



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

De donde vengo voy

Una experiencia sobre arte, pedagogía
y desplazamiento en la escuela

ANA MARÍA CASAS
ANA MAGNOLIA CASTELLANOS
ANGÉLICA PRIETO
BIBIANA SEGURO
CLARA AYDEÉ BOLÍVAR

CLARA PATRICIA GUZMÁN
DIANA MARCELA DÍAZ
DIEGO PRIETO
JUAN CARLOS BERNAL
FERNANDO GONZÁLEZ

LUIS H. ESPINEL
NATALIA BENAVIDES
WILLIAM CLAVIJO
WILSON MUÑOZ



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

De donde vengo voy

Una experiencia sobre arte, pedagogía
y desplazamiento en la escuela

ANA MARÍA CASAS
ANA MAGNOLIA CASTELLANOS
ANGÉLICA PRIETO
BIBIANA SEGURO
CLARA AYDEÉ BOLÍVAR
CLARA PATRICIA GUZMÁN
DIANA MARCELA DÍAZ
DIEGO PRIETO
FERNANDO GONZÁLEZ
JUAN CARLOS BERNAL
LUIS H. ESPINEL
NATALIA BENAVIDES
WILLIAM CLAVIJO
WILSON MUÑOZ

De donde vengo voy

Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -

© Autores Ana María Casas, Ana Magnolia Castellanos
Angélica Prieto, Bibiana Seguro
Clara Aydeé Bolívar, Clara Patricia Guzmán
Diana Marcela Díaz, Diego Prieto
Fernando González, Juan Carlos Bernal
Luis H. Espinel, Natalia Benavides
William Clavijo, Wilson Muñoz

© IDEP
Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar
Subdirector Administrativo y Financiero Carlos Andrés Prieto Olarte
Asesor de Dirección Fernando Antonio Rincón Trujillo
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero
Coordinación Académica proyecto Ruth Amanda Cortés Salcedo
Memoria e Historia de la Educación y la Pedagogía

© Opción Legal
Director General Raúl Hernandez Rodríguez
Director Nacional de Proyectos Julio Enrique Soler Barón
Coordinador del Área de Educación Álvaro José Sánchez Santos
Investigador principal Fernando González Santos
Asistente de Investigación Luisa Alejandra Mahecha Vesga
Equipo de trabajo Lyda Natalia Parra, Manuel Felipe Fernández Castro,
Hugo Alberto Buitrago Montoya, Ramsés Benjumea

Edición y Diseño Editorial Jotamar Ltda.
Concepto gráfico y fotografías Ramsés Benjumea

Libro ISBN 978-958-8780-08-5
Primera edición Año 2012

Impresión Subdirección de la Imprenta Distrital - DDDI

Agradecimientos especiales por su apoyo a la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones
Secretaría distrital de Educación.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 #69D - 91, pisos 4 y 8 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Tel.: (571) 429 6760 Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos.

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Introducción	9
Arte, desplazamiento y escuela	11
La instalación, un acontecimiento educativo	13
El acercamiento al campo de percepción	17
Los componentes del montaje	23
El racismo político	35
Creación colectiva y experiencia pedagógica	45
La perspectiva histórica y dramática frente al desplazamiento	51
Fuerzas activas y creación artística	57
El lugar de la memoria	65
Las obras vistas por sus autores	
Travesía:	
De un mundo de colores al asfalto y la selva de cemento	73
ANA MAGNOLIA CASTELLANOS	
Ángeles sin tierra	83
ANA MARÍA CASAS, WILLIAM ORLANDO CLAVIJO, DIANA MARCELA DÍAZ, CLARA PATRICIA GUZMÁN, ANGÉLICA PRIETO, DIEGO PRIETO	
El juego, una experiencia resiliente	93
BIBIANA MARÍA SEGURO JARAMILLO	
En camino	101
WILSON MUÑOZ	

La vida es un juego107
CLARA AYDEÉ BOLÍVAR

¿De esperanza hablan nuestras manos?117
JUAN CARLOS BERNAL

Reconstrucciones125
LUIS H. ESPINEL

Eclipse corporal132
NATALIA BENAVIDES

Bibliografía141

Presentación

De donde vengo voy, un mensaje sugestivo y un enunciado perturbador, es el título escogido por un grupo de investigadores del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- y la Corporación Opción Legal, para dar a conocer, una inquietante experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela. El trabajo, desarrollado a lo largo de varios años con la participación de reconocidas instituciones dedicadas a la reflexión sobre temas sociales, muestra a través de un formato novedoso, experiencias asociadas a la vida de niños y niñas que estudian en colegios oficiales de la capital.

La decisión de adoptar el formato de obra plástica ofreció la posibilidad de plantear nuevas opciones de aproximación a la reflexión sobre problemas del país, como el de la violencia y el desplazamiento forzado. Igualmente delineó ideas fuerza para abordar con mayor sensibilidad y sentido el trabajo con la población en situación de vulnerabilidad social asociada al desplazamiento que llega diariamente a los colegios de la ciudad.

Tomar conciencia en relación con las múltiples reflexiones sobre el tema del impacto que se genera en las familias desplazadas y en sus miembros, particularmente los niños, niñas y jóvenes, muchas de las cuales se describen en amplios tomos que recogen e ilustran los niveles de barbarie documentados sobre la violencia en Colombia, hizo posible que emergiera una nueva manera de mostrar esta realidad dura y cruel. En este sentido, el formato artístico adoptado, responde, de una parte, a sensibilizar a miles y miles de conciudadanos, que saben del conflicto pero tratan de ignorarlo y seguir viviendo en un mundo lo más alejado posible de esta realidad. Y de otra, documentar a través de esta modalidad de aproximación la realidad que viven miles de niños y niñas para tomar las acciones de atención más adecuadas para esta población, tanto al interior de los contextos escolares como en los contextos sociales a los cuales llegan en su calidad de población despojada de su vínculo vital.

El diseño del proyecto y su resultado final plasmado en la muestra estética es, sin lugar a dudas, una apuesta por combinar la fuerza de los relatos, las narraciones, los dramas y la expectativa, por fortalecer la opción de preservar y darle sentido a la memoria, como una forma de reconstruir historias de vida como referente para evitar el olvido, la indiferencia y la injusticia frente a los afectados por el conflicto armado en Colombia.

Así mismo, la selección de los elementos que permitieron simbolizar hechos representativos asociados con el tema y las secuelas en los participantes de la obra dieron paso a un tejido de historias, vivencias, angustias y creaciones que bien podrían hacer parte de una especie de liberación catártica de aquello que nos ahoga y que difícilmente se puede expresar si no se logra entrar a lo más íntimo del dolor de las víctimas.

La muestra artística, exhibida por primera vez en el patio de la Universidad Pedagógica Nacional, a finales de 2011, está disponible para que las comunidades accedan a ella a través de la lectura del libro que hoy ponemos a disposición. La idea en relación con esta producción colectiva, no siempre posible de realizar por las dificultades de mantener espacios permanentes para exponer este tipo de trabajos, es volverla a presentar para que un número mayor de personas se sensibilice con el dolor de los miles de niños y niñas y sus familias y proponga desde su espacio de vida maneras de cambiar esta triste, pero cierta realidad.

NANCY MARTÍNEZ ÁLVAREZ
Directora General IDEP

Introducción

A lo largo de estos años de conflicto armado en Colombia, la niñez se ha convertido en testigo mudo de las vicisitudes generadas por el autoritarismo y la barbarie. La instalación artística *De donde vengo voy*, que precede a la publicación que aquí presentamos, busca poner rostro al mosaico de tinieblas trazado por la guerra, pero, ante todo, a los colores infantiles que por fortuna mantienen el vigor de otros universos, con sus dones naturales de ingenio y fantasía, siempre en resistencia contra la muerte social, la impotencia de las instituciones y la soberbia de los violentos. La inauguración de la muestra estética se llevó a cabo en el patio de la Universidad Pedagógica Nacional, el día 3 de noviembre de 2011 y se espera que siga su itinerario en diferentes escenarios públicos, artísticos y educativos del Distrito Capital.

Tanto la obra plástica, como el presente texto, hacen parte de un trabajo con docentes de varias instituciones educativas de Bogotá, quienes con el apoyo de Opción Legal y la Secretaría de Educación Distrital, vienen adelantando una labor pedagógica desde 2008, cuyo núcleo es la problemática de la niñez en situación de desplazamiento. Durante el 2011, este equipo se adentró en el diseño de una propuesta plástica integrada por ocho obras, la cual recibió el respaldo del IDEP para profundizar en la experimentación pedagógica y llevar a cabo un trabajo investigativo con sus protagonistas.

Luego de un acercamiento a los relatos sobre las regiones de origen de los niños, de vislumbrar los horrores del destierro y palidecer ante la extrañeza de sus primeros pasos en una ciudad sobrecogida por la diversidad y el anonimato, se dio forma artística a las sensaciones y fuerzas encontradas que han supuesto estas largas décadas de conflicto armado; palabras e imágenes que simplemente desbordan cualquier intento de la imaginación.

Lo más importante de las narraciones es que no sólo tienen relación directa con los episodios que componen la tragedia y la reconstrucción de las vidas individuales y familiares, sino con la forma como se consolida, al interior de la sociedad que les rodea, un tipo de percepción sobre los individuos afectados por la violencia política. Las estructuras del poder en las que se engendra el conflicto armado colombiano, hacen extensivo aquello que Michel Foucault denomina el *racismo político*, es decir, un mecanismo que combina la disciplina de los cuerpos y la regulación de las poblaciones. En consecuencia, las prácticas pedagógicas de los docentes, el desconocimiento, la indiferencia, la estigmatización, o los sentimientos de compasión e impotencia frente al desplazamiento, dejan entrever que la educación cumple un papel especial en el tratamiento de los efectos que este tipo de racismo provoca en los niños, los jóvenes y sus familias.

