

Programa de Investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana"

LA SUBJETIVIDAD A LA SOMBRA



Sara Victoria Alvarado
Ana Patricia Noguera
Jaime Pineda-Muñoz
(Editores académicos)

Colección: La Paz habita entre las palabras

LA SUBJETIVIDAD A LA SOMBRA

Sara Victoria Alvarado
Ana Patricia Noguera
Jaime Pineda-Muñoz
(Editores académicos)

Consortio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



Fundación Centro
Interamericano de Educación
y Desarrollo Humano



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de educadores



COLCIENCIAS
Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación

Tabla de catalogación

La subjetividad a la sombra / Alvarado, Sara Victoria, Noguera, Ana Patricia y Pineda-Muñoz, Jaime, eds. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; 2018. 317 p.: il. ; 21cm. (La Paz habita entre las palabras)

ISBN: 978-958-8045-71-9 (impreso)

ISBN: 978-958-8045-72-6 (digital)

1. Filosofía para la paz. 2. Sociología-Cuerpo 3. Subjetividad política 4. Cultura de paz. 5. Feminismo. I. Título. II. Alvarado, Sara Victoria, ed. III. Pineda-Muñoz, Jaime, ed. IV. Noguera, Ana Patricia, ed.

CDD 303.6 21 ed.

El Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia Y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”, es un iniciativa cofinanciada por Colciencias y el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz, conformado por la Fundación CINDE, la Universidad de Manizales, la Universidad Pedagógica Nacional.

Las obras derivadas del Programa que hacen parte de la colección titulada “La Paz Habita entre las Palabras”, no tienen fin económico o comercial y son una iniciativa sin ánimo de lucro de divulgación de conocimiento.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación o didácticos, siempre y cuando no tengan ánimo de lucro y se cite la fuente. Para cualquier otro propósito habrá de requerirse permiso por parte del comité editorial.

Primera edición, 2018.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Gestión editorial: María Paz Gómez Gaviria / María Camila Ospina-Alvarado

Foto de cubierta: María Paz Gómez Gaviria

Los grafitis de las portadas de la colección “La Paz habita entre las palabras” fueron realizados por colectivos juveniles y registrados fotográficamente en la comuna 13 de Medellín, en las calles de Manizales y Pereira. Nuestro reconocimiento a estos artistas urbanos que llenan de vida y color el espacio público con estos murales, capaces de resignificar los espacios más vulnerables para convertirlos en lugares de vida. Corrección de estilo: Martín Rodas

Libro de investigación resultado del Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales Niñez y Juventud , en la Línea de Investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades.

ISBN: 978-958-8045-71-9

ISBN digital: 978-958-8045-72-6

Aprobación Internacional: noviembre, 2012

Aprobación Nacional: mayo, 2018

Editores académicos: Sara Victoria Alvarado, Ana Patricia Noguera Y Jaime Pineda-Muñoz

Prólogo: Sara Victoria Alvarado, Ana Patricia Noguera y Jaime Pineda-Muñoz

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Sede Medellín: Calle 77 Sur 43 A 27 Sabaneta, Antioquia PBX: (+57-4) 444 8424.

Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana PBX: (+57-1) 745 1717 <https://www.cinde.org.co>

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Manizales) Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales PBX: (+57-6) 882 8000

<http://ceanj.cinde.org.co>

©Universidad de Manizales

Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas) PBX: (+57-6) 884 1450 <http://umanizales.edu.co>

© Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 No. 11-86, Bogotá (+57-1) 594 1894 <http://www.pedagogica.edu.co/>

Autoedición e Impresión,

Molano Londoño e Hijos Ltda. Editorial Zapata, Manizales, Colombia - 2018

Programa de Investigación

Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana.

Cofinanciado por Colciencias – Contrato No. 0959-2012 –

Consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, conformado por: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional.

Entidades Cooperantes

Internacionales: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Red de equidad para la infancia, Red Iberoamericana de Postgrados en Infancias y Juventudes (REDINJU). Estatales: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F), Alcaldía de Manizales (Secretaría de Desarrollo Social), Alcaldía de San Francisco, Universidad Tecnológica de Pereira. Empresariales: Fundación Luker. ONG: Asociación Mundos Hermanos, Secretariado Nacional de Pastoral Social.

Grupos y líderes de Grupos de Investigación del Programa

- Grupo A: “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (Sara Victoria Alvarado Salgado) Universidad de Manizales-CINDE.
- Grupo A1: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” (Héctor Fabio Ospina Serna) Universidad de Manizales-CINDE.
- Grupo A: “Jóvenes, Culturas y Poderes” (Germán Muñoz González) Universidad de Manizales - CINDE- Universidad distrital Francisco José de Caldas-Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Grupo A1: “Administración y gerencia del talento humano” (Claudia Milena Álvarez Giraldo) Universidad de Manizales.
- Grupo A: “Equidad y diversidad en educación” (Sandra Patricia Guido Guevara) Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Grupo B: “Derechos Humanos y Conflicto” (Claudia Alexandra Munévar Quintero) Universidad de Manizales.

Comité Directivo del Programa

Sara Victoria Alvarado Salgado	Gerente del Programa de Investigación
Alejandro Acosta Ayerbe	Director general Fundación CINDE
Guillermo Orlando Sierra	Rector de la Universidad de Manizales
Adolfo León Atehortúa Cruz	Rector Universidad Pedagógica Nacional

Comité de Gerencia

Componente de investigación:	María Camila Ospina-Alvarado, Coordinadora Equipo: María Teresa Luna Carmona, Gregorio Calderón Hernández, James Alexander Melenge Escudero, Rayén Rovira Rubio, Sandra Patricia Guido Guevara.
Componente de intervención – acción:	Julián Andrés Loaiza de la Pava, Coordinador Equipo: María Cristina García Vesga, Patricia del Pilar Briceño Alvarado, Mónica Salazar Castilla, Lina Marcela Cardona Salazar, Laura Alvarado Pinzón, Estefanía Aristizábal Ramírez.
Componente de comunicaciones y disseminación:	María Paz Gómez Gaviria, Coordinadora Equipo: Jaime Pineda Muñoz.
Componente de formación:	Ligia López Moreno, Coordinadora Equipo: Lola Cendales González, Jorge Jairo Posada Escobar, Héctor Fabio Ospina Serna, Marco Fidel Chica Lasso.
Componente de política pública y redes:	Miryam Salazar Henao, Coordinadora Equipo: Daniela León Castaño, Gabriel Campuzano Escobar.

Comité Técnico - Científico

Sara Victoria Alvarado Salgado
Héctor Fabio Ospina Serna
Germán Muñoz González
Sandra Patricia Guido Guevara
Claudia Alexandra Munévar Quintero

María Camila Ospina-Alvarado
Jhon Fredy Orrego Noreña
Jaime Pineda Muñoz
Jorge Jairo Posada Escobar
Germán Guarín Jurado

Investigadores Principales de los Proyectos

Proyecto 1.

Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado
Jaime Alberto Carmona Parra
Adriana Arroyo Ortega

Proyecto 2.

Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia.

Claudia García Muñoz

Proyecto 3.

Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el Eje Cafetero.

Patricia Granada Echeverri

Proyecto 4.

Acción colectiva de jóvenes.

Germán Muñoz González
Jaime Pineda Muñoz

Proyecto 5.

Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de "Haz Paz", en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero.

Ligia López Moreno
Miryam Salazar Henao

Proyecto 6.

Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente Antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano.

María Teresa Luna Carmona

Proyecto 7.

Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional.

Patricia del Pilar Briceño Alvarado
Jorge Jairo Posada Escobar

Proyecto 8.

Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira y Manizales sobre la violencia en escenarios educativos.

Carlos Augusto Murillo García

Proyecto 9.

Conflictos y movimientos sociales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad en la eco-región Eje Cafetero: hacia un proceso de constitucionalismo popular.

Claudia Alexandra Munévar Quintero
Carlos Dávila Cruz
Rodrigo Giraldo Quintero

Proyecto 10.

Imaginaris y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía.

Claudia Milena Álvarez Giraldo

Proyecto 11.

Tensiones de la memoria: Víctimas, prácticas y conflicto armado en el departamento de Caldas.

Carlos Alberto Dávila
German Guarín

Proyecto 12.

Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de los niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo.

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado

Comité Financiero-administrativo

Patricia Reyes Navia
Beatriz Elena Tamayo Alzate
Sandra Salgado Vallejo
Diana Grajales Cardona

Subgerente del Programa
Asesora financiera
Asistente administrativa
Contadora

CONTENIDO

9

PRÓLOGO

Sara Victoria Alvarado
Ana Patricia Noguera
Jaime Pineda-Muñoz

13

PRIMERA PARTE:

A la sombra de la estética, el silencio y la danza

13

Estéticas descoloniales y poéticas de la relación. Sobre las huellas corporales en las siluetas de Ana Mendieta

Karina Bidaseca

25

Como si la tierra estuviese deshabitada

Jaime Pineda-Muñoz
Ana Patricia Noguera

40

La danza, evocación del cuerpo que somos

Jaime Pineda-Muñoz
Sara Victoria Alvarado

63

SEGUNDA PARTE:

A la sombra de la vida, el cuerpo y la lengua

53

Cuerpos jóvenes del aula: relatos de la vida y de la naturaleza en reconcilio

Carlos Alberto Chacón-Ramírez

109

Del sujeto menos-preciado al cuerpo poiésico en la escuela

Tobías Rengifo-Rengifo

150

Lengua de la tierra, lengua del hombre: procesos de construcción de la intercorporalidad en la niñez para desplegar procesos comunicacionales en la pedagogía inicial

Alejandra Jacqueline LealLadrón de Guevara

185

TERCERA PARTE:

A la sombra de la memoria, la alteridad, el conflicto y la escuela

185

No nos queda de otra sino seguir viviendo. Memoria y construcción de subjetividades de jóvenes víctimas de la masacre de Bojayá...

Nancy Palacios-Mena

223

Alteridad y posconflicto: Tensiones en el reconocimiento de la otredad...

Lizeth Reyes-Ruiz

238

Subjetividades e identidades políticas en niños, niñas y adolescentes en contextos de conflicto armado en Colombia...

María Camila Ospina

Sara Victoria Alvarado

Adriana Arroyo

Jaime Carmona

278

Construcción de paz y convivencia en contextos escolares: una apuesta formativa para la transformación de imaginarios sociales

Carlos Valerio Echavarría

PRÓLOGO

Sara Victoria Alvarado
Ana Patricia Noguera
Jaime Pineda Muñoz

*Sombras nada más
Acariciando mis manos
Sombras nada más
en el temblor de mi voz.
Pude ser feliz
y estoy en vida muriendo,
y entre lágrimas viviendo
los pasajes más horrendos
de este drama sin final.
Sombras nada más
entre tu vida y mi vida
Sombras nada más
entre mi amor y tu amo*

*Tango Sombras nada más
Letra: José María Contursi / 1943*

Sombra de una palabra agotada, atravesada por los años, expuesta al tiempo, al devenir, al inevitable acoso del pensar. Como en la fotografía de Jorge Silva, la subjetividad es una palabra que imita al cuerpo caminante y nos inquieta su espesa oscuridad, el doble en la pared, el cuerpo duplicado, la palabra a la sombra.

¿Cuántas sombras componen el hábitat de lo efímero, de lo pasajero, de lo inmaterial, de lo inasible, de lo intangible? ¿Cuántas sombras configuran el espacio del desvanecimiento?

to, de la ausencia, de esa otra manera del cuerpo y su cansancio, de su espantosa lentitud?

Este libro es un ensamblaje de indicios que nos sugiere pensar otra forma de la subjetividad a la sombra... ¿Qué rastro es éste al que damos el nombre de subjetividad? ¿Qué anuncia esta sombra, imagen intempestiva, pasajera alteración del Ser? De los viejos muros y de los parajes envejecidos, de las estancias agrietadas y los rostros resquebrajados, de la sórdida manifestación de esta mancha en el silencio, sólo puede seguirse el deseo de escribir, y al escribir, el deseo de desprenderse de las palabras, de hacerlas públicas, de crear otro espacio para comparecer ante el lector solitario y anónimo que quizás se sentirá tentado a pasear por estas páginas. Porque de estas sombras tan sólo resta comprender la huella que deja todo indicio de subjetividad en la reflexión que nos hace comunes.

Este libro divaga por las moradas del Ser y una de ellas es la subjetividad. Pretensión investigativa que se despliega en la escritura; palabra que se transfigura en el espacio expresivo de la experiencia del autor; poéticas que se diluyen en las maneras del pensar; políticas que emergen de múltiples inquietudes; en síntesis, divagaciones del pensamiento en torno a la subjetividad que encuentran pliegues entre un montón de sombras.

Este libro trata de una multitud de voces que se encontraron en el tiempo de una línea de investigación posdoctoral; voces que vibran y resuenan al instante en que se ven interpeladas por la presencia del concepto. Este libro trata de conciencias falibles que gastan su tiempo en el acto de escribir; almas desbocadas que se arrojan al deseo de saber; testimonios de una comunidad que se fue reconociendo poco a poco en el entramado de lo que aún no alcanza la luminosidad necesaria para declararlo asunto del pasado, porque la subjetividad todavía da que pensar.

En un primer movimiento, la subjetividad emerge de la estética, el silencio y la danza; en un segundo movimiento, las sombras son las de la vida, el cuerpo y el lenguaje; en un tercer movimiento brota de la memoria, la alteridad y el conflicto.

A la sombra de estos tres movimientos escriturales, se estructura el libro que aquí presentamos. Para nosotros, escenas de un mismo acontecimiento, refugios de un mismo devenir: Ser a la sombra de la subjetividad. Tal vez por ello decidimos que fuera un tango el epígrafe de esta nueva inscripción en el ámbito del saber-de-sí.

Sombras nada más, en el temblor de mi voz, dice el tango. Y ahí se escapan presurosas las palabras que habitan estas páginas; ahí emergen las preguntas que no olvidamos, ¿qué significa volcarse sobre sí mismo? ¿Qué sentido tiene persistir en el reconocimiento de otros modos de la subjetividad? Y aunque seguimos habitando en el perturbador paisaje dejado por el ocaso de los ídolos, en el momento en que Nietzsche convirtió el mundo verdadero en una fábula (incluso la fábula de la subjetividad), tampoco olvidamos que metafóricamente, este libro también es hijo del mediodía, del momento de la sombra más corta...

PRIMERA PARTE

A la sombra de la estética, el silencio y la danza

Estéticas descoloniales y poéticas de la relación. Sobre las huellas corporales en las siluetas de Ana Mendieta

Karina Bidaseca¹

Resumen: En el campo de la antropología la crisis de la representación marcó el desasosiego etnográfico al tiempo que desplegó posibilidades a otros lenguajes de subversión. En este ensayo deseo proponer una estética descolonial desde las performances de la video artista cubana Ana Mendieta. Por cierto, el entramado de significaciones que las acciones que Ana Mendieta descubre, abre interrogantes a un complejo concepto de diversidad cultural, a las percepciones de los cuerpos normativizados de los paisajes contemporáneos, a los que llamé “nomadismos identitarios”. Su arte inspira la imagen conceptual de los espirales en su circunvolución, el cimarronaje (Glissant) los caminos de vuelo de acuerdo con la máxima de Deleuze: “En una sociedad todo huye”; y sus “rastros corporales” en la memoria como un cuerpo rebelde.

Introducción

Arte y feminismo poscolonial y estética descolonial se esculpen en un arco que reúne las demandas políticas del artivismo, los debates del pensamiento feminista situado en

¹ Pensadora feminista. Dra. en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente del Conicet. Profesora de la UBA y Unsam. Fundadora y directora del Programa Poscolonialidad, pensamiento fronterizo y transfronterizo en los estudios feministas (Idaes/Unsam). Coordina el Programa Sur-Sur (Clasco/Codesria/Ideas). Autora de numerosos libros sobre estudios poscoloniales, feminismo descolonial, movimientos de mujeres campesinas, originarias y afrodescendientes en el sur.

el Sur² y las corpo-bio-políticas de lxs artistas. A lo largo de la historia del feminismo, el arte ha sido decisivo para la inscripción de lenguajes poéticos y políticos que desafían los sentidos sedimentados. Para las feministas, el arte se transformó en la plataforma desde la cual reivindicar una revisión política y personal; “el arte era a un tiempo extraordinariamente receptivo y productivo de nuevas ideas políticas” (Rackitt, 2005, p. 21).

La galería cooperativa de artistas feministas de color en Nueva York, llamada A.I.R. -fundada en 1971 por la feminista afroamericana Howardena Pindell- tuvo como finalidad enfrentar el racismo contra las mujeres no blancas. En 1980, Pindell alentó a organizar una importante exposición de la muestra titulada *Dialécticas del aislamiento: una exhibición de artistas del Tercer Mundo de los Estados Unidos*. En la introducción al catálogo de la muestra, la escultora, pintora y videoartista cubana exiliada Ana Mendieta, es un símbolo del escenario de la guerra fría entre Estados Unidos, Rusia y Cuba. La racialización de su cuerpo de color latino, ingresando al mundo de la supremacía cultural blanca fue decisiva en su posicionamiento. Recogió ese malestar con esta expresión: «El movimiento norteamericano es básicamente un movimiento de clase media blanca».

Según Helena Rackitt (2005, p. 11) desde mediados de los años setenta hasta finales de los ochenta muchas artistas, influidas por el postestructuralismo y el psicoanálisis repudiaron ciertos aspectos del primer arte feminista sobre la celebración de la femineidad innata, el aislamiento a esferas biológicas y culturales, entre otras. En medio del clima conservador de los EE. UU. y de la era Thatcher en Gran Bretaña

2 “Tercer Mundo”, “Sur”, “Occidente”, “Oriente” no son entidades monolíticas. El llamado Tercer Mundo excede a Occidente, es decir, se ubica por dentro y por fuera de él. Cuando me refiero al “Sur” no es en sentido geográfico sino geopolítico. El Sur es heterogéneo. Hay múltiples sures (en efecto, hay sures en el norte), con proyectos políticos anti-capitalistas, anti-racistas, anti-sexistas (desde la Conferencia de Bandung, el Movimiento de los No-alineados, el Foro Social Mundial) cuyas luchas contra las opresiones por raza/género/sexualidades/clase promueven formas de expresión artísticas únicas.

ña, fueron inspiradas por el libro “Nacida de mujer” de la poetisa lesbiana Adrienne Rich (1976) y por la afro-americana Audre Lorde, quien publicó un artículo titulado “Usos de lo erótico” (1978). Las artistas más jóvenes se interesaron por sus predecesoras de los años sesenta y setenta reabriendo el debate sobre el esencialismo, la naturaleza y la represión del cuerpo.

Si durante las décadas de 1980 y 1990 el cuerpo racializado e infectado por el Sida fue simbolizado por distintas prácticas artísticas en el Norte y el Sur, para mostrar cómo se intersectaban las diferencias raciales y sexuales³, en las décadas siguientes los cuerpos de las mujeres se convirtieron definitivamente en armas carnales y víctimas de los conflictos internacionales, como centro de los debates sobre republicanismo, laicismo y democracia.

En diálogo con los feminismos de color, la reconocida feminista india Chandra Talpade Mohanty por su libro “Bajo los ojos de Occidente: *academia feminista y discursos coloniales*” (1984)⁴, que fuese revisado más tarde. Propone la idea de que cualquier construcción intelectual y política de los “feminismos del Tercer Mundo” debe contemplar el tratamiento de dos proyectos simultáneos: por un lado, la crítica

3 Las obras de las artistas lesbianas y de artistas de la disidencia sexual, convocaron la atención por las artistas chilenas Pedro Lemebel y Francisco Casas en el contexto de la dictadura de Pinochet y la represión brutal sobre los cuerpos disidentes. Desde la intervención basada en la “Cueca Sola” de Violeta Parra, la exposición Lo que el sida se llevó, fotografiadas las Yeguas por Mario Vivado, se realizaron dos performances a base de fuego, la primera realizada en la calle San Camilo fuertemente referente por los prostíbulos y los travestis. Junto a la escritora chilena Diamela Eltit en su performance consistente en lavar las puertas y los suelos de los prostíbulos de la calle en un afán de limpiar los pecados. Mencionamos también a Giuseppe Campuzano cuya obra “Museo Travesti del Perú” -quien registra las imposiciones del colonizador sobre las diversas formas de la sexualidad que encontró en el Incanato- es señera en el campo del arte que encuentra en las teorías descoloniales la inspiración. Las performances del artista peruano Giuseppe Campuzano complejas escenas e iteraciones de trans-figuraciones culturales del travestismo y el mestizaje en el Perú que permite desplegar el concepto de «nomadismo identitario» (Bidaseca, 2013). La figura del travesti, enfrenta uno de los retos más subversivos a los sistemas de categorización unívoca de la identidad heteronormativa. Tal como muestra Campuzano, incrustado en el barroquismo del ornamento, el cuerpo travesti expone una subversión profunda de la imposición colonialista de la modernidad.

4 Mohanty Talpade, Ch. (2008). “De vuelta a “Bajo los ojos de Occidente”: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas”. Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes. Madrid: Cátedra.

interna de los feminismos hegemónicos de Occidente y, por otro, la formulación de estrategias feministas basadas en la autonomía de las mujeres teniendo en cuenta sus geografías, sus historias y sus propias culturas.

Algunos escritos feministas colonizan de forma discursiva las heterogeneidades materiales e históricas de las vidas de las mujeres en el Tercer Mundo, y por tanto, producen/representan un compuesto singular, la “mujer del Tercer Mundo”, una imagen que parece construida de manera arbitraria pero que lleva consigo la firma legitimadora del discurso humanista de Occidente (Mohanty, 2008, p. 121).

Influenciada por la crisis humanitaria actual, la cineasta vietnamita y feminista postcolonial Trinh T. Minha-ha quien escribiese “Every spectator owns a Vietnam of his or her own”⁵ para una crítica a los espectadores occidentales y a su consumo de la Guerra- pública “Elsewhere, within here. Immigration, refugeeeism and the boundary event” (2011). El mismo se centra en las experiencias vividas, los contextos sociales y las historias corporizadas, acudiendo a las hibridaciones que existen en diversos eventos fronterizos para dar cuenta de las interconexiones que se despliegan en espacios aparentemente dispares, ocupados por la colonización.

¿Cómo se puede traducir la pos-colonialidad en el arte feminista tercermundista? ¿Qué forma toman los fantasmas coloniales en lo que llamaré los “mundo entre” las metrópolis y sus ex colonias? ¿De qué modo la geopolítica imperial y su ideología racista patriarcal atraviesa las prácticas artísticas? ¿Cómo experimentan estos cuerpos los sueños, las tensiones musculares que narró Frantz Fanon en su obra autobiográfica “Piel negra, máscaras blancas” en su lucha permanente y feroz contra la colonialidad? ¿Cómo surgen

5 Naficy, H. & Gabriel, T. (Eds.) (1993). *All-Owning Spectatorship, Otherness and the Media: The Ethnography of the Imagined and the Imaged*. Langhorn: Harwood Academic.

las presencias de las artistas del sur para quebrar el relato colonialista?

Abordaré las prácticas de una artista feminista exiliada escribió en sus cuerpos los procesos de ocupación/colonización/descolonización acudiendo a una re-semantización de los signos contemporáneos de la agencia femenina. Me referiré a las esculturas-cuerpo-tierra de la cubana *Ana Mendieta (1948-1985) "Siluetas" (1973-1980) en el escenario de la guerra fría* a la luz de las obras de la cineasta postcolonial vietnamita *Trinh T. Minha-ha (1952)*.

Huellas de los Feminismos de color

Por esos tiempos, su obra se encontraba influenciada por la crisis del relato hegemónico por parte del afrofeminismo y de las voces de las mujeres tercermundistas plasmadas en esa gran antología *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos (1988)* -editado por las feministas chicanas- que posee un espíritu poético radical. Basado en *El poema de la puente* de la poeta afroamericana Kate Rushin, del cual cito sólo su comienzo:

*«Estoy harta,
Enferma de ver y tocar
Ambos lados de las cosas
Enferma de ser condenada puente de todos.*

*Nadie
Se puede hablar
Sin mí
¿No es cierto? ...» (Moraga & Castillo, 1988, p. 1)*

Las luchas de mujeres tercermundistas de 1960, entre las cuales se ubica la obra de Mendieta, actuaron sobre el imaginario simbólico de esas mujeres consideradas otras por el feminismo blanco, que ignoraba las diversas divisiones raciales, de clase, nacionales, etc. al interior de la categoría ho-

mogénea mujer. El término mujeres de color que identifica una coalición de mujeres de ascendencia asiática, latinoamericana, indígena norteamericana y africana -los grupos más numerosos de gente de color en EE.UU-, reunía a muchas de las integrantes del movimiento por los derechos civiles y aquellas que habían participado en las luchas nacionalistas contra el colonialismo del Tercer Mundo.

Este cambio se inscribe en el pensamiento próximo al “feminismo postcolonial” en la discusión sobre los rasgos que asumió el *feminismo* como “feminismo blanco occidental y heterosexista” y la preocupación sobre las diferencias históricas y culturales podían afectar la teoría y la práctica política del feminismo. Estas tensiones se retrotraen la década de los setenta, en la que el feminismo negro y/o lesbiano se despegaron del feminismo existente, criticado de racista y etnocentrista. En torno al llamado a la unidad del feminismo para luchar contra la opresión universal del patriarcado, las feministas –que desconocían la opresión de raza y clase- pospusieron y desecharon estas *otras* opresiones y, de este modo, impidieron ver sujetos racializados sexualizados y colonizados y la ubicación de estos sujetos en diferentes discursos racializados. En efecto, encontraron que la categoría de patriarcado era una forma de dominación masculina universal, ahistórica, esencialista e indiferenciada respecto de la clase o la raza y fue este el motivo de su cuestionamiento.

Múltiples movimientos feministas en EE.UU construyeron su crítica desde la posición étnica, cuando advirtieron que eran silenciadas por las feministas blancas, aunque fueron también criticadas de sectarias. En particular, el Movimiento de mujeres feministas negras (bell hooks, Angela Davis, Audre Lorde, entre otras, de quienes se rescata la antología *Todas las mujeres son blancas, todos los negros son varones, pero algunas de nosotras somos valientes* (Hull, Bell Scott & Smith, 1982), denuncia el racismo del feminismo blanco y la ausencia de tratamiento de la clase y la raza.

En efecto, sus últimas obras de tallas o grabados en piedras caliza realizadas en su tierra natal Cuba, tal como vimos en la Serie titulada “Esculturas rupestres” fueron exhibidas por primera vez en noviembre de 1981 en la galería AIR. «Mendieta talló con fluidez un gran número de imágenes inspiradas en representaciones prehistóricas de la fertilidad y en símbolos pre-colombinos. De hecho, todos los títulos de estas obras fueron tomados del lenguaje de los desaparecidos indios taínos de Cuba» (Mendieta, 1987, p. 48).

Próxima al trabajo de la artista francesa Gina Paine⁶ y a esa forma sofisticada de narración, la de *un cuerpo que se abre para que otros cuerpos puedan mirarse en él*, expuso la violencia escrita en los cuerpos femeninos a través de distintas performances.

Siluetas



Imagen 1. Ana Mendieta, Huellas. Body Tracks, 1982.

Su trabajo con la cultura afrocubana y amerindia se plasmó a partir de la experiencia de su viaje a Cuba, su tierra

⁶ «Si j'ouvre mon « corps » afin que vous puissiez y regarder votre sang, c'est pour l'amour de vous : L'autre. » Lettre à un(e) inconnu(e). Gina Pane. (Su traducción al castellano: “Abro mi cuerpo para que ustedes se pueden mirar”, citado en <http://www.revistavozal.org/perraxoloitzcuintles/wp-content/uploads/entrevista-R.-jose-galindo-final.pdf>).

natal. Las escenas de sacrificios rituales de animales, trabajos con sangre, son posibles de observar en las Esculturas rupestres Guacar (Nuestra menstruación) (1981), Itiba Cahubaba (Old Mother Blood) Madre Vieja ensangrentada (1981), talladas al regreso. La Cueva del Águila, Escaleras de Jaruco, Havana, Cuba. O en *Body Tracks* (Rastros corporales, 1982), donde las marcas esfumadas de pintura color rojo, hechas por las manos y los antebrazos de Mendieta, siguen un movimiento deslizante en una pared blanca.

“Comencé inmediatamente a usar sangre, creo que fue porque pienso que es algo muy poderoso y mágico. No lo veo como una fuerza negativa” (Mendieta, 1987).

La sangre como fluido de «lo femenino», vinculado a la suciedad y la impureza en gran parte de las culturas, convocó desde siempre su adhesión al movimiento feminista. Así el trabajo de Daisy Rubiera Castillo (2011)⁷ sobre la santería o regla Ocha ofrece una nueva interpretación a los roles de género en la sociedad colonial en Cuba. Las antiguas civilizaciones no pudieron dar una interpretación adecuada al ciclo menstrual femenino, debido a que no fue sino hasta 1827 con el descubrimiento del óvulo que la menstruación formaba parte del proceso reproductivo (Castillo, 2011, p. 115). Antiguamente fue considerada por parte de las religiones (Biblia, Corán, Tratado de Ifá, entre otros) como la purificación del cuerpo de la mujer por la cual se liberaba de energías negativas. En ese ciclo durante 7 días, se la consideraba “inmunda”. Según la autora, la sociedad yoruba no escapó a ese condicionamiento como tampoco la sociedad colonial. La Regla Ocha incorporó aquellas creencias. Esas valoraciones fueron recogidas por la autora a partir del discurso de un babalawo del siguiente modo:

7 Castillo, D., & Terry, I. M. M (2011). *Afrocubanas. Historia, pensamiento y prácticas culturales*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Los textos más arcaicos dan un profundo sentido místico a la menstruación. Se cree que fue Orisá Odú quien provocó la menstruación en todas las mujeres del mundo. En la narrativa de Ifá ella es superior a todas las mujeres. Las mujeres no pueden tocar sus símbolos ni heredarlos, pues ella es la propia representación interna de la mujer y menstrúa eternamente. (Castillo, 2011, p. 117)

En la mitología yoruba el castigo que se impuso a la mujer, a través de los mitos de la adquisición del saber por parte de Yemaná cuya acción alterará el equilibrio del orden patriarcal, o por la virtud negativa de la curiosidad en el mito de Burukú Naná, es la menstruación. Las influencias africanas fueron descritas por la artista como:

(...) la de una costumbre africana que me parece... análoga a mi trabajo. (...) Los hombres de Kimberly van fuera de sus villas a buscar novias. Cuando un hombre trae a casa a su nueva esposa, la mujer viene con un saco de tierra de su lugar natal y cada noche come un poco de ella. La tierra la ayuda a hacer la transición entre el lugar de origen y su nueva casa... (Ana Mendieta, 1987)

La primera vez que Mendieta utiliza la sangre para hacer arte fue en 1972, cuando creó la obra *Sin título (La muerte de un pollo)*. Su cuerpo desnudo frente a una pared blanca, sostiene un pollo recién decapitado, por sus piernas, corren atisbos de sangre.

Durante un performance al aire libre en Old Man's Creek (Iowa) Ana se estregó sangre y rodó por una cama de plumas blancas que le cubrieron el cuerpo cuando se levantó. Este acto sugería su transformación en el gallo blanco cuyo sacrificio es uno de los ritos preparatorios de los ñañigos, sociedad secreta masculina de la santería, religión sincretista afro-cubana que abarca tradiciones espirituales de los yorubas en África y elementos del catolicismo (Ana Mendieta, 1987).

En 1973 la artista representó “Rape Scene”. “La actuación”, que tenía un carácter más teatral que las obras anteriores; se basó en el caso real de un estudiante de enfermería en la Universidad de Iowa que había sido violada. Impresionada por la brutal violación y asesinato de Sara Ann Otten, Ana se cubrió de sangre y ella misma atada a una mesa en 1973, invitó a personas cercanas a dar testimonio. Esta performance fue presentada a un grupo de amigos invitados a cenar en su apartamento en el campus de Iowa. A su llegada, la puerta del apartamento estaba esperando, medio abierta, para permitir una visión interior en el cuerpo de la propagación de Mendieta en una mesa, con las manos y los pies atados, desnudos de cintura para abajo y con las piernas ensangrentadas.



Imagen 2. Ana Mendieta, Imagen de Yagul (Image of Yagul), series Silueta Works in Mexico 1973-1977, 1973; chromogenic print, 20 in. x 13 3/8 in. (50.8 cm x 33.97 cm); Collection SFMoma, Purchased through a gift of Nancy and Steven Oliver; Estate of Ana Mendieta Collection, Courtesy Gallery Lelong, New York.

Voz y arte en el exilio. Estéticas descoloniales

Mendieta trajo consigo la experiencia dolorosa del exilio en la metrópoli. Frente a la “amnesia imperial” (tal como Stuart Hall aludía a la historia de Gran Bretaña con sus ex-colonias), su pasado colonial pesa, entre la verdad silen-

ciosa de Centroamérica y el fantasma colonial que acecha en las metrópolis occidentales.

En estas contemporáneas travesías de diásporas, “el problema consiste en si el cruce de las fronteras culturales permite liberarse de la esencia del yo (...) o, como si la cera, la migración sólo cambia la superficie del alma, preservando la identidad bajo sus formas proteicas” (Bhabha, 1996, p. 269).

Tal como la reserva ecológica que mencionara Lévi-Strauss, la diferencia cultural se ha vuelto con Benjamin “el elemento de la traducción que no se presta a la traducción”. “La traducción cultural desacraliza los supuestos transparentes de la supremacía cultural, y en este acto mismo exige una especificidad conceptual, una diferenciación histórica dentro de las posiciones minoritarias” (Bhabha, 1996, p. 274).

Su cuerpo aparece fundido a su país. Recrea una “poética de la relación” en términos de Glissant. “Creía que la importancia del arte residía en la esfera espiritual”. Tal como transcribe Marcia Tucker en el prefacio del libro “Ana Mendieta: a retrospective” (1987) -editado por The New Museum of Contemporary Art en Nueva York:

El arte es una parte material de la cultura, pero su valor mayor reside en su rol espiritual y en su influencia en la sociedad, ya que es la contribución más grande que podemos hacer al desarrollo intelectual y moral de la humanidad.

Su obra es elocuente. Su voz también. Dotada de una estética, que supo interpelar los imperativos políticos del *establishment*, a lo largo de una vida espiritual tan efímera y perdurable como su obra. Utilizando barro, arena y hierba, hojas y ramas fundía su cuerpo y lograba transmutar su dolor en energía artística. Para 1972, Ana Mendieta deseaba

que sus imágenes “*tuvieran poder, que fuesen mágicas*”⁸. Su propio cuerpo fue el medio en que plasmó esas representaciones efímeras. «Abracé tradiciones espirituales de los yorubas en África y elementos del catolicismo» (citado por del Río, 1988, p. 43)

Su sentido estaba unido a su interés por los orígenes, por los ritos de los ñañigos, por la santería, por las huellas corporales. Transformó los elementos que la naturaleza le proveía en ofrendas artísticas (del Río, 1988, p. 50). Flores, agua, rocas, granizo, fuego, tierra, árboles, esqueletos, sangre, se convertían en metáforas poéticas de gran valor espiritual. «Hacer esculturas-cuerpo es para mí, sostenía, la etapa final de un ritual».⁹ Convencida de que la cultura capitalista podía acabar la conectividad espiritual con la tierra, dejó sus huellas corporales en Oaxaca, México, Cuba, Iowa, Nueva York.

Documentó su arte en soportes visuales, videos y fotografías. Esta materialidad constituye la huella de esa huella y permite recuperar la espiritualidad de Ana Mendieta en su ausencia. Esa extraña ligazón entre erotismo y muerte que marca su vida es parte del fenómeno que interroga el feminismo hoy, el feminicidio. Luchas que se entablan cuerpo a cuerpo dirimiendo el control de la vida de Mendieta y, finalmente, muestran en el desenlace de su muerte intempestiva las fauces del patriarcado furibundo.

Cuando observamos que el acecho permanente de las violencias empujan los puntos de fuga libidinal, podemos pensar que su lucha por la emancipación de las mujeres prosigue. Precisamente, fue allí donde las huellas de lo efímero escribieron las marcas de lo que permanecerá en cada instante que la nombremos.

8 Mendieta, A. (1988). *A retrospective. Declaración bilingüe, texto para la pared de exhibición, c. 1981 Documentos, herencia de la artista*. New York: Catálogo.

9 Ana Mendieta, citado por Petra Barreras del Río, 1988, p. 45.

Como si la tierra estuviese deshabitada

Jaime Pineda-Muñoz¹⁰
Ana Patricia Noguera¹¹

A la memoria poética de Carlos Mesa

Silencio I...

Es preciso interrumpir el habla; abandonarse a la fatiga del lenguaje; moverse con sigilo entre las palabras; inscribirse por un momento como ausencia de la lengua... Silencio...

Es preciso arrojarse al ocaso del Ser donde se torna imposible sostener el eco del pensar. Ocaso que es silencio, dejar-de-ser [dejar-al-ser]; des-hacerse, astillando la experiencia interior; des-obrarse, evocando el más importante y más penoso testimonio del mundo moderno como pensaba Jean-Luc Nancy.

Preferir ser nada o nadie; renunciar a ser algo o alguien. Sentida emergencia del doblez de la pregunta: *¿Por qué no existe nada en lugar de algo?* (Baudrillard, 1996). Pregunta que florece en el desolador encuentro con esta escritura del desastre:

El desastre lo arruina todo, dejando todo como estaba [...] Estamos al borde del desastre sin poder ubicarlo en el porvenir: más bien es

10 Posdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Alianza Cinde - Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, alianza Cinde - Universidad de Manizales. Magíster en Filosofía, Universidad de Caldas. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Docente Investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Docente del Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas.

11 Pensadora Ambiental. Estancia Posdoctoral Universidad de Barcelona. Doctora en Filosofía de la Educación, Universidad Estadual de Campinas. Magíster en Filosofía, Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Filosofía y Humanidades, Universidad Santo Tomás. Profesora Titular y Emérita Universidad nacional de Colombia sede Manizales. Líder del Grupo de Pensamiento Ambiental.

siempre pasado, y no obstante estamos al borde o bajo la amenaza, formulaciones éstas que implicarían el porvenir si el desastre no fuese lo que no viene, lo que detuvo cualquier venida [...] Pensar el desastre es ya no tener más porvenir para pensarlo. (Blanchot, 1990, p. 9)

Y ante la inconfesable presencia del porvenir como lo negado y el desastre como lo pasado, las palabras pierden sentido. La condición poética del Ser arrojado a la nada se agrieta y la palabra se carga de silencio. ¿Qué aprender de este silencio? Como en la muerte del otro [no es posible pensar la muerte sin hacerla ajena] el silencio nunca se aprende. Nadie puede morir “la muerte del otro” (Jankélévitch, 2006) como nadie puede darse al silencio en el silencio del otro. Este silencio instalado ante el desastre (negación radical de todo por-venir) aplaza sin temor la palabra que brota de la lengua común (koiné), haciendo posible una manera del dejar-de-ser.

Silencio II...

Es preciso renunciar a todo posible inicio como lo hizo Michel Foucault transgrediendo el orden del discurso. Acallarse por un momento, escapar a la continuidad de las cosas dichas, suspender la vida en el lenguaje; guardarse-en-el-silencio; darse poco a poco a la disolución de la vida:

Lo vivo se derrumba, desaparece, no es ya sino un cadáver. El problema de dejar de ser queda en sí como el más profundo misterio. Es impensable [...] (Jankélévitch, 2006, p. 34)

Dejar-de-hablar, dejar-de-ser... en la escritura, hacer lo posible por permanecer en silencio; hacer lo posible por permanecer a la espera de que algo o alguien pase sin ser percibido. Como en “Film” de Beckett:

Suprimida toda percepción extraña, animal, humana, divina, siendo mantenida la autopercepción. Búsqueda del no-ser en fuga

de la percepción extraña descomponiéndose en inevitabilidad de autopercepción. Ninguna valoración de verdad en lo anterior, considerado como simple conveniencia estructural y dramática. (Beckett, 2001, p. 31)

Ni un ruido, nada móvil [...] nadie viene, nada pasa; es horrible [...] Como si Godot hubiera llegado sin ser-percibido; como si el deseo de acontecer en un lugar se convirtiera en el deseo de acaecer en el vacío: *śūnyatā*, en la ausencia que posibilita la fluidez de la vida y el paso efímero del otro sin querer huir de la tragedia:

Querríamos a la vez el fervor de la vida y también la eternidad. Pero eso es impensable [...] Habría conocido la vida. Al menos, habría conocido la vida, aun cuando deba perderla, y porque debo perderla, bien, por lo mismo habría vivido. (Jankélévitch, 2006, p. 37)

Hacer como si en un instante se gozara de una vida efímera y una muerte perpetua. Afirmarse en lo trágico-cotidiano; sentirse en el silencio, asombrarse ante el acallamiento y aplomarse como en un monólogo beckettiano: *“Jamás conocí silencio semejante; como si la tierra estuviese deshabitada...”*

Samuel Beckett crea otra figura literaria para la galería de moribundos que componen su invención poética de la condición humana. Primeros años de la posguerra: cansancio, agotamiento, desilusión. La vieja Europa empieza a sacudirse de las ruinas de la confrontación bélica contra el nazismo. Un personaje llamado Krapp encuentra su refugio anti-humano. Permanece inmóvil. Exhala el paso de las horas, de éstas, que son las últimas dentro de algún tiempo, cualquiera que éste sea.

Algún tiempo (no el absoluto de Newton ni el relativo de Einstein). El tiempo como experiencia existencial; el tiempo que marca el compás de la existencia: Su cadencia y su decadencia. Así pasa las últimas horas un viejo de andar penoso ante una mesa saturada de recuerdos. Su propia voz

narra las audacias del pasado cuando aún era joven. Cintas magnetofónicas desordenadas evocan un memorable equinoccio:

Equinoccio, memorable equinoccio. (Levanta la cabeza, mira en vacío hacia adelante. Intrigado.) ¿Memorable equinoccio? (Pausa. Se encoge de hombros, se inclina de nuevo sobre el libro, lee.) Adiós al amor. (Beckett, 1987, p. 66)

El viejo Krapp trasuda una pasmosa desesperación. Se desvanece ante la grandilocuencia de sus testimonios pasados:

Treinta y nueve años hoy, fuerte como un roble, aparte de mi viejo punto débil, e intelectualmente tengo mis razones para suponer que... (Vacila)... que he alcanzado la cresta de la ola —o casi. Celebrada la solemne fecha, como los últimos años, tranquilamente en la taberna. Ni un alma. Sentado al amor de la lumbre, con los ojos cerrados, ocupado en separar el grano de la paja. (Beckett, 1987, p. 67)

Beckett lo envía al fondo del escenario, le ofrece vino y lo pone a cantar: *“Rueda la sombra sobre las montañas, ya la luz del sol se marchita, reina el silencio”*. En la vida del viejo Krapp reina el silencio. Sus ojos percederos constatan el desgarrador paso del tiempo. Resigna su esfuerzo por hacer presentes las marcas que tramaron y entretejieron su vida. Krapp se enfrenta a sí mismo narrándose. Insiste: *“Jamás conocí silencio semejante... como si la tierra estuviese deshabitada”* (Beckett, 1987, p. 72). Ahí está, arrojado a un lugar convertido en cuchitril, una habitación estrecha y estéticamente grotesca. Espacio en el cual acontece todo lo que fue la experiencia de la felicidad y lo que viene siendo la experiencia del desasosiego.

El Krapp de Beckett nos recuerda la voz del poeta Hölderlin, *“cierto que es estrechamente limitado nuestro tiempo de vida”*; como limitadas son las últimas horas de la tarde dentro de algún tiempo... *“y el número de nuestros años los vemos y*

contamos” (Citado en Heidegger, 1960, p. 84); los narramos, los convertimos en memoria magnetofónica; y cada año Krapp los convierte en una náusea ontológica:

Acabando de escuchar a este pobre cretino que tomé por mí hace treinta años. Difícil de creer que fuese estúpido hasta ese extremo. Gracias a Dios, por lo menos todo eso ya pasó. (Pausa) ¡Qué ojos tenía! (Se ensimisma se da cuenta de que está grabando el silencio, desconecta el aparato, se ensimisma. Finalmente): Ahí estaba todo, todo lo (Se da cuenta de que el aparato no está conectado, lo conecta) ¡Todo estaba ahí, toda esa vieja carroña de planeta, toda la luz y la oscuridad y el hambre y las comilonas de los (Vacila) ide los siglos! (Pausa. Con un grito) ¡Sí! (Pausa. Amargo) ¡Que desaparezca! (op. cit., p. 74)

El lugar de Krapp es la última morada, la casa derruida, el refugio sin salida del cual jamás ha de escapar. Beckett se sumerge en lo que la existencia del hombre moderno tiene de árida. Como alguna vez lo dijera Michel Serres, “*uno sólo se muere de existir*”, incluso en el tedio, en la penuria. Es la expresión literaria de una vida de posguerra, una existencia abocada al silencio, al ya no tener *nada-que-decir*, destinada al ya no tener *nada-que-vivir*.

El desgarrador monólogo beckettiano no es más que una consideración poética de los susurros de una época expresada en las últimas voces de la humanidad. Variedad de lo que Karl Kraus había llamado “los últimos días de la humanidad”, trágica pieza teatral escrita en tiempos de la gran guerra y cuyo prefacio anuncia que este drama ha sido ideado para su puesta en escena en el planeta Marte, pues:

El público de este mundo no sería capaz de soportarlo [...] es sangre de su sangre, y el contenido es el de todos estos años irreales, impensables, inasibles para una mente despierta, inaccesibles para la memoria y sólo conservados en algún sueño sangriento, años en que personajes de la opereta interpretaron la tragedia de la humanidad. (Kraus, 1991)

En Krapp se inscriben las huellas de un pasado donde todavía era posible ser-feliz; y si bien Beckett no alude de manera directa a los acontecimientos de la guerra, su narrativa se sumerge en la experiencia de un cuerpo aniquilado. La escritura beckettiana insiste en el compás decadente del existir: Krapp se desdibuja en el horror de la vida cotidiana. No le quedan más que los recuerdos, y como ya lo inventara Borges para contar la historia de Ireneo Funes, recordar es un verbo sagrado. Este infeliz personaje de “ficciones”, inscribía en su memoria cada una de las grietas que se abrían camino en las paredes de su pobre arrabal sudamericano.

Le era muy difícil dormir. Dormir es distraerse del mundo; Funes, de espaldas en el catre, en la sombra, se figuraba cada grieta y cada moldura de las casas precisas que lo rodeaban. (Borges, 1983, p. 104)

Silencio III...

Ireneo recuerda cada cosa como una veta que se inscribe para siempre en la textura de su memoria:

El menos importante de sus recuerdos era más minucioso y más vivo que nuestra percepción de un goce físico o de un tormento físico. (Borges, 1983, p. 104)

Funes tiene derecho a pronunciar el verbo sagrado. En su mundo no existen los objetos, ni los sujetos, ni las cosas. Para él sólo existen sensaciones singulares. Cada acontecer es irrepetible. Todo cuanto sucede existe y merece ser nombrado. Imposible la generalización y la abstracción. Ireneo Funes da nombre a lo efímero, a lo pasajero, a lo fugitivo... en el devenir de los seres, Funes encuentra un nombre para cada situación del ser. Las contingencias y los accidentes se imponen sobre las permanencias. Ireneo Funes captura lo fugaz en el nombre propio que da a cada ser en devenir:

Pensé que cada una de mis palabras (que cada uno de mis gestos) perduraría en su implacable memoria; me entorpeció el temor de multiplicar ademanes inútiles. (Borges, 1983, p. 105)

Un personaje literario como Ireneo Funes bien podría declararse incapaz de pensar en el sistema de representaciones de occidente. Al no poseer la capacidad para construir generalizaciones y abstracciones, el lenguaje de Funes no es más que un caótico (y a la vez poético) sistema de diferencias infinitas:

En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos. (Borges, 1983, p. 104)

Y en este Occidente que somos es preciso olvidar, negar y aniquilar las diferencias. La memoria de Funes es por tanto, la memoria de lo otro, de lo diferente, de lo singular, de lo fugaz.

Krapp comparte con Funes esa disposición de la memoria hacia las sensaciones que emergen del acontecer pasajero de la vida; Krapp tiene que ver con el tiempo y con la memoria que de él tenemos. Recordar no es más que un hacer-memoria. Es esta persistencia de la memoria lo que coliga el tiempo con el espacio.



Imagen 1. La persistencia de la memoria, 1931. Salvador Dalí-Moma.

Silencio IV...

En un cuadro de Salvador Dalí que lleva por título *La persistencia de la memoria* se descubre un esfuerzo surrealista por doblar el tiempo cronométrico y aflorar el espacio topográfico. Dalí cuelga tres relojes sobre distintas superficies que dan la apariencia de una posible disolución del tiempo objetivo en un espacio desolado. El monólogo de Beckett, el cuento de Borges y el cuadro de Dalí, son maneras de aproximar tiempo, espacio y memoria.

En la mitología griega, la memoria (Μνημοσύνη) es hija del cielo (Οὐρανός) y la tierra (Γαῖα), y madre de las musas (Μοῦσαι). ¿Cómo persiste la memoria? Sólo como inspiración poética (ποίησις). Heidegger piensa que la memoria es la coligación del pensar. La memoria es la fuente del poetizar, de allí se deriva, siguiendo a Heidegger, que la esencia de la poesía descansa en el pensar. Pero éste es un pensar donde no se olvidan las diferencias.

El ser es un evento... es ausencia... es diferencia... Al escucharse, Krapp evoca sensaciones, lugares, ambientes, espacios expresivos... Al narrarse, Funes construye una babel de diferencias... Al persistir, Dalí derrite los relojes en un paisaje solitario.

Pensar y poetizar aparecen coligados en la expresión de Hölderlin: “*quien ha pensado lo más profundo, éste ama lo más vivo*”... lo más profundo, un lugar donde acontece lo más vivo... un lugar para el devenir de los cuerpos animados; un τόπος entre el cielo y la tierra donde acontece el amor (ἔρως) por la vida (βίος).

Krapp parece comprender aquello que mantiene unida la memoria al lugar poético que habitamos (entre el cielo y la tierra): “*Ahora el día termina, la noche desenvaina su alta noche, sombras del crepúsculo cruzan furtivamente por el cielo*”; Krapp evoca la profundidad del ἔρως y el βίος.

Las últimas horas de la tarde dentro de algún tiempo convierten a Krapp en el hijo devorado por Cronos (Κρόνος), tan humano como en la versión de Rubens (1636), tan monstruoso y oscuro como en la versión de Goya (1819).



Imagen 2. Saturno, 1636.
Peter Paul Rubens. Museo del Prado.



Imagen 3. Saturno devorando a sus hijos,
1819. Francisco de Goya-Museo del Prado.

Silencio V...

Antes de cerrar el telón, Beckett fija los ojos de Krapp en el vacío y lo inmoviliza mientras la cinta continúa rodando en silencio... [...silencio...] es preciso escuchar a Beckett y “horadar agujeros en el lenguaje” (Deleuze, 1996); silencio... es preciso pensar como Beckett y hacer un esfuerzo más por enfrentar la náusea ontológica que procura la escritura ante el desastre. A la manera del señor Roquentin,

decir: *“Todo está lleno, existencia en todas partes, densa y pesada y dulce [...] Martes: Nada. He existido”* (Sartre, 2008, p. 87).

Filosofar es también un silenciar, un-vaciar-la-palabra; habitar de otra manera la morada del ser; habitar de otra manera en el lenguaje y hablar con cierto aplomo, evocar cierta serenidad atendiendo a la lentitud y evocando la pesadez. Esa experiencia que nos cuesta, que nos duele y nos atormenta; esa experiencia que Milan Kundera retoma para hablar de la vida y de la tierra:

La carga más pesada es por lo tanto, a la vez, la imagen de la más intensa plenitud de la vida. Cuanto más pesada sea la carga, más a ras de tierra estará nuestra vida, más real y verdadera será. (Kundera, 2002, p. 5)

Sin embargo, no es la ontoteología del sujeto la carga más pesada; su insoportable levedad por el contrario nos mantiene deambulando por las ruinas de la metafísica de la subjetividad. Lo pesado está en la ontología del cuerpo, éste se arrastra por la superficie de la tierra, se entreteje en las tramas de la vida, calla y en-calla en lo más profundo para amar lo más vivo. Se hace (al) silencio:

La carga más pesada nos destroza, somos derribados por ella, nos aplasta contra la tierra. (Kundera, 2002, p. 5)

Es el cuerpo quién es derribado, destrozado, aplastado contra la tierra... contra el silencio. De nuevo Beckett: *“Jamás conocí silencio semejante; como si la tierra estuviese deshabitada”*.

Habitar el ser-silencio-cuerpo, a la espera de que la efímera sensualidad de la carne nos envuelva, nos capture, nos haga contingentes en los lugares del desastre; a la espera de que la expresión de Heidegger en torno al ser nos aniquile, nos disuelva, nos afecte, nos diferencie. Es necesario dejar que se pierda el Ser como fundamento para saltar a su abis-

mo; como anunciara Vattimo en *el fin de la modernidad*, se trata de comprender esta tensión con el nihilismo que nos consume, (nihilismo consumado); comprender el nihilismo como realización histórica, en tanto disolución del sentido impuesto por el horizonte metafísico del pensar; que al decir de Heidegger, es la constatación del proceso en el cual, al final, “*del ser como tal, ya no queda nada*” (Vattimo, 1995, p. 23).

Con este pensar a cuestas, que poetiza e inventa un lugar profundo, la memoria deviene silencio desgarrado, voz de los tiempos sombríos, testimonio de las disoluciones, de los agotamientos, de la conflagración de los fundamentos que alguna vez definieron el lugar de la Metafísica.

Asistimos a las ruinas del *templum*; aceptamos la expulsión del edén, nos arrojamos al abismo del ser; en su profundidad encontramos lo más vivo y nos ofrendamos al silencio...

Habitamos en las últimas imágenes del naufragio, rostros heridos, caminos borrosos, una atmósfera oscura en la que los cuerpos se desvanecen en las arquitecturas de la desesperación. Los cuerpos se pasean por los lugares de la tan anunciada frase de Nietzsche “Dios ha muerto”.

Única salida: disolución del Ser en el espacio expresivo de la inmanencia. Instalamos la morada en el perturbador paisaje dejado por el ocaso de los ídolos, en el momento en que Nietzsche convirtió el “mundo verdadero” (incluso el lugar humano) en una fábula. Habitamos en las ruinas de un mundo aniquilado, del que trágicamente emergen nuevas moradas literarias que buscan incansablemente hacerse al silencio; esfuerzos mítico-poéticos que buscan re-considerar el espacio del Ser... Quizá en clave de una postontología que preserve el espacio existencial fundado por el silencio poético. A la manera lírica de Wolfgang Janke, pensando en otra determinación ontológica del existir, en otra determinación poética del habitar. Volverse a arrojar

al mundo, sabiendo que de éste sólo podemos decir que es una fábula.

Janke comprende el ser como un “ser-expuesto”, tanto a la totalidad como a la nada. Pero dado que la experiencia de la totalidad ha colapsado, se ha hecho fábula (de ella nos tenemos que desembarazar) no queda más opción que exponerse a la nada, arrojarse a la experiencia del lugar vacío.

Es esta “exposición” del ser la que nos abruma y nos obliga a pensar de nuevo en el silencio como ocaso: ese extraño día que se va, el apagamiento de la luz, el final de todo iluminismo, de toda claridad procedente del “mundo verdadero”, idea que ya no prescribe la manera de habitar esta tierra:

El mundo verdadero se vuelve una idea inútil, no imperativa en absoluto, un lastre por lo tanto, una idea prescindible, una idea refutada; en consecuencia: debemos eliminarla. (Nietzsche, 2003, p. 56)

Silencio VI...

Asentarse en el ocaso (delante de la puesta del sol), en el lugar del acabamiento; ocuparse del límite dibujado en el horizonte; guardar silencio mientras todo ocurre. No pocas palabras pretenden ser evocadas cuando de silencios parece estar hecho este ocaso del mundo; porque no pocas son las palabras que exige el ser para su enmienda trágica, para su cura poética:

¿Cuál es el origen y el destino de nuestra época? Lo que sucede en la historia universal es el advenimiento del nihilismo europeo. Para Nietzsche, significa esto un tiempo del ocaso de los dioses. Lo suprasensible y su dios se oscurecen en el crepúsculo, el más allá pierde su fuerza consoladora y redentora. (Janke, 1988, p. 42)

Volvemos a la tierra, a la inmanencia, a la geo-poética. ¿Y ante el advenimiento del nihilismo, cómo habita el hombre esta tierra? ¿Cuáles son sus refugios en tiempos de crisis? Nos preguntamos por los refugios humanos. Esos que acogen los cuerpos residuales. Refugios que funcionan como vertederos. Refugios que se movilizan como dispositivos ortográficas en el espacio existencial.

En el lugar político (lugar que la cultura inscribe en la naturaleza) los cuerpos se instalan; edifican y construyen su morada; buscan proyectar una imagen simétrica con el lugar fundado (el lugar asignado como en la historia del pueblo hebrero; el lugar conquistado como en la historia del pueblo griego). Al habitar, el hombre hace el lugar a su medida. Modifica la naturaleza de acuerdo a su experiencia cultural -cultiva hábitos, tradiciones y costumbres.

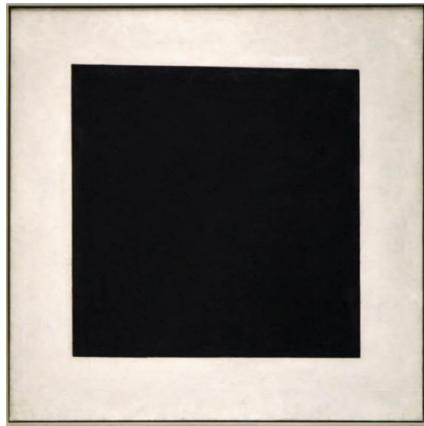


Imagen 4. Cuadrado negro sobre fondo blanco, 1929. Kazimir Malevich-Museo de Rusia.

Habitamos a la manera de un cuadrado negro sobre un cuadrado blanco; inscribimos una segunda naturaleza en la primera naturaleza. Como afirmaba Cicerón:

La explotación de los montes y las llanuras es obra nuestra, los ríos y los lagos están en nuestro poder, somos nosotros quienes sembramos

los cereales, plantamos los árboles, fecundamos las tierras con obras de canalización y de irrigación, detenemos y desviamos el curso de los ríos; finalmente, somos nosotros quienes nos esforzamos por edificar en el interior de la naturaleza una especie de segunda naturaleza (Citado por Antei, 2000, p. 22).

Y una vez edificada esa segunda naturaleza, el mundo-habitado parece estar dispuesto a ser más afable con la existencia humana. Sin embargo la cultura moderna excedió el dominio y la domesticación de las fuerzas naturales. La segunda naturaleza ha borrado los vestigios de la tierra natal. La cultura se convirtió en una contra-natura. ¿Es la tierra un lugar más afable, acogedor y hospitalario, en la metamorfosis de la modernidad? Los lugares en los que habita el hombre moderno trasudan horror y desesperación: Cargan el signo inconfundible de la “crisis”.

Asistimos a un tiempo que da que pensar: Pensar la tierra, pensar la vida, pensar ambientalmente. Comparecer ante la tierra, ora pensando, ora afectando, ora percibiendo. De todos modos es preciso comparecer ante ella, comprenderla. Nuestra comparecencia permite constatar el pensamiento, la imagen pensamiento, de que somos-tierra.

¿Pero puede acaso la certeza de nuestra comparecencia ante la tierra, advertirnos el significado del pensar el mundo-habitado? Toda cultura que toma en consideración la tierra, habita poéticamente y piensa ambientalmente. Sin embargo, aun cabe preguntarse, ¿Qué memoria tenemos de la Tierra si estamos coligados a la misma por nuestro pensar-poetizar? ¿Qué escritura tenemos de (la) Tierra? ¿Qué escritura hacemos sobre (la) Tierra?

Hacernos a una geografía poética, escribir, inscribir, dejar una huella, una huella-otra, distinta a la del dominio y control que ha dejado la metamorfosis de la modernidad y su suelo positivo, distinta a la del mundo del capital y los modelos de desarrollo; una huella-otra, distinta a la dejada

por el crecimiento económico y la propiedad privada sobre los medios de producción y los medios de creación... una huella-otra, un paraje futuro, donde como Borges sea posible preguntarnos:

¿Existe ese Aleph en lo íntimo de una piedra? ¿Lo he visto cuando vi todas las cosas y lo he olvidado? Nuestra mente es porosa para el olvido; yo mismo estoy falseando y perdiendo, bajo la trágica erosión de los años, los rasgos de Beatriz, y Beatriz era mi vida (Borges, 1983, p. 145).

Lista de referencias

- Antei, G. (2000). *Contra natura*. Bogotá, D. C.: Mambo.
- Bataille, G. (2002). *La oscuridad no miente*. Madrid: Taurus.
- Baudrillard, J. (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Beckett, S. (1987). *Pavesas*. Barcelona: Tusquets.
- Beckett, S. (2001). *Film*. Barcelona: Tusquets.
- Blanchot, M. (1990). *La escritura del desastre*. Caracas: Monte Ávila.
- Borges, J. L. (1983). *Ficciones*. Bogotá, D. C.: Oveja negra.
- Heidegger, M. (1960). *Sendas perdidas*. Buenos Aires: Losada.
- Janke, W. (1988). *Postantología*. Bogotá, D. C.: Universidad Javeriana.
- Jankélévitch, V. (2006). *Pensar la muerte*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kraus, K. (1991). *Los últimos días de la humanidad*. Barcelona: Tusquets.
- Kundera, M. (2002). *La insoportable levedad del ser*. Madrid: Tusquets.
- Nietzsche, F. (2003). *El ocaso de los ídolos*. Barcelona: Tusquets.
- Sartre, J. P. (2008). *La Náusea*. Barcelona: Seix Barral.
- Vattimo, G. (1995). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

La danza, evocación del cuerpo que somos

Jaime Pineda-Muñoz¹²
Sara Victoria Alvarado¹³

Paraje solitario...

Desde un paraje solitario la filosofía se alista para la conquista del *cuerpo que somos*. Conteniendo los deseos por contemplar el *cuerpo danzando*, en este instante la palabra filosófica se dispone para hablar del *cuerpo pensando*. Difícil tarea cuando se trata de una experiencia que para *darse* no necesita ser nombrada, enunciada o reflexionada.

El cuerpo danzando no reclama de una meditación filosófica para danzar, sin embargo, para quienes no somos cuerpos danzantes, la danza nos interpela, nos obliga a pensar, nos arroja a una evocación necesaria, imprime en nosotros algo ineludible.

El hombre que no danza es impugnado por la danza. En la extraordinaria manifestación de los cuerpos en movimiento (etéreos como el aire, desgarrando el vacío con sus saltos, arrojados en su densidad hacia las entrañas de la tierra, o transgrediendo los límites del cuerpo anatómico para encontrar los inmortales gestos del cuerpo poético) se halla la fascinante búsqueda del *cuerpo que somos*.

La danza nos recuerda que *somos un cuerpo*, que cualquier espacio se convierte en lugar, que todo tiempo se convierte

12 Estancia Postdoctoral Universidad de Manizales - Clasco - Cinde. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, alianza Cinde - Universidad de Manizales. Magíster en Filosofía, Universidad de Caldas. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Docente Investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Docente del Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas.

13 Estancia Postdoctoral Universidad de Manizales - Clasco - Cinde. Doctora en Educación, Nova University. Magíster en Ciencias del Comportamiento, Nova University. Psicóloga, Universidad Javeriana. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Líder del Grupo de Investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades.

en instante. La danza es la evocación sublime de la fuerza activa del cuerpo, y aunque suene extraño, en un paraje solitario del pensamiento al que llamamos Filosofía, esta extraordinaria y maravillosa evidencia se ha mantenido sumergida en el olvido, el desprecio o el desconocimiento.

Hablar del cuerpo (revelación incontestable de la danza) no ha sido una preocupación de primer orden para la tradición filosófica. Es marginal la labor filosófica que busca conceder un lugar privilegiado al cuerpo. Durante siglos el olvido del Ser es más bien el olvido del cuerpo.

Espesas y al mismo tiempo babélicas especulaciones filosóficas han refinado este olvido. Primero como escisión originaria, luego como pecado, después como máquina. ¿Qué ha sido el cuerpo para la filosofía? Un poco menos que la nada, un fenómeno aterrador; para la tradición, algo que horroriza, así como el vacío, el devenir, en síntesis, la disolución del yo en la carne.

Tanto peso recae sobre los hombros de la filosofía desconociendo que son hombros. Es por ello que pensar el cuerpo que somos (evocación que la danza no se cansa de recordarnos) es tarea titánica, es volver la mirada sobre el cuerpo del joven titán Atlas, es esfuerzo por reivindicar la condición ontológica del σώμα.

Se trata de arrojarse sin medida, desmesuradamente, agónicamente, a la somatización del pensamiento, a un pensamiento somático tantas veces postergado, tantas veces ocultado por la glorificación eidética que más de mil años ha demarcado el lugar desde el cual se nombra la filosofía.

¿Podremos reconocer en los hombros de Atlas y las cadenas de Prometeo el cuerpo que somos? ¿Podremos superar el miedo y el desprecio que del cuerpo hemos hecho? ¿Podremos derribar la frontera entre la filosofía y la danza? ¿No es acaso todo pensamiento la coreografía de

una época, el gesto de un cuerpo que testimonia su verdad en la muerte, en el suplicio, en la expresión agonística del cuerpo?

Aún somos herederos del juicio a Sócrates, y como hijos del pensamiento platónico, desconfiamos de la polis, del mundo y del cuerpo. Quizá no soportamos el terrible espectáculo de un cuerpo que no se resistió a la cicuta, y desencadenado alzó la copa ante la mirada atónita de sus discípulos para finalmente desfallecer y comparecer ante la verdad del logos en el perecer del cuerpo. Aún nos cuesta la disolución del yo en la redención de la carne. La danza como la pintura, o mejor aún, la pintura de la danza, son evidencias de esta redención.

Maneras del Cuerpo danzando



Imagen 1. La espera, 1882. Edgar Degas-J. Paul Getty Museum, Los Ángeles, California.

En esta pintura de Edgar Degas (1882), dos cuerpos esperan. En este instante, en el que aún no se danza, es posible percibir un gesto coreográfico. Son esperas diferentes pero que se complementan. Dos cuerpos reposados se enfrentan a intensidades diversas. Un segundo después, ambos cuerpos entrarán en escena.

Uno danzará con su cuerpo en movimiento, el otro contemplará, en la quietud y el silencio, una multitud de gestos que terminarán por imprimirse en los ojos. Ante la caída del telón, acabarán danzando juntas: *Un cuerpo que se da a sentir evoca un cuerpo que se da a la contemplación*. La danza recrea ambos cuerpos en una extraña complicidad. Tal vez se trata del poder del gesto, y como afirmaba Marta, ese exquisito personaje de La Caverna de Saramago, “los gestos, para mí, más que gestos son dibujos hechos por el cuerpo de uno en el cuerpo de otro” (Saramago, 2010, p. 132); si esto puede un gesto, ¿qué puede un movimiento? ¿Qué dibuja el cuerpo danzando en el cuerpo del otro? Bailarín y espectador sentirán la esencialidad de los cuerpos.

Así, ante la infortunada creencia en un alma preexistente al cuerpo, anterior a esa masa material que es su tumba, la tocaba a la pintura –y a la danza- dar cuenta del ser de las cosas mediante su *manera de ser*, resaltando esos modales que revelan, resumida y como por transparencia, la única esencialidad de los cuerpos (...) Descolgada del tejado metafísico, a la ontología la salvan de la muerte los fenómenos. Aunque queda malherida. Y su trauma principal es la toma de conciencia de que su objetivo siempre fue ni más ni menos que el cuerpo. Saberse –y más aún, sentirse- cuerpo es verse obligado a desmenuzarse día tras día, sin mayor provecho, esa idea de ser uno el palpito de una crisis sideral, el dolor de una herida abierta, la derivación de una angustia universal que al precipitarse ha producido un colgajo de carne cruzado por la sangre en todas direcciones (Salabert-Solé, 2005, p. 10).

Retornar a lo corpóreo, al cuerpo como fenómeno esencial, a la experiencia somática como constitutiva de todo cuanto existe, es tarea ardua porque es superación de innumerables e infortunadas creencias que han despreciado la incuestionable revelación de la vida en el cuerpo y su proximidad con el tiempo, el devenir y la muerte; su innegable manifestación en esta *espera*.

No se puede contemplar plenamente el cuerpo danzando si al mismo tiempo no nos detenemos ante la posibilidad de pensar *el cuerpo que somos* (en este caso el cuerpo que espera). La danza nos recuerda las potencias del cuerpo, nos habilita para sentirlo, nos dispone al gozo de un exceso. Las fuerzas que constituyen el cuerpo no sólo preservan la vida, también la hacen exuberante, la donan de un sentido estético innecesario, si se reduce el vivir a la fantasía metafísica de la supervivencia del alma.

Pero tal vez la más obstinada, la más poderosa de esas utopías por las cuales borramos la triste topología del cuerpo nos la suministra el gran mito del alma, desde el fondo de la historia occidental. El alma funciona en mi cuerpo de una manera muy maravillosa. En él se aloja, por supuesto, pero bien que sabe escaparse de él: se escapa para ver las cosas, a través de las ventanas de mis ojos, se escapa para soñar cuando duermo, para sobrevivir cuando muero (Foucault, 2010, p. 10).