Lo que se ha pretendido con la obra plástica *De donde vengo voy*, es disponer, de una manera abierta y creativa, la perspectiva de los maestros con respecto al problema del desplazamiento, intentando pasar de la enseñanza de un tema, o de la atención de un caso, a la autoría de una obra. ¿Qué ocurrió cuando los docentes que participaron en este proyecto se acercaron a la situación de desplazamiento de sus estudiantes desde la estructura de una narración, un relato o un drama? ¿Cuáles imaginarios o ideas sobre la situación de los niños cambiaron en el momento que tomaron las narraciones y las convirtieron en propuestas estéticas? ¿Qué estrategias didácticas tuvieron que diseñar para materializar las obras? ¿Cómo se transformó su lugar con respecto al poder y al saber? Y, sobre todo, ¿de qué manera se constituyó un campo de percepción diferente al generado por el racismo político del conflicto armado y de la disciplina escolar? Son los cuestionamientos que abordaremos en el presente texto.

La instalación, su diseño y puesta en escena, buscan constituir nuevos campos de percepción en las prácticas sociales, en las relaciones escolares y en la vida pública, e intentan contrarrestar los dogmas que hemos heredado durante siglos, donde las imposturas del progreso y la rigidez de nuestros juicios nos han aferrado al capricho que se ha enquistado en la tradición política nacional: condenar al olvido el devenir de nuestra suerte, como si la ausencia de memoria fuera el testimonio de la sobrevivencia. Lo que nos enseña la creación estética es que la memoria se da en el límite mismo entre la realidad y el lenguaje, entre los hechos y la imaginación. En el terreno estético, la realidad es el material del arte y éste, el inicio de un campo de percepción dispuesto a la transformación de las experiencias personales y colectivas y a las formas de pensamiento que le corresponden.

Arte, desplazamiento y escuela

Entre muchas otras situaciones que se presentan en la escuela frente a los fenómenos sociales, encontramos dos grandes problemáticas que atañen directamente al desplazamiento. Por un lado, la falta de reconocimiento de los efectos e impactos que tiene dicha problemática en los niños, la población y el contexto; lo que nos lleva a considerar una vez más el alto grado de homogeneidad que imponen los dispositivos escolares. Por otro lado, el estigma que recae en los estudiantes en situación de desplazamiento, bien sea porque la política social contiene un profundo sello asistencialista o porque los signos sociales hacia lo diferente, aunque vivamos en escenarios fragmentados y diversos, tienden a imponer juicios morales en contra de las personas que provienen de otras regiones.

Pero mientras la vida de los seres humanos acontece de manera difusa, parcial e inacabada, la institución escolar ofrece un cuerpo de saberes, de normas y de signos, cuya pretensión es la cohesión de un solo tipo de proyecto y de comportamiento. No obstante el nuevo ritmo y ebullición de las expresiones culturales contemporáneas, la escuela mantiene su misión de salvaguardar el orden del ambiente educativo, por difuso y ficticio que éste sea.

Ahora bien, ¿cómo se ubica el arte frente a tal panorama? ¿De qué manera entabla su vínculo con un fenómeno tan complejo como el desplazamiento y una estructura como la escuela?

Podríamos decir que, paradójicamente, el arte frente a las circunstancias de la vida cotidiana también se posiciona como totalidad, sólo que no desde la misma idea de todo que plantea la escuela o la lógica social. Dicha totalidad, en el

caso del arte, no es restrictiva sino creativa. Como dice Mijail Bajtín cuando se refiere a la creación de un personaje literario: “*Esa reacción total frente al héroe literario tiene un carácter fundamentalmente constructivo y creativo*” (Bajtín, 2003, p.20).

Por lo tanto, la totalidad artística no parte de un modelo para fijar allí la existencia, sino de un proceso de composición que progresivamente va encontrando su forma. Para el caso de los docentes que abordan el desplazamiento en la escuela, se trataría de asumir aquellas voces, sentimientos o eventos de los propios niños y comunidades, para lograr plantear, desde el lenguaje estético, lo que podríamos llamar la unidad de sentido. En eso consiste el arte: en la *unidad de sentido* que se configura a partir de los fragmentos vitales de los sujetos y los grupos sociales. Unidad de sentido que compromete al autor, pero que admite muchas otras interpretaciones, como condición fundamental de su constitución. Sin la inclinación por el formalismo o el estructuralismo, es la *forma* la que nos conduce a la unidad estética, pues en ella se condensa el sentido de un trabajo creativo.

El mismo Bajtín señala que la unidad de sentido de la obra es activa, es decir, que mantiene vivos los problemas abordados, mientras que Umberto Eco (Eco, 1985) asume que el carácter de las obras contemporáneas tienen que ver con la noción de Obra abierta, dado su carácter experimental. Para el caso de las obras que conforman la instalación *De dónde vengo voy*, estos elementos son fundamentales pues implica que, tanto los diferentes actores de la escuela como el mismo espectador, participan de la experiencia estética y se ven en la necesidad de continuar el proceso creativo desde su propia cosmovisión.

La instalación, un acontecimiento educativo

El 3 de noviembre de 2011, hacia las seis de la tarde, los autores de las obras, algunos de sus alumnos, varios padres de familia, acompañantes, gestores del proyecto y espectadores, se congregaron en la Universidad Pedagógica Nacional.



Además del respaldo de Opción Legal, la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP, el montaje había recibido el apoyo de la rectoría de la UPN, el Centro Cultural Gabriel Betancourt y el programa de Educación Comunitaria, dada la relevancia del proyecto en la promoción de los derechos de la infancia.

Esa tarde la ciudad estaba congestionada debido a las marchas estudiantes en contra de la Ley 30. Particularmente, los estudiantes de la Pedagógica se aprestaban para salir con antorchas y pancartas en mano, rumbo a la Plaza de Bolívar. De manera que, mientras las nuevas voces de los jóvenes que venían sorprendiendo a la opinión pública y al Estado iban saliendo de la universidad, los autores iban entrando.

Tres días antes, el curador del montaje, junto con su equipo, habían estado preparando el espacio donde lo realizaría, es decir, el patio de la Universidad Pedagógica: un edificio colonial de dos pisos, en cuyo centro hay un jardín. Éste es quizá el espacio más emblemático de la Universidad, por su significación histórica en la formación de docentes del país desde que fuera el claustro de la Normal Femenina, hace ya cincuenta años. Pero también por su presente, pues hoy en día en ese lugar, denominado el *edificio P*, funciona la parte administrativa y es notoria la diferencia entre su exterior y su interior.

Durante el proceso de montaje, el personal administrativo continuaba sus labores y, en medio del ajetreo, se preguntaba qué estaba ocurriendo; entre otras cosas, las instalaciones del edificio estaban siendo restauradas junto con su jardín. Láminas de PDF, cubos, cables, luces, bultos de tierra, tableros, cajas, herramienta, cuadros y demás, hacían parte del despliegue de la curaduría, en medio del invierno que arreciaba por esa época. Aunque se había hecho difusión

del montaje, varios profesores de la Universidad vieron la obra porque entraron al edificio de rectoría para hacer un mitin al Consejo Académico que estaba sesionando en torno a la coyuntura de la Ley 30, y algunos estudiantes entraron a ver la instalación por recomendación de sus maestros. Los otros visitantes se enfrentaban a este escenario, llegaban allí por casualidad, mientras hacían alguna diligencia. Era como si la simbología del poder y de la historia siguiera rodeando la atmósfera de la instalación.

Este conjunto de circunstancias y detalles no es ajeno al proyecto artístico *De dónde vengo voy*. El hecho de que se tratara de una instalación, que se buscara intervenir la arquitectura de un lugar como el que se había escogido, que se asumiera adelantar una curaduría en el espacio público, que por intención y por accidente el montaje estuviera rodeado de una coyuntura educativa como la que estábamos viviendo, hace que dicha propuesta, tal como ocurre con buena parte del arte contemporáneo, estuviera expuesta al devenir de una época, de un momento, de unos flujos de la percepción y de la memoria, de unas contingencias, que de igual forma se viera sometida y sometiera los límites del tiempo y del espacio. En efecto, si la instalación se hiciera en otro lugar y en otro momento, sería algo totalmente diferente; pues como sosteníamos con sus autores en un seminario dos semanas después del montaje, la obra no ha terminado de expresar todo lo que tiene que decir.

Esa tarde, hacia las seis, las luces de la instalación y las antorchas que acompañaban el montaje, se encendieron. Los autores y los demás asistentes presenciarían el fruto de un esfuerzo que se había venido realizando exactamente once meses antes, mediante una paciente labor que en su orden incluía, entrevistas, relatos, talleres, interpretación, indagación de campo, trabajo manual, carpintería, trasteo, producción; y que por lo mismo, había generado una gran expectativa en cada una de las instituciones.

El acercamiento al campo de percepción

Muchos de los estudiantes que participaron en el diseño de las obras que conforman el montaje *De donde vengo voy*, crecieron en medio del conflicto armado.



Durante un buen tiempo varios de los maestros ignoraron la procedencia de estos chicos o sólo reconocían que venían de otras regiones por la relevancia de su acento, sus rasgos o su modo de vestir. Cuando lo supieron, bien porque una encuesta del DANE preguntaba por la variable del desplazamiento o porque reconocían casos concretos mediante los datos en el registro de matrícula, o simplemente porque las directrices de la Secretaría de Educación les solicitaban dicha información para la inclusión de esta población a la escuela; todo lo cual creaba cierta inquietud, la cual en ocasiones desembocaba en la inestabilidad que generaban tales alumnos en el ambiente escolar o, incluso, los esfuerzos que debían hacer los docentes para lograr elevar sus niveles de aprendizaje en las distintas asignaturas.

Pero es indudable que los efectos de la guerra subyacen en los recuerdos de las víctimas y en el universo de los niños en medio de las nuevas circunstancias económicas y culturales. En muchos de los casos, el drama constituye el secreto del núcleo familiar, pues ante la amenaza que invade los campos y las ciudades, el silencio es uno de los mecanismos básicos de protección. En la escuela no son pocas las veces en que los estudiantes en situación de desplazamiento, por orden de sus padres o parientes mayores, inventan una versión sobre su lugar y sus condiciones de procedencia o evitan hablar de aquello que los ha forzado a venir a una ciudad como Bogotá. ¿A qué bando pertenece tal o cual familia?, es un interrogante al que no se le puede dar cabida, pues esta es precisamente la causa de su infortunio. Como tampoco se puede dar margen a la estigmatización que recae en las personas provenientes de otros lugares, y que se caracterizan por sus modales, atuendos y costumbres, muy diferentes a los de los residentes en la capital. Aunque las expectativas de retorno puedan surgir en algunos momentos, lo apremiante es reconstruir el presente desde las condiciones del contexto marginal en el que han podido asentarse, por pocos meses o varios años.

- *Por qué a mí también me desplazó la guerrilla.*
- *¿Y cómo fue?*
- *¿Por culpa de unos paracos?*
- *¿Y cómo fue la cosa?*
- *Primero llamaron a mi papá para que fuera a tomar con ellos, los paracos ¿no? Entonces la guerrilla llegó y los mató a ellos y ya iban a ir por mi papá. Entonces mi papá se fue porque lo iban a matar.*
- *¿Y qué hicieron entonces?*
- *No, es que a él le avisaron que iban por él y nos tocó irnos donde mi tía.*
- *¿Y tu tía dónde vivía?*
- *No me acuerdo.*
- *¿Pero cerquita?*
- *Sí, bueno, nosotros nos tuvimos que ir.*
- *¿Cómo ven las cosas aquí?*
- *Un poquito mejor.*
- *¿Cómo llegaron?*
- *Nos dieron veinticuatro horas y salimos a un pueblo cerca y entonces una tía vivía acá, y nos vinimos para acá.*

Mientras tanto, en otros lugares, se habla permanentemente de la situación de las comunidades desplazadas, de las sentencias y los autos que la Corte ha dictado a su favor, de los espacios de denuncia agenciados por las organizaciones no gubernamentales, algunas a las que pertenecen los desplazados. En otros escenarios, en otros juegos del discurso, el poder y el ejercicio de la ley y sus derechos son anunciados; las denuncias abundan y los programas de reparación y atención son tramitados. Pero en la vida cotidiana, en las relaciones y las redes que se crean en sus barrios o comunas, la apuesta mayor es sobrevivir.

Esta realidad determina necesariamente la manera como se establecen los vínculos, con las prácticas políticas y culturales relativas al desplazamiento. Este anonimato, este extraño juego entre lo nuevo y lo viejo, entre lo regional

y lo urbano, entre la identidad y la fragmentación, hace que la complejidad del problema genere, en los docentes, en las familias y en la misma sociedad, una especie de negación de la máquina de guerra que moviliza las condiciones de las víctimas y los victimarios, sus horrores y dolores. Muy poco nos hemos detenido a pensar en semejante engranaje del terror, y mucho menos nos hemos interrogado sobre qué tenemos que ver en su lógica de instauración durante la prolongación del conflicto armado que vive el país.

Ante los cambios que supone el tránsito de lo regional a lo urbano, de lo local a lo global, de lo presencial a lo tecnológico, la historia de los individuos, y en este caso de los niños, constituye el puente entre una sociedad sometida a estrategias crueles de poder y nuevas condiciones de existencia cuyo primer eslabón es la incertidumbre o el extrañamiento. Historias por las que transita todo un campo de percepción, con sus significados explícitos y ocultos, con su lenguaje a media voz. Escenario, sin embargo, en el que el arte, por excelencia, puede actuar.



El arte crea escenarios prestos a nuevos juegos de percepción. Dispone las piezas de la realidad de otra forma y allí se entromete con los signos y los símbolos. En las historias de los niños en situación de desplazamiento, y en la manera como construyen dichas historias, hallamos el escenario del drama, reconocemos el papel de testigo y palidecemos ante las hazañas de un actor protagónico, que es precisamente el actor que encarna a la víctima. Lo que quizá tiene mucho que ver con la pregunta que hace Elsa Blair:

“¿Cuántas de las masacres no son producidas más que para desterrar a las víctimas, para desterrar a través del terror a quienes son espectadores de ellas? ¿Cuántas son las acciones violentas que se dan en función de un tercero, en este caso el espectador?” (Blair, 2004, p. 9).

En la guerra necesariamente se configura un campo perceptivo desde el que los sujetos se relacionan consigo mismos, con los otros, con los objetos, con las armas, los movimientos, las enunciaciones, las lógicas del tiempo, las dinámicas del espacio y las acciones. Todo ello, se condensa en el racismo político. La obra plástica *De donde vengo voy* y el trabajo con sus autores, no han tomado el camino de analizar las causas o consecuencias históricas de esta problemática, ni los conceptos sociológicos para formular algunas hipótesis particulares o generales; por el contrario, intentamos leer de diversas maneras dichos relatos, observar, preguntar, silenciarnos, percibiendo así las propias afectaciones para crear una forma de expresión ayudados de la plástica y la literatura. La instalación y el montaje simplemente fueron el resultado de tal intento.

Hay varias, así como muy representativas. Hay una niña que ahorita no ha podido venir porque está trabajando, se llama Franci. Ya lleva como unos cuatro años en el colegio, me impactó muchísimo cuando estábamos elaborando el momento del desplazamiento. Y hace ella la figura en llamas. Entonces yo estaba viendo lo que hacen los chicos y veo ese dibujo; a mí se me subió completamente todo. Entonces yo le digo: “¿Por qué estás pintando eso?” “Profe, porque a nosotros nos quemaron la casa, cuando llegamos nos tocó salir corriendo porque la casa la quemaron”. Y la casa completamente destruida. Durísimo! Muy impactante. Y todo lo que ella cuenta después, de lo que significa llegar acá, no sé bien qué pasó con los papás, pero tuvo que llegar acá a vivir donde una hermana. En el momento de dibujar su llegada, ella pinta la casa, la cocina, cuidando a los niños y organizando la casa, haciendo de comer. Ella me dice: “No, es que cuando yo llegué era la sirvienta de mis hermanos”.

Los componentes del montaje

El montaje está integrado por ocho obras, ocho universos, ocho presencias y formas de lenguaje, que conforman un espacio circular. Al entrar, el espectador capta la unidad, con su ambiente y su atmósfera.



Puede seguir cualquier dirección, la única indicación es su propia intuición, la que sugiere el objeto o la imagen que le atrae inmediatamente, o que lo sumerge durante su recorrido. De manera que cada quien crea su propio camino. Pero el espectador en ese momento ya está adentro, más que contemplar, está sitiado por los signos, por la encarnación del lenguaje. Es mirado, es palpado.

Los reflectores señalan los campos de luz y de sombra, y los cuerpos de los visitantes se mezclan con el conflicto que se está manifestando. Dado el proceso creativo, las obras comparten una especie de secuencia narrativa.

Todas están constituidas por cuatro momentos, correspondientes al ciclo mismo del desplazamiento: la experiencia de los niños en sus regiones de origen, el instante en el cual fueron expulsados de sus territorios, la llegada a la ciudad y la manera como vienen reconstruyendo sus vidas a lo largo del tiempo.

Los autores han tenido que diseñar sus proyectos, de acuerdo con esos cuatro momentos. Primero tomaron las historias de sus estudiantes, y luego se dieron a la tarea de componer un lenguaje plástico en medio de una ardua labor de indagación, interpretación y creación, que se enriquece con los conceptos de la curaduría y la asesoría técnica y estética.

Un primer conjunto de trabajos, lo constituyen las obras: Eclipse corporal, Yermis, En camino y ¿De esperanza hablan nuestras manos?

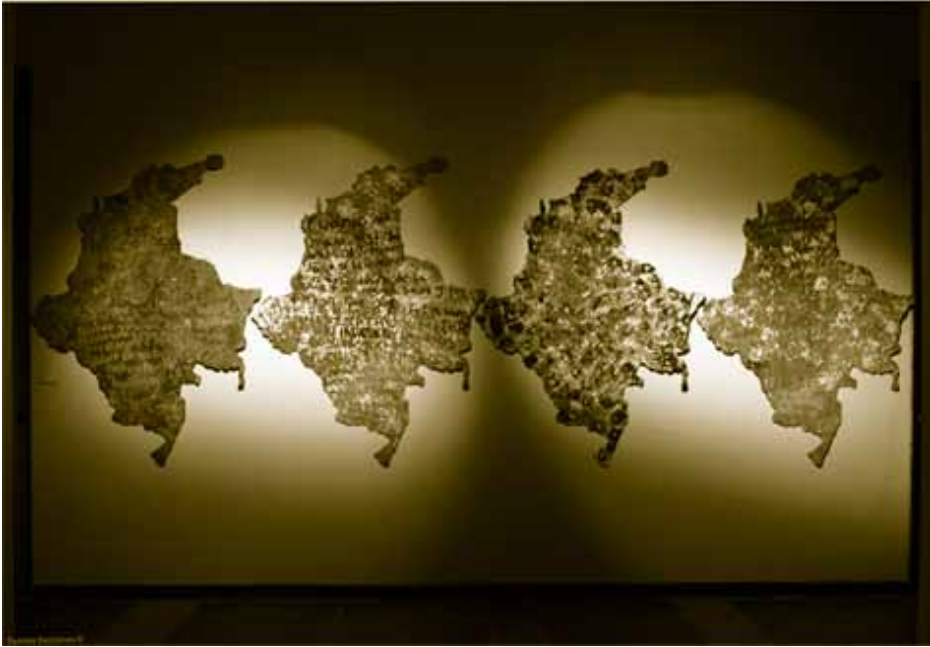
Eclipse corporal



Eclipse corporal es una especie de cuadro de gran formato, compuesto por dos elementos centrales: el fondo y la figura. El fondo comienza con la reproducción en serie de una casa rural a blanco y negro donde parece reposar la memoria local, mientras que el siguiente fondo lo componen frases (confusión, tristeza, miedo...), pasando por dibujos de los niños y terminando con una fotografía del colegio. Por su parte, la figura inicial está dada por una silueta femenina que se va transformando y va saliendo del cuadro hasta culminar en un maniquí frente a la foto escolar, en un efecto escultural tridimensional, como si el sujeto tomara forma desde un leve semblante gris.