Atravesados por una inquietud que supera nuestra edad y desborda nuestra geografía, esperamos, como los personajes de Degas, ser llamados a *danzar*, a dibujar en el cuerpo del otro todo lo que puede el nuestro. Y sin embargo, no queda más que volver a detenerse, prolongar la distancia entre el esperar y el danzar, invocando una interrogación que aparece intempestiva, y como suele suceder en la Filosofía, aun cuando pretende ser titánica, en los hombros de Atlas o ante las cadenas de Prometeo, darse un tiempo para pensar la inquietud que nos supera y nos desborda: ¿Qué puede el cuerpo?

Spinoza abría a las ciencias y a la filosofía un nuevo camino: ni siquiera sabemos lo que puede un cuerpo, decía; hablamos de la conciencia, y del espíritu, charlamos sobre todo esto, pero no sabemos de qué es capaz un cuerpo, ni cuáles son sus fuerzas ni qué preparan (...) ¿Qué es el cuerpo? Solemos definirlo diciendo que es un campo de fuerzas,

un medio nutritivo disputado por una pluralidad de fuerzas (...) Cualquier relación de fuerzas constituye un cuerpo (...) Dos fuerzas constituyen un cuerpo a partir del momento en que entran en relación (Deleuze, 2008, p. 60).

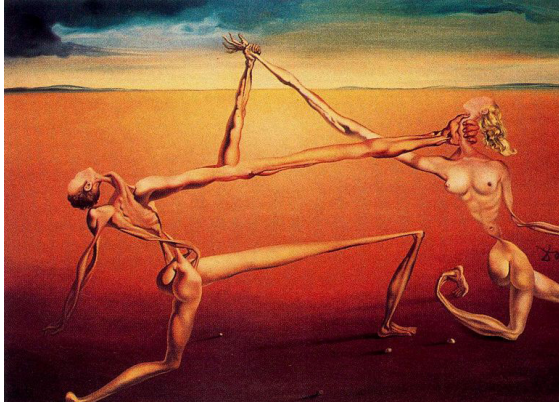


Imagen 2. La danza. Las siete artes, 1957. Salvador Dalí-Colección privada Billy Rose.

En 1957 Salvador Dalí despliega en un lienzo el testimonio surrealista de la danza. Contorsionados, los cuerpos se tocan, se atrapan, se enfrentan. En el paisaje desolado, alargando las piernas y multiplicando los brazos, los cuerpos irrumpen en el espacio pictórico y la danza termina por transmitir el equilibrio de las fuerzas que entran en relación.

Ambos constituyen un cuerpo del que no se puede escapar. Tomada por el cuello y por la mano, ella ha dado un giro sobre su propio eje y aunque traza la fuga ésta se torna imposible. Las cabezas se dirigen hacia el horizonte o se desvanecen en el inagotable cielo y no hay forma de huir de la pluralidad de fuerzas que los entrelazan. El cuerpo puede la evocación del deseo inagotable de querer salirse de sí sin poder lograrlo. Es lo irremediable; tienen lugar en medio de la nada, se hacen a un lugar.

Mi cuerpo es lo contrario de una utopía, lo que nunca está bajo otro cielo, es el lugar absoluto, el pequeño frag-

mento de espacio con el cual, en sentido estricto, yo me corporizo. Mi cuerpo, *topía* despiadada (Foucault, 2010, p. 7).

En esta danza de Dalí se revela una topía despiadada. Nuestros cuerpos jamás serán como utopías, pese al esfuerzo por deshacernos de él y salir de los límites de la pintura. Todas las mañanas, todos los instantes, nuestro cuerpo, en tensión con el cuerpo del otro, configura el mismo sueño. Se es un cuerpo en relación con otro.

Es ante Dalí como suspendemos la espera y nos arrojamus a la danza; es ante esta obra como reconocemos que no hay más metáfora del cuerpo-cárcel, sino más bien, apertura al cuerpo-umbral:

Nadie sabe lo que puede un cuerpo: en contra de todo lo predicado por San Pablo y sus secuaces, el cuerpo no es una cárcel sino un límite de carne y sangre abierto a la experiencia soberana de la libertad en la que el temblor angustioso de lo íntimo se une a la fuerza desbordante de la materia. (Onfray, 2002, p. 17)

La danza es entonces la experiencia del cuerpo-abierto, del cuerpo-límite, del cuerpo-lugar, atrapado tan sólo por el cuerpo del otro, que ya es una apertura, e inscrito tan sólo en un paisaje desolado que ya es un horizonte.



Imagen 3. El baile, 1929. Fernand Léger-Museo de las bellas artes Grenoble, Francia.

Menos despiadada es esta danza pintada por Fernand Leger en 1929. Aquí los cuerpos se encuentran, se tocan, se disponen sin atraparse. Cada cuerpo hace complemento con el otro, reproducen la contorsión de la flor, se suceden en el movimiento, es otro equilibrio el que relaciona sus fuerzas. La disputa se convierte en seducción, en invención, en mimesis que no es repetición.

En el estrecho vacío que las separa, un cuerpo parece donar el movimiento del otro. Juntos inquietan el espacio en el que están pintados. Como lo decíamos del gesto, es como si se dibujara la contorsión, y sin más recurso que el delicado movimiento de sus brazos, entregara lo intangible a los brazos de quien aguarda, de quien espera.



Imagen 4. La danza, 1942. Fernand Leger-Galería Louise Leiris, París, Francia.

Después los cuerpos se agitan. La danza (Leger, 1942) es una recreación de trazos, de siluetas que se superponen, de transparencias que ceden su lugar; de escrituras diáfanas que recorren el espacio para entremezclarse, confundirse, fusionarse. Leger evoca la sutil manifestación de los cuerpos danzantes, el tejido que elaboran delicadamente, la desnudez que hace al espectador perder de vista la unicidad del cuerpo para extasiarse ante la inagotable incertidumbre de

los movimientos, aunque en la pintura, la danza es tan sólo un instante que se aquieta.

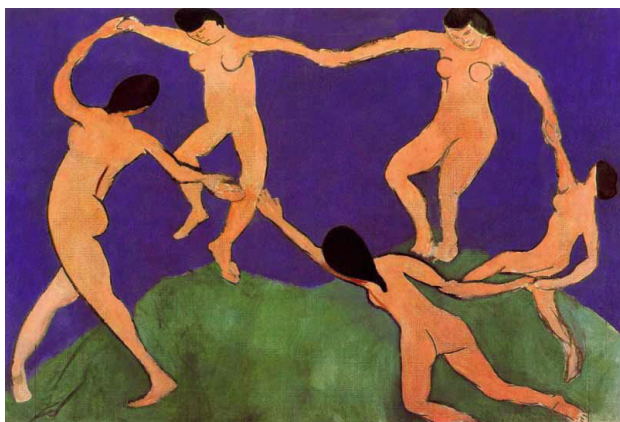


Imagen 5. Danza, 1909, Henry Matisse-Museo de Arte Moderno, New York.

En contraste con la danza de Leger, esta danza de Matisse (1909) desemboca en la simplicidad del movimiento. Una ronda de cuerpos danzantes en su desnudez, en la contorsión originaria, en la escritura libre de sus piernas, en el entramado voluntario de sus manos. En cualquier momento se podrán soltar, deshacer el juego, reiniciar la danza. El fondo sereno, el suelo sinuoso y los cuerpos abiertos, dan la sensación de que la danza es ante todo un acto ritual, una primitiva recreación del estar con otros, el signo de la comunidad.

La danza no sólo es el horizonte de una espera (Degas, 1882), una topía despiadada (Dalí, 1957), una donación de lo intangible (Leger, 1929), una confusión de los instantes (Leger, 1942), o una recreación del primitivo Ser (Matisse, 1909); la danza también puede ser un simple acontecer de la vida cotidiana.

La danza... ese acontecer de la vida cotidiana



Imagen 6. La danza de los labriegos, 1568. Peter Brueghel El Viejo-Kunsthistorisches Museum, Viena, Austria.

Brueghel el viejo, en su pintura *la danza de los labriegos* de 1568, nos evoca una situación cotidiana a la que también podríamos atribuir el reconocimiento de este comportamiento afectivo que subyace en la danza.

Escena campesina en paisaje rural, los cuerpos se disponen a la fiesta, la celebración o la conmemoración de la vida pública compartida con otros. Se recrea como un acto ritual la disposición de los cuerpos en la experiencia común de la danza. Son los labriegos y no las bailarinas de Degas; acontece en cualquier lugar, no necesitan más que del paisaje natural y la reunión de la comunidad.

La danza es una expresión de la cultura, una manera de evocar la presencia del otro, su absoluta disposición al encuentro festivo y gozoso de nuestra esencialidad efímera. Lo que la hace extraordinaria es su excepcionalidad. No es un hábito, no es una costumbre, es un ritual, tan antiguo como nuestras primeras inscripciones en la superficie de la tierra; hace parte de nuestro carácter de ser con otros.

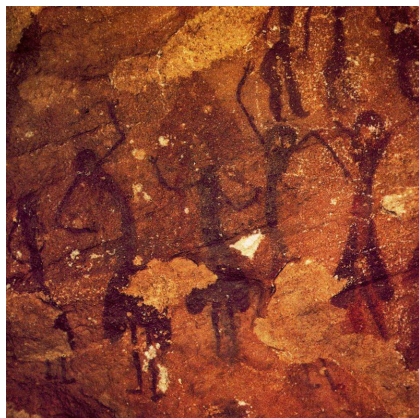


Imagen 7. Danza fálica. Abrigo de los Grajos, Cieza.

Una danza fálica, inscripción de la pintura rupestre, demuestra lo que hemos dicho. Es posible pensar la danza y con ella la evocación del cuerpo que somos desde que habitamos un espacio, desde que escribimos sobre la superficie porosa de la piedra, desde que nos refugiamos en una cueva o nos asentamos en una pradera.



Imagen 8. La danza de las aldeanas, S. XVII. Peter Paul Rubens-Museo del Prado, Madrid, España.

Este comportamiento dancístico pintado por Peter Paul Rubens y titulado *la danza de los aldeanos*, busca a la manera de Brueghel, aquietar un instante de los cuerpos en movimiento. La fuerza expresiva de los danzantes entremezclados evoca la imagen de una fiesta, de un juego, de un hecho extraordinario que parece suspender la regularidad de la vida cotidiana y, como si se tratara de un acontecimiento sin prescripciones, permitirle a los aldeanos allí presentes encontrarse en esta ficción momentánea que de seguro durará mientras no se agoten las fuerzas del cuerpo. Es un instante de libertad vivida a plenitud.

Que nadie sepa lo que puede un cuerpo significa que por encima o por debajo, o al lado, o más acá o más allá de lo conocido, el cuerpo sigue irguiéndose en frágil baluarte de la libertad humana. (Onfray, 2002, p. 17)

Más que cualquier otra experiencia, de seguro posibles en el universo de los comportamientos afectivos de los seres humanos, la danza constituye el gozo esencial del encuentro, del saberse unido a otros, del placer de existir coligado al cuerpo de los otros.



Imagen 9. Danza en Tehuantepec, 1928. Diego Rivera-Colección privada, EE. UU.

No hay por tanto cultura que no sea al mismo tiempo la manifestación de sus expresiones dancísticas. La cultura es aquello que edificamos en el encuentro con otros y de esta construcción, la danza es quizá el testimonio más revelador de ese reconocimiento, de la disposición del ser al contacto, al abrigo, al cuidado.

Una pintura de Diego Rivera, titulada *danza en Tehuantepec* (1928), recrea este reconocimiento. Frente a frente, los cuerpos revestidos por esa otra piel que connota la singularidad de una cultura, dispone el proemio de lo que será la danza, el encuentro, el contacto. En la mirada fija sobre el rostro de los otros, ya se dibujan los gestos del cuerpo que llama, que incita al movimiento, que invita a repasar en el presente los gestos coreográficos aprendidos en el pasado. Pero pese a ello, la danza no será una reproducción mecánica de movimientos repetitivos, sino una expresión irrepetible de un acontecimiento que se materializa en el instante del contacto.

Toda época que ha comprendido el cuerpo humano o que al menos ha experimentado el sentimiento de misterio de esta organización, de sus recursos, de sus límites, de las combinaciones de energía y de sensibilidad que contiene, ha cultivado, venerado, la Danza. (Valery, 1990, p. 174)

No es posible sustraerse al goce estético que procura la danza, o distanciarse del sublime acontecimiento de los cuerpos en movimiento. Buscar un lugar para la palabra, ante el lugar que ocupan las imágenes de la danza, es tan sólo una manera de decir que no todo es danza, pero que ésta nos revela que todo es cuerpo.

En 1962 Chagall pinta la danza. Obra saturada de cuerpos en movimiento, de gestos dancísticos que se dan a sentir, como una composición que hace síntesis de todo lo enunciado, de bailarinas suspendidas en el aire, de disoluciones fantásticas entre unos u otros.



Imagen 10. Danza, 1962. Marc Chagall, Colección privada.

En esta pintura de Chagall la danza, es decir, el cuerpo, también es el telón de fondo. Primer plano y límite de la profundidad. Los ojos danzan al recorrerla, saltan de un cuerpo a otro, giran en el espacio del cuadro, no agotan las posibilidades; son estos trazos en torno a la danza caminos seguros para despojarse de sí mismo, para redimir con el cuerpo en movimiento, en el encuentro, en el contacto, la secreta escritura somática que aún deja huella entre nosotros. Definitivamente la danza nos permite evocar el cuerpo que somos, la coreografía oculta en cada instante.

En esta época el cuerpo es un signo ineludible. De los desprecios del pasado quedan pocas resonancias, de los miedos de antiguas afirmaciones tan sólo queda el fondo silencioso de voces que se van apagando. Asistimos a un tiempo *que da que sentir*, desde la comparecencia de la carne, hasta la trascendencia de la piel. Hoy decimos, *somos un cuerpo*, hoy llamamos que *tenemos un cuerpo*. El cuerpo no es algo que se tenga, es algo que simplemente se es. Evidencia de la danza. El cuerpo es el testimonio del devenir, es el testigo de una verdad.

La danza nos revela que el ser se manifiesta como cuerpo, y de las escisiones, las rupturas y los dualismos que algún día edificaron el imaginario de la negación o de la reducción de la experiencia de la corporeidad, no quedan sino vestigios, imposibles militancias. La danza nos enseña que no podemos resistirnos a la extraordinaria redención del cuerpo, a la expresividad fantástica del movimiento.

Pensar el cuerpo de espaldas a la danza sería lo mismo que pensar la vida de espaldas al tiempo. Y en esta reflexión suscitada desde la pintura de la danza, es necesario hacerse a las palabras de un coreógrafo, de un bailarín, de un hombre dedicado a encontrar en la danza el fondo ético del cuidado de sí y el reconocimiento del otro.

La danza como cuidado de sí y del otro



Imagen 11. Masacre I, 1950. Alipio Jaramillo-Quinta galería, Bogotá.

En un país donde la guerra nos ha arrebatado el cuerpo también nos ha recordado que el cuerpo es lo que se pierde a cada instante, donde el encuentro con el otro no deviene en gesto afectivo, en contacto erótico, sino en coreografía del dolor y la muerte, en espectáculo de la crueldad, en movimiento incitado por una masacre. Como en esta pintura de Alipio Jaramillo, bien valdría la pena convocar las

reflexiones que del cuerpo y su finalidad ha hecho Álvaro Restrepo¹⁴. La danza lo arrojó a la pregunta por el cuerpo, por la finalidad del cuerpo, por el sentido del cuerpo.

La experiencia del *Colegio del Cuerpo*, aventura que afirma la vida en medio de la muerte, nació a finales de la década del noventa, una época donde el testimonio del cuerpo en Colombia estaba atravesado por la barbarie.

En un país como Colombia, sumido en una sangrienta crisis de valores, el cuerpo del hombre ha perdido su dimensión sacra: diariamente lo vemos torturado, mutilado, asesinado. El cuerpo espiritual ya no existe: sólo percibimos su dimensión material, que por ser precedera, ha llegado también a tornarse perversamente desechable, asesina-ble. La creación de esta nueva pedagogía, conducente a lo que llamamos la nueva ética del cuerpo, tienen en nuestro martirizado país una pertinencia incontestable. El auto-conocimiento y auto-respeto, deben ser entendidos como condiciones *sine qua non* para lograr el respeto por el otro (Testimonio de Álvaro Restrepo)



Imagen 12. La violencia, 1950. Ignacio Gómez Jaramillo-Colección privada.

14 Bailarín y coreógrafo colombiano, nacido en Cartagena de Indias el 10 de septiembre de 1957.

Hemos naturalizado las atrocidades sobre el cuerpo. A la manera de una coreografía, Ignacio Gómez pinta los cuerpos de la guerra. Los gestos de la tortura, los indecibles lamentos, el treno de los que no alcanzan a huir y estupefactos comparecen ante el espectáculo de la violencia. En el centro de la pintura un cuerpo que huye. No es un movimiento erótico, es la gesta heroica de lo innombrable; huir, desaparecer, escapar de la muerte. Cuando el cuerpo es sólo la evocación de lo insoportable, Álvaro Restrepo y Marie-France Delieuvín¹⁵, crean el *Colegio del Cuerpo*.

La danza es una pedagogía del cuerpo en medio de la guerra, una creación de otro mundo posible en medio de la barbarie. El fondo oculto de su obra es ante todo una poética del cuerpo que aún somos. Pese a la persistencia de Ares (dios de la guerra), pese a la obstinación de las múltiples manifestaciones de la violencia, pese a las fuerzas que nos convierten en cosas, es preciso actuar sobre el cuerpo que aún somos, o lo que queda de él, actuar en la inexplorada condición poética del ser.



Imagen 13. Círculo Osani, 1960-Jean Pierre Hallet.

15 Coreógrafa de nacionalidad francesa invitada por Álvaro Restrepo en 1997 a trabajar en el Colegio del Cuerpo.

Para la danza la finalidad del cuerpo es otra, y en esta fotografía de Jean-Pierre Hallet, Álvaro Restrepo encuentra la síntesis de sus búsquedas. Es el *osani*, el amor, aquello que encierra la esencialidad de lo que somos. En la disposición circular de estos cuerpos desnudos, hallar el sentido del contacto, del cuidado, del ser-con-otros, y en una metáfora, encontrar lo que subyace a la gran acometida de la danza: que el único patrimonio del Ser es su cuerpo.

El cuerpo se proclama como plenitud de Ser, evento inacabado que transforma el implacable tiempo en instante, el inagotable espacio en lugar. El cuerpo es el instante y es el lugar. *Allí* donde estamos y *ahí* cuando somos. Nada queda por fuera del cuerpo. Los ojos, que son de la piel, tocan el horizonte lejano; los aromas, las texturas, los sonidos, se hacen al cuerpo a través del complejo sensorial. El afuera es también el adentro del cuerpo. Límite y vínculo, una doble espacialidad; el adentro y el afuera, una inconmensurable temporalidad, el instante, la sucesión de instantes, el fin de todos los instantes.

Es este esfuerzo por pensar el cuerpo que somos, obligamos a las palabras a decir lo indecible y lo hasta ahora inaudito, a desencadenar una pretensión tantas veces ocultada, y que el poeta Walt Whitman ya había considerado: *Lo que en mi siente, está pensando*. Lo que en nosotros siente es definitivamente el cuerpo, la piel, la carne, lo que *en mi piensa* es tan espiritual como la sangre, tan trascendente como los órganos, tan material como el alma.

Como lo afirmara Paul Valery en una memorable conferencia titulada *Filosofía de la danza* y pronunciada en Francia en 1936, la pregunta por la danza es al mismo tiempo la pregunta por el tiempo. La danza nos arroja al cuerpo, y el cuerpo nos conduce al tiempo.

¿Qué es la danza? Enseguida se le inquietan y paralizan los sentidos –lo que hace pensar en una famosa pregunta y

una famosa inquietud de San Agustín. San Agustín confiesa que se preguntó un día qué es el Tiempo; y reconoce que lo sabía muy bien cuando no pensaba en plantearse, pero que se perdía en las encrucijadas de su mente en cuanto se dedicaba a ese nombre, se detenía y lo aislaba de cualquier uso inmediato y de cualquier expresión particular (...) ¿Qué es el tiempo? Pero, ¿Qué es la danza? (...) Pero la Danza, se dice, después de todo es solamente una forma del Tiempo, es solamente la creación de una clase de tiempo, o de un tiempo de una clase completamente distinta y singular (Valery, 1990, p. 180).

Esta aproximación filosófica consiste en reconocer en el movimiento del cuerpo danzando un tiempo otro. Pensar otra temporalidad, otro tiempo presente para el cuerpo que somos, es quizá la experiencia desnuda del *Colegio del Cuerpo*. Sustraer a los ritmos de la guerra el cuerpo en la encrucijada del tiempo, sustraer las fuerzas que componen el cuerpo a las penurias de la violencia y la exclusión. Una transgresión poética ante el desamparo, la ausencia, la imposibilidad de hacerse a un sentido.

Pensar es reinventar, volver a crear, liberar si es posible, otras potencias comprensivas de la experiencia del cuerpo, ampliando así los umbrales de este feliz encuentro entre la filosofía y la danza. No es otra cosa que la transgresión de una frontera lo que aquí nos proponemos. Toda transgresión, como pensaba Georges Bataille (2002), tiene un extraño vínculo con lo “prohibido”, con todas las “prohibiciones en las que se sostiene el mundo de la razón”. Lo prohibido es disolver la frontera entre la Filosofía y la Danza, aproximar sus relatos, sus experiencias en el cuerpo, en el tiempo, en la muerte.

Así pues pensar el cuerpo desde la experiencia de la danza, equivale a pensar en sus potencias. ¿Qué puede el cuerpo danzante? Trazar una línea de fuga a las improntas de la

guerra, esa otra experiencia que no hace más que arrebatarnos el cuerpo.

Desenlace... La danza fuga del cuerpo



Imagen 14. Las consecuencias de la guerra, 1637. Peter Paul Rubens-Palacio Pitti, Florencia, Italia.

Para que la última experiencia del cuerpo que somos no sea el eco de esta pintura de Rubens, para que Afrodita desnuda pueda contener el ímpetu de Ares, y la mujer del laúd roto, el hombre del compás y la madre con su hijo no pierdan el cuerpo, se requiere de la danza, de lo que ella afirma, de la vida que emana de su inagotable condición. Mientras la guerra nos recuerda que el cuerpo es potencialmente una fosa, una tortura, una muerte; la danza nos evoca que el cuerpo es otra vida, un baile, un gozo, una esperanza; que es ante todo este baile de la vida como pintaba Edvard Munch; el acontecer de la disolución de los cuerpos danzantes, una inexplicable tensión entre las miradas que no se cansan de dibujarse en los otros.



Imagen 15. La danza de la vida, 1900, Edvard Munch The National Gallery, Oslo, Noruega.



Imagen 16. Sin título. Proyecto para el baile de la secuencia onírica de Spellbound, 1945. Salvador Dalí-Fundación Gala-Salvador Dalí, Figueras, España.

Como una danza onírica (Dalí, 1945) los cuerpos hablan a través del contacto. Nunca podremos dejar de anteponer el cuerpo como lugar de encuentro entre las huellas que nos distancias y también nos aproximan. Y si bien en el cuerpo se hallan retratadas las heridas de una época, en él tam-

bién se manifiestan las potencias de la vida. En efecto somos como este sueño que danza entre nosotros.

Sentir el cuerpo que somos nos abre a un nuevo universo, de muchas maneras enunciado, de múltiples formas expresado: El cuerpo que somos habla, siente, piensa, ama... Y ante todo, danza.

Por eso decimos del cuerpo lo que se dice de la danza, es como el movimiento que acalla la palabra y que hace decir, en el silencio de la voz, el gesto también habla, el movimiento también es discurso. Un cuerpo danzando es una sucesión de instantes en un lugar, es por lo tanto una historia y un paisaje. Lo único que nos queda, el último recuerdo, el paisaje final, la despedida y la bienvenida.

¿Quién experimenta? El cuerpo. ¿Quién inventa? Él. Y ¿Quién flota, corre y vuela, en una embriaguez arcangélica cuando la intuición bienaventurada lo baña y lo hace levitar? El cuerpo, sí, una vez más el cuerpo (Serres, 2011, p. 132).

Lista de referencias

- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico*. Buenos Aires: Claves.
- Onfray, M. (2002). *Teoría del cuerpo enamorado*. Valencia: Pre-textos.
- Salabert-Solé, P. (2005). *La redención de la carne*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Saramago, J. (2010). *La Caverna*. Madrid: Alfaguara.
- Valery, P. (1990). *Teoría estética y poética*. Madrid: Visor.

SEGUNDA PARTE

A la sombra de la vida, el cuerpo y la lengua

Cuerpos jóvenes del aula: Relatos de la vida y de la naturaleza en reconcilio

Carlos Alberto Chacón-Ramírez¹⁶

Entrada: rasgos investigativos

Escrito que da cuenta de alcances del trabajo investigativo, en el Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano). Andaduras por lugares de itinerancia: Programa de Licenciatura en Biología y Educación Ambiental de la Universidad del Quindío, Institución Educativa Buenavista del Municipio de Buenavista en el departamento del Quindío y el colegio Luis Amigó en San Andrés islas, del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. El primero de ellos de carácter citadino universitario de pregrado, el siguiente en lugar cordillerano andino, y el tercero en condiciones de insularidad en el mar caribe colombiano. Lugares en diferencia geográfica y en singularidad de los relatos de sus jóvenes.

Obra que pregunta y se pregunta en torno al pensamiento ambiental del joven escolar, del joven que cubre con su cuerpo y sus huellas la escuela. Busca reconocer su pensamiento y re-existir en él, en clave de cómo piensa las relaciones y tensiones entre la naturaleza y las culturas. Joven

16 Postdoctorado/Estancia postdoctoral Universidad de Manizales-Cinde Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Educación Ambiental de la Universidad del Quindío. Especialista en Gerencia Ambiental de la Universidad Santiago de Cali. Licenciado en Biología de la Universidad del Quindío. Profesor de la Universidad del Quindío.

escolar, que aun mediatizado por la academia, también es matizado por los sentidos que tiene de la vida, por las sensibilidades que construye en condiciones de lugar-contexto, y en donde mezcla su cuerpo a las más cotidianas formas de existir, de estar ahí. Jóvenes que se relatan como gírdas móviles que se resisten al telos de una naturaleza y vida amenazadas.

Trabajo en el campo para saber del joven sobre sus consideraciones y sentires en torno a las maneras del habitar la tierra, la crisis de civilización y la crisis de la cultura a la que asistimos, y sus comprensiones en torno a las relaciones entre la naturaleza (ecosistemas) y las culturas. Andadura que busca su relato, que además requiere el máximo cuidado y consideración por su intimidad requerida. Ausculta la relación existente entre el pensamiento ambiental del joven escolar y la educación ambiental, que estudiada por él como herramienta, lo somete a su poder disciplinario y axiológico. Además, llevado invariablemente al deber ser, como una manera de imperativo moral, mandatorio y obligatorio, traducido posteriormente en una jurídica que le da el lastre de obedecer a una educación como instrumento para el cumplimiento del deber. De esto se deduce, que no reconocer, interpretar e incorporar el pensamiento ambiental del joven escolar se traduce en una educación ambiental escolar que carece de pensar las complejidades de la cultura singular del joven y sus condiciones de cómo piensa el lugar. Pensamiento que ha llevado al joven escolar a pensar en una teleología, un fin último, no una trama, una engramación de las diversidades del mundo.

Por ello, reconocer, interpretar e incorporar en el aula el pensamiento ambiental del joven escolar, se traduce en una ambientalización de la educación que piensa el lugar en una clase de topofilia, el lugar del cuerpo del joven en su morar. Esto refuerza el interés de ocuparse de conversar, de hallar el pensamiento ambiental del joven escolar, para considerar como problema un pensamiento ambiental no indagado, y

que se ha desplegado en el hallazgo como anuncios, indicios en el joven como relato. Ejercicio para poner a prueba la re-construcción del pensamiento en un ejercicio integrador, complejizante, estético, epistémico. Gesta traducida en el reto de auscultar el pensamiento ambiental del joven escolar en condición de lugar, y que insta exploraciones de diferente índole, para conversar con el joven escolar en sentidos de lugar del habitar, en sensibilidad geopoética, en singularidad ético-política.

Trabajo de campo en su rasgo itinerante, que se expresa como método propicio en su itinerancia. “Una dinámica, que consiste en recorrer el espacio tomando conciencia de él [...]. Libera la imagen del mundo sobre un itinerario” (Leroi-Gourhan, 1971, p. 315). Un nomadeo por el pensar de los jóvenes que reivindica la potencia de sus palabras. Conversación ampliada donde se reconocen sus insinuaciones, augurios, que, considerados como viáticos, son conjugados en la manera de tendencias, como vecindad por lo que dicen y por su cercanía narrativa. Tendencias en donde ocurren las tensiones más fuertes, entre las motivaciones de la investigación y el pensamiento ambiental de los jóvenes convocados.

Son tendencias que cobran vida, a través de la construcción de enunciados, que posteriormente se despliegan esculturalmente como amplificaciones en clave geo-poética-estética ambiental. Enunciados que se acercan al sentir y decir de los jóvenes, no en uniones clasificatorias, sino en conciencia clara, que estos enunciados y sus extensiones-amplificaciones, a través de una interpretación posible, permiten la comprensión del otro y de lo otro; es decir, porque “a través del diálogo escapa a todo reduccionismo del método, propio de la tradición epistemológica” (Rorty citado por Merchán, 2013, pp. 18-19).

Texto que se moviliza por oberturas, las cuales colocan soporte con conceptual a las ampliaciones de los enunciados:

(Primera): lo que puede el cuerpo joven que recrea el aula.

(Segunda): La vida en desolación; y sin embargo.

(Tercera): Reconciliación con la vida, con la naturaleza.

Seguidamente los enunciados son declarados y amplificados escrituralmente en calidad y riesgo interpretativo:

(Primero) Disolución tierra-mar: nuestro mar tan compartido pero a la vez tan agredido. (Segundo): Pensar ambientalmente, el ambiente y la naturaleza... como todo lo que nos rodea.

(Tercero): La belleza de la naturaleza la sentimos por los órganos de los sentidos.

(Cuarto): En torno a una naturaleza armónica y de vivir en armonía con la naturaleza.

(Quinto): Sentires del cuidar, del cuidado del suelo, de la tierra, de la naturaleza.

(Sexto): La tierra es para habitarla, como la casa que se habita.

Oberturas

(Primera): lo que puede el cuerpo joven que recrea el aula.

Pensar el aula con el joven y desde él, como descentramiento biopolítico, de deconstrucción de las subjetividades impuestas por el rigor institucional, y así reconocerlo abrigado de sensibilidades poiésicas-poéticas. Construcción de un aula en donde el joven sea considerado en condición de cuerpo del lugar. Aula de la re-existencia que se gesta como morada en un incesante preguntarse por los cuerpos habitantes en tensión de lo juvenil, de no iguales, de cuerpos que no encajan en la marmolea quietud del aula-sitiada.

Joven escuchado, desagenciado de las lógicas del control escolar. Jóvenes del aula que transitan por ella como gestualidad, en rebeldía hacia una sociedad que los atiende

como objetos de la educación, desencantados por la biopolítica institucional, pero avisados por la potencia híbrida de su condición mestiza, singular, de su habitud de cuerpos íntimos y múltiples. Un cuerpo que es órgano, en unión insospechada con el símbolo; exterioridad de sensibilidades y sentires. Nancy (2007), nombra el cuerpo:

Cuerpo cósmico: palmo a palmo, mi cuerpo toca todo. Mis nalgas a mi silla, mis dedos al teclado, las sillas y el teclado a la mesa, la mesa al piso, el piso a los cimientos, los cimientos al magma central de la tierra y a los desplazamientos a las placas tectónicas [...]. Cuerpo místico, sustancia universal y marioneta tironeada por mil hilos. (p. 21)

La filosofía clásica y la filosofía moderna han formulado las preguntas, qué puede un cuerpo y quién conoce su potencia. El rumor de aquellas preguntas se escucha en torno a este anuncio: “No sabemos lo que puede un cuerpo [...] Nuestros cuerpos pueden casi todo [...]. La potencia del cuerpo gira sobre -el vivo poder- inmanente, singular y encarnado [...]. El cuerpo como lugar mestizo (Serres, 1995, p. 9). Girar, desde cuerpos repletos de enciclopedia, silenciados, no reconocidos en su pensamiento sobre lo ambiental, hacia cuerpos que alteran el lugar simplificado del aula, y fisuran sus muros tecnocientíficos, para otras maneras de interpretar la vida.

(Segunda): La vida en desolación; y sin embargo,...
sólo rocío
es el mundo, rocío
y sin embargo
Kobayashi Issa

Sarinagara significa ‘sin embargo’ en japonés. Es el título que responde al último verso de uno de los más célebres haikus (una clase de poesía japonesa). Su significado alberga el enigma de toda una vida, la de Kobayashi Issa. El escritor Philippe Forest (2009) emprende un viaje al Japón y se pregunta: ¿Cómo sobrevivir al más asolador acontecimiento?,

y en su novela, Sarinagara narra que Kobayashi Issa dice: todo es nada, todo avanza inexorablemente hacia el olvido, y sin embargo. Palabras de derrumbe de certezas, provocación de respuesta, melancolía.

Un; y sin embargo, que contiene horizontes de sentido, para la construcción de un territorio existencial, que nace, además, del temor de dejar de sentir, de un deseo agónico y esperanzado de recomposición de los tejidos de la vida, en una égida geo-poética que se funda en los cuerpos jóvenes del aula. Se siente en el relato múltiple de la naturaleza en el pensamiento de los jóvenes: se busca asesinarla; y sin embargo, sigue viva. Se destroza la naturaleza; y sin embargo, buscamos reconciliación porque dependemos de ella, de su condición nutricia, en una paradoja utilitarista de nombre propio: reforestación, descontaminación, entre otros artilugios que la tecnología dispone para tratar de remediar lo irremediable. Se arrasa la tierra; y sin embargo, la tierra misma instala un concilio primario que apela a prístinas maneras de mostrarse. Un sin embargo y reconciliación como comunicación verbal incorporada; “una relación misteriosa y fecunda. [...] Las relaciones existentes entre las palabras son a la vez espejo y modelo de nuestras propias relaciones con el universo (Bordelois, 2005, p. 12). Liar lenguaje, poesía e imaginación en el lugar-topos reconciliado; como dice Bordelois (2005):

Si nos enteramos de que pasión y paciencia provienen de la misma raíz, por ejemplo, así como amar y amamantar también tienen un parentesco común, algo en nosotros descubre esa fuente que es la sabiduría inmanente del lenguaje y se inclina a escucharla. (p. 13)

La naturaleza es destejida, fraccionada, atacada por las fuerzas en pugna, y menospreciadas sus exuberancias; y sin embargo, las sutilezas de la naturaleza, en su bios encarnado, se zurcen, se unen sutilmente, regresan tímida y lentamente en la maneras de sucesiones exuberantes. Como en dramático ejemplo Siegfried (2003), dice:

Un año después del estallido de la bomba de Hiroshima, en la primavera de 1946, a cerca de un kilómetro de distancia del epicentro de la explosión, un viejo Ginkgo biloba: destruido y seco empezó a brotar, mientras que un templo construido frente al mismo fue destruido por completo. Para Hiroshima se transformó en símbolo del renacimiento y objeto de veneración, por lo que se le llama “portador de esperanza”. (p. 14)

El bios de la vida es desolado; y sin embargo, ocurren sus resiliencias como cualidad de sobreponerse a situaciones adversas; homeostasis para buscar grados de estabilidad, luchas por vivir; autopoiesis para automantenerse y reproducirse; todos ellos como maneras de re-existencia. La tierra es cubierta de cemento abrazador; y sin embargo, emerge en poesía de pequeñas ramas. La tierra hídrica es intoxicada; y sin embargo, ella se oxigena con sus piedras.

(Tercera): Reconciliación con la vida, con la naturaleza.

Concilio, conciliar del latín conciliatio, conciliationis, con significado de unión, deseo, afecto, promoción del giro para emerger desde el desconcilio hacia el florecimiento de la vida, como reconciliación. Por ello, concilio como desafío, como dice Skliar:

de sentir y pensar lo que nos pasa cuando ciertas palabras son pronunciadas, cuando somos nosotros quienes pronunciamos esas palabras, cuando intentamos asumir los sonidos de ciertas palabras que habitan especialmente nuestra existencia (p.8). Palabra que necesita voces, lenguas que la pronuncien, que la sientan suya, es “hacerla escuchar [...], la voz que está en el cuerpo, está encarnada”. (Skliar, 2012, p. 8)

Palabra que acompaña en este excursión el pensamiento del joven en reconciliación con la naturaleza, en la manera de estar tejidos juntos, pero en alerta por una palabra que pueda ser una palabra caída, empobrecida porque ha nacido de la beligerancia, de la decadencia. Fundamental

estar alerta, que la palabra no sea solo una palabra impregnada de actualidad ligada a las terribles condiciones de las víctimas de la guerra. Poblar la palabra reconciliación, para habitarla, para que sepa a algo, que tenga sabor de vida, olor de vida no sacrificada, que sea escuchada como trino de condición esperanzada, tranquila.

Palabra que debe indagarse, para “impedir que una palabra se nos imponga como lo que -debería ser-, se volatilice en el frenesí voraz de estos tiempos y se pierda, irremediablemente, pues ya nadie puede o desea pronunciarlas” (Skliar, 2012, p. 9). Palabra que viene de una hostilidad, como producto del destierro de la casa natal. Riesgo de la palabra que pueda cansarse, sin más que decir de ella, sino el signo agenciado, reproducido como estrategia; palabra en el borde de la sospecha. Como dice el poeta Roberto Juarroz, citado por Skliar (2012):

También las palabras caen al suelo/Como pájaros repentinamente enloquecidos/Por sus propios movimientos [...] Entonces, desde el suelo/ Las propias palabras construyen una escala/ Para ascender de nuevo al discurso del hombre/A su balbuceo/O a su frase final/Pero hay algunas que permanecen caídas/ Y a veces uno las encuentra en un casi larvado mimetismo/Como si supieran que alguien va a ir a recogerlas/Para construir con ellas un nuevo lenguaje/Un lenguaje hecho solamente con palabras caídas. [...] Hay muchas palabras que han caído al suelo [...]. Y las pisoteamos o disimulamos que no están allí o las escondemos impunemente debajo de la voracidad del -progreso- hasta abandonarlas, polvorientas, en nombre de la razón creciente-. (pp. 9-10)

Ignición, punto de partida para pensar las relaciones que se suscitan en el aula, de los cuerpos y la naturaleza que la habitan a partir de un aula herida, porque la tierra cercana, la tierra que la contiene está herida. Repensar la palabra reconciliación para que no sea expuesta como maquillaje retórico, sino que, acompañada de otras, se libere de su albedrío institucionalizante, debido a que puede tener “una suerte de

pronunciación unánime algo sospechosa, voces impostadas y demasiado enfáticas, altisonantes; palabras que se dicen sin un cuerpo que las enuncie y sin que se hagan presentes a la hora de su anunciación” (Skliar, 2012, p. 11).

Palabra, para potenciarla o silenciarla. Palabra entre el olvido y la memoria, entre la soledad y el jolgorio, entre la intimidad y la multitud, entre el autismo y la compañía, entre el dolor y la dicha, entre el abrigo y el desamparo. Una palabra-acción como nacimiento posible, no como respuesta; “la fuente que sigue y siempre seguirá manando “aunque es de noche”” (Bordelois, 2005, p. 9). Reconciliación que acompaña la sentencia, aunque es de noche por la violencia que marca los cuerpos jóvenes.

Reconciliación como gesta de la vida, que busca extradiatar la violencia, pues ella, la reconciliación, paradójicamente la contiene. Dice Bordelois (2005):

El mismo hablar contra la violencia parece generar violencia. Profetas que aúllan, pacificadores que abrumen, políticos y periodistas que ensordecen, [...] de este estruendo parece surgir en nosotros sólo un vehemente deseo de fuga a un lugar de silencio y de paz. (p. 11)

Reconciliación producida, agenciada, reproducida y sobreviviente que recuerda la fragilidad de los vínculos entre los humanos, entre ellos y con la naturaleza, por esto repensarla, para que se elongue en el tiempo, repensada y transitada en el lugar áulico. Qué le espera al cuerpo desencantado, cuando esta palabra, la reconciliación, viene como una especie de “mandato ligado a la supervivencia” (Carballeda, 2008, p. 12). Reconciliar es un acuerdo, concilio es un convenir, acordar. El giro-re-conciliar, es refundar, re-inventar el aula como tierra lugar del existenciario, como lugar en topofilia. Sentidos de tejer tramas en la urdimbre enciclopédica.

Pasar de un juego de roles, a una danza corpórea escrita con trozos de las pieles de la sensibilidad. Cuerpos íntimos no intimidados, múltiples no multiplicados, singulares no singularizados, simples, no simplificados. Giro en inacabamiento, acontecimental, radical en sentido de enraizarse, en concilio ctónico con la tierra. Reconciliación de optimismo moderado, porque las marcas infligidas son muy profundas.

Enunciados amplificados

(Primero): Disolución tierra-mar: nuestro mar tan compartido pero a la vez tan agredido

“Se trata del agua de la mar y de la mar a la cual llaman teotl, y no quiere decir dios del agua ni dios de agua sino que quiere decir agua maravillosa en profundidad y grandeza...pero ahora despues de venida la fe...llaman al mar ueyatl, que quiere decir agua grande y tremerosa y fiera llena de espumas y de olas, y de montes de agua, y agua amarga,salada y mala para beber”.

Verso de origen Nahuatl.

Alcance que tanto anuncia como recuerda las potencias de la palabra de unos jóvenes escolares isleños. Cuerpos-isla que se refiere a jóvenes escolares que habitan en una bella porción de tierra-mar colombiana. Isla de San Andres, que hace parte del archipiélago de San Andres, Providencia, Santa Catalina, y los Cayos de Roncador y Quita Sueño en el Mar Caribe. Lugar de itinerancia para ir al encuentro con la conversación, los anuncios, veracidades y augurios de estos jóvenes raizales. Jóvenes escolares en disolución tierra-mar, son maneras de decir, de sentir, de pensar, no solo como cuerpos que sienten su des-enraizamiento, su desgarramiento, sino como cuerpos expandidos en simbólica del gozo, del amor por su casa-mar natal. Cuando dicen del amor a su mar, hacen discernimiento poético, porque en ellos, ddisolverse carnalmente significa la muerte, el ahogamiento; pero disolverse simbólicamente, significa su mar en poesía.

Grito desesperado en el sentir de su mar como depositario de los desechos del mundo, lo que ya no tiene un lugar en las vidas humanas. Inmenso reservorio que lo convierte en un doloroso no lugar. Allí hace su viaje final lo que ya no se desea. Paisaje construido, paisaje otro del desencanto que pone ante los ojos la tragedia, el desobramiento del mar, el mar como tumba. Máscaras totémicas de una política exacerbada de la producción y consumo sin límites. Serres (2004) dice que “hemos perdido el mundo, hemos transformado las cosas en fétiches o mercancías, desafíos de nuestros juegos de estrategia; nuestras filosofías, acósmicas, sin cosmos” (p. 54).

Atención a los despliegues del turismo y del turista “en unos confines de exotismos, cuyo color local pronto los cansa. [...] Cuanto más cerca está la naturaleza más se revelan las desigualdades” (Auge, 2008, pp. 25-41). Paradoja de amor al mar; es una clase de raro amor, mientras se disfruta de él por el hedonismo en sus lenguas líquidas, se convierte en cloaca del mundo. Ante esta y otras desgarraduras de la vida-mar profundamente explotada; un sin embargo, esplendor maris de florecimiento de la vida de destino lugar-tierra-mar. Resistencia de estos jóvenes sanandresanos ante las civilizatorias y homogenizantes maneras de los excesivos símbolos del progreso. Cuerpos que se deslizan con sus lugares y tiempos de excepción y expresan sus afectaciones más radicales. Reconciliación, pues “abandonan lo universal a cambio de territorios a su medida, los que pueden abarcar con la mirada y el corazón” (Fize, 2007, p. 104).

Este mar de colores...es nuestro mar; ... en el mar me siento en armonía cuando me mecen las olas. Cromos expandido, mar de matices, de contrastes, que construyen la belleza avistada desde la costa, aguas onduladas, que se mecen al tenor de los vientos arremolinados, de la atracción lunar, de la tierra girante. Paleta azulada, verdosa, indescriptible; cromática expandida en la marcha cardinal del sol abrigante. Nostalgia de la armonía en el recinto íntimo, que

recuerda los primeros buceos en el líquido protectante, por las serenas aguas amnióticas maternas de torbellino calmo. Como expresa Onfray (2008):

Mi pequeño cuerpo está nadando en aguas tibias, moviéndose con la lentitud propia de un alma impulsada por alientos muy leves. La carne gira lentamente en el elemento acuático como un planeta que evoluciona en un cosmos lejano, casi inmóvil, o como una medusa flácida en la oscuridad de los fondos submarinos, casi hierática. [...] En el confinamiento de este universo salado, como pez de los orígenes o virtud marina encarnada, obedezco enteramente a los afectos, pulsiones, emociones y otros instintos de mi madre. Su sangre, su aliento, su ritmo obligan a mi sangre, a mi ritmo, a mi aliento. (p. 13)

Del mar nos nutrimos...por él vivimos, dicen otras voces que dan cuenta de los anuncios del mar en sus pertenencias, en sus haberes, que llevan a la bella noción de nutrir la propia vida, la cual “expresa la actividad primera, primaria, básica, la más enraizada, aquella en la que-yo-me he encontrado inmerso, incluso antes de nacer o respirar. Por él, para siempre pertenezco a la tierra” (Jullien, 2007, pp. 9-11). Darse cuenta que ese mar nutricio aporta sin reparos el alimento reparador que no sólo nutre el cuerpo, sino que nutre el espíritu. Nutrir en el sentido propio de la nutrición para calmar el hambre, y nutrir para alcanzar estados diversos del alma, pues se nutre también con un arrebolado ocaso. Nutrir la vida en el mar nutricio es la vida en una estética del cuidado, para preservarla: “¿Qué significa preservar, cuando lo que hay que preservar es la vida?” (Jullien, 2007, p. 45).

Caminar por la playa, dejar huellas y sentir la arena y la espuma es mágico; verso con el mar oleado que en sinclonía y milenaria le da forma al suelo-playa, contorsiona la rívera, hace posible la arena. Caminar que se resiste a morir el espacio clausurado, limitado. Inscripción en el litoral de huellas no incrustadas al pasar, sino como mudanzas al caminar. Huellas de pasos ausentes marcados en las arenas

móviles embebidas de mar, son huellas de tiempo fugaz. Sus formas se desvanecen por la avenida de las nuevas aguas; sus bordes evanescen cuando son recorridas por el salado líquido al regreso de su paseo emergido. De la huella, no va quedando nada, no queda nada, sólo queda retenida en la ensoñación de su ausencia. Lugar de la huella que jamás será copia ni calco, ni siquiera temporal, porque es única en su ocurrir huella; de nuevo huella errante de cuerpo-arena-mar.

Huella como patrón de significado; “¿Qué patrón-se preguntaba- conecta el cangrejo con la langosta, la orquídea con la primavera y todas ellas conmigo? ¿Y a mí contigo?” (Capra, 1998, p. 186). Un paso, otro paso, entre pasos, una huella otra huella, entre huellas; entre ambas una ausencia, la una de la otra una réplica sísmica, no es la misma, la una y la otra entre tanto se hacen ausencias. En la huella-arena ocurre el devenir del pensamiento-huella.

Cuidar el mar porque es como mi madre, que anuncia sentires del cuidado, en la expresión cuidar, que encuentra en su pensamiento ambiental, lugar de implicación, y de despliegue en las significaciones del cuidado; del cuidado como crianza de origen tierra-mar-natal como en la manera de sentir el mundo en las cosmovisiones amerindias, y en Pacha Mama, como madre que prodiga cuidados y de la que se obtiene abrigo y beneficio. Este cuidado es un modo de sentir, una expresión de la sensibilidad y también una forma de racionalidad ambiental, en tanto maneras del conservar, del preservar, relacionado con condiciones de uso. Muero por mi mar, es arrojar a la aventura de darse cuenta del mundo, en la manera profunda del vivir, Pardo (2004):

Me siento vivir porque me estoy muriendo por aquello a lo que estoy inclinado, porque a ello tengo entregada mi vida, porque tengo algo (eso por lo que me muero) por lo que dar la vida, algo que me hace gritar de placer o de dolor, algo que, si no me hace vivir, hace que

vivir me merezca la pena (la pena de morir, de estarme muriendo, de saberme mortal). (p. 45)

(Segundo): Pensar ambientalmente, el ambiente y la naturaleza... como todo lo que nos rodea

Es importante recurrir a Martin Heidegger, el cual en sus cursos durante el semestre de invierno 1951-1952 en la Universidad de Friburgo, Alemania, se pregunta por: ¿qué significa pensar?

Heidegger (1994a):

¿En qué se manifiesta en nuestro tiempo, un tiempo que da que pensar? Lo preocupante se muestra en que todavía no pensamos. Todavía no, a pesar de que el estado del mundo da que pensar cada vez más. [... Es posible que hasta nuestros días, y desde hace siglos, el hombre haya estado actuando demasiado y pensando demasiado poco. (p. 12)

Maneras de pensar ambientalmente, en condición epocal, pues evoca tiempos no inscritos en la simple descripción del calendario cronológico, sino frente a un momento histórico, que se plantea en franca huida a la costumbre de reducirlo a continuas conmemoraciones, las cuales señalan solamente el evento propuesto por el calendario, donde se registran sistemáticamente el día de..., el día de..., en los cuales, se perpetúan situaciones de facto, relacionadas fundamentalmente con los componentes naturales y siempre problemáticas. Estas maneras de pensar ambientalmente y/o el ambiente, lo reducen a sucesos que se inscriben en una falta de pensamiento en la forma de la conmemoración. Sobre esto, dice Heidegger, en su conferencia Serenidad del 30 de octubre de 1955; Heidegger (2002):

La falta de pensamiento es un huésped inquietante que en el mundo de hoy entra y sale de todas partes. Porque hoy en día se toma noticia de todo por el camino más rápido y económico y se olvida en

el mismo instante con la misma rapidez. Así, un acto público sigue a otro. Las celebraciones conmemorativas son cada vez más pobres de pensamiento. Celebración conmemorativa (Gedenkfeier) y falta de pensamiento (Gedankenlosigkeit) se encuentran y concuerdan perfectamente. (p. 17)

Y como menciona Heidegger (1994b), en la potente pregunta ¿qué significa pensar?:

Nosotros únicamente somos capaces (vermögen) de aquello que nos gusta (mögen), de aquello a lo que estamos afectos en tanto que lo dejamos venir. [...] Sólo si nos gusta aquello que, en sí mismo, es-lo-que-hay-que-tomar-en-consideración, sólo así somos capaces de pensar [...]. A pensar aprendemos cuando atendemos a aquello que da que pensar. (pp. 1-2)

Así, pensar ambientalmente es maravillarse, pensar como relaciones plélicas de significados del mundo de la vida, y que tiene como delirio de sentido pensamiento en complejidad, en red, en interconexión, entre las ciencias, la poética, la estética, la ética, las creencias, los saberes. Pensar ambientalmente es una deriva, es una sinuosidad del pensar sin agotarse en redundancias, es atreverse a pensar poéticamente, a habitar, a morar el mundo de la vida, para asombrarse, extrañarse e incorporarse a la tierra que somos. Reconocer que somos en natura, que las intimidades naturales son las nuestras, y que hace que la actitud dominadora decrezca al pensar esmeradamente en las tramas, las coligaciones del mundo de la vida. Opción de pensamiento en resistencia al primado de la razón y comprender el problema de la separación hombre-naturaleza, causada por la dominación técnica y la matematización del mundo.

Es pensar en complejidad sobre el mundo de la vida cotidiana, pensar como co-relato los sucesos del mundo, a los poetas, los pintores, el arte. Pensar el mundo de forma hipertextual, porque el mundo de la vida no es texto lineal, y mucho menos un calco estructurador; “desplazamientos,

territorializaciones, derivas, naufragios, marginalidades, líneas de fuga y de escape, geografías de afección, todo ello, potencias de una multitud, un cuerpo, un pensamiento” (Pineda, 2007, pp. 65-66). Es pensar poéticamente y promocionar el sentir la tierra en sentido estético-ético-poético-poesico, pues “el pensamiento ambiental realiza cruces, transversaliza ideas, hace costuras de distintas telas [...]. No será una teoría. Será una invitación a la poesía, al silencio del sujeto cartesiano, a la entrada en la trama de la vida” (Noguera, 2004, p. 20). Pensar inscripto en unos topos vital y construido en sus pulsiones. En otras palabras, de insistente preguntarse sobre las maneras del habitar, resuelto a salir del claustro cognitivo, en vecindad con las semblanzas de la tierra. Pensamiento ambiental en natura, según Kusch (1975):

Como una especie de potencia asociada a la naturaleza [...]. Como ser, ella “enseña” de tal modo que quien tiene el don, puede leer en ella como en un “libro abierto”-al cual no se llega con teorizaciones o con libros que solo “venden letras” y no cultura-sino por un camino “fácil”, al “alcance de la mano”. (p. 13)

Pensamiento ambiental como puente que invita a pasar de la quietud de los modos de ocupar, a pensar el habitar de cuerpos que hacen lugar por su espaciamiento. Espacio-lugar-aula para ser habitado por cuerpos jóvenes emocionales y resueltamente dispuestos a resistirse al riesgo de ser conminados por las lógicas del pensamiento de la masa, de la aldea global. Renuncia a las soberbias del conocimiento municipalizado y entontecido por la mera ganancia, y que solicita, que las ciencias de la materia dejen paso a pensamientos que revolucionen las clasificaciones y las taxonomías, las miradas del mecanicismo, los paradigmas enclaustrados en pensamientos asertivos, para pensar lo integrativo, lo no-lineal, lo no-reduccionista.

Reconocer el ambiens y entis: que rodea, como participio activo de rodear, cercar, ligada a la palabra ambiente; de

significado circundante. Espacio comprendido dentro de límites determinados, como estar a ambos lados. Separar algo o alguien de su entorno, del latín *toruns* (vuelta-giro), dándole celda, categoría de ente externo, de cosa lejana. Es así, naturaleza como paisaje paralizado, de estampa fotográfica. Todo lo que nos rodea, para desanclarse de la naturaleza, que se presenta en las miradas de occidente en una objetividad aferrada al paradigma de las ciencias de la naturaleza. Libertinaje de tomar de todo lo que nos rodea, para suplir el antojo. Un espacio no próximo, sino extrañado a la presencia del ser que lo comparte. Un todo lo que nos rodea como espacio colonizado, relatado y escrito en el papel de la enciclopedia, en una especie de subjetividad perpetua, inalcanzable, inmutable. “El olvido consumado de la lengua de la tierra y del sentido de esa lengua” (Pardo, 1992, p. 30). Todo lo que nos rodea, como lectura de la naturaleza como contemplación, lo que sucede en su superficie como fenómeno.

Insistencia y reiteración de los jóvenes, al relatar sobre pensar ambientalmente, el ambiente y la naturaleza como todo lo que nos rodea, en visión estática de amplia reproducción escolar; y ante ello; un sin embargo... como giro radical, una vuelta en sí, del todo lo que nos rodea, como teatro, como escena de la vida. Lejanías en la palabra, pero que a la vez no nos distancia como espectadores, pues nos compete la escena dramática. Implicación misteriosa que se revela, que se dispone en la forma de cierta perspectiva teatral. Tomar distancia de la contemplación, para que todo lo que nos rodea sea algo irrepetible, dinámico, como trenzas, filigranas del tejido virtuoso de la vida. No prismáticos para alejar los contenidos de la vida.

Doble para pensar todo lo que nos rodea en la manera de una geografía poética; como dice Pardo (1991):

De la que se eliminarían de ese término las connotaciones de – biografía sentimental-que lo asocian a lo imaginario en el sentido más peyorativo, como si el empleo del adjetivo –poética- llevase implícito el reconocimiento de que los lugares, países y regiones de esa geografía no existiesen en la realidad (-en la naturaleza) sino sólo en la mente, y especialmente en la fantasía (-en el espíritu). (p. 59)

Una geografía poética con una naturaleza que no está muerta en la perspectiva de retrato inmutable; es unirse a ella, no sólo en lo que salta, atrae la vista, el paisaje cromático y físico contenidos en sus espacios, sino, como dice Pardo (1992):

Por aquellos que pasan desapercibidos (unos elementos de los que sólo se podía tener noticia estando día a día con ellos), un tiempo de vida que transcurría en lo que cabría llamar una naturaleza habitada por el hombre [...] Y no es solamente que nosotros ocupemos un espacio (un lugar), sino que el espacio, los espacios, desde el principio y de antemano nos ocupan. Nuestro existir es siempre un -estar en-, y ese –estar en- es estar en el espacio, en algún espacio, y las diferentes maneras de existir son, para empezar diferentes maneras de estar en el espacio. (p. 16)

Un sin embargo... ante todo lo que nos rodea, “son las inscripciones de la exterioridad, son espacios escritos, inscritos, los espacios de los que el propio sujeto está hecho” (Pardo, 1992, p. 41). Lo que nos rodea, es rodeado por el cuerpo afín a las condiciones de su naturaleza, en abrazo, en ensamble de relaciones. Espacios de exterioridad no precarios, estacionales, ni temporales, sino en un decorado mutante y mutable por los enlaces con la cultura, y por consiguiente con los cuerpos que los pueblan y espacían. No se trata de la invariabilidad de la naturaleza, en una especie de lugar en donde ocurre una inercia de movimiento. Sino, un mundo que rodea y se deja rodear, un cuerpo que lo rodea y se deja rodear en un rodearse mutuo y permanente. Descubrirse otro en sentir la naturaleza en una exterioridad que se configura por las cribas de contacto, los orificios de conexión,

los canales comunicantes, los vasos de transferencia, como dice Pardo (1992):

El interior se derrama en el exterior-son los principios del devenir sentido del ser-. Y el líquido derramado y constitutivo de la exterioridad es la carne sensible del mundo, la piel de la tierra o la capa de hábitos que envuelve a la naturaleza. (p. 83)

Conexiones por donde discurren las fases de la vida, en una especie de trasvase, de una injerencia del exterior en el interior, en una especie de colonización, pero también en una especie de adherencia poética, entre ambos, entre-dos, entre ámbitos. Medio que rodea, que me-rodea, que mero-dea, que mezcla como en Serres (2003):

A mí no me gusta llamar medio al lugar donde mi cuerpo habita, prefiero decir que las cosas se mezclan entre sí y que yo no soy la excepción, me mezclo con el mundo que se mezcla en mí [...]. En buen momento aparece la mezcla. Confluencia, despliegue, ocupación de los lugares. El medio, abstracto, denso, homogéneo, casi estable, se concentra; la mezcla fluctúa. El medio es parte de la geometría sólida, como se decía antiguamente; la mezcla favorece la fusión y cae en el fluido. El medio separa, la mezcla mitiga: el medio forma las clases, y la mezcla, los mestizos. (pp. 102-103)

Si todo lo que rodea es la naturaleza y somos naturaleza, vuelta en sí, somos rodeados-rodeantes interminables, impercederos.

(Tercero): La belleza de la naturaleza la sentimos por los órganos de los sentidos

Relatos que convocan los sentidos, los sentires de los jóvenes escolares, que permiten que la pasión los integre en musicalidad de la vida, en tremores y sismos del pensar con sentidos de la tierra; en ellos, “interesarse por la vivencia, por la experiencia sensible, no es complacerse de una delectatio nescire , o negación del saber, tal como acostumbran

frecuentemente a creer los que sólo se encuentran a gusto en los sistemas y en los conceptos desencarnados” (Maffesoli, 1996, p. 240). Aspectos de la vida sencilla, ejemplo, la que acontece como ensoñación por los celajes del horizonte atardecido, pues “las pasiones, las emociones, los afectos cuyo intenso retorno vemos en todos los ámbitos, [...] están en la base de lo que Bergson llamaba la –duración-hecha de-pequeños instantes eternos” (Maffesoli, 1996, p. 242).

Forma si se quiere arcaica, antigua de ver la vida, que no las resuelve el sistema escolar ni la ciencia ilustrada, porque están atadas a la memoria, a las mudanzas de saberes desde lugares insospechados del mundo. Saberes alejados de la concepción moralista, normativa, que ha hecho intensa interdicción de la efervescencia, reverberación de la vida. La vida profundamente vívida y vivida está lejos de resignarse a los avatares de la ciencia, al laboratorio explicativo, a la norma establecida en códigos perfectamente diseñados, pues ésta, discurre impredecible, no categorial, decididamente caprichosa, aleatoria, caótica, en multiforma, en policromías; “el agua de la objetividad es buena, pero el vino del entusiasmo no debe faltar” (Maffesoli, 1996, p. 251). Relación con el mundo, que se halla, ya sea en la matriz ecológica o en la matriz cósmica, en alianzas entre lo mítico, lo simbólico y la naturaleza.

Cuerpo imbricado a una red de fenómenos e implicado en su totalidad; es decir, en una situación globalizante de su ser, que le otorgan particularidad y que lo distancian de la homogenización en términos de otros cuerpos, aún en cuanto especie. No se trata de estetizaciones livianas, sino de permitir aflorar como expresión emitida el sentir del mundo, en polifonías, en múltiples maneras de nombrar. Como lo expresa Diderot (1973):

Situad la belleza en la percepción de las relaciones, y tendréis la historia de sus progresos desde el nacimiento del mundo hasta nuestros días

[...], las lenguas bajo una infinidad de nombres distintos que todos en su conjunto no indican sino diferentes clases de lo bello. (p. 69)

Múltiples narrativas de los cuerpos jóvenes, que tienden a la belleza de la naturaleza. Expresiones estéticas desde la belleza que regalan el nombre para diversidad de formas, colores, matices, ritmos, ondulaciones, cadencias; son formas o magnitudes, que suponen una manera de sentir. Son duraciones de la vida que ni siquiera se pueden definir, se sienten, se tocan, son un alentador de poética o sentimiento. Relatos de la magia en el color del cielo, que anuncian que el ojo humano es más sensible al azul que al violeta, y por eso nuestra impresión del color azul del cielo. Como en Sepúlveda (2003):

¡Qué dicha una antología precisa del azul del cielo! Una que se nos incrustara en lo aéreo de la luz cotidiana [...], azul dinámico que trajese las lentas transformaciones del atardecer [...], azules fortalecidos por el espíritu y exaltados por la imaginación [...], azul vivo, azul de cielo azul. (p. 5)

Tenemos limitaciones para ver todos los haces del espectro lumínico pero podemos ensoñar con el arco iris prometedo, con sus coloraciones extendidas en gamas de visibilidad. Aparición fugaz por el encuentro luminoso entre el rojizo sol y la fina gota acuífera. Miríadas de prismas acuosos en la atmósfera circundante, son leyenda, y, su curvatura espectral, como portal para ver más allá del mundo. Tonalidad de arco iris desplegado, en gotas de lluvia nebulosa; iris desnudo, sus colores son descubiertos, la mayoría de ellos expuestos al maravillamiento poético. Iris que reina en el imperio de la tierra, en sus cubiertas aeríferas y en sus someras y abisales aguas. Es posible pensar las inesperadas alianzas, de las que habla Sepúlveda (2003), cuando dice:

En nuestra atmósfera son tal vez las moléculas de nitrógeno y oxígeno las más eficientes dispersoras de luz. Ellas también conforman los

elementos básicos de nuestra respiración: he ahí una inesperada conexión entre el aire que respiramos y el azul del cielo. (p. 9)

Maravillosa forma de conectar la ciencia de la física con la estética del color natural, en las lejanías moleculares del matiz del cielo y en relación molecular respiratoria; si es así; entonces en cada respiración nos robamos un poquito de cielo. Relatos del color expandido por la tierra, sobre los que Tuan (2007) dice:

Dividimos el espectro del color en bandas diferenciadas para después ver el rojo como opuesto a lo verde, donde el rojo señala peligro y el verde indica seguridad [...], el ámbar o el amarillo que no significa parar ni seguir sino prestar atención [...], no ha sido seleccionado de forma arbitraria [...], en el espectro luminoso corresponde a la longitud de onda situada de forma intermedia entre el rojo y el verde [...], es un deseo generalizado el de fundir la naturaleza y el mundo del hombre en un sistema coherente [...]. El rojo es el color de la sangre y ésta es la vida; y la sangre derramada lleva a la muerte. El rojo también simboliza energía y acción; la acción está dirigida a la vida, aunque pueda resultar en muerte. La bandera roja es la bandera del ardor revolucionario (pp. 32-43).

Amalgama entre el color y la forma; “el limón es esa forma oval abultada en los dos extremos, más ese color amarillo, más ese contacto fresco, más ese sabor ácido” (Merleau-Ponty, 2002, p. 27). Formas y cualidades aparecen en lo afectivo; por ejemplo, la fruta de la pasión, que no sólo sabe, sino recuerda, y que aún con nombre científico o vulgar, hacen somática inmediata de producción jugosa bucal. Esto pone en contacto todos los sentidos, como cuerpos arrojados al mundo de los sabores que impregnan, que tocan la superficie gustativa y que quedan como huella posterior a la propia deglución. Así mismo, como dice Merleau-Ponty (2002):

Las cosas no son simples -objetos neutros- que contemplamos; cada uno de ellas simboliza para nosotros cierta conducta, nos la evoca, provoca por nuestra parte reacciones favorables o desfavorables, y por eso los gustos de un hombre, su carácter, la actitud que adoptó respecto del mundo y del ser exterior, se leen en los objetos que escogió para rodearse, en los colores que prefiere, en los paseos que hace. (p. 30)

Se lee en el relato, sobre sentir el aroma de la naturaleza; aroma, fragancia volátil, catalizador de emociones, desde la partícula que impregna. ¿Cómo describir?, cómo nombrar las tonalidades de la fruta frugal que ofrece a la atmósfera las más exquisitas fragancias en su etapa crucial; es un anuncio: el fruto está envejeciendo, está falleciendo, está muriendo; paradoja de la vida; se viste con sus más coloridas galas, emana los más agradables aromas, su dulzor es la mejor condición de sus carnes, su piel es suave como la piel de armiño, llega a la crucial madurez; encuentro entre el esplendor de la vida y la acechante muerte.

Aromas-otros en el bosque que mezcla pantano y floral, después del volcado aguacero. Aromas compañeros inseparables del aire, que vagan por él, en huida del recinto contenedor que atrapa su volatilidad; los olores son pasajeros o perduran; tiene memoria el olfato. Recuerdo del aroma en los primeros merodeos por la vida. “Sentido de la confusión, [...] sentido raro de las singularidades, el olfato se desliza del saber a la memoria y del espacio al tiempo; sin duda, de las cosas a los seres” (Serres, 2003, p. 226). Aroma indescriptible; ¿cuántas veces se ama por el recuerdo del aroma, o cuántas veces se ama el aroma por el recuerdo? Aromas diversos y fragantes en el cuerpo amado; “amo tu olor y tu espíritu” (Serres, 2003, p. 228).

Mensaje de los sentidos en la gama ciega de Quiroga (1995). (Fragmento):

Había una vez un venado -una gama- que tuvo dos hijos mellizos, cosa rara entre los venados. Un gato montés se comió a uno de ellos, y quedó sólo la hembra [...]. Su madre le hacía repetir todas las mañanas, al rayar el día, la oración de los venados:

I

Hay que oler bien primero las hojas antes de comerlas, porque algunas son venenosas.

II

Hay que mirar bien el río y quedarse quieto antes de bajar a beber, para estar seguro de que no hay yacarés. (caimán)

III

Cada media hora hay que levantar bien alto la cabeza y oler el viento, para sentir el olor del tigre.

IV

Cuando se come pasto del suelo hay que mirar siempre antes los yuyos (malezas), para ver si hay víboras. (pp. 67-68)

Y sobre los olores dice Tuan (2007):

Los olores tienen el poder de evocar vívidamente recuerdos cargados de emoción relativos a acontecimientos y escenas del pasado. Un olorcillo a salvia puede traer a la mente un universo entero de sensaciones; la imagen de unas onduladas colinas cubiertas de hierbas salpicadas de macizos de artemisa; el esplendor del sol, el calor, las asperezas del camino [...], cuando niños nuestras fosas nasales estaban más cerca del suelo y de todo aquello capaz de exhalar olores: arriates- senderos- de flores, hierbas altas y tierra húmeda. (p. 21)

Escuchar la naturaleza, la selva, la tierra, narran otras voces. Magia del sonido que en su danza se dispone rey entre los objetos. No existen tabiques, ni cercas que impidan escuchar las aguas en el torrente furioso de cascada, o el viento de lujuriosa avenida en circunferencias fatales; tampoco en la sonata de los sonidos del silencio. Siempre se percibe la intensidad sonora, en suavidad, o en vibrante y enloquecedora tremolina de viento arremolinado. El clamor rueda por la carne, es imposible escaparse al sonido emitido por el clamor de un afecto. Canto, como susurro secreto en enso-

ñación sonora. “Escucho. Lo dado viene suavemente a mis costados [...], oído acostado sobre la tierra, en un eje vertical, que intenta escuchar la armonía del mundo” (Serres, 2003, p. 113). Acariciante azote que produce murmullos en los foliolos alados, amigos del viento andariego. Rumor de sonoridad no acompañada, en ocasión de caída de la gota, que de golpe en golpe, hace ding dong de bosque en el manto acolchado; camino en sonido silencioso en el envejecido tronco, por donde las finas gotas se deslizan cadenciosas hacia el parduzco suelo. El sonido natural casi imperceptible aparece, se aguza el oído, se alista el pabellón de la oreja cual orellana prendida de corteza. Estar en la selva, anima escuchar, como escucha atenta, como si tuviera corazón de palpitante danza; escuchar en silencio en fervorosa y culta atención; no se puede escapar ningún sonido, el cuerpo es inmóvil, la espera es quieta, qué descubrir, qué se espera, a quién se espera, qué escuchar, es requerida marmolea quietud. Como en Nancy (2007):

¿Por qué del lado del oído, retirada y repliegue, puesta en resonancia, en tanto que, del lado del ojo, manifestación y ostensión puesta en evidencia? Sin embargo, ¿por qué cada uno de esos lados también toca el otro y, al tocar, pone en juego todo el régimen de los sentidos? [...] Todas estas preguntas se acumulan inevitablemente en el horizonte de una cuestión de la escucha. (pp. 12-13)

(Cuarto): En torno a una naturaleza armónica y de vivir en armonía con la naturaleza

Pensamiento de la armonía como “consonancia, orden, acuerdo, proporción entre las diversas partes de un todo, y que produce un efecto agradable” (Monlau, 1856, p. 201). Armonía con la naturaleza, que se filtra en su acontecer, que emerge como estabilidad temporal, en el modo de figuras extensibles de lo bello y que nacen producto de las relaciones armónicas, pues “no existe criterio fijo de armonía sino un constante fluir” (Percy, 1964, p. 121), que es lo mismo,

que un filtrarse por los repertorios de la vida, por la naturaleza en los intervalos de su acontecer.