¿De esperanza hablan nuestras manos?



¿De esperanza hablan nuestras manos? es una obra compuesta por cuatro mapas de Colombia. Este elemento que aparentemente tiene una connotación escolar tan marcada, se desarrolla gracias a las huellas de color de los niños, comenzando por el verde natural del campo, siguiendo con un rojo que luego se apaga en el gris del mundo urbano y que culmina en una paleta multicolor. A través de estos mapas se van contando dos historias concretas de los niños desplazados. Desde esa transformación del color brotan el dramatismo y la intensidad.



Yermis



Podríamos decir que *Yermis* también es un cuadro, pero en conjunto denota una situación de juego. En una fotografía ubicada en la parte inferior de la pared se aprecia a un niño tirando la pelota; al otro lado se observa un bate y las tapas reales, lo que nos vincula inmediatamente con la acción. Arriba vemos tres fotografías de niños jugando en tres escenarios diferentes. Sólo que en una de ellas, en vez del bate, el niño sostiene una metralleta.





La primera parte de la obra *En camino* corresponde a un conjunto de fotografías de familia que tiene el sello del universo campesino de antaño. Esa idea de representación inmediata y en principio real de la imagen, pasa a un dibujo de un niño en el que aparecen armas, un avión y unos militares en medio del paisaje natural. La segunda es un texto con una historia macabra sobre el desplazamiento y, finalmente, un video con un testimonio que le da todo el sentido a la imagen en movimiento que ofrece el lenguaje tecnológico.

El segundo conjunto de obras está dado por las obras: *Ángeles sin tierra*, *Travesía* y *La vida es un juego*; su tratamiento supone un mayor acercamiento al artefacto, por cuanto la presencia de los objetos es determinante.



Ángeles sin tierra



Ángeles sin tierra se confecciona con elementos que están en el suelo e implica una dualidad entre el lenguaje lúdico y el tono macabro de las huellas oscuras del conflicto. La primera serie muestra una especie de huerta o cultivo secundada con herramientas de trabajo, un sombrero y una ruana. A ello le siguen varias filas de pequeños huecos por encima de una caja de tierra, los que simulan fosas diminutas sobre las que se suspenden siluetas de personajes fantasmales. La otra serie es un mapa de Bogotá en el que apenas se alcanzan a divisar muñecos diminutos vestidos con uniformes de entidades públicas que asisten en el Distrito a las comunidades desplazadas. Por último, hallamos otra caja de tierra repleta de títeres que mantienen la ambigüedad de la fantasía y la expresión de lo tenebroso.



Travesía

Travesía corresponde a un mural, que desde el sistema de un biombo mantiene unidos o plegados cuatro tiempos, a través de los cuales cambia la acción y el escenario. El concepto central es el paisaje, desde el mundo campesino elemental y apacible, que con un juego de colores gris y naranja, se transforma en una escena en la que una casita es incendiada, unas personas huyen y unos hombres armados custodian el lugar. Otro cambio abrupto está en la siguiente secuencia, pues los colores azul y gris de los edificios simbolizan la hostilidad que puede representar el contexto urbano para los niños. Todo termina en una típica escena escolar que marca la ironía de lo que se ha expresado en los momentos anteriores. Las preguntas del respaldo increpan al espectador sobre lo que está presenciando.



La vida es un juego



La vida es un juego corresponde a un grupo de cubos que el espectador puede manipular al acercarse. Cada cara del cubo, hace referencia a uno u otro momento del desplazamiento. Este elemento tiene una profunda imagen infantil, por su significado lúdico y didáctico. A medida que se van observando las caras de los cubos encontra-

mos historias y dibujos totalmente impactantes sobre la manera como los niños han padecido el destierro de sus lugares de origen.

Reconstrucciones



Finalmente, tenemos la obra más itinerante de todas, denominada *Reconstrucciones*. Se trata de doce tableros que están puestos a lo largo

de toda la instalación. Los tableros marcan la detención del tiempo escolar y es sobre ello que se actúa, a la manera de una tarea o un ejercicio, en el que en este caso se cuenta una extensa cadena de historias referidas a lugares que tienen las huellas de la guerra, del campo y de la cotidianidad regional. En algún extremo del tablero hay una foto o un texto que nos refiere una realidad cruda o cotidiana de otros sitios del país; un grupo de los alumnos de Bogotá complementa este posible inicio narrativo, hasta que se logra hacer una composición de crónicas fusionadas por muchos y muy diversos elementos.

Ahora bien, lo interesante del recorrido que nos sugieren las diferentes obras que configuran el montaje *De dónde vengo voy*, es la manera como cada autor, de una forma diferente, se da a la tarea de resolver la secuencia de los cuatro momentos, visualizando el formato, los materiales y la unidad de significado de la propuesta. El montaje determina el modo como las piezas entran en diálogo dentro de un mismo espacio, crean una atmósfera, recrean un ambiente e instauran un decorado.

- *El recorrido del espacio, pienso yo, no está demarcado. Cuando lo veo no encuentro orientaciones claras de por dónde voy a empezar la obra. Me parece que está relacionado con los desplazados. Uno coge para cualquier lado. Y entonces ese recorrer la puesta en escena le permite a uno recorrer el espacio, hacer una itinerancia por esas experiencias. Hay varios tipos de experiencias, la de la vida, la escéptica, la pedagógica, que permiten indistintamente desplazarse por estas situaciones.*
- *Uno recorre el espacio y recorre su propia emotividad, uno lo va tocando, lo va rayando, y lo que uno quiere ver es su propia obra y cómo quedó y los retoques y las cosas que le hizo el curador. Pero también empieza uno a encontrarse con que uno que ayudó a la autoría de la obra se encuentra también, uno es espectador de la obra de los compañeros con los que se había visto trabajar todo el año, y empieza a recorrer uno las experiencias de los otros, una o dos veces nos comunicamos con Clarita y hablamos de lo que nos estaba pasando, y ese es el espacio de la obra.*
- *Cuando se va a montar una serie de obras que hacen parte de un conjunto, obviamente, se piensa en el recorrido que se ha de llevar, y dentro de la curaduría existe una organización temática o formal que debe conducir hacia un punto emotivo. Este patio es un espacio particular referido a los cánones de la arquitectura occidental. No era fácil llegar al lado izquierdo, y pasaba lo que decía el profesor: volvía a otro punto. Y ya luego empezaba una secuencialidad, pero desde otro referente. En este caso no es sólo reconocer la obra que le pertenece a cada uno, sino el conjunto. Tal vez sucede eso mismo con el espacio, es un espacio que se llena de contenido y de acción, entonces en la Universidad les producía una cosa extrañísima ver toda esta cantidad de elementos, primero como un espacio que se haya tenido en cuenta para una instalación de éstas. Nunca había sucedido esa apropiación.*

El racismo político



La guerra en Colombia tiene una serie de intereses económicos, políticos y militares. En la diferentes épocas cambia su fisonomía y con ella su estrategia. Extrañamente, en muchos momentos el desplazamiento es descontextualizado de la guerra y puesto en el marco de la asistencia y la política social, como si se tratara de un fatalismo generalizado que nadie ve ni asume. En este contexto, las comunidades afectadas quedan divagando entre las concesiones de los Organismos del Estado, los proyectos esporádicos de las agencias internacionales de cooperación, ante lo cual, la mayoría tienen que buscar su propia suerte. Pero en las ciudades o regiones de asentamiento, el tratamiento que se le da a la población desplazada, no es ajeno a la dinámica propia del conflicto armado que determina la expulsión del territorio de centenares de personas, pues allí se ha creado una tipología del sujeto y un imaginario social.

La escuela, por su parte, parece convertirse en una especie de entidad amorfa que busca afanosamente integrar a los afectados por el conflicto a los nuevos contextos urbanos, sin siquiera intentar conocerles, ni acercarse a su historia, sus conflictos o sus regiones. Tal cual como cualquier proyecto institucional, sea informático, curricular, higiénico o moral, el problema del desplazamiento puede entrar al ambiente escolar sin alterar los significados, las normas o los contenidos académicos, en un intento de integrar a los individuos.

Pero en el fondo de este hermetismo social frente a un drama de gran magnitud, lo que encontramos es que la guerra ha constituido una forma de sujeto y de población, en que se distribuyen de una manera particular las pasiones y se engloban los significados. Este hecho es evidente cuando leemos el tránsito de las comunidades desplazadas, desde el momento del destierro hasta el asentamiento en una ciudad como Bogotá.

Si tomamos los dos tipos de poder que señala Foucault, el primero relativo al poder *disciplinario* y el otro al *biopoder*, quizás hallemos algunas claves para comprender aquel fenómeno. La pregunta que formula Foucault es contundente:

“¿Cómo es posible que un poder político mate, reclame la muerte, la demande, haga matar, dé la orden de hacerlo, exponga a la muerte no sólo a sus enemigos sino a sus propios ciudadanos?” (Foucault, 1997, p. 221).

Y la respuesta a esta pregunta es muy concreta, pues lo que permite esta fusión es el *racismo*. Por racismo no hemos de entender simplemente una cierta estigmatización con respecto a la diferencia de color, de dialecto, de religión o de costumbres, sino, ante todo, al modo en que la diferencia hace ver, como peligroso para la sociedad, a un grupo o conjunto de personas.

De un parte, el poder disciplinario crea un campo de percepción con el espacio, con el tiempo y con la acción. Es un tipo de fuerza que recae directamente en el individuo y en los detalles de su movimiento corporal.

De ahí la importancia que tiene para Foucault la descripción de un poder arquitectónico en el que el cuerpo es observado, como si se tratara de un santuario de luz dispuesto para su propia corrección. Al respecto, agentes como el maestro e instituciones como la escuela, examinan y evalúan, conducen y encauzan las conductas. Si Foucault, en *Vigilar y castigar*, ubica este tipo de poder en el marco de la escuela, entre otros espacios de encierro, lo interesante es que en las conferencias de *Defender la sociedad* lo vinculará al fenómeno de la guerra.

El biopoder no tiene relación directa con el control del individuo, de su cuerpo o su conducta, pero sí con las poblaciones y con su dinámica aparentemente evolutiva. Se trata de una regulación de los grandes problemas de la especie, de su higiene, de la natalidad, de la morbilidad, de su sexualidad o su reproducción. Todo aquello, que en un contexto como el nuestro puede semejarse o transferirse a una política social de control poblacional, que mide su crecimiento, su consolidación cultural y su proyección demográfica.

La verdad, estaba pequeño, entonces no me acuerdo mucho, pero yo me acuerdo que llegaron a quemar eso. Nosotros vivíamos en una finca pero de rancho y llegaron fue a quemar eso y nos dieron poco tiempo, lo más principal y a mi papá le hicieron una reunión para llevárselo porque ya eran varios grupos, los paramilitares, las FARC, el Ejército y entonces salimos ahí al pueblo, a Aguachica y duramos ahí como un año y mi mamá pidió lo de desplazamiento y después nos vinimos para acá para Bogotá.

Llegamos a donde una familiar, una familiar de una tía, sí porque pues no era la hermana de un padrastro y llegamos ahí y lo que traíamos, digamos, lo más principal, vendimos todo en el pueblo para llegar acá, acá llegamos sin nada. Llegamos fue con una grabadora y la empeñamos y mi padrastro se puso a trabajar y nos quedamos en una piecita, en una pieza dormíamos en un colchón cinco hermanos y pues en otro colchón, éramos todos en el piso, era una sola pieza para todos; éramos siete.

Si entre el poder disciplinario que controla al individuo y el biopoder que regula la población se entabla cierta relación en un determinado momento, es porque su vínculo está dado por la norma: “*La norma es lo que puede aplicarse a un cuerpo que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar*” (Foucault, 1997, p.225). Y como el mismo Foucault señala, el racismo es un poder que se hizo cargo tanto del cuerpo como de la vida. Un poder que ha integrado a la población y al individuo, o a la población con sus respectivas formas de precisar la individualidad.

Cuando trasladamos estas nociones al terreno de la guerra, lo que vemos es que el viejo imaginario del poder soberano, en el que se impone el derecho de matar, se adapta a las nuevas disposiciones de los procesos bélicos de la modernidad. Lo característico del racismo es que no establece como tal una guerra directa contra los adversarios, ni supone un enfrentamiento con los enemigos. Su funcionamiento es biológico, ya que se encamina a desintegrar, a dar muerte y a expulsar las redes sociales de la población que son consideradas un peligro para la evolución de la política de Estado o de partido. Se trata de atacar ese peligro. Además, el hecho de que se haga uso de cierta normatividad para llevar a cabo acciones enmarcadas en la fusión del poder disciplinario y el biopoder, hace del racismo un principio ejemplarizante para la sociedad en general.

Lo que viene sucediendo con el conflicto armado en Colombia tiene efectivamente estas características. En cierto sentido, el desplazamiento muestra que los efectos de la guerra han afectado directamente a la población o a los sectores de la población que los bandos en contienda consideran lesivos para su idea de soberanía. La población es directamente objeto de la muerte, de la agresión física y psicológica y del destierro.

Puede decirse que el racismo, al vincular los dos poderes señalados por Foucault, mantiene la noción evolutiva del mundo, más exactamente, la idea de que la sociedad va hacia el progreso o hacía. Los grupos armados, al tomar como objeto de su accionar a capas específicas de la población, generan una fragmentación dentro de la continuidad que tienen los proyectos políticos.

Es desde esa estrategia que se enquistaba la imagen de la víctima, desde el momento en que ésta es el flanco de las agresiones, hasta el instante en que se ve en la necesidad de abandonar sus territorios; generándose así toda una topografía de la percepción, a lo largo del tránsito mismo que provoca el desplazamiento.



Pero esta condición, esta victimización o estigmatización, se extiende a la sociedad en su conjunto. Las familias e individuos en condición de desplazamiento son sometidos en sus territorios a la amenaza, la muerte y el destierro, y luego son el centro de la indiferencia, la desconfianza y el asistencialismo. En muchos de los casos, el poder ejemplarizante de los grupos armados, lleva a la población al escarnio público, a la humillación y a la desintegración. Los asesinatos, las torturas y las masacres que anteceden al desplazamiento, constituyen un tipo de control con respecto al cuerpo, buscan imponer una disciplina y asignan un castigo; lo que se complementa con el intento de dominio de la población en general.

De ahí que el racismo político en este tipo de hechos crueles esté asociado directamente al escenario y al ritual. Los asesinatos en espacios como las plazas o los parques, las fosas comunes, las violaciones de mujeres, las mutilaciones, las torturas, los juegos macabros, las listas negras, entre otros, nos demuestran que estamos ante una simbología de la crueldad, donde la vida, la muerte y el dolor reafirman el dominio de los victimarios y la denigración de las víctimas. De esta manera, las formas de percepción se van engendrando en el terror; un terror que a su vez contiene un profundo grado de educación y normatización; puesto que son acciones que evidencian los costos que conlleva el hecho de no obedecer, que encauzan y abarcan a la sociedad.



Este tipo de mecanismos asumen que el progreso o la utopía pueden conquistarse justificando la fragmentación en medio de la continuidad, es decir, atacando o expulsando a esa parte de la población que supuestamente no actúa acorde con los principios, normas, y especialmente, las estrategias planteadas por los grupos armados. Aquellos individuos son asumidos al mismo tiempo como fuente de inseguridad para el otro o los otros, y de amenaza para la población en general, para su proyecto y su realización. Como anota Foucault: *“La muerte del otro no es simplemente mi vida, considerada como mi seguridad personal; la muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o el anormal), es lo que va a hacer que la vida en general sea más sana; más sana y más pura”* (Foucault, 1997, p. 234).

Es así como el racismo político se constituye en un dispositivo biológico que distribuye la percepción del cuerpo individual y social. Aunque los discursos y enunciados que acompañan los hechos crueles contra la población se encaminan a la aniquilación del enemigo, lo que hay detrás es una disposición normativa diseñada para eliminar el peligro social, encarnado en una parte de la población. Esto hace que no sea un combate directo. Es el racismo el que vuelve aceptable tal hecho, según Foucault. Aún más, es el que, para consolidarse, asume la acción de dar muerte y expulsar, como un derecho adquirido por parte de quien ejerce el poder. La muerte, en este caso, no se limita al deceso, sino que abarca el riesgo, la amenaza, el destierro y el escarnio.



Detrás de este tipo particular de guerra hay un principio de modernización, que hace aceptable para ciertos sectores la depuración de la sociedad, desde la misma lógica de evolucionismo inscrita en el orden biológico. En este caso, la percepción del tiempo y del espacio es lineal y estructural. Por tal razón, el evolucionismo y el racismo se integran. Hay en la guerra una raza rival que se convierte en la amenaza del poder, con su disciplina, su regulación y garantía de sanidad. El conflicto, no es entonces simplemente un problema ideológico o económico, sino un regulador de la norma y del control, una tecnología del poder. Más que un triunfo sobre el enemigo, la prolongación de la guerra lleva a una macabra depuración social. Todo un campo de percepción del poder, con sus condiciones espaciales y temporales. Percepción del territorio y percepción del ritmo modernizante de la sociedad.

La mayor consecuencia de este tipo de percepción radica en que en contextos donde los grupos armados no ejercen un control directo sobre los individuos o las poblaciones, la depuración sigue operando con otros mecanismos. La ciudad en general, y la escuela en particular, disponen de formas específicas de disciplina institucional y regulación social, desde un nuevo sentido, que es la adaptación. Las políticas de atención, en el caso de las familias desplazadas, se encaminan a un paquete de servicios relativos al acceso educativo o al suministro de insumos. Contenidos y reglas, signos informáticos y tecnológicos, trámites, estadísticas, gestiones administrativas, requerimientos documentales, dejan ver que la modernidad impone su lógica evolutiva y que la percepción del tiempo acelera los ritmos de funcionamiento.

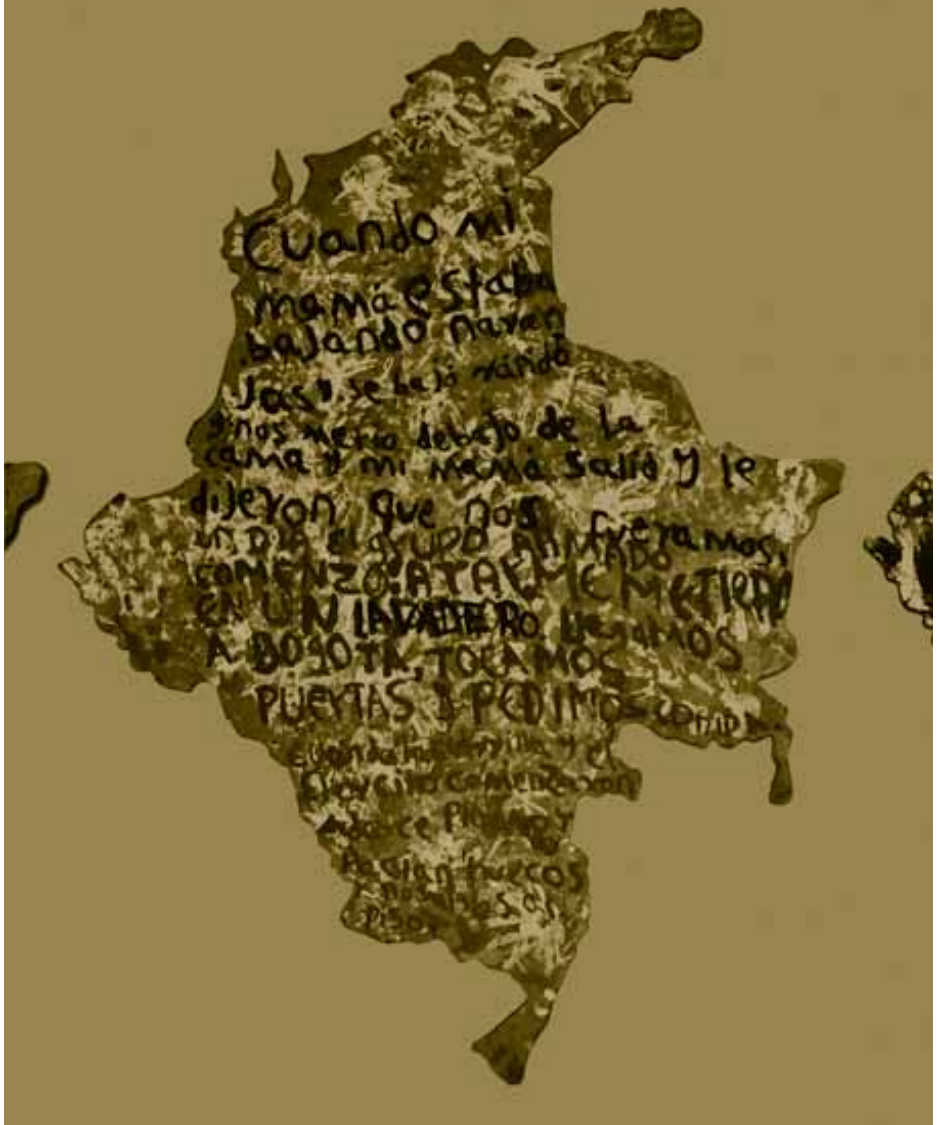
Aquí el racismo permite que se redunde en el estado de victimización, que esa parte de la población siga siendo una amenaza para el resto de la sociedad y que, para garantizar su enclave con la lógica del progreso, sea necesario y urgente garantizar su adaptación a la dinámica cotidiana de las instituciones. Pero en el peor de los casos, ni siquiera habría que reconocer su estado de vulnerabilidad para que ya se funcione acorde con el ambiente escolar y con las regulaciones que insinúa el contexto.