Armonía como acuerdo, como concierto, en la correspondencia entre la unidad y la multiplicidad, entre la vida y la muerte, entre la velocidad y la lentitud de los sucesos del mundo. Integración, en una especie de unificación que se decide en una armonía entre las cosas opuestas, las cosas diferentes, las cosas distintas, tal como se dice desde Heráclito: “la armonía del mundo descansa en una tensión de contrarios, como la armonía de la lira” (Apel, 1961, p. 27). Comprensión de la armonía desde el singular encanto musical, porque “la música es lo que une lo espiritual y lo sensual, lo que puede producir un éxtasis sin culpa, una fe sin dogma, un amor como homenaje y un hombre en tranquila armonía con la naturaleza y el infinito” (Menuhin & Davis, 1981, p. 3). Poética del sentir armónico en clave musical en Menuhin y Davis (1981) cuando dicen:

Rabindranath Tagore escribió: en el principio, los balbuceos de la creación resonaron en el lenguaje de las aguas, en la voz del viento [...]. Cuando la música asume esa responsabilidad, acomete el mejor de los empeños humanos y es profundamente terapéutica, pues armoniza lo material con lo espiritual, lo intelectual con lo emocional, une el cuerpo y el alma. (p. 43)

Armonía en la música de la naturaleza, dice una voz, que contiene el carácter estético de la audición sonora, en concordancia, en acuerdo de cuerpos como implicación del uno y el otro, el uno en el otro, cuerpo-naturaleza en co-implicación de leyenda anunciada: “Se nos ha dicho que San Francisco de Asís podía afinar su oído para comprender el diálogo de las aves, volviendo así realidad la leyenda de Orfeo” (Menuhin & Davis, 1981, p. 311). Armonía de pactar en una clase de filarmónica, de *philos* amigo y de *harmonía* como apasionado a la música, a la naturaleza, en común-uniión de contrarios en justas proporciones. Armonía con la naturaleza, como concordia, en las formas del pacto, de la concilia-

ción en el litigio de la supervivencia, de la conformidad, del vivir juntos. Armonía en las tensiones magmáticas y telúricas de la tierra, como amistad con la naturaleza, de co-responder a la naturaleza como vida.

Armonía de la naturaleza, en metáfora musical de la atonalidad, en donde cada uno de los acordes de la naturaleza tienen su propia autonomía, pero aboliendo la separación, en gracia de un principio atonal “que obra con criterio apriorístico, negando todo cuanto responda a un criterio de armonía funcional” (Percy, 1964, p. 133). Armonía de la naturaleza, no en la armonía como expresión matemática, de la escala, de la sucesión, o de la sagrada proporción aurea, sino en la armonía de la exuberancia nombrada, de la euritmia en consonancia con los movimientos de la tierra, del encuentro con la naturaleza, en intensa alianza, en serena comunicación.

Una armonía con la naturaleza no necesariamente plácida, serena, mansa, en reconocimiento de la grandiosidad de sus dominios, lo descomunal de sus fuerzas, lo cual produce una forma de temor, una forma del susto, una forma de sumisión, de sometimiento, de turbación, de pánico, todo ello desde sus conmociones en ocasión del fragor de sus elementos, de los estallidos de su fuerza generatriz.

Sobre esto, Perniola (2008) anuncia:

La naturaleza no brinda al hombre únicamente el placer del descubrimiento del finalismo y la armonía; le causa, en efecto, un malestar muy profundo exhibiendo la inmensidad, la infinitud, la grandiosidad de sus dominios. La contemplación del universo depara, verbigracia, la experiencia de un infinito matemático; las tempestades y los terremotos, la de un infinito. (pp. 100-101)

Contactos de pertenencia a la tierra en renuncia a la expulsión de sus elementos, en el reconocimiento de su carácter viviente. Como dice Cruz (2010):

La armonía entra en el acervo de conceptos cosmológicos griegos teñida con su significación musical. Explica ante todo el carácter orgánico del universo, el orden viviente y articulado de la realidad sensible y la racionalidad inmanente de la naturaleza con sus oposiciones luz-tinieblas, vida-muerte. (pp. 13-15)

Filosofía de la armonía que une las cosas del universo, en los quiasmas de la vida, en las mezclas en la caldera cósmica, como en los Augurios de la inocencia de William Blake (1803) –fragmento-:

Ver a un Mundo en un Grano de Arena
Y un Cielo en una Flor Silvestre.

Armonía con lo sagrado de la naturaleza. Condición sagrada de condición arcaica, como en la hierofanía expuesta en extenso por Eliade (1981):

Para denominar el acto de esa manifestación de lo sagrado hemos propuesto el término de hierofanía; [...], es decir, que algo sagrado se nos muestra. [...]. De la hierofanía más elemental (por ejemplo, la manifestación de lo sagrado en un objeto cualquiera, una piedra o un árbol) hasta la hierofanía suprema, que es, para un cristiano, la encarnación de Dios en Jesucristo, no existe solución de continuidad. Se trata siempre del mismo acto misterioso: la manifestación de algo «completamente diferente», de una realidad que no pertenece a nuestro mundo, en objetos que forman parte integrante de nuestro mundo «natural», «profano». El occidental moderno experimenta cierto malestar ante ciertas formas de manifestación de lo sagrado: le cuesta trabajo aceptar que, para determinados seres humanos, lo sagrado pueda manifestarse en las piedras o en los árboles. Pues, como se verá en seguida, no se trata de la veneración de una piedra o de un árbol por sí mismos. La piedra sagrada, el árbol sagrado no son adorados en cuanto tales; lo son precisamente por el hecho de ser hierofanías, por el hecho de «mostrar» algo que ya no es ni piedra ni árbol, sino lo sagrado, lo ganz andere [...]. Una piedra sagrada sigue siendo una piedra; aparentemente (con más exactitud: desde un punto de vista profano) nada la distingue de las demás piedras.

Para quienes aquella piedra se revela como sagrada, su realidad inmediata se transmuta, por el contrario, en realidad sobrenatural. En otros términos: para aquellos que tienen una experiencia religiosa, la Naturaleza en su totalidad es susceptible de revelarse como sacralidad cósmica. El Cosmos en su totalidad puede convertirse en una hierofanía. (pp. 10-11)

Critica al hombre desacralizado, al que se le esfumaron los dioses por su racionalidad moderna, el hombre de la imperturbabilidad por su conformación tecnocrática, privado de otras formas de interpretar el mundo, mediado por vertientes del pensamiento no arcaico.

Así lo enuncia Ángel (1997):

La muerte consecutiva de los dioses que presidían la actividad humana era el símbolo por igual de los inestables equilibrios de la cultura. Los dioses antiguos venerados por las tribus cazadoras y recolectoras se preocupaban poco por el destino humano. Eran dioses ociosos, al parecer bastante similar a las culturas a las que les bastaba pocas horas de trabajo para lograr su equilibrio energético. [...] Dioses cercanos al hombre que le ayudan en sus labores del campo, proporcionando la fecundidad. Dioses que dependen del orden cósmico, atados a las contingencias de la tierra y que no se han mezclado en los avatares de la creación. Son igualmente dioses asesinados o sometidos a los ciclos de la muerte, que perpetúa la vida. La muerte del dios primitivo coincide con el destierro del paraíso ecosistémico. El hombre mortal y sexuado inicia su labor transformando el antiguo paraíso en un cultivo de cereales o de tubérculos. Tal como lo recuerdan las ceremonias de iniciación, la procreación humana que coincide con la fecundación agraria, depende del deicidio primitivo. (p. 25)

Temores por los temores al pensamiento que puedan causar esas-otras experiencias místicas, como experiencias de lo sagrado desde las formas de la naturaleza. Como dice Gabriel García Márquez, en La soledad de América Latina; discurso de aceptación del Premio Nobel en 1982 (fragmento):

Antonio Pigafetta, un navegante florentino que acompañó a Magallanes en el primer viaje alrededor del mundo. [...] Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo, y que aquel gigante enardecido perdió el uso de la razón por el pavor de su propia imagen.

Opción de considerar la armonía con la naturaleza de origen en la fantasía, en la imaginación; o nos quedamos con la enseñanza que no hay cosas sagradas, pues ya fueron exterminadas, hurtadas por las maneras ilustradas de percibir el mundo.

Eliade (1991) dice que:

Así como el hombre moderno se estima constituido por la historia, el hombre de las sociedades arcaicas se declara como el resultado de cierto número de acontecimientos míticos, [...] la diferencia radica en que, [...] mientras que un hombre moderno, a pesar de considerarse el resultado del curso de la historia universal no se siente obligado a conocerla en su totalidad, el hombre de las sociedades arcaicas no sólo está obligado a rememorar la historia mítica de su tribu, sino que reactualiza periódicamente una gran parte de ella. (pp. 8-9)

Armonía en las pulsiones vida-muerte, en una clase de armonía entre la vida y la muerte, anuncia otra voz, como en la tragedia de Ophelia del Hamlet, de William Shakespeare, en aguas del arroyo. Anuncios, veracidades de muerte en tragedia entre la vida y la muerte, de una armonía representada en el éxtasis, plenitud del ser-estar en la tierra, en el agua en flotación, en somera inmersión; armonía como integración corpórea, anímica, mental. Sentires del cuerpo, sentidos orgánicos dispuestos a la experiencia vital de sentirse en conexión profunda con la naturaleza. Realidad y subjetividad en uniones porosas, entre el adentro corpóreo y el afuera corpóreo en una dinámica dérmica, sensitiva, perceptiva. En el concepto simmeliano, “la muerte inmanente a la vida” (Simmel, 2004, p. 14).

Armonía estética entre la vida y la muerte, que en el mundo vivido es convulsión incesante, pues “la pulsión de vida no se distingue de la pulsión de muerte [...]. También la muerte, en este horizonte del sentir, adopta las características afectivas de la vida: es cálida e impetuosa, pasional y vehemente cuando da un abrazo fatal” (Perniola, 2008, pp. 76-77). Mundo de estremecidos informes de la tierra, informes de la vida, informes de la muerte, pues “todas las cosas se agitan sin cesar [...]. La permanencia misma no es más que una agitación más débil” (Auerbach, 1950, p. 266). Armonía no avistada, armonía no reproducida, más bien armonía como expresión de la majestuosidad de la vida, de sus hilos, de sus hiladas, de sus delirios, de sus encantos

Armonía en un Élan vital, fuerza vital, impulso vital, en la forma del contacto con el paisaje, con la tierra, en una forma de artesanía, que pasa por la mano no coartada por los diseños del mercado. Armonía en las fuerzas de Vulcano o Poseidón; furias de Anemoi, de conexión tierra-cielo, en las maneras de apaciguarse o de mezclarse en la mezcla poderosa física o simbólica. Armonía entre el cuerpo y la roca, entre las pieles de orígenes comunes, de orígenes diversos. Con la tierra que no es la materia, como lo anuncia Duque (1995):

Verdaderamente hemos tenido que llegar muy lejos para recordar que la tierra no es la materia; que ella como elemento remite a la pesantez y solidez, a la densidad y a la clausura. Qué tierra, en una palabra, es aquello que en nosotros, y fuera de nosotros, rehúsa estar a la mano, ahí presente, como un cadáver. Para empezar, -tierra-no es un concepto genérico y neutral. No es algo-material-en cuanto enfrentado a una forma, ni un contenido en cuanto algo enfrentado a una figura o disposición externa. -Tierra- se da en caso de manera irreduciblemente singular, específica: hay tierra en el brillo de los metales, en la opacidad de la piedra, en la fluidez del agua, en el resplandor ofuscador de la llama [...], es un plurale tantum; como señala Heidegger: una -plétora inagotable de maneras y figuras-. Lo térreo lo es siempre de manera específica, hasta su última fibra: a

pesar de su posible desmenuzamiento, la piedra sigue siendo piedra, esto es, sigue resguardando un opaco interior que nunca será exterior, que consiste en adentrarse y recusarse a la mirada [...] Lo térreo sólo puede ser aceptado y registrado, pero nunca manipulado. (pp. 131-132)

Armonía como reunión, como pacto, como alianza, como convención. Pulsiones armónicas derivadas de las tensiones de la vida que se comparten con pulsiones de otros, en una especie de soledad-es, que se acompañan. Una estética del sentir la naturaleza como afectaciones y como afectos, no mediados por las técnicas de anticipación. Armonía en la forma del acuerdo, como lo hace notar Serres (2004):

Desde hace poco vivimos contractualmente con la tierra. Es como si deviniésemos su sol o su satélite, y como si ella deviniera nuestro satélite y nuestro sol. Nos atraemos, nos abrazamos. ¿Con abrazo de hierro, con el cordón umbilical, con lazo sexual? Todo eso y mucho más. Las cuerdas que nos atan juntos forman, en suma un tercer mundo [...]. Equipotentes a ella, hemos devenido el biplaneta de la tierra que deviene igualmente nuestro biplaneta, unidos por todo un planeta de relaciones. (p. 181)

Ni una pacificación mostrada, ni una levedad enajenada, ni una especie de levitación abstraída, ni una tranquilidad inamovible, sacrosanta, infinita y eterna; es una armonía en intensa convivencia entre los enigmas de la naturaleza y lo que sabemos de ella.

(Quinto): Sentires del cuidar, del cuidado del suelo, de la tierra, de la naturaleza.

Sentires del cuidado, en la expresión cuidar. Cuidado que funda el cuidar, como expresión de la sensibilidad y también forma de racionalidad ambiental, en tanto maneras del conservar, del preservar, relacionado con condiciones de uso. Palabra lanzada en el deseo de cuidar responsablemente la naturaleza. El cuidado, como acto de responsabilidad

(del latín *responsum*) que significa responder y que implica ser imputado, requerido a responder por la naturaleza que ha sido motivo de ofensa, de tal manera, que se contrae una deuda por la que hay que responder y que sólo se libera en la sensación de cura, de cuidado, y como exhortación a cambiar el rumbo de las actuaciones belicosas contra la naturaleza, contra la vida.

Cuidado como alter-posición, en un nosotros mismos y en una estética de la otredad de la vida. El cuidado y el cuidar, en la inminencia; es un suceder, es un ocurrir. Figuras extensibles del cuidado en el desvelo, el esmero, la delicadeza, la precaución, la previsión, la cautela, y, como afirmaciones, actitudes casi religiosas, reverenciales, sobre la naturaleza en una actitud maternal-paternal vigilante, cual cuidado hacia el hijo o el ser amado.

Cuidado, de la voz latina *colere*, cuyo significado es cuidado del campo o del ganado, y de la cual deriva la palabra latina *cultus*, que significa cultura, en el sentido del campo-naturaleza-cultura que se cuidan. *Colere*, además, con diversidad de significados como: habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración, cuidado del cultivo. Así también, *colere* como habitar, se convirtió en la palabra *colonus*, del que se deriva *colonia*, con los conflictivos significados que conocemos, los cuales no pueden pasar inadvertidos en el pensamiento del cuidado de la tierra, de la naturaleza, puesto que su ambigüación implica algunas referencias al cuidado para qué, para quién, en los residuos de una colonización que aún inflige sus marcas en establecidas formas de imperio.

Cuidado de la vida que supera el recurrente discurso del cuidado de los -recursos naturales-, de la naturaleza como *res extensa*, por su valor económico, por su valor en la industrialización. Cuidado que se prodiga en huida a las fuertes demandas del mundo del mercado. Cuidado de la tierra en la forma de la tierra que se cuida, como se cuida en la cosmovisión amerindia, porque es la madre, porque

es la matriz que nutre a todos sus hijos, los hijos de la tierra. Cuidar la tierra en el apego, en la forma de la ternura; abrazo conmovedor de signo crianza de la vida en plenitud del existenciario, como cuidado de lo colectivo. En alerta, cuidarse del cuidado, en la condición de pensarnos como cuidadores-veladores de tierra, en claro olvido de la capacidad de su ecología de regulación y recuperación. De manera similar, en la cosmovisión indígena Aymara, el cuidado de la naturaleza está dirigido a aprender a morir para vivir-, en una dialéctica de coexistencia. Como dice Torrez (2008):

Qaman: «cuidar como criar la vida»... como Pacha-Qamana: el cargo del que cuida la tierra, entendida como tiempo / espacio; es decir, como unidad dual de materia / energía. Así, pues, el cuidador, lo es de un territorio entendido como un sistema dinámico vivo [...], compuesto por redes bióticas que van desde el mundo celular hasta el ayllu [...]; esta comunidad de cariño de humanos, naturaleza y deidades, se denomina ayllu. (pp. 84-86)

Formas del cuidar donde no se trata de añadir a los sistemas naturales unas formas fácticas ni técnicas para su recuperación, para que logren un estado de bienestar. Es “adoptar una actitud moral básica hacia la naturaleza, que llamo, respeto a la naturaleza” (Taylor, 2005, p. 9). Consideración que desde “la ecología profunda reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los humanos como una mera hebra de la trama de la vida” (Capra, 1998, p. 29). Otras maneras del cuidado, como deseo de armonía, respeto, responsabilidad con la naturaleza, es “un deseo real existente en muchos de nosotros: el de volver a un modo de vida o lograr un futuro imaginario en los cuales vivir en la naturaleza de una manera más sencilla” (Sennett, 2009, p. 14). Hábito del pensar en el cuidado, además por los problemas asociados a las figuras de la destrucción, pues “para hacer frente a esta crisis física estamos obligados a cambiar tanto las cosas que producimos como nuestro modo de utilizarlas. Necesitaremos convertirnos en buenos artesanos del medio ambiente” (Sennett, 2009, p. 25).

Cuidado necesario, puesto que somos siempre vecinos y a la vez extranjeros, extraños de la tierra que pisamos, y que no podemos someter al antojo, al tecno-ritmo de la utilización de sus confines, a descubrir los secretos de lo inédito por el arbitrio temerario cumplidor del devaneo de la moda, de la avidez de contenerlo todo, de dominarlo todo, de envolverlo todo en la túnica de la solvencia económica, de la transformación de la piel en lujo. Peligroso extrañamiento del sentir y del cuidar por su trasvase a las lógicas del mercado. Cuidado del conservar (del lat. *Conservāre*), proteger, cuidar, guardar, resguardar, defender, amparar, o, hacer de la naturaleza una conserva, o una reserva en la manera de la alcancía bancaria para el posterior saqueo. Cuidado en la forma del mantener, del latín *mantere*: *manus* (mano), *tenere* (tener); tener en las manos la anticipación al daño, detener la expoliación, contener la extracción.

Como expresa Serres (2004):

Así pues, retorno a la naturaleza. Eso significa: añadir al contrato exclusivamente social el establecimiento de un contrato natural de simbiosis y reciprocidad, en el que nuestra relación con las cosas abandonarían dominio y posesión por la escucha admirativa, la reciprocidad, la contemplación y el respeto, en el que el conocimiento ya no supondría la propiedad, ni la acción el dominio, ni estas sus resultados o condiciones estercolares: contrato de armisticio en la guerra objetiva, contrato de simbiosis: el simbiote admite el derecho del anfitrión, mientras que el parásito-nuestro estatuto actual-condena a muerte aquel que saquea y que habita sin tomar conciencia de que en un plazo determinado él mismo se condena a desaparecer. (p. 69)

No se trata de la postura del faro del cuidado, de la preservación de la naturaleza para su posterior uso. Del cuidado de lo que ya-no-es, de lo que ya-no-está. Sería el cuidado como una práctica de libertad, que no se coarta para transformarse ética y políticamente en habilidades de dominación, de explotación de la naturaleza con destino recurso. Atención, alerta a la amenaza, advertir la falacia de un tipo

del cuidar como artilugio para desenterrar, para desenraizar, para extraer, para explotar la tierra.

Cuidado como atención, como una especie de ajuste moral ante unas condiciones de remordimiento, de sentimiento, de desagravio hacia la naturaleza y, como emergencia, para atender, tener en cuenta, comprender los rumbos complejos de la trama de la vida. Manera de expresar alter-posición, en un nosotros en condición de alteridad, en un sentimiento compartido, en una estética de la vivencia de la vida. El cuidar, es un suceder, es un ocurrir, es una dinámica no de universales de ocupación del mundo, sino en relación-con, mezclados-a, en medio-de, al lado-con, en grados de vecindad, de cercanía, de concurrencia, del convivir cuerpos-tierra nacidos del crisol del mar. Desvelo, esmero, delicadeza, precaución, previsión, cautela como actitudes casi religiosas, reverenciales, en una actitud maternal-paternal vigilante, cual cuidado hacia el hijo o el ser amado. Cuidado en el habitar dramático; en “habitar como poeta o como asesino” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 349).

Cuidado del suelo, del latín *solum*, como tierra firme, fundamento natural de los objetos. La raíz es el sol, inmensa conexión sol-tierra, sol formador de suelo. El suelo es el sistema complejo que se forma en la capa más superficial de la tierra. Es la conexión entre la matriz mineral del suelo, la atmósfera y la biosfera, que dan lugar al suelo, que es donde ocurren inconmensurables inscripciones geo-gráficas, grafías en la matriz geológica, suelo en donde ocurre el sustento de los cuerpos, en un soporte no sólo gravitatorio sino de conexión cósmica, entre el cielo azul, la bóveda celeste, los magmas emergidos y la exuberancia de la vida. No se considera el suelo, de signo propietario, de signo latifundio, de signo catastral.

Suelo en donde estar tendidos, en-terrados, en el lugar de la parcela terrea como terruño nutricio, el suelo de la siembra, del sembradío, de la labranza; suelo del cultivo,

suelo del arraigo, suelo-lugar de instalación de la vida familiar, de fundación de afectos, de estar-ahí en planos de existencia. Suelo-lugar del paisaje, de los símbolos, suelo-topos, suelo geo-cultura. Suelo que contiene el horizonte como margen que reúne lo sagrado y lo profano, lo pensable y lo impensable, lo misterioso y lo develado, es el adonde de un pueblo, pues sin a donde, como horizonte simbólico, no hay sentido de la vida como trayecto. Cuando se pierde el suelo, se pierden los hábitos, llega el destierro.

(Sexto): La tierra es para habitarla, como la casa que se habita

Habitar, contiene rasgos del pensamiento de la morada, del Ethos y del cuerpo, desde donde “podemos entender la relación de la sociedad humana con el entorno respectivo que habita [...], que supone asociar estrechamente la pregunta que interroga por la naturaleza del lugar (o, lo que es lo mismo, por nuestra relación con él)” (Yory, 2007, pp. 371-372). De la misma manera, habitar en clave bio-geo-poéticas, es habitar la tierra acariciada en poética; como lo expresa Pardo (1991), pues ella:

Remite a poiesis, lo que puede significar producción, trabajo, imitación, falsificación, simulación, invención. -Trabajo-: más bien labor: pero elaborar la tierra es labrarla, y labrarla es pintarla, tatuarla, maquillarla, cosmetizarla, ponerle una máscara, un disfraz, teñirla de sangre o de sudor, hincharla de signos, duplicarla, esconderla, ocultarla, suplantarla. (p. 62)

Habitar la tierra con sentidos de lugar, que anuncia el Ethos; González (1996) expresa:

El sentido de -habitar- o -morar- está ciertamente entrañado en el -ethos humano-: remite a la idea esencial de -morada interior-. El ethos es -lugar- humano de seguridad existencial [...]. Remite a una forma habitual de comportamiento. Y de ahí también su asociación al término casi idéntico que significa expresamente hábito o costumbre. Y

en tanto que –hábito- acción continuada o reiteración de una conducta (-habituarse-), el ethos remite, no ya a un lugar o espacio sino más bien al tiempo, a la continuidad temporal [...], la condición espacio-temporal del hombre [...]. El ethos implica también dinamismo, movimiento; el ethos-hábito no es inerte, sino al contrario, es actividad permanente, libre creación y recreación, libre renovación de sí mismo, desde sí mismo. Es praxis y es poiesis [...]. El ethos coincide con el misterio del hombre. Que en griego significa lugar de costumbre, usos y modos de vivir y semeja también a morada o residencia. (pp. 10-11)

Habitar la tierra plenamente, en consideración a ser el único lugar cósmico como morada; es decir, el lugar que es nuestro Ethos, en radical diferencia a la diagramática de mera ocupación espacial. Como dice Yory (2007):

Habitar en cuanto tal supone ya una implícita teoría del lugar, ligada inexorablemente, a lo que como seres humanos somos en nuestra dimensión, tanto espacial (la cual compartimos con los demás seres de la naturaleza) como espaciante; esto es, cargada de sentido y significación. (p. 373)

Lugar donde los objetos no son sólo cosas sino atavíos, composiciones del telar, zurcido por tramas de maneras de existir. Lugares conectados por puentes tendidos como testigos de los pasos de los cuerpos en el habitar. Puentes que se tienden a través de todas las formas sustantivas de estar-actuar-sentir, y como pasarelas para los trasiegos del habitar. Puentes que invitan a pasar de la quietud de los modos de ocupar, a la movilidad templada en el habitar, y de esta manera, alojarse y hacer del lugar su terruño amado. Espacios que habitados se convierten en emocionales, en fuente poética. Habitar significa que los seguros otorgados por la caja rígida, se abrirán para dejar habitar entre las tensiones de los sucesos de la tierra, que a su vez se ligan y desligan en redes de relaciones como ritmos. En tensión del habitar dice Noguera (2010):

La tierra como hábitat-habitante-hábito-habitación, no solo es habitada por nosotros, sino por ella misma en su pléthora de formas distintas de nombrarse a sí misma. El habitar nos habita. No somos lo seres humanos quienes determinamos un ethos. Es la tierra, la que es ethos. Así somos habitantes en cuanto que construimos maneras del habitar y ello solo es posible en el momento en que permitimos que el habitar nos habite. (p. 26)

Habitar donde ocurren las experiencias intensas e intensivas, estéticas, poéticas, dramáticas, eróticas, terrestres que reclaman asombro por la vida. Como menciona Tuan (2007), cuando se refiere al San Francisco de Giovanni Bellini, “tenemos un ejemplo de radiante topofilia” (p. 170). Habitar en topofilia, como en Yory (2007):

Concepto de topofilia por el filósofo francés Gaston Bachelard quien lo acuñara en su famoso trabajo la poétique de l'espace, editado en 1957, [...] para Bachelard la topofilia es una categoría poética del espíritu desde la cual la percepción del espacio se mediatiza, no sólo por la experiencia sensible que pueda tenerse de él (su positividad), sino por la fuerte carga imaginativa a través de la cual se podría afirmar que entra en valor; o lo que es lo mismo, en apropiada imaginación; condición que le permite diferenciarse del espacio mensurable de la física o de la geometría para ostentar la categoría de –espacio vivido- o espacio vivenciado. (p. 374)

Apego por el lugar terrenal. Lugar, radicalmente distinto al sentido de ocupar como toma de posesión, o de perpetrar un territorio, invadiéndolo o emplazándose en él; en otras palabras, como un simple llenar de objetos un espacio entre paredes. Habitar con sentido de lugar, es imaginación puesta en el habitáculo acogedor, el regreso al primer recinto; lugar en topofilia, que “es el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante” (Tuan, 2007, p. 13). Lugar que se convierte en mental, en poético, que trasciende el surco, para hacer el movimiento marginal al espacio geométrico estático y empalizado, y así, lugar que se elonga

en el tiempo y en el espacio, para capturar las señales del mundo

Casa lugar que se teje, casa del griego *kasas*, como habitación; del latín *casu*, caída, como lugar que amenaza caerse, desplomarse por la fuerzas del viento. Casa como cabaña que nace de la tierra cuyos soportes maderables, no son extrañados por la tierra. Casa inconmensurable con el afuera conectado, “porque la casa es nuestro rincón del mundo [...], nuestro primer universo. Es realmente un cosmos” (Bachelard, 2000, p. 34). Casa atada a la noción de hogar, al calor del hogar como hoguera; casa de ensueño. Casa de intimidad, casa del abandono, de la tranquilidad, casa en donde el pensamiento, se agazapa, pues “agazapar, pertenece a la fenomenología del verbo habitar. Solo habita con intensidad quien ha sabido agazaparse” (Bachelard, 2000, p. 30).

Casa que recuerda la morada original, la célula que guarda en sus paredes, como meandros, las más profundas faces de la vida y las más caras huellas de un pasado onírico. Los olores, los sabores, la ensoñación no se traslada, no cambia de lugar; los relatos de infancia atan a la morada; imposible olvido. Casa-morada-lugar del arrimo frente a la incisiva intemperie, lugar hospitalario como caritativa estancia. Cruzado con las palabras de Bachelard (2000):

Y tenemos calor porque hace frío fuera [...]. Baudelaire dice: el soñador pide un invierno duro. Él pide anualmente al cielo tanta nieve, granizo y heladas cuanta puede contener. Necesita un invierno canadiense, un invierno ruso [...], con ello su nido será más cálido, más dulce, más amado. (p. 71)

Convertir la casa, en la casa del sueño, “es porque en nosotros vive una casa onírica por lo que elegimos un rincón oscuro de la casa natal, una habitación más secreta.” (Bachelard 2006, p. 113). Radical diferencia a las casas de signo

hormigón; sólo casa cuando su geometría se nutre del habitar, en la manera de la habitación, que nombra Mesa (2010):

Como nuestra piel, la habitación humana también es una superficie de separación y de contacto, un intervalo de trasvases y retenciones. Desde ella, en sus muros agitados y porosos, se abren y se cierran lo que somos y lo que no somos, lo pasado y lo presentido. El interior y el exterior se sustancian y se compenentran [...]. Artefacto de nuestra habilidad para no estar solos, para no ser nadie, la habitación es lugar de reunión, de mezcla afectiva, pero también, ámbito de separación, refugio seguro. (pp. 35-36)

Casa onírica que es el zócalo de la casa natal como habitación de los sueños e imaginaciones; casa onírica que contiene el deseo de regreso a la morada primigenia. Oposición, qué forma trágica, qué drama, en María Weber: “para quienes no tienen casa la noche es una verdadera bestia salvaje” (Bachelard 2006, p. 133), y sin embargo, desde un fragmento del libro de la pobreza y de la muerte, Rainer María Rilke dice bellamente:

La casa del pobre es como un sagrario.
En su interior lo eterno se cambia en alimento,
y al anochecer regresa suave
hacia sí, en un anchuroso círculo,
y se acoge en sí, lento, pleno de resonancias.
La casa del pobre es como un sagrario.
La casa del pobre es como la mano de un niño.
No toma lo que los adultos piden,
le basta un escarabajo con ornadas pinzas,
una piedra ovalada de rodar por el río,
la corrediza arena y las conchas sonantes.
Es como una balanza suspendida,
sensible a la más leve recepción,
oscilando largamente entre los dos platillos.
La casa del pobre es como la mano de un niño.
Es como la tierra la casa del pobre:
esquirla de un venidero cristal,

ya claro, ya oscuro, en su huidiza caída;
pobre cual la cálida pobreza de un establo,
y no obstante están los anocheceres: en ellos es ella todo,
y de ella vienen todas las estrellas.

Imaginación desatada para construir el lugar soñado; el sentido de la casa: Alcoba, desván, sótano, zaguán, zarzo, cocina, ventana, postigo; lugares del reposo, del regocijo, del estar ahí, sin más, y que se tornan mágicos, útiles o tenebrosos; en todo caso, lugares para ser habitados sólo en estado viviente; pequeños refugios dentro del refugio mayor; como recuerda Bachelard (2006) a Pierre Reverdy:

¡En algunos rincones
Del desván encontré
Sombras vivas
Que se mueven! (p. 127)

Oclusión: tragedia y deseo del inacabamiento

Ocluir es la tragedia del investigar, es el drama del inacabamiento; como dice Morín (1999):

Inacabamiento en tanto pensamiento complejo, reconoce a la vez la imposibilidad y la necesidad de una totalización, de una unificación, de una síntesis. Por tanto debe tender trágicamente a la totalización, la unificación, la síntesis, al mismo tiempo que lucha contra la pretensión de esta totalidad, de esta unidad, de esta síntesis, con la conciencia plena e irremediable del inacabamiento de todo conocimiento, de todo pensamiento y de toda obra, [...] es la tragedia de todos: es la tragedia del saber moderno. (p. 38)

Riesgo de la obra de quedar siempre en el postigo, en el intersticio, por no desear ser sujeto absuelto por la expectativa del conocer, sino como cuerpo avisado por las señales del mundo. Investigación que se pone a riesgo en un ejercicio escritural, indagador e interpretativo, de los relatos

escritos y de las voces lanzadas por los cuerpos jóvenes en los lugares anunciados. Horizonte de superar la totalización reduccionista y abrirse a la sensación trágica de saber del otro porque se trata de las maneras de pensar, inabarcable e incomparable de los jóvenes que se han narrado. Exposición al delirio de sentir, de pensar en conexiones, en tramas con los jóvenes convocados.

Transitar por los lugares de itinerancia, ha permitido residir juntos en temporalidad y solidarizarse con sus geografías. Tender puentes entre lo dicho por los jóvenes y las maneras de amplificarlas en riesgo, serenidad y seriedad. Así mismo, Indagación donde han ocurrido encuentros en condición del aula como lugar, con jóvenes que imprimen diferencia, particularidad y brillo a sus migraciones del pensar, en franca habitabilidad terrestre. Oscilaciones de pensamiento, que insinúan reformas a la educación y la desujeción de los cuerpos del aula.

Investigación-vivencia de la acción de aprender, que invita a un despliegue de aptitud gozosa afectiva. Mutación del sujeto epistémico al cuerpo simbólico, del sujeto orgánico al cuerpo mítico, del sujeto musculado al cuerpo huellado por la vida. Trayecto que manifiesta un pensamiento ambiental que emerge por la vía Ethos-Cuerpo, porque en el cuerpo se han de conjugar las potencias simbólicas como autoconstatación de su pensamiento ambiental en ámbitos diversos y complejos. Pensamiento del joven que posee su teatro de actuaciones, respecto a su propia teatralización en la vida-escuela.

Labor de encuentro en una especie de confianza, de intimidad respetada, en donde sólo con esa condición, puede darse un trabajo de campo-en el campo, en itinerancia de disposición afectiva y de respeto dialógico. No se trata de una agrupación de ideas, no se trata de delimitar en actitud explicativa, sino un descubrimiento, pues la vida que comporta el pensamiento ambiental no puede ser descrita, explica-

da, formateada o representada. Son Jóvenes que reconocen las redes, en las que soporta su condición, en tanto cultura, naturaleza y sociedad en relación bucléica. Y en sus decires, se notan llamados a quedar adheridos al pensamiento de la tierra, invitados a conjurar el conocer totalitario, y resueltos a una geo-poética del pensar y del habitar. Jóvenes que en sus anuncios, muestran una estética del aprecio por la naturaleza y de la vida sobre la tierra.

Lista de referencias

- Ángel, A. (1997). *La aventura de los símbolos. Una visión ambiental de la historia del pensamiento*. Bogotá, D. C.: Ecofondo.
- Auerbach, E. (1950). *Mímesis*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Auge, M. (2008). *El viaje imposible. El turismo y sus imágenes*. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (2000). *La Poética del Espacio*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2006). *La tierra y las ensoñaciones del reposo*. Breviarios. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bordelois, I. (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Carballeda, J. (2008). *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-Textos.
- Diderot, D. (1973). *Investigaciones filosóficas sobre el origen y naturaleza de lo bello*. Madrid: Aguilar.
- Duque, F. (1995). *El mundo por de dentro. Ontotecnología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Madrid: Guadarrama.
- Eliade, M. (1991). *Mito y Realidad*. Barcelona: Labor.
- Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Forest, P. (2009). *Sarinagara*. Barcelona: Sajalín Editores.
- González, J. (1996). *El Ethos, destino del hombre*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, Unam.
- Heidegger, M. (1994a). *Construir, habitar, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1994b). *¿Qué quiere decir pensar?* Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Jullien, F. (2007). *Nutrir la vida. Más allá de la felicidad*. Madrid: Katz

- Kusch, R. (1975). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Cimarrón
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Maffesoli, M. (1996). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Menuhin, Y., & Davis, C. (1981). *La música del hombre*. México, D. F.: Fondo Educativo Interamericano.
- Merchán, J. (2013). *Del giro lingüístico al giro narrativo: Rorty, la contingencia del lenguaje y la filosofía como narrativa1*. Bogotá, D. C.: Universidad Autónoma de Colombia. Recuperado de: http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/
- Merleau-Ponty, M. (2002). *El mundo de la percepción-siete conferencias*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mesa, C. (2010). *Superficies de contacto. Adentro en el espacio*. Medellín: Ideas Sumergibles.
- Monlau, P. F. (1856). *Diccionario Etimológico de Lengua Castellana-ensayo-precedido de unos rudimentos de etimología*. Madrid: Imprenta y esterotipia de M. Rivadeneyra.
- Nancy, J.-L. (2007). *A la escucha*. Madrid: Amorrortu.
- Noguera, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo. Ideas filosóficas para la construcción de un pensamiento ambiental contemporáneo*. Manizales: Idea-UN, México, D. F.: Pnuma.
- Noguera, A. P. (2010). *Cuerpo-Tierra: el enigma, el habitar, la vida. emergencias de un pensamiento ambiental en clave del reencantamiento del mundo*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.
- Onfray, M. (2008). *Teoría del cuerpo enamorado. Por una erótica solar*. Madrid: Pre-Textos.
- Pardo, J. L. (1991). *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Pardo, J. L. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pre-Textos.
- Pardo, J. L. (2004). *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.
- Percy, S. (1964). *Diccionario Oxford de la música*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Perniola, M. (2008). *Del sentir*. Valencia: Pre-Textos.
- Pineda, J. (2007). *Habla multitud, habla cuerpo*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Quiroga, H. (1995). *Cuentos de la selva*. Bogotá, D. C.: Panamericana.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Madrid: Taurus.
- Serres, M. (2004). *El contrato natural*. Valencia: Pre-textos.
- Siegfried, U. (2003). *Goethe and the Ginkgo: A Tree and a Poem*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simmel, G. (2004). *Intuición de la vida*. Cuatro capítulos de metafísica. Buenos Aires: Caronte Filosofía.
- Skliar, C. (2012). *La escritura. De la pronunciación a la travesía*. Bogotá, D. C.: Asolectura.

- Taylor, P. (2005). *La ética del respeto a la naturaleza: Cuadernos de crítica*. México, D. F.: UNAM.
- Tuan, Y.-F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Yory, C. M. (2007). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Bogotá, D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Del sujeto menos-preciado al cuerpo poésico en la escuela

Tobías Rengifo-Rengifo

Resumen: este capítulo es resultado de una investigación que se ha venido tejiendo en los dos últimos años (2014-2016), y se aproxima, desde narrativas generativas y hermenéutica performativa, a la develación de los sentidos que los niños dan en sus prácticas escolares a los aconteceres reificantes en los cuales viven, buscando, a partir del lenguaje, creador de realidades, comprender lo que piensan e interpretar lo que afirman en relación con el menos-precio y des-precio, como expresiones reificantes, y aprender de ellos como sujetos que se agencian políticamente y contribuyen a que los adultos comprendan, no sólo el mundo de los niños y jóvenes, sino que también develen el lenguaje reificante en el cual se encuentran inmersos.

Introducción

La escuela está colonizada por ambientes reificantes que tienen su origen e inspiración en los modelos económicos y en la crisis civilizatoria, que se manifiesta en la escuela y sus cuerpos. Desde esto se deduce que la escuela se vuelve acontecimental, en cuanto los dramas de los niños y jóvenes se expresan y se reproducen bajo la mirada indiferente de maestros, también inmersos en similares dramas. El menos-precio y el des-precio son expresiones de esta crisis, que ha configurado y naturalizado formas violentas de relación con la naturaleza y las culturas. De esto emerge una pregunta crucial: ¿Cómo y de qué maneras los niños y jóvenes escolares experimentan, padecen y expresan el menos-precio y el des-precio? Se trata, como interés problémico, que los mismos estudiantes visibilicen estas prácticas, las reflexionen, incorporen interpretaciones y sentires en torno a la crisis que los desborda, ante la cual son posibles de convertir la condición problémica desgarrada, en emergencias del

pensar y del hacer desde sus condiciones de singularidad e intimidad, como cuerpos expandidos en simbólica de sensibilidades.

Desde los relatos de algunos niños de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana¹⁷, se visibilizarán la situación dramática y los desplazamientos afectivos y cognitivos, como expresiones del sentipensar y manifestación del agenciamiento político, en clave de una hermenéutica performativa.

Quiso Dios que los billetes fueran de papel para que volaran, y las monedas fueran redondas para que rodaran.

P. Azarías Pastrana Camacho

Contexto como pretexto

“¿Qué se vende?”, pregunta cantando la profesora de primaria a unos niños de una escuela en una comuna marginal de Medellín, y responden los niños a coro, mientras van por la calle formados: “Nada se vende”¹⁸. Y así cantan y repiten el canto mientras caminan, como si se tratara de una consigna de resistencia de la escuela frente al sistema económico imperante, donde todo es transaccional; realidad atmosférica que envuelve a los niños, a la maestra, a la escuela y a la sociedad. El canto de la maestra es muestra de su angustia por las poquísimas posibilidades que tienen los niños de fugarse del modelo económico y de la crisis civilizatoria en la que ya se encuentran absortos. La maestra insiste con su himno, quizás levantando un dique para atajar los estragos que el sistema económico causa en el proceso de forma-

17 Institución básica, de carácter oficial, ubicada en la Comuna 2, de la ciudad de Neiva, Departamento del Huila, Colombia; aproximadamente 300 kms. de distancia desde Bogotá, hacia el sur. Se atienden 1500 niñas, niños y jóvenes, de estratos socioeconómicos 1 y 2.

18 Relato que hace César López en muchos de sus conciertos, y que se encuentra relacionado, a manera de ejemplo, en: <https://rodeemoseldialogo.wordpress.com/2015/04/22/reporte-tertulia-musical-de-reconciliacion-y-paz-con-cesar-lopez/>

ción de los niños y niñas, que los llevará a convertir todo en mercancía. Pero, posiblemente lo que más agrava el drama planteado, es la inexistencia del problema en la consciencia de los maestros y de muchos líderes y ciudadanos de a pie, con excepción de esta maestra y algunas personas más.

Contexto 1

La Institución Educativa María Cristina Arango, como las demás escuelas y colegios, no está exenta de ese involucramiento que produce un sistema económico reificante, en el que, a la manera del relato mitológico en el que el rey Midas todo lo que toca lo convierte en oro, este sistema todo lo que toca lo vuelve cosa, lo reifica, acabando con las personas y sus personalidades, con los sujetos y sus subjetividades; quitando de los rostros los rastros de su historia. Así, el niño Juan Roa¹⁹, de 9 años de edad, llega una tarde, después del recreo, a la oficina de la rectoría de la Institución Educativa, pregunta tímidamente al Rector que si puede seguir. Está muy indignado con una compañerita del salón de clases, porque no le quiere devolver dos mil pesos²⁰. Juntos están terminando 4° grado de primaria. Al preguntarle si se trataba de un préstamo, manifestó que era un negocio que habían hecho. Como se sentía atraído por la niña, él le pidió un beso, a lo que ella le contestó que los besos los vendía, y eran a dos mil pesos cada uno. ¿Cuántos quiere?, le preguntó María Polanía²¹. Juan juntó lo del recreo de dos días, le pagó por el beso, pero la niña no se lo dio y tampoco le devolvió el dinero. ¿Realmente, cuál es ese el problema?

Quizás la realidad socioeconómica de la niña y de su familia próxima la haya conducido a su corta edad a buscar en la venta de besos una forma de economía alternativa o, talvez, esta transacción de besos a cambio de dinero sea ma-

19 Nombre cambiado para proteger su identidad, y por restricción legal.

20 Aproximadamente 60 centavos de dólar

21 Nombre cambiado para proteger su identidad, y por restricción legal.

nifestación de la colonialidad²² del poder capitalista ya inserto en la niña y su entorno. Lo cierto es que, en cualquiera de las posibilidades, parece que fuera lo normal supeditar todo a lo económico, sin importar vender besos o el cuerpo mismo; cuando se sabe que un sistema como el capitalista nunca es neutral, porque predispone necesariamente a una alienación generalizada, manifestada plenamente en el consumo. El intercambio de bienes en una sociedad capitalista termina influyendo de manera permanente el accionar intersubjetivo, a tal punto que llega a constituirse como una segunda naturaleza; es decir, no solamente se transforma la percepción de los entornos, sino que se va transformando el mismo sujeto; y esta transformación se va dando en diferentes maneras de utilización instrumental de los demás, como consecuencia de la influencia y demás repercusiones que tiene en las condiciones de vida la realidad de lo económico, como es el caso del niña que vende besos por la oportunidad que le brinda el niño ante la manifestación de su sentimiento.

¿Será que la venta de besos en los niños se puede interpretar como un comportamiento que quebranta principios morales o éticos?, en tanto que la relación afectiva subyacente entra en lógicas economicistas donde todo es mercancía; a manera de ejemplo: un beso, una palabra que simula un afecto pero que tiene el efecto de un trueque, el cuerpo disponible para la relación sexual a cambio de dinero. Aclara Honneth que cuando las personas se tratan como si fueran mercancías u objetos, por tanto, insensibles y sin sentimientos, como simples seres inertes, se da el fenómeno de

22 Explica Aníbal Quijano: “Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la *colonialidad* ha probado ser, en los últimos quinientos años, más profunda y duradera que el *colonialismo*. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado” (2014, p. 285).

la reificación, que se refiere ante todo a un comportamiento humano, relacionado con la transgresión de los principios morales o éticos: “Lukács afirma que la reificación no significa más que el hecho de que una relación entre personas (adquiere) una carácter de cosidad” (Honneth, 2007, p. 23); como si todo se pudiera reducir a magnitudes, inclusive la vida humana y los sentidos que le subyacen, la sonrisa y las relaciones amorosas, que sufren un efecto de metamorfosis, decaídas muchas veces en la industria del sexo.

Honneth indica cómo el concepto de reificación se ha imbricado en la sociedad en general y ha pervivido especialmente a través de cuatro aspectos o maneras: la primera puede observarse en buena parte de la literatura, donde se muestra a los sujetos tratándose no como personas, sino como objetos inanimados por la insensibilidad en sus relaciones: “...estos testimonios literarios insinúan que observan el mundo como si sus habitantes se trataran a sí mismos y trataran a los demás como objetos inanimados, es decir, sin un vestigio de la sensibilidad o del intento de una toma de perspectiva” (Honneth, 2007, p. 14). En el segundo aspecto, se muestra la manera como se han invadido las relaciones intersubjetivas desde la lógica del mercado, que se expresa en una tendencia a gerenciar y manipular fríamente los sentimientos: “Tendencia creciente a simular deseos o sentimientos, por oportunismo, hasta que los experimentan como componentes de la propia personalidad” (Honneth, 2007, p. 15).

El tercer aspecto o forma en que se puede evidenciar la imbricación de la reificación lo señalan algunos pensadores de la ética o de la filosofía moral como Martha Nussbaum o Elisabeth Anderson, quienes en sus obras analizan las diferentes maneras de utilización instrumental que de las personas hacen los demás, como consecuencia del sistema económico: “Elisabeth Anderson prescinde del concepto, pero analiza fenómenos claramente comparables del distanciamiento que produce lo económico en nuestras con-

diciones de vida” (Honneth, 2007, p. 16); y, como cuarto escenario, de mayor crecimiento actual, viene de los aportes que en ciencia y tecnología están brindando los avances en neurociencias. El problema se presenta no por los avances, sino por una especie de retorno al planteamiento cartesiano de considerar al hombre como cosa que piensa. Se intenta reducir el estudio y la mirada de la persona a un complejo de relaciones neuronales, como si se tratara simplemente de conexiones sinápticas, con la pretensión de querer dar respuesta hasta por los valores y el sentido de la vida, y fundamentar en las neurociencias los valores, la ética y la moral; “El propósito de explicar el sentir y el actuar humanos mediante el mero análisis de las conexiones neuronales en el cerebro es abstraído de todo saber del mundo de la vida y con ello se está tratando al ser humano como un autómeta sin experiencia, en último término, como una cosa” (Honneth, 2007, p. 18).

El niño no es un autómeta, simple reproductor de su medio social, como si se tratara de un sujeto incapaz de hacer algo por sí mismo y, por tanto, determinado totalmente por sus circunstancias. Esta visión no niega la influencia del contexto en los niños y niñas, sino que subraya la capacidad del niño de constituirse como sujeto, muchas veces en contra del mismo sistema, capaz de pensar diferente y agenciarse políticamente; así en su medio se vendan y compren besos, ni se puede ver su actuar como un resultado de simples conexiones neuronales; pero sí puede ser utilizado instrumentalmente por otros, o ir cediendo desde su temprana edad a lógicas economicistas en las relaciones intersubjetivas, llegando a manipular fríamente los sentimientos por oportunismo. Con palabras similares a las de Bello y Ruiz (2002, p. 28), cuando afirma que los niños se construyen socialmente a través de la relación que tienen con el otro y con los valores socialmente construidos por las costumbres y la cultura, pero que todos estos aspectos son modificados por el conflicto armado; se puede afirmar que la construcción social de

los niños puede ser modificada, influida y tergiversada por un sistema económico como el capitalista.

Después de que el niño Juan salió de la rectoría, y habiéndole ofrecido toda la confianza posible y el compromiso de hablar con la niña para indagar porqué ni le dio el beso ni le devolvió el dinero, fue necesario conversar nuevamente con él en otro espacio más abierto, en el patio de recreo, pero mientras sus compañeros estaban en clase, y preguntarle un poco más acerca de su relación con la niña María, cómo veía a la niña, qué sentía por ella y cómo le pareció la respuesta de ella acerca de que le pagara por un beso. Manifestó Juan que ellos eran amigos, que en la clase de educación física jugaban juntos y que en el recreo también: “Cuando mi mamá me empaca algo rico para comer en el recreo, yo a veces le doy a ella”, “ella es mi amiga (...); a veces le presto algunas tareas”. Juan manifiesta que casi siempre está pendiente de ella, porque le parece que es muy bonita y que ha pensado varias veces que sean novios: “pero es que ella prefiere jugar con sus amigas (...), y yo le he querido decir que seamos novios, pero me da pena”.

Continúa con el relato: “Al fin me animé, porque le conté a Carlos, mi amigo, y me dijo: Usted es más tonto, mano, dígale a esa vieja que le dé un beso. Y, entonces, me animé y le dije: María, ¿me da un beso? Y de una me contestó: Si quiere un beso, se lo vendo. Vale dos mil pesos. ¿Cuántos quiere que le venda? Yo le dije: ¿De verdad, María? Ella me dijo: Sí. Y se fue corriendo, pero me dijo: No le fío... jajaja. Entonces, Carlos me preguntó qué me había dicho María, y le dije que me había dicho que no, porque si le digo que ella vende besos, Carlos casi siempre le dan para el recreo y va y se los compra, y él también quiere ser novio de ella. Entonces, pensé que mejor yo conseguía la plata con lo que mi mamá me daba. Pero como ella a veces me daba sólo mil pesos, le dije una mentira: que en el colegio la profesora me había pedido dos mil pesos para una actividad, y me dijo: después se los doy porque hoy no tengo. El jueves me dio

dos mil pesos, y así completé tres mil. Me gasté mil en el recreo y le di los dos mil a María, y ella me dijo: después le doy el beso. Cogió la plata y se fue, y yo pensé que ella me iba a dar el beso de una vez. Pero, no. Entonces, el viernes yo estaba pendiente, y no me puso cuidado; yo la miré en el salón y ella me estaba mirando y subí las cejas varias veces para que ella entendiera que nos viéramos en el recreo. Ese día salió al recreo con las amigas, y entonces yo también me fui a jugar y no pasó nada. El lunes no hubo clase porque era festivo, y el martes le pregunté: María, ¿se acuerda?, ¿se acuerda? Y me dijo: Sí, pero después porque hoy no quiero. Así me mamó gallo toda la semana. Hasta que el viernes le dije: María, entonces devuélvame la plata. Y me dijo: La otra semana le doy el beso”.

¿Y qué pasó la otra semana?, Juan. “Pues, nada... ella no me quiso dar el beso. Yo le dije hartas veces y ella siempre se iba o ni me saludaba. Entonces, le conté a la profe Amanda y a ella me dijo: que qué? Eso no puede ser cierto, y llamó a la profe Carmenza y le contó, y se rieron. Y me dijeron: como no está el Coordinador, vaya y le cuenta al rector para ver qué le dice. Por eso vine y le conté”. Juan, Usted ¿qué piensa de que María venda besos y le cobre a Usted dos mil pesos para darle un beso? “Ya no me gustó esa idea. Al comienzo me pareció como raro, pero bacano, porque pensé que nos íbamos a cuadrar”. Juan, ¿qué pensaría Usted si su mamá le cobre a su papá por los besos que se dan, o porque juntos duermen en la misma pieza? “Me parece que eso sería muy feo. Es como si mi mamá fuera como una de esas mujeres que trabajan de putas, y que los hombres les pagan pa comérselas... No... No me gusta” (Juan se agachó un poco y se le salieron algunas lágrimas). Acto seguido, dijo Juan: “Yo quiero que María me devuelva mi plata. Yo ya no quiero besos”.

Ponerse en el lugar del otro, com-padecerse con su relato, tratar de entender sus sentimientos y deseos, requiere para Nussbaum (2010) desarrollar la imaginación narrativa. Asi-

mismo, para Ospina, Carmona y Alvarado (2014) los niños narran generativamente sus identidades y subjetividades, construidas en sus contextos relacionales de la familia, la escuela y la comunidad, lo que demanda comprender y transformar sus sentidos y prácticas, centrando su atención en la potencialidad que tienen para interactuar simbólicamente y construirse socialmente. De aquí emerge la importancia de partir del lenguaje, para que, por medio de él, los niños narren sus realidades, develen el drama de estar inmersos en las transacciones economicistas de sus afectos, integren sus propias interpretaciones, para que conviertan su realidad dramática en posibilidades de agenciamiento político como manifestaciones de su sentipensar.

Hablar con María, la niña vendedora de besos, no fue fácil al comienzo, porque estaba muy prevenida; pensaba que se le iba a citar a la mamá, hacérsele anotación en el observador, y peor si tenía que hablar con el rector. Esta condición limita la investigación, por lo que fue necesario con los actores aquí relacionados despojarse de la figura de poder, ponerse en condición de diálogo casi paterno, garantizar que no habría ninguna sanción de ninguna clase, y que lo único que interesaba era su bien-estar, su alegría en la escuela, sus buenas relaciones de amistad y compañerismo con los demás. El lema de la Institución Educativa es “Educamos en la felicidad”, haciendo énfasis en la preposición. María aceptó haber cobrado por el beso, haber recibido el pago por anticipado y no haberle dado el beso a Juan. ¿Por qué no le diste el beso a Juan? “Es que ese niño ya no me gusta... Antes sí era más chévere conmigo, pero ahora se ha vuelto muy cansón cobrándome la plata todos los días, y cada rato me dice que le devuelva los dos mil, o si no le va a decir a mi Mamá el martes²³ cuando ella venga a hablar con la profe”. ¿Pero, ustedes son novios o lo fueron? “No, yo no tengo novio. Mi mamá me pegaría muy duro”. ¿Cómo le parece Juan? “No sé. Antes era mejor; me prestaba las tareas

23 Todos los martes se atienden padres de familia de 6 a 7 am. o de 6 a 7 pm.

y jugábamos más; pero ya no”. ¿Por qué? “Porque sólo se lo pasa cobrándome”. ¿Y por qué no le devuelves los dos mil pesos? “Es que ya me gasté los dos mil pesos, y no los tengo; y si le pido a mi mamá no me da esa plata, y me pregunta para qué, y se me arma un problema peor”.

María, ¿por qué le pediste a Juan dos mil pesos para darle un beso? ¿Ya lo habías hecho antes? “No, yo nunca antes había hecho eso. Era la primera vez... No sé... se me ocurrió cuando él me pidió un beso”. Pero, ¿por qué se te ocurrió? ¿Has visto a alguien que pide plata por un beso, o alguien te dijo que cobraría? “Es que donde vivo hay una muchacha grande, como de quince años, y cuando nos ponemos a hablar ella nos dice que no seamos tontas, que los hombres son para sacarles plata, que nunca se lo demos a nadie gratis y que les cobremos por todo” ¿Qué es dárselo a otro? “Pues acostarse con otro, tener relaciones sexuales con un hombre”. Y, ¿cómo te parece eso de cobrar por tener relaciones sexuales? “A mí me parece que no está bien. Mi mamá habla conmigo mucho y me dice que algún día voy a tener novio, y que si él me quiere y yo lo quiero tenemos que ser muy respetuosos; que nadie tiene por qué tocarme, y que si alguien me dice algo, le diga de una vez a ella, que ella no me va a pegar por eso”. Y, entonces, ¿por qué le pediste a Juan dos mil pesos para darle un beso? María se puso a llorar, y hubo necesidad de decirle que no se preocupara, que nadie la estaba criticando, ni se le estaba juzgando o cuestionando por lo que había hecho, solamente que era muy importante que ella reflexionara por qué se le había ocurrido cobrar por un beso, que nadie le estaba diciendo si eso era bueno o malo, y que lo más importante era que ella misma entendiera qué había pasado y por qué le había pedido a Juan dos mil pesos. “Yo creo que por lo que me dice Jéssica, la muchacha que vive en la misma cuadra; ella es muy chistosa y nos hace reír mucho... Ella dice que tiene tres novios, y que todos le dan plata, y que con eso se compra la ropa que tiene... Ella vive en una casa muy pobre, pero es la que mejor se viste, y a veces nos gasta”.

¿Cómo comprender y explicar lo acontecido en esta transacción de besos con niños en edad escolar primaria? Esta compra y venta de besos ¿se puede explicar como un simple error categorial epistémico (Iafrancesco, 2003)?²⁴; o ¿estamos ante una acción ética y moralmente reprochable?, ya que no es aceptable, especialmente por tratarse de niños y porque las expresiones afectivas no deben tener lugar en el mundo de los negocios, que un niño compre besos y una niña se los venda; pues el único caso ampliamente conocido y aceptado en la historia de la música colombiana es el bambuco del maestro José A. Morales: “María Antonia es la ventera más linda que he conocido, tiene una venta de besos al otro lado del río”; y María Antonia no es una niña, es una gitana con cuerpo esbelto de palmera y labios de grana, según relata la canción. O simplemente se trata de una praxis escolar distorsionada, una especie de tipo disciplinario o penal en blanco, pues seguramente no está tipificada en el Manual de Convivencia ni en ninguna ley o norma, y, en consecuencia, no estaría prohibida. Indudablemente, los niños comerciantes de besos plantean un dilema muy serio, en el que se puede entrever una simiente de relaciones sociales calculadas y frías, que ceden ante una disposición instrumental del otro y de lo otro.

Contexto 2

Un segundo caso que permite adentrarse en el análisis de cómo los procesos reificantes van configurándose en la historia de vida de los niños y niñas, sucede cuando la niña Ana Sofía²⁵, en similares circunstancias a las del niño Juan, busca

24 Para los expertos en procesos pedagógicos, los niños en grado 4° de primaria (más o menos 9 años de edad), se deben encontrar en el proceso de desarrollo de pensamiento llamado configurativo; dentro de las operaciones intelectivas que deben realizar los niños y las habilidades mentales que deben tener desarrolladas para esta edad y este grado, lo que ha sucedido se puede explicar como un error en cuanto que no se ajusta o no corresponde a esta etapa o nivel de desarrollo.

25 Nombre cambiado para proteger su identidad, y por restricción legal.

hablar con el rector y le plantea literalmente lo siguiente²⁶: “Es que yo tengo derecho a dormir hasta más tarde, y no es justo que me obliguen a levantarme a las 4 de la mañana a hacer la oración; siendo que yo estudio en la jornada de la tarde; pero todos los días me levantan a esa hora...”. En el diálogo que se empezó con la niña a partir de esa impactante obertura con la que la niña comenzó a hablar, demandó toda la atención del caso, pues se trataba de una niña de escasos 7 años de edad. Inmediatamente se le preguntó por su condición familiar, sus padres, con quiénes vivía, cómo y por qué. Relató que no vivía con los papás, que vivió un largo tiempo en el ICBF, y que ahora vivía en una casa junto con varias niñas, y que donde vivía era de una iglesia que se llama Casa sobre la Roca; que hacer la oración no era opcional, sino que la tenían que hacer todas las niñas, y que como ella protestaba, la relación con las demás niñas había cambiado, y que ya no quería estar ahí: “Soy una niña, y siento que me desprecian porque les digo que no me gusta hacer la oración, sino que tengo derecho a dormir hasta más tarde...; quiero dormir hasta más tarde... Hasta con unas amigas que antes nos queríamos mucho, me di cuenta que ya no me quieren ni me aprecian desde que me pongo brava porque me hacen madrugar”.

Al preguntarle muy sutilmente por la formación religiosa que recibía en la casa, dijo: “Nos toca hacer la oración cuando todavía está muy oscuro... durante el día hay que hacer varias veces oración... La que no me gusta es la primera, que es por la madrugada, porque tengo mucho sueño, y me despiertan para rezar... Cuando me acuesto le pido a Dios que al otro día no me levanten temprano, pero siempre,

26 Este relato lo hizo una niña de 2° grado de primaria, e impactó por su capacidad para denunciar y reclamar sus derechos, a pesar de su corta edad. Ella vivía en un hogar que financiaba económicamente la iglesia evangélica Casa sobre la Roca. Hubo necesidad de entrar en contacto con esa comunidad religiosa, y se le expuso al pastor, acompañado por un grupo de su comunidad, la situación expresada por la niña, resaltando el gran valor de la pequeña y las razones de peso de su sentido reclamo, ante lo cual prefirió retirar de la Institución Educativa 7 niñas que pertenecían a esa comunidad, manifestando que la propuesta educativa de la institución la consideraba peligrosa por “libertaria y perversa”.

siempre me despiertan”. ¿Por qué dices que con tus amigas ya no hay el mismo trato de antes? “Porque me dicen que soy mala porque no me gusta hacer la oración tan temprano, y que uno vale en la casa por ser buena hija de Dios, y que las niñas buenas siempre hacen oración antes de que salga el sol”. ¿Y eso te preocupa mucho? “La verdad que casi no me importa lo que digan... Sólo Maribel me aprecia muchísimo; creo que es la única que me apoya porque me quiere mucho; pero ella casi no puede decir nada porque la castigan”. Este relato, además de muy interesante especialmente por tratarse del valor de una niña de siete años de edad para denunciar lo que no le gusta, con una alta capacidad de agenciamiento, guarda una serie de elementos que, para los intereses de esta investigación, son de capital importancia. La niña siente que la “des-precian”, que las amigas ya no la a-precian, que “uno vale en la casa” por hacer la oración antes de que salga el sol y que “Maribel me a-precia muchísimo”.

¿Qué sucedió en los primeros años de Ana Sofía, que le permitieron a sus escasos siete años reclamar sus derechos con vehemencia, y especialmente su derecho a dormir hasta más tarde, porque ella se percibe a sí misma como una niña, sujeta de derechos, con voz para reclamar? Indudablemente ha logrado esta comprensión desde su autorreflexión, a pesar o en virtud de su corta edad, con la cual ha ido construyendo su subjetividad e identidad, fortalecido su capacidad de agenciamiento político, que le han permitido enfrentarse a un grupo que tiene una posición dominante sobre ella y aparentemente cerrado en sus políticas de dirección, como son los dirigentes de la casa donde vive, y llegar hasta la rectoría²⁷ para pedir que le ayuden a reclamar sus dere-

27 Hay una anécdota del día en que llegó a la Rectoría. La Coordinadora le abrió la puerta, y la niña le dijo: “Necesito hablar con el Rector”, ante lo cual hubo una primera actitud de admiración por la manera vehemente como lo dijo, pues no es usual, prácticamente nunca antes ni después ha sucedido que un niño, a tan corta edad, tome la decisión de hablar con el rector. Apenas siguió, al ver que la Coordinadora aún seguía en la rectoría, la miró y le dijo: “Pero sólo con el Rector”; a lo que la Coordinadora tuvo que abandonar la oficina de rectoría.

chos. Alvarado, Ospina y Sánchez (2016) indican el camino de la narrativa generativa y de la hermenéutica ontológica política para visibilizar y comprender las diferentes formas de construcción de la subjetividad e identidad de los niños y niñas, que les permitan alterar su condición de víctimas o de desventaja frente a quienes ostentan poder y deciden por ellos, y cambiarla o modificarla “hacia narrativas de instauración de prácticas de agenciamiento capaces de instituir formas nuevas de vida” (p. 996).

Ese despliegue comunicativo de la niña Ana Sofía le permite, a partir de su lenguaje, crear y recrear nuevas realidades para afrontar con decisión y responsabilidad las consecuencias que pueda tener su rebeldía ante el poder. Es la realidad que se vuelve dramática cuando la escuela no agencia políticamente a los niños y niñas que la habitan, y parecen simplemente ocupándola. Igual suerte corren en sus familias, cuando los niños y niñas están acompañados por la indiferencia de los adultos, también viviendo dramas de des-precio y menos-precio; y cómo estos sucesos son reproducidos en diferentes escenarios como la escuela, la comunidad, la sociedad y la familia. Se trata, con los aportes de las narrativas generativas y la hermenéutica performativa, que Ana Sofía transforme su situación problemática en potencial de transformación para ella y las demás niñas, que ni siquiera logran cuestionarse si está bien o no interrumpir el sueño y descanso de la madrugada, para hacer la oración; es más, seguramente lo aceptan como una obligación moral y se sentirán muy bien por hacerlo. Ana Sofía pone en escena su cuerpo como un símbolo de sensibilidad, que demanda descanso, aún en contra de las convicciones religiosas de los demás, que le ponen a Dios de presente, con lo cual no es un exabrupto decir que la niña tiene el coraje de retar al mismo Dios de los adultos, al no quererse levantar tan temprano a hacer oración. Ana Sofía, ¿qué crees que piensa Dios de tu actitud de querer seguir durmiendo un poco más y no levantarse tan temprano a hacer la oración? “Yo creo que él

no se pone bravo conmigo, porque él me comprende, porque soy una niña y estudio por la tarde”.

Ana Sofía denuncia que ha sido menos-preciada y hasta des-preciada por sus compañeras y personas adultas, y le han dado a entender que Dios ya no la a-precia por no levantarse temprano a hacer la oración para agradar a Dios. La palabra precio, *pretium*, es el valor monetario que se le asigna a algo; es el valor del producto o servicio calculado en términos monetarios. De ahí las palabras: a-precio, es decir: sin precio, de inestimable valor; de-precia: perder precio, bajar su valor; des-precio: falta de aprecio, pero también sensación profunda que genera la falta de reconocimiento y respeto por algo o alguien, y que conlleva al sentimiento de indignación; menos-precio: más que disminuir el precio, es una lesión causada a la relación intersubjetiva, es una forma de no reconocimiento o reconocimiento escatimado o disminuido, es una manera de reificación, de cosificación, de darle características de simple cosa a quien, de hecho, no las tiene. No se trata de un juego de palabras, sino de la descripción de una práctica cotidiana que acontece en muchos ambientes, incluyendo los escolares. El relato de la niña está cruzado por estas expresiones, que hacen parte de la cotidianidad; se trata de un lenguaje economicista para expresar afectos y sentimientos. Inclusive, la niña habla de que su “valor” en la casa depende de levantarse antes de que salga el sol a hacer oración. Pero, parece que nadie escucha ni entiende que la verdadera oración con sentido completo, que redacta muy bien la niña y en la que hace énfasis, es: “tengo derecho a dormir”.

Para tratar de entender más profundamente el menos-precio, des-precio y no a-precio de que es objeto Ana Sofía, la Teoría del Reconocimiento de Honneth ofrece una importante fundamentación, ya que, al elaborar toda una teoría del reconocimiento, profundiza también en la ausencia del mismo, denominada por Honneth como menos-precio

cio²⁸ y des-precio. Para Honneth, el des-precio es indicador de la ausencia del reconocimiento social. Con base en Hegel y Mead, Honneth sostiene que el reconocimiento intersubjetivo de las capacidades es fundamental para que los seres humanos se puedan sentir bien consigo mismos, y que la ausencia de ese reconocimiento puede generar reacciones afectivas negativas como “la vergüenza o la ira, el ultraje o el menosprecio” (Honneth, 1996). Además de exponer Honneth los modos y formas que toma el reconocimiento en esferas diferentes por las que el ser humano transita en su vida, también muestra, lo que popularmente se podría llamar, “la otra cara de la moneda”: el menos-precio, que aparece como sentimiento negativo por la ausencia del reconocimiento social debido. En esta parte, Honneth acude a la psicología pragmatista de Dewey (1990), en su teoría de los sentimientos. John Dewey liga los actos y la calidad en su ejecución a la aparición de los sentimientos, dependiendo del grado de excitación o rechazo que haya vivenciado. En este caso, los sentimientos negativos muestran una desviación atencional de las pretensiones del sujeto, después de que éste ha hecho lo que ha considerado pertinente y queda en espera de ese reconocimiento; caso contrario sucede con los sentimientos positivos. Los sentimientos son, para Dewey, reacciones afectivas que se dan frente a las acciones que despliega el ser humano. De esta manera, a partir de la teoría de la acción de Dewey, se puede argumentar acerca de los sentimientos humanos.

Los sentimientos son respuestas que se generan como reacción o excitación emocional ante la aprobación o rechazo en el actuar; piénsese en los casos de Ana Sofía, Juan y María. Cuando quien actúa es el sujeto, la reacción negativa

28 Honneth, cuando se refiere a desprecio (*Verachtung*) o menosprecio (*Verunglimpfung*), aunque son palabras compuestas con el prefijo alemán “Ver”, no los separa como sí se hace intencionalmente en esta investigación; y se hace para poner el énfasis en cómo se relacionan y utilizan los términos aprecio, desprecio y menosprecio con precio, término que tiene una connotación económica, como ya se explicó anteriormente. Por tanto, cuando se haga referencia desde Honneth a aprecio, desprecio o menosprecio se van a encontrar las palabras separadas, aunque Honneth no lo hace.

puede generar sentimientos de culpa; pero si los desaprobados son los otros, se genera un sentimiento de indignación moral. En la desaprobación, según Dewey (1964), emergen los elementos cognitivos del saber moral, que hacen evidentes las pretensiones frustradas; se manifiesta la conciencia que el sujeto tiene de sí mismo y de los demás. De ahí la relación directa entre sentimientos y reconocimiento, entre sentimientos y menos-precio. El sentimiento manifiesta el grado y la forma de reconocimiento, que se expresa en términos de aprobación o rechazo. Cuando los sentimientos morales son negativos, porque emergen como reacción ante el no reconocimiento de lo que el sujeto legítimamente pretende, se manifiesta una actitud de menos-precio, que es una especie de lesión contra la persona, y que muestra de manera negativa la ausencia del reconocimiento debido (Honneth, 1997, p. 161).

En la perspectiva del reconocimiento, el menos-precio, como concepto, comprende y contiene el concepto de lesión. La argumentación teórica ha mostrado una relación directa entre las formas de menos-precio y las formas de reconocimiento, de donde el menos-precio es una lesión al reconocimiento. En esta línea de pensamiento, Honneth trata de establecer el menos-precio como fuente o motivación para la resistencia, fortaleciendo así las bases teóricas de la lucha por el reconocimiento; como se puede evidenciar en el caso de la niña Ana Sofía. “Las reacciones de sentimientos negativos que psíquicamente acompañan la experiencia de menosprecio pueden presentar la base afectiva de impulsos en los que enraíza motivacionalmente la lucha por el reconocimiento” (Honneth, 1997, p. 165); las razones de esta lucha por el reconocimiento están fundamentadas antropológicamente, debido a que el menos-precio afecta directamente la identidad de la persona en su totalidad.

Al ampliar Ana Sofía su radio de acción, necesariamente se encuentra con una mayor regulación, porque aumenta más la posibilidad de desconocimiento o menos-precio, ya

que la razón de ser del derecho radica en el revés, en la posibilidad de negación del otro. Ahora, si no se trata de la negación del reconocimiento, sino de un reconocimiento incompleto, no pleno, disminuido, en el que no se reconoce al otro en su total dignidad, sino que se reconoce algo del otro, muchas veces condicionado por intereses no nacidos del ser del sujeto, como es la condición que se impone a Ana Sofía de que debe levantarse antes de que salga el sol a hacer oración para agradar a Dios, sin importar si tiene o no derecho a seguir durmiendo, es una suerte de menosprecio, una lesión causada a la relación intersubjetiva. En este sentido, el reconocimiento se convierte en una lucha por el reconocimiento, planteada en Hegel de distintas maneras; una de ellas la diferencia entre moralidad y eticidad, que se encuentra explicado en la Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas (2008). Esa disminución, más que negación plena, genera en muchos casos lo que se puede llamar un retraimiento general, una vergüenza social por la negación de la igualdad de derechos, tanto humanos como sociales, económicos y políticos.

Contexto 3

El tercer caso de análisis en esta investigación, se refiere a una niña de 13 años de edad, que cursa grado 5° de primaria. Su señora madre acude a la sede²⁹ Los Pinos, que también pertenece a la Institución Educativa María Cristina Arango, para que el Coordinador interceda ante el acudiente de un niño, quien no es el padre sino su abuelo, porque este señor le debe ciento cincuenta mil pesos³⁰ (\$150.000,00), y ella los necesita con urgencia, pues no tiene para la comida. El Coordinador le aclara que la escuela ni él son instancias para resolver este tipo de problemas entre

29 En Colombia, a partir de la Ley 715 de 2001, se crean las instituciones educativas organizadas por varias sedes, pero bajo una misma administración rectoral. En este caso, la Institución Educativa María Cristina Arango, está conformada por las sedes Mi Pequeño Mundo (preescolar), Los Pinos (primaria) y María Cristina Arango (primaria y secundaria).

30 Aproximadamente 50 dólares.

padres de familia o acudientes, y que debe dirigirse a las instancias administrativas competentes. Hasta aquí el caso no tiene ninguna relevancia para la Institución Educativa. El problema se dimensiona cuando a través de la Orientadora Escolar se sabe de un caso de una niña a quien, al parecer, su mamá la prostituía, y resultó tratarse de la misma niña del grado 5° de primaria. Al entrevistar a la niña en la escuela, fue apareciendo toda una novela de terror. La pequeña fue narrando poco a poco los hechos y acontecimientos de su hogar y de cómo era obligada por su mamá a mantener relaciones sexuales con hombres muy mayores, a cambio de dinero.

Yesenia³¹, ¿cuánto hace que esto viene sucediendo? “Como un año”. Además de tu mamá, ¿hay otras personas que te obligan a tener relaciones sexuales? “No. Yo vivo con ella y soy la mayor. Mis otros tres hermanos son menores”. ¿Y tu papá? ¿Tienes papá? “Sí, pero está en la cárcel y, además, él no vive con mi mamá, y tampoco es el papá de mis otros hermanos”. ¿Tu mamá trabaja, o qué hace? “No. Ella no trabaja”. Y, entonces, ¿con qué dinero compran la comida y pagan los servicios? “No sé; pero los papás de los otros niños le dan algo, y ella cobra cuando vienen unos viejos a la casa y tienen sexo conmigo. Pero también, el marido que tiene ahora él le da dinero, y con eso nos mantenemos”. Una vez tu mamá fue a la escuela y habló con Nacho, el coordinador, para que le ayudara a cobrar ciento cincuenta mil pesos que le debía el abuelo de un niño, ¿qué sabes de eso? “Sí, yo sé. Él se los debe porque estuvo conmigo y le quedó debiendo a mi mamá; y han tenido hartos problemas por eso. Porque él dijo que no le iba a pagar y mi mamá le dijo que lo iba a denunciar, y juntos se han amenazado. Yo le dije a mi mamá que no le cobrara más, porque ella lo llama cada rato y pelean muy feo por teléfono, y se pone brava con todos en la casa”. ¿Cómo te sientes? “Mal... muy mal (Yesenia se agachó por un momento)”. ¿Por qué te sientes

31 Nombre cambiado para proteger su identidad, y por restricción legal.

mal? “Porque ella me obliga a hacer eso y yo no quiero... Yo ya le dije a ella que me iba a ir de la casa o que me iba a suicidar y que era su culpa”. Y ella, ¿qué te responde? “Deje de decir maricadas... o con qué quiere jartar... no ve que todo vale... Y me manda a hacer oficio”. De tu familia ¿alguien sabe? “No. Nadie. Mi mamá hace como un año me dijo que teníamos una forma de tener harta plata, y que nos iba a alcanzar hasta para comprar una casa y un carro y vivir muy bien; pero que todo dependía de mí; y me explicó lo que tenía que hacer, y me dijo que no me asustara, que al comienzo era como feo, pero que después me iba a gustar”.

Yesenia siguió llorando y casi no pudo continuar su relato. El caso se denunció inmediatamente³². Una vez más, el precio, el dinero aparecen como el *Leitmotiv*, y por encima del reconocimiento de la dignidad. El ser humano es cuerpo, y atentar contra su cuerpo (secuestro, retención, lesión física, violación) causa la más profunda humillación. Aclara Honneth que no se trata del dolor físico, sino del sentimiento de indefensión frente a una voluntad extraña; este sentimiento de menos-precio, de pérdida de confianza en sí mismo, se relaciona de manera antagónica, pero directa, con el sentimiento de seguridad y confianza vivenciado en la esfera del amor y la afectividad, que se supone experimentada en los primeros años de vida junto a la familia o al núcleo más próximo; lo logrado en esta esfera se rompe como irrupción del des-precio. “Cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, sea cual sea el objetivo buscado, provoca un grado de humillación, que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de un hombre con más profundidad que las demás formas de menosprecio” (Honneth, 1997, p. 161).

Yesenia es cuerpo acontecimental y simbólico, cuerpo poésico que crea y recrea, que expresa sensibilidad y se expresa como ex-peri-encia de ser y estar, de habitar y ocu-

32 La niña fue entregada a la Policía de Infancia y Adolescencia y al ICBF, y el caso hizo trámite a la Justicia.

par, cuerpo que ha sido campo de disección del sujeto como alma y cuerpo, como sujeto y objeto. Yesenia es sujeto, pero su cuerpo fue visto como simple objeto, desconociendo su sensibilidad, negando su potencial poético y la experiencia fundante del reconocimiento como es la confianza simbiótica entre la madre y el hijo (Honneth, 1997), y luego de éste con su entorno inmediato, familiar, vivenciando afectos primarios; esta experiencia que se supone una vivencia profunda de la confianza y seguridad fundante, se ve profundamente lesionada en su ser más íntimo, su cuerpo cargado de simbología, cuando se le causa humillación psicológica y/o corporal, como en este caso. La persona menos-preciada experimenta una crisis moral, porque lo que le ha permitido sentirse valiosa, reconocida emocionalmente, se ha lesionado, frustrando sus expectativas y dificultando su accionar.

La integridad psíquica y moral de la persona está relacionada de manera dependiente con las expectativas de reconocimiento. El reconocimiento arraigado en la experiencia de la conciencia de sí y de los demás y en las relaciones intersubjetivas, está en el eje de lo significativo de cada ser; sus actos de reconocimiento son experiencias existenciales profundas. Atentar contra la persona en cuanto no profesarle el debido reconocimiento a su ser como persona, como sujeto, a sus capacidades y cualidades, a su dignidad, es afectar su núcleo moral, lesionar su esencia como ser libre y de expectativas; en este sentido, el menos-precio se aloja en el mismo núcleo de las experiencias morales y toca la integridad psíquica de cada persona. En esa realidad interior se libra una lucha por el reconocimiento, y es interior en cuanto compromete los sentimientos morales de injusticia, más que los intereses u otras motivaciones: "...la vergüenza, la cólera, la enfermedad o el desprecio; a partir de ellas se coordinan los síntomas psíquicos por los que un sujeto consigue conocer que de manera injusta se le priva del reconocimiento social" (Honneth, 1997, p. 165). Esa privación o menos-precio ha tenido un referente más en los aportes de la psicología cuando se usan metáforas relativas al cuerpo

humano, para relacionar las formas de menos-precio con términos como muerte o enfermedad, con lo cual se indica el grado de lesión causado al reconocimiento intersubjetivo, así: se le llama muerte síquica a la forma de menos-precio que genera consecuencias personales por la experiencia de humillación; muerte social si se trata de negación de derechos o son actos de desprestigio social, y enfermedad si se refiere al menos-precio de la forma de vida.

Dentro de los sentimientos morales (Strawson, 1995), el sentimiento de vergüenza merece mención aparte, violenta el valor que el sujeto tiene de sí, transgrede el ideal de yo, causando una lesión al corazón del sujeto moral. Es su auto-respeto, la propia autoestima que se ve constreñida, como es el caso de Yesenia, que es cuerpo expandido en sensibilidades dramáticas, pero que, en cuanto poiesico, se resiste. Esa coerción puede tener origen en una actuación propia, que la ha llevado a sentirse degradada, o en una acción de los miembros del grupo social o familiar –como en este caso– con los cuales se identifica, y por eso mismo se avergüenza, porque cognitivamente sabe que se ha violado una norma moral, relacionada con los ideales propios y del grupo. Este sentimiento de vergüenza también hace visible el sentido de dependencia, que hace parte constitutiva de la persona desde sus relaciones primarias, afectivas o relaciones de amor. Éstas, por estar ubicadas en un estadio inicial, no tienen la suficiente fortaleza para hacer frente a los conflictos sociales. La intersubjetividad en esta esfera también es primaria, ya que su objeto es la generación de confianza y seguridad en un ambiente de comunidad restringida, y para Yesenia su situación se vuelve aún más dramática, cuando es en esta esfera primaria familiar donde se ha lesionado su confianza, su integridad psíquica y moral. Mientras que en las otras esferas, de relaciones jurídicas y sociales, sus objetos son más amplios, más de relaciones intersubjetivas entre pares o miembros que se identifican fuera del núcleo de la familia, en el paisaje de la sociedad.

Son las motivaciones de los sentimientos morales el corazón de la lucha por el reconocimiento, de acuerdo con la obra de Honneth (1997). Antes de las aparentes y conocidas motivaciones de los movimientos sociales y sus respectivas luchas, como las reivindicaciones laborales, la aceptación de las diferentes identidades culturales, o los movimientos feministas o de desplazados, las identidades de género, la redistribución de riquezas, etc., están los sentimientos morales síquicamente relacionados con el reconocimiento de la dignidad propia de todo ser humano. La lucha por el reconocimiento no tiene otra razón que el reconocimiento mismo. Se trata más bien de profundizar para desentrañar más y visibilizar la realidad compleja y apasionante del ser humano en su dignidad. Yesenia ayuda a develar el sentido y significado de su cruel realidad, que permite entender mejor la comprensión que los niños y niñas tienen de su entorno socio-económico y familiar, y cómo este entorno coarta y condiciona las percepciones que ellos tienen de sí mismos, haciendo que su capacidad de agenciamiento se vea más limitada. De ahí emerge más la importancia de que las narrativas de los niños y niñas sean generadoras y constructoras de nuevas realidades, para lo cual la hermenéutica ontológica política o performativa tiene un gran potencial en la búsqueda de alternativas.

Para Ricoeur (1996) la hermenéutica permite la plasticidad en el lenguaje, especialmente en el juego del narrar, ya que abre el compás a la diversidad y pluralidad en sus usos, y permite la develación de la ex-peri-encia de cada sujeto.

En este sentido, hay que suponer que la importancia que la hermenéutica ontológica política tiene para la investigación en Ciencias Sociales, está orientada a la captación de la experiencia humana en una trama de sentido que bien puede asociarse a una operación cuyos elementos pueden ser la experiencia humana; el fondo operante de dicha experiencia; y los modos como los seres humanos se hallan en esa experiencia. Cabe anotar que uno de esos modos es el

acto de *narrar* y de *narrarse*. La hermenéutica ontológica se configura así como un esfuerzo ético en tanto *capacidad* del sujeto investigador por trabajar con personas, con seres cuyas formas de evidenciar la vida sobrepasan el terreno de la evidencia empírica, más que con razonamientos seguidos de una demostración y argumentación lógica en el orden de la certeza y de la verdad (Alvarado, Ospina, & Sánchez, 2016, p. 991).

La narración que hace Yesenia no necesita de la evidencia empírica, pues, aunque es corta, es muy reveladora de un drama común, en el que están sumergidas miles de Yesenias, miles de estudiantes, miles de familias y miles de cuerpos expandidos en menos-precios y des-precios, pero sensibles y, por tanto, dramáticos, acontecidos, desgarrados y, en cuanto poiésicos, resistidos y re-existidos. Es una realidad dramática y casi sin salida desde las lógicas de las ciencias que investigan para explicar lo que sucede, y no logran comprender para agenciar, sino que se terminan fácilmente en la re-victimización. Absolutamente nada justifica que la mamá ponga en venta a su pequeña hija en la prostitución. Detrás o al frente de esta situación hay una decidida actitud de des-precio y menos-precio de la madre por el cuerpo de su hija, expandido en simbólica de sensibilidades, pero que no logra sacar a la madre de la indiferencia; cuerpo que es emergencia del cuerpo de la madre. Es total de-precia-ción del cuerpo, porque, de lo contrario, toda familia en circunstancias similares optaría por soluciones parecidas. Sin embargo, la precariedad económica atraviesa todo el relato: “Ella cobra cuando vienen unos viejos... y con eso nos mantenemos... o con qué quiere jartar... no ve que todo vale... Mi mamá me dijo que teníamos una forma de tener harta plata”. Para el sistema económico imperante todo es transacción; por eso el canto de resistencia de la maestra con los niños: “¿Qué se vende?... Nada se vende”. No se vende el cuerpo de una mujer adulta ni la inocencia de una niña o niño; hacerlo o intentar hacerlo es muestra indubitable de la crisis civilizatoria, de cómo el ser humano perdió el rumbo

y de la urgencia de retomar la ruta, y trasegar el camino de regreso a casa, a la naturaleza.

Contextos como textos y textos como pretextos

Los textos son enunciados que anuncian los lugares de enunciación. El texto devela también el contexto; y en el contexto se encuentran muchas veces las invariantes de los textos, que se convierten en las claves de interpretación, como en el caso de los tres textos-contextos narrados en esta investigación. Invariantes que ponen al descubierto la conspiración entre sistema económico y procesos de reificación, entre precios, des-precios y menos-precios. Mientras que los pretextos, *prae-texere*: bordados de la parte delantera de una prenda, se refieren a los argumentos o razones para hacer o no hacer algo; o razón que justifique o disculpa que excuse. ¿Cómo los contextos son realmente los textos, y cómo textos y contextos son los verdaderos pretextos para que los sujetos agónicos sean protagónicos y tomen distancia de su realidad antagonica? Son los contextos de contubernio entre el capitalismo y los procesos de reificación los que permiten dimensionar las tragedias narradas en los textos, y son estos dramas los pretextos, argumentos, razones y sentimientos los que llevan a actuar frente al sujeto menos-preciado, para agenciarlo políticamente, desde sus mismas narrativas generativas, apoyados por la hermenéutica performativa.

La inconmensurable comprensibilidad de ese sujeto, así sea menos-preciado, pero que huye de todo intento científico de reduccionismo, es la razón de ser de las Ciencias Sociales y, por tanto, de esta investigación. Sujeto que es cuerpo, carne, historia, sueños, agonías y esperanzas; sujeto que está sujeto a los contextos, que narra textos con lenguaje gestual y simbólico, verbal y escritural; sujeto que es habitado por el lenguaje, el discurso, la narración, de la manera heideggeriana en que la casa del ser es habitada por el lenguaje; y cuya dignidad es el gran pretexto, el bordado protector de su piel. El texto, el contexto y el pretexto están media-

dos por el lenguaje, en cualquiera de sus manifestaciones gestuales, simbólicas, verbales o escriturales; lenguaje que construye identidades y géneros, realidades y mundos, al punto de que las fronteras del mundo de cada sujeto están marcadas por los límites de su propio lenguaje (Wittgenstein, 2016). Sólo por el lenguaje de Juan Roa y María Polanía, de Ana Sofía y Yesenia conocemos sus dramas, su mundo y cómo han ido construyendo sus subjetividades e identidades, cómo son cuerpos expandidos en simbólica de sensibilidades. Se trata de cómo hacer cosas con palabras (Austin, 1955); de que sus narrativas sean generativas de sus potencialidades, se puedan agenciar políticamente y puedan transformar su relato agónico en emergencias protagónicas del pensar y del hacer, que los conduzcan a una nueva manera de estar y de ser en el mundo.

Esa nueva manera de estar y ser en el mundo encuentra en el sistema económico imperante, el capitalismo, y la subyacente colonialidad del poder su mayor óbice, ya que se han naturalizado las distintas formas de explotación en torno a las relaciones entre capital y mercado y entre dominante y dominado, pasando a ser el dinero la justificación para convertir todo en mercancía y en sumisión, muchas veces irreflexiva, creyendo que algunos tienen poder de apropiarse del otro y de lo otro. Pareciera ser que en todos los seres humanos que están bajo la égida del capitalismo, la colonialidad del poder, heredada del eurocentrismo, se transformara en las distintas maneras de dominación y sometimiento del más débil, como en el caso de la madre de Yesenia, que se cree con el poder de vender el cuerpo de su hija, quien es otra totalmente otra, no una parte de ella, a cambio de algún dinero, so pretexto de que lo necesitan para sobrevivir, cuando existen muchas otras formas de conseguir esos recursos, sin someter la dignidad del otro, o de lo otro, como sucede con la explotación de la tierra y de la naturaleza.

Si bien es cierto que hubo un proceso de emancipación en América Latina, también es verdad que la dependencia no desapareció, sino que se transformó en nuevas maneras de esclavitud y sometimiento, especialmente de tipo cognitivo, al quedarse en el imaginario colectivo que hay seres humanos superiores e inferiores; no sólo se ha identificado al superior como el perteneciente a la raza blanca europea, sino que, a partir de la expansión metamórfica del capitalismo, superior es todo aquel que tiene un poder mayor y que puede imponer su voluntad contra las convicciones de los demás; ese poder se identifica cada vez más con la capacidad de imponer condiciones a los demás, directamente relacionada con la mayor cantidad de dinero con que se cuente, y que el otro necesite algo de él para su sustento. Ese poder que ejercen los dueños del dinero, como las multinacionales, que controlan el poder en el mundo, llevan a someter todo a su imperio. Pero, a menor escala, también acontece lo mismo cuando se poseen unos recursos con los cuales se somete la voluntad de los demás; por ejemplo: el que genera los recursos económicos en la familia; en la relación de pareja cuando el que tiene más dinero impone su voluntad; cuando se somete a toda clase de vejámenes a otra persona a cambio de dinero o de comida.

La situación es tan dramática que para el año 2016 *Global Slavery Index*³³ indica que en el mundo hay actualmente 45,8 millones de personas esclavizadas. Aunque la mayoría se concentra en Asia, con más de 30 millones de seres humanos esclavizados, este estudio calcula que en Colombia hay 308.200 personas en condición de esclavitud. Son las personas que, al no conseguir cómo subsistir y no tener empleo, terminan aceptando cualquier forma de explotación, así sea el extremo de la misma esclavitud. El problema no es coyuntural, sino una propensión del capitalismo, según lo afirma Aníbal Quijano: “son el producto de las actuales tendencias

33 Informe realizado por Walk Free Foundation, que genera el Índice Global de Esclavitud, y que se puede encontrar en la página: <http://www.globalslaveryindex.org/>

del capitalismo mundial, de su tendencia de “desocupación estructural” (2014, p. 270).

Leer los dramas de los niños des-precitados y menos-precitados en perspectiva de los estragos que causa el capitalismo, inclusive al interior de la escuela, donde se dan contextos reificantes; comprender sus narraciones en el ambiente de la colonialidad, como elemento constitutivo del poder capitalista; entender desde esta misma condición de la colonialidad que se han generado una serie de patrones de clasificación de los demás y de lo demás, a partir de la representación de los intereses especialmente económicos, como en el caso de la niña vendedora de besos, que no es un caso aislado, sino que responde a toda la estructura cognitiva colonizada desde el poder económico capitalista; igual sucede con la niña vendida por su misma madre para la prostitución. Todo esto lleva a que la misma escuela y sus maestros entiendan, comprendan y se impliquen en el agenciamiento político propio y como política institucional de formación, que atraviesa el currículo, la pedagogía y la didáctica escolar. Pero, una implicación en el sentido de Cavell (2003): “Aquí podría decir que la razón por la cual “yo sé que tienes dolores” no es una expresión de certeza, es que es una reacción a este hacer notar: es una expresión de implicación”, (citado por Honneth, 2007, p. 76). Lo que no puede acontecer de parte de los adultos, pero que lamentablemente sucede, especialmente los que tienen a cargo la formación de los niños y niñas, es una actitud de indiferencia, que delataría que no hay implicación, ya que se está sumergida la escuela y el maestro en la misma situación dramática que se denuncia.

Por lo que esta investigación no pretendió en ningún caso encontrar la objetividad o verdad, para que la confiabilidad surgiera de los datos aportados, sino que la rigurosidad consistió en la comprensión justa de las vivencias y experiencias de cada uno, cómo se percibe cada uno desde su drama, sin victimizarse, sino como punto de partida hacia nuevas posibilidades de agenciamiento, pues cada caso estudiado es

diferente, y cómo desde el lugar de enunciación de cada uno se pueden tejer y entretejer nuevos horizontes de sentido en sus vidas, cómo los *prae-texere*, los bordados delanteros de su dignidad, los pretextos de la investigación van dando paso a la materialización de nuevas percepciones, de agenciamientos políticos, que les permitan a los niños empoderarse desde sí mismos y consigo mismos, en narrativas generativas. Lo metodológico se movió en dos acciones y tres momentos: comprender y transformar, por lo que todos los llamados instrumentos o técnicas ayudaron a visibilizar las narraciones y a proyectar los nuevos horizontes, como fueron entrevistas en profundidad, cartografías, construcción, deconstrucción y reconstrucción de imaginarios, dilemas que permitieran profundizar y aguzar los intereses proyectivos. Los tres momentos acontecieron en parte de manera simultánea: un primer momento de análisis de textos y contextos, de aplicación de instrumentos, de estudio de documentos, de descripción de contextos. Un segundo momento, de análisis comprensivo a partir de recolección y organización de la información; y, un tercer momento, mucho más interpretativo y propositivo. En todos los momentos participaron activamente los niños, ayudando a comprender los sentidos de sus mismas narrativas, develando sus horizontes mediante un confrontador y espontáneo diálogo. De esta manera, le dieron cohesión y coherencia a todo el trabajo investigativo.

Fue necesario preguntarse: ¿cómo se construye la subjetividad e identidad de estas niñas y niños despreciados por la madre cuando los vende en la prostitución a cambio de dinero, no apreciados por no levantarse antes de que salga el sol para hacer la oración, menospreciados por tener que vender y comprar besos? ¿Cómo se agencian políticamente en una sociedad capitalista, y por ende consumista, y en una escuela colonizada por estos poderes, muchas veces con maestros inconscientes de esta realidad? Éste es el contexto en medio del cual pervive la escuela. Innegablemente, el consabido intercambio de bienes con fines de lucro, termina influyendo de manera significativa en el mismo accio-

nar intersubjetivo, al punto de llegar a considerarse como algo connatural al ser humano. “Fue Georg Simmel quien indagó en *Filosofía del dinero* en qué medida el aumento de las interacciones mediadas por el mercado es acompañado por una creciente indiferencia para con los pares en la interacción. Las cualidades inconfundibles del otro pierden su significado comunicativo en cuanto éste aparece frente a un actor como contraparte de un acto de intercambio mediado por el dinero” (2013). Una suerte de indicador de este proceso podría ser la ausencia de apasionamiento e indiferencia frente al acontecer, en el cual no hay implicación, en el sentido de Dewey y Cavell (2003), ya que la reificación ha ido minando sus bases. Si para Tomasello y Hobson (citados por Honneth, 2007, p. 67) la capacidad de reacción moral está directamente relacionada con la “presencia emocional de las personas de referencia”, se podría pensar que la ausencia o minus-valoración de estas personas de referencia inicialmente, pero de las demás en el contexto de lo social, serían la “causa decisiva de la falta de capacidad de reacción” o falta de apasionamiento o actitudes de indiferencia.

De aquí puede decirse que surge una conducta indolente, un tratamiento instrumental del otro. La filosofía moral se encarga de analizar las distintas formas en que acontece esa utilización instrumental, y cómo el interés de lucro por encima del interés por el otro como absolutamente otro, explica la instrumentalización del otro, de lo otro y de sí mismo. Las niñas y niños expelen con su actuar el aire que respiran y el ambiente en el que habitan. Como seres capaces de aprender, han ido absorbiendo lo que se les ha ido brindando, lo que ven en sus hogares, lo que perciben en los medios de comunicación, lo que aprenden en la escuela. ¿Por qué no puede pasar desapercibida la venta de besos en la escuela? ¿Por qué no se puede quedar como una simple anécdota el caso de la niña que levantan a la madrugada a hacer la oración, siendo que ella reclama su derecho al descanso? ¿Por qué debe preocupar profundamente el hecho de que una madre use a su hija como un medio para conseguir recur-

sos económicos, sin importarle prostituirla, y someterla a un total des-precio de su dignidad? El hecho delata el ambiente, no sólo escolar, y el contexto. El gran escenario de estos acontecimientos es el contexto reificante, cosificante, donde se reducen las relaciones, hasta íntimas, a lo que Weber llamaba racionalidad instrumental en aumento. Un ambiente de despersonalización de las relaciones humanas y sociales, donde el otro deviene en anónimo, y lo otro, la naturaleza, en un simple depósito infinito de recursos por expropiar y explotar en contra del destino de la humanidad, de una humanidad sin rostro, a quien se le niega cada vez más la posibilidad de ser fuente de inspiración y reconocimiento. Acontece sí el desarrollo de formas burocráticas de dominación, allanadas al perfeccionamiento de los sistemas gobernados por la lógica del cálculo económico. Este es el contexto de la escuela y la familia, que alberga niñas y niños como María, Ana Sofía, Yesenia y Juan.

Se trata de mirar, de manera metafórica, a través de los ojos de la gorgona Medusa, para ver cómo todo se va convirtiendo en piedra, en simple cosa, en mercancía, desde un beso hasta un a-precio. Es la función del capitalismo, reducir todo a una transacción para concentrar y acumular el capital, quebrando y esclavizando a los pobres, convirtiendo las relaciones intersubjetivas en relaciones de dominación, haciendo creer que hay seres humanos superiores e inferiores, naturalmente dominantes y naturalmente dominados.

Desde el siglo XVII, en los principales centros hegemónicos de ese patrón mundial de poder –en esa centuria no por acaso Holanda (Descartes, Spinoza) e Inglaterra (Locke, Newton)–, desde ese universo intersubjetivo fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la *naturaleza*, y entre aquellas respecto de ésta, en especial de la propiedad de los recursos

de producción (...) Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen eurocéntrico, denominado *racional*; fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la *modernidad* (...) Se consolidó así, junto con esa idea, otro de los núcleos principales de la colonialidad / modernidad eurocéntrica: una concepción de humanidad, según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos. (Quijano, 2014, pp. 286-287)

Aclara Quijano que el nombre de Europa es metafórico, en cuanto que se refiere más a lo cultural, lo racial, lo étnico, y a lo no sometido a la colonialidad del poder, sino a lo que somete, domina y se expresa también mediante el poder del capitalismo. En este sentido, el dinero, como expresión de este poder, es manifestación de la racionalidad de Occidente y de la modernidad, es decir, de someter todo a la medición y al cálculo, inclusive los sentimientos y afectos; por eso, se venden besos y hay corrupción en casi toda la sociedad actual. La obra de Simmel (2013) cobra una mayor importancia cuando se asumen posiciones decolonialistas, ya que permite adentrarse en cómo se afectan las relaciones intersubjetivas desde la influencia del dinero, y cómo el número de transacciones, mediadas por el dinero, llevan a una despersonalización del otro, a borrar su rostro y hasta sus rastros, y cómo el dinero se usa para someter al otro, cosificándolo por medio de la división del trabajo y mediante procesos de alienación.

Todo esto lo que indica es una gran crisis al interior, no sólo del sistema capitalista, sino de la sociedad actual, conocida como crisis civilizatoria (Flores, 2014), donde se pone en tela de juicio la misma racionalidad del ser humano, que lo ha llevado a someter a condiciones indignas a sus hermanos, a la tierra como su hogar natural, y a toda la naturaleza, considerada como simple depósito de recursos. Se cuestiona también el sentido mismo de la historia y destino de la hu-

manidad, donde comienzan a surgir alternativas, inclusive al interior de las ciencias, cuestionadas por ser muy eurocéntricas, de las metodologías de la investigación, de las formas de aproximarse a la realidad, donde se ha escindido al sujeto, inclusive desde las mismas ciencias sociales. La ciencia social ha estado preñada de teorías del sujeto escindido del objeto; pero la apuesta es superar esta escisión. Una apuesta por agenciar y empoderar niños, niñas y comunidades en condición de vulnerabilidad social. Una apuesta porque la vida, la educación y la formación de los niños no sean para que tengan cerebros grandes y corazones pequeños. Una apuesta por la resistencia a la moralización como ejercicio a problematizar lo que se ha aceptado, porque también se ha impuesto. Una apuesta, en fin, por no seguir escindiendo el mundo entre sujeto y objeto, porque la vida nos ha demostrado que es éticamente perverso.

Dentro de las alternativas metodológicas de investigación, las narrativas generativas y la hermenéutica ontológica política, o hermenéutica performativa, emergen con gran potencialidad para responder desde “el marco de la solidaridad y el reconocimiento”; han ido consolidando su constructo teórico y su campo de acción, se han ido validando desde las voces de los silenciados en las investigaciones, que han sido considerados objetos de investigación, antes que seres humanos con piel e historia. Estas alternativas de investigación tienden a consolidarse y a integrar saberes que permitan mirar con mayor respeto al otro como un absolutamente otro. Todo indica que en es en Colombia, y específicamente en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde donde mejor se han desarrollado investigaciones teniendo como propuesta metodológica la perspectiva de las narrativas generativas y la hermenéutica ontológica política o performativa³⁴. Se trata de construir nuevos marcos de interpretación que faciliten la develación de los sentidos que, para el caso

34 Para esto, véanse las referencias de Alvarado, 2007; Alvarado, Botero y Ospina, 2008; Alvarado, 2009; Alvarado y Ospina, 2009; Botero, Alvarado y Luna, 2009.

particular de esta investigación, los niños dan a sus prácticas escolares y no escolares, como los casos aquí narrados, y que permitan, a partir del lenguaje, de su narratividad, entendiéndola ésta más allá de la connotación inmediata de las palabras o frases usadas, como el significado específico que el autor le quiere dar, como comprender mejor lo que piensan y experimentan en relación con el menos-precio y des-precio, expresiones reificantes, y acompañarlos en su capacidad de agenciamiento, que permita que el mismo lenguaje sirva para la transformación del sujeto.

“Una hermenéutica ontológica de carácter y trasfondo político puede asumirse como una metodología investigativa. Sin embargo, ello no discute con la afirmación de que se pueda entender como un ejercicio ético y político en su propia constitución: si la demanda es por la comprensión del lenguaje otro, ahí estamos inmersos en la hospitalidad con nuevos modos de asumir la realidad y la vida en general. Si de lo que se trata es de des-localizar nuestro campo de percepción para sumergirnos en otro, ello demanda de nosotros un esfuerzo moral por ver en otra dirección y desde otra orilla, prueba de que estamos agenciándonos en el marco de la solidaridad y el reconocimiento. Deslocalizarnos sugiere, por ejemplo, transferir el lugar de enunciación según el cual nos acercamos a la realidad, y ello va más allá de una simple apertura moral, pues exige una práctica de alteridad justa; que no se mueva en una orilla exotizante del otro, y al mismo tiempo que se aleje de una orilla solipsista y radical.” (Alvarado, Ospina, & Sánchez, 2016, p. 5)

Es decir, la hermenéutica ontológica política performativa puede considerarse y tratarse como una metodología investigativa, como se ha hecho en este caso. Al mismo tiempo, se trata de un ejercicio ético y político porque demanda la comprensión del lenguaje desde el lugar de enunciación de quien anuncia y denuncia desde el reclamo por su dignidad o desde su realidad dramática; y, realmente, se trata de contemplar desde otra orilla, implicándose en la solidaridad y el reconocimiento, y teniendo como requisito la práctica de una alteridad justa. De esta manera se hace un desplaza-

miento o tránsito de los contextos y los textos sobrecogedores a los pretextos de agenciamiento; de la narrativa agónica a la generación del protagonismo demandado; de la simple enunciación a la acción a partir del lenguaje mismo.

En el caso de María Polanía y Juan Roa, se dialogó ampliamente con ellos, en algunos momentos por separado, y en otros momentos juntos. Hubo todo el cuidado de no victimizar a ninguno de los dos, y con dilemas creados para este caso específico de la compra y venta de besos, María fue desencadenando una serie de pensamientos, expresados gestual y verbalmente, donde fue perceptible, desde sus expresiones, inclusive simbólicas, la transformación de su relato en una nueva comprensibilidad de lo acontecido. Es una niña que ha empezado a verse a sí misma como un cuerpo que simboliza sensibilidad y respeto: “Mis actuaciones no tienen precio y son muy valiosas, porque soy única. No existe en el mundo otra María Polanía, así otras tengan mi nombre (...) Es ridículo vender besos (...) Nada se vende, como dice la canción que nos enseñó”. Juan también se expresó en términos más o menos parecidos: “He aprendido que somos cuerpo, y que nuestro cuerpo, como dijo la profe de catequesis, que me estoy preparando para la Primera Comunión, el cuerpo es templo del Espíritu Santo (...) Y nada se vende, dice la canción del de la escopetarra (...) ¿Para qué comprar besos? Eso es de tontos. Es mejor que lo quieran a uno por lo que uno es, no porque uno tenga plata para comprar besos, y lo que yo soy es que soy un ser humano”.

Aunque la niña Ana Sofía fue retirada al poco tiempo que hizo su impactante denuncia, y se perdió su rastro debido al hermetismo de esa iglesia, en el diálogo que se mantuvo con la niña en los días inmediatamente posteriores a su primera entrevista, dejó la sensación de ser de un carácter fuerte, mostró no querer doblegarse ante las imposiciones que le hacían; comentaba con énfasis no entender por qué el desprecio de sus amigas, si cuando ella empezó a vivir en la casa, y como no habían empezado a estudiar, no había

reclamado nada, y era amiga de todas las niñas, con las que jugaban y la pasaban bien. “Todo el problema empezó una noche, después de la cena, porque le dije a la señora Beatriz, que estaba encargada de nosotras por la noche, que no me fuera a levantar temprano a rezar, y ella me dijo que no era a rezar, sino a orar, y que tenía que levantarme temprano; y, entonces, yo le dije nuevamente que no me despertara porque yo podía hacer la oración más tarde, cuando las niñas mayores se fueran para el colegio. Entonces, la señora me dijo: “no entiende, muchachita, que tiene que levantarse temprano”, y mis amigas empezaron a decirme que tenía que cumplir con todas las reglas de la casa (...) Al otro día hablé con la señora Martha, que es la esposa del Pastor, y me dijo que tenía que levantarme muy temprano y hacer la oración antes de que salga el sol, porque así son las niñas buenas, y que yo era una buena niña, a pesar de que no tenía papás, que ellos eran como mis papás, pero que yo tenía que obedecerles (...) Rector, Usted tiene que ayudarme”. El compromiso iba más allá de las simples palabras: “Es ante todo una confianza de nuestro tiempo, reconocer en el lenguaje la constitución ontológica de la realidad social” (Alvarado, Ospina, & Sánchez, 2016, p. 996); y, en este caso, de la constitución ontológica de Ana Sofía, quien si no ha sido doblegada por su condición vulnerable, su auto agenciamiento político le permitirá vencer en las gestas por venir.

El caso de Yesenia ha demandado un mayor acompañamiento, una especial atención, revisar los distintos aportes de las ciencias sociales, especialmente desde la psicología, y para los intereses de esta investigación fue necesario estudiar minuciosamente los aportes de la narrativa generativa, ir entendiendo con Yesenia cómo su subjetividad e identidad se había ido tejiendo a lo largo de varios años en una familia disfuncional, en un ambiente barrial permisivo y sin el acompañamiento de ninguno de sus padres, y cómo la escuela no había logrado impactar decisivamente en su proceso de formación, que le hubiera permitido, como en el caso de Ana Sofía, por lo menos denunciar la situación des-

de un comienzo. El acompañamiento básicamente consistió en que ella fuera transformando los sentidos que ella le daba a todo lo que le había acontecido, para que ella misma tomara el proceso en sus manos, se apoderara de su destino, y se reconstruyera socialmente desde sus potencialidades como sujeto digno; se reconociera a sí misma desde su propio lenguaje y el proceso mismo que iba llevando. En esta línea se ha ido llevando su proceso de agenciamiento político.

A manera de conclusión

Esta investigación es, ante todo, de carácter ético y político, que ha demandado del investigador un esfuerzo en este sentido y despojarse de muchos prejuicios en relación con la investigación; especialmente aquellos que se pueden pensar denunciados en el soneto “El Ajedrez”, de Jorge Luis Borges, donde se ve retratado el pensamiento binario: o es blanco o es negro; o son ciencias naturales o son ciencias sociales; o son exactas o son inexactas, por tanto, los resultados son ciertos o son falsos. Todo un juego maniqueo para ubicar toda investigación en el cuadro blanco o en el negro, en la investigación cuantitativa o es cualitativa; igual suerte con los procedimientos. A veces se olvida a Ciorán cuando afirma: “Una visión del mundo articulada en conceptos no es más legítima que otra surgida de las lágrimas” (1982, p. 140), o a Feyerabend: “Un científico no es un sumiso trabajador que obedece piadosamente a leyes básicas vigiladas por sumos sacerdotes estelares (lógicos y/o filósofos de la ciencia), sino que es un oportunista” (1995, p. 22); y, precisamente, de esto se trata esta investigación: de una oportunidad que brindan los mismos estudiantes en su devenir cotidiano, con imperceptible atmósfera reificante; imperceptible por lo mismo cotidiana, que está ahí, acontece ante nuestros ojos, pero que la mirada no logra descifrar. Esta oportunidad de aproximación al inconmensurable mundo simbólico de los niños y niñas, ha obligado recorrer un camino por fuera de los cánones de las ciencias naturales, y hacer la anda-dura en las llamadas ciencias sociales, con metodologías complejas

de zurcidos y entramados que interrelacionan nuevas perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas, dentro de un campo mayor denominado construccionismo social e interaccionismo simbólico, pero delimitado y concretado en las narrativas generativas y la hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: “Una hermenéutica ontológica de carácter y trasfondo político puede asumirse como una metodología investigativa” (Alvarado, Ospina, & Sánchez, 2016, p. 5), denominada así por un grupo de investigadores de la Universidad de Manizales, liderado por Sara Victoria Alvarado. El eje gravitacional es la investigación cualitativa, y favorece una percepción menos abstracta y más humana de la realidad o realidades que se pretendan investigar.

Se aunaron también los aportes del bagaje metodológico y procedimental del análisis de texto; y se tuvo en cuenta lo que Denzin (1975) llama triangulación de la información, todo esto para el análisis de la información. Además, se revisaron y tuvieron en cuenta los aportes de la etnografía educativa, que es un nuevo yacimiento en la investigación cualitativa, y particularmente en la etnográfica, que ha ido tomando cierto cuerpo propio y una caracterización particular. Para Judith Goetz y Margaret LeCompte “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (1988, p. 41); lo que hace de la etnografía educativa un asidero propio para la comprensión de los fenómenos educativos, especialmente aquellos que acontecen en las interacciones de los estudiantes. Todo esto potenciado, transversalizado, dimensionado con la concurrencia definitiva de la hermenéutica ontológica política, o hermenéutica performativa, y las narrativas generativas.

El agenciamiento político de niños y niñas, para que sean capaces de narrar sus dramas, en el sentido de Fabbri: “La narratividad tiene una función configurante, con respecto a un determinado relato, remitiendo inmediatamente a

cierto significado” (1999, p. 48), comprender su semiótica, reflexionar sobre su devenir, incorporar nuevos sentipensares generados por ellos mismos, convirtiendo su condición dificultosa y enrevesada, en potencia y oportunidad a partir de aprender a verse como cuerpos poiésicos, sí es posible y es una emergencia. Se requiere de una especial sensibilidad en la escuela, de un proceso de reflexión crítica en el maestro, de un rescate del afecto, la ternura y la seguridad en el medio familiar. La escuela está llamada a decolonizarse, a comprenderse en su devenir histórico, y a no prestarse más a los intereses que se ciernen sobre ella; a resistirse como la maestra del canto: “¿Qué se vende? Nada se vende”.

De Certeau afirma que “No hay derecho que no se escriba sobre los cuerpos” (1996, p. 152); hay que anunciar que no hay des-precio o menos-precio que no recaiga sobre el cuerpo, y en este caso de niños y niñas. Respetar su condición de singularidad e intimidad, como cuerpos expandidos en simbólica de sensibilidades es la tarea por hacer; una tarea de sensibilización, desde la perspectiva del pensamiento educativo ambiental, donde se den las: “maneras posibles del cuerpo simbólico, como engarce, entre su humanidad sensible y el sentir terrestre, como cuerpo, como lugar del acontecimiento, cuerpo simbólico en espaciamento con sentidos de la tierra” (Chacón, 2011, pp. 20-21); donde se mezclen, según el mismo autor, el aula con los cuerpos y la tierra en claves bio-geo-poéticas del habitar. Para esto, es necesario caminar hacia una escuela acontecimental, habitada, y no simplemente ocupada y fragmentada. Como consecuencia, no puede el docente seguir siendo una isla, dictadora de clases, por buenas que sean.

Esta investigación permitió pensar en los niños y niñas en edad escolar, y cómo desde ellos se puede hacer toda una propuesta de agenciamiento político, que ayuden desde la localidad a ir construyendo una agenda pública con impactos significativos sobre los procesos de formación, que afecten directamente la condición de vulnerabilidad en que

se encuentra la mayoría de niños en las escuelas y familias. Pero, para ello, es necesario fortalecer las redes de investigadores en este amplio, urgente y emergente campo, especialmente en una América Latina, que no se distingue precisamente por cuidar de sus niñas, niños y jóvenes. Se aspira que esta investigación genere la posibilidad de ser continuada en otras, o, por lo menos, que sirva de punto de referencia.

También fue posible esta investigación porque la “Línea Socialización Política y Construcción de Subjetividades” permite y obliga a tránsitos y desplazamientos. No es posible salir igual a como se ingresó. Le desplazan sus verdades científicas; a veces siente uno que ha perdido el tiempo cargando el bagaje académico con el que se llega al Postdoctorado y a la Línea; son convicciones que se van diluyendo en la medida en que van pasando los encuentros, para dar paso a revelaciones magmáticas, donde se empiezan a escuchar las voces de los que fueron objeto de investigación, y que ahora toman forma humana, tienen piel, sienten, piensan, narran sus dramas y son capaces de agenciarse políticamente. Basta para ello aguzar los sentidos, y escuchar a Toya, a Patty y a los compañeros de la línea.

Lista de referencias

- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado de: www.philosophia.cl.
- Bello, M. N. & Ruiz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Cavell, S. (2003). “Wissen und Anerkennen” (Saber y Reconocer). En D. Sparti, & E. Hammer (Eds.), *Die Unheimlichkeit des Gewöhnlichen*, (pp. 34-75). Frankfurt: del Main.
- Ciorán, E. M. (1982). *Adiós a la Filosofía (Antología)*. Madrid: Alianza.
- Chacón-Ramírez, C. A. (2011). Pensamiento ambiental del maestro: Ethos-Cuerpo en clave de Bio-Geo-Poéticas del Habitar. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, (22), 20-29.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer 1*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Dewey, J. (1990). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: Centennial Publications of the University of Chicago Press.
- Fabbri, P. (1999). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Feyerabend, P. (1995). *Adiós a la razón*. Barcelona: Altaya.
- Flores, V. (2014). *La crisis civilizatoria hoy*. México, D. F.: Editorial Ink.
- Honneth, A. (1996). *Reconocimiento y obligaciones morales*. Frankfurt: Universidad Goethe.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- lafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular. A propósito de los estándares*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Simmel, G. (2013). *Filosofía del dinero*. Madrid: Capitán Swing.
- Wittgenstein, L. (2016). *Tratado lógico-filosófico*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Lengua de la tierra, lengua del hombre: procesos de construcción de la intercorporalidad en la niñez para desplegar procesos comunicacionales en la pedagogía inicial

Alejandra Jacqueline Leal-Ladrón de Guevara

Resumen: El presente texto se enmarca en el programa de investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, el cual entrega lineamientos al proyecto titulado: “Lengua de la tierra, lengua del hombre: procesos de construcción de la intercorporalidad en la niñez para desplegar procesos comunicacionales en la pedagogía inicial” (2015). De manera tal, busca sostener la integración cultural de las lenguas en una pedagogía de la tierra que sea, por un lado, una respuesta a la urgencia de desplegar potencialidades de la lengua, aspecto garantizado entre las metas de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI, 2014) y, por otro, un camino de búsqueda para la integración de las lenguas desde las perspectivas que nos ofrece el giro ambiental de la educación (Escobar, 2014; Noguera, 2004). Así pues, el objetivo se ha trazado en la articulación de fundamentos que vayan en direcciones distintas a las epistemologías e ir en sentidos a los del pensamiento de sentidos y direcciones que están presentes al interior de la lengua natural de las comunidades originarias que comparten el habitar en el eje cordillerano andino como como la mapuche, aymara y maya kaqchikel. De manera que desde este lugar de enunciación del giro ambiental de las ciencias sociales y la educación, se da la apertura para describir el anclaje entre los conceptos de las culturas y sus hablas donde nacen, piensan y se desarrollan las lenguas naturales (Pottier, 1999, 2000; Leal, 2009, 2015).

El procedimiento metodológico del presente trabajo se desarrolla en dos lineamientos: primero, considerando reflexiones para abordar el giro ambiental de las hablas de la tierra. Segundo, proyectando el despliegue a las ideas desde

las formas en el habitar la lengua de la tierra descrita en narrativas de las hablas del cuerpo de la tierra que arrojan resultados de vida compartida en valores culturales. Finalmente, con el propósito de potenciar este pensar integrado de una pedagogía de la tierra se espera avanzar a través del sentipensar de los Cuerpos-hablas de la tierra y en la construcción de una geo-poética del habitar en el habla.

Introducción

Así, el pensar procesos de construcción de la intercorporalidad en la niñez para desplegar habilidades comunicacionales en la pedagogía inicial, sugiere contextualizar la reflexión hacia una pedagogía con fundamentos en una filosofía ambiental observante de las hablas de la tierra tan antiguas y fundacionales como la maya, aymara y mapuche, las que, en su mayoría, sobrepasan los 4000 años de existencia. En este sentido, a ello se abren interrogantes epistémicas, ético-políticas y crítico-estéticas, también subyacentes a la investigación de este tema postdoctoral. Así además, aquello que metodológicamente relaciona el desarrollo de la misma, se tensa con algunas miradas e ideologías de políticas sociales que afectan precisamente este giro hacia las lenguas y hablas de culturas de la tierra.

De modo que siendo un llamado a que todos sientan el pensamiento de las comunidades de la tierra habitada desde sus territorios, culturas, conocimientos como el de imaginar e imaginar-se en este “sentipensamiento” (Escobar, 2014) puedan emerger los valores culturales de los pueblos desde “sus ontologías - más que con los conocimientos des-contextualizados” subyacentes a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía” (Escobar, 2014, p. 16).

No obstante lo anterior, habría que reflexionar en un aspecto que apunta a reconocer la necesidad del giro ambiental como medida para apoyar propuestas de mirar la educación hacia una pedagogía de conceptos valórico-cultu-

rales enraizados en las comunidades originarias a través del respeto a la condición de la naturaleza de la persona humana (Rodríguez-Guerro, 2010). Esto es decir que considerar la identidad del cuerpo de las hablas es un derecho natural y propio de la dignidad humana el cual ha sido muchas veces invisibilizado por ideas conceptualizadas en la modernidad donde transitan las ideologías del desarrollo y el progreso. Por ello, ante el supuesto de que las hablas de las comunidades originarias tienen hoy una garantía entre las metas de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación al “garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos de minorías étnicas y pueblos originarios” (OEI, 2014, pp. 71,72), se debe hacer el ejercicio de retomar el discurso de los derechos a la igualdad educativa resguardando la identidad de los pueblos como comunidades hablantes que, agenciadas en sus espacios naturales, sienten y piensan desde su lengua vernácula en el contexto de la tierra habitada por cuerpos de naturaleza y la naturaleza de sus mismos cuerpos naturales.

Por esto, en primera instancia se plantea la cuestión epistémica del pensamiento ambiental desde una filosofía que ha partido por ver el ambiente como un sistema (Vidart, 1986). Por cuanto, se ha sostenido que una filosofía del ambiente debe considerar la interacción entre el medio natural, el medio humano y el medio técnico, puesto así, desde la episteme el concepto histórico de ambiente se ha visto envuelto en una semiótica y teorizante del entorno, el medio y el mundo con tantos sistemas, subsistemas y dinámicas tanto físicas, direccionales, concretas como discursivas. Así además, en la medida que esta filosofía ha considerado la percepción sociocultural del ambiente en relación con la cultura también sistematizada (Vidart, 1986, p. 9), tensa la idea que facilite la concepción de un pensamiento y filosofía ambiental que rescate el sentido primordial de los sentires de las hablas en las culturas naturales. Del mismo modo, entendiéndose el medio como un intermediario de los elementos del ambiente, no obstante, Vidart concluye que para una

filosofía ambiental el ambiente implica un sistema de medios en el cual operan otros sistemas, de allí que el concepto sistema, subsistema y metasistema no sería ajeno en la evaluación del ambiente y de una filosofía ambiental (Vidart, 1986, pp. 25-35). En fin, luego de una entrega teórico perceptiva del asunto, dirá que “los ambientes donde transcurre la vida de las comunidades humanas son más complejos y simbólicamente más significativos que los estudiados por los ecólogos”, agrega (Vidart, 1986, p. 61).

En este sentido, por un lado, la filosofía ambiental alejada de cuestiones estructuralmente conceptuales y más cercana a sentir y pensar el ambiente como giro del habitar las hablas de las lenguas, lugar desde donde se enmarca esta propuesta, es un cuerpo en donde se aloja la vida del el cosmos, donde el cuerpo es tierra para alojar y brotar de las lenguas a la tierra hacia el universo. Aunque para entender cómo funcionan los entramados simbólicos de las culturas no se requiera de una filosofía acabada, pues sí se requiere del sentir las lenguas como formas vivas en el habla. Así, en la medida de que se piense la lengua en el habla es ya un cimiento para una filosofía que cumple su objetivo de ser pensamiento del sentir; por lo tanto, este sería un elemento y una esencia valórica desde donde surge un raudal de aguas para seguir lubricándonos del pensar el ambiente como un territorio de vida que habla de sí misma. Por demás, desde donde surge la necesidad de abordar estos alcances epistémicos hacia la pedagogía inicial, se necesite reforzar que la inter-corporalidad del niño se encuentra en clave del habitar-se en la tierra, una idea que se enmarca en el contexto de la interculturalidad, comprendida como una forma de representar la realidad de los pueblos originarios existentes en el contexto habitado por una comunidad lingüística diferente al castellano que tiene visión y costumbres ancestrales entre sus miembros los que se deben respetar (Ministerio de Educación de Chile, 2014, pp. 5-57); en lo pertinente al contexto, este es un espacio-territorio cercano y propio, además, una forma de representar-se en la realidad como

comunidad de los pueblos originarios existentes en el lugar habitado de voces presentes y pasadas, corporeidades tangibles, visibles en sí mismos como en las de otros cuerpos visibilizados o simbólicos.

De manera que para trazar las relaciones de sentidos que justifican la presencia del Giro ambiental, esto se entienda en pensares y sentidos de esencias desde donde irrumpe el cuerpo del habitar y habitar-se sintiendo la tierra. O bien, el de visibilizar los rasgos que distinguen la causa de sentir el cuerpo de la tierra como eje para el habitar, nos otorgue el sentido esperado para desplegar potencialidades de la lengua conducentes a la integración cultural de las lenguas en una pedagogía de las hablas de la tierra, tan origen de las cosas (causas) y tan plena de sentido para el cohabitar el cuerpo de la tierra desde este sentir natural de las comunidades desplegadas hacia el sol, hacia los vientos altiplánicos y las lluvias andinas de este lugar y tierra amada.

En segunda instancia, cabe la consideración reflexiva de la propuesta del registro ambiental de Arturo Escobar (2014), quien hace una relectura al entramado de las políticas que sustentan los sistemas que mueven el mundo de hoy en conceptos como el desarrollo, el territorio y la diferencia cultural. En suma, desde su punto de enunciación, dirá que las acciones políticas actúan desde las prácticas sociales, ya que “La ontología política busca entender el hecho de que todo conjunto de prácticas enactúa un mundo, aun en los campos de la ciencia y la tecnología; los cuales se presuponen neutrales y libres de valores, además de universales” (Escobar, 2014, p. 13). En este parecer, nuevamente cabe enunciar el concepto de sentipensamiento para incursionar en esas ideas de territorios, culturas y conocimientos de los pueblos en sus ontologías y el de ir contextualizando los conocimientos desde sus propias naturalezas y de reforzar, así, el pensamiento “de cultura como estructura simbólica” (Escobar, 2014, p. 17). De allí que desde el giro ambiental se comprenda que la pedagogía sea una expresión de rela-

ciones vivas de la vida humana, sentida y tan situada desde el latir constante que hace la tierra al girar armonizando sus latidos en el cosmos. De manera que el cohabitar prescrito desde la órbita de la tierra en los dos movimientos bases del girar: rotacional (levante a poniente) y traslacional (sur a norte), sea nuestro lugar de enunciación situado y empírico como, además, haciendo de ello un acto primordial del sentir a los pueblos de hablas como cuerpos que hablan. A saber, estos son los mundos relacionales, personas en continua relación con todo el mundo humano y no humano; las ontologías relacionales son territorios-espacios y tiempos que se llenan de sentidos vitales compartidos y humanizados; de allí que al hablar de ‘pluriversos’ se haga hoy un actuar de la existencia en “un mundo en que quepan muchos mundos” (Escobar, 2014, p. 59).

En tercera instancia, otro aspecto tangencial que subyace entre las interrogantes iniciales de este lugar de enunciación, está la medida de que el desarrollo sostenible interviene la cultura provocando cambios culturales. Esta afirmación pasa a ser un punto de carácter ético-político que si bien tematiza la mirada que se ha dado inicialmente al giro ambiental, no obstante, altera el significado profundo de las fuentes que sostienen las culturas; es entonces una consecuencia que bien puede ser tratada como un problema provocado donde las políticas transgreden la ética original de los pueblos (Ángel-Maya, 2003, p. 9) y que, además, avanza marcando y a la vez dañando-nos la tierra habitada con la palabra desarrollo (Noguera & Pineda, 2014, p. 21). Si bien las palabras pudieran estar limpias, es el hombre quien las daña, las acarrea y las sistematiza, las esclaviza hasta aniquilarles la esencia. La palabra esclavitud, del griego *douleia* (Strong, 2002, p. 294) significa servidumbre, estar al servicio de otro realizando un trabajo. No obstante, servir es una virtud hasta que al perder la fuerza o el valor, del arameo *kjâil* (Strong, 2002, p. 881), se transforma y ‘doblega’ en circunstancias que esta primera acción se transforma en un acto servil, quedando el hombre sin ánimo ni voluntad. Al punto

que luego parece demasiado tarde, el hombre no ve la causa, sino las consecuencias de la esclavitud: la opresión. Del arameo *lákjats* (Strong, 2002, p. 607), esta palabra es la que lleva la connotación o sentido de la aflicción y la angustia de aquello que pudo ser un noble acto de servir que en la esencia o el “sentido de la cosa dada, aquello que la cosa es en sí misma” (Rosental & Iudin, 2008, p. 147), a fin de cuenta, puede hallarse en la esencia del servicio a los demás.

Ahora bien, cabe hacer un alto para fijar-nos nuevamente en los sentidos del concepto de cultura entendida como un componente imaginario de la ideología, “el ropaje simbólico con el que se cubre una determinada cultura y sirve a su vez para ocultar y para revelar, para buscar la verdad y para ocultarla” (Ángel-Maya, 2003, p. 9). En lo esencial, parece ser que este manejo crítico de los conceptos es una consecuencia de la educación de la ciudadanía a través de la ‘conciencia pública’ dirá Ángel-Maya (2003, p. 10) que, por lo además, nos obliga actualmente a asumir responsabilidades sociales-valóricas para sostener, ahora sí, un pensamiento crítico en el ‘presente histórico’ (Alvarado & Pineda, 2014, pp. 18-19). De esta forma, si bien caben responsabilidades históricas en la construcción de las ideas, no se ha pretendido hacer una proyección de la cuestión como ideología del ambiente o ambientalismo cultural, pues, el propósito de esta presentación está planteada en el eje de situar la cultura como un entramado de símbolos e imaginarios culturales en cuyas disposiciones dadas en su naturaleza se visibiliza la palabra emergiendo desde el cuerpo de la tierra como creadora de mundos.

En conexión con la tarea que ha dado curso a la obra del pensamiento ambiental para una filosofía ambiental sostenida a la tierra, tierra habitada y del habitar en el amado y, aventurado ejercicio del pensar, a la vez, ha de ser un desafío de búsquedas para encontrar-nos con los sentidos que “sinteticen, problematicen, transgredan y/o propongan ideas con dimensión ambiental sirve, además, para cuestio-

narse el abuso del término ambiental y su empobrecimiento desde la perspectiva cultural” dirá Noguera (2012, pp. 16-27). Así como Patricia Noguera, desde su perspectiva crítica, ha propuesto una dimensión estética a la problemática ambiental, en esto, también provoca a hacer una renuncia o al menos cuestionarse el creer en las ciencias que entregan verdades universales. Por esta vía, parafraseando a Noguera (2004), es inminente pensar, sentir y abrazar verdades específicas que nos permitan abrir caminos pedagógicos para construir saberes que armonicen y se hagan mundos posibles los que, sin ir más lejos, tendrán sentido en la verdad universal, sintiendo y sintiendo-nos, valorando y valorando-nos antes como cuerpos de las hablas como mundos propios y del todo del mundo habitado.

Por este parecer, valga agregar que en el campo de la cultura y el desarrollo, emergen de la crisis social y ecológica una línea del pensamiento ambiental que se abre comprometida con la diversidad y ha tenido sus frentes en los imaginarios de la cultura como estructura simbólica. Ahora bien, al formular la ontología del ser desde las narrativas culturales, el territorio es más que un espacio-tiempo vital de hombres y mujeres provocando la interrelación con el mundo natural y animal con vida animada (Escobar, 2014, p. 7). La montaña como entidad ‘sintiente’ está siendo considerada en una relación social compartida como mundo esencial y no desde la mirada de la ciencia geológica del sujeto-objeto en donde el hombre ve una montaña o “un cerro como una formación rocosa y nada más” (Escobar, 2014, p. 7). Así, agarrados a la esperanza seguiremos dialogando para compartir que los derechos de la naturaleza están en su naturaleza para inter-existir, como el hecho de pensar en la cultura como un pilar para el desarrollo radical, es una alternativa del pensar para una ontología universal o pluriversal que, en ambos casos, obedece a un planteamiento del ser, del hacer y del conocer (Escobar, 2014, p. 9). No obstante, la defensa del pluriverso en donde no se niega la defensa de las estructuras simbólicas del universo habitado, a decir

verdad, aparece y seguirá apareciendo como tema de discusión y lejanamente resuelto desde la episteme. En suma, para cerrar estas reflexiones preliminares se han planteado problemas que se acercan tangencialmente el cimiento del pensamiento para el giro ambiental en donde se operacionalizan la forma procedimental de este quehacer en la visibilidad de imaginarios culturales y que, a través de ello, se encaminan las ideas del pensar valores para la pedagogía de conceptos escritos en palabras de barro, de vientos, montañas, lluvias altiplánicas, y habitadas en chozas de caña, más barro que del cemento, más de naturaleza que de epistemologías que nos hablen de la tierra. Quizás, habiendo tocado estos elementos discursivos de la episteme, ético-políticos y crítico-estéticas del pensar se deba, por ahora, decantar en los sentidos aquellas respuestas que no estén en las mentes que piensan el mundo sin quienes la sienten y que, para pensar potencialidades en la pedagogía inicial, también se deba que hoy se requiere seguir escuchando más y repensar estas narrativas de las hablas de quienes esencia pueblos a través de sus hablas, valorando-nos e integrando-nos en ellas antes de esperar que se integren en nos-otros desde la tierra sufrida, tierra pensada, tierra habitada de esta América en-soñada.

Despliegue y sentires de los cuerpos de la tierra

Desde este lugar de enunciación del giro ambiental, tanto las hablas de la lengua como las culturas del habitar son los facilitadores del tránsito hacia un enfoque comunicacional del sentir. Puesto que la formación de las ideas y el despliegue de las habilidades de la lengua se acotan en la comprensión de las estructuras simbólicas de la cultura, instancias de territorio-tiempo y territorio-espacios compartidos cuando se visibilizan los esquemas mentales (noemas) que representan el conocimiento y el despliegue de las potencialidades en el menor. Si bien, estos han sido realizados a través de la lengua natural particular (LNP) de un niño, también han sido trasladados hacia la siguiente forma so-

cializada de su lengua natural (LN); la instancia donde este resuelve las elecciones de significados, los cuales se encuentran ligados al mundo referencial, además, es en la infancia el tiempo de la vida en donde nace, piensa y se adquiere el significado cultural (Pottier, 1992, p. 83).

De igual modo, al sentir los cuerpos de la tierra, quienes la habitan desde el pensar y el sentir en sus cuerpos, van provocando relaciones de los sentidos y del sentido del cuerpo en los sentidos del otro enfatizando la intercorporalidad; un andar andando por territorios propios y de los cuerpos que acompañan ese andar. Así, al sentir las ideas desplegadas en el pensar que se emana desbordando imaginarios desde la tierra habitada se es cuerpo acompañado por la tierra, En este parecer, actualmente es tiempo para el despliegue del habla de la lengua como pensamiento del cuerpo de la tierra que se abre al ambiente de los imaginarios de las comunidades generando transformaciones hacia el equilibrio natural de las hablas, ya que “La ambientalización de las hablas implica una transformación de las imágenes e imaginarios de naturaleza y de cultura” (Noguera, 2004, p. 65).

Ya descrito en un primer propósito, el potenciar procesos de la intercorporalidad en la niñez y desde la tierra, con las naturalezas que nos facilita la lengua para el habitar y habitar-se como cuerpos somatizados desde las hablas naturales se ha experimentado: primero, desde la empiria, en la pertinencia de las conversaciones y las notas de viaje realizadas a hablantes del mundo mapuche-lafkenche-pewenche, maya-kaqchikel y aymara (2015), de las que se han ido tomando fragmentos ejemplares para dar sentido a las formas y armonías en el habitar la lengua originaria en donde se definen sentidos y, a la vez, se simbolizan las abstracciones de la lengua: el habitar el cuerpo de la tierra en el cuerpo de las hablas comunitarias. En segunda instancia, valernos de esta descripción de la construcción de la inter-corporalidad del cuerpo de la tierra y del relacionar las lenguas de la naturaleza cohabitada entre la comunidad y el niño-cuerpo como

un cuerpo comunicado, nos proporciona el despliegue de sentidos para abordar el equilibrio entre el renacer de un pensamiento ancestral y nuestra voluntad de respetar las visiones de mundo en las hablas de los pueblos originarios. Así además, se irán desplegando sentidos espirituales abiertos al repertorio de las hablas conectadas la vida, al trabajo, a la familia, a la vida comunitaria en contacto con la naturaleza. Pues, se ha dejado planteado que en el marco de una pedagogía inicial de calidad se debe pensar en los saberes ancestrales y los tópicos-temas representados por las comunidades, más allá de pensar en las teorías para mejorar los procesos de intervención en la adquisición y despliegue de las habilidades de las hablas de la tierra, las que se transversalizan al español, enriqueciendo sentidos, acompañando sentidos y sentires entre el niño y la tierra ancestral habitada por él junto a los cuerpos de sus comunidades.

Desplegando las hablas en la pedagogía inicial

Del mismo modo que las palabras poseen en esencia un valor cultural, estas se representan a través de las actividades que revelan la conciencia social (Rosental & Iudin, 2008, p. 477). Ahora bien, las personas se relacionan con los valores comunitarios actuándolos, esto es, cumpliendo roles que enmarcan sentidos de la conciencia cultural en correspondencia con la realidad, pues, a través de las actividades sus miembros suelen compartirlos como saberes. Además, los procesos de construcción de la intercorporalidad en la niñez es un despliegue de actos comunicativos; de manera que al desplegar estrategias semióticas para la pedagogía inicial se deben atender a los sentidos que los cuerpos de hablas emplean al relacionarse consigo y con los demás. Apreciando esto, se debe pensar en la experiencia de pensar la realidad propia con el otro, ya que ésta también es la experiencia de la percepción personal de cohabitar la referencialidad de las cosas propias extendidas como cuerpos cohabitados en el mismo cuerpo. Así, al desplegar-nos hacia el pensamiento reflexivo, debemos sentir sentidos en el co-habitar

de los cuerpos de las hablas con los cuerpos que participan de nuestras esencias y nos extienden miradas de sentidos y sentires; una representación del ser esencias de esas cosas habitadas y, bien, co-habitándo-nos en ese sentido profundo del ser de las cosas sirva “para permitir que del silencio, emerja la voz de la tierra, el lenguaje de la tierra, la ética de la tierra, la estética de la tierra, la poética de la tierra” (Noguera, 2012, pp. 24-25).