Los mecanismos de regulación y disciplina son tan drásticos en las escuelas y las localidades de recepción de comunidad desplazada, que toda la identidad y la historia de los niños y sus familias suele ser velada y abstraída por los saberes de la institución educativa. Con lo que podemos suponer que la percepción concreta el cuerpo y abstrae sus significados, su sensibilidad, su historia y su drama. Es por ello que el anonimato es el primer efecto de una nueva victimización. El pasado, el drama, las nuevas inquietudes, son desterradas de una opción educativa para los niños que vienen de otras regiones. Pero la otra dimensión del racismo está en la estigmatización con respecto a sus costumbres, dialectos y expresiones regionales.

Es el contraste, el vivir muchas veces, pues yo en esto una de las cosas más duras que me dio a mí es el drama de esta familia, además del drama de que los sacaron de su tierra y esto. Cuando llegaron a Bogotá resulta que la mamita estaba embarazada, tuvo el bebe acá en Bogotá y por cuestión de los servicios médicos no la atendieron como debió ser, ella perdió ese bebe. Entonces, llegar a la ciudad y encontrarse no solamente con todo nuevo y todo o sea asfalto y todo eso, sino también el duelo de lo que dejamos allá, no solo una tierra o una naturaleza sino que muchas veces nos mataron al papá o al hermano. Entonces por eso pudimos colocar esa forma de esta realidad, pero yo creo que lo más importante de todo esto es hacia dónde va nuestro proyecto de vida de aquí a unos quince años, cómo nos proyectamos nosotros hacia un futuro, un nuevo futuro.

En el marco del biopoder y del poder disciplinario, los niños vestidos de estudiantes, entran en ese nuevo campo de percepción de la evolución institucional. Sólo que, mientras la vida de los seres humanos; acontece de manera difusa, parcial e inacabada, la institución escolar ofrece un cuerpo de saberes, de normas y de signos, cuya pretensión es la cohesión de un único tipo de proyecto y de comportamiento. Pese al nuevo ritmo y ebullición de las culturas contemporáneas, la escuela mantiene su misión de salvaguardar el orden del ambiente educativo, por difuso y ficticio que éste sea. Y en ese juego de fuerzas y de significados es que se busca un nuevo campo de percepción y un nuevo papel del maestro en la escuela.

Creación colectiva y experiencia pedagógica



Refiriéndose a Gadamer y a Heidegger, Gianni Vattimo afirma que: “*Las artes decorativas y de circunstancias tienen su esencia en el hecho de operar en un sentido doble: este tipo de arte atrae la atención del observador y, por otra parte, lo remite también más allá de la obra misma, hacia el más vasto contexto vital que lo acompaña*” (Vattimo, 1985, p. 23).

Este planteamiento de Vattimo tiene mucho que ver con el proceso pedagógico llevado a cabo con el montaje de la obra *De dónde vengo voy*, en tanto que con la obra se muestra una nueva manera de relacionarnos con el problema del desplazamiento, con la didáctica y con las formas de comunicación, no sólo entre los estudiantes y los docentes, las familias y la escuela, sino entre la escuela y la vida pública. Retomando las diferentes experiencias que han tenido los maestros que conforman el grupo de profundización a lo largo del programa impulsado por Opción Legal, el montaje cerró un ciclo en el ámbito formativo y pedagógico.

Puede decirse que la obra se constituye en una práctica educativa y cultural en la cual se crea un nuevo lenguaje, desde un campo de percepción que parte de las prácticas escolares, pero que a su vez intenta replantear los principios de adaptación y de disciplina. El derrotero es directamente el racismo político; sólo que para ello las prácticas de reparación han de considerar las afecciones de los individuos y recrear el mundo de los niños en el nuevo territorio urbano, y en la memoria que tiende a negarse con las múltiples facetas de la ciudad.

En este caso, se trata de analizar la creación de un concepto estético, la composición de la forma, la relación con los materiales de la expresión plástica y narrativa y la puesta en escena, como una manera de intervenir en el campo

de percepción que el conflicto mismo ha provocado. Dado que se trata de una instalación, el punto fundamental está en la manera como nos acercamos al *espacio*, como lo intervenimos y lo resignificamos. De hecho esta propuesta hace parte de toda una corriente estética que, desde los años sesenta, se viene consolidando en Colombia y en el mundo.

Uno de los temas que ha estado rodeando este tipo de alternativas creativas en el país es la violencia, así como las diferentes manifestaciones del conflicto social y político. Y cuando hablamos de espacio, decimos que éste tiene un protagonismo esencial a partir de la tridimensionalidad de sus formas y conceptos. En el caso de los docentes que dieron origen a *De donde vengo voy*, es importante dar cuenta del modo como el trabajo parte de un ejercicio investigativo sobre el desplazamiento en sus instituciones, que luego se construyen ciertas historias y narraciones con sus estudiantes y que finalmente nos arriesgamos a diseñar proyectos individuales dentro de un mapa común.

La perspectiva del docente-autor aquí es central, ya que se trata de su mirada, de su lectura y de su percepción sobre el conflicto que se vive en su propio entorno. La obra no sólo permite representar esa realidad, sino crear con ella una nueva escenificación y dotarla de sentido. El poder disciplinario y el biopoder, con sus condiciones de individualización y generalización, intentan aquí ser puestos en cuestión desde el campo de percepción estética, cuyo reto mayor es la posibilidad de generar un proceso participativo y colectivo, a la manera de un laboratorio donde se mezclan registros, objetos, textos, voces, imágenes, movimientos y un conjunto de materiales que le dan consistencia a cada pieza. En la instalación, contrario a expresiones como la pintura, los docentes componen una especie de organismo cuyas piezas son transitorias, desarmables y arbitrarias; más que una precisión técnica, lo importante de una instalación está en los problemas y los efectos que se quieren transmitir.

Las piezas u obras artísticas de cada docente configuran un escenario, donde la escuela es transfigurada y re-contextualizada. Igualmente, el problema del desplazamiento es abordado como un bloque de sensaciones y de signos que logran un gran impacto en quien los observa, sugiriéndose, en este caso, una manera singular de habitar la ciudad, el cuerpo y la interacción cultural. El propósito último se encaminaba a contrarrestar las formas de poder disciplinario y el biopoder, tanto de la escuela como del conflicto político. El relato, inicialmente y la forma plástica después, pretenden confrontar el anonimato, la fragmentación y la amenaza que involucra el racismo político. Por su parte, la expresión, la imaginación y el diálogo tratan de llevarnos a ese espacio de percepción personal y colectivo que sugiere un trabajo educativo encaminado a la reparación.

La idea inicial se mantuvo. Trabajamos sobre lo que los chicos elaboraron en los talleres, en cada uno de los momentos que fuimos trabajando estas etapas del proceso que ellos han vivido en el desplazamiento; y pasamos, tratamos de juntarlas y pasarlas a esos bastidores inmensos. Fue bien complicado, pero lo de los colores a mí no me generó problema, porque de hecho pensé que tendría que haber una utilización del color que generara lo que pretendíamos. Pero para los chicos era complejo, entonces los niños que tenían que pintar, sobre todo al tercer momento que es gris y azul, hay una... Ellos dicen: “hey, préstame el verde, préstame el rojo de allá, porque es que esos colores están muy feos”... “pintar esto sí con gris y azul, mire esto queda feo profe, y blanco, no eso se ve feo... se ve como triste”... Y yo: “Es que esa es la idea, que genere esa sensación”. Entonces ellos empiezan a comprender: “¡Ah!, es que el color ayuda a transmitir también las sensaciones, las sensación de incomodidad de esas pinturas, como que no son muy bonitas. Cuando empezamos a llegar a determinados momentos y vemos que no hay belleza, pero hay algo que se está queriendo mostrar y es todo lo horroroso que les tocó vivir a ellos en diferentes momentos. Y entonces ya los que están pintando van entendiendo: “¡Ah!, es que esta manera de poner el color nos va a ayudar también a transmitir y a presentar lo que nosotros hemos vivido”.

La perspectiva histórica y dramática frente al desplazamiento



El concepto de historia no lo debemos entender aquí como una sucesión de hechos ordenados en un discurso verdadero que trata de explicar el origen de lo que hoy somos como grupo, clase o sistema social; entre otras cosas, porque este modelo histórico que proviene de las disciplinas modernas tiende a dejar de lado los acontecimientos. Más que campos de verdad, los acontecimientos nos acercan a las percepciones de los individuos y de las comunidades.