En la medida de que el valor de pensar la tierra como un territorio de vida confirma la idea de la inter-corporalidad del niño en clave del habitar-se desde la tierra, al representar sentidos de la realidad de los pueblos originarios existentes en el contexto habitado nos da la bella oportunidad de transitar imaginarios de comunidades diversas; en suma, nos permite ser miembros de la comunidad de la tierra. De este modo, es un propósito transversal para el presente el de considerar que un niño se ve y se siente miembro de su comunidad en donde están sus seres queridos: sus padres, sus amigos los animalitos, las cosas de su entorno en una diaria compañía. Pues, en esta ruta de conversaciones de viaje por las elevadas montañas de la tierra americana, a dos mil metros de altura sobre el nivel del mar y con una vista al fondo del tronado volcán de Agua, he dejado atrás un templo construido en el siglo XVII, dirigiendo mis pasos hacia una pequeña estancia educacional del Municipio Santa María de Jesús en el Departamento de Sacatepéquez, Antigua Guatemala (abril de 2015), la cual cuenta con un régimen de educación intercultural. Allí, he escuchado al pequeño José de 6 años y 7 meses, hablante de la lengua maya kaqchikel junto a otros pequeños, cantando y soñando canciones; compartiendo sus vidas y recibiendo clases en su lengua vernácula así como en la segunda lengua, el español. De modo que al escuchar sus voces al cantar, la sonoridad del kiché ha ido enrojeciendo las montañas, las laderas abiertas del volcán de Agua, de la tierra hecha cuerpo; una sinfonía de niños que resueña el sentir de las voces del silencio y de la historia de un pueblo risueño que aún vive apegado a los colores recor-

dando su conocimiento ancestral. Ha parecido ser el recuerdo de la historia de un pueblo milenario alojado en la voz de un pequeño a quien vuela sueños entre volcanes y ríos, valles y praderas, flores y musicales árboles, batiendo a los vientos sus alas abiertas de mítico quetzal. Así, abriéndonos a la musicalidad de los sonidos de una canción infantil, he sentido la estética del aprender siendo la estética de la tierra, la poética de la tierra madre, tierra maestra, tierra modelada de voces, también hablante de la lengua de, cuerpo que habla del cuerpo, de las piernas, las manos, la cabeza, con graciosos gestos y sonrisas. Luego de la naturaleza de la sonrisa de estos cuerpos de niños, sentados para charlar un tema del día, el niño José, amistoso y condescendiente, ha señalado en su conversación algo que fortalece este sentir natural de las infancias, que nos revela movimientos del ser un cuerpo extendido más allá de sus propios límites de cuerpo, una extensión del alma convocada en la compañía y en el sentimiento provocado por el amor a las raíces de su ser pueblo y tierra. Así, del cuerpo de las hablas representadas en José, junto a la maestra Ana, le he pedido que describa cómo es el lugar donde vive, entonces el pequeño respondiendo con una apreciación, agrega una nota que revela su sentir de niño y de apego en su familia así como de arraigo a sus raíces: sus padres, diciendo: *Jeb'el ri nutinamit. Yin in k'o rik'in nute' nutata'*; es bonito mi lugar. Estoy con mis papás, ha dicho. Si bien su lugar es bonito, hermoso, me ha quedado el sentido del entorno y, más en esencia, 'estoy con mis papás', pues allí están sus padres; éste es un niño que vive feliz porque tiene a sus padres, su papá y su mamá son tan suyos que forman parte de su cuerpo extendido en su lugar de naturaleza tan feliz y bella como su sonrisa. Nuevamente, deseando escudriñar en sus imaginarios, le he propuesto que describa ¿Chel ri'a wochoch?, cómo es tu casa. En cambio, el pequeño José nos ha revelado el sentido profundo de la precisión en su habla de niño y, de regalo, nos ha compartido su inocencia: *Patz'an, k'o kai nu tzi'*, de caña y tengo 2 perros, concluye.

En seguida, rastreando imaginarios en las raíces de su lengua ancestral, José sigue compartiendo virtudes e inocencias, amores y compañías; así, ha dicho que en su lugar habitado son suyos los cuerpos de la naturaleza y desde esa misma naturaleza de cuerpo habitado por la inocencia, complementa: *Nu b'uküit, un wachoch, nu tz'i, nu te'. Un ta'*; son míos mis zapatos, mi casa, mi perro, mi mamá y mi papá. Parece sencillo y fácil de decir y, la verdad, lo es: el sentir el cuerpo de las hablas ha sido para José principio del origen de estas cosas (causas) y del co-habitar el cuerpo de la tierra un ejemplo de naturaleza, porque ha sido la sonrisa de un niño que, alado, vuela en su lengua el sentido del territorio habitado. Un pequeño cohabitante de mundos entre sencillas cosas que le dan sentido a su vida en el habitar, pues, lo que para otros es una casa o una construcción, para él una choza de caña es su hogar, el lugar amado en donde cohabita a las faldas del cuerpo de un volcán, los cuerpos de sus amigos extensiones de sus juegos de niño maya; transitando en sus zapatos suyos por el valle y, porque son tan suyos, tan extensión de su cuerpo compartido, son la historia comunitaria y memoria de su vida, cuerpos de su cuerpo: su mamá y su papá.

Vidas en la intercorporalidad de las hablas de la tierra

En este transitar de mi cuerpo por los cuerpos de mis imaginarios en las hablas de las lenguas originarias; desde este sentir de las comunidades entre razones para dar sentidos a la vida: sigo tropezándome con sentires desalojados de ropajes y extravagancias, son sentires que se transparentan en la igualdad, la compañía, el trabajo en comunidad, en la familia y a la entrega de saberes entre generaciones. Así, desde este lugar de enunciación, la relación del acto comunicativo y la experiencia de pensar la realidad propia, también, es la experiencia de la percepción personal de las cosas direccionadas hacia el pensamiento comunitario.

Del mismo modo, entre los miembros de las comunidades se comparte la vida, se viven las faenas del trabajo, se vivencian valores de apoyo en que tanto el hombre como la mujer laboran en la siembra y el cuidado de la tierra. En el contexto de la vida comunitaria, las hablas de las comunidades del continente americano han dejado huellas que han sido reconocidas y transitadas en lengua como la aymara y el *mapuchezungun* (habla de la gente de la tierra). Entre las comunidades mapuche huilliche, pewenche y lafkenche actualmente existen pronombres en uso que se refieren al hablante y su acompañante en una sola forma (Catrileo, 2010, p. 62; Cerrón-Palomino, 2000, pp. 190-193; García-Choque, 2002, pp. 20-21). En este parecer, el sentido de la compañía despliega sentidos en el contexto de la vida cultural de las hablas, y, además, potencia un pensamiento de una naturaleza que va más allá de la universalidad de una lengua. A modo de ejemplo, el *mapudungun* (habla de la tierra) da cuenta de la dualidad como una forma que se sintetiza y confiere sentido a la compañía; un valor comunitario extendido en el tiempo por el uso y transmitido entre generaciones durante las actividades grupales de los cuerpos de la tierra.

Así, en articulación al giro ambiental (Noguera, 2004, 2012; Escobar, 2014) se tiene el gran desafío de significar los saberes culturales en las hablas de la tierra y, a través de las narrativas, de reconocer que en el habla de los antepasados se aloja un saber incluyente, desde el ser al hacer, pensando sentires y saberes de sí mismo y la naturaleza. Así, la intercorporalidad es un hecho con y en el otro. A modo de ejemplo, un fragmento de la conversación de la narrativa de viaje en las comunidades mapuche muestra el valor de la compañía y a la intercorporalidad. Desplegado en el relato de la fundación del mundo y de la naturaleza humana en la tierra de la cultura Mapuche Lafkenche (octubre, 2015), surge la instancia en que la intercorporalidad se ha visto representada como una forma natural del carácter cultural y

fruto de un saber pedagógico entre las hablas de la comunidad enraizada en la tierra.

Relato de la fundación del mundo y la naturaleza humana

La siguiente experiencia reproduce la narrativa de viaje del relato que ha sido contado y sentido por los niños hablantes y descendientes de mapuches lafkenches de la Escuela con régimen de interculturalidad Calebú de la región del Valle de Elicura, Comuna de Contulmo (Chile), realizada el 25 de octubre de 2015. Esta transita en escenarios fundacionales de saberes en hablas de cuerpos compartidos con la naturaleza. Luego que los pequeños se encontraran sentados en el semicírculo y en lo que ellos llamaron el *ngülam*, las enseñanzas culturales de consejos que representan valores de su cultura de dominio entre el *lof* o grupo colectivo, surge en el minuto 17'45" el relato de la fundación del mundo y de la naturaleza humana en la tierra, una historia que todos expresan conocer.

Entre estos niños de rostros risueños están: María Josefa de 9 años; Matías y Bastián de 10 años; Francisco y Neftalí de 11 años; Natanael de 12 años; habitando una tierra montañosa, transitada por las lluvias y los soles veraniegos, empapada de la vida, de la cultura y del saber ancestral. Luego de temas propios de su cultura extendido por algunos minutos, el rumbo ameno de la charla se abre a temas más profundos del conocimiento compartido y, para introducir la historia, Matías señala: *Está la de Tren Tren y Cai Cai Vilú, tiene más de 1000 años. Antes de Cristo. Para condescender agrego: tanto tiempo. Neftalí me asegura Antes! En eso, prosigo de qué se trata esa.... Si bien Neftalí reanuda, el relato será confirmado extra-verbalmente por gestos entre todos: ... De que dos serpientes se enfrentaban porque Cai Cai quería hundir todo el mundo. Es la culebra del mar. Tren Tren se opuso a la meta que tenía Cai Cai y avisó a todos los mapuches y algunos no*

tomaron en cuenta la cuestión y se quedaron y no hicieron nada. Se salvaron solo 4 personas. Dos jóvenes para que nacieran hijos y dos personas ancianas para entregar su sabiduría a los niños. Y los animales también. Los animales fueron los únicos que entendieron el mensaje y corrieron todos hacia el cerro. Entonces ahí, por eso que las 4 personas que estuvieron sobrevivieron por los animales que habían subido arriba. Luego afirmo: Mmh. Oye, entonces los *lafkenches* que son personas que viven a la orilla del mar son personas que nacieron del mar o nacieron de la tierra. Todos: La tierra. La tierra. Nacimos de la tierra. Afirmo: la tierra. Posteriormente Matías agrega: La tierra empezó como a respirar y de ahí salimos nosotros. Matías complementa: Primero está la mujer y después el hombre. Finalmente Neftalí concluye: Porque son tres lugares, son tres lugares. *Lafkenches*, *mapuches* y *pewenches* (Escuela Calebu, Nota 22. 25 de octubre, 2015).

Al comparar la historia del relato fundacional mapuche (Anexo 1, Bengoa, 2000) con el relato grupal y espontáneo de los niños mapuche-lafkenches (2015) se puede decir que en el relato original de los hablantes niños estos se sitúan como cuerpos de la tierra habitada, sentida y palpada con las manos propias y de sus ancestros, los más ancianos de su tierra; *Mapu ta choyüpeyün ta che, kullin, üñüm kas kom anümkán*, el lugar donde brotan las personas, los animales, las aves y todas las plantas, dirá María Catrileo (2010, p. 151). De manera que los niños de la escuela ubicados en el suelo: han sido los relatores y portadores de la sabiduría recibida por los ancianos de su comunidad, ahora, con el derecho a replicar ese saber que ha sido heredado por sus mayores. Pues transcurrida la conversación, ya se han sentido autorizados a contarla, porque han iniciado el culto a la tierra y el ritual valórico de compartir el *kimün* o el conocimiento de la enseñanza ancestral. En primera instancia, al estar ubicados en el semicírculo que les permite verse y a la vez sentirse en igualdad de condiciones, ya que nadie tiene el poder de la palabra, pues se les ha transmitido que son los representantes del *lof* o saber de la colectividad. En segundo lugar, ellos han sabido reconocer que entre sus conocimientos, *kimün*

ancestral, existe la historia de la creación. En tercer lugar, los niños conocen la sabiduría contenida en el *nütram* proverbial en que aparece la dualidad de las fuerzas del bien y el mal en el origen de las cosas, la lucha por la dominación entre los dos dioses (*Cai Cai* y *Tren Tren*) quienes se confrontan para obtener el poder y, en consecuencia, devolver el equilibrio. En cuarto orden, ellos dan respuesta al sentido del *mapu*, la tierra de donde ellos han nacido, que también corresponde a un origen compartido: el nacimiento dual de la mujer y el hombre sobre la tierra.

Como primera consecuencia, la forma de mantener el sentido de la creación a través de las narrativas y las acciones heredadas por los mayores de esta comunidad de niños, representa las experiencias pedagógicas alternativas que, en estos pequeños corresponde a sus verdades desde las realidades transmitidas por sus antepasados, las cuales han sido contextualizadas desde la tierra en donde estos niños transitan, ven y sienten el mundo. Nos adelantamos a decir que se ha pensado en una lengua y hemos sentido los cuerpos de las hablas de niños que sostienen este relato fundacional, otorgando nuevos sentidos a los horizontes epistémicos que orientan las pedagogías propias y los saberes tradicionales desde las hablas de las lenguas originarias.

Complementariamente, al expresar la ontología del ser desde estas narrativas culturales, el territorio de la tierra es la que se abre como un espacio-tiempo vital de hombres y mujeres en las voces de los niños como cuerpos de hablas, provocando la interrelación comunicativa en el mundo natural y la vida animada del entorno; un espacio vivo, risueño y aparentemente circular por donde fluye el intelecto de una cultura. Son montañas de tierra y aguas que se encuentran en míticas formas para luchar y disputarse el poder del equilibrio. Así, la montaña es una entidad sintiente, una fuerza cósmica que está siendo considerada en una relación social y no desde la mirada de la ciencia geológica del sujeto-objeto (Escobar, 2014, p. 7). Así, la verdadera relación de

la intercorporalidad es concebida desde la misma naturaleza para inter-existir consigo misma como hecho del pensar en ella. *Cai cai* es agua y es fuerza, del mismo modo, *Tren Tren* es tierra convertida en la fuerza de la montaña; una parte maravillosa de ese todo cósmico que hemos de llamar de alguna forma para designar la dualidad y la compañía en equilibrio para la cultura de los cuerpos-hablas de los cuerpos vivientes emergidos de la tierra: nacidos para habitarla.

Abriendo-nos a la discusión

Valga decir que este nacer para habitar el cuerpo de la tierra nos transporta en viajes de saberes comunes a todas las culturas en que el hombre ha buscado respuestas a los orígenes de las cosas y donde los relatos míticos “revelan la sacralidad o lo sobrenatural en el mundo otorgando sentidos simbólicos a la realidad” (Eliade, 2003, p. 14). Por cierto, así se han ido recreando los saberes del ciclo cósmico y nos hemos ido descubriendo en nuestras propias verdades. Del mismo modo, en torno a las presentes narrativas de reconocimiento cultural que surge a través de las experiencias pedagógicas situadas en un territorio habitado, se han otorgado sentidos en el marco del respeto por el saber contenido en el universo y del otro quien es mi otro en mí; cuerpo original y emergente de las áreas subterráneas para habitar-me en ella desde mi origen.

Pues, como en el ejemplo, se ha demostrado que en estos niños y en sus infancias se ha generado un referente de autodefinición y con ello, se ha dado sentido a la dignidad del cuerpo ante la condición de ser personas humanas hechas y nacidas de la tierra; quienes, en conjunto, comparten saberes del origen comparables y tan significativas con otras culturas co-habitadas de la tierra. De manera que, siendo un saber tan elemental, tan privativo de una comunidad, también es un mundo posible de una cultura que ha respondido al propósito de autodefinirse con dignidad desde su ser. De modo que se ha trazado un ejemplo, se ha reconocido una

identidad como se había propuesto por la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI, 2014), que ha querido trabajar entre sus metas el transitar las fronteras del respeto al reconocimiento de los saberes culturales de las comunidades originarias de esta tierra, rescatando el sentir del sentido de verse en sí mismo cómo se ve el otro.

Además, a través de este ejemplo se ha dejado planteado para la reflexión que al representar la dualidad en el relato del origen y la fundación de una comunidad cultural ya se está dando un paso para situar saberes compartidos en otros territorios que transitan por las mismas verdades. Por ello, queda abierta la idea de ver que quizá sea este un universal para el habitar de las lenguas naturales (Pottier, 1992, 2000) y, el hecho de significar estas características culturales afines de los hablantes en el co-habitar las hablas de la tierra sea el principio para nuevas lecturas que develen la dualidad esencial como compañía. De manera que el aspecto valórico de la dualidad ejemplificado florece en la compañía y el estar con el otro o, bien, de manera extendida, como la tierra y las aguas, siéndose ser en el otro. En suma, estas narrativas de la hablas del cuerpo de la tierra arrojan decires que nos hablan de la simetría de los valores culturales, porque son lenguas de la naturaleza cohabitada entre la comunidad y el menor. De parecer que el niño es cuerpo como un cuerpo comunicado, acompañado entre este y la tierra habitada por él, recreando sentidos del equilibrio entre el nacimiento de un pensamiento ancestral y una enseñanza ejemplar para mostrarnos sendas por donde transitar verdades. Así, desde hora, abriéndonos a la voluntad de respetar las visiones de mundo en las hablas de los pueblos originarios de nuestra América.

Compañía y naturaleza

Es así que la compañía se ha considerado un valor al interior de cultura. Por tal motivo, el aspecto distintivo de la dualidad parece ser un elemento notorio para los hablantes

de la lengua mapuche y del aymara tanto lingüístico como social comunitario. En este último sentido, reflexionar si la dualidad es un valor o un universal en algunas hablas de la tierra continental americano no es un fin; sí el de significar características culturales para los hablantes en el co-habitar las hablas de sus comunidades ancestrales. Por ello, se ha contemplado la revisión de las narrativas de viaje con la descripción y el análisis de articulaciones presentes en la lengua. En este aspecto, en las lenguas ancestrales se ha mencionado que las palabras son unidades de significación aceptadas en virtud de una convención de la comunidad. Pues, si el pronombre como una palabra y un lexema que define el sentido en ausencia del nombre en el contexto de la lengua canónica es, entre algunas lenguas originarias, una palabra que tiene sentido en sí misma con valor de presencia del nombre enunciado; así, se puede hablar del referente cultural de la lengua y, además, de un universal de la lengua natural (Pottier, 2000); no obstante, nombrar es una condición del decir y, hasta ahora, se ha dicho que la compañía se ha visto valorada en los sentires de la lengua, por lo tanto, también en las esencias tan profundas de una lengua de cuerpos de hablas de la tierra.

Cuando la tierra nos habla

Cuando la tierra habla se recogen experiencias y son los cuerpos de habla quienes experimentan transformaciones en las esencias de las lenguas señalando realidades y, en ello, verdades. A modo de ejemplo, entre los mapuches, los habitantes del territorio andino entre Chile y Argentina que hablan el *mapudungun* (habla de la gente de la tierra), se emplean diversos nombres dependiendo de las características del flujo del agua o la deidad original respetada como dueña de un cauce o pequeña corriente de agua, recupera sentido al interior de la mitología local en la comunidad hablante (Catrileo, 2010, p. 62). Valga recordar que “La ontología política busca entender el hecho de que todo conjunto de prácticas enactúa un mundo, aun en los campos de la

ciencia y la tecnología; los cuales se presuponen neutrales y libres de valores, además de universales” (Escobar, 2014, p. 13). Por ello, corresponde ahora preguntarse si la dualidad en el acto de realizar la compañía en el co-habitar es un valor o un concepto. Para una teoría ontológica enmarcante de un pluriverso cultural (Escobar, 2014, p. 6), más allá de su consistencia material la montaña es un ser que se comparte a sí mismo, en la medida que se considere su potencial de ser vida dominada por el espíritu de la montaña en y desde la naturaleza bio-mineral. En este sentido, antes de dar una respuesta definitiva, se puede estar hablando de que la palabra concentra un valor cultural, pues, una definición escueta de valor dirá que estas son “Propiedades de los objetos materiales y de los fenómenos de la conciencia social; caracterizan el significado de unos y otros para la sociedad, para la clase y para el hombre” (Roshental & Iudin, 2008, p. 477). En la medida que lo caracterizan, están cumpliendo la función de definir aspectos que actualizan sentidos de la conciencia cultural compartida, o sea, la enmarcan en una determinada realidad que se refleja en las actividades prácticas como saberes compartidos. Por lo señalado: un ejemplo de valor comunitario entre los mapuche es el de traspasar generacionalmente las costumbres como saberes compartidos, ya que los adultos y ancianos inculcan la compañía durante las labores diarias y al tomar decisiones al interior de la comunidad (Catrileo, 2010, p. 152). Del mismo modo, entre las comunidades aymara las faenas del trabajo se complementan de a dos, tanto hombre como mujer laboran en la siembra y cultivo del campo. El siguiente ejemplo tomado de la narrativa de viaje refuerza el significado de la compañía entre las personas de las comunidades en la cultura aymara.

Voces de cuerpos en compañía de la lluvia altiplánica

El presente fragmento corresponde a una conversación sostenida en Puno frente al lago Titicaca, con la abuela y nieto hablantes aymara Andrea Cruz y el pequeño de 10

años David Tusimamani, quienes habitan este territorio de sol y de vientos altiplánicos en tránsito hacia su poblado natal Chucuito, localidad ubicada a 18 kilómetros de Puno. Era tarde, en este contexto corría el segundo día del mes de octubre y desde el exterior se descargaban vientos, se oía el golpetear de la lluvia que en compañía del frío descargaban sus furias en la techumbre dejando descubiertas áreas del rodoviario andino por donde se apozaba el agua. Llegando la noche se había quedado el frío altiplánico, pues, mientras recordaba las extensiones montañosas que se habían bronceado de luz durante la mañana mirando el lago Titicaca, mi pensamiento viajaba paisajes, imaginarios de faenas del día entre las comunidades de Desaguadero y Puno. Entonces las siluetas de los árboles eran verdes y las chozas pinceladas en ladrillos de barro avanzaban las siluetas del día. Después de la tarde, ahora las imágenes se habían transformado en pesadas cargas de recias tempestades. En una ala de la terminal permanecían acompañados la abuela, el nieto y la madre, esta última participó silenciosa y con agrado en la comunicación. Primero fueron las miradas, la transparencia en los ojos y la sonrisa amable y sentida de las voces del aymara; todo un pueblo milenario agenciado en las hablas de un territorio de cuerpos naturales sincronizados a las voces de la lluvia altiplánica. En fin, al inicio la presentación protocolar y la aprobación en las miradas y la cercanía de esos rostros cuyas siluetas se replicaban pincelando al aire coloreadas líneas del arcoíris ondeadas en bultos de mercaderías transportadas amaradas a las espaldas. Así, sintiendo e imaginando vidas, avancé una pregunta para continuar varias ideas, luego, en el minuto 5'45" sostengo: *Importante la tierra para ustedes los aymara*. En ese contexto de frío invernal, la lluvia mantenía su trac trac en el techo, posteriormente fue iluminado por el cuerpo del sol en la voz de la abuela Andrea, evocando las faenas propias de su comunidad: *Si, da la vida, ahí trabajamos, hacemos chacra, papas, todo hacemos ahí*. Entonces prosigo: *Se sienten entonces, su fuerza y la fortaleza la sienten en la tierra*. El diálogo es amable y sigue la plática de la abuela evocando la historia ancestral comunitaria: *Solos*

no sabemos trabajar. No trabaja, no trabaja esposo solo. Trabajamos marido y mujer, trabajamos. Solo para completar la idea que me lleva a comprender el ciclo de sus faenas en conexión con la tierra pregunto: Como le dicen a la tierra en aymara. La abuela complementa diciendo Pachamama. El pequeño observa sonriente a ambas mujeres, la madre y la abuela, posteriormente lo miro y le pregunto: Cómo se llama la tierra en aymara, para el pequeño aquello es un juego y ágilmente responde: pachamama; complemento: y el sol. Él, tan alegre, sonriente y satisfecho concluye: sol es inti.

Esta simple demostración carga de sentido la naturaleza de la vida familiar y comunitaria aymara; refuerza el modo de cómo los adultos y los ancianos se armonizan en las labores. De igual forma, la compañía durante las faenas diarias enunciadas por la abuela articulan una experiencia en que las actividades prácticas entendidas como saberes compartidos se llevan entre dos, los esposos: *marido y mujer*, dirá. Al parecer de esto, la compañía relaciona la experiencia de compartir el trabajo del cuerpo de la tierra, la *pachamama*. Es así, la tierra cohabitada como un cuerpo de cuidado, un cuerpo de armonía, un cuerpo sincronizado a los cuerpos del hombre y la mujer aymara. Cabe hacer sentido de como la abuela se reafirma como mujer y esposa aymara: *Solos no sabemos trabajar. No trabaja, no trabaja esposo solo. Trabajamos marido y mujer, trabajamos*. Por cierto, es en *pachamama* el lugar en donde se comparte la vida; donde el trabajo se significa como la instancia de compartir labores. Así, devolver la mirada a la tierra es una forma de compartirse con ella, integrarse en una sincronía de reintegración. Puesto que es la *pachamama* quien se ha dado y les da la vida; se comparte y les enseña a compartirse como *Chacha y Warmi*, hombre y mujer. La compañía es el cuerpo de tierra, es reencuentro con la esencia y hecho del hacer, es reconocimiento del otro en sí mismo mirando hacia la tierra: *...ahí trabajamos, hacemos chacra, papas, todo hacemos ahí*. Dos veces se ha colocado la partícula modal *ahí*, un adverbio de lugar que nos ha facilitado el sentido de sentir la experiencia de reafirmarse en

la tierra como el territorio compartido y en donde brota la esencia del cuerpo del esposo, otro que es un mismo cuerpo en la mujer, porque *no trabaja esposo solo*, dice la abuela Andrea; aún más, *Solos no sabemos trabajar*, agrega. Este ser de cuerpos telúricos y vientos solitarios se reencuentran, ahora son cuerpos de recuerdos actualizados en la tarea de un saber que se acompaña, porque ‘no sabemos trabajar solos’ y, aunque pudieran, saben que así se ritualiza la labor de la faena en el campo, haciendo juntos, siendo cuerpos para renacer cíclicamente en la chacra, en la papa, en todo. Un todo que es la naturaleza de la vida aymara. Cuerpos de sol, de piel, de tacto, de mirada, de sonrisa cultivada con el amor aymara, la lengua del cereal.

Cuadro 1. La compañía prolongada en la pachamama.

Mundo terrenal Aymara		
<i>Aymara</i> (AruPirwa) Lengua de Cereal	Pacha mama Madre Tierra	Rasgo común
<i>Yatĩña</i> [Sabiduría ancestral]	Chacha – Warmi Hombre - mujer	Compañía
<i>Yatintaña</i> [enseñanza]	Naturaleza y familia	Compañía

Cuadro 1. En este sentido, el rasgo valórico de la compañía en la cultura aymara reproduce la idea del hacer el trabajo de a dos, una forma de conocimiento ancestral que pasa a convertirse en una enseñanza de generación en generación para la comunidad.

Cuerpos en compañía: ejemplos de la cultura mapuche lafkenche

En el presente ejemplo se despliega la idea de una compañía que se sostiene en la relación humana y se abre a toda la naturaleza. Nada ni nadie está solo, la compañía es vital y esencial. Ser cuerpo con el otro es ser cuerpo de herman-

dad. Una cultura en la cual el cuerpo de habla de un niño y de un adulto nombra a su hermano en la esencia de un cuerpo diminuto como un insecto y, además, se comunica con el espíritu de la naturaleza; el territorio en donde cohabita en la esencia del espíritu de todos sus hermanos los animales, las plantas y en otros seres.

El siguiente fragmento recrea la entrevista realizada a Raúl Leviqueo: hablante mapuche Lafkenche (persona de la tierra lafkenche) hijo del *longko* (jefe) de la comunidad, quien está autorizado para enseñar. Esta conversación surge a raíz de una nota realizada el 8 de septiembre en la localidad de Cañete, Octava Región del sur de Chile; En el tiempo del hablar sentidos de la lengua, del *kimüin* mapuche (conocimiento) entre el hombre y su relación con la naturaleza.

Ha surgido el interés por retomar espacios de habla retenidos y silenciados en la memoria de un encuentro anterior. En el minuto 13'56" de la presente conversación he acotado: *A mí me quedó dando vuelta una pregunta, de una respuesta que me dio la vez pasada sobre la naturaleza y la vida cultural del hombre, en este caso mapuche. De qué manera la naturaleza dirigía el pensamiento, las acciones del hombre en esta tierra. Eso, a raíz de que llovía intensamente.* Don Raúl recuerda el encuentro anterior y, en el *nütram*, actualiza el tiempo de aquella historia:

“Sí. Es que nosotros en realidad como somos mapuches, gente de la tierra, gente que nació de la tierra, digamos. Somos parte de ella. Eeh, desde los inicios, la ñuke-mapu y todos sus gñen, digamos, espíritus cuidadores, de alguna manera formaron a la mujer y al hombre de una manera muy estrecha, de una manera de que ellos lo identificaban de ser parte del todo. Entonces de ahí yo he dicho y es algo que se ha transmitido desde nuestros antepasados, que ellos dicen que nosotros todo lo que hay en la naturaleza son es nuestra familia. Son nuestros hermanos los animales, las aves, hasta los insectos más pequeñitos que existen en la tierra...” (Nota de voz 023, minuto 13'56". 26 de septiembre, 2015 en la

localidad: Rukalelbun de la comunidad de Contulmo, Valle de Elicura, VIII región de Chile)

En primera instancia, cuando don Raúl dice “...la Ñuke-mapu y todos sus *gñen*”, él recrea la presencia de esta esencia madre de la tierra, la cual se encuentra acompañada de los espíritus mayores de la naturaleza; ellos fueron quienes en conjunto “formaron a la mujer y al hombre de una manera muy estrecha”. Esta última acotación ha revelado lo esencial de estar juntos y de cómo acontecen las acciones de la faena. Pues, suele ser que la compañía es un valor ancestral que enmarca los hábitos y costumbres en las comunidades andinas. A partir de esto, la compañía representa una esencia que se cruza en el cohabitar de los cuerpos con vida espiritual y terrenal y, a su vez, se prolongan como cuerpos cohabitados por la esencia suprema del ser vida compartida. De manera que desde el mundo terrenal de las hablas de estos cuerpos de la gente de la tierra (Mapuche) se despliega un mundo espiritual *ka-mapu* donde la diosa madre y los espíritus mayores ñuke-mapu-gñen se comparten a sí mismos, haciéndose creaciones de vida y, observantes de la naturaleza, se extienden en el ser de la humanidad. Así como el anterior, este elemento ser, común a la presencia del cohabitar, también es un estar presencia del ser y el hacer del mundo natural de la tierra *mapu*: una presencia del conocer que se abre a los mundos de los cuerpos míticos y se actualiza en presentes simbólicos de hablas de tierra.

Cuadro 2. La compañía: prolongación del conocimiento mapuche.

Mundo terrenal (Mapu)			
<i>Kimün</i> [conocimiento ancestral]	an-	Mujer y Hombre	Compañía
<i>Kimeltuwín</i> [enseñanza]		Naturaleza y familia	Compañía

Cuadro 2. En este sentido, el rasgo valórico de la compañía en la cultura mapuche reproduce la idea del ser –hacer, la actualización de un conocimiento ancestral, el que pasa a convertirse en una enseñanza y conocimiento de una generación a otra para la comunidad.

En el mundo terrenal, *mapu*, tema que actualmente nos ocupa, se desarrolla una particular relación entre todos los seres de la naturaleza que el sentido de ser una misma familia, apoyados por el rasgo común y valórico de la hermandad. Del mismo modo, la voz enunciadora no habla por sí misma, es sostenida y reforzada por las voces de sus ancestros: “Entonces de ahí yo he dicho y es algo que se ha transmitido desde nuestros antepasados”, pues, “que ellos dicen que nosotros todo lo que hay en la naturaleza son es nuestra familia”. Por ello, el concepto de familia va apoyado por el valor de la hermandad entre todos los seres quienes comparten la naturaleza del *mapu*; así, “Son nuestros hermanos los animales, las aves, hasta los insectos más pequeñitos que existen en la tierra...”, señala Raúl Leviqueo (minuto 13’56”. 26 de septiembre, 2015, localidad: Rukalelbun de la comunidad de Contulmo, Valle de Elicura, VIII región sur de Chile).

Cuadro 3. El valor de la hermandad en la familia mapuche.

Mundo terrenal (Mapu)		
Conceptos universales	Concepto natural	Rasgo común
<i>Kimiin</i> [conocimiento ancestral]	Naturaleza	Familia
<i>Kimeltuwín</i> [enseñanza]	(personas, animales, aves, insectos)	Hermandad

Cuadro 3. En este sentido, el rasgo valórico de la hermandad en la cultura mapuche reproduce la idea del vivir

compartiendo la naturaleza, ya priorizada por una sabiduría ancestral que pasa a convertirse en una enseñanza de generaciones para la comunidad (Raúl Leviqueo; minuto 13'56". 26 de septiembre, 2015 en la localidad: *Rukalelbun*)

Si por una parte, los adultos y los ancianos resuelven las labores diarias, el cohabitar en comunidad es considerado un valor en culturas como la aymara y la mapuche. También es un valor compartido por los niños que reciben estas enseñanzas comunitarias. Por tal motivo, al traspasar los umbrales del sentido de la lengua natural de las hablas originarias se cierra una ventana o un mundo de saberes en el siguiente, lo que puede ser compartido si aprendemos las esencias de estos cuerpos en el cohabitar sus vidas conectadas a la naturaleza y a las esencias espirituales que comparten la naturaleza.

De este modo, en una conversación grupal sostenida en el contexto del *ngülam*, las enseñanzas y consejos que representan valores de la cultura en la comunidad mapuche; durante los diálogos con los niños de la escuela de la comunidad de Calebu en el Valle de Elicura en la VIII región sur de Chile, la cual ha adquirido el régimen de establecimiento de Educación intercultural para la comunidad de niños mapuche lafkenche. Allí surge la ocasión en que el pequeño Francisco Arnoldo Orellana Canulao de 11 años, hablante de la lengua mapuche, manifiesta que le gustaría enseñar su lengua a otros niños del mundo que no la conocen, *porque es muy bonita aprenderla y, por sobre todo: Porque uno puede hablar con la tierra, con animales, conectarse con los gnewen de la naturaleza. Los gnewen, los espíritus de la naturaleza*, concluye (25 de septiembre, 2015, nota 22, 16'5"). En ese contexto, acompañado de otros niños hablantes y descendientes mapuche queda al descubierto un sentido natural de vida compartida con los elementos de la naturaleza y las esencias de ella; una forma de experimentar el sentido de la intercorporalidad cohabitada desde la tierra.

Cuadro 4. La igualdad valorada en la cultura mapuche lafkenche.

Mundo terrenal (Mapu)		
Conceptos universales	Concepto natural	Rasgo común
<i>Kimiin</i> [conocimiento ancestral]	gnewen Esencias espirituales	Igualdad
<i>Kimeltuwín</i> [enseñanza]	Naturaleza y animales	Igualdad

Cuadro 4. En este sentido, el rasgo valórico de la igualdad en la cultura mapuche reproduce la idea del vivir compartiendo la naturaleza, enseñanza que conduce a compartir la comunicación desde los cuerpos como cuerpo y esencias de la tierra.

En este contexto del *ngülam* en la comunidad de cuerpos-niños mapuche lafkenche, surge la ocasión de corroborar el conocimiento de los pequeños sobre su origen mapuche lafkenche; instancia en que el pequeño Francisco, hablante de la lengua mapuche, manifiesta que le gustaría enseñar su lengua a otros niños del mundo que no la conocen. Luego les he preguntado: *nacieron del mar o nacieron de la tierra*; la respuesta ha sido inmediata y simultáneamente por todos: *¡La tierra. La tierra. Nacimos de la tierra!* De igual modo, ellos explican cómo fue que la tierra se abrió para dar paso al nacimiento de los primeros seres humanos. Aquí tanto Francisco (11 años) como Matías Leviqueo (10 años) nieto del *Longko*, cabeza de la comunidad, comparten la respuesta diciendo el primero: *La tierra empezó como a respirar y de ahí salimos nosotros* y, agregando el segundo: *Primero está la mujer y después el hombre* (Escuela de Calebú en el Valle de Elicura en la VIII región sur de Chile. 25 de septiembre, 2015, nota 22, 18'48").

Cuadro 5. El origen en la cultura mapuche.

Mundo terrenal (Mapu)		
Conceptos universales	Concepto natural	Rasgo común
<i>Kimün</i> [conocimiento ancestral]	Tierra – persona	Nacimiento original
<i>Kimeltuwün</i> [enseñanza]	Nacimiento Mujer y hombre	Tierra Madre original

Cuadro 5. En este sentido, el rasgo valórico del nacimiento en la cultura mapuche reproduce la idea de que nacer de la naturaleza es una respuesta reconocida desde la sabiduría ancestral y pasa a convertirse en una enseñanza del cohabitar la tierra para toda la comunidad (Niños Francisco y Matías Leviqueo; Escuela de Calebu; 25 de septiembre, 2015, nota 22, 18'48").

Conclusiones preliminares

Así, el sentido primordial de dar a conocer estos saberes comunes a todas las culturas en que el hombre ha buscado respuestas a los orígenes de las cosas y donde los relatos míticos “*revelan la sacralidad o lo sobrenatural en el mundo otorgando sentidos simbólicos a la realidad*” (Eliade, 2003, p. 14), surgen respuestas como el relato de la creación; una enseñanza de saberes del ciclo cósmico y de nuestras propias verdades. Del mismo modo, en torno a los procesos de las narrativas culturales que surgen como las experiencias pedagógicas situadas en un territorio habitado y sentido en el marco del respeto al saber del otro, se ha generado como respuesta que en estos niños y en sus infancias se aprueba un referente de autodefinición, pues, al reconocer la dignidad en la condición natural de personas humanas nacidas de la tierra, se comparten saberes del origen comparables con otras culturas co-habitadas. Ya que, siendo un saber tan elemen-

tal, tan privativo de una comunidad, también es un mundo posible de una cultura que responde al propósito en que la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI, 2014) ha querido trabajar entre sus metas, esto es, el transitar las fronteras del respeto al reconocimiento de los saberes culturales del otro. Por último, corresponde por ahora dejar planteado a la reflexión que al representar el valor de la compañía en el relato del origen y la fundación de la vida humana en la comunidad cultural mapuche, ya se está dando un paso para situar saberes compartidos en otros territorios que transitan por las mismas verdades. Por ello, quizá sea este un aspecto común para el habitar de las lenguas naturales (Pottier, 1992, 2000) y, el de significar estas características culturales afines de los hablantes en el co-habitar las hablas de la tierra, un principio para nuevas lecturas.

Con el propósito de socializar y llevar a la reflexión, se proyecta que las palabras son unidades de significación aceptadas como tales en virtud de una convención de la comunidad que habla la lengua. Además, al emplazar la idea-valor de la compañía de una lengua natural (mapuzungun) en una región del continente (Calebu, Chile) se ha integrado un presupuesto del valor de la integración alojada en la experiencia del co-habitar de las lenguas en la pedagogía intercultural y un ejemplo para desplegar sentidos y sentires en las infancias de hoy.

Para abrir primeras conclusiones, se han mostrado ejemplos de narrativas de viajes tomadas de hablantes de lenguas naturales originarias y a partir de ellas se han llegado a apreciaciones en que las enseñanzas ancestrales conducen a representar los valores de la cultura en la comunidad viva, autenticando la presencia de los cuerpos de la tierra en hablas representativas de esos cuerpos de tierra. De modo que el origen y cuerpo de la tierra habitada es una respuesta de sentires y la construcción de pensamientos milenarios de la tierra; ya hemos leído en el libro de Ezequiel que "...tu

origen, tu nacimiento, es de la tierra” (Ezequiel, 16.3). Pues, origen del hebreo *toledá* es descendencia, familia, generación, historia, linaje, nacimiento (Strong, 2002, p. 72). Además, en griego *ánodsen*, es el principio (Strong, 2002, p. 9), el génesis. De manera que el origen del ‘*gen*’ está en la tierra *mapu* en mapuche, huilliche, laskenche y pewenche, en la tierra *ulew* del maya kaqchikel o, bien, en la *pacchamama* para la lengua aymara las que, a su vez, son lenguas hechas de tierra corpórea. Cuerpos del cuerpo del maíz, del frijol, de la papa, de la yuca, habitados por el gen humano en el cohabitar de los cuerpos de la naturaleza de sí mismos y de su ser tan esencia sentida en cada uno de nosotros. Esto es decir, el cohabitar es viajar por el sonido de la palabra como cuerpo del sonido hacia el origen e integrando al cosmos.

Así, al desplegar estrategias semióticas para el co-habitar de los cuerpos relacionados con las hablas, ha significado pensar el profundo sentido de esas cosas co-habitadas, como el de habernos acompañado de los sentidos y sentires de la naturaleza; como diría la maestra Noguera: del silencio, de la voz de la tierra, del lenguaje, la ética, la estética, la poética de la tierra. En la medida de que el valor de pensar el ambiente como un territorio de cuerpos de vida confirma la idea de la inter-corporalidad; el representar la realidad de los pueblos originarios se encuentra en el contexto co-habitado por comunidades diversas permitiéndonos ser miembros de la comunidad de la tierra.

Finalmente, en este transitar de mi cuerpo por los cuerpos de los imaginarios en las hablas de las lenguas originarias, ha dado el fruto de estas experiencias en las narrativas de los cuerpos hablantes de la tierra y, nos ha brindado el apoyo para mirar hacia una pedagogía de la tierra en la etapa inicial; el gran bien de considerar la riqueza con elementos de las hablas del cuerpo emanado de los cuerpos de la naturaleza de la tierra, pues, en el contexto de la naturaleza de cada cultura originaria, primero se es cuerpo de sí mismo

reconocido en el cuerpo del otro como hijos extendidos de la tierra.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., & Pineda, J. (2014). El giro ambiental de las Ciencias Sociales. *Nómadas*, 41, 13-25.
- Ángel-Maya, A. (2003). *La diosa némesis. Desarrollo sostenible o cambio cultural*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche*. Santiago de Chile: LOM.
- Catrileo, M. (2010). *Lengua Mapuche en el siglo XXI*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Cerrón-Palomino, R. (2000). *Lingüística Aymnara*. Lima: CBC Centro de Estudios Regionales Andinos.
- Eliade, M. (2003). *Mito y realidad*. México D. F.: Kairós.
- García-Choque, P. (2002). *Breve diccionario Aru Pirwa: Aymara-castellano, castellano-aymara*. Iquique: Universidad Arturo Prat.
- Leal, A. (2009). *Análisis diagnóstico de un problema de escritura en la producción del concepto argumentado*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Leal, A. (2015). *El uso de la rúbrica en la enseñanza interdisciplinar de conceptos*. Primer Encuentro Internacional de Lectura y Escritura en las Disciplinas de la Educación Secundaria y Superior. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y el Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC), Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Noguera, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera, A. P. (2012). *Cuerpo-Tierra. El enigma, el Habitar, la Vida... emergencias de un pensamiento ambiental en clave del Reencantamiento del mundo*. Berlín: EAE.
- Noguera, A. P., & Pineda, J. (2014). Cuerpo-tierra: epojé, disolución humano-naturaleza y nuevas geografías-sur". *Geograficidade*, 4(1), 20-29.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación-OEI. (2014). *Metas sobre la Educación en Iberoamérica. Avances en la metas educativas 2021*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.
- Pottier, B. (1992). *Semántica general*. Madrid: Gredos.
- Pottier, B. (1999). *Teoría y análisis en lingüística*. Madrid: Gredos.
- Pottier, B. (2000). *Représentations mentales et categorizations linguistiques*. París: Editions Peeters.
- Rodríguez-Guerra, Á. (2010). *La persona humana es más que sí misma. Más que su sentir, su dolor y su muerte*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Rosental, M., & Ludin, P. F. (2008). *Diccionario de Filosofía*. San Salvador: Editorial Jurídica Salvadoreña.

Strong, J. (2002). *Nueva concordancia Strong exhaustiva de la Biblia*. Nashville: Grupo Nelson.

Vidart, D. (1986). *Filosofía ambiental. Epistemología, praxiología, didáctica*. Bogotá, D. C.: Nueva América.

(Anexo 1)

El texto comparativo escrito por Bengoa dice: “Allá en el mar, en lo más profundo / Vivía una gran culebra que se llamaba Cai Cai. / Las aguas obedecían las órdenes del culebrón / Y un día comenzaron a cubrir la tierra. / Había otra culebra tan poderosa como la anterior / Que vivía en la cumbre de los cerros. / El Ten Ten aconsejó a los mapuches / Que se subieran a un cerro / Cuando comenzaran a subir las aguas. / Muchos mapuches no lograron subir al cerro / Y murieron transformándose en peces. / El agua subía y subía / Y el cerro flotaba y también subía y subía; / Los mapuches se ponían los cantaritos sobre las cabezas / Para protegerse de la lluvia y el sol; / Y decían: / Cai, Cai, Cai; / Y respondían: / Ten, Ten, Ten; / Hicieron sacrificios y se calmó el agua, / Y los que se salvaron / Bajaron del cerro y poblaron la tierra. / Así nacieron los mapuches” (Bengoa: 2000, p. 14).

TERCERA PARTE

A la sombra de la memoria, la alteridad, el conflicto y la escuela

“No nos queda de otra sino seguir viviendo”. Memoria y construcción de subjetividades de jóvenes víctimas de la masacre de Bojayá...

Nancy Palacios-Mena

Introducción

En este capítulo mi objetivo es analizar la construcción de subjetividades en jóvenes que fueron víctimas de la masacre de Bojayá. He incluido como categorías analíticas centrales la memoria y los procesos de subjetivación, el olvido, la conmemoración y el recuerdo, puesto que las considero cruciales en investigaciones como la que aquí planteo, que vinculan acontecimientos traumáticos, aniquilación y sufrimiento colectivo.

Me refiero principalmente a jóvenes sobrevivientes de la masacre de Bojayá; sin embargo, para poder evidenciar mejor dichos procesos tuve que agregar a la investigación algunas madres: su actuación es definitiva en la vida de sus hijos e hijas y en la comunidad. En este trabajo destaco la potencia de las personas sobrevivientes y su capacidad de ponerse por encima de la condición de víctimas; centro la atención en los procesos de subjetivación a partir de la formación y consolidación de organizaciones, la reconstrucción de la vida en otro lugar y la emergencia de expresiones artísticas.

Utilicé un método hermenéutico centrado en la comprensión del lenguaje, a través de los discursos obtenidos en testimonios como entrevistas, canciones, guiones teatrales, intervenciones en foros. La lectura hermenéutica se centra en la identificación de los rasgos que configuran la subjetivi-

dad alrededor de tres categorías: la formación y consolidación de organizaciones, la reconstrucción de la vida en otro lugar, y la emergencia de expresiones artísticas. El material empírico incluye testimonios orales de mujeres, jóvenes y adultos que en el momento de la masacre eran niñas, niños y adolescentes; entrevisté a una profesora, a dos madres y a tres jóvenes; también incluí algunos testimonios que han dado las personas jóvenes con quienes trabajé en medios de comunicación, en foros de víctimas, y algunos otros tomados de investigaciones anteriores.

Considero que la potencia de la víctima se encuentra en la posibilidad de trascender de su intimidad sufriente, mediante procesos reflexivos frente a su experiencia de victimización, los que permiten la reinterpretación y actualización de su mundo de sentido, interpelado a otros en lo público como sujeto moral, para posibilitar el despliegue del sujeto político. En este orden de ideas, las subjetividades infantiles y juveniles se reconfiguran en un permanente diálogo entre el afuera comprendido como el contexto sociopolítico y el adentro comprendido como la esfera más íntima de nuestro ser.

Metodología

Utilicé un método hermenéutico centrado en la comprensión del lenguaje, a través de los discursos obtenidos en testimonios como entrevistas, canciones, guiones teatrales, intervenciones en foros. La lectura hermenéutica se centra en la identificación de los rasgos que configuran la subjetividad alrededor de tres categorías, la formación y consolidación de organizaciones, la reconstrucción de la vida en otro lugar y la emergencia de expresiones artísticas. Opté por un enfoque hermenéutico por cuanto su contribución a la investigación en las ciencias sociales es innegable, como bien señala García (2011). La hermenéutica como interpretación sólo es posible cuando se reconoce que la existencia del ser humano se revela en el lenguaje; lenguaje que tam-

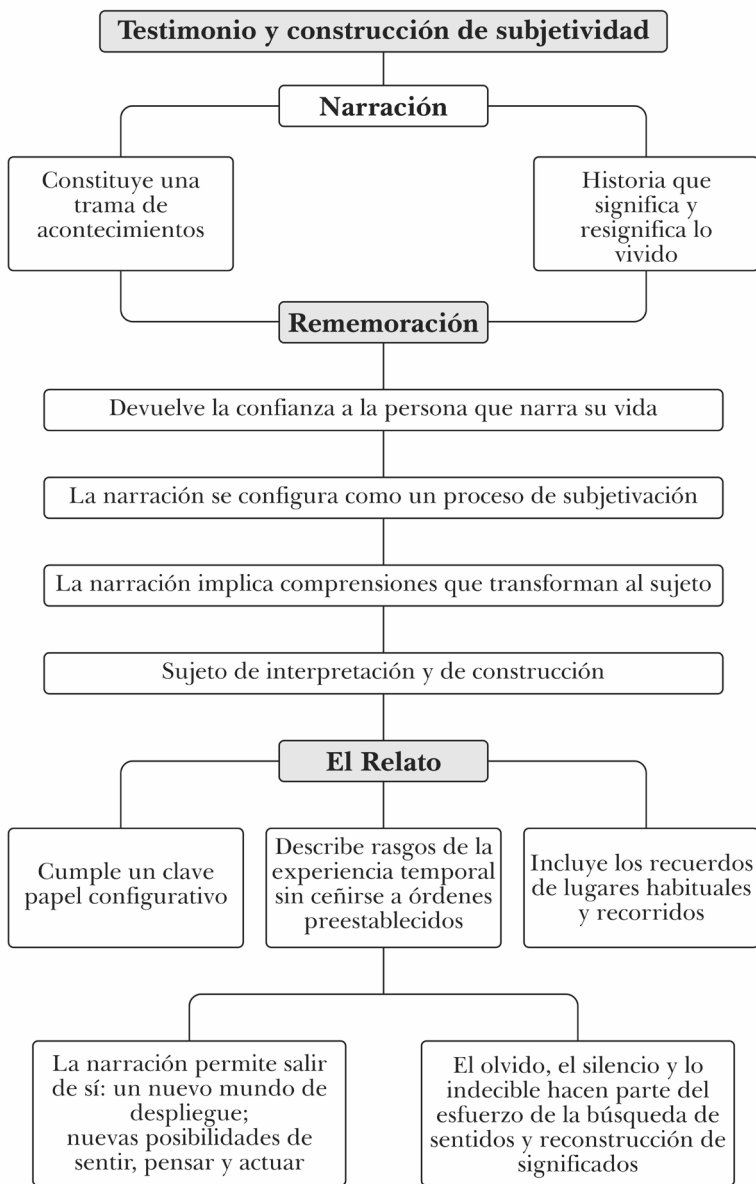
bién da cuenta del tiempo humano, a través de discurso que comunica no solo lo que dice sino lo que quiere decir. Para Ricoeur (1989), la hermenéutica se ubica en un punto de unión entre la configuración interna de la obra y la refiguración externa de la vida; esto implica que la hermenéutica no es sólo traducción, sino ante todo interpretación crítica.

Asumir esta perspectiva me llevó a reconocer la necesidad de asumir una lectura comprensiva de la subjetividad política, desde un plano tridimensional: desde la manifestación de sus condiciones experienciales, desde su contexto de producción histórica y desde sus condiciones de posibilidad emancipatoria (García, 2011, p. 32).

El material empírico incluye testimonios orales de mujeres, jóvenes y adultos que en el momento de la masacre eran niñas, niños y adolescentes, se entrevistó (una profesora, dos madres y tres jóvenes), también se incluyeron algunos testimonios que han dado los jóvenes con los que se trabajó en medios de comunicación, en foros de víctimas, y algunos otros tomados de investigaciones anteriores.

La motivación por incluir relatos orales en una investigación de historia obedece al aporte fundamental que el testimonio oral y la narración brindan para hacer una mejor comprensión del diálogo entre historia y memoria (Schwarztein, 2002, p. 67). Los relatos se centran en las vivencias de los sujetos participantes en la investigación posterior a la situación de desplazamiento; se tiene como principal eje de interés el impacto que ha generado el desplazamiento en la vida familiar y comunitaria, las formas de adaptación a un nuevo espacio geográfico, así como las condiciones materiales y el impacto que el destierro ha generado en las tradiciones culturales. A continuación expongo un esquema del enfoque metodológico utilizado:

Gráfica 1.



Elaborada por la autora de la investigación a partir de las lecturas de Gaviria (2012) y Ricoeur (1989, 1991, 1999).

En la hermenéutica de Ricoeur, la preocupación por el lenguaje lleva a centrar la expresión verbal en la noción de texto. Los testimonios que recogí con los sujetos participantes de la investigación se constituyen en esos textos, y como tal revelan un carácter fundamental de la historicidad misma de la expresión humana. Mi esfuerzo por identificar rasgos de construcción de subjetividad política en la comprensión de los textos se centró, por tanto, en una explicación histórica, en el desentrañamiento de significados, y en el mundo que se abre en dichos textos. En palabras de Ricoeur (1991), traté de buscar “lo que el texto abre, las posibilidades que ofrece” mediante la apropiación del mundo desplegado en él. Cuando logré construir los textos de los individuos sobrevivientes con los que trabajé, lo que se me develó fue una historia que contenía una gran cantidad de incidentes y acontecimientos, que se convirtieron en hitos potenciadores de subjetividad política. En este sentido, según Ricoeur (1989), un acontecimiento es más que algo que ocurre.

Desde la perspectiva de Gaviria (2012),

(...) la tarea del investigador, es la de construir una trama argumental, que posibilite unir temática o temporalmente los elementos de la historia y, de esta manera, logre una síntesis que dé respuesta comprensiva al porqué sucedió algo, mediante una descripción lo suficientemente rica y cargada de sentido. (p. 64)

La tarea consistió, entonces, en identificar los rasgos de constitución de subjetividad política en dichos jóvenes, niñas, niños y sus madres, a partir de la comprensión del sentido que le dan a la vida después de la masacre, a partir del descentramiento que hacen del acontecimiento doloroso, a partir de su enunciación como sobrevivientes y principalmente a partir de la adopción de actitudes y acciones que les permitieran seguir viviendo. En esta tarea fue muy valiosa para la investigación la lectura de los planteamientos de Piedrahita (2007) según los cuales,

la subjetividad no es accesible en forma directa al investigador, y tampoco puede ser generalizada, en tanto que representa la experiencia y acontecimientos de sujetos y colectividades que conciernen a diversos sistemas de sentidos que expresan distintos devenires que se constituyen en los contextos cuales se producen. (p. 66)

Así pues, en términos metodológicos, mi esfuerzo hermenéutico se orientó a la comprensión de procesos de subjetivación de jóvenes y madres sobrevivientes de la masacre de Bojayá, desde la lectura de los incidentes y acontecimientos desplegados en los textos que logré construir producto de sus testimonios, tarea que no resultó fácil porque, como subraya Aranguren (2008),

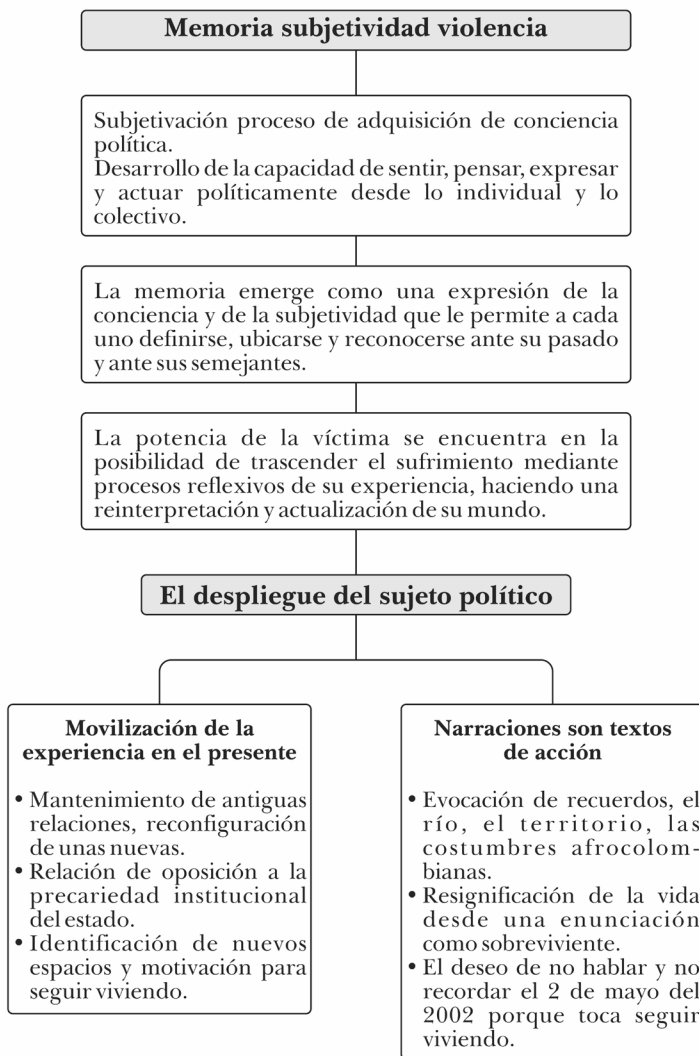
(...) situar la pregunta de investigación en torno a la rememoración de experiencias de dolor y sufrimiento, supone que el investigador se enfrente a la fractura del lenguaje, a las fracturas de las disposiciones del enunciado, a intentos fallidos por gestionar lo indecible, a todo eso que [de] incomunicable tiene el horror. (p. 21)

Esta incomunicabilidad evidente en los testimonios que dan origen a los textos con los que trabajé, la asumí siguiendo la recomendación de Gaviria (2012), de quien aprendí que las autobiografías orales —los testimonios y luego los textos—, serían el resultado de una construcción particular de la experiencia mediada por procesos de significación y exteriorización del lenguaje.

La construcción de subjetividades de jóvenes, niñas y niños en contextos de violencia

En la lectura hermenéutica que realicé para comprender los rasgos de construcción de subjetividad política, esta última es entendida como campo de producción de sentido, y como lugar desde el cual se aborda la acción social.

Gráfica 2.



Elaborada por la autora de la investigación a partir de las lecturas de Gaviria (2012) y Ricoeur (1989, 1991, 1999).

El anterior es un esquema sobre la construcción de subjetividades en sobrevivientes de episodios de violencia. Con-

sidero que los seres humanos que han emergido de sucesos violentos que ha vivido nuestro país, como lo son las masacres (Piedrahíta, 2007), conforman un escenario privilegiado para el estudio de la subjetividad política, en tanto que en ellos se visibiliza componentes de agenciamiento y deseo de seguir hacia adelante.

Atendiendo los cuidados que hay que tener ante problemáticas de investigación, como el de no revictimizar a las personas y no caer en la trampa de trabajar la reconstrucción de la memoria de la violencia como el tema de moda, opté por centrar el trabajo en los procesos de subjetivación de los sujetos sobrevivientes de la masacre de Bojayá; en tal sentido, creo que los niños, niñas y jóvenes, y sus madres, con quienes trabajé, desplegaron capacidad de sentir, pensar y actuar políticamente. Coincido con planteamientos como los de Gaviria (2012) según los cuales, así como se ha dedicado tantas horas a escuchar a los victimarios de nuestra violencia, debemos propiciar espacios para que las víctimas también sean escuchadas en igualdad de condiciones, garantizando no solo justicia en términos de aproximación a la verdad, sino en cuanto a que transforme realmente sus realidades hacia una vida mejor.

Desde mi lectura, la construcción de subjetividad política requiere entonces de sujetos que conozcan, cuestionen y critiquen su realidad social. Como señala Lozano (2008), no se trata de individuos inactivos e inermes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario; la construcción de subjetividad política requiere autoconciencia y autoconocimiento de los sujetos y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades.

Como lo había señalado, en los testimonios que reconstruí con sujetos adultos y jóvenes en el momento de la masacre, identifiqué tres fuentes de despliegue de subjetividad política: la formación y consolidación de organizaciones, la

reconstrucción de la vida en otro lugar y la emergencia de expresiones artísticas.

Las expresiones artísticas

En este apartado considero como fuentes desde las cuales emerge la subjetividad varias expresiones artísticas: el canto, la danza, el teatro y el bordado.

Uno de los jóvenes entrevistados se considera no víctima sino sobreviviente de la masacre; la música, la composición y el diseño se convirtieron para él no solo en un medio de subsistencia, sino en una forma de expresión de los sentimientos que generó el hecho violento, y en un grito de esperanza que le ha permitido seguir con su vida. Además de su relato, pude contar con algunos fragmentos de algunas notas disponibles en portales de internet.

Noel Palacios sobrevivió a la masacre de Bojayá, perdió a sus compañeros de grupo musical quienes además eran sus amigos de infancia, nunca ha permitido que lo traten como víctima y dice que lo único que pide es que le den trabajo y oportunidades en el mundo de la música; se niega a que la melancolía, la resignación o la violencia lo derroten; cuenta así su historia de supervivencia:

Creo que tenía 16, 17 años, si estaba en séptimo. Porque digamos yo terminé el bachillerato un poquito tarde porque, yo soy de las familias más humildes del pueblo y yo recuerdo que mi mamá tenía una pareja y él era aserrador o motosierrista. Entonces ellos viajaban, se iban, yo no tenía mi uniforme para ir a la escuela, yo iniciaba siempre los primeros días del año. Los primeros días escolares como no tenía el uniforme me mandaban siempre para la casa. Recuerdo que una amiga costurera de mi mami, que además era la señora farmacéutica del hospital del pueblo, me hizo un pantalón, pero igual como no era el uniforme me mandaban para la casa.

En Quibdó, estudio en el colegio nocturno, me voy para otro trabajo donde un amigo era un lavadero que estaba muy muerto y allí lo

que hacía era lavar carros y lavar motos, era un lavadero que estaba muy muerto. Día a día yo me lavaba una moto o dos motos, por cada moto, el valor era 3.500 y yo me ganaba 1.500 pesos. Y yo me iba caminando digamos desde el lavadero de motos hasta la casa donde vivimos y de allá al colegio. Yo me mareaba con los buses, como no estaba acostumbrado...

Yo me compraba 200 pesos de supercoco³⁵ que eran 3 supercocos y con eso almorzaba, tres súper-cocos y agua; mi abuelo me recochaba³⁶ y a la vez se sentía muy orgulloso, y mi abuela, a veces... a mis primos... Y yo veía que mis compañeros se metían severo almuerzo, entonces yo decía en vez de gastarme esto para llegar con hambre a la casa a buscar lo que no hay, yo prefería comprarme 200 pesos de supercocos y llevar para completar a la casa para que comiéramos todos y eso fue algo que me ha enseñado mucho y todavía lo sigo aplicando, no de esa forma pero sí con otras cosas (Entrevista, 18 de mayo 2016, Bogotá).

La descripción del joven, desnuda por lo menos dos cosas: de un lado, una situación de pobreza estructural, marginalidad, exclusión y falta de oportunidades, sin duda el principal caldo de cultivo de la violencia en Colombia; y de otro lado, una gran tenacidad para enfrentar la vida y sobrellevar las adversidades. El fragmento evidencia cómo los sujetos jóvenes sobrevivientes tuvieron que hacer frente a necesidades como la alimentación, acudiendo a sus propios medios, en este caso, acudiendo a trabajos informales y de muy poca remuneración económica.

Ya en Bogotá y después de recibir una beca para estudiar música:

Sí, y yo cogía 10.000 pesos y yo me iba caminando de acá de La Candelaria hasta La Fernando Sur que queda al lado de la Universidad Nacional; cuando ya me aprendí la ruta... porque primero me iba en taxi porque no conocía, y la verdad todo el día no hay plata para el taxi...; un día tenía justamente 2.000 pesos ¡hijumadre!, y me fui y yo

35 Supercoco: turrón dulce, producido a base de panela y coco.

36 Recochar: Hacer bromas.

como me vengo, y la verdad un señor me enseñó cómo coger el bus y llegué, y ya después me venía caminado y me venía caminando y había semanas que no me gastaba los 10.000 pesos; yo hasta que no llegaba acá, no comía, trataba de no comer absolutamente nada, digamos gastar la plata, y así pude hacer una casa que tengo en Quibdó de madera, o sea, con eso, ahorrando eso... y después empecé a trabajar, pude hacer esos ahorros. Entonces lo que hice con los supercocos en algún momento me sirvió y me ha seguido sirviendo.

Cada mes, a mí me daban 60.000 pesos semanales recuerdo, y al principio gastaba, ya después sacaba 10.000 pesos, esos 10.000 pesos los cogía para la semana, no se podía gastar más de esos 10.000 pesos, porque yo había comprado un terreno, antes de irme había comprado un terreno en Quibdó, en el barrio, y hoy vive mi abuela allá; digamos, donde vivíamos, en ese mismo barrio compre un terreno, le decimos nosotros solar (Entrevista, 18 de mayo 2016, Bogotá).

Este fragmento ratifica el espíritu de lucha del joven, y la importancia que le da al bienestar de su familia aún después de su desplazamiento a la ciudad de Bogotá.

Los sueños, los propósitos, los proyectos

Sueño con ser muy grande, muy grande; en qué sentido... de ser un músico, un cantante reconocido no solo a nivel nacional, sino a nivel internacional. Me inspira el querer ser una persona diferente, digamos, el amor que le tengo a mi familia, a las personas que me rodean y no solamente eso sino también pienso mucho en mi mamá; mi mamá fue una mujer luchadora, una mujer guerrera, ella me enseñó el trabajo, ella tenía un trabajo fuerte; mi mamá, el día que no trabajaba era porque estaba enferma; mi mamá trabajaba de domingo a domingo pescando, cortando leña, rozando; esa no paraba quieta y me da tristeza que mi mamá trabajó todo el tiempo el campo y prácticamente murió mendigando..., mendigando en qué sentido, que no teníamos para una pastilla; eran los vecinos que le daban o alguna..., yo quiero morir de una forma diferente; yo quiero ayudar a otra persona porque a mí me han ayudado mucho en la vida, entonces yo quiero y me gustaría de pronto hacer brigadas de salud; yo por lo menos recuerdo que en Quibdó llegamos al hospital y había mucha

gente en las salas de urgencias; nosotros muchas veces no teníamos para una pastilla porque en el hospital no la había. En Quibdó pasa que usted tiene que ir a comprar medicamentos en las droguerías del frente del hospital para que le puedan aplicar la droga, y a veces se la roban; entonces me gustaría ser grande, no es que me gustaría, es que soy grande, y es que voy a ser grande, ihijuepucha!, sí, para llegar a las salas de urgencias que las personas no pidan, eso que les manden todo y poder regresarlos, digamos si yo tengo un familiar en sala de urgencias no tiene para la droga o que necesita, tenga, tenga... sueño con hacer eso, sueño con ir a los barrios, digamos esos muchachos humildes que no tienen de pronto un par de zapatos...; las cosas son diferentes, a un muchacho no lo echan de la escuela porque no tenga el uniforme, a mí me tocó, pero eso sí que no sea regalado. Sueño con darle al adulto mayor, pero a un joven que puede trabajar no estoy de acuerdo, porque lo enseña uno a que sea holgazán, como decimos nosotros, a que sea haragán, que sirve para tirar piedras, haragán, perezoso. Me inspira también las ganas de querer ser diferente, de superarme, también no solamente por mí, sino por mi familia, representar a mi pueblo, que mi pueblo se sienta orgulloso (Entrevista, 18 de mayo 2016, Bogotá).

Esta parte del testimonio del joven artista deja ver, con gran fuerza, su reflexividad, su descentramiento de una postura de víctima que espera de la ayuda del Estado la principal opción para cristalizar los proyectos y la principal fuente de satisfacción de las necesidades.

El contenido de sus canciones

“Negro, negro soy”

Me siento orgulloso de ser negro compa, este es mi color; Dios me dio la melanina, la melanina del flow, entonces se la voy a decir. Me siento orgulloso de ser negro compa, este es mi color; Dios me dio la melanina, la melanina del flow, Dios me dio la melanina con ella el don del sabor.

Negro soy, señores, negro, negro soy, sí, sí, negro soy, señores, negro, negro soy, sí, sí.

No me avergüenzo de mi raza, tampoco de mi color, más bien me siento dichoso de ser un negro con flow, me siento privilegiado de tener este color, ser negro significa lucha, ser negro significa amor y a toda mi gente linda le dedico esta canción (Entrevista, 18 de mayo 2016, Bogotá).

*Eran las seis de la mañana compadre,
cuando sucedió un caso muy grave
Sonó un fusil, sonó una AK
sonó una metralla respondieron los paras
se pasaron a Bojayá y allá fue la cosa seria
se fue tejiendo el plomeo y la gente asustada
Pensaron en una idea de irse para la iglesia
porque estaban seguros de que allá nada les pasaba
como era un lugar de Dios el Señor los amparaba.
Compadre, pero qué tristeza allá lo ocurrido en Bojayá ¿no?
¡Mira que tanta muerte!
En una equivocación lanzaron una pipeta
cayó derecho en la iglesia
y acabó con muchas vidas
cayó derecho en la iglesia
y acabó con muchas vidas.
Como a los tres segundos
de ya haber estallado
muchos de nuestros parientes habían quedado destrozados
La gente corría, los niños lloraban
de ver cómo su pueblo lo acababan
Yo no lo puedo creer ni lo puedo imaginar
que eso allá en Bojayá, haya podido pasar
Muchos hijos sin sus padres
muchos padres sin sus hijos
que por causa de la violencia
que acaba con el campesino.
Yo no lo puedo creer ni lo puedo imaginar
que eso allá en Bojayá, haya podido pasar”*

(Fuente: Verdad abierta.com. Noel Palacios. Músico sobreviviente de Bojayá. 25 de abril de 2016).

La segunda canción compuesta por Noel a los pocos días de la masacre, hizo parte de la obra *Bocas de ceniza* del artista Juan Manuel Echavarría, que ha recorrido muchos lugares de Colombia y del mundo, rindiendo un homenaje a las víctimas y conmemorado el acto violento. De la canción emergen la descripción del hecho y los sentimientos que generó el episodio, sin duda elementos fundamentales para que el duelo fuera superado. La letra de la canción de Noel es con total certeza una forma de rendir honores a su gente, a sus costumbres, a su territorio, a su cuna. La primera canción hace parte del repertorio que el joven ha ido construyendo con su grupo musical, paralelo a los estudios de música que ha cursado gracias a una beca que recibió; en ésta, resalta el valor y la riqueza de su etnia y de sus ancestros. Con su música Noel ha querido hacer “algo más folclórico, algo másailable, que tenga más sabor, o sea algo que tenga su pequeña dosis de denuncia pero que la gente lo pueda disfrutar, que lo pueda gozar”; no solamente centrarse en el drama, en la tristeza, en las lágrimas; con la canción se busca dar un paso más allá de la violencia.

Otros jóvenes y algunos sujetos adultos sobrevivientes de Bojayá también han utilizado la música como forma de subjetivación; a continuación expongo fragmentos de algunas composiciones.

Cuando yo me acuerdo todo lo que pasó,

Allá en la tierra mía, sufre mi corazón

Es que hay gente muy triste ¡Dios mío!

Rap: Placido Mena y Jhon Elvis Romaña.

(Millán, 2009, p. 98)

En un dos de mayo fue que sucedió toda mi Colombia con un gran dolor, porque la ignorancia lo llevó a callar a una gente linda, gente sin igual,

Bunde: Lubín del Carmen

(Millán, 2009, p. 99)

Sólo eran las 6 de mañana

Cuando esto sucedió

Ay virgen del Carmen y virgen de las Mercedes, intercedan por nosotros

Para que esta guerra cese (bis)

A todo el pueblo colombiano algo le quiero contar

Porque si no lo hago no puedo desahogar (bis)

Pues el primero de mayo del año 2002, estaba el pueblo dormido y un

Disparo lo despertó.

Alabao: Moira.

(Millán, 2009, p. 99)

Como evidencian las letras de las canciones y los distintos ritmos en los que se han puesto en escena, son expresiones que muestran configuración de subjetividad política; la canción como expresión artística ha sido utilizada por los jóvenes y las jóvenes como una forma de denuncia, para que el resto de la humanidad sepa lo que le pasó a su pueblo; pero además, es una forma de hacer que las nuevas generaciones recuerden y no olviden. Según Millán (2009),

(...) la relación que han establecido los jóvenes con los ritmos musicales urbanos que encuentran una buena recepción en las nuevas generaciones del pueblo y el entrenamiento obtenido en el uso de la palabra en espacios como la escuela, los ubica en un lugar de autoridad para aconsejar y pregonar. (p. 107)

Para esta autora, el canto de la memoria por parte de los bellavisteños³⁷, adquiere valor en tanto posibilita la comprensión y la movilidad de los sujetos a través de la enunciación de su subjetividad, historiando tanto el espacio como el tiempo, enunciando así el dolor para retomar la vida (Millán, 2009, p. 1159).

37 Bellavisteños: Gentilicio de los habitantes de Bellavista, casco urbano del Municipio de Bojayá (Lugar de la masacre).



Jóvenes de Bellavista tocando Chirimía³⁸ (tomado de Bello, Cardinal, Millán, Pulido, & Rojas, 2005, p. 147).

Cuando nos encontramos ante actividades como la danza, el cuerpo aparece como entidad dotada de memoria que surge como eje central en la conceptualización de la subjetividad (Piedrahíta, 2007). Es importante destacar que desde la cosmovisión de las culturas afrodescendientes como las de Bojayá, el canto, la música, no solo sirven a los vivos; estas prácticas permiten tramitar el dolor, la reconciliación con sus muertos, para que retomen el camino de ida y no deambulen en el mundo de los vivos reclamando su lugar; de allí la centralidad de la práctica para las comunidades y esta lectura como una fuente de donde emergen procesos de subjetivación. De manera autónoma y con sus propios recursos la comunidad recuerda, acude a una vivencia dolorosa y se permite expresar sus sentimientos; realiza así trabajos de duelo que ayudan a elaborar sus traumas (Bello, Jiménez, Millán, & Pulido, 2008, p. 132). Así pues, en Bojayá, pero también en otros contextos afectados por el conflicto armado, además de ser una fuente por la cual emergen procesos de subjetivación juvenil, la música se configura como una potente herramienta para resaltar las tradiciones culturales de los individuos afrodescendientes, para conmemorar a sus víctimas y para denunciar las condiciones de vida de pobreza y desigualdad que han padecido históricamente.

38 La Chirimía es uno de los ritmos musicales característicos del Pacífico colombiano.

Además del canto, el baile, el teatro, la pintura, las manualidades y el bordado son otras expresiones artísticas en las cuales los jóvenes y las mujeres han participado activamente. Debo aclarar nuevamente que, aunque mi trabajo se centra principalmente en jóvenes, las mujeres aparecen a mis ojos como el motor que ayuda a que sus hijos e hijas salgan adelante; todos los sujetos jóvenes que entrevisté, incluso uno cuya madre ya murió, hicieron énfasis en la manera como el empuje, las enseñanzas y el ejemplo de sus madres les permitieron crecer y seguir adelante, porque en el momento de la masacre eran niños, niñas y adolescentes.

Bajo el título “Jóvenes, la resistencia en movimiento”, el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica y Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010) destaca la creación del grupo de danzas “Jorge Luis Mazo”; dicho grupo tuvo su origen en el interés de la Diócesis de Quibdó y de su equipo misionero, en participar en actividades que favorecieran a la comunidad. La agrupación tomó el nombre en honor a un sacerdote asesinado por los paramilitares; inicialmente la finalidad del grupo era unir a los sujetos jóvenes y motivarlos a recuperar la tradición de las danzas chocoanas; y aunque la masacre los desintegró, tiempo después el grupo se reactivó, e incluso participa en los actos de conmemoración del acontecimiento.

Para los integrantes del grupo de danzas, las palabras no alcanzan a describir toda la energía y la emoción que la danza transmite como legado de resistencia cultural. Los más pequeños también se unen al baile, desplegando una alegría contagiosa que a la vez propicia respeto. La fuerza interpretativa de la música y de la danza de este grupo de jóvenes los conecta con sus espectadores, y en ese tránsito surge fuerza política.

La masacre de Bojayá disolvió temporalmente al grupo. En Quibdó, cuando la población estaba desplazada, algunos integrantes intentaron retomar su actividad dancística, pero

solo el retorno y la conmemoración del primer año de la masacre motivó su reencuentro como grupo. Para este día se creó una composición especial en memoria de las víctimas, en la cual los niños, jóvenes y adultos, danzan para contar la destrucción, el éxodo y el regreso que marcaron la tragedia que vivieron en Bellavista. Danzar, la propia historia rompe el silencio y allana el camino para el reencuentro de la vida en comunidad (Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica & Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, p. 288).

Desde la perspectiva del informe del Centro Nacional de Memoria Histórica y Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010), el proceso de resistencia desde la danza no solo expresa las insatisfacciones y reclamos frente a las vulneraciones que la violencia produce; también pasa por el reconocimiento del uso del territorio y de las formas de vida que están en riesgo.



Jóvenes danzando. Bellavista, marzo 2004. Tomado de Millán, 2009, p. 77.

La otra expresión artística, a la cual se han integrado decididamente jóvenes de Bojayá y que sin duda ha influido en sus procesos de subjetivación, es el teatro; al igual que las danzas, también fue una iniciativa de la iglesia católica.

En bellavista se creó la obra “los muertos hablan” con los integrantes del grupo de danzas. El proyecto creativo se

presentó en el primer aniversario de conmemoración del 2 de mayo, y en la investigación se planteó poner en escena las voces de rechazo hacia la violencia, parodiando las figuras de poder y manipulación con las que someten al pueblo. La obra también permitió que los jóvenes integrantes escribieran cartas y las leyeran a sus familiares o amigos ausentes. Para los actores fue duro, no era inventado, no era simulado, era vivido (Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica & Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, p. 290).

El trabajo de campo de Bello et al. (2008), les permitió evidenciar que los sujetos jóvenes que perdieron familiares, amigas y amigos, varios de los cuales presentan lesiones físicas en varias partes del cuerpo, han trabajado desde el teatro obras que expresan situaciones relacionadas con la masacre, con la irrupción de la palma africana, con la violación de los derechos humanos por parte de los grupos armados legales e ilegales.

Quiero cerrar esta exposición sobre las expresiones artísticas como motores de procesos de subjetivación, con el bordado, en el que dos grupos de mujeres han sobresalido: Guayacán y Choibá.

El primero tuvo su origen en 1997, cuando la presencia paramilitar en la zona activó una necesidad de hablar y compartir los sentimientos de inseguridad que provocaban las desapariciones y asesinatos selectivos. En las reuniones realizadas se compartía el miedo, se fortalecía el sentido comunitario y se elaboraron denuncias sobre los hechos de violencia y asesinatos que estaban realizando los grupos armados; para las integrantes de Guayacán, este ejercicio de estar reunidas ayudaba a que se expresara la palabra de las mujeres con el tiempo, el grupo organizó una micro-empresa de bordado de camisetas que en la actualidad combina las actividades de encuentro con las de comercialización local de productos (Informe del Centro Nacional de Memoria

Histórica & Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, p. 283).

Por su parte las mujeres en situación de desplazamiento en Quibdó también han encontrado en el bordado y en la artesanía la inspiración para reunirse, tramitar el dolor y retomar el control de sus vidas, a la vez que comercializan sus productos dentro de la capital departamental con el acompañamiento de la iglesia (Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica & Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, p. 285).

Varios jóvenes con actitudes artísticas ayudaron al grupo de mujeres dibujando las flores y los pájaros sobre los cuales se hacían bordados. Después de la masacre del 2 de mayo, el grupo fue sostén moral para que las mujeres se desahogaran y pudieran despejar la mente. La posibilidad de conversar sobre los que ya no estaban o sobre la pérdida de familiares, el dolor y el vacío profundo que generó la masacre, las condujo a la elaboración y bordado de un telón en memoria y dignificación de las víctimas (Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica & Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, p. 284).

La variedad de expresiones artísticas a las que me he referido, son un resquicio del cual emana la potencia, la fuerza y la reflexividad que hacen posible la emergencia de la subjetividad política; se constituyeron en la posibilidad de estar con el otro, de compartir, de aprender de él, de llorar, de sanar conjuntamente y de apuntar hacia el horizonte desde la disponibilidad de recursos de cada quien. Cantar, danzar, representar un papel y bordar fueron la oportunidad de mostrarse a los otros, al mundo, de desnudar el dolor que significó la masacre, y la posibilidad de salir fortalecido de ésta. Desde la visión de Arendt (1993), las apariciones en público y la socialización de las obras, tienen sentido político, por cuanto representan la apertura al mundo, un nuevo nacimiento, la natalidad política, un ejercicio de libertad, una

creación. Siguiendo a Gaviria (2012), lo que revelaron las personas sobrevivientes de Bojayá con el arte, la danza, el teatro y el bordado, es la posibilidad de crear, de resignificar y de reescribir su experiencia, aún en medio de la limitación del sufrimiento.

La investigación realizada por Arroyave y Tabares (2010) con sobrevivientes del conflicto armado en Medellín, concluyó que la experiencia de la guerra deriva en diferentes usos de la memoria, y que dichos usos pueden derivar en acciones políticas como el arte;

(...) la acción es entendida como inicio, creación e irrupción en la historia, el arte materializa por medio de los símbolos los discursos provenientes de la experiencia de victimización. En este sentido, las víctimas descubren la potencia que una canción, un texto literario o una puesta en escena tienen para dar a conocer los hechos violentos y transmitir los sentidos otorgados por la vivencia. (p. 148)

Para Arroyave y Tabares (2010), algunas víctimas eligen la creación artística como una manera de testimoniar para transmitir la experiencia; la obra de arte no solo se convierte en aquello que parece incomunicable, sino que además tiene la capacidad de sensibilizar y conmover los públicos a los que va dirigida.

La reconstrucción de la vida en otro lugar

La tristeza y la desolación de haber perdido a sus seres queridos y lo que habían construido, el temor de que la violencia y la muerte regresara y la esperanza de una vida mejor para sus hijas e hijos, fueron las principales causas para que muchas familias no quisieran regresar a Bojayá y decidieran establecerse en Quibdó, e incluso irse a otras ciudades y a otros países. Hay que tener en cuenta que dentro de toda la irracionalidad que rodeó la violencia en el municipio de Bojayá, los paramilitares se entraron a las casas de los pobladores, se apropiaron de sus cultivos, de sus animales

de corral, de sus enseres y hasta de sus prendas de vestir y demás objetos de uso personal (Bello et al., 2008). La masacre significó para las familias de Bojayá la agudización de las condiciones de pobreza, exclusión que ya vivían, y que sin duda fue uno de los factores que contribuyó a la intensificación del conflicto armado en la zona. La falta de servicios públicos, de educación y salud, que tendrían que vivir al regreso, sumada a la desolación de no encontrar a quienes la violencia les había quitado, motivó a las familias a no regresar, aun siendo conscientes de que en los nuevos lugares a donde habían llegado, las condiciones de vida tampoco eran las mejores.

Una de las madres de los jóvenes entrevistados expresó:

Yo sabía que aquí en Quibdó íbamos a pasar mucho, a aguantar hambre, aquí conocí una pobreza que yo no conocía, todo hay que comprarlo, yo allá tiraba mi anzuelo al río y sacaba la comida de mis hijos, tenía mi mata de plátano, aquí para salir hay que pagar un bus, pero los hijos que me quedaron aquí podían estudiar y salir adelante, yo no tuve valor de volver, el dolor de mi hijo y de ver en lo que esa gente dejó el pueblo, no me dejó regresar, yo no tuve valor, preferí quedarme pasando mi trabajo aquí, y volver a empezar que sufrir todo los días pensando en todo lo que esa gente nos quitó sin ninguna razón, porque les dio la gana, por maldad (Entrevista a madre de joven sobreviviente, 26 de diciembre de 2015, Quibdó).

Como señala el testimonio, si bien la gente era consciente de que habría muchas dificultades en el nuevo espacio de ocupación, la tristeza de los familiares que murieron y la desolación en que quedó su pueblo, “dio la fuerza para buscar una mejor vida”; ello no significa que la gente no recordara su terruño; más de una década después los individuos jóvenes —en el momento de la masacre niñas, niños y adolescentes— recuerdan con mucha nostalgia su pueblo:

Extraño la comunidad que tenía allá, era excelente porque yo allá más que todo extraño; el río porque a mí me gusta es bañarme tirándome

al río, extraño pues, los juegos porque nosotros jugamos bolas allá. Lo que más extraño es mi gente, mi tío, que mi tío mantiene allá, unos primos que tengo allá. Nos trepábamos a coger marañón³⁹, en los palos, incluso que cogiendo marañón nos picaban las avispas jaja, nos daban duro en la cara (Entrevista a joven sobreviviente, 29 de diciembre de 2015, Quibdó).

Yo me acuerdo que mi papá cuando nos íbamos a pescar, cogíamos los pescados; aparte de cogerlos, los vendíamos, para tener un nuevo sustento.

Nosotros comíamos pescado hasta de tres a cuatro veces al día, eso extraño de Bojayá, de pronto irme para el pasto a coger guayabas, a coger limón también, jugar, jugar pelotas, sí, aunque no me gusta mucho el fútbol, pero me gustaba jugar pelota, jugar trompo aunque ya de todas maneras para mí la vida, para mí el nuevo pueblo no representa nada. Realmente no me identifico con el nuevo pueblo, yo crecí en el viejo pueblo y ahí están mis raíces, ahí está todo lo que represento (Entrevista a joven sobreviviente, 18 de mayo 2016, Bogotá).

Eh, cuando yo pisé por primera vez después de 13 años, yo sentí como... recuerdo porque estuve en la cancha, un palo de almendras, donde uno se paraba y hasta un día mi hermanito que murió en la masacre se cayó de allá, sentí mucha nostalgia, caminaba, miraba para todos los lados, me llegaban recuerdos hasta que recordé unos chochitos, una vainita ahí, uno llegaba y le metía algo ahí y le daba vueltas y lo tiraba como un trompo; cuando lo tuve en mis manos me dio muchos recuerdos; también, me recordaba cuando mi hermanito me enseñaba a nadar, él fue el que me enseñó a nadar, entonces de una lo vi en ese río (Entrevista a joven sobreviviente, 29 de diciembre de 2015, Quibdó).

La nostalgia que produce volver, y la tristeza de recordar lo que se dejó atrás, indican que para muchas personas no volver fue una forma de subjetivación; fue la manera que encontraron para seguir adelante, pese a las dificultades

39 Maraño: Fruta que se produce en el departamento del Chocó.

que sabían tendrían que pasar en los lugares que ahora ocupaban: la vinculación con personas que fueron solidarias y el establecimiento de nuevos lazos de amistad fueron fundamentales en el proceso de adaptación al nuevo territorio:

Aquí tengo muchos compañeros y un amigo muy especial que es mi confidente se llama José Armando Rodríguez Córdoba, que es militar ahora; ese es mi mejor amigo y las demás personas las veo como compañeros, cómo le explico, una persona que sienta afecto por ella pero no como para contarle mis fracasos, mis cosas; y en cuanto a amigos, sí, acá me tratan chévere porque yo me gano a las personas (Entrevista, a joven sobreviviente, 29 de diciembre de 2015, Quibdó).

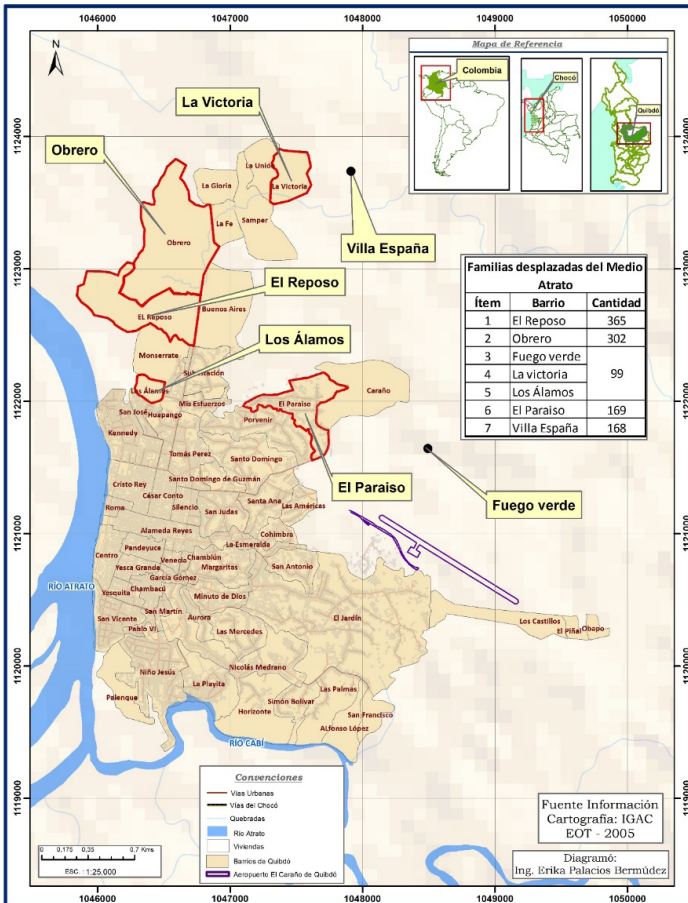
La verdad sí es que le doy gracias a Dios y a mi familia porque yo no he sido... hay un decir, que uno siembra para recoger, yo he sido muy buena persona, no que lo diga yo, lo puede decir cualquiera, de temperamento alto sí, pero muy abierta con la gente, entonces a mí me colabora mucho mi familia.

La gente de Quibdó, los vecinos, se manejaron muy bien, eso era una cosa y la otra, y muy pendientes; las personas nos llevaban una cobija porque llegamos sin nada, bueno, la verdad es que en eso la gente sí nos ayudó mucho (Entrevista a mamá de niña sobreviviente, 27 de diciembre de 2015, Quibdó).

La formación de relaciones de amistad y vecindad, y el fortalecimiento de los vínculos familiares, develan lo que Gaviria (2012) denomina la construcción de proyectos en el futuro y la movilización en el presente de la experiencia. Según Caicedo, Manrique, Millán y Pulido (2006), las relaciones con los otros habitantes de los barrios receptores fueron referidas como de gran apoyo y solidaridad, sobre todo en el trato de los menores de edad, o de personas lesionadas, o con gran número de pérdidas familiares.

Uno de los aspectos que marcó el acto de subjetivación que he llamado “la construcción de la vida en otro lugar”, fue la búsqueda de una vivienda permanente. El estudio de Caicedo et al. (2006), planteó que la mayoría de las fa-

milias comentaron que tuvieron que movilizarse dentro de Quibdó por lo menos en dos ocasiones. Después de tomar la opción de no retornar debieron buscar espacios independientes de los que ocupaban donde familiares; quienes pagaban arriendo se ubicaron en espacios donde no tuvieron que pagar ese costo.



Fuente: La información cartográfica se obtuvo del Igac, 2005, la información sobre el número de Familias se obtuvo del informe de la Conferencia Episcopal de Colombia. Medio Atrato: Entre la tragedia, el destierro y el abandono, 2002. El mapa se elaboró para la investigación que da origen a este capítulo.

Como lo evidencia el mapa, las familias sobrevivientes de la masacre de Bojayá que se quedaron en Quibdó ocuparon principalmente la zona nororiental de la ciudad; esta era en ese momento la zona de expansión, debido a que al sur se encuentra el Río Cabí y al occidente el Río Atrato. Para Caicedo y otros, muchas mujeres buscaron lugares de residencia alejados del centro de la ciudad, por sentir mayor identificación con la zona rural (menos ruido, menos congestión vehicular), porque representaba menores costos económicos, porque son más seguras para la crianza de los hijos e hijas (todos los vecinos y vecinas son conocidos) y permiten mayor libertad para el juego y la recreación. Desde la visión de estos investigadores, estos cambios, a pesar de no ofrecer un mejoramiento estructural en las condiciones de vida, permitieron a las familias la oportunidad de establecer sus nuevas viviendas, adelantar en ellas labores de adecuación, y sentirse tranquilos, porque no se sentían con valor para retornar.

Pude establecer que los procesos de subjetivación de los sujetos jóvenes con los que trabajé se dan integrados a sus familias, a los recursos económicos que éstas pueden adquirir y muy especialmente al empuje y la decisión de sus madres de sacarlos adelante:

Me toca trabajar, no pude seguir los estudios por falta de dinero, ni ser futbolista porque no pude pagar la escuela, trabajo construcción, obra blanca, pinto, mejor dicho rozo, de todo un poquito.

La escuela de fútbol en la que estuve por un tiempo se llamaba Ferro-Válvulas, me impulsó un vecino porque vio que tenía mucho talento.

La escuela hacía parte del Nacional y estuve allí y me trataban bien, excelente, porque yo ya había pasado, pero lo único que faltaba era plata y no pude quedarme, con el dolor del alma me tocó devolverme (Entrevista a joven sobreviviente, 29 de diciembre de 2015, Quibdó).

En la investigación que dio origen a este artículo, también abordé el caso de una niña sobreviviente que en el momento de la masacre tenía tres años; sufrió muchas heridas

y perdió a sus tres hermanos mayores. Revisé la historia publicada en la página de la Cruz Roja y entrevisté a su madre.

“Cuando la encontré en esa lancha no sabía cómo cargarla, pues tenía heridas por todas partes, sobre todo en su cabecita y en la pierna izquierda” (Reportaje de la Cruz Roja Colombiana, 4 de junio de 2015).

La verdad es que mi hija, digo que por el momento como era mi única hija que me quedó, yo la he cuidado tanto, y también no sé si es que la sobreprotejo demasiado, pero el papá también, para qué, la verdad es que por el momento está muy bien la niña, siempre referente al estudio también es buena, salió buena, se sabe expresar muy bien por cierto, y la verdad es que no ha tenido para decir que ha tenido incomodidad, incluso este es el cuarto de ella, como pobre pues bien (Entrevista a mamá de niña sobreviviente, 27 de diciembre de 2015, Quibdó).

Yo no me acuerdo porque estaba muy pequeña, pero lo que me contaron es que era un domingo en la mañana. Estábamos en misa con mi abuela y mis hermanos, todo estaba tranquilo hasta que inició el combate en el pueblo, la iglesia quedaba en la parte de abajo y el padre pidió que nos pasáramos a la Casa Cural, porque pensaba que era la casa de Dios y por eso la iban a respetar, pero no fue así. Tiraron la pipeta y uno de mis hermanos mayores murió después de dar unos pasos hacia una de mis tías pidiéndole ayuda. Mis otros dos hermanos mayores también murieron junto a mi abuela. Mis papás se salvaron porque no se encontraban en el pueblo, sin embargo también corrían peligro, ya que estaban retenidos por estos grupos armados, pero a ellos luego los soltaron y hoy se encuentran con vida. Yo estoy muy agradecida con la Cruz Roja. Ellos estuvieron cuando más los necesité (Reportaje de la Cruz Roja Colombiana, 4 de junio de 2015).

Las narraciones de las personas jóvenes y de la madre evidencian el nacimiento de sujetos con libertad y creación; estamos ante sujetos que se han puesto por encima del dolor y las adversidades, para tomar el control de sus actos y así

dar sentido a la vida; esto se constituye en un eje central en la formación de sujeto.

Pues lo que uno quiere es ver a su familia bien y sin pasar necesidades, una familia unida; para el futuro quisiera que mi familia, los que estén a mi alrededor se sientan bien por mi comodidad porque yo esté allí, y pues que se sientan cómodos, pues en el lugar. La idea mía sería estudiar inglés y francés en la universidad o ser futbolista, por la falta de dinero ninguna de las dos se me ha dado pero yo no pierdo la esperanza. Un señor que vivía al lado me ayudó a irme a la escuela porque me vio talento y aquí todos me respetan, porque yo juego mucho y juegan conmigo porque tengo mucho talento y todo mundo me dice que por qué no me he ido, por qué estoy aquí todavía, pero la gente no sabe que falta es plata (Entrevista a joven sobreviviente, 29 de diciembre de 2015, Quibdó).

Las palabras del joven dejan ver claridad en las metas y los sueños por alcanzar y la esperanza de que esto será una realidad; en palabras de Piedrahita (2007), el devenir de la subjetividad se expresa en un doble movimiento de incorporación y trascendencia de lo instituido, que da cuenta del poder y del deseo presente en el sujeto; un poder positivo que agencia y que evidentemente tiene una expresión en lo político. A esta potencia política que emerge de los sujetos, Bello et al. (2005), la denominan mecanismos de afrontamiento; subrayan que éstos van construyéndose a medida que emergen las respuestas aprendidas y recreadas por los sujetos individuales y colectivos, en un ejercicio creativo por la necesidad de control sobre la vida y el entorno, en función de un presente soportable – aceptable y un futuro posible. Las narraciones de los individuos jóvenes y de la madre sugieren la emergencia de sujetos reflexivos, críticos de su contexto, con capacidad de resistirse a éste, con capacidad para reconocer opciones y que cierran la puerta a la resignación; “... el sujeto pone en juego su capacidad para asumir la precariedad como desafío, la incertidumbre como posibilidad, para vencer la fragilidad y el miedo enfrentan-

do lo inesperado sin replegar en su condición de víctima” (Arroyave & Tabares, 2010, p. 154).

En esta expresión de subjetividad política que he denominado “la reconstrucción de la vida en otro lugar”, me encuentro con el olvido y con el no querer hablar ni recordar; en las narraciones hallo testimonios a modo de un recurso de subjetivación, como los siguientes:

No, yo no quiero recordar el día de la masacre, porque yo no me considero víctima, yo me considero sobreviviente. No me gusta que me hablen de la masacre de Bojayá, porque yo no estoy pidiendo por lástima, porque no estoy lagrimeándole a nadie; el que me quiera dar una oportunidad... Yo no quiero, digamos, que la gente sienta lástima porque yo no he querido salir adelante, yo quiero que la gente me apoye porque le gusta mi trabajo, ver que tengo talento y yo pienso que eso a mucha gente le gusta (Entrevista a joven sobreviviente, 18 de mayo 2016, Bogotá).

A veces estoy así y se me viene las cosas de los tres hijos míos que me mataron y me tocan el tema y me desahogo un rato y de allí ya no quisiera y no hablemos más, digo no hablemos más y ya, o sea, a veces no se me quita, siempre lo mantengo ahí, ya entonces..., y tampoco me gusta hablar del tema. La verdad es que no me gusta hablar mucho del tema (Entrevista a mamá de niña sobreviviente, 27 de diciembre de 2015, Quibdó).

Pues yo perdí a un hermanito, a mi cuñado, yo sobre eso sí no quisiera hablar porque me da mucha nostalgia, ya (Entrevista a joven sobreviviente, 29 de diciembre de 2015, Quibdó).

Algunas personas sobrevivientes manifiestan no recordar mucho el momento de la masacre y otras expresan claramente no solo no querer recordarlo sino no querer hablar del evento, para evitar el dolor que les ha causado. Para Aranguren (2008), la emergencia del silencio, lejos de entenderse como el olvido, conlleva una forma de representación de lo traumático ante la insuficiencia de las palabras

para dar cuenta de la magnitud de la situación límite. En palabras de Ricoeur (1999), estamos frente a un olvido evasivo, un intento de no recordar, de evadir lo que puede herir la continuidad de la vida. Para Millán (2009), la ausencia de relato alude a cómo la población rehabita el mundo.

La formación y consolidación de organizaciones

La última expresión de subjetivación a la que voy a referirme es a la formación y consolidación de organizaciones. He querido incluirla, porque si bien no ha sido precisamente liderada por jóvenes, el papel protagónico que han tenido en ella las mujeres la convierte en un rasgo muy importante para la constitución de subjetividades de sus hijas e hijos. Para ejemplificar la importancia de las organizaciones he tomado fragmentos de la intervención de Delis Palacios en el encuentro nacional de víctimas realizado los días 17 y 18 de mayo de 2007 en Bogotá:

Delis Palacios, representante de las víctimas por la Masacre de Bojayá en el 2002, residentes en Quibdó.

Nuestra asociación se llama Asociación de Desplazados 2 De mayo; la sigla es ADOM; no solamente trabaja en Quibdó, sino también apoyando a la población de Bojayá, mirando también lo de la reubicación de manera que ésta se pueda dar de manera integral. Nosotros que somos los de Bojayá, que cumplimos ocho años desde la masacre. La verdad es que es triste para mí tener que recordar y haber vivido una situación como en Bojayá, arribar a Quibdó a seguir viviendo, y padeciendo toda la desatención por parte del Estado; y que se sigan violando nuestros derechos con todas las amenazas, los señalamientos; es bastante difícil. Aún más grave todavía, es que a pesar de toda esa situación uno no puede pararse a exigir sus derechos como debe ser por miedo a que lo vayan a desaparecer, lo amenacen, y le toque no sé cuántas cosas.

Quisiera decir que en el Chocó la parte de atención a la población desplazada es deplorable, a pesar de que hay muchas agencias, ONGs,

muchas personas que de alguna manera han tratado de apoyar, de acompañar, para que esta situación de la población desplazada se pueda mejorar; vemos que a pesar de todas esas intervenciones los resultados no son los más positivos; día a día vemos que la situación está más difícil, hay más pobreza, se sigue desplazando más la gente, entonces nosotros a veces no vemos todas estas inversiones que dizque se hacen y sin embargo no mejora nuestra situación y nuestra calidad de vida. Parecería que la intención apunta más como a legalizar recursos que a mejorar la situación de la población en situación de desplazamiento (Fragmento de la intervención de Delis Palacios en el encuentro nacional de víctimas realizado el 17 y 18 de mayo de 2007 en Bogotá, en el marco del proyecto Justicia reparativa y desplazamiento forzado: un enfoque diferencial. En: Bello et al., 2008, pp. 148-149).

Como bien señala la Vocera, ella representa a una de las organizaciones que se formaron después de la masacre de Bojayá para visibilizar las necesidades de los sobrevivientes, reclamar sus derechos y denunciar la precariedad de la atención estatal. Si bien esta organización y otras que se formaron después de los acontecimientos del 2 de mayo del 2002, se constituyen en un claro ejemplo de espacio de subjetivación política para los sobrevivientes, como lo subraya el Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica y Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010), los orígenes de las organizaciones sociales de Medio Atrato se remontan a las décadas de los 70 y de los 80 cuando se hicieron explícitos los intereses del estado y de algunas empresas nacionales sobre el territorio, con el fin de acelerar la extracción de recursos naturales.

Sabemos que hay unas leyes y yo diría en Colombia tiene las mejores leyes en cuanto a protección de derechos a las poblaciones desplazadas, pero son leyes que se han quedado solo en el papel y lo venimos viendo a diario, como lo muestran los testimonios de los diferentes compañeros; o sea que de qué nos sirven tantas leyes, tantas cosas, tantas intervenciones si nosotros seguimos día a día más vulnerados.

La situación de la mujer en todo este desplazamiento en el Chocó es muy difícil, porque resulta que la mujer le toca ahorita asumir la carga de todo en el hogar, de la familia; porque resulta que el marido fue el que mataron por allá, o le desaparecieron el hijo; hay cantidades de cosas y hay una grave y es que cuando uno llega a Quibdó o a cualquier comunidad urbana o ciudad, los hombres no consiguen nada qué hacer, no hay oferta de trabajo por el solo hecho de ser desplazado. Así seguimos siendo estigmatizados, entonces la que puede conseguir alguna cosita para hacer es la mujer, en casa de familia, mal pagada, lavando ropitas, arreglando el pescado cuando hay subienda, vendiendo la frutita, y cositas que no generan los recursos suficientes para sacar la familia adelante. Entonces vemos cómo es de difícil la situación de la mujer a pesar del dolor, de la carga que significa perder sus seres queridos y luego tener que asumir toda una responsabilidad con todo lo que tiene que ver con la educación y la formación de sus hijos e hijas y la sacada de su familia adelante (Fragmento de la intervención de Delis Palacios en el encuentro nacional de víctimas realizado el 17 y 18 de mayo de 2007 en Bogotá, en el marco del proyecto Justicia reparativa y desplazamiento forzado: un enfoque diferencial. En: Bello et al., 2008, pp. 150-151).

El Comité Dos de Mayo, con sede En Bellavista, y la asociación de desplazados del 2 de mayo con sede en Quibdó, son organizaciones que se crearon tras la masacre de Bojayá, con el objetivo de realizar actividades en favor de sus miembros, ante la ineficiencia de las respuestas estatales frente a la alta vulnerabilidad de las víctimas y la continuidad del conflicto en toda la región. Se subraya en la intervención la importancia que ha tenido la mujer en el proceso de recuperación familiar comunitaria, pues además de ser el sostén afectivo, es quien tiene la posibilidad de trabajar y producir los pocos ingresos que permiten que la familia subsista. También es importante retomar del testimonio un aspecto que destacaron los individuos jóvenes entrevistados, relacionado con que a pesar de los pocos recursos que tenían en su pueblo antes de la masacre, dependían de sí mismos, pero la violencia de la cual es responsable el Estado, de una u otra forma, no solamente les quitó a sus seres queridos, sino

que los empobreció más de lo que ya eran, como expresó una de las madres entrevistadas para la investigación que da origen a este capítulo; “la violencia les mostró una pobreza mucho más grande que la que tenían, una pobreza que no conocían”.

Para finalizar, quisiera dejar claro una cosa: para algunas personas es malo decir desplazado. A muchas personas les ofende cuando se dice la palabra desplazado, nosotros los desplazados o las víctimas del conflicto armado no hemos hecho nada malo, simplemente las consecuencias de la guerra nos han llevado a esta situación, pero éramos personas que teníamos cómo salir adelante por nuestros propios medios, teníamos un desarrollo, no necesitábamos que el gobierno nos estuviera dando migajas; cuando nosotros estábamos en los campos, los negros, los indígenas, sobrevivíamos y criábamos nuestro hijos y los estudiábamos con lo que nosotros podíamos producir, no vivíamos pendientes de puestos, ni esperando migajas y mercados. La solución al problema del desplazamiento en el departamento del Chocó no se remedia con migajas que lleven al Chocó, no se soluciona con programas como Familias en Acción, no se resuelve con programas como Familias Guarda-Bosques; el problema en el Chocó es más estructural, nosotros creemos que hay que apuntarle al apoyo a los planes de desarrollo de las diferentes organizaciones en las comunidades, bien sean negras o indígenas; no deseamos seguir con esta dependencia, no queremos que el gobierno de alguna manera nos señale como si no sirviéramos nada, como si fuéramos unos inútiles; nosotros tenemos manos, algunas personas la guerra las ha dejado un poquito cojeando, pero aún pueden trabajar y salir adelante, queremos que se nos creen oportunidades de empleo, de desarrollo en el departamento del Chocó; porque tenemos con qué hacerlo y la muestra está en todas las riquezas que tenemos, simplemente es que no nos sigan de alguna manera vulnerando, alejándonos de nuestro territorio porque sólo desde nuestra tierra es que podemos salir adelante (Fragmento de la intervención de Delis Palacios en el encuentro nacional de víctimas realizado el 17 y 18 de mayo de 2007 en Bogotá, en el marco del proyecto Justicia reparativa y desplazamiento forzado: un enfoque diferencial. En: Bello et al., 2008, pp. 151-152).

Como se puede deducir del contenido de la intervención, parte de los esfuerzos de la organización se han centrado en reclamar soluciones estructurales para los sobrevivientes en situación de desplazamiento forzado; se recalca la importancia de ayudar proporcionar ayudas que saquen a la población de la dependencia de los auxilios del Estado, es decir, un trabajo cuya remuneración les permita satisfacer las necesidades de la familia. Estas organizaciones emprendieron acciones jurídicas para reclamar sus derechos, tal vez la de mayor trascendencia fue la tutela interpuesta por 400 familias exigiendo el derecho a la vivienda digna. De esta manera, las actividades productivas dieron paso a actividades organizativas y de gestión de atención. Algunos mencionan que su vida en adelante transcurre de oficina en oficina, de reunión en reunión, de taller en taller, y que en eso suelen ocupar su tiempo (Bello et al., 2008, p. 91).

El tono y el contenido del discurso de la intervención nos permite ver que estamos ante acciones políticas; Delis y su organización se reivindicaron como sujetos políticos en tanto reconocen haber superado el dolor que les dejó la masacre, y se ubican como sobrevivientes que compelen a las instituciones a cumplir con lo establecido en la ley en un Estado social de derecho. Según Arendt (1993), se muestran en público desde el discurso y la acción para manifestar su indignación frente al trato que han recibido los sujetos sobrevivientes en situación de desplazamiento. La acción se entiende como la capacidad de participar en situaciones de intercambio en las que se proponen ideas y se ponen en marcha. La acción va ligada al discurso en tanto la fuerza en el intercambio está puesta en la palabra y no en la fuerza de la violencia.

Luna (2006), siguiendo a Arendt, nos indica que ser sujeto político es participar como actor en la configuración de un proyecto. El sujeto político es aquel que revela la capacidad de actuar en lo público por medio de la palabra que le posibilita crear con otros. Como plantean Arroyave y Tabares (2010), la potencia política del testimonio y la denuncia,

enuncia cómo pasa la victimización de ser un asunto privado a ser una cuestión pública; las acciones de estos grupos son consideradas políticas en tanto se emprenden con otros mediante la acción y el discurso, y tienen como objetivo la visibilización de los sobrevivientes de la guerra.

A Modo de conclusión: la violencia y la construcción de subjetividades políticas

En este capítulo me he ocupado de analizar, como un suceso doloroso, cómo la masacre de Bojayá fue y sigue siendo reflexionada por jóvenes y sus madres, desplegando procesos de subjetivación que son observables en diferentes expresiones. Procesos de subjetivación que conllevan un trabajo sobre la memoria que implica una apuesta comprensiva a la revisión crítica que los individuos jóvenes y sus madres han hecho de su pasado; procesos que les ha permitido fortalecer su identidad y constituirse en “sujetos sociales”, esto es, con capacidad para asumir agencia y ser actores de su propio destino (Bello et al., 2005, p. 147). Desde el punto de vista de Arroyave y Tabares (2010), el evento doloroso es reconocido en sí mismo, es llevado por el sujeto a la reflexión y utilizado para la comprensión de su situación concreta, así como de contextos más generales, lo que permite un doble sentido: controlar y neutralizar el dolor, y aparecer en la esfera pública.

Sobre la formación de la subjetividad política acogí las reflexiones de varias autoras: Piedrahíta (2007), Arroyave y Tabares (2010) y Gaviria (2012). Para Piedrahíta (2007), siguiendo a Deleuze, la subjetividad se construye en un devenir que implica afirmación y movimiento; la subjetividad política que construye desde la potencia de un pensar creador, un pensamiento que libera ideas fuerza, sostenidas en el deseo y en la posibilidad de ruptura con lo establecido. El deseo es lo que confiere potencia al accionar político, surgiendo de un sujeto que desea metamorfosear su identidad, sus circunstancias sociales y sus representaciones

culturales. Según Arroyave y Tabares (2010), la subjetividad se configura en un permanente diálogo entre el afuera —comprendido como el contexto sociopolítico— y el adentro —entendido como la esfera más íntima de nuestro ser—. La subjetividad emerge de representaciones y elaboraciones cognitivas nuevas, desconocidas, que se van dando con los acontecimientos de la vida cotidiana, y que son los que configuran la experiencia; en el caso de los jóvenes y las jóvenes, con quienes trabajamos en la experiencia de victimización, de ahí emerge su subjetividad política. Por su parte Gaviria (2012), siguiendo a Arendt, enfatiza en que mediante la acción y el discurso los seres humanos muestran quiénes son, revelan su identidad y hacen su aparición en público. La narración de la propia historia no solo devela la identidad política.

El poder que surge del sujeto es un poder que agencia, que potencia al sujeto desde sus deseos, sus afectos, su memoria; hay una subjetividad política que se expresa como poder, deseo y resistencia (Piedrahíta, 2007, p. 23). Las autoras coinciden en la importancia de la reflexión de la experiencia en la configuración de subjetividad. Según Bárcenas (2004), la reflexividad se manifiesta por medio de preguntas, pensamientos y narraciones que buscan dar sentido a la experiencia. Desde Arroyave y Tabares (2010), la potencia de la víctima se encuentra en la posibilidad de trascender de su intimidad sufriente, mediante procesos reflexivos, frente a su experiencia de victimización, lo que permite la reinterpretación y actualización de su mundo de sentido, interpelando a otros en lo público como sujeto moral para posibilitar el despliegue del sujeto político.

Lista de referencias

- Aranguen, J. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inarrable (una ética de la escucha). *Revista Nómadas*, (29), 20-33.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arroyave, D., & Tabares, C. (2010). *Las víctimas del conflicto armado y su devenir en sujeto político*. (Trabajo de grado presentado para optar por el título de Maestría en Educación

- y Desarrollo Humano). Alianza Cinde-Universidad de Manizales, Manizales. Colombia.
- Bárcena, F. (2004). La prosa del dolor. El aprendizaje de un instante preciso y violento de soledad. En F. Barcena, C. Charlier, E. Lévinas, J. Lois, J. Mayorga, & J. M. Mardones (Eds.), *La autoridad del sufrimiento silencio de Dios y preguntas del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Bello, M., Cardinal, E., Millán, C., Pulido, B., & Rojas, R. (2005). *Bojayá, memoria y río. Violencia política, daño y reparación*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Bello, M., Jiménez, S., Millán, C., & Pulido, B. (2008). *Dinámicas regionales del conflicto y el desplazamiento forzado. Chocó Medio Atrato. Justicia reparativa y desplazamiento forzado. Chocó acercamiento a la subregión del Medio Atrato Chocoano*. Bogotá, D. C.: Universidad de San Buenaventura.
- Caicedo, L., Manrique, D., Millán, C., & Pulido B. (2006). Desplazamiento y retorno. Libro 2. Espirales de desplazamiento. El retorno a Bojayá, Chocó. Bogotá, D. C.: ILSA.
- Centro Nacional de Memoria Histórica & Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). *Bojayá la guerra sin límites*. Bogotá, D. C.: Ediciones Semana, Altea, Alfaguara, Taurus Distribuidora, Editora Aguilar.
- García, C. (2011). *Proyecto de investigación para optar por el título del doctorado en niñez y juventud, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Gaviria, M. (2012). *La Pluralidad humana en el destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. (Tesis Doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Lozano, M. (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*, 4(2), 345-357.
- Luna, M. T. (2006). *La constitución del sujeto político en el marco de la democracia*. Medellín: Cinde.
- Millán, D. (2009). *“Ya no llega el Limbo porque la gente bailando está”*. *Prácticas de memoria en Bojayá-Chocó*. (Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Antropología social). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, Bogotá, Colombia.
- Palacios, N. (2016). *(Negro, negro soy). Músico sobreviviente de Bojayá*. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/victimas-seccion/perfiles/1896-noel-palacios-musico-sobreviviente-de-bojaya>
- Piedrahíta, C. L. (2007). *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres*. (Trabajo de tesis para optar por el título del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Alianza Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Ricoeur, P. (1989). *La vida: un relato en busca de narrador*. Buenos Aires: Docencia.

- Ricoeur, P. (1991). *Los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura de tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife, Universidad Autónoma de Madrid.
- Schwarztein, D. (2002). Memoria e historia. Desarrollo económico. *Revista de Ciencias Sociales*, 42(167), 469-482.

Alteridad y posconflicto: Tensiones en el reconocimiento de la otredad...

Lizeth Reyes-Ruiz⁴⁰

El término alteridad procede del latín, concretamente de la palabra “alteritas”, que es fruto de la suma de dos componentes: “alter”, que puede traducirse como “otro”, y el sufijo “-dad”, que se usa para indicar “cualidad”.

Alteridad es la condición de ser otro. El vocablo alter refiere al “otro” desde la perspectiva del “yo”. El concepto de alteridad, por lo tanto, se utiliza en sentido filosófico para nombrar al descubrimiento de la concepción del mundo y de los intereses de un “otro”.

La alteridad hay que entenderla a partir de una división entre un “yo” y un “otro”, o entre un “nosotros” y un “ellos”. El “otro” tiene costumbres, tradiciones y representaciones diferentes a las del “yo”: por eso forma parte de “ellos” y no de “nosotros”. La alteridad implica ponerse en el lugar de ese “otro”, alternando la perspectiva propia con la ajena. Reconocer la alteridad del objeto es renunciar a la fantasía narcisista de la identidad entre objeto fantaseado y objeto real (Hornstein, 2010, p. 33).

Cuando se habla de alteridad también se presenta el concepto de otredad, que en muchas ocasiones se emplean como sinónimos, no obstante, este último es aquel término que se utiliza para expresar que cuando una persona está entablando una conversación con otra lo que hace es adueñarse de ella.

40 Posdoctorante en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Ph. D. en Psicología, Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, Magíster en Psicología, Especialista en Gestión de Proyectos Educativos. Directora del Doctorado en Psicología de la Universidad Simón Bolívar –Barranquilla, Colombia. Orcid: [0000-0002-9469-8387](https://orcid.org/0000-0002-9469-8387) Correo electrónico: lireyes@unisimonbolivar.edu.co

Precisamente por lo que significan, por los valores que expresan y transmiten, tanto la alteridad como la otredad, sirven para entender las posturas de unas partes u otras en cualquier acontecimiento o hecho. Es por esto, que urge entender las posturas de personas en situación de desplazamiento que en muchas ocasiones son revictimizadas al momento de adaptarse a nuevas condiciones de vida en las grandes ciudades, simultáneo al abordaje de las percepciones de los miembros de comunidades receptoras de nuevos miembros con características diversas.

Es importante considerar que la realidad social impacta en la construcción de la subjetividad (Briuoli, 2007).

La situación de las personas en condición de desplazamiento no es nada fácil. Han sido expropiados de “su vida”. Entendiendo la trascendencia de lo que significa “su vida”: años de construcción de una familia, años de trabajo para poder lograr lo que se habían propuesto, o simplemente la obtención de una estabilidad como producto del trabajo diario.

Son desterrados de sus lugares de origen, de sus hogares. Aquellos lugares geográficos que de alguna manera les dio la identidad, el sentido de pertenencia y seguridad, gestándose así el ambiente propicio para la vivencia de una experiencia traumática, que sin importar el pasar del tiempo, jamás será borrada de sus recuerdos, quedando como una huella perenne, marcando la vida con un antes y un después.

Para que esta situación traumática sea psicológicamente elaborada o superada, se debe procesar, ordenar, buscar su representación, su simbolización, para posteriormente poder nombrarla, explicarla, y que en el momento de recordar esta experiencia, la angustia haya disminuido.

Adicionalmente, las personas en condición de desplazamiento deben lidiar con la representación generalizada de

ser un “desplazado”, el peso simbólico que esta palabra ha adquirido en el contexto colombiano, determina en alguna medida las posibilidades de reconstrucción de proyectos de vida de estos seres.

En consecuencia con esto, es imperante la afirmación de Juan Carlos Tedesco: “tenemos que formar una ciudadanía que consciente, voluntariamente, decida respetar al otro, no expulsarlo. Y en este sentido, debemos volver a construir la escuela como lugar para la inclusión social” (OEI, 2007). Sin embargo, esta educación en el valor “reconocimiento del otro” debe iniciar desde la infancia teniendo como punto de partida el autorreconocimiento.

El autorreconocimiento

Es durante los primeros años de vida que el niño está formando su identidad, su personalidad, razón por la cual, se debe aprovechar este espacio de tiempo en el desarrollo evolutivo del ser humano para coadyuvar a la construcción de seres íntegros y sensibles ciudadanamente hablando, ya que lo que no se potencie en los primeros años de vida, será más difícil abordarlo después.

Cuando el niño o la niña sale del seno familiar (primer escenario) para insertarse en la Escuela (segundo escenario), ya tiene una visión cosmogónica (del universo), ya tiene un ideario, ya debe tener unos hábitos mínimos de autocuidado, unos elementos básicos de autovaloración (inicio de la autoestima), y lógicamente todo lo anterior lo lleva a iniciar el autorreconocimiento, para los casos en que ese núcleo familiar sea amoroso, de lo contrario, es decir, cuando el núcleo familia es rechazante, el proceso de autorreconocimiento también será negado y posteriormente en los espacios de convivencia negará al otro (Carmona, 2016), “la identidad del yo viene de afuera, la presencia real de ese otro es previa a cualquier concreción que el yo haga de él” (León, 2005, p. 70, citado por Montaña, 2015, p. 57).

El autorreconocimiento es la base de la autoestima, donde se logra la noción de que se es una persona, de las cualidades y características que se tienen, que te hace único e irrepetible, y que te diferencia de las demás personas. Es el proceso de aceptación tanto de lo positivo como lo negativo de uno mismo.

Reconocimiento del otro

El ser humano se construye desde la alteridad, desde la existencia con y hacia el otro, interactuando con la sociedad va configurando y construyendo el ser.

No podemos negar que el individuo viene con una cantidad de información transmitida genéticamente por sus progenitores, pero además, es determinante el ambiente donde crece, interactúa, se desarrolla y convive con los demás. Y la familia es el espacio inicial donde estas interacciones tienen su máxima expresión, para posteriormente ampliar su capacidad de relación en la escuela y los diversos grupos que conforman su grupo social, que a su vez tienen delimitados y definidos culturalmente los comportamientos adecuados e inadecuados dentro de su cotidianidad (Reyes-Ruiz, 2012, p. 22).

Todo ser humano necesita del otro para vivir, construir su yo y dar sentido a su existencia. Según Montaña (2015, p. 7), “en la medida que el niño acepte al otro a pesar de sus diferencias con amor y cuidado, le será posible entablar relaciones armoniosas en el presente y en el futuro”. Afirma Rodrigo (1999, p. 33), que “el educando se apropia del conocimiento en la interacción permanente con los otros seres humanos en el ámbito escolar, con su maestro y sus compañeros [...] el sujeto aprende de otros y con otros”

La teoría socio cultural de Lev Vigotsky, en la que se asume el aprendizaje como un proceso social, en donde cobra importancia el contexto y la relación con los semejantes. Es

en este contexto de interacción es donde se posibilita el reconocimiento del otro como semejante pero distinto a la vez.

El Otro representa la presencia de un ser que no entra en la esfera del Mismo...el Otro responde a aquello que no soy yo, a aquello que es anterior a mí (Levinas, 1977), y reconocer al otro es verse a sí mismo.

La existencia es posible en relación con el otro, con las interacciones, los afectos que se generan en las diversas relaciones, los conflictos que surgen, y las experiencias con el otro.

La educación como escenario pluralista, divergente y dialógico básicamente debe favorecer la convivencia, entendida ésta como el modo de reconocimiento en el que se diriman las tensiones propias de la vida común, mediadas por los diálogos e interpelaciones, no de las armas y de las aniquilaciones que impedirían el conflicto y la relación, por la negación del otro (Montero, 2003).

En Colombia, el conflicto armado se caracterizó por la aniquilación del otro, y hoy, es en uno de los fenómenos sociales de interés para variadas disciplinas, debido a las diferentes etapas que ha sufrido en su proceso de desarrollo, extensión e intensificación, pero sobre todo, por la crueldad, salvajismo y nivel de aberración a que han llegado los victimarios, por la negación del otro.

La expectativa generalizada de la población es encontrar la paz. Sin embargo, la paz es vista como una cosa, y al ser concebida como un objeto, se ubica fuera de cada uno de nosotros. Como si la paz fuera algo que se compra, que se da así no más, o que aparece como producto de la generación espontánea. Se ha cosificado la paz. Todo el mundo habla de paz, de conseguir la paz, de hacer la paz, pero lo cierto es que nadie puede dar de lo que no tiene en su interior.

Otro aspecto errado, es la creencia de que la paz no es la ausencia de guerra. Según Jares (1999), el concepto tradicional de paz vigente sigue siendo aquel que asocia esta con ideas de no agresión y en general con ausencia de todo tipo de guerras o conflictos, es decir, un concepto considerado de paz negativa, ligada a un estado de total tranquilidad, serenidad y armonía que es necesario reformular ya que la paz no es lo contrario de guerra sino de su antítesis que es la violencia, dado que la guerra es un tipo de violencia, pero no la única, hay que tener en cuenta otras formas de violencia, menos visibles, más difíciles de reconocer pero también perversas en la provocación de la misma. La cual de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002, p. 5) se define como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

González y Molinares (2011, p. 353) afirman que al parecer en Colombia hay un hilo conductor asociado a cultura-política y violencia, y que, por tanto, en el país nos hemos habituado a resolver los conflictos a través de la violencia.

Barón y Valencia (2003) realizaron un estudio en Colombia, sobre las representaciones acerca de los actores del conflicto armado a partir de la información que transmitían los medios de comunicación. Estos autores encontraron que la comunidad percibe a estas personas como “el enemigo”, “el principal culpable”, “asesinos”, entre otros calificativos.

Estos hallazgos, muestran la necesidad de un trabajo urgente en la transformación de estos imaginarios, ya que el miedo a la violencia y el crimen ha creado climas de intimidación en muchas comunidades (Reyes-Ruiz, 2005, p. 7). La paz no será posible si no se empiezan a hacer cambios

estructurales, puesto que el contexto social es determinante en la legitimación de las conductas de violencia (Cháux, 2003).

Desde muy temprana edad y durante el desarrollo de la personalidad, los niños son influenciados por imágenes, comportamientos y símbolos que identifican violencia (Galtung, 1969, 1985), además, reciben el ejemplo de persona que se identifican como importantes afectivamente, y que diariamente ejercen roles dentro de sus grupos familiares. El ser humano, desde su periodo de gestación, crece y se desarrolla asumiendo que los comportamientos presentes en el medio ambiente al cual pertenece, son los adecuados. Más aún, si estos comportamientos provienen de aquellas personas identificadas como las figuras parentales, con las cuales se establecen los vínculos afectivos importantes, incrementando la probabilidad de ejercer influencia o persuasión en el comportamiento en un niño. La legitimación que el rol de autoridad confiere, facilita la obediencia. Algunos estudios de referencia social, muestran la importancia del establecimiento de vínculos, que se convierten en modelos a imitar para este futuro miembro de una sociedad (Diekenstein & Parke, 1998; Walden & Ogan, 1988; Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985). De esta manera, los individuos aprenden e interiorizan conductas de agresividad y violencia modeladas por sujetos dominante dentro de su grupo social (Vásquez, 2012, p. 171).

A medida que el individuo se desarrolla va construyendo representaciones más precisas y adecuadas del entorno, tanto en sus aspectos físicos como sociales, lo que constituye un modelo del mundo en que vive (Enesco, Delva, & Linaza, 1989), construimos modelos de las situaciones, aprendemos a reconocer cada una de esas situaciones y nos comportamos adecuadamente dentro de ellas (Delval, 1995). Cuando el hombre nace no dispone ni de sus instrumentos intelectuales completos ni de una representación de lo que lo rodea, sino que tiene que ir construyendo ambos solidariamente.

Para un ser que tiene pocas conductas fijadas hereditariamente, disponer de una representación adecuada de su entorno resulta algo esencial para la supervivencia, siendo indispensable entonces, conocer el funcionamiento de las instituciones sociales (Enesco et al., 1989).

De esta manera, la conducta intergrupala se identifica como fundamental para el desarrollo de todo individuo que vive en una sociedad, que le concede identidad y sentido de pertenencia, que le permite sentirse miembro de él y diferenciarse de otros grupos (Triplett, 1897, p. 46; Allport, 1924, p. 49; Tajfel, 1971, citados por Blanco, Caballero, & De la Corte, 2005, pp. 51-55). En este sentido:

la forma de pensar del individuo no es siempre, el principal determinante de su comportamiento: las presiones externas, el juego del poder social puede imponer a la persona una línea de acción contraria a sus opciones morales más profundas”, lo cual muestra que la acción humana no depende únicamente de los propios principios, sino que hay otras fuerzas, ajenas a la persona, que la determinan. (Martín-Baró, Blanco, & Chomsky, 1998, p. 163).

El grupo como una norma, la pertenencia grupal como único marco de referencia en nuestro comportamiento, puede llegar a ser peligroso, solo hay que prestar un poco de atención a los datos de la sociedad en la que vivimos, registrados desde 1971, donde se definen y justifican conflictos, legitiman relaciones de poder y sumisión, exclusión y discriminación de diversos grupos étnicos. Como bien dice Blanco et al. (2005, p. 352) la conducta intergrupala puede adquirir envidiables tonos de solidaridad y cooperación, como de conflicto, hostilidad y dominación.

Según Marco Raúl Mejía (1999, p. 35), la paz es una cultura que se construye y que debe ser propiciada en los contextos de acción de los seres humanos en sus relaciones sociales generales y cotidianas que se constituyen a través de sus múltiples determinaciones. Planteando así, una ruta

distinta para hacer las cosas, hay entonces que cambiar las costumbres instauradas culturalmente.

Es preocupante observar en pleno siglo XXI, una de las épocas más avanzada de la historia e irónicamente la más bárbara. Resulta paradójico encontrar una tendencia a la deshumanización de la sociedad, desde los países en vía de desarrollo los cuales tienen las formas más básicas de compartir la tecnología y los lujos, hasta los que aparentan un estilo de vida que cubre todas las necesidades evidentes.

En un país como Colombia, después de haber firmado un tratado de paz, para la finalización de una guerra de más de 50 años, es perentorio trabajar en estrategias para el reconocimiento y aceptación de ese otro, ya que, los diferentes actores del postconflicto han experimentado situaciones traumáticas y/o han vivenciado pérdidas de algo bueno, que alguna vez se tuvo; y nostalgia por algo positivo que se les ha quitado (Winnicott, 1965, 1967, 1992). Según Bohada (2010), estas personas tratan de adaptarse en otras comunidades, donde son recibidas con desconfianza por el desconocimiento de la situación que originó su desplazamiento, o por la estigmatización que padecen (Villa, 2005; Correa, Palacio, Jiménez, & Díaz, 2009).

Pero, no se puede pretender que un pueblo acepte a sus tan llamados enemigos, de una manera tan ideal, cuando en un entorno familiar ni siquiera se aceptan entre ellos, donde una figura paterna se preocupa más por un estatus social, un empleo o simplemente por reunir diariamente el sustento económico para sobrevivir; que por las mismas necesidades del “otro”, sea este su hijo o familiar cercano, donde prima más la satisfacción individual, si es que queda tiempo para esta misma.

Esto puede ser visto como una postura negativa y muy pesimista de la situación, sin embargo, las estadísticas hablan por sí solas. Cada vez se incrementan las cifras de expresio-

nes de violencia al interior del núcleo familiar, los feminicidios están a la orden del día, las expresiones de maltrato, abuso, en síntesis violencia hacia los niños, hacia el otro, parecen ser lo “normal” al hablar de formas de interacción en la sociedad actual. Se confunde el amor con la posesión, sumisión y sometimiento del otro. No se aceptan y mucho menos se respeta las ideas, pensamientos, sentimientos y comportamientos distintos al propio. Se asume una postura radical, unidireccional, completamente vertical, en donde o estás conmigo o estás contra mí, dando cabida a un comportamiento ególatra, omnipotente, donde se es poseedor de la verdad absoluta. De esta manera, se niega la existencia del otro, como un ser que tiene los mismo derechos que cualquier otro ser.

En este orden de ideas, es preocupante la situación actual en cuanto a expresiones de intolerancia, poco control de los impulsos, y comportamientos agresivos, entre otros, puesto que según la perspectiva cognitivo-evolutiva (Delval, Enesco, & Navarro, 1994), los individuos construyen modelos y representaciones del mundo en el que viven a partir de las experiencias e interacciones que tienen con otras personas, grupos o instituciones, que posteriormente se verán reflejadas en las formas de relación de dichos individuos. “Los malos tratos entre personas ligadas por vínculos de sangre y/o afectivos presentes o pasados representan una llamada de atención hacia una situación que debe ser cuidadosamente estudiada con el fin de establecer las circunstancias y las características de la relación en la que se genera la violencia” (Castellano, 2005, p. 486). Pareciera reafirmarse cada vez más, el fenómeno de “descivilización” mencionado por Elías (Castorina, Narodowski, Tiramonti, Ziegler, Kaplan, & Canciano, 2004, p. 65), donde reina el bajo control de las emociones, agresión, inestabilidad.

La Alteridad no puede ser posible en una sociedad donde no hay tiempo para la humanidad y la realización sentimental, un individuo no tendrá disposición de simpatizarse

con otro, cuando a él no se le ha enseñado por medio de experiencias lo que significa esto, siempre verán al otro como una amenaza y un ente sin importancia. Sin darse cuenta que son la misma cara de una moneda.

En el trabajo con víctimas de violencia es necesaria la auto-valoración de su situación para promover la reinserción al principio de realidad que Cecilia Moise aborda como una forma de volver a tener control sobre ese mundo que se ha dejado de ver, en donde se camina en círculos y la repetición impera sobre la elaboración del conflicto. Pero también es urgente evitar la instrumentalización de las alteridades, es decir, desmontar prejuicios y estereotipos que se encuentran en la base de la discriminación.

La permanencia de los estereotipos depende de la relación que los individuos mantienen con su entorno social y de las hipótesis que hacen sobre los puntos de vista de personas que les resultan significativas (Carnaghi & Yzerbyt, 2007; Philip, Mahalingam, & Sellers, 2010).

Los estereotipos están muy relacionados con la discriminación, sin importar su modalidad (raza, sexo, religión, etc.), y, de hecho, se pueden definir como una forma de violencia producto de los estereotipos y prejuicios que se tienen hacia alguien “por pertenecer a un determinado grupo” (Worchel, Cooper, Goethals, & Olson, 2002, p. 194).

El hombre es un ser en construcción permanente que requiere de la atención y cuidados que le brinda el entorno de su medio social para poder desarrollarse (Coon, 1999; Benbenaste, Delfino, & Vitale, 2006). Esta condición de dependencia del hombre, muestra la importancia de las relaciones interpersonales dentro de los procesos sociales, permitiendo la influencia del ambiente a manera de impronta con características invariables, en el proceso de aprendizaje durante los primeros años de vida.

Todo ser humano establece interacciones sociales, las cuales se realizan en diversos contextos tales como la familia, la escuela y la sociedad. Estas interacciones, tienen como punto de partida la familia, seguida del entorno escolar y finalmente se extiende a los diferentes grupos o instituciones jurídicas que conforman una sociedad.

Nosotros somos observadores permanentes de todo lo que ocurre a nuestro alrededor, de nuestro entorno, y de las situaciones en donde somos participantes. También percibimos lo que nos muestran los demás, acerca de lo que ellos ven de nosotros.

Para que la nueva era del denominado postconflicto se haga realidad, hay que favorecer la co-existencia experiencial, entendida ésta como el espacio que va más allá de la mirada, de saberes, de reconocimientos, de sensualidades o del estar o ser-siendo con el otro; donde se depone el ego en el encuentro con el otro, o con lo otro (Manosalva & Tapia, 2014, p. 50).

Es importante recordar que la estructura social está conformada por patrones de acción concertada, los cuales se mantienen mientras los miembros de una sociedad involucrados en ellos actúen conforme a las normas establecidas (Montero, 2003). Para que el niño logre una representación del mundo social debe iniciar el proceso de construcción de nociones, partiendo de las resistencias exteriores que su realidad le ofrece (Amar, Denegri, Abello, & Llanos, 2003).

Según Gutiérrez (2005):

los planteamientos de Émile Durkheim y Marcel Mauss acerca de los sistemas cognitivos presentes en las sociedades primitivas derivan de sus sistemas sociales, es decir, las categorías del entendimiento que sostienen las representaciones colectivas se organizan desde la estructura social del grupo. Así mismo, la correspondencia entre estructuras cognitivas y estructuras sociales que se observan en

las comunidades precapitalistas, existe también en las sociedades avanzadas, donde su homologación es producto especialmente del funcionamiento del sistema cultural.

Entonces, los esquemas mentales son resultado de la incorporación de las divisiones sociales. Por tanto, los sistemas simbólicos, las representaciones, son instrumentos de conocimiento y de comunicación, es decir, pueden ejercer un poder estructurante, porque son estructurados. Tienen un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico, un sentido inmediato del mundo.

Lista de referencias

- Amar, J. J., Denegri, M., Abello, R., & Llanos, M. (2003). Desarrollo del pensamiento económico en niños de la región caribe colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(1), 7-17.
- Barón, L. F., & Valencia, M. (2003). *Representaciones sobre el conflicto en medios y audiencias*. Bogotá, D. C.: Cinep.
- Benbenaste, N., Delfino, G. I., & Vitale, N. B. (2006). La contribución de la psicología al concepto de poder. *Universitas*, 5(2), 351-360.
- Blanco, A., Caballero, A., & De la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Madrid: Prentice Hall.
- Bohada, M. (2010). Desplazamiento forzado y condiciones de vida de las comunidades de destino: el caso de Pasto, Nariño. *Revista de Economía Institucional*, 12(23), 259-298.
- Briuoli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad. El Impacto de las políticas sociales. *Haol*, (13), 81-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2479324>
- Carmona, F. A. (2016). *Criticidad y Convivencia: emergencia en la educación superior*. (Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación). Rudecolombia, Barranquilla, Colombia.
- Carnaghi, A., & Yzerbyt, V. Y. (2007). Subtyping and social consensus: The role of the audience in the maintenance of stereotypic beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 37, 902-922. doi:10.1002/ejsp.402
- Castellano, M. (2005). Violencia intrafamiliar. En A. Gisbert, & E. Villanueva (2005). *Medicina legal y toxicología*. Barcelona: Masson.
- Castorina, J., Narodowski, M., Tiramonti, G., Ziegler, S., Kaplan, C., & Canciano, E. (2004). *Sanos, santos y sabios: pobreza y educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- Coon, D. (1999). *Psicología. Exploración y aplicaciones*. México, D. F.: Thomson.

- Correa, A., Palacio, J., Jiménez, S., & Díaz, M. (2009). *Desplazamiento interno forzado. Restablecimiento urbano e identidad social*. Barranquilla: Uninorte.
- Cháux, E. (2003). Educación, agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia, *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Delval, J. (1995). *El Desarrollo humano*. Barcelona: Siglo XXI.
- Delval, J., Enesco I., & Navarro A. (1994). La construcción del conocimiento económico. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Diekenstein, S., & Parke, R. D. (1998). Social referencing in infancy: A glance at father and marriage. *Child Development*, 59(2), 506-511.
- Enesco, I., Delva, J., & Linaza, J. (1989). Conocimiento social y no social. En E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research, *Journal of Peace Research*, 6, 167-191.
- Galtung, J. (1985). *Sobre La Paz*. Barcelona: Fontamara.
- González, R., & Molinares, I. (2011). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 346-369.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Mc Graw Hill, Interamericana de España, S. A. U.
- Hornstein, L. (2010). *Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Barcelona: Popular
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Manosalva-Mena, S., & Tapia-Berríos, C. (2014). Experiencia y alteridad: el intruso en el espejo de la mismidad normalizada. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16). Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/viewFile/290/375>
- Martín-Baró, I., Blanco, A., & Chomsky, N. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Mejía, M. R. (1999). En busca de una cultura de paz. Desde una pedagogía del conflicto y la negociación cultural. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, & L. López (Comp.), *Educación para la paz*, (pp 31-70). Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montaña, L. T. (2015). *La educación del valor "reconocimiento del otro" con niños y niñas de dos a cuatro años*. (Tesis de la Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2335/1/Monta%C3%B1oHerreraLuzTeresa2015.pdf>
- Montero, M. (2003). Cambio y estabilidad social. *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 272-293.
- Organización Mundial de la Salud-OMS. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Washington, D. C.: OMS.