Contrario a concebir el desplazamiento desde una gramática escolar (curricular o normativa) o un discurso explicativo de corte sociológico (causas del conflicto, estadísticas, marcos legales, etc.), tomamos los relatos de los niños como expresiones que advierten un posible mapa de sus emociones y afectaciones frente a lo que les ha tocado vivir durante las etapas de destierro y su asentamiento en Bogotá.

En consecuencia, se ha intentado transformar las leyes gramaticales de la escuela, pues cuando usualmente se habla de desplazamiento, éstas tienden a fijarse en aspectos como: el rendimiento escolar de los niños que provienen de otras zonas del país, su adaptación a la dinámica institucional, la asimilación de los alumnos al sistema evaluativo, la prevención de nuevos conflictos en el aula o fuera de ella, las posibles carencias de los estudiantes y sus familias frente a los códigos culturales y cognitivos urbanos, entre otros. En ninguno de esos casos se considera la importancia trascendental de la experiencia particular.

Por su parte, las reglas que hemos adoptado para intentar enfrentarnos a la experiencia, en el primer momento del trabajo, tienen que ver con las leyes del drama, no entendido en su carácter psicológico clásico de fractura emocional, sino como el tiempo y espacio de un relato, cuya afectación emocional supone

la emergencia de los acontecimientos de los niños durante su desplazamiento. Más que una ausencia de reglas del lenguaje, el acercamiento al desplazamiento lo hacemos desde el drama literario, donde las reglas atañen más al ciclo de un relato que a la linealidad del discurso social. Desde esta perspectiva, la vida pasa al universo orgánico del lenguaje; por ello, el conjunto de escritos y dibujos, de narraciones orales y testimonios, dejan perplejo al lector frente las múltiples facetas que contienen las experiencias de los niños. Según ello, tenemos una primera reubicación pedagógica en el universo artístico, pues la perspectiva dramática permite que los niños se constituyan en autores de sus historias de vida y los docentes en lectores activos, es decir, en intérpretes.

Con la producción narrativa que sirvió como punto de partida del proyecto, se tiene una primera movilidad de la actividad docente, puesto que pasamos de la rigidez de la enseñanza a la complejidad semiótica. Hay aquí un traslado del docente, de su papel y de su relación comunicativa frente a los relatos y el ciclo dramático, el recorrido que hacen los niños antes, durante y después del desplazamiento, pero a la vez de la manera como han reconstruido sus relaciones familiares, económicas y sociales. De ahí que, los docentes nos vemos obligados a dejar el libreto acostumbrado y comenzamos a situarnos en la incertidumbre que supone ubicarse en el lugar de oyente de unos episodios que estamos muy lejos de precisar con las reglas gramaticales de la escuela.

Aquellos relatos no aceptan evaluación, no soportan el juicio social y no admiten un contenido de enseñanza, lo que nos lleva al hecho de que la interpretación exige reglas propias de comprensión y de lectura, una nueva semántica y una nueva semiótica, que desaloja progresivamente la sintaxis escolar.

En el intento de comprender, no simplemente lo que nos cuentan los niños, sino la dimensión que tiene lo que ellos cuentan, se conjugan varios niveles que es necesario profundizar. Desde el racismo político, lo que se ha hecho con los núcleos familiares es negar la historia, abstraer su sentido y dejar en el anonimato los efectos de la barbarie.

De ahí que durante el trabajo estético, los docentes nos enfrentamos, de una parte a las historias singulares de los estudiantes; de otra, a la magnitud de la problemática nacional y de otra, a la crisis que confluye en una ciudad como Bogotá. El acercamiento al ciclo narrativo de los niños, gracias a las reglas de la forma dramática (inicio, desarrollo y desenlace), hace que la introducción a la dimensión estética, por parte de los docentes, tenga un carácter histórico, en la medida en que nos ubica simultáneamente en el lugar de oyentes de las vidas individuales, de la realidad local y del problema global que atraviesa el desplazamiento.

Los cinco posibles papeles que han asumido los docentes cuando se ubican frente a la reconstrucción de historias y expresiones infantiles, y que los despojan de la posición tradicional escolar, los podemos sintetizar en: a) el etnógrafo (cuando realizaron un ejercicio de observación y reconstrucción de las historias); b) el intérprete (cuando adelantaron una labor de comprensión de los signos presentes en las historias o dibujos); c) el cronista (al compartir y recrear testimonios con otros estudiantes sobre sus experiencias en ciertas regiones o sobre otros niños en situación de desplazamiento); d) el inventor (cuando inventaron con los niños o jóvenes historias fantásticas o personajes ficticios para recrear la instalación).

Y como no sabíamos mucho, nos llevaron a un viaje por la costa a mirar otros colegios, nos llevaron a una ciudad que se llama Sincelejo en Sucre. Y lo que yo me encuentro es colegios muy distintos a los que nosotros tenemos... Empezamos a ver una escuela que se llama La Peñata, donde habían maestros que un día tenían setenta estudiantes en todo el colegio y al otro día tenían setecientos, con la familia viviendo en el patio. ¿Qué tuvieron que hacer? Empezar a poner ollas y fogones colectivos porque resulta que esas personas habían sido desplazadas por fuerzas violentas... También fui a un colegio que queda en Carmen de Bolívar, lo único que era amarillo era la iglesia y de resto todas las casas grises y la gente color gris... Cuando yo pregunto qué había pasado en ese pueblo, es que un día cualquiera a estas casas, a estos pueblos les habían arrojado bombas, estando las personas dentro y los que sobrevivieron tuvieron que salir huyendo. Lo que yo me encuentro es una sorpresa muy grande porque yo siempre había visto que los pueblos fantasmas eran de las películas gringas, que eran los pueblos del Oeste... También fui a San Onofre, lo que me encuentro con San Onofre es que eso era uno de los más antiguos palenques y que fue el primer lugar libre después de que llegaron los españoles, los negros huían de Cartagena y llegaban a los palenques... Parte de las fotografías de ese recorrido que yo hice y que muchos de ustedes están reconstruyendo conmigo en los tableros, son de allá. Se destruyeron por eso las escuelas, se destruyeron las casas, las familias, las personas que estaban vivas, entonces por eso a ellos les tocó trabajar con la familia, a otros les tocó trabajar la escuela, otros reconstruyeron las casas que habían sido bombardeadas y en esa situación es en la que estamos... Muchos maestros también habían sido desplazados, entonces, por ejemplo, una profesora iba para la escuela y toda la vereda venía para el pueblo. “¿Y para dónde van?”, dijo. “Estamos desplazados, nos acaban de sacar”. Y toda la vereda se iba para San Onofre. Y empezaron a hacer clases debajo de un árbol y seguía funcionando la escuela.

Más que un modelo de aplicación, las historias de vida fueron algo así como un texto de interpretación y de creación. La única ley de construcción consistió en la relación entre lo singular y lo colectivo. Algunos docentes habían participado en una experiencia muy particular, referida a un viaje a diferentes lugares donde el desplazamiento y la presencia de la guerra son inminentes, otros estaban descubriendo esta problemática en sus propias escuelas mediante las historias de vida y los relatos. Así como uno de los docentes prepara un taller con la historia que vivió en su viaje, haciendo uso de una crónica que cuenta a sus estudiantes, otros realizaron una labor con los niños recurriendo a la inventiva y a la imaginación.

La idea es: contemos una historia inconclusa y tratemos de manejar el ángel negro como una resolución de esa historia, a ver qué sucede. Una historia un poco similar a la que ellos tienen del campo, una historia muy mítica. ¿Qué pasa si vendría un ángel negro? que se lo imaginen como quieran...

...En esta hojita ustedes van a dibujar el personaje de la historia que voy a contarles, no hay necesidad de escribir fecha, no hay necesidad de escribir nombre, no hay necesidad de escribir nada, van a dibujar un animal, lo que quieran.

-Un oso

-Un perro

-Él nos va a hacer el favor de repetir, para escuchar qué es lo primero que tienen que hacer, escuchar.

...Entonces pensemos cuando Tonny estaba en su finca, cada uno imagínese de acuerdo a los sitios donde ha vivido, de acuerdo a los sitios donde ha ido, de acuerdo a los paseos que ha hecho, cada uno imagínense. Cierren los ojos, pongan los brazos en el pupitre y agachen la cabeza. ¿Cómo sería la finca donde vivía Tonny? ¿Había montañas o no había montañas? ¿Había ríos o no había ríos?...

- Hice a Tonny y hice la tribu.

- ¿Y la tribu cómo era?

- Era grande...

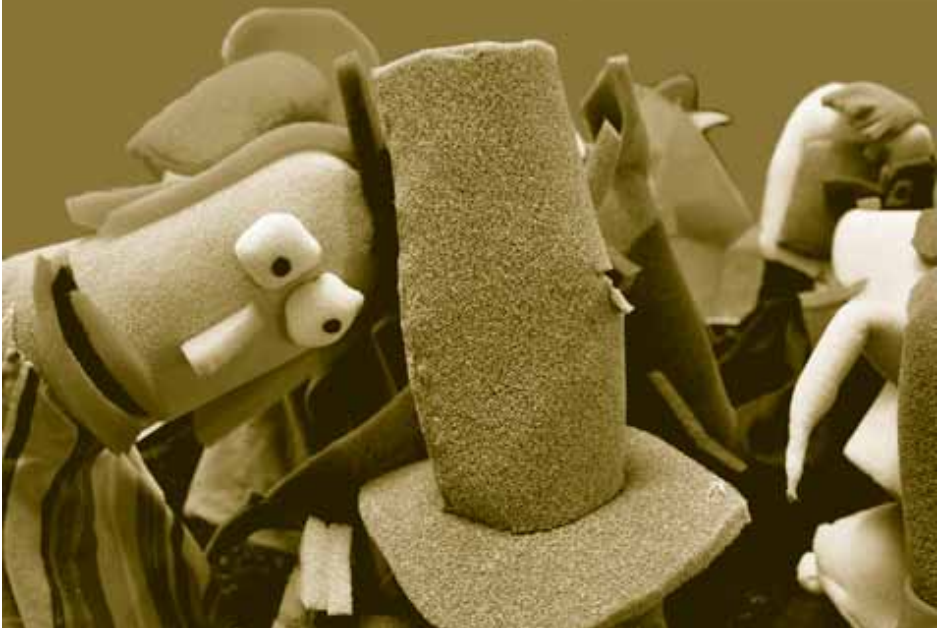
...De todas maneras me parece que los niños saben quién es el ángel del que nosotros hablamos, tienen idea de quiénes son los malos, ellos saben quiénes son.