- Philip, C., Mahalingam, R., & Sellers, R. (2010). understanding east indians' attitudes toward African Americans: Do mainstream prejudicial attitudes transfer to immigrants? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(4), 651-671. doi:10.1080/13691830903525399
- Reyes-Ruiz, L. (2005). *Organización estructural de la personalidad de los adolescentes estudiantes de primer semestre del Programa de Psicología de la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar*. (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Reyes-Ruiz, L. (2012). *Ideas esencialistas de jóvenes acerca de personas desplazadas por el conflicto armado*. (Tesis Doctoral en Psicología). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Rodrigo, M. J. (1999). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el contexto social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*, (pp. 26-46). Madrid: Síntesis.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1 year-olds. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.
- Vásquez, R. L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. (Tesis Doctoral). Doctorado en Intervención Social y Mediación, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Villa, M. (2005). *Desplazados: entre víctimas, peligrosos y resistentes a la guerra. Percepciones sociales y políticas públicas. Desplazamiento en Colombia. Regiones, ciudades y políticas públicas*. Bogotá, D. C.: Acnur, Redif, Corporación Región.
- Walden, T. A., & Ogan, T. A. (1988). The development of social referencing. *Child Development*, 59(5), 1230-1240.
- Winnicott, D. (1965). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé,
- Winnicott, D. (1967). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. (1992). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G., & Olson, J. (2002). *Psicología Social*. México, D. F.: Thompson.

Subjetividades e identidades políticas en niños, niñas y adolescentes en contextos de conflicto armado en Colombia...

María Camila Ospina
Sara Victoria Alvarado
Adriana Arroyo
Jaime Carmona

El objetivo de este texto es desarrollar una visión de la subjetividad y la identidad que permita iluminar el agenciamiento de los niños, las niñas y los jóvenes, en la construcción de acciones de paz en contextos de conflicto armado en Colombia.

La constitución de la subjetividad

En las líneas que siguen abordaremos el proceso de constitución de la subjetividad, la identidad y el agenciamiento de las niñas, los niños y los jóvenes como un proceso dialógico entre las múltiples determinaciones -histórico-culturales, socio-económicas, familiares y vinculares y el elemento de irreductibilidad fundamental que es propio de la condición humana. En este recorrido nos guiarán las ideas de Mead, Heidegger y Gergen.

Para iniciar este recorrido, quizás sea de ayuda partir de algunas consideraciones que son ampliamente aceptadas en el campo de las ciencias sociales. Cuando un ser humano llega al mundo, lo está esperando una familia y sus estructuras de parentesco con sus prohibiciones y atribuciones; un mundo sexuado con sus estructuras conscientes e inconscientes que organizan el deseo humano y los destinos sociales en función de la adscripción del ser humano a una determinada condición sexual. También el neonato nace en un contexto histórico-cultural que constituye a la vez un patrimonio que hereda, con sus dioses y demonios, con sus mitos y tabúes, sus tradiciones e ideales, sus imágenes de la

gloria y la ignominia, de felicidad y desdicha; también hacen parte de ese legado algunas deudas simbólicas de las que debe hacerse cargo cada ser humano que ingresa en un contexto cultural, relacionadas, por ejemplo, con las infamias y crímenes cometidas por sus ancestros; y finalmente, sin pretender ser exhaustivos en esta enumeración, podemos decir que todo ser humano nace dentro de unas estructuras socio-económicas que, de antemano le asignan un lugar en el mundo como perteneciente a una clase proletaria o burguesa, campesina o terrateniente, como perteneciente a los poderosos o a los humillados y ofendidos.

El papel de las estructuras

Estas estructuras traen aparejadas sus propias violencias que serán los punzones y los martillos que labrarán la forma del nuevo ser que llega al mundo. El lenguaje será el vehículo mediante el cual se van a introducir y a reproducir en recién llegado. Más aún, el lenguaje será el hábitat mismo, la madera y el barro de las que estará hecha la humanidad de ese nuevo “ser”. Estas estructuras, -pese a las connotaciones de la metáfora que está en la base del concepto, las cuales sugieren algo fijo fijo- no hay que pensarlas como construcciones inamovibles, sino, al contrario, como lo sugiere Enrique Pichón Riviere, hay que entenderlas como “Gestalt, gestaltung” (2001, p. 190) estructuras estructurándose, es decir con una estabilidad relativa pero en proceso continuo de transformación. Las diferentes relaciones entre los actores sociales dentro de cada estructura no son solamente de cooperación y complementariedad, son también relaciones de contradicciones y luchas que se pueden dirimir en el campo de lo político, pero que no pocas veces se tramitan mediante diversas formas de violencia simbólica y física, incluyendo la guerra.

Las estructuras de parentesco, de sexuación, económicas, sociales, etc., que organizan todos los campos de la experiencia humana en cada contexto cultural, no son creacio-

nes de la naturaleza, son productos históricos resultantes de conflictos y pulsos de fuerza entre individuos y grupos que agencian intereses y detentan diferentes formas de poder, en torno a un campo específico, en largos períodos de tiempo. Una implicación de esto es que las estructuras mismas a la vez que proporcionan “una definición de la situación” (Thomas, 1923, p. 211) en un determinado campo (la sexualidad, la familia, la sociedad, la economía, etc) definen unas reglas del juego explícitas y con ello garantizan las condiciones de una cierta estabilidad son también, en sí mismas, una fuente de violencia, ya que por su condición de producciones humanas e históricas, no son neutras, ni necesariamente orientadas en función de los intereses colectivos. Con frecuencia son la sedimentación de infamias e injusticias que se han sostenido, legitimado y naturalizado en largos períodos históricos en un determinado contexto cultural.

Las violencias de género a menudo tienen como punto de partida las estructuras de la sexuación propias de cada contexto cultural; la familia es un escenario de múltiples luchas simbólicas y a veces físicas, entre los géneros y las generaciones; las luchas sociales no se desarrollan solo entre las clases, sino también entre los campos (el clero y el poder político, el poder económico y el político, etc), y entre diferentes tendencias y agenciamientos en el interior de las instituciones que se organizan en torno a cada campo (las iglesias, los organismos del estado, las empresas...)

Las estructuras pueden ser naturalizadas o incluso “reificadas” (Berger, 2001, p. 150) y por tanto ajenas a cualquier posibilidad de crítica y transformación, por sujetos o grupos sociales en función de cálculos de conveniencia, esquemas referenciales rígidos o enajenaciones, pero en su condición de construcciones humanas están sujetas a cambios, e incluso a la desaparición, en la medida en que desaparecen las circunstancias históricas que les dieron origen o se debilitan los grupos humanos que las usufructúan y velan por su sostenimiento.

En el proceso de enculturación de un ser humano se interiorizan las estructuras fundamentales que organizan el universo simbólico que habita y esta interiorización incluye su dimensión conflictiva y sus contradicciones. Esta dimensión dinámica y conflictiva de las estructuras que se interiorizan y constituyen la subjetividad de todo ser humano es fundamental para entender la dimensión política de dicha subjetividad. Efectivamente se trata de estructuras –de parentesco, sexuación, socioeconómicas etc- en las que lo político es una dimensión fundamental, ya que en todas está en juego el ejercicio de poderes, desde la fuerza legítima e ilegítima, pasando por las diversas formas de uso y abuso de los lugares que otorgan alguna forma de superioridad, hasta las formas del poder alternativos como la resistencia, la denuncia y la seducción. En el proceso de constitución de la subjetividad, no se interioriza tal o cual actor social (el padre o la madre, el actor masculino o el femenino, el amo o el siervo) se interioriza la estructura en toda su complejidad, con sus dinámicas de interacción, sus vínculos y sus roles.

La historicidad de los primeros vínculos

El psicoanálisis ha mostrado el carácter estructurante del deseo y de la subjetividad inconsciente que dejan los vínculos con primeros objetos parciales: el pecho, la voz, la mirada, las heces (Lacan, 1975). Desde estas relaciones primordiales con estas formas del objeto “a” ya están presentes la ambivalencia, el conflicto, la violencia y las estrategias de posesión, control, dominio, incluso de destrucción. Quizás no sobre agregar que pese a que se trate de objetos parciales, en la relación del neonato con estos objetos primordiales está presente un sujeto histórico (la madre) y por lo tanto sexuado, perteneciente a una cultura, a una clase social, que ocupa un lugar en una estructura familiar determinada. Estos factores incidirán en la mara particular que dejarán estos primeros vínculos, en las gratificaciones y las privaciones, las armonías y las tensiones, las carencias y los excesos.

Luego vendrá el proceso de constitución del yo, en el que esas marcas fantasmáticas dejadas por los vínculos con estos primeros objetos parciales van a ser los lugares en los que se asentarán las identificaciones con los otros significativos. La identificación es el mecanismo fundamental en la constitución del yo (luego vamos a ver la importancia de diferenciar, y en algunos casos oponer, la identificación como mecanismo por excelencia de la constitución de la subjetividad, de la construcción de identidades como proceso eminentemente social).

Es conocida la metáfora de Freud que compara la estructura del yo con una cebolla (1979, p. 19) que está compuesta por sucesivas capas, que serían las identificaciones. Si hiciéramos un ejercicio de deconstrucción del yo, levantando una por una las identificaciones que lo constituyen, no encontraríamos al final algo parecido a una esencia o a un “yo verdadero” “real” o “íntimo”. Lo mismo que cuando pelamos una cebolla, levantando una por una todas sus capas; al final no queda nada. Esta es quizás una de las evidencias más rotundas de la construcción social de la subjetividad.

Esta visión del yo en el proceso de constitución de la subjetividad tiene varias implicaciones, la primera de ellas y la más importante es la constatación de lo que Lacan va a llamar posteriormente la “división subjetiva” (1975, pág. 286), el yo en su misma estructuración es una realidad dividida, múltiple, incluso conflictiva. Las sucesivas identificaciones que conforman el yo no son necesariamente compatibles y armónicas entre sí. En algunos casos esto puede ser la ocasión de conflictos internos, pero también tiene aspectos generativos: a mayor diversidad y divergencia entre las identificaciones, mejores condiciones simbólicas para el pensamiento y la creatividad. Esto concuerda con lo propuesto por Gergen en el campo de la experiencia social: “Cuando los mundos de significado se interceptan, pueden ocurrir resultados creativos. Nuevas formas de relacionarse, nuevas realidades y nuevas posibilidades pueden emerger” (2011).

Esta división subjetiva producto de las múltiples identificaciones que conforman el yo y la condición de “ser en el lenguaje” propia de la experiencia humana, crean las condiciones de posibilidad para la reflexividad, que consiste en la capacidad que tenemos los humanos de tomarnos a nosotros mismos como objetos: de amor, de odio, de crítica, de sugestión, de recompensas, incluso de engaños. Gracias a la reflexividad, podemos amarnos hasta el delirio narcisista, odiarnos hasta el suicidio melancólico, sugestionarnos deliberada o inadvertidamente para predisponernos contra alguien o algo, también podemos premiarnos, incluso mentirnos.

La reflexividad

Gracias a la reflexividad, las luchas, las relaciones de poder, las injusticias, las segregaciones y las violencias del mundo exterior se reproducen en el sujeto. En ciertos estados de enfermedad mental se pueden constatar las auténticas batallas internas que se libran en el interior de un ser humano y en ciertos cuadros clínicos se pueden constatar los efectos destructivos que pueden tener ciertas identificaciones con agresores que luego pueden agenciar diferentes formas de violencia que pueden llevar incluso al suicidio del individuo (1979, pp. 212-213).

La reflexividad es también la condición del pensamiento, que es concebido por autores como George Herbert Mead, como un diálogo interno (Mead, 1973). La potencia y la originalidad de este diálogo, como ya lo indicamos, está en relación directa con la calidad, la pluralidad y diversidad de las identificaciones que constituyen el yo.

También la capacidad de autocrítica, la moralidad y la capacidad de autotransformación son posibles gracias a la reflexividad. Es justamente porque el ser humano puede tomarse a sí mismo como objeto que tiene la posibilidad de evaluar-se, juzgar-se, comparar sus acciones con sus princi-

pios y sus ideales y plantear-se acciones correctivas, incluso obligar-se, por ejemplo, a reparar un daño hecho a otro, aun venciendo poderosas resistencias internas.

Esta condición de sujeto moral, es a la vez la que permite al ser humano devenir sujeto político, justamente porque la reflexividad introduce unos márgenes de auto-determinación que podemos llamar con todo derecho márgenes de libertad, en el sentido más humano y más político de la palabra. Esta autodeterminación, entendida como la capacidad de gobernar-se es el principio para orientar la propia acción, inicialmente de manera individual y luego de manera colectiva en función de propósitos, ideas o ideales que van más allá de la satisfacción de los apetitos primarios que compartimos con otras especies de la naturaleza.

Los animales se encuentran presos de su información genética y de las respuestas instintivamente programadas ante ciertos estímulos externos. El conocimiento de estos principios es explotado por los seres humanos para diversos fines, como la caza, la productividad y la domesticación. Si el comportamiento del ser humano se pudiera explicar solamente como la respuesta a estímulos internos (necesidades y apetitos) o externos (peligros, amenazas, etc) sin la mediación del pensamiento y la reflexividad, no existiría diferencia alguna entre la etología y la psicología. Lo que agrega a la subjetividad humana un nivel de complejidad mayor es el papel que juegan el lenguaje y la reflexividad.

Gracias a la reflexividad un ser humano se puede liberar, por decirlo así, de la tiranía de sus necesidades y pulsiones y también de los condicionamientos de ciertos estímulos que vienen del mundo exterior. Gracias a la capacidad de desdoblarse interiormente y tomarse a sí mismo como objeto, un ser humano puede enseñorearse de sus necesidades, pulsiones y apetitos hasta límites notables. Las historias de algunos grandes líderes políticos evidencian esto de manera elocuente.

Gracias a los márgenes de libertad y autodeterminación con relación a los funcionamientos reflejos propios de los animales el ser humano es, por excelencia, un sujeto político, ya que en su relación con el otro sus comportamientos no están determinados mecánicamente por respuestas programadas por los genes sino por un proceso que le permite decidir sobre su acción y orientarla a nivel individual y colectivo en función de unos fines o de otros. Esta condición de sujeto político es independiente de cualquier juicio sobre carácter acertado o errado de sus actos, o sobre los resultados finales de los mismos, ya que el desenlace de cualquier acción humana no depende solamente de la voluntad de los sujetos individuales y colectivos; dependen también de las fuerzas que se oponen a ellas y de otras contingencias.

Lo que hemos dicho hasta este momento podríamos resumirlo en dos frases, una de Mead: “La persona, en cuanto puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia” (Mead, 1973, p. 172) y otra de Torregrosa y Fernández, quienes afirman que la socialización es el proceso de “interiorización de la estructura social” (Torregrosa & Fernández, 1984), a lo que nosotros agregaríamos: “con sus debates, contradicciones, confrontaciones y violencias”. Por ello habríamos de decir que, la subjetividad humana es política en el proceso mismo de su constitución, no solamente por la necesidad que tenemos los seres humanos de tener una posición crítica, activa y transformadora frente a nuestros vínculos y las estructuras simbólicas que los rigen, sino porque en el interior de cada sujeto están presentes y actuantes esos vínculos y esas estructuras con sus historicidades, sus contradicciones y las luchas que les dieron lugar.

La reflexión sobre el lenguaje ha acompañado nuestro recorrido hasta ahora, pero vamos a ver amerita un tratamiento más específico. Partamos nuevamente de algunas

constataciones básicas. Cuando un ser humano llega al mundo no lo espera “el lenguaje” en el sentido estricto de la palabra sino “una lengua” particular con la que tiene contacto por la vía del habla (Saussure, 1987), de su contexto inmediato que suele ser en primera instancia la familia y luego otras instituciones. El habla de un grupo humano específico al que llega cada neonato es un universo significativo que está poblado con sus mitologías, religiones, sus artes, sus ciencias, sus filosofías, también por sus tradiciones, canciones e narraciones populares, su sentido común cifrado en adagios, refranes, chistes, etc. Las estructuras que hemos mencionado atraviesan estas construcciones y son vehiculizadas por ellas.

Sujetos de un habla politizada

Diríamos entonces que la forma más inmediata que toma la casa que espera al “ser” no es propiamente el lenguaje como estructura abstracta de posibilidades, sino un habla particular, es decir un universo de significaciones concretas, en el que ya está definido qué es un hombre y una mujer, un padre y un hijo, un ciudadano y un delincuente, el pecado y la virtud, la guerra y la paz. Esto coincide con lo que propone Gergen en el primero de los nueve principios del Construccionismo Social: “Vivimos en mundos de significados. Nosotros entendemos y valoramos el mundo y los diferentes caminos que emergen de nuestra historia personal y la cultura compartida” (2011).

Hegel dice que empezamos a ser humanos a partir del momento en que decimos “yo” (Hegel, 1987), es decir en el momento en que damos cuenta de la reflexividad al usar el lenguaje para nombrar-nos a nosotros mismos. Gracias al lenguaje el ser humano adquiere una “conciencia de sí” que es la condición de la moralidad y la política.

Cuando un nuevo ser llega al mundo se realizan con él algunos rituales simbólicos sencillos pero decisivos. Con el

bautismo se le asigna nombre y unos apellidos que le definen un lugar en las estructuras sexuación (no es lo mismo ser llamado fulano que fulana), de parentesco (con la asignación de los apellidos) que le asignan un lugar en una familia. Ciertamente, no es lo mismo llegar al mundo como el varón primogénito de una familia judía, que en el lugar de cuarta de las mujeres de una pareja similar que busca un hijo varón. Con la pertenencia a una familia, el recién llegado también se inserta dentro de un linaje y un estrato socioeconómico. Con el registro en la instancia gubernamental que determina cada país queda además inscrito como oriundo de una determinada localidad y una nación.

Ingresar a un universo de significaciones implica para cada ser humano quedar ubicado en un lugar determinado en cada una de las estructuras que organizarán su experiencia, lo cual definirá unas posibilidades y a la vez unos límites, también las violencias de las que será objeto y las que podrá o no agenciar de manera legitimada o, incluso, legal. Ser representado por los significantes, primogénito, varón, y además por un apellido de una familia de clase alta europea, ciertamente es distinto a ser representado por los significantes, mujer, campesina con un apellido de una familia sumida en la miseria en el tercer mundo. Es por ello que podemos hablar de la construcción socio-simbólica de la subjetividad: nos construimos a nosotros mismos y somos contruidos socialmente por medio de dispositivos simbólicos que organizan nuestra experiencia y nos asignan un lugar en el mundo.

Podemos decir que por medio del lenguaje cada ser humano va ingresando en el mundo humano en el que “ser” es ser representado por un significante para los otros (Lacan, 1975). Cada significante asigna recién llegado un papel en un juego de roles que está organizado por una estructura y que funciona como un juego de lenguaje. El rol de hijo confiere un lugar en la familia, el de varón en el mundo de

la sexuación, el de campesino en unas estructuras socioeconómicas, etc.

Con el desarrollo del proceso vital, cada ser humano entra en el juego de adjudicación y asunción de roles, que en todos los casos implican posicionamientos en lugares de lenguaje, es decir ser representado por un significante particular ante otros significantes. Hay algunos roles que no se eligen como el de hijo, nieto, hijo de familia obrera, en cierta medida también la nacionalidad. Finalmente hay roles por los que se puede optar y luego abandonar como aquellos relacionados con actividades y oficios: maestro, ebanista, vendedor, policía, guerrillero, paramilitar.

Ahora bien, lo que nos interesa subrayar de esta vicisitud de “ser sujetos de lenguaje” (Lacan, 1975), de hacerse a un “ser” jugando juegos de roles (Mead, 1973) que son “juegos de lenguaje” (Wittgenstein, 1921) es que, de un lado el lenguaje sujeta, en la medida en que cada campo define posibilidades y límites, violencias que se padecen y ejercen, pero a la vez, todos los seres humanos sin excepción habitamos el lenguaje en calidad de intérpretes.

Esto no es un asunto de voluntad o una competencia que se puede desarrollar en mayor menor medida, sino algo inherente a la condición humana. Este hecho de habitar el lenguaje como intérpretes va a ser fundamental para comprender la reflexividad, la libertad, la ética y la política, también, por supuesto, para el proceso de construcción colectiva de identidades y para los posicionamientos y las luchas identitarias.

El yo social y los juegos de roles

El concepto de rol es de una gran utilidad teórica porque nos permite articular lo individual con lo social, la subjetividad con las identidades, lo particular con lo común. Vamos a decirlo de una manera simple: en un contexto social de-

terminado todos los sujetos que son representados por el significante de un determinado rol tienen algo en común: los niños, los jóvenes, las madres, los maestros, los policías, los sacerdotes, las prostitutas; pero también podemos decir que no hay una madre igual a otra, ni una maestra, presidente, sacerdote, igual a otro etc., tampoco un niño ni un joven. Cada actor social le imprime, inexorablemente, su sello particular a su manera de desempeñar su rol y con ello al significante que lo representa. Por ello, Munné (1989) afirma que “el concepto de rol es un lugar de encuentro de la Psicología y la Sociología. Donde ambas se articulan, lo que significa (para Rometweit, 1955), que es la mayor unidad de investigación psicológica y la menor sociológica” (p. 262).

Para Berger, los roles son tipificaciones de formas de acción objetivadas lingüísticamente, que son encarnadas por actores sociales en contextos específicos:

La tipificación de formas de acción requiere que estas posean un sentido objetivo, lo que a su vez, requiere una objetivación lingüística. Vale decir, que habrá un vocabulario referente a esas formas de acción (por ejemplo el rol de “zurrar sobrinos”, que corresponderá a una estructura lingüística mucho más vasta relativa al parentesco y sus derechos y obligaciones) (2001, p. 96)

Diríamos que el rol que designa a un actor social (el tío que zurra a los sobrinos) es un articulador entre los procesos lingüísticos de significación y la acción social. Gergen enfatiza la condición de los seres humanos como habitantes intérpretes en el universo de significaciones que dimana de su mundo social: “Los mundos de significados se relacionan con la acción. Actuamos principalmente en términos de lo que interpretamos como real, lo racional, satisfactorio y bueno. Sin un significado no valdría la pena hacerlo” (2011).

Esta condición de habitar un universo simbólico como intérprete de roles objetivados lingüísticamente, hace que cada ser humano sea por definición un agente activo, trans-

formador de los significados que configuran ese rol, sus vínculos con los demás roles y, con ellos, de su propio mundo, gracias a la marca particular que hace a cada uno de los roles que desempeña. Esta marca puede ser modesta o monumental, torpe o genial, de acuerdo con la índole de cada actor social. La condición de agente activo del ser humano no depende de la evaluación o valoración que se haga de la marca propia que le imprime al desempeño de sus roles, como lo constata Herbert Blumer:

El hecho de que un acto humano sea dirigido o elaborado por un “sí mismo” no significa en absoluto que el agente haga una excelente labor de construcción; en realidad, dicha labor puede dejar mucho que desear. Puede no advertir las cosas de las que debería ser consciente, puede malinterpretarlas, aventurar un juicio banal, cometer errores al planear determinadas líneas de conducta, y ser débil a la hora de enfrentarse con actitudes obstinadas (Blumer, 1982, p. 47).

Gracias a esta labor imperceptible de transformación de los roles que realizan millones de actores sociales a lo largo del tiempo, no es lo mismo ser niño, joven, madre, o maestro, en el siglo XIX que en el XXI, tampoco es lo mismo serlo en Oslo que en Cundinamarca. Con la transformación de los roles se transforman los vínculos (madre-hijo, niño-adulto, maestro-alumno, obrero-patrón); y con la transformación de los vínculos se transforman las instituciones (la crianza, la enseñanza, el trabajo) y, en largos períodos históricos, las estructuras en las que se apoyan.

Inteacción dialógica del sujeto con las estructuras

En virtud de esta interacción dialógica entre las estructuras sociales y las subjetividades, la importancia y el lugar social de las instituciones cambia, algunas desaparecen, devienen ilegales o sufren mutaciones. La esclavitud y el apartheid son instituciones extintas, al menos en sus versiones legales; el trabajo infantil y el uso de niños con fines militares que hace medio siglo eran exaltados en algunos contex-

tos, hace unas pocas décadas han sido declarados ilegales y hoy son objeto de rechazo y sanción judicial. La significación de algunas instituciones como la escuela, el matrimonio han sufrido contemporáneamente un cambio de valor y una redefinición importante en los roles de los actores sociales que las conforman.

Cuando hablamos de una interacción dialógica entre el sujeto y las estructuras sociales, lo hacemos en el sentido más estricto que le asigna Edgar Morin a este concepto, a saber, como una relación “a la vez concurrente, complementaria y antagónica entre dos instancias necesarias” (1983, p. 183). Las estructuras sociales y los seres humanos actúan de manera concurrente en la construcción y el mantenimiento de la cultura, son complementarios en la medida en que se diferencian unas de otros como instancias particulares dentro de un mismo proceso histórico, y a la vez son antagónicos en la medida en que ningún ser humano reproduce de manera idéntica la herencia simbólica que recibe, siempre la transforma inexorablemente y en esa medida se opone a ella, al menos a la condición de reproductor fiel de la misma. Ese es un potencial del sujeto humano, con importantes implicaciones políticas.

Insistimos nuevamente en lo que ya hemos mencionado en otros apartados: no se trata de un atributo de unos pocos, sino de algo inherente a la subjetividad que le confiere la condición de ser una subjetividad política. También aquí vale la pena subrayar que el reconocimiento del carácter político a la subjetividad, no depende de la evaluación o la valoración que hagamos de sus manifestaciones. Antes bien, este reconocimiento es más bien un punto de partida para poder interrogar, criticar, problematizar y, en lo posible, fomentar las condiciones para potenciar, la dimensión política de la subjetividad.

Ahora bien, por diferentes razones, son las niñas, los niños y los jóvenes los sujetos con una mayor disposición a

jugar con los significados que habitan, recrearlos, transformarlos, incluso reinventarlos. En la teoría del desarrollo de la subjetividad de George Mead, vamos a encontrar algunos elementos para entender la razón de esto y a la vez para examinar las potencialidades para la formación y el desarrollo de las potencias políticas en estos actores sociales.

El autor inicia su teoría de la constitución y el desarrollo de la subjetividad con una diferencia fundamental entre el jugueteo animal y el juego humano. Según Mead un tigre o un gato pueden jugar con sus cachorros, pero no juegan en el mismo sentido que juegan los niños, porque en el jugueteo cada uno de los animales siempre son lo que son, tigre y gato, mientras que el juego en el humano es ante todo jugar a desempeñar un rol, es decir jugar a ser otro, abandonar una posición subjetiva y adoptar otra: “los perros no adoptan un papel definido en el sentido en que un niño adopta deliberadamente el papel de otro” (1973, p. 180-181).

Para el autor, el juego no solamente es un elemento esencial que diferencia la animalidad de la humanidad sino también la esencia misma del proceso de constitución de la subjetividad, una poderosa herramienta en los diferentes procesos formativos, en el que nosotros incluiríamos la formación política. Podríamos agregar también que la capacidad de jugar sería también un indicador de salud mental y, en el límite, la medida misma de la humanidad de un humano. En este sentido coincidimos con Frederick Muné quien define el ser humano como un “homo ludens en el sentido de actor que representa un personaje a través de acciones dotadas de significación social” (1989, p. 260)

El papel del juego en el proceso de constitución de la subjetividad

Mead construye una propuesta original del proceso de constitución de la subjetividad basada en esta noción del juego como actividad esencial de la experiencia humana

que consiste en la interpretación y transformación de significaciones a partir de juegos de roles, con implicaciones prácticas, vinculares, ontológicas y políticas, es decir que tienen consecuencias en las acciones sociales, las definiciones de los vínculos, la subjetividad de los actores y las correlaciones de poder entre ellos.

El autor aprovecha las dos palabras que existen en inglés para designar el juego, como conceptos para nombrar dos fases del desarrollo infantil claramente diferenciadas: la “Fase del Play” y la “fase del game”.

Veamos como describe la fase del “Play”:

El juego en ese sentido, especialmente la etapa que precede a los deportes organizados, es un juego a algo. El niño juega a ser una madre, un maestro, un policía; es decir, adopta diferentes papeles, como decimos nosotros... Esta tendencia por parte de los niños es la que nos ocupa en el jardín de infantes, donde los papeles que los niños asumen son convertidos en base para la educación (1973, pp. 180-181).

Acaso no sea gratuito que algunos de los roles y los vínculos con los que el niño juega privilegiadamente en esta fase, son aquellos en los que para él son más evidentes factores de poder en los que se puede representar a merced del poder de otro de una manera real o imaginaria: madre-hijo, maestro-alumno, policía-delincuente.

Nuevamente constatamos el carácter eminentemente social de la constitución de la subjetividad y el papel que juega la alteridad en este proceso. El juego infantil, que según Mead es: “la forma más sencilla de ser otro para la propia persona” (1973, pp. 180-181). La consolidación de esta primera fase evidencia la aptitud de sujeto para habitar y desempeñarse en juegos de lenguaje y alternar roles dentro de un mismo juego. Esta fase es lógica y cronológicamente,

condición de la siguiente, en la que emerge una dimensión fundamental de lo político, la fase Fase del Game:

Es un período en el que (al niño) le agrada “pertenecer”, e ingresa en organizaciones que nacen y desaparecen. Se convierte en algo que puede funcionar como un todo organizado, y de tal manera tiende a determinarse en su relación con el grupo al que pertenece. Ese proceso constituye una notable etapa en el desarrollo de la moral del niño. Le convierte en un miembro, consciente de sí, de la comunidad a la que pertenece (1973, p. 189).

Esta fase coincide con ese momento evolutivo en el que el niño empieza a vivenciar con júbilo el abandono progresivo del solar de la infancia y el ingreso tímido en la calle del mundo. Son los primeros aleteos que lo llevan del ámbito privado del oikos al ámbito público de la polis. Este gusto de pertenecer es la base misma del deseo por la acción colectiva, el ingresar y salir de organizaciones y la conciencia de los efectos en la conciencia de sí y el significado de sí mismo para los otros, a partir de su rol de integrante de la organización. En esta fase también se puede evidenciar el júbilo con el que las chicas y los chicos vivencian la existencia de otras estructuras organizativas y otras regulaciones diferentes a la de su familia y su comunidad inmediata, lo cual les evidencia el carácter contingente, y por ello mismo susceptible de ser transformado y subvertido, de todos los juegos de roles y las estructuras simbólicas que los sostienen:

“El niño entra en el deporte y éste expresa una situación social en la que puede intervenir por completo; su moral puede tener mayor atracción para él que la de la familia a la cual pertenece o la de la comunidad en la que vive” (1973, p. 189).

Pero hay todavía un elemento más radicalmente político en esta segunda fase de los juegos organizados, -que prefijuran lo que serán posteriormente los campos de juegos de lenguaje que constituyen la vida social de la vida adulta-, en lo que podríamos situar la emergencia de un deseo orienta-

do de una manera clara hacia la política en el sentido más fuerte y auténtico de la palabra.

Los niños dedican un gran interés a las reglas. Las improvisan en el acto, a fin de ayudarse a salvar dificultades. Parte del placer del juego reside en establecer esas reglas. Ahora bien, las reglas son la serie de reacciones que provoca una actitud esencial. Uno puede exigir una determinada reacción a otros, si adopta cierta actitud (1973, p. 43).

Efectivamente, en la pasión por las reglas de los juegos, por transformarlas y crearlas reside esta disposición hacia lo político. Es notorio que la posición de los niños en esta fase hacia las reglas no sea la de su aceptación pasiva o de su naturalización sino, por el contrario, de la interrogación y la transformación de las mismas y la asunción de que están hechas para ser modificadas mediante el debate y los consensos, siempre que contribuyan mejor al desarrollo del juego. También es notorio el ejercicio subjetivo que, según el autor, implica este juego a transformar las reglas del juego, nada menos que adoptar la actitud del otro, que no es otra cosa que ponerse en el lugar de él.

Si aceptamos esta propuesta de la constitución y el desarrollo de la subjetividad, estaríamos preocupados a preguntarnos, cómo ocurre que muchos seres humanos pierdan esta disposición a interrogar y transformar las reglas de las estructuras simbólicas que regulan sus vínculos y adopten la posición contraria de naturalizarlas, acatarlas de manera acrítica y en algunos casos, incluso, convertirse en defensores de ellas.

Decíamos que las organizaciones en las que discurre el mundo de los adultos tienen la estructura de un Game, es decir un juego colectivo que establece unos roles diferenciados con sus respectivas atribuciones y límites, que está regulado por unas reglas (llámense, estatutos, reglamentos, leyes), que pueden ser modificadas en ciertos momentos y

bajo ciertos procedimientos. De esta constatación se puede derivar una pregunta de trabajo sobre la importancia de aprovechar esta fase del desarrollo de la subjetividad del niño para el fortalecimiento de las potencias políticas de los futuros adultos que definirán y redefinirán las reglas del juego que regirán la sociedad en su conjunto.

Para completar la visión de la constitución de la subjetividad que propone el autor y su importancia en la concepción de un sujeto político, es necesario que introduzcamos todavía dos conceptos que serán fundamentales para comprender la capacidad de agencia, como expresión fundamental de la irreductibilidad fundamental de la condición humana y principio fundamental de la acción política. Se trata de la visión de la subjetividad, que el autor denomina el “self” (sí mismo), como un proceso de interacción dialógica permanente entre dos instancias fundamentales que el autor denomina el “mí” y el “yo”.

El “self”: un proceso sociopolítico interior de interacciones entre el “yo” y el “mí”

Para decirlo de una manera general, en el “mí” se congregarían las sucesivas identificaciones de las que hablamos anteriormente: “El “mí” decimos, responde a las actitudes organizadas de los otros que nosotros asumimos definidamente, y que, en consonancia determinan nuestra conducta (...) si usamos una expresión freudiana, el “mí” es en cierto sentido un sensor” (1973, pp. 232-233). En otras palabras el “mí” es el representante de las estructuras sociales, interiorizadas en la subjetividad. En palabras del autor es el representante del “Otro generalizado” en la subjetividad.

El “yo” es una instancia que interactúa dialógicamente con el “mí”:

“los valores que acompañan al “yo” se encuentran en la actitud inmediata del artista, el inventor, el hombre de ciencia en su

descubrimiento: en general en la acción del yo que no puede ser calculada y que representa una reconstrucción de la sociedad (...). Estos valores no son peculiares al artista, al inventor y al descubridor científico, sino que corresponden a la experiencia de todas las personas en que existe un yo que responde a un mí". (Mead, 1973, pp. 237)

Mientras que el mí representa el patrimonio socio-cultural interiorizado en la subjetividad, el yo es el que explica la aparición de los emergentes, las producciones inéditas de la subjetividad que no son predecibles. Por ello el autor los vincula con la actitud del artista, el inventor y el científico que son creadores por excelencia, aunque luego aclara que no es privativo de ellos, es decir que la dialogicidad entre el yo y el mí en toda subjetividad hace posible la creación, la construcción de articulaciones significantes y acciones sociales que no son meras reproducciones de las estructuras interiorizadas en el "mí", sino que constituyen emergentes que recrean y contribuyen a la transformación de las mismas.

Este es el núcleo fundamental de lo que hemos denominado la irreductibilidad del ser humano. La cual se puede entender como la imposibilidad de agotar la explicación de la experiencia humana y sus acciones individuales y colectivas a partir de las múltiples determinaciones que influyen en la organización de subjetividad y que se expresan en ella. Esta irreductibilidad entendida en el sentido más fuerte nos obliga a renunciar a la ilusión determinista de los enfoques empírico-analíticos en las ciencias sociales, de llegar a poder explicar y predecir plenamente el comportamiento humano, e introduce un principio fundamental de admitir una región de impredecibilidad y la consecuente imposibilidad de explicar la totalidad de las producciones de la subjetividad, especialmente aquellas relacionadas con la emergencia de inéditos en el campo de la acción, el pensamiento y demás construcciones simbólicas, individuales o colectivas. Este principio está en congruencia con uno de los nueve principios del construccionismo social, formulado por Gergen: "Nuevos mundos de significado son posibles. No esta-

mos poseídos o determinados por el pasado. Podemos abandonar o disolver las formas disfuncionales de vida y juntos crear alternativas” (2011).

La constatación y afirmación radical de este principio fundamental de irreductibilidad humana y de la consecuente introducción del principio que admite una región de impredecibilidad, no implica en ningún momento pasar de un determinismo radical laplaciano, que no dejaría lugar a ninguna posibilidad de autodeterminación, transformación o creación individual o colectiva (porque para éste todas las acciones serían producto de la compleja maquinaria de los determinismos), a un indeterminismo escolástico, igualmente radical, que afirma la total libertad y autodeterminación del ser humano.

La visión dialógica de la relación entre lo subjetivo y lo social implica precisamente que no se puede pensar lo uno sin lo otro; que las creaciones, los inéditos, las revoluciones y las innovaciones humanas los campos de lo social, lo científico, o artístico o en la experiencia modesta y cotidiana de los seres humanos, no surgen en el vacío y no se pueden comprender sino en su relación férrea y profunda con los contextos socio-simbólicos en los que emergen y las estructuras que los organizan.

Una visión dialógica de la relación entre las subjetividades y las estructuras sociales y de la misma dinámica interna de la subjetividad como esta, es indispensable como presupuesto antropológico y ontológico para poder edificar sobre bases sólidas un concepto como el de “capacidad de agencia”. Es completamente ilegítimo, incongruente y contradictorio desarrollar una teorización determinista (unicausal o multicausal) de lo social y lo subjetivo, explicándolos exclusivamente como producto de las variables y las estructuras y al final de la misma elaborar propuestas relacionadas con el “empoderamiento”, “las potencias”, el “agenciamiento”, los márgenes de “autodeterminación”, “resistencia”, “creativi-

dad”, “libertad” etc. Para que estos términos sean legítimos, la concepción del ser humano y la explicación de la relación de lo subjetivo y lo social, debe incluirlos de una manera explícita, en todo momento. De lo contrario, aparecen como un conejo sacado del sombrero de un mago, como ocurre con mayor frecuencia de la deseable en los apartados de las conclusiones y las recomendaciones de muchas investigaciones en el campo de las ciencias sociales.

El agenciamiento como emergente de la dialogicidad entre el sujeto y las estructuras

En las páginas anteriores consideramos haber desarrollado los trazos fundamentales de una visión de la subjetividad que sea congruente con la noción de “capacidad de agencia”. Esta la vamos a entender, siguiendo a Álvaro y Garrido como:

La capacidad que tienen las personas de transformar el medio en el que viven; el Interaccionismo Simbólico reconoce la capacidad de agencia en los individuos. El ser humano, a diferencia de los animales, tiene la capacidad de ser un objeto para sí mismo. (Álvaro, 2004, p. 87)

Es decir, que los seres humanos de manera individual y colectiva no son solamente sujetos de las estructuras -y por lo tanto reproductores y sustento de las mismas-, sino también, a la vez, opositores, transformadores y e inventores de otras alternativas, es decir, sujetos políticos.

Esta noción de la “capacidad de agencia” fue desarrollada en la segunda mitad del siglo XX en el campo de la Economía por Amartya Sen, y profundizada y desplegada con mayores alcances en el campo de la Filosofía Política, por su discípula Martha Nussbaum, pero sus fundamentos filosóficos, epistemológicos y sus desarrollos teóricos más sólidos en el campo de las ciencias sociales se sitúan en la tradición que inicia con el interaccionismo simbólico y se renueva y

adquiere una nueva potencia con el construccionismo social, especialmente con los desarrollos de Keneth Gergen.

Para situar con precisión el lugar de la capacidad de agencia en cualquier investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas hay que hacer un doble movimiento:

El primer movimiento es ponerla en relación con las estructuras, los juegos de lenguaje que se fundan en ellas, los vínculos y los roles que establecen estos juegos de lenguaje. Para poner un ejemplo extremo que ya citamos más arriba, es claro que no puede desplegar la misma capacidad de agencia una mujer campesina menor de edad de clase baja del tercer mundo que un hombre adulto de clase alta del primer mundo. La capacidad de agencia no se puede pensar como un elemento derivado exclusivamente de los sus atributos personales de un ser humano como su inteligencia, su carisma, su capacidad de persuasión, seducción, etc.; es algo que está profundamente ligado al rol o los roles que desempeña en los juegos de lenguaje en los que participa y las atribuciones que le confieren a esos roles las estructuras simbólicas subyacentes que les sirven de base.

Esta reflexión nos permite introducir otra categoría que es inseparable de la idea de la subjetividad política y de unos márgenes de libertad, autodeterminación, con sus implicaciones éticas: nos referimos a la noción de “la responsabilidad”. La responsabilidad individual y social de un sujeto por sus acciones está en relación con la amplitud de su capacidad de agencia. No es ciertamente la misma en niño que en un adulto, en un delincuente común que en un oficial de policía, en un ciudadano sencillo que en un gobernante.

En este sentido, en los análisis sociales y políticos, en el momento interrogarse por las responsabilidades es fundamental situar primero la amplitud de la capacidad de agencia de los actores sociales implicados en cada acción, en función de los roles. La condición de sujeto político del ser humano

implica que ninguno puede eludir la responsabilidad que le corresponde por las violencias asociadas los roles sociales que agencia, incluidos los heredados. Justamente porque las acciones humanas no son la resultante de automatismos instintivos o programaciones genéticas, un marido machista latinoamericano que golpea a su mujer es responsable de la violencia que ejerce y no puede atribuirla al determinismo cultural, así como el empresario que explota y viola los derechos de sus trabajadores no puede excusar su responsabilidad política en nombre de su destino de clase social.

Si se lleva más allá de límites razonables este primer movimiento de poner la capacidad de agencia en relación con las estructuras y sus manifestaciones, puede terminar convertido en una expresión más de los determinismos. Por eso es necesario el segundo movimiento en dirección inversa, que consiste en poner la capacidad de agencia en una relación férrea y profunda con el principio de la irreductibilidad e impredecibilidad de la condición humana y la imposibilidad de explicar totalmente un fenómeno individual o social en función de las determinaciones y las estructuras. Es en este segundo movimiento, que no admite eludir el primero, que la noción de capacidad de agencia muestra todo su brillo y su potencia, porque orienta la mirada hacia esas acciones y producciones de los seres humanos situados, es decir en el desempeño de un rol específico, en las que se despliega la capacidad crítica, la resistencia a la reproducción pasiva, la vocación creadora, revolucionaria e inventiva en el respectivo campo de la experiencia. Son estos gestos los que ayudan a comprender las transformaciones modestas o a gran escala en los diferentes ámbitos, desde la experiencia cotidiana de una pareja, una familia o un pequeño grupo de jóvenes, hasta las grandes transformaciones en el campo del arte, la ciencia y la política.

Esas condiciones individuales que mencionamos en párrafos anteriores, como la inteligencia, la sabiduría, la creatividad, el carisma, la capacidad de persuasión etc., y que

cuestionamos su valor como explicación exclusiva de la capacidad de agencia, adquieren otra significación una vez son puestas en relación con sujetos situados, es decir en el ejercicio de roles específicos, especialmente en coyunturas cruciales. Eso hace la diferencia entre un presidente en una situación decisiva para su país, un líder estudiantil ante la oportunidad de incidir de manera fundamental en un cambio en la legislación, un padre de familia ante el drama de uno de sus hijos, un joven desplazado o un niño en riesgo de reclutamiento por parte de grupos armados ilegales.

La noción de capacidad de agencia nos obliga a los científicos sociales a renunciar a la omnipotencia de pretender agotar las explicaciones de los actores sociales con nuestros esquemas conceptuales, por complejos y poderosos que ellos sean, y nos invitan a abrirnos a la emergencia de los inéditos que generan los actores sociales. Esto tiene también una implicación fundamental para los procesos de intervención o de estudios que se realizan desde la perspectiva de la investigación-acción, a saber, que el rol del investigador puede estar más al servicio de favorecer la aparición y el despliegue de esos emergentes que de dirigir desde sus teorías e instrumentos, el trabajo colectivo.

La noción de capacidad de agencia es importante en la fundamentación de otras nociones como la resiliencia, el empoderamiento, la responsabilización y el protagonismo de los actores sociales, a nivel individual y colectivo, también es importante en la definición de acciones para salir de situaciones críticas, para operar importantes cambios en sus contextos, etc., pero su máximo valor se revela en la iluminación de esos momentos excepcionales y definitivos de los seres humanos a nivel individual o colectivo, en los que la emergencia de un inédito, cambia de manera radical su historia. Ejemplos emblemáticos recientes de la capacidad de agencia en los que, además se puede constatar la acción de la causalidad recursiva entre lo individual y lo social son la revolución pacífica de la India gracias a la cual lograron li-

berarse del colonialismo inglés, la superación del apartheid en Suráfrica y en Norteamérica. La teoría del agenciamiento reconoce el papel que juegan los líderes en los procesos sociales, pero no reduce la explicación de estos a la influencia o iluminación de aquellos. La visión dialógica y recursiva de procesos como estos permite concebir a los líderes mismos como emergentes de los procesos históricos y sociales de los que hacen parte, sin que ello impida reconocer los aportes inéditos, las marcas particulares y la genialidad de la propia marca en el desempeño del rol que hizo la diferencia con otros seres humanos que en ese mismo lugar quizás no hubiesen logrado lo mismo.

Una adecuada comprensión de esta perspectiva del agenciamiento, se convierte en una herramienta teórica y epistemológica que permite iluminar un costado de ciertos fenómenos que sin esta categoría pueden quedar a oscuras. Para no quedarnos solamente en los grandes acontecimientos y en las grandes figuras de la historia, podemos mencionar un caso modesto de una investigación reciente sobre niñez y conflicto armado. Es el caso del Municipio de Dabeiba en el Noroccidente de Antioquia. Este municipio se caracterizó en la primera década este siglo por tener una de las tasas más altas de vinculación de niñas y niños a los grupos armados en el Departamento. Este fenómeno era agudo en todas las veredas del municipio, con excepción de una de ellas. En un proceso investigativo (Carmona, 2012) después de un trabajo paciente de observación y entrevistas en profundidad apareció un elemento diferenciador entre esta vereda y las demás, que estaba en relación con la escuela y particularmente con una maestra apasionada por la música que gracias a sus esfuerzos y su carisma logró seducir a sus estudiantes para que en el tiempo libre conformaran una banda de música. El entusiasmo de los chicos por este proyecto fue tan contundente que se convirtió en un factor de protección frente a los intentos de los grupos armados de seducirlos para que se vincularan a sus filas. El relato más amplio de este caso podría dar para muchos análisis. Bástenos aquí

destacar que la maestra de una manera logró, mediante una estrategia lúdica, actuar sobre uno de los factores de riesgo de la vinculación de los chicos a los grupos armados en ese contexto específico y transformó una realidad que no pudieron transformar los maestros de las otras veredas.

Si se implementa de manera adecuada esta perspectiva de análisis, se verá que la vida cotidiana está llena de ejemplos admirables de la capacidad de agenciamiento de actores de todas las condiciones socio-económicas, sexuales, incluso de edad.

Antes de seguir adelante, es necesario responder a una pregunta legítima, a saber: ¿en qué momento del desarrollo del niño aparece la capacidad de agencia y cómo se evidencia?. Sorpresivamente, la capacidad de agencia se evidencia de una manera muy clara desde momentos inusualmente tempranos de la vida. Las abuelas, las madres y las maestras de los jardines infantiles suelen atestiguar los cambios comportamentales intencionados de los niños pequeños ante unos actores sociales u otros y la capacidad de manipulación que desarrollan con relación a aquellos en los que les interesa ejercer una influencia en función de sus intereses. Para apreciar adecuadamente la capacidad de agencia es preciso, siempre, hacer un análisis en contexto.

El agenciamiento en la niñez

El admitir la existencia de la capacidad de agencia en los niños desde edades tempranas tiene consecuencias en la visión de los procesos de socialización. Desde una perspectiva determinista estos procesos se han concebido como procesos unidireccionales en los que unos agentes socializadores adultos producen unos efectos, con aciertos y errores, en los niños, que en este proceso desempeñan un papel fundamentalmente pasivo. Esta nueva perspectiva que abre la noción de agenciamiento supondría una visión de la socialización como un proceso de interacción en el que ambas par-

tes del proceso están en una posición activa y son afectadas por el proceso:

Lo que realmente reviste importancia es la idea de la «socialización recíproca», que se puede constatar en la mayoría de las relaciones interpersonales y que contrasta con la más clásica de la «socialización unidireccional», en la cual el aprendizaje y la transformación del comportamiento o los valores solo se hace desde los poseedores de recursos y poder hacia los desposeídos. Evidentemente detrás de estas dos conceptualizaciones del poder socializador están dos actitudes éticas o políticas y no simplemente dos posicionamientos científicos (Fernández, 2003, p. 59).

Vamos a ver un ejemplo sencillo de otro proceso de investigación en el que se evidencia con claridad la capacidad de agencia de un niño de doce años en un contexto de violencia generalizada. Se trata de un chico de una familia desplazada que vive en el Municipio de la Estrella, Antioquia, en un barrio marginal azotado por las bandas criminales, la violencia entre los vecinos e incluso en el contexto de su propia familia. En una entrevista en profundidad la madre de él aporta el siguiente relato:

“Mi hijo todo el tiempo evita violencia [...] hay veces lo cascan, lo insultan y él no me cuenta, porque él sabe que yo de una salgo volada a pelear con todo el mundo [...] él lo que hace es que me coge, me abraza y comienza a besarme. Me coge de la mano y me dice: Pareces un torito, camine mi torito; entonces me hace reír y se me pasa. [...] él evita que yo pelee, si no fuera por él yo ya le habría cascado a más de uno”. (mamá de un niño 12 años)⁴¹

41 Narrativa generada en el proceso del trabajo de campo del proyecto: “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, que hace parte del Programa de Investigación: “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”.

Si nos atuviéramos a las determinaciones históricas, sociales y familiares de este niño, que vive en un contexto de naturalización de la violencia, deberíamos decir que lo esperado sería que reproduzca esta violencia o se valga de la capacidad de ejercerla a través de un adulto significativo, como una respuesta ante las provocaciones. Sin embargo, el relato de la madre da cuenta de que él hace una lectura de contexto, logra anticipar las consecuencias de su acción, hace un reposicionamiento subjetivo y, en vez de poner la queja, que sería lo normal en un chico de su edad que ha sido agredido, realiza una acción cal calculada, con la intención de evitar situaciones de violencia en su familia y su barrio.

Las identidades, más allá de las identificaciones

Abordaremos ahora el último apartado de la promesa que aparece consignada en el título y en el primer párrafo de este capítulo, relacionada con el concepto de identidades, el cual abordaremos aprovechando los desarrollos que hemos realizado hasta el momento.

Quizás pueda ser útil como introducción una definición que Amartya Sen, da de sí mismo:

Me defino como un asiático, ciudadano indio, bengalí, de Bangladesh, ciudadano británico, hombre feminista... Tengo, pues, numerosas identidades, siempre en conflicto, pero a veces, según el contexto, una resulta más pertinente. Ante la crisis reciente estoy a favor del estado-providencia y veo argumentos fuertes a favor de la intervención socialista. Pero cuando veo el hambre en Ucrania, o en Corea del Norte, mi identidad es la de querer la libertad contra la opresión. No es una cuestión de identidad, sino de razonamiento. Cuando existe un conflicto, la cuestión que se debe plantear es: ¿qué tengo más razones para hacer?

El autor pone en primer plano que la identidad hay que entenderla como una pluralidad, incluso como un campo de contradicciones y luchas en el que el sujeto, gracias a su capacidad de agencia, en cada situación toma partido por una opción, lo cual puede tener consecuencias éticas y políticas, ante las cuales el sujeto se afirma como responsable.

Vamos a abordar el tema de las identidades y su relación con la subjetividad. Vamos a ver que el concepto de identidad tiene un alcance profundamente político y que para poderlo situar de manera adecuada es indispensable contar con la noción de agenciamiento y todas sus implicaciones.

Lo primero que debemos decir es que un recién llegado al mundo no elige el contexto en el que se va a constituir su subjetividad, la capacidad de agencia que está presente desde el nacimiento mismo (y que se manifiesta en la interacción amorosa y conflictiva, desde el toma y daca de leche y caca) no tiene en esta época los alcances que permitan al niño elegir sus primeros referentes identificatorios.

Los procesos de adopción de identidades, por el contrario, son decisiones en las que se afirma la capacidad de agencia de un sujeto y en las que elige un rol mediante el cual se hace representar por un significante para los demás significantes y además hace su propia marca en el ejercicio de ese rol, mediante la cual afirma su singularidad dentro de la comunidad. Se trata de un gesto que tiene profundas implicaciones políticas.

Insistamos en que la noción de agenciamiento no escamotea la condición situada de los sujetos. Con lo cual podemos decir que la opción por las identidades no se realiza en abstracto ni en una especie de campo simbólico neutral (lo cual sería un contrasentido en los términos) sino en el contexto de una subjetividad inscrita en un universo simbólico con sus determinaciones estructurales y cargado de significaciones. Con lo cual la adopción, creación y recreación

de identidades la hace un sujeto en situación, con otros, y constituye en primera instancia una respuesta política a su propia historia, a su subjetividad, a sus identificaciones y a los significantes que le han sido adjudicados y que designan los roles que le confieren unos lugares a partir de los cuales se relaciona con los otros y con el mundo.

Para tomar un ejemplo sencillo. Nacer en una ciudad del Norte de los Estados Unidos, como hijo de una familia de inmigrantes económicos de América Latina, define un contexto de emergencia de una subjetividad, con unos referentes de identificación contradictorios y unas violencias simbólicas que no se eligen. Un sujeto situado en estas coordenadas significantes que le asignan un lugar ante los otros, entra en procesos de interacción, en cada uno de los cuales emerge o construye (depende del punto de vista desde el cual lo abordemos) diferentes identidades, que dependerán de su posicionamiento ante el otro y ante sí mismo, más exactamente, ante su “mí” que encarna su patrimonio y a la vez su carga simbólica.

Este mismo sujeto podrá exhibir diferentes identidades según los vínculos. Ante sus padres y hermanos mayores podrá exhibir una posición altiva y despectiva expresada en la negativa a hablarles en su lengua y una posición servil y sumisa ante sus pares de origen local, manifiesta en su deseo de agradecerles y parecerse a ellos en su apariencia y en sus hábitos de consumo. Pero también puede ocurrir que bajo esas mismas coordenadas simbólicas opte por afianzar su identidad en la valoración de sus orígenes y el fortalecimiento de los vínculos con los suyos y en la relación con los pares de origen local mostrar una apertura a la vez respetuosa y crítica. Una tercera vía, entre muchas otras posibles podría ser que se posicione desde una reivindicación contestataria y beligerante ante su familia y ante sus pares. En este caso se cumpliría el séptimo principio del Construccinismo social, según el cual “cuando los mundos de significado están en conflicto pueden llevar a la alineación y agresión, soca-

vando así las relaciones y su potencial creativo” (2011). En cualquiera de los casos la capacidad de agencia será lo que marque la diferencia entre un posicionamiento y otro.

La identidad, o mejor las identidades, son por excelencia un hecho social, Goffman habla del “yo social” (Goffman, 2001), Mancuso y Sarbin hablan de “yoes de segundo orden” (Mancuso, 1983) Por su parte, Gergen enfatiza que “Las identidades nunca son individuales; cada una está sostenida en una gama de relaciones precariamente situadas” (1996, p. 258).

Gergen va a ser más radical aún:

desde el punto privilegiado del construccionista no existe ninguna demanda inherente en cuanto a la identidad de coherencia y estabilidad. El enfoque construccionista no considera la identidad para uno, como un logro de la mente, sino más bien, de la relación. (1996, p. 254)

Esta visión de la identidad contradice la ilusión de unidad y síntesis que la mayoría de las personas construyen en torno a sí mismas y desde la cual afirman “yo me conozco”. Sin embargo, una auto-observación de la experiencia cotidiana nos muestra las profundas diferencias que exhibe cada ser humano en diferentes vínculos. En un contexto vincular puede ser tímido y errático, mientras que en otro puede ser locuaz y asertivo (en el primero se encuentra ante su jefe con el que tiene una relación tensa y en el segundo está en su rol de guía de jóvenes scouts). Pero más significativos son aquellos casos en los que una ser humano exhibe dos identidades diferentes ante dos personas con las que sostiene un vínculo de la misma índole, es el caso de muchas adolescentes que ante dos chicos que las cortejan exhiben identidades opuestas, en uno de ellos son altivas y autocráticas y en otro dóciles y sumisas. En ciertas situaciones extremas, que no necesariamente se relacionan con la patología, muchos seres humanos se confrontan a sí mismos con asombro con la

emergencia de identidades inéditas en situaciones críticas, las cuales provocan frases típicas como “me desconozco”, “ese no era yo”, etc.

Desde que una niña o un niño empiezan a salir de su ámbito familiar y a incursionar en otros campos de la socialización, como la escuela y la comunidad, los procesos de adopción y abandono, transformación, construcción y destrucción de identidades se vuelve un tema apasionante.

La adhesión a diversos tipos de agrupaciones relacionadas con el deporte, la música, la política, la sexualidad, la religión, y para la exploración de ciertas experiencias como la embriaguez, la iniciación sexual y el goce de ciertas experiencias de transgresión se convierte en un elemento fundamental.

El grupo proporciona la experiencia de la identidad colectiva, el sentimiento de pertenencia a un Otro con mayúscula, lo cual no solamente le revela a la niña y el niño la experiencia de poder en el marco de las acciones conjuntas, sino que también le ofrece una red vincular que alivia el sentimiento de soledad a aquellos que en otros contextos son minorías excluidas.

Las nuevas identidades que les ofrecen a los chicos las diferentes agrupaciones sociales, cumplen una función crucial, al servicio de la necesidad ontológica de alteridad. Los vínculos con los integrantes del grupo y con éste como conjunto le proporcionan a las niñas y los niños un alivio a la tiranía de las significaciones que gobiernan el contexto de su socialización primaria.

El agenciamiento en la construcción de acciones de paz en niñas y niños

A continuación abordaremos algunos de los resultados preliminares del proceso de investigación en desarrollo.

Uno de los resultados preliminares de este proceso de investigación, evidencia la capacidad de agencia y las potencias para la construcción de paz, reconciliación de los niños y niñas que han vivido el conflicto armado.

En contextos en los que los grupos armados tienen un dominio militar, este agenciamiento de los niños y niñas toma la forma de la desconfianza, sospecha, la crítica, la resistencia; incluso, las actitudes sutiles o abiertas de desafío. En niños y niñas que han sido reclutados por las filas de los grupos armados, se expresa en su capacidad de tomar distancia de sus comandantes y los valores guerreros del grupo, también en los gestos de solidaridad y compasión ajenos a los valores bélicos, en la capacidad de construir y llevar a cabo planes de fuga, incluso en la evitación de la vinculación de otros niños y niñas. En los contextos de programas de retorno a la vida civil, el agenciamiento y las potencias para la paz se evidencian en la capacidad de reconstrucción de su propia identidad, la construcción de vínculos afectivos con otros niños y niñas que estuvieron vinculados a grupos enemigos, en la apertura y la actitud festiva con la que asumen su nuevo rol como ciudadanos libres. En esta exposición privilegiaremos los testimonios de niñas por tratarse de una población más invisibilizada en la revisión de la literatura publicada sobre el tema. Los relatos seleccionados son representativos de los hallazgos de la investigación.

Veamos algunos fragmentos de relatos en los que se evidencia la capacidad crítica frente a los diferentes actores armados: “Yo con los paramilitares no me la llevo porque me tocó ver cómo robaban y maltrataban los campesinos de la vereda donde yo vivía y entonces yo le tengo mucha rabia a los `paras ´”; “Los guerrilleros obligaban a la gente a que asistieran a la reunión, entonces mi primo dijo que no, que él no se quería meter en problemas con nadie, que no iba a ir, que si llegaba el Ejército y lo encontraba ahí que él no quería tener problemas con nadie, y lo amarraron, le decían

que lo iban a matar. De ahí creció algo en mí, como una cosa contra la guerrilla”.

La capacidad crítica de las niñas ha sido resaltada por otros autores frente a acciones desarrolladas por el ejército: “El Ejército bajaba por ahí y se robaba, por ejemplo, las gallinas de la gente” (Carmona, 2009, p. 124).

Algunas niñas, que estuvieron vinculadas a grupos armados ilegales, una vez estuvieron allí, construyeron un significado de esa experiencia que no estaba ligada a lo militar sino con valores relacionados con el amor, la protección de la vida, la solidaridad con el otro, incluso el desarrollo de actividades culturales:

“Más que todo lo que yo más hice allá fue enfermería, que era ayudarles mucho a los civiles, a los que estaban enfermos, que yo iba, les aplicaba medicinas, les recetaba medicinas, a los civiles normales y a los milicianos. Me sentía muy bien siendo enfermera allá, porque me sentía útil (...) y uno saber que uno le coloca la mano a alguien y que ese alguien se alivia para mí es como ese orgullo.”

Otras investigaciones han mostrado del mismo modo la posibilidad de construir significados alternativos al pasado vivido: “Me gustaban la vida del grupo y la recreación. Yo dramatizaba, yo cantaba, bailaba, pasaba rico. Esas otras cosas yo las hacía también de muy buena manera, porque eso es un deber del guerrillero” (Carmona, 2009, p. 157).

La resistencia con los valores bélicos algunas veces se manifestaba bajo la forma del desinterés por los discursos legitimadores y de exaltación de la Guerra, como lo han señalado investigaciones previas: “En las charlas de Política... Me aburría, me aburría mucho, así como escuchando hablar y hablar y hablar, muy maluco ¿sí me entiende? y para esas charlas no servía. Prefería irme a prestar guardia” (Carmona, 2009, p. 78).

Esas reuniones me aburrían, porque la Política es muy cansona. Y yo me sentaba allá con una muchacha y yo era: “¡qué pereza esto!”, un día me escucharon a mí hablando ahí y ahí mismo me sacaron al frente que para que dijera y yo: “no, es que yo no sé, sanciónenme, pero es que yo no sé eso, no sé, a mí no me gusta” y me sancionaron cargando leña, 30 días de leña” (Carmona, 2009, p. 78).

Es llamativo encontrar expresiones de autocrítica, en un medio que favorece la exaltación del militarismo.

“Un 24 de diciembre, me tocó la guardia a media noche... yo me ponía a imaginarme todas esas cosas y ahí fue donde yo empecé como a pensar, y yo: “Dios mío, ¿yo qué estoy haciendo aquí matando gente que a lo mejor están aquí o están allá así como estoy yo, sin hacer nada, o sea, inocentes, que se pelean así como por nada, entonces nos matamos y yo ¿de cuándo acá tengo tantos enemigos?”

“Yo decía: “qué pereza”, yo pensaba: “¡ay no!, qué pereza, qué cosa tan horrible esto, es que uno, así como le quita la vida a otra persona, otro se la va a quitar a uno”; entonces yo me estremecía, me corría como un escalofrío por los pies.”

Son mucho más significativos los relatos en los que las niñas arriesgaban sus propias vidas, contrariando las órdenes de sus comandantes, para evitar que otras niñas corrieran la misma suerte que ellas: “una muchacha sí me dijo que ella tenía ganas de irse porque estaba muy aburrida en la casa..., ahí mismo le dije yo: “no se vaya a ir” y a mi hermanita también le dije: “no se vaya”, nosotras la aconsejamos mucho”.

Esta búsqueda de la protección de las compañeras ha sido igualmente descrita en estudios previos:

“Una vez una peladita me rogó dizque que me la llevara. Entonces yo le dije: “si usted quiere ir allá a aguantar frío y hambre, hija, váyase, pero lo que es yo, conmigo no cuente”. Y también le advertí que no fuera a decir que yo le había dicho, porque, pues, obviamente yo iba era perdiendo.” (Carmona, 2009, p. 177)

Como lo han referido estudios previos quizá había otra forma de resistencia más íntima y sutil, pero más decisiva, que consistía en empezar a resignificar el grupo y a desvalorizar algunos de los elementos, como los uniformes, las armas y sus mismos integrantes:

“A lo último ya no es mucho lo que a uno le gustan los uniformes, porque uno ya se acostumbra a que lo vean, ya no se siente uno como tan orgulloso ... Al principio es que uno se siente como orgulloso con el fusil, ya a lo último ya uno hasta se aburre con esa cosa, cargando eso para donde va.” (Carmona, 2009, p. 177)

En la construcción de la decisión de desvincularse de los grupos armados, arriesgando sus propias vidas, se evidencia una subjetividad capaz de evaluar críticamente su situación y orientar su acción de manera congruente con dicha evaluación: “yo me voy para mi casa, si no tengo oportunidad al menos veo a mi mamá y si tengo la posibilidad de salirme me salgo también facilito, me voy por ahí mismo”; “Yo estaba aburrida y ya había pedido retirada para mi casa del todo y no me la dieron, y yo decía `yo en estos días me voy de acá´, y preciso: cuando fui a la casa me entregue”.

En el proceso de retorno a la vida civil, como ha sido mencionado en estudios previos, las potencias y la capacidad de agencia se manifiestan en el entusiasmo con el que se empoderan del proceso de la reconstrucción de su identidad:

Fue muy rico volver a llamarme como me llamo, súper rico, emocionante, ... Yo empecé a sentirme de nuevo con mi nombre como al llevar algunos días en el CAE, que ya estaba como estudiando, que estaba trabajando, que ya me sentí como individual, como que esa era yo ... y que ya hacía tiempo no era. (Carmona, 2009, p. 190)

La desaparición de algunos sentimientos que se instalaron en las niñas mientras hicieron parte del grupo armado:

Otra vez con el mismo nombre era la misma de antes, otra vez me sentía la misma mujer que era en la civil, normal, se me salió la rabia, el odio y eso, ya me sentía lo mismo que antes.

La afirmación de la nueva identidad de estas niñas, ajena a los referentes de la guerra y articulada con el estudio el trabajo, su condición de mujeres libres, evidencia su capacidad de contribuir a la construcción de paz, reconciliación, a pesar de haber vivido en un contexto de naturalización de la guerra y haber padecido de manera directa los efectos del conflicto armado: “Estoy estudiando, estaba estudiando pues, estamos en vacaciones. Y sí, estoy muy contenta, he conocido muchas personas, he conversado mucho, he tenido mucha amistad por acá, y sí, me siento feliz”.

Uno de los aspectos más significativos en los que se puede constatar la capacidad para construir reconciliación y paz, son las interacciones con otros menores de edad desvinculados de grupos armados contrarios, en la institución en que realizaban el proceso de retorno a la vida civil: “La relación era difícil porque había `paramilitares´, yo tuve un problema con una muchacha `paraca´, fue difícil, pero a lo último fuimos las amigas perfectas, nos hicimos amigas”;

Con uno de los muchachos yo discutía, pues él defendía a los paramilitares y yo defendía a la guerrilla. Él decía que los guerrilleros que son unos ladrones y yo le decía: “papito, yo estuve en la guerrilla y nunca me tocó presenciar un robo de la guerrilla... Es que los paramilitares sí son unos ladrones legítimos. Y, después, normal, pues seguíamos bien, no le parábamos como muchas bolas, decíamos: “es que nosotros ya no somos nada de eso qué va”.

Quizá la muestra más radical de la autenticidad de su nueva identidad y su manera de estar en el mundo se pueda constatar en la capacidad de construir relaciones de pareja y proyectos de familia con excombatientes de grupos contrarios

Cuando yo llegué y supe que había “paracos”, umm... ¡huy, no! Vea, a mí me dio de todo, (...) a mí me provocaba era volverme, voltear la cola y decir que no... pero ya después con los días pues que iba ahí yo no hablaba con nadie de ellos, y éste (se refiere a su pareja, un joven desvinculado de los grupos paramilitares), como era tan mala clase ¡ay, Señor! Éste lo miraba a uno y lo quería matar con la mirada ¡oiga!

Esta capacidad de construir relaciones y proyectos de familia ha sido referida en estudios previos:

Yo me cuadré con un “paraco”. ¡Era más bonito...! Yo le decía a él: “oiga ¿a usted no le parece como raro ese cuadro con una guerrillera siendo que usted estuvo peleando con nosotros y nosotros con ustedes?”, y él dizque: “no, normal, es que aquí, ya de civil, estamos en paz”, “yo paz con usted no hago”, le decía yo así, pues, cuando era novia de él. Allá era normal que las ex guerrilleras se cuadraran con los “paracos”. Normal, ¿y, ya no eran civiles, pues? (Carmona, 2009, p. 194)

Dentro de los resultados debemos destacar un hecho sorprendente: algunos niños y niñas que estuvieron vinculados a grupos armados y se implicaron más profundamente en acciones de guerra, son los que se empoderan de una manera más decida de su proceso de retorno a la vida civil y colaboran de una manera más entusiasta con los otros, lo cual es una muestra más de la capacidad de agencia, de auto-transformación y de construcción de reconciliación y la paz de los niños y las niñas afectados por el conflicto armado.