F: ¿Por qué lo dices?

P: Por la forma de los dibujos, la expresión.

R: Me parece que es el de Dragon Ball, éste es interesantísimo.

Fuerzas activas y creación artística



Frente al manejo de la percepción que se da en la composición de las obras de arte, podemos tomar en consideración el planteamiento de Gilles Deleuze con respecto a Nietzsche, cuando anota: *“Nunca encontraremos el sentido de algo (fenómeno humano, biológico, e incluso físico), si no sabemos cuál es la fuerza que se apropia de la cosa, que la explota, que se apodera de ella o se expresa en ella”* (Deleuze, 1986, p. 95).

Acorde con dicha idea, la interpretación cobra una enorme importancia, pues abordar los hechos desde la fuerza supone enfrentarnos con el pluralismo que les determina. En ese caso, la diversidad de sentidos converge en la diversidad de fuerzas que afectan determinados objetos, personas o circunstancias. No todos los niños ni todas las historias de vida relativas al desplazamiento son afectados de la misma manera. Lo que no puede negarse, sin embargo, de acuerdo con Deleuze, es que existen ciertas fuerzas que sólo pretenden apoderarse de las cosas desde una perspectiva negativa o restrictiva y no afirmativa; tales fuerzas tienen que ver directamente con el racismo político. Aquí se halla el problema central: ¿Cómo puede el arte acercar al maestro a las fuerzas afirmativas de los niños en situación de desplazamiento, en contraste con el poder que engendra el racismo político?

Nuestro interés es llevar este problema al terreno de la voluntad, en tanto que se trata de establecer el momento y el evento en el cual somos afectados o poseídos por una fuerza diferente a la percepción que normalmente tiene la sociedad frente a los niños y la historia que les determina. ¿En qué momento hay un cambio en las prácticas y saberes que nos ubica en el lugar de la afirmación y no de la negación? Es decir, ¿en qué instante las dinámicas estéticas no llevan a instarnos fuera del racismo político, del control del cuerpo y de la regulación poblacional? Esto es lo que Deleuze, desde Nietzsche, asume como la voluntad de poder.

Lo importante a tener en cuenta desde ya, es que las fuerzas afirmativas no se constituyen al margen de las fuerzas negativas, sino que pasan por un cierto tipo de apropiación, como si se pasara de una máscara a otra. De esta manera, cuando hemos abordado los momentos antes, durante y después del desplazamiento, lo que hacemos es intentar afrontar las fuerzas del desplazamiento, de la individualización y la generalización del poder poblacional, para llevarlas al terreno de una nueva posibilidad de vida y de relación con los demás.

Este encuentro o lucha de fuerzas puede verse de dos maneras. Una primera es reducir las fuerzas a una oposición mecánica, como se si se trataran de fuerzas establecidas y rígidas; la otra es asumir que la forma de llegar a la afirmación es precisamente la pluralidad, en tanto no buscamos opacar una determinada afectación personal o grupal, sino extenderla a muchos otros significados y sentidos. Cuando nuestra voluntad queda en el lugar de la oposición, lo que se niega es la posibilidad de experimentar las diversas opciones que contiene su propia fuerza. Desde el punto de vista pedagógico, lo clave es reconocer en las historias y fragmentos de vida, facetas diferentes a la parálisis de la acción e intentar recrearlas con los materiales del arte. Así pues, las fuerzas afirmativas parten de reconocer sus múltiples opciones y algo aún más complejo, reconocen y se relacionan con la diversidad de las fuerzas que entran en contacto.

En este marco es importante establecer cómo las fuerzas vistas desde la oposición nos conducen necesariamente a una abstracción, que se enquistaba en sentimientos como la venganza y el resentimiento. Ahora bien, el punto medular del acontecimiento relativo al desplazamiento tiene su centro en el dolor. El dolor mantiene nuestros afectos en la mera reacción frente al daño causado, situándonos inevitablemente en la contradicción. Pero éste puede llevarnos a negar la vida o a reconstruirla. Normalmente el dolor, en el transcurso de un hecho trágico y en sus posteriores manifestaciones, viene acompañado de sensaciones como el miedo o el odio, en tanto que aparecen emociones en las cuales se ha hecho daño a las personas que más queremos. En el dolor, en el odio y en el miedo, los hechos se han convertido en una amenaza y de esta forma es el mundo exterior en su conjunto el que vemos como algo que potencialmente nos vulnera. Esta es la consecuencia cuando las fuerzas se limitan a las relaciones entre víctima y victimario.

El propósito del arte, al promover la voluntad de poder, es hallar los medios para que las sensaciones, por dolorosas que sean, recobren su nivel de afirmación. En tal caso, el arte ofrece nuevas formas y nuevos materiales; y ante todo, nuevas sensaciones. En el fondo, para Nietzsche, la voluntad de poder es un acto alegre, ya que se engendra en la creación. El arte no se basaría en una cierta unidad perdida. No es tampoco una resignación de la suerte que ha tocado vivir. El autor es alguien que afirma la vida, no simplemente que palidece ante el dolor. Se requiere de una

fuerza que funde un nuevo sentido. El arte no deja de ser un juego, una relación con herramientas, con colores, con formas, con fragmentos de vida. Esto es lo que hace el autor de un producto plástico: desnuda al espectador de una imagen moral y lo lleve a jugar con otros campos de interpretación y de percepción.

- *La creación es un espacio significativo con unos objetos que pueden llegar a crear en el espectador sensaciones y experiencias.*
- *Independientemente si el sujeto está o no o el objeto. Hablo de ambiente, que es una forma. El espacio parece abierto y crea vida. Existe un espacio que se transforma en ambiente cuando hay elementos que lo permiten.*
- *Para mí el espacio es el lugar, cualquiera, sea abierto o sea cerrado y el ambiente implica una atmósfera.*
- *La obra son unos objetos situados en un espacio, aquí hay una obra, hay una contraposición. Yo creo que la obra es un contenido que requiere expresar y llega hacerlo a través de los objetos que se sitúan de cierta manera en un espacio o ambiente.*
- *Según lo que decimos, los elementos son efímeros y nosotros planteamos la manera para que sea algo más que efímero. Eso es lo que tratamos en este momento, que no sea una instalación que se pongan las cosas y chao.*
- *Es que lo efímero es la instalación como tal, porque el concepto perdura en la persona.*
- *Yo lo pongo en términos de apropiación de la vida misma. Es la instalación que se expresa en una obra de arte. El espacio, las sensaciones, los objetos cobran sentido por el valor que le damos y el papel que tiene el espectador. Esas expresiones vuelven un concepto fundamental: espacio-vida-arte. Pero desde la apropiación y la expresión del objeto.*
- *Yo considero que, por ejemplo, nosotros estamos en una situación en que todo este tipo de trabajo lo hicimos intuitivo, pero creo que se necesita, para que exista una obra de arte, una intencionalidad, luego una incursión técnica, una ejecución, la obra tiene que ser concreta, eso es tangible, un concepto de una intencionalidad que hay veces puede ser abstracta y la obra de arte como tal se convierte en un aterrizaje de eso, pero aún no es obra de arte hasta que llegue a un diálogo con otros que la aprecien y la valoran. Para que la puedan valorar se necesita el espacio.*

La creación artística, en tanto afirmación de las fuerzas humanas, no viene después, no es una simple forma que se le da a un sentimiento, a un pensamiento o a un mensaje discursivo. La creación es el punto de partida en el proyecto artístico. De dónde vengo voy, ella constituye el lugar de referencia de las otras dimensiones. El asunto es que lo activo o lo afirmativo implican un proceso de apropiación y de dominación. Con lo que estamos debatiendo es contra las fuerzas reactivas de la guerra, con su doble faceta de poder disciplinario o biopoder que involucra el racismo político. Por ello, para llegar a la afirmación es necesario imponernos sobre las fuerzas de la propia guerra, de una manera diferente a como el conflicto domina a las personas. Las fuerzas reactivas del conflicto imponen un cierto tipo de parálisis, de uniformidad, de homogeneidad, mientras que la fuerza activa, supone la diferenciación, la multiplicidad. El trabajo didáctico, con respecto a la creación artística y gracias a los relatos, a las formas y al montaje en general, tendría la posibilidad de construir este camino.

Los grupos armados que imponen su fuerza en los escenarios regionales, han tomado la fuerza de las personas y las comunidades, las han capturado y las han llevado a la oposición. En realidad, el racismo político contiene un alto grado de dialéctica del poder, ya que no sólo se contraponen los bandos en conflicto, sino además las poblaciones. Un grupo de la sociedad es llevado a la polarización del resto de la población. Con el proceso pedagógico y el trabajo artístico del proyecto, lo que buscamos es problematizar la oposición para abrir el campo de la interpretación y de la multiplicidad desde las propias afectaciones de los niños. Más que ayudar, compadecer o “sanar”, la apuesta es promover la fuerza de la expresión y potenciar la acción de los sujetos. Desde el punto de vista cultural y pedagógico, de lo que ahora se trata es de una lucha entre las fuerzas de la guerra y las fuerzas de la estética, pues ello constituye el escenario de la percepción, lo cual sólo se logra cuando nos enfrentamos a la forma de la obra, con su carga emotiva y perceptiva.

Pensadores como Pareyson serán enfáticos en afirmar que así como toda la vida humana es invención de formas, la Obra se caracteriza por su proceso formativo, por cuanto asume sus propias leyes de formación; de ahí que si la Obra consta de sentimientos, pensamientos o realidades físicas, estos se vuelven estéticos gracias a las leyes de la forma.