Lista de referencias

- Álvaro, J. (2004). *Psicología Social. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Berger, P. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Carmona, J. (2009). *La carrera de las niñas en los grupos guerrilleros y paramilitares de Colombia: un estudio desde el punto de vista del agente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Carmona, J. (2012). *La Carrera de las niñas en los grupos guerrilleros y Paramilitares en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Funlam.
- Fernández, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Fundamentos.
- Freud, S. (1979). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2011). *Social construction: Orienting principles*. Tilburg: Tilburg University.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hegel, F. (1987). *Fenomenología del Espíritu*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1975). *Escritos I*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Mancuso, J. (1983). *The self narrative in the enactment of roles*. New York: Praeger.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1983). *El Método III*. Madrid: Cátedra.
- Munné, F. (1989). *El interaccionismo simbólico y tendencias afines*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Riviere, P. (2001). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Saussure, F. (1987). *Curso de lingüística general*. Madrid: Losada.
- Thomas, W. (1923). *The childhood in América*. New York: Academic Press.
- Torregrosa, J., & Fernández, C. (1984). *La interiorización de la estructura social*. Barcelona: Hora.
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus*. Recuperado de: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Wittgenstein/Tractatus%20logico-philosophicus.pdf>: Universidad ARCIS.

Construcción de paz y convivencia en contextos escolares: una apuesta formativa para la transformación de imaginarios sociales*⁴²

Carlos Valerio Echavarría

Resumen: este texto presenta los imaginarios sociales que un grupo de maestros, estudiantes y directivos de las instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá tiene con respecto a la construcción de paz y convivencia. La consecución de información se realizó a partir del uso de cartografías sociales, entrevistas a profundidad y grupos de discusión. Entre los hallazgos más importantes, cabe destacar los vínculos entre las relaciones de poder, el manejo imparcial de las normas, la implementación de procesos y procedimientos de regulación escolar y la construcción de paz y convivencia. Se concluye que todo proceso de construcción de paz y convivencia está directamente relacionado con el desarrollo de capacidades políticas, la transformación de imaginarios sociales y la implementación de pedagogías para la humanización: el reconocimiento, el cuidado y la compasión pública.

Palabras Clave: Formación ético, moral y política, construcción de paz y convivencia, imaginarios sociales.

Introducción

La construcción de paz y convivencia está intrínsecamente relacionada con la formación ético, moral política de los ciudadanos, así como con la estructuración de condiciones

42 Este texto se deriva de la investigación "Diseño, implementación y validación de un programa de formación política, ética y ciudadana para la construcción de paz y convivencia en instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá, la cual pretendió, en esta primera fase, describir las variadas perspectivas que un grupo de estudiantes, maestros y directivos de las instituciones educativas del Distrito Lasallista propusieron con respecto a la convivencia y paz en sus colegios. Investigador principal Carlos Valerio Echavarría. Equipo investigador Hno. Niky Alexander Murcia, Julián Santiago Bernal, Lorena González y Leyder Castro.

reales para que niñas, niños y jóvenes experimenten el sentido democrático de las relaciones entre quienes pertenecen a una misma comunidad moral y política. Nuestra hipótesis consiste en afirmar que todo proceso de construcción de paz está fundamentado en principios constitucionales de pluralidad, inclusión, justicia y dignidad. En el Artículo 2 de la Constitución Política Colombiana se afirma que una de las finalidades esenciales del Estado es servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares. En el Artículo 22 se dice que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.

Desde este punto de referencia, la enseñanza estará enfocada a propiciar ambientes de aprendizajes para que niñas, niños y jóvenes se constituyan como reales participantes de una comunidad política y moral. Este desafío pedagógico que maestras y maestros están asumiendo desde las cátedras por la paz, específicamente en los colegios del Distrito Lasallista de Bogotá, se concreta en la implementación de estrategias que impulsan la comunidad educativa en general a involucrarse en la construcción de acuerdos normativos vinculantes. Todo ello, bajo dos premisas. La primera, todo miembro de la comunidad educativa también es parte activa de la comunidad política, concretamente cuando reconoce sus derechos, se implica en la construcción de los bienes sociales y públicos y reconoce los efectos que acarrea para la convivencia escolar la violación de los derechos a los demás ciudadanos. La segunda, todo miembro de la comunidad

educativa está vinculado solidariamente a principios de humanidad. Lo cual quiere significar que todo ciudadano, a través de los procesos de formación se hace consciente de que sus acciones podrán causar daño moral o florecimiento humano.

Desde esta perspectiva, la construcción de paz y de convivencia se perfila como una de las muchas orientaciones normativas que pretenden performar en los seres humanos ciertos tipos de prácticas sociales que contribuyen a sostener la interacción desde lo pactado y lo negociado. La paz es un marco normativo, un criterio de valoración de la acción, una intencionalidad política que implica una práctica política. Por tal motivo está antecedida por un proceso de formación política, ética y ciudadana.

El desarrollo de capacidades políticas, éticas y ciudadanas, basados en Sen y Nussbaum, es el conjunto de funcionamientos en términos de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que explicitan el hacer y el ser ético-político de los seres humanos, por una parte. Pero, también hace referencia al conjunto de condiciones, procesos, procedimiento y prácticas que posibilitan que los seres humanos puedan ser dignos por sí mismos. Así, desarrollar capacidades políticas, éticas y ciudadanas en la institución educativa está supeditado también al desarrollo de condiciones estructurales que favorezcan su despliegue.

El enfoque de la capacidades, afirma Nussbaum (2007), es una doctrina política acerca de los derechos básicos, que parte de una idea intuitiva, la idea de dignidad humana y pretende especificar algunas condiciones necesarias para que una sociedad sea justa mínimamente. En el enfoque de las capacidades, por tanto, la concepción de los beneficios y los fines de la cooperación social es moral y social, puesto que se da por entendido que los seres humanos cooperan motivados por el amor a la justicia y la compasión moral hacia aquellos que están en condiciones de adversidad.

A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la relación entre educación y política cobra especial importancia para las ciencias sociales y educativas. Esto se debe, quizá, al papel que para algunos científicos sociales y pedagogos debe cumplir la escuela en la formación política y ética de la ciudadanía. Para Gutiérrez (1985) el problema radica en que el sistema educativo no reconoce el carácter político que tiene la pedagogía. Los posibles efectos de dicha omisión, se reflejan en cómo se forma el ciudadano para pertenecer a una comunidad política de referencia y en cómo se promueven prácticas políticas que contribuyan a la legitimación o no de los principios fundamentales que cohesionan la sociedad. Esta argumentación le otorga importancia a la formación política en cuanto contribuye a la problematización de los discursos que afirman la xenofobia y el racismo (Riba, 2010), a la legitimación de prácticas políticas esencialmente democráticas (Rubio-Carracedo, 2007), a la refundación de las virtudes públicas y de ampliación de los escenarios de lo público (Quesada, 2008), a la creación de nuevas instituciones o el fortalecimiento de ellas en atención a los desafíos de la multiculturalidad (Gutmann, 1994), y al reconocimiento de las múltiples filiaciones para garantizar capacidades (Sen, 2007).

Sobre este aspecto, Riba (2010) enfatiza en una educación para la ciudadanía que favorezca la participación política y promueva la superación de actitudes relacionadas con el racismo y la xenofobia, mediante la transmisión de principios opuestos a los que representan este tipo de actitudes. Por tal motivo, la escuela debe pensar la praxis de la democracia y desligarse de los modelos tradicionales de los sistemas educativos que propugnaban por la no emancipación post-revolucionaria, y centrarse en la formación filosófica del ciudadano no acabado, que constantemente reflexiona su accionar.

Para Rubio-Carracedo (2007), adicionalmente, la formación política desarrolla en el ciudadano su capacidad reflexiva. Esto es, habilidades y conocimientos políticos que le permitan determinar qué situaciones le resultan verdaderamente democráticas y cuáles no, así como evaluar las conductas de los ciudadanos teniendo como base los principios del contrato social que los vincula solidariamente. Dicho en otras palabras, la formación política contribuye a que los ciudadanos desarrollen su capacidad para identificar cuándo un gobernante no ejecuta de manera idónea su papel de servidor público y para llevar a cabo acciones que los obliguen a cumplir sus promesas y a ejecutarlas como parte de la garantía derechos y responsabilidades propias de su comunidad política de referencia.

Quesada (2008) establece que para superar la “anomia” social mediante la educación se refunden los valores de lo público y se amplíen las posibilidades de los ciudadanos para debatir las expresiones de sus libertades. La constitución de lo público, según el autor, se estructura desde una doble dimensión de la política: por una parte, la ampliación de los escenarios de actuación de los ciudadanos; y, por otra, el fortalecimiento del accionar político del ciudadano que puede ir en contravía o no de las estructuras jerárquicas y tradicionales de la sociedad.

Desde el punto de vista de Gutmann (1994), la educación configura su accionar político a partir de una lectura crítica y a profundidad de los desafíos propios del multiculturalismo y de las exigencias que los distintos miembros de culturas emergentes le hacen al sistema político democrático. Como consecuencia de este hecho, las instituciones estatales y sociales se ven afectadas y, en cierta medida, obligadas a incorporar y a reconfigurarse desde otras lógicas de comprensión de los ciudadanos en su profunda diversidad y plurales manifestaciones de sus libertades. De acuerdo con esta orientación, la responsabilidad de la institución educativa está en formar en los ciudadanos principios y valores

que contribuyan a que se reconozcan en su diversidad, pero sobre todo, en su condición digna de ser humano.

Por su parte, Sen (2007) problematiza la idea de que se asuman los seres humanos únicamente desde su marco de comprensión social y cultural, puesto que restringirse a ello significaría desconocer la posibilidad política que exige la diversidad filial y moral derivada de su condición de humanidad. Por consiguiente, Sen (2007) propone que se reconozcan las libertades y oportunidades de los seres humanos más allá de su condición cultural: el derecho a tener derechos políticos sin importar si se es extranjero o ciudadano local. En otras palabras, reconocer los ciudadanos como seres humanos con capacidades y libertades, y no únicamente como individuos inscritos en un ámbito cultural.

En palabras de Sen (2007):

El arte de crear odio se manifiesta invocando el poder mágico de una identidad supuestamente predominante que sofoca toda otra filiación y que, en forma convenientemente belicosa, también puede dominar toda compasión humana o bondad natural que, por lo general, podamos tener. (p. 15)

Desde este planteamiento, puede deducirse que la formación política provee el desarrollo de capacidades políticas que contribuyen a ampliar los marcos de las múltiples filiaciones y las implicaciones que ello tiene en la garantía de libertades. En suma, repensar la educación desde una dimensión política acarrea una formación del ciudadano no sólo en términos de conocimientos sobre el significado de pertenecer a una comunidad política y moral, sino también de transformar las prácticas políticas en función del reconocimiento de las múltiples filiaciones, identidades y expresiones de las libertades humanas. Esto implica que la institución educativa reoriente su intención formativa desde una lectura de los desafíos que emergen del multiculturalismo, las exclusiones sociales, y la discriminación, y se dirija

hacia la ampliación de los marcos de representación, comunicación e interacción necesarios para el sostenimiento de una convivencia humana, democrática, plural e incluyente. Dicho en palabras de Echavarría, Murcia y Castro (2014), hacia la transformación de imaginarios sociales: teorías, expectativas y prácticas sociales de dominación en teorías, expectativas y prácticas políticas de redistribución equitativa del poder.

Con respecto a la manera en que se ha investigado la relación entre educación y política, de acuerdo con los estudios revisados, se enfatiza en la naturaleza de la educación política, específicamente desde sus aspectos éticos y morales y desde la relación entre educación cívica, desarrollo social y prácticas políticas. Estas investigaciones, en general hacen referencia a la manera como la educación y la escuela aportan al desarrollo de habilidades, conocimientos y prácticas políticas necesarias para comprender lo público, las políticas públicas y el ejercicio del poder, así como el fortalecimiento de la confianza en la institución pública. De igual manera, indagan por la relación entre política y construcción de subjetividad. Para ello enfatiza en la manera como niñas, niños y jóvenes construyen representación, imaginarios y marcos simbólicos de lo político y la política. También, proponen la educación política desde una comprensión de los factores históricos y sociales que intervienen en la configuración de una sociedad democrática y por tanto de una práctica política. Finalmente, contribuyen a repensar los procesos de cualificación docente en miras a comprender la naturaleza de la educación política y los énfasis de este proceso de formación en la crítica, la reflexión y la toma de postura.

Educación política, ética y ciudadana

Dewey (2011), a principios del siglo pasado, planteó la idea según la cual la educación crea vínculos recíprocos, interdependientes y de intercambio entre los integrantes de una escuela que se constituyen como los principios ele-

mentales para una preparación hacia la pertenencia de una comunidad política y democrática. De esta manera, podría inferirse que la educación está fundamentada en una idea política que se logra cuando los integrantes de una comunidad educativa se vinculan solidariamente a sentidos del bien público, ideas de justicia y redistribuciones equitativas del poder (Echavarría & Vasco, 2013; Echavarría, Murcia, & Castro, 2014; Echavarría, Bernal, & Carmona, 2015). De otro lado, la formación política estaría fundamentada en principios éticos que provienen de un acuerdo normativo vinculante en el marco institucional de una comunidad política constituida por ciudadanos (Barba, 2014); (Ramírez, 2011). Barba (2014) y Ramírez (2011) presentan investigaciones que interpretan como fundamento de la formación política los principios éticos y políticos cristalizados en acuerdos normativos como las Cartas Magnas. Los principios ético-jurídicos son anteriores a los acuerdos normativos e impregnan las instituciones sociales, dentro de las cuales se encuentra la institución educativa, cuyo currículo, intencionalidad, función social y pretensión están ya dadas en la Constitución. Sierra (2013) presenta un caso en el ámbito interregional por medio del cual se puede analizar el concepto de solidaridad ciudadana a partir del autorreconocimiento como miembros de una comunidad política. La solidaridad ciudadana tiene la función social de posibilitar la unión y la integración de una sociedad. Al representar la función social de la solidaridad ciudadana se representa el vínculo de una comunidad política, que puede ser reforzado a través de la comunicación y la reflexión. Los miembros de una comunidad política se identifican a su vez con un acuerdo normativo que fomenta lazos solidarios y con el ethos político. Los rasgos y modos de comportamiento de una comunidad política pueden ser apropiados a través de un proceso de formación reflexiva en torno a determinados valores constitutivos. Sobre el proceso reflexión de las normas, Habermas (1999) plantea:

Una ley es válida en sentido moral si puede ser aceptada por todos desde la perspectiva de cada cual. Puesto que sólo las leyes “universales” cumplen la condición de regular una materia en igual interés de todos, la razón práctica se hace valer en este momento de universalizabilidad de los intereses considerados en la ley. En consecuencia, una persona acepta el punto de vista moral si como legislador democrático hace un examen de conciencia acerca de si la práctica que resultaría del seguimiento universal de una norma hipotéticamente ponderada pudiese ser aceptada por todos los posibles interesados en tanto que legisladores potenciales. (pp. 61-62)

La investigación de Berinsky y Lenz (2010) con relación al vínculo entre la educación y la participación política, concluye que factores como las habilidades cognitivas o el historial familiar pueden conducir a los individuos tanto a asistir a la escuela como a votar, sin restarle importancia al proceso de desarrollo de actitudes, conocimientos y tendencias a las prácticas políticas que tiene la escuela en sí. De otro lado, la investigación de Claes, Hooghe y Stolle (2009), se corresponde con el planteamiento de Dewey (2011), según el cual la escuela es el escenario por excelencia en que los jóvenes se preparan para la toma de decisiones democráticas con base en su desarrollo social y político⁴³. En tal medida, siguiendo a Claes, Hooghe y Stolle (2009), concluyen que la educación cívica tiene efectos significativos en el desarrollo de disposiciones, conocimientos y prácticas políticas de los jóvenes (el desarrollo político puede tener efectos mayores

43 Claes, Hooghe y Stolle (2009), en primer lugar, citando a Hess y Torney (1967), Langton y Jennings (1968) y Jennings y Niemi (1974), exponen que entre finales de los 60 e inicios de los 70 las investigaciones consultadas concluyeron que no parecía darse un efecto directo entre la educación política y el desarrollo de actitudes cívicas de los estudiantes, así como en el desarrollo de la participación y los conocimientos políticos, específicamente en aquellos grupos de jóvenes de culturas dominantes. No obstante, en los grupos de jóvenes de culturas minoritarias el efecto pareció ser más significativo. Aunque los autores no lo mencionan, quizá, esto se debió a su condición social y cultural de adversidad. En segundo lugar, Claes, Hooghe y Stolle (2009) retomando los estudios de Westheimer y Kahne (2004), Campbell (2001), Niemi y Junn (1998) y Kerry (2003) concluyen que la educación cívica tiene efectos significativos en el desarrollo de actitudes, conocimientos y prácticas políticas de los jóvenes. Adicionalmente, establecen que este proceso educativo está relacionado con asuntos y condiciones de orden cultural, económico, familiar, ambiental y mediático.

en las minorías culturales). Así mismo le dan importancia a factores alternos y condiciones relacionados con el mundo de lo cultural, lo social y familiar.

Las investigaciones revisadas permiten resaltar el vínculo existente entre una educación ciudadana fuerte con el fortalecimiento de la democracia y la participación política. Las revisiones hechas por Battistoni (2013) permiten plantear una alerta con respecto a la importancia de los procesos pedagógicos en pos de la educación cívica y ciudadana desde currículos de la disidencia en el marco de las humanidades, a fin de la construcción de sujetos de mundo y agentes de cambio. Permiten, en últimas, establecer el vínculo entre la educación ciudadana como un componente crucial en las políticas democráticas y en las políticas públicas.

Özlem y Yunus (2011) presentan una investigación en la cual se ilustran los distintos procesos de aprendizaje democrático a través de un análisis comparativo entre países como Turquía, Alemania y Austria. Los principales resultados de la investigación de Özlem y Yunus (2011) muestran que la educación política en la escuela así como los procesos experimentales de aprendizaje y servicio en la comunidad pueden fomentar la participación política. Para los autores, el aprendizaje es el concepto central para la inclusión de los ciudadanos en el sistema político a través de los procesos de la socialización política. Desde este entendido, la educación política permite la comprensión de relaciones políticas y de mecanismos, el reconocimiento de la supremacía y el poder, y el juzgamiento y la capacidad de actuar. La educación política se orienta hacia una idea de sociedad cívica que funciona sobre valores como la paz, la solidaridad, la equidad y la justicia. Según Özlem y Yunus (2011), los objetivos de la educación política en una democracia son el desarrollo de conocimientos políticos con relación a cómo funciona la política, el desarrollo de un entendimiento político, el fomento de las opiniones independientes, la conciencia política y la participación política. Para los autores, a través de

la educación política se procuran interesar a los estudiantes y volverlos responsables cívicamente, enseñándoles cómo se analiza una situación política independiente y desarrollando competencias para la deliberación. Se busca desarrollar y fortalecer la atención por los valores liberales democráticos, entender las principales tareas de la política, así como las principales problemáticas y habilidades operativas.

North y Unterhalter (2011) presentan un estudio de caso de una ONG en el marco de los derechos femeninos, y una revisión de las reflexiones críticas con relación a la educación, la equidad de género, los derechos, el empoderamiento y el desarrollo femenino. Se demuestran una serie de dificultades incluso en circunstancias favorables de forma, contenido e implementación de una agenda global, a propósito de la articulación de lugares de acción contextualizados por intereses globales contrarios u opuestos, el impedimento para expresar las violaciones de derechos, la implementación de nuevos lenguajes y visiones de la equidad de género y sus derechos desde el contraste de prácticas y proyectos anteriores. Se presentan a su vez nuevas estrategias conceptuales y políticas para la implementación de una fase de equidad de género y de justicia en la agenda global en determinados y campos de acción. Se apuesta por la implementación de una agenda de apertura desde la comprensión de un marco analítico más amplio de los derechos femeninos que ligue la educación con otras formas de empoderamiento y de desarrollo desde visiones de género, justicia, equidad y empoderamiento, con la intención de resolver la multidimensionalidad de la exclusión femenina, la explotación y el sometimiento a la violencia en lugares interconectados.

Por su parte, Esguerra y Bello (2014), presentan una reflexión en torno a la categoría de interseccionalidad, en algunas experiencias relativas a las políticas públicas, y cómo dicha categoría se ha empleado con el propósito de administrar las desigualdades sociales. Su análisis produce una serie

de recomendaciones para la formación de políticas públicas, generando como resultados la exhortación a la no jerarquización, la búsqueda de políticas públicas intencionadas desde la interseccionalidad, la articulación de las luchas de los distintos grupos sociales, el reconocimiento de la diferencia y de las distintas demandas, la búsqueda de un lenguaje incluyente y democrático, y una crítica al enfoque poblacional de las políticas públicas. Esta reflexión presenta análisis interesante para comprender cómo constituye el Estado liberal un sujeto universal y cómo esa concepción permea las instituciones sociales, por todo lo cual los movimientos sociales alternativos tienden a buscar sus propias concepciones de sujeto y de sí mismas. El diálogo que se plantea se puede derivar en una reflexión que pone su fuerza en la comprensión de lo humano como un todo desde lo institucional, lo cual no hace referencia a la omisión de las demandas particulares, ni tampoco a la pretensión de eliminar cualquier vínculo con lo estatal; se trata de la reivindicación del lenguaje con potencial transformador en distintos escenarios, tanto el estatal, el social como el relativo a la academia, para conseguir que las luchas sociales se lleven a cabo.

Por su parte, Busemeyer y Trampusch (2011) hacen una apuesta por una perspectiva interdisciplinar del estudio de la educación desde un análisis comparativo, en tópicos relacionados con los marcos tanto tradicionales como recientes del estudio de la educación desde la perspectiva de la política pública comparada, los fundamentos históricos y políticos del sistema educativo, los determinantes políticos de las políticas públicas educativas, el análisis del proceso de la internacionalización de la educación y sus interacciones con la política doméstica, se estudian los efectos de las políticas públicas educativas en la realidad socio-económica y se discuten los trabajos relativos a la política económica comparada de la educación y la capacitación.

El estudio de Pereira (2012), toma como referencia los procesos experimentales de aprendizaje y de práctica social denominados como misiones en el marco de Venezuela como mecanismos de formación y de capacitación para la inserción laboral, de conformidad con los requerimientos del mercado en contextos competitivos y exigentes. Lo anterior como lineamientos que se disponen a fin de que el Estado diseñe e implemente iniciativas de política pública para erradicar la pobreza y disminuir las desigualdades sociales de jóvenes. Las prácticas educativas-laborales de inserción en la capacitación así como en la formación laboral como las misiones sociales, al parecer para la autora, son herramientas necesarias para logros sociales como la inclusión social de jóvenes/adolescentes.

Otros autores, relacionan las políticas públicas educativas con los nuevos desarrollos de la tecnología para crear condiciones más convenientes a propósito de la formación política en jóvenes (Bujokas & Rothberg, 2014). Bujokas y Rothberg (2014) presentan una investigación en torno a la contribución de las herramientas tecnológicas en la educación (media education) como recomendación hacia la política pública educativa brasilera, desde temáticas relacionadas con democracia, participación cívica, comunicación e identidad. Estrategias como talleres participativos que produjeron información multimedia, permitieron evidenciar la pertinencia de las herramientas en medios para la formación política en tanto lo conceptual y lo actitudinal, así como la necesidad de una pedagogía informativa que diera cuenta de la funcionalidad de estas estrategias a fin de que los maestros puedan utilizarlas plenamente. Sin embargo, la pertinencia de este tipo de recursos tecnológicos debe ir acompañada de procesos de capacitación docente y de establecimiento de condiciones en la escuela pertinentes para este desarrollo. Al parecer, este tipo de iniciativas tienden a permitir una mejor aceptación de la educación y de su importancia, a cumplir con las expectativas de la educación, al desarrollo de capacidades políticas y morales, al análisis crítico y de

decodificación de mensajes implícitos articulados y de las relaciones de poder y los intereses que los promueven. Por otro lado, el diseño de política pública educativa desde esta perspectiva serviría de guía para la creación de un currículo educativo para los docentes, avanzar en la producción del material docente y vincular los roles de diversos actores sociales, públicos y de interés.

Velásquez (2009) presenta una reflexión en torno a los gobiernos locales de la ciudad de Bogotá, en lo atinente al proceso de formación de las políticas públicas, a fin de que sean más participativas y democráticas, no sólo en los procesos de implementación, sino también en los procesos de diseño, a través de diversos métodos de implementación como lo son la descentralización territorial, la desconcentración y la delegación, así como la racionalidad comunicativa de los saberes empíricos y técnicos. Para ello entabla unas recomendaciones que a lo sumo se interesan por la organización administrativa y por la preferencia de objetivos y de intencionalidades. Esta investigación permite inferir que los procesos de formación política deben tener como intencionalidad formativa las prácticas ciudadanas y políticas, destinadas a la participación en la implementación y el diseño de las políticas públicas locales y territoriales, fortaleciendo la democracia desde lo territorial. Esta participación continua en los procesos de política pública, podría generar ciudadanos más conscientes, capaces y dispuestos a generar espacios de crítica y control de las autoridades públicas, de su estructura, de sus prácticas y de las temáticas que se proponen para la agenda pública.

A manera de conclusión, estas investigaciones tienen el común denominador de que se encuentran inmersas en la categoría relacional de educación y política. Por una parte, las investigaciones que buscan responder la pregunta por el vínculo entre la educación, la participación política y el desarrollo político, tienen una intencionalidad marcada hacia la gestión de una sociedad democrática y participativa, dán-

dole una cabida trascendental a los procesos de formación política en la escuela como escenarios preliminares para la vida pública y como escenario para el desarrollo de capacidades y competencias políticas, como actitudes, habilidades, valores, motivaciones, conocimientos y tendencias a la práctica para la construcción de la democracia. De esta manera, la democracia y la escuela presentan un vínculo estrecho, de ahí la importancia de concebir los procesos pedagógicos que se implementan en las escuela, las estrategias, los currículos y las prácticas como procesos para la construcción de una sociedad participativa, crítica y enterada. Sin embargo, se presenta la alerta con relación a la necesidad de fortalecer la capacidad de la escuela y sus procesos formativos con factores diferenciados relacionados con los procesos de socialización política y con las capacidades internas de los estudiantes. Al parecer, estas investigaciones presentan concepciones similares de la participación política y de la formación política, comprendidas como los procesos intrínsecamente vinculados para la consolidación de una ciudadanía cívica, no obstante no existe un consenso acerca del vínculo directo y unidireccionado de la educación política y la participación política, lo cual genera un campo aún abierto para la investigación metodológica y empírica.

Por otro lado, las investigaciones relacionadas con los procesos de formación de la política pública presentan intencionalidades diversas desde las cuales es posible inferir los procesos de formación política y educativa que estarían articulados. Concebir el diseño de las políticas públicas desde la capacitación y desde los procesos de formación en la práctica; fortalecer la política pública educativa a través de las herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje en jóvenes y el currículo docente, la producción de material docente y la articulación de los grupos de interés; diseñar, implementar y transformar las políticas públicas educativas en un proceso interno de masificación de nuevos lenguajes que tiendan hacia la inclusión y la equidad de los marginados, desde la comprensión holística de las problemáticas

sociales que interfieren con el desarrollo de quienes se han visto relegados del progreso económico, social y cultural; fomentar la participación y los procesos de articulación (desconcentración, descentralización y descongestión) de las políticas públicas desde una intencionalidad democrática de los procesos gubernamentales. Así, la formación política y educativa se torna en un concepto inferencial de la relación entre las políticas públicas y la educación, concebidas sus intencionalidades económicas, participativas, didácticas, inclusivas, integrales, con relación a la educación como objeto o como medio para dicha intencionalidad.

Cultura política, ciudadanía, gobernanza y gobernabilidad, mentalidades

Para González (2009) la cultura política se constituye⁴⁴ en una mediación de la formación ciudadana, puesto que contribuye de manera complementaria a que los jóvenes y adolescentes desarrollen competencias para vivir como ciudadanos participativos en la sociedad. Esto significaría promover una formación ciudadana que fuese más allá de los contenidos previstos en un programa escolar y cree condiciones para que los jóvenes y adolescentes tengan experiencias comunitarias y sociales. Desde este punto de vista, la escuela, según González (2009), debe repensarse como una organización que gestiona el aprendizaje y la enseñanza desde proyectos participativos en los que se vinculen los estudiantes a las necesidades y recursos de una comunidad. Todo ello, en diálogo continuo con la familia y otras instituciones culturales que coadyuvan en el desarrollo de habilidades, actitudes y la estructura de conocimiento que les permita a las y los jóvenes participar críticamente de la vida social de su comunidad.

44 El autor cita el concepto de cultura política de Somers como “una configuración de representaciones y prácticas que existe como algo estructural y por derecho propia” (1996, p. 73).

Según lo plantean González (2009) y Bianchetti (2011), la escuela ha perdido potencial para el desarrollo de prácticas políticas que, articuladas a la vida cotidiana de la escuela, consolidan una vivencia y una experiencia realmente democráticas. Ambos autores coinciden en afirmar que las instituciones educativas orientan la formación más hacia el contenido y el desarrollo de conceptos que hacia el ejercicio práctico y cotidiano de la democracia. Como consecuencia del énfasis en la memorización del concepto y contenido, la escuela pierde su potencial de desarrollo, pues si bien son importantes estas metodologías, no son suficientes para el fortalecimiento de la democracia. Además de ello, la escuela, en tanto que con el potencial transformador, requiere de procedimientos que impliquen la necesidad de reflexionar y analizar la práctica política, así como los fenómenos relativos al ethos político de una determinada sociedad.

Bianchetti (2011) plantea que aunque se espera que los adolescentes egresados del nivel medio del sistema están convocados a ejercer su ciudadanía, la mayoría de las instituciones educativas del nivel no les permiten a los estudiantes comprender la democracia desde su sentido práctico. La política (en sus principios y mecanismos) comprendida como un medio que va ganando sentido a fin del mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, no surge por la memorización del concepto sino por la vivencia y constatación del mismo en la experiencia práctica. Por tal motivo, la educación debería orientarse al desarrollo de mentalidades democráticas. Una mentalidad la concibe como la “disposición de ánimo que impulsa a los ciudadanos a comportarse de acuerdo con los principios que caracterizan a esa forma de régimen político y de relación social” (Bianchetti, 2011, p. 17). Al igual que González (2009), Bianchetti considera que la institución educativa puede brindar aportes importantes para la formación política de los jóvenes, dada la naturaleza y finalidad práctica social para la transformación.

El análisis de Vargas (2005), en el marco del estudio de los cambios en la cultura política contextualizada en el escenario de la globalización económica concluye que directamente relacionada con la cultura, las instituciones y la tradición, así como con determinados contextos histórico-políticos, que configuran los procesos subjetivos de los individuos.

De esta manera, indaga cómo es el proceso de formación política derivado de la relación entre los individuos con las instituciones y cómo debería ser la relación entre la teoría y la práctica para desarrollar esos procesos formativos. Vargas (2005) propone la formación política en la escuela desde una perspectiva cultural e institucional: el aprendizaje está vinculado con la cultura y recrea las subjetividades políticas de los estudiantes, haciendo énfasis en los cambios institucionales que surgen a lo largo del tiempo.

Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) se centra específicamente en las subjetividades de los jóvenes y en las tramas de autonomía, reflexividad y conciencia histórica para desarrollar capacidades políticas que determinan la formación política. Alvarado (2010) propone, de manera adicional, la importancia de promover ambientes escolares para el desarrollo de actitudes, valores e imaginarios sociales que se tejan en torno a la paz y estrategias formativas que apuesten políticamente por otorgarles a niñas, niños y adolescentes reconocimiento y legitimidad de su palabra, de manera tal que ésta sea tenida en cuenta como parte fundamental del desarrollo de todo su potencial humano, la confianza básica y la configuración de su subjetividad política. Desde una perspectiva interdisciplinar, al parecer son los procesos de socialización de los jóvenes en las familias y en la escuela, los procesos relativos al desarrollo humano, los procesos didácticos y las condiciones tanto internas como externas las que también incidirían en los procesos de formación política para la participación.

Botero, Vega y Orozco (2012), establecen que la construcción de la vida política juvenil debe darse desde una perspectiva intergeneracional y relacional, y no de manera aislada y exclusiva, vinculada a los procesos colectivos, históricos y cotidianos de la escuela y de la comunidad, para la construcción de escenarios ideales de participación política de los jóvenes en que se desarrollen los criterios de oposición y resistencia desde estos procesos formativos y democráticos. Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez y Arboleda, (2011), presentan la incidencia de las prácticas y mecanismos institucionales de formación para la democracia, desde el punto de vista normativo-nacional para la promoción de la participación de los jóvenes y las jóvenes. Se buscan encontrar los sentidos que tienen los jóvenes de las prácticas y los mecanismos de formación para la democracia a fin de crear estructuras y procedimiento democráticos de la escuela, así como currículos para tales fines. Para involucrar a los jóvenes en los procesos de participación democrática, es necesario que se construyan de manera conjunta las propuestas de los jóvenes. Que la conformación de los organismos se establezca en ambientes de inclusión y de igualdad de oportunidades.

Estas investigaciones comprenden el sentido de la formación política como el proceso de desarrollo de subjetividades para el análisis crítico de las instituciones, así como para la comprensión y vinculación de sus intencionalidades y sentidos. Los procesos de formación de subjetividades se desarrollan en contextos específicos, influenciados por el entorno cultural y social de la época, y performan la manera en que se desarrollan las prácticas educativas y sociales. Los desarrollos de los procesos formativos desde la subjetividad de los individuos son ejecutados en la participación de los escenarios políticos y democráticos que tanto la escuela y la comunidad establecen para ello, como por ejemplo la elaboración de los currículos académicos, la construcción de las políticas educativas de la escuela o la elaboración del manual de convivencia que regirá la institución educativa. Las prác-

ticas, la formación, las concepciones culturales e institucionales, inciden en los procesos de desarrollo de capacidades y habilidades para la participación, ello en la medida en que se producen repercusiones en las subjetividades entendidas como sentidos, mentalidades, autonomías y sistemas de creencias.

Las investigaciones establecen que la política en la educación constituye un referente fundamental de la formación del ciudadano, esto debido a su potencial transformador de la sociedad y la cultura en relación con la conciencia de la democracia. En este sentido la escuela adquiere un estatus importante en cuanto a la formación del ciudadano. Sin embargo, por estar concentrada en el desarrollo de contenidos propios de un plan de estudios y en el énfasis en la memorización de los conceptos propia de una comprensión abstracta de la política.

Hacia dónde nos vamos: el primero con relación a los proyectos sociales y el segundo con relación a las mentalidades democráticas. La gran mayoría de estudios revisados coinciden en ponderar el papel de la educación para la transformación de la política y el sentido de la política como transformación de la sociedad. Sin dejar de reconocer las limitantes de la escuela como escenario de formación de la política, consideran que desde este tipo de institución se aporta al desarrollo de habilidades, conocimientos y aptitudes favorables a la política. Las críticas a la escuela se enfocan en imputarle a dicha institución su descuido por conocer la naturaleza de la política y el potencial que ésta tiene en la transformación de la sociedad, lo que ha llevado a que para la escuela la formación ciudadana se centre en el contenido, en la memorización de conceptos y no en la vinculación del joven estudiante a la vida pública

Salinas (2012) presenta un estado del arte de la relación entre formación docente y las tecnologías de la información y de la comunicación en Iberoamérica. Dicha investigación presenta un panorama subcategorizado de dicha relación, teniendo en cuenta las etapas educativas, la formación de formadores y las políticas, programas, propuestas y experiencias, todo lo anterior con relación a las TIC. A partir del estudio de esta relación, se deriva una intencionalidad interdisciplinaria de las investigaciones, la concepción de la tecnología como mediación y soporte de la interacción en el aula, la perspectiva epistemológica histórico-hermenéutica y crítico-social para la comprensión de la praxis y la creación de procesos de transformación, así como los paradigmas metodológicos de carácter mixtos para el abordaje de la relación docente-TIC.

Estas investigaciones basan su concepción de la formación política sobre valores reguladores humanos pacíficos, democráticos y pluralistas que se accionan y cobran sentido y significación en las relaciones sociales. Establecen la exposición de los factores históricos y contextuales que inciden y algunas veces limitan el acontecer educativo y la independencia de la formación política. Comprenden la escuela como una institución con capacidad de transformación pero a su vez con capacidad de replicación de un determinado discurso hegemónico. Esta serie de investigaciones conciben la educación intrínsecamente relacionada con la política, en pos de la transformación de la sociedad a través de la conciencia crítica y reflexiva, y la investigación-acción (Inzunza, Asaél, & Scherping, 2011); (Di Franco, Di Franco, & Siderac, 2009); (Pruzzo, 2010); (Padilla-Beltrán, González-Guerrero, & Silva-Carreño, 2011).

Di Franco, Di Franco y Siderac (2009) establece la importancia de una formación política reflexiva y autónoma, que tenga como base la responsabilidad del docente para la

transformación de la sociedad y para la creación de sujetos políticos activos. Por su parte, Inzunzah et al. (2011) plantea que la pedagogía para la formación docente se debe centrar en tres aspectos: la reflexión crítica, la reflexión a partir de lo cotidiano y la reflexión-acción. Ello, en un contexto participativo de las instituciones educativas, de los docentes en la política pública y de una organización equitativa del tiempo para el conocimiento colectivo. La formación docente, siguiendo la línea de argumentación, con espíritu crítico y participativo, podría generar análisis de los contextos históricos que han ayudado a la generación de factores que son caldos de cultivo para la violencia social, así como análisis de las instituciones promulgadoras de valores democráticos e incluyentes. Padilla et al. (2011) proponen una formación cotidiana del docente intelectual -siguiendo a Giroux (1990)- desde una perspectiva sociocrítica (Habermas, 1999), la cual se direcciona hacia la crítica ideológica y la emancipación. También, basa su fundamento de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica de la educación de Carr y Kemmis (1988) según la cual la educación es un proceso ‘histórico-ideológico’, que tiene como fines la justicia social y la racionalidad. Los docentes, más que profesionalizar, deben humanizar y son concebidos como “profesores intelectuales” para desarrollar capacidades de empoderamiento, así como sujetos sociales de transformación que saben pensar críticamente y establecen escenarios normativos, con una formación pedagógica e investigativa cuya primordial consecuencia es la transformación social (justicia, dignidad y humanidad) (Padilla et al., 2011). Pruzzo (2010), por su parte, propone la formación docente transformadora con base en la educación-acción, desde una epistemología que vincula la práctica y la teoría (aprender haciendo; analizar, reflexionar, criticar y transformar), con relación a un compromiso ético, político, didáctico e investigativo de los contextos desiguales.

Hirsch (1984) presenta una investigación derivada del análisis de la literatura con respecto a la formación docente

en México, relacionada con el proceso de formación docente para conformar un panorama exploratorio y descriptivo de la formación docente de carácter nacional (tanto en la época actual como en los antecedentes históricos). El análisis que se presenta está comprendido en dos ejes temáticos distintos: por un lado, lo relativo a la tecnología educativa, y por el otro, a la formación de profesores desde otros marcos de referencia, interesándose por las variadas formas de “profesionalización de la docencia” y por los proyectos de universidades que se buscan establecer.

Se presenta un debate en torno a la pertinencia de la educación de tipo instrumental que aísla las prácticas pedagógicas de la realidad contextual, así como alejan los maestros de los estudiantes, y promueven sujetos acríticos y poco reflexivos; esta corriente de formación privilegia lo instrumental de lo reflexivo, y se centró por tanto en el cómo desarrollar las estrategias de enseñanza, qué recursos utilizar y no tanto en el contenido ni en el qué se enseña.

Estas investigaciones establecen que todo proceso de formación política debe comenzar por un proceso de formación docente en la escuela, comprendiendo a estos como sujetos activos de la construcción, transformación y reproducción de los fenómenos políticos y democráticos que se reproducen en la sociedad, de las prácticas políticas precedidas de fundamentaciones morales y éticas desarrolladas en contextos sociohistóricos específicos y de las capacidades políticas y analíticas de los estudiantes, como por ejemplo la criticidad del entorno, la autonomía, la capacidad de vinculación con la comunidad y la capacidad de transformación.

Política y movimientos sociales

Estas investigaciones profundizan la relación entre formación política, movimientos sociales y sus procesos de ideologización y de militancia. Estos procesos se han caracterizado por tener como intencionalidad la preservación de

sus estructuras políticas dentro de cada organización. El Estado y los partidos políticos han visto en ellos amplios escenarios de intervención y de potenciación del consenso social que requieren para su legitimidad. Algunas investigaciones muestran cuál ha sido el resultado de dicha vinculación y también los medios por medio de los cuales se ha llevado a cabo (Cura, 2014); (Guardamagna, 2013); (Jiménez-Grande & Echeverri-González, 2013).

En lo que atañe a la vinculación del Estado con organizaciones de la sociedad civil y con movimientos sociales, Cura (2014), indaga por la reconfiguración de los sentidos, prácticas, aprendizajes, identificaciones y concepciones de carácter político en movimientos sociales, que pretendían ser autónomos y que a raíz del posterior vínculo que sostuvieron con organizaciones estatales y con partidos políticos, cambiaron las modalidades de acción colectiva, las discusiones, los procesos de construcción colectiva los cuales incidieron en las formas y sujetos de militancia. Su estudio se enmarca en la comprensión del desarrollo y los procesos de consolidación de movimientos sociales, las estrategias de vinculación con las políticas públicas, sus procesos de militancia y de adherencia, la concepción del barrio como locus fundante de lo político a partir del proceso de acercamiento con la vida política estatal, los roles cambiantes y continuos de los integrantes de los movimientos y su interinstitucionalización, metodologías, referencias y modelos, relaciones de poder, principios, identidades y finalidades.

Guardamagna (2013), por su parte, investiga los procesos de formación de cuadros políticos y técnicos del gobierno peronista, su articulación con universidades y las ideas que permitieron su institucionalización. La formación de cuadros políticos estuvo fundamentada en el ideario político, filosófico, económico y social del mencionado régimen, el cual logró consolidarse con la cristalización en la Constitución sus principales principios y dogmas, como por ejemplo el Estado intervencionista y como principal garante del bien

común, la reconstrucción moral-cristiana, la sociedad como organismo natural cuyos miembros deben colaborar con la búsqueda del bien común estatal desde las particularidades argentinas, la misión de país y la evolución histórica. Según Guardamagna, los procesos de formación de cuadros políticos tuvieron como intencionalidad resolver problemáticas desde varios enfoques, como la despoblación rural, orientación profesional, desocupación, pleno empleo y formación política de las futuras clases dirigentes. Esta clase de procesos de formación, vincula estrictamente los procesos pedagógicos con la intencionalidad estatal, demarcando los fundamentos, proyectando las intencionalidades y restringiendo las personas a quienes van direccionados. Por tal motivo, es posible afirmar que el peronismo se trataba de un proyecto político, social, económico y cultural, con un marcado matiz nacionalista y su propia simbología, cristiano y de tendencia de vinculación de las “masas”, del cual la escuela era una de las partes, tanto para los dirigentes políticos (“políticos profesionales”) como en lo que respecta a la capacitación técnica.

Y Jiménez-Grande y Echeverri-González (2013), proponen la formación política relacionada con los movimientos políticos como eje central y constitutivo de la emergencia de los mismos para la construcción de nuevos sujetos y para la construcción de la militancia. Se componen alternativas de propuestas político-pedagógicas, con métodos y pasos, modelos socio-políticos y de desarrollo, de características específicas, con su propia construcción de la ética, de la identidad y de la resignificación de la lucha.

Como se evidencia, estas investigaciones centran su atención en los procesos de militancia a través de la formación política que desarrollan los movimientos sociales. La formación política en esta serie categorial está comprendida en los modelos de replicación de los sistemas de creencias de los individuos y de las, en las comprensiones sociohistóricas de las luchas y de los principales actores que han desarrollado su doctrina y en los procesos de relacionamiento con otras

instituciones de carácter estatal y partidista, o con otros movimientos sociales. Los procesos de formación en los movimientos sociales tienen un fundamento moral y ético que performa la construcción de una práctica democrática y la comprensión de los demás intereses y búsquedas de otras instituciones que compongan el espectro de la sociedad civil y del Estado.

Todas las investigaciones anteriormente relacionadas tienen una similitud: que permiten concluir que los procesos de formación política están fundamentados en concepciones morales y éticas que performan la acción política, democrática y ciudadana. Estas concepciones morales y éticas de las prácticas sociales y políticas pueden ser transformadas a partir de la crítica y del examen minucioso de las propias concepciones, pueden a su vez ser replicadas para generar un proceso de fortalecimiento de las relaciones sociales dominantes o bien pueden ser reformuladas y transformadas diametralmente y constituidas en principios ético-morales opuestos a las anteriores. Estas tipologías de los procedimientos pueden ser evidenciadas no necesariamente en las instituciones educativas, sino también en otras instituciones de carácter social y político. Los sistemas educativos si bien son entendidos como los escenarios de aprendizaje por excelencia de prácticas sociales a futuro, también en las relaciones entre los sistemas políticos, las instituciones sociales, los procesos culturales y políticos hegemónicos, inciden en la construcción de subjetividades políticas y en la consolidación de los sistemas de creencia.

En los procesos de formación política vinculados con los movimientos sociales, es evidente el carácter de militancia ideológica con que son clasificados. Sin embargo, en el entendido de que todo proceso de formación política está precedido de sistemas morales y éticos de la comprensión de las prácticas sociales y políticas, todo proceso de formación está necesariamente vinculado con un sistema de creencias específico, esto es, con una ideología, y parte de sus propósitos se

encuentre en la idea de que se desarrollen y permanezcan a lo largo del tiempo quienes constituyen el principal factor de dominio de los procesos de formación política.

Método

En esta primera fase del desarrollo del programa se pretendió indagar por las variadas comprensiones y distintos análisis que los miembros de las comunidades educativas del Distrito Lasallista de Bogotá hacen de los conflictos escolares, los retos que enfrentan y los asuntos que a su juicio son más problemáticos para sostener una interacción democrática, respetuosa y dignificante. La investigación en esta etapa buscó, en primer lugar, responder a una pregunta por las representaciones simbólicas que le otorgan sentidos y significados a la construcción de paz y convivencia. En segundo lugar, insistir en un reconocimiento de las prácticas y los modos de interacción favorables a un buen vivir. Y, finalmente, a la concreción de criterios, valores y principios que fundamentan la construcción de paz y convivencia. En cuanto a las técnicas para la recolección de información se utilizaron las cartografías sociales y políticas, las entrevistas a profundidad y los grupos de discusión.

Con las cartografías sociales y políticas se identificaron territorios, actores y relaciones de poder relacionados con la construcción de paz y convivencia escolar. Esta metodología de levantamiento de información conserva principios de la investigación-acción, específicamente aquellos relacionados con motivar la reflexión en función de la transformación. Esto implica que se recoja información, en términos de Elliot (2010), sobre:

La comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma; las intenciones y los objetivos del sujeto; sus elecciones y decisiones; el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción. (p. 25)

Las entrevistas a profundidad y los grupos focales permitieron indagar por las interacciones que fortalecen la paz y la convivencia y por los criterios, valores y conocimientos que fundamentan las prácticas de paz y convivencia en las instituciones educativas.

En esta primera fase se utilizó una metodología de corte cualitativo, de cuyo desarrollo emergieron diversas comprensiones sobre los territorios de paz y convivencia, así como sobre las relaciones pedagógicas favorables a la paz y la convivencia y los valores y principios que cohesionan y vinculan solidariamente a los miembros de las comunidades educativas participantes de la investigación.

La finalidad de la indagación fue más de carácter comprensivo que explicativo, en cuanto que el resultado final, apoyados en los planteamientos de Schütz (1993) no consistió en la certeza, ni siquiera en la probabilidad en sentido matemático, sino en la verosimilitud. Lo cual da un rol especial al equipo de investigadores, en cuanto se espera de ellos que tomen como fuente de interpretación los discursos, juicios y ejemplificación que brindan los sujetos involucrados en el estudio (para el caso particular de este programa: niñas, niños, maestras, maestros, padres de familia y directivos de las instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá).

De otro lado, un sentido de las cartografías se encuentra en hallar sujetos políticos y educativos que antes o no se encontraban o simplemente. Esta finalidad metodológica se comparte con autores como Suárez (2014), quien indaga por la relación entre la (auto) biografía y la educación, y por los procesos de configuración de experiencias y prácticas, discursos y reflexiones, así como sujetos pedagógicos a partir de dicha relación.

Para el análisis se tuvieron en cuenta doce informes presentados por los Equipos Locales de Investigación sobre las

cartografías sociales y políticas, las entrevistas y los grupos de discusión que realizaron en sus instituciones de referencia; catorce entrevistas virtuales con los Equipos Locales de Investigación para profundizar el árbol de problemas; siete entrevista focales y siete entrevistas a profundidad con los Equipos Locales de Investigación y otros miembros representantes de las comunidades educativas para devolver la información categorizada y recibir su retroalimentación. En este análisis, también se incluyeron las conclusiones centrales del Encuentro Nacional de Convivencia y Paz que se realizó en agosto 6, 7 y 8 del 2013.

Hallazgos

Relaciones, interacciones y formas de concebir el poder y la regulación de las interacciones

En términos generales, como se muestra en la Tabla 2, el tipo de relaciones que se establezca va a depender de las circunstancias cotidianas que enfrentan quienes tienen que interactuar. Otro elemento fundamental que determina la constitución o no de un escenario de paz es el establecimiento de relaciones fluidas, de mutua cooperación y comunicativas. Estas relaciones, por lo general, se establecen entre personas altamente significativas para los niños, las niñas y los adolescentes: sus padres, sus amigos, algunos profesores y algunos directivos (coordinadores y hermanos).

El nivel de importancia de la relación está determinado por la percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes de las prácticas de cuidado, protección, escucha y sabio detenimiento de los adultos para comprender las dinámicas de identidad del no-adulto. La relación pedagógica que vaya más allá de una simple interacción con el saber y con la norma, es altamente valorada por las y los estudiantes. Ellas y ellos entienden que cuando el maestro se involucra en sus historias y en la de sus familias, en virtud de comprender el lugar de referencia desde el cual habitan el espacio esco-

lar, realiza un esfuerzo humano muy importante. Se valora de manera distinta a un coordinador, profesor o padre de familia cuando determina colegiadamente los límites de la interacción (negociación de los marcos normativos) explícita y comunica oportunamente los criterios fundamentales sobre los cuales, en determinadas situaciones, se sanciona o no a un estudiante por sus faltas, que cuando simplemente se imponen el orden sin mayores explicaciones.

La interacción también es valorada distinto cuando quienes exigen la normas ha mecanizado tanto el proceso de regulación y sanción que ante los estudiantes este proceso de regulación no tiene ningún tipo de importancia, pues no les reporta aprendizajes, sino vaciamiento del sentido normativo de la reglas, se pierde en palabras de un joven la posibilidad de aprender.

Tabla 2. Concepciones, relaciones y actitudes favorables a la construcción de convivencia y paz.

Teorías implícitas	Expectativas sociales	Prácticas cotidianas
<p>La construcción de paz requiere que todos los implicados en la convivencia lo hagan basados en el respeto, el reconocimiento y el cuidado.</p>	<p>Relaciones respetuosas, solidarias y compasivas entre los distintos miembros de las comunidades educativas.</p>	<p>Actitudes solidarias y de respeto por la diferencia.</p> <p>Actitudes de mutua ayuda, solidaridad e interdependencia.</p> <p>Actitudes compasivas de cuidado y protección por quienes están en adversidad.</p>

Teorías implícitas	Expectativas sociales	Prácticas cotidianas
<p>La institución educativa es territorio de paz y convivencia cuando existen espacios para vivenciar la equidad, la concertación y el respeto por la diferencia.</p>	<p>Territorios para compartir en equidad, socializar en el respeto por la diferencia y concertar los acuerdos normativos.</p>	<p>Realización de actividades deportivas, culturales y pastorales que promueven la alegría, el compartir y la integración.</p>
<p>Las normas son creadas para mantener el orden, delimitar la interacción y determinar lo que está correcto e incorrecto hacer.</p>	<p>Interiorización de las normas, sus sentidos e importancia para el sostenimiento de la convivencia.</p> <p>Aplicación de la norma de manera imparcial y con un claro sentido formativo.</p>	<p>Utilización de las normas como criterios de convivencia.</p> <p>Explicitación del sentido de la norma y los efectos que produce su incumplimiento.</p>
<p>No es necesario que la norma se imponga o se utilice como mecanismos de dominación</p>	<p>Evitar que entre los distintos miembros de la comunidad educativa se den relaciones de agresión, burla e irrespeto.</p>	<p>Se propician momentos para el respeto por la diversidad, la vivencia de la equidad y la negociación de los conflictos.</p>
	<p>Promoción de la integración, el trato respetuoso y equitativo y la concertación de los conflictos en todos los escenarios del colegio</p>	<p>Utilización de las normas como criterios de convivencia y no como mecanismos de imposición, dominación y disciplinamiento.</p> <p>Construcción colegiada del sentido de la norma y los efectos que produce su incumplimiento.</p>

Esta información puede ser profundizada observando las tablas 5, 6, 7 y 8 que se describen en Cartilla N 3 *informe cualitativo preliminar* (2014).

Expectativas sociales de la labor docente y prácticas pedagógicas que favorecen la construcción de paz y convivencia

El quehacer educativo, como se puede observar en la Tabla 3, se comprende como una praxis que está intencionada hacia el desarrollo del país. Se concibe la construcción de paz desde la dignificación de las personas; lo cual permite inferir que la paz y la convivencia no sólo son resultados que se alcanzan cuando vivimos adecuadamente bajo criterios normativos, sino también cuando sentimos y percibimos que nos estamos dignificando. La dignificación de los humanos (capacidad y posibilidad de hacer y ser digno por sí mismo) se afirma categóricamente en algunos relatos de los profesores. Contribuye a la transformación del sí mismo y del entorno social y cultural que es adverso a los deseos de un proyecto de vida. Trabajar por la dignificación humana implica, en primer lugar, aprender a percibir la adversidad que enfrentan los otros, valorar su condición y reaccionar; en segundo lugar, construir con el otro una condición no adversa, brindando posibles alternativas de cambio; y, en tercer lugar, asumir la pedagogía como una práctica realmente transformadora de las condiciones de adversidad que pueden enfrentar, sin proponérselo, los estudiantes que cotidianamente están en las instituciones educativas del DLB.

De manera adicional, cuando los profesores utilizan los llamados de atención como oportunidad para generar diálogos con sus estudiantes y aportarles a su crecimiento personal, se están construyendo relaciones de cercanía, de confianza y de fraternidad, lo cual permitirá un mejor desarrollo de la convivencia al interior de las instituciones y seguramente redundarán en la convivencia de los estudiantes en la sociedad.

Tabla 3. Expectativas sociales de la labor docente y Prácticas pedagógicas favorables a la construcción de paz y convivencia.

Teorías implícitas	Expectativas sociales	Prácticas cotidianas
Las prácticas pedagógicas contribuyen a la formación integral de niñas, niños y adolescentes	Enseñanza para el desarrollo de capacidades y oportunidades.	Formación de valores éticos, morales y políticos Establecimiento de relaciones pedagógicas de confianza, respeto, reconocimiento y dignificación. Enseñanza de conocimientos con sentido práctico.
	Evitar la corrección normativa desde la imposición y el abuso del poder.	Reconocimiento del otro como interlocutor válido y con quien es posible negociar las normas.

Esta información puede ser profundizada observando las tablas 9, 10 y 11 que se describen en Cartilla N 3 *informe cualitativo preliminar* (2014).

Problemáticas asociadas con la construcción de paz y convivencia

Para las comunidades educativas del DLB, los principales obstáculos para la construcción de paz y convivencia se producen fundamentalmente porque: se promueven relaciones de poder y dominación; se regulan y comprenden a los niños, las niñas y los adolescentes desde lógicas adulto-céntricas; hay una persistencia de prácticas y actitudes de rechazo, exclusión y agresión; algunas familias están despreocupadas por la educación, el cuidado y la protección de sus hijos; el uso y las formas de entender la norma son jerarquizadas; se emplean lenguajes, discursos y estrategias comunicativas no

asertivas; el sentido instrumental de la labor educativa; y las relaciones entre pares conflictivas.

A manera de conclusión

A continuación se resumen los principales imaginarios y desafíos que deben ser enfrentados desde el programa de formación política, ética y ciudadana para la construcción de paz y convivencia. Se describen, en primer lugar, los imaginarios que están relacionados con el sentido de escuela, la labor docente, la normalización, la estructuración de las relaciones sociales y el sentido de la política educativa, para luego presentar, en un segundo lugar, los distintos temas y problemáticas que deben ser intervenidas pedagógicamente.

Imaginarios sociales

Hacen referencia a las visiones generales que se tienen del quehacer docente y de los factores sociales, culturales y políticos que están implicados con la función pública de la escuela. Se adopta la idea de Mc Laren (2007), quien afirma que la cultura escolar está influida por determinantes de clase, ideológicos y estructurales de la sociedad en su conjunto, lo cual implica comprender la práctica pedagógica desde una lectura de las expectativas sociales y culturales que para la ciudadanía tiene la educación colombiana en su condición contextual e histórica.

Sentido de escuela y de labor docente

La institución educativa está diseñada para que niñas, niños y adolescentes aprendan sobre la vida, desarrollen lógicas de pensamiento (matemático, científico, lingüístico, social, político y filosófico) y aprendan a convivir bajo parámetros claros de regulación. Al interior de la escuela, está legitimado que deba existir una estructura organizativa, una adecuada redistribución de roles y un proyecto edu-

cativo que delimite el quehacer docente, la regulación de las interacciones y los propósitos formativos. En el marco de este planteamiento, se admite sin discusión alguna que exista una jerarquía para la toma de decisiones, una serie de procesos y procedimientos para normalizar y organizar las actividades de aprendizaje y un conducto regular para mantener una adecuada convivencia entre estudiantes y entre éstos y sus profesores.

Sentido de la norma y de las relaciones de dominación

En términos generales se reconoce la importancia de que en el aula esté un adulto para que regule las relaciones entre estudiantes y profesores a fin de crear condiciones propicias para el aprendizaje y la enseñanza. No obstante, se ponen en tela de juicio aquellas formas de interacción que claramente son autoritarias, de dominación y de imposición. Esta tendencia que aún prevalece en algunos profesores, al parecer, cuestiona el acto educativo como una opción real de aprendizaje, pues según lo expresa una gran mayoría de estudiantes, estos profesores hacen verlo como un proceso funcional, meramente académico y circunscrito al logro de resultados. Bajo estas características, el quehacer educativo pareciera orientarse exclusivamente a los asuntos académicos, dejando de lado la formación de valores, la cualificación de habilidades ciudadanas y la construcción del sentido de vida.

Las causantes de las relaciones autoritarias son: en mayor medida, la prevalencia de una cultura del control, la cual está fundamentada en un discurso del buen chico, esto es, un joven estudiante que sabe obedecer, comprender y poner en práctica las expectativas sociales que sobre él recaen; y, en menor medida, la existencia de una estructura institucional claramente jerarquizada, a pesar de que se reconozca su importancia, se critica que los mecanismos de control estén al servicio de los adultos y estos los utilicen en ocasiones más para controlar que para formar.

Si bien todas las comunidades educativas están de acuerdo con que las normas son importantes para la regulación y el sostenimiento de la convivencia de niñas, niños, jóvenes y adultos, la imposición de éstas sin mayores explicaciones y sin una reactualización constante de su sentido, parece contradecir el espíritu de la autonomía, la autorregulación y el respeto por el otro y generar relaciones desalentadoras y de poca confianza en quienes por distintas razones imponen aquello que por naturaleza podría ser dialogado.

Políticas públicas y labor educativa

La labor educativa está orientada desde políticas externas emanadas del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías departamentales y municipales de educación. Esta inevitable adscripción a la política educativa externa, aunque en ocasiones va en contravía de lo esperado y lo deseado por la política institucional interna, diseñada y sostenida por el DLB, constituye un referente de acción de obligatorio cumplimiento que tiene la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de regular la gestión para generar una educación de calidad. Los criterios de valoración del quehacer educativo por lo general están diseñados para medir la calidad de la educación en términos de eficiencia, eficacia y pertinencia, pero se da un valor casi insignificante a la identificación de criterios y parámetros que contribuyan a comprender también la calidad de la educación desde una lectura detenida y profunda de los desafíos que enfrentan maestras y maestros en los diversos contextos educativos. Algunos estudiantes experimentan en situaciones límite desafíos relacionados con la inseguridad a causa de la delincuencia en los barrios donde viven, el maltrato por parte de alguno de sus familiares, la mala alimentación, las pocas oportunidades para construir proyectos de vida exitosos y estructuras familiares adversas.

Factores que inciden en la construcción de paz y convivencia.

Para la mayoría de los miembros de las comunidades educativas del DLB, la construcción de paz y convivencia está directamente relacionada con las diversas actitudes que asumen los implicados en la interacción, las cuales podrán estar orientadas más hacia la dominación y el control o, por el contrario, hacia el reconocimiento de los otros como interlocutores válidos en la configuración de acuerdos normativos vinculantes y comprometidos con los designios de las instituciones.

Esta perspectiva de comprensión de las relaciones, en primer lugar, tiene efectos directos en cómo se estructuran territorios y espacios institucionales para la interacción, la concepción de las reglas de juego, la distribución de los roles y los juegos de poderes así como el reconocimiento de los distintos desbalances en la intencionalidad formativa y las formas de comunicación entre los distintos miembros de la comunidad. En segundo lugar, cuestiona los responsables de la formación en los énfasis de la enseñanza y el tipo de relaciones que deben establecerse para el acompañamiento de los estudiantes. Finalmente, somete a discusión las prácticas y relaciones que se dan entre pares, específicamente cuando éstas son violentas, excluyentes y estigmatizantes.

Problemáticas y estrategias de intervención

Los diversos miembros de las comunidades educativas del DLB coinciden en afirmar que los asuntos más relevantes a intervenir pedagógicamente están relacionados con la prevalencia de prácticas de dominación y control disciplinar; el poco uso que tienen los mecanismos de participación para involucrar a los implicados en la toma de decisiones fundamentales que afectan el transcurrir cotidiano de las instituciones educativas; la falta de propuesta creativas y alternativas para comprender y resolver los conflictos; la desconfianza y falta de legitimidad por parte de algunos

miembros de las comunidades educativas en los procesos y procedimientos de organización y regulación.

Para intervenir estos aspectos, las comunidades educativas proponen diseñar e implementar estrategias que, en primer lugar, contribuyan al fortalecimiento de relaciones democráticas, de reconocimiento y de escucha activa de quienes están involucrados en la convivencia. En segundo lugar, afinen los mecanismos de comunicación, de concertación, de deliberación y de participación para los implicados en la construcción de los acuerdos normativos. En tercer lugar, promuevan prácticas creativas de comprensión y de resolución de conflictos. En cuarto lugar, amplíen el campo normativo desde una perspectiva ética, moral y política. Finalmente, fortalezcan la participación de toda la comunidad para la toma de decisiones y para someter a discusión las normas y la exigencia de su cumplimiento, especialmente cuando hay abuso del poder, se aplican parcialmente las normas o se torna en demasía rutinario el conductor regular y se vacía de sentido.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 15(50), 39-55.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Battistoni, R. M. (2013). Should political scientists care about civic education? *Perspectives on Politics*, 11(4), 1135-1138. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S1537592713002867>
- Berinsky, A. J., & Lenz, G. S. (2010). Education and political participation: Exploring the causal link. *Political Behavior*, 33, 357-373.
- Bianchetti, G. R. R. (2011). Las contribuciones de la educación a la formación de la "mentalidad democrática": un sinuoso camino, sobre el que todavía transitan resabios de autoritarismo. *Cuadernos De Educación*, 1X(9), 13-32.
- Botero, P., Vega, M., & Orozco, M. (2012). Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 897-911.

- Bujokas, A., & Rothberg, D. (2014). Media education and brazilian educational policies for the enhancement of learning. *Comunicar*, 22(43), 113-121. doi:10.3916/C43-2014-11
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2011). Review article: Comparative political science and the study of education. *British Journal of Political Science*, 41(2), 413-443. doi:http://dx.doi.org/10.1017/S0007123410000517
- Claes, E., Hooghe, M., & Stolle, D. (2009). The political socialization of adolescents in canada: Differential effects of civic education on visible minorities. *Canadian Journal of Political Science*, 42(3), 613-636. doi:http://dx.doi.org/10.1017/S0008423909990400
- Cura, F. M. (2014). De militar los barrios a militar el estado. Etnografía sobre modalidades de acción política, formación de militancias y compromiso político juvenil en argentina. *Antípoda*, (20), 49-71. doi:10.7440/antipoda20.2014.03
- Di Franco, G., Di Franco, N., & Siderac, S. (2009). Ver, nombrar, desnaturalizar: una mirada política en la formación de profesores. *Horizontes Educativos*, 14(2), 9-19.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. Recuperado de: <http://library.um.ac.id/images/stories/ebooks/juni10/democracy%20and%20education%20-%20john%20dewey.pdf>
- Echavarría, C. V., Murcia, N. A., & Castro, L. A. (2014). *Imagarios sociales de la formación política, ética y ciudadana para la construcción de paz y convivencia en las instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá*. Bogotá, D. C.: Distrito Lasallista de Bogotá, Secretaría de Educación.
- Echavarría, C. V. & Vasco, E. (2013). *Las voces de niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle.
- Echavarría, C. V., Bernal, J. S. & Carmona, D. C. (2015). *Formación política para la construcción de paz en contextos educativos y sociales*. Recuperado de: <http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co>
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esguerra, C., & Bello, J. A. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, (49), 19-32. doi:10.7440/res49.2014.02
- Guardamagna, M. M. (2013). El rol de la universidad en la formación de cuadros políticos en la constitución del 49. *Postdata: Revista de Reflexión y Análisis Político*, 18(1), 73-102.
- Gutiérrez, F. (1985). *Educación como praxis política*. México, D. F.: Siglo XXI.
- González, R. L. (2009). *La cultura política, una mediación en la formación ciudadana desde la escuela*. *Sinéctica*, (33), 1-15.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hirsch, A. A. (1984). Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país. *Revista Mexicana de Sociología*, 46(1), 67-92.
- Inzunza, H., Assaél, B., & Scherping, V. G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292.

- Jiménez-Grande, E., & Echeverri-González, C. (2013). Movimientos sociales: lugares de lucha y construcción de sujeto. *El Ágora USB*, 13(2), 91-154.
- Mc Laren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativo*. México, D. F.: Siglo XXI.
- North, A., & Unterhalter, E. (2011). Girls` schooling, gender equity, and the global education and development agenda: Conceptual disconnections, political struggles, and the difficulties of practice. *Feminist Formations*, 23(3), 1-22.
- Özlem, B. Y., & Yunus, Y. (2011). Political education in turkey, germany and austria. A comparative study. *International Journal of Business and Social Science*, 2(11). Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/904513104?accountid=13250>
- Padilla-Beltrán, J. G., González-Guerrero, K., & Silva-Carreño, W. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. *Revista Q*, 6(11), 1-15.
- Pereira, L. (2012). Un acercamiento a la política social venezolana: apreciación sobre algunos mecanismos de formación juvenil e inserción laboral. *Gaceta Laboral*, 18(3), 309-328.
- Pruzzo, V. (2010). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. *Praxis Educativa*, XVI(14), 100-110.
- Quesada, F. (2008). *Sendas de la democracia entre la violencia y la globalización*. Madrid: Trotta.
- Ramírez, A. (2011). Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana. *Opinión Jurídica*, 10(20), 193-203.
- Riba, J. (2010). *La educación permanente del ciudadano*. Madrid: Trotta.
- Rubio-Carracedo, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Salinas, M. (2012). Siguiendo la ruta de los desarrollos investigativos en el campo de la formación docente y su relación con las tecnologías de información y comunicación en iberoamérica: hacia un estado del arte. *Revista Q*, 6(12), 1-34.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Sierra, R. (2013). Solidaridad e integración regional. La forma ciudadana de la solidaridad en la comunidad política supranacional. *Revista de Estudios Sociales*, (46), 98-108. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1440096181?accountid=13250>
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 763-786.
- Vargas, J. (2005). Cambios en la cultura política y su impacto en el aprendizaje para las transformaciones institucional y organizacional a través del diseño de nuevos arreglos en el escenario de la globalización económica. *Scripta Ethnologica*, 10, 89-110 .
- Velásquez, R. (2009). Hacia la formación democrática de una política pública encaminada al fortalecimiento de los gobiernos locales urbanos. *Opera-Observatorio de Políticas, Ejecución y Resultados de La Administración Pública*, (9), 67-78.

Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”

Sombra de una palabra agotada, atravesada por los años, expuesta al tiempo, al devenir, al inevitable acoso del pensar. Como en la fotografía de Jorge Silva, la subjetividad es una palabra que imita al cuerpo caminante y nos inquieta su espesa oscuridad, el doble en la pared, el cuerpo duplicado, la palabra a la sombra.

¿Cuántas sombras componen el hábitat de lo efímero, de lo pasajero, de lo inmaterial, de lo inasible, de lo intangible? ¿Cuántas sombras configuran el espacio del desvanecimiento, de la ausencia, de esa otra manera del cuerpo y su cansancio, de su espantosa lentitud?

Este libro es un ensamblaje de indicios que nos sugiere pensar otra forma de la subjetividad a la sombra... ¿Qué rastro es éste al que damos el nombre de subjetividad? ¿Qué anuncia esta sombra, imagen intempestiva, pasajera alteración del Ser? De los viejos muros y de los parajes envejecidos, de las estancias agrietadas y los rostros resquebrajados, de la sórdida manifestación de esta mancha en el silencio, sólo puede seguirse el deseo de escribir, y al escribir, el deseo de desprenderse de las palabras, de hacerlas públicas, de crear otro espacio para comparecer ante el lector solitario y anónimo que quizás se sentirá tentado a pasear por estas páginas. Porque de estas sombras tan sólo resta comprender la huella que deja todo indicio de subjetividad en la reflexión que nos hace comunes.

Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Educadores



COLCIENCIAS
Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación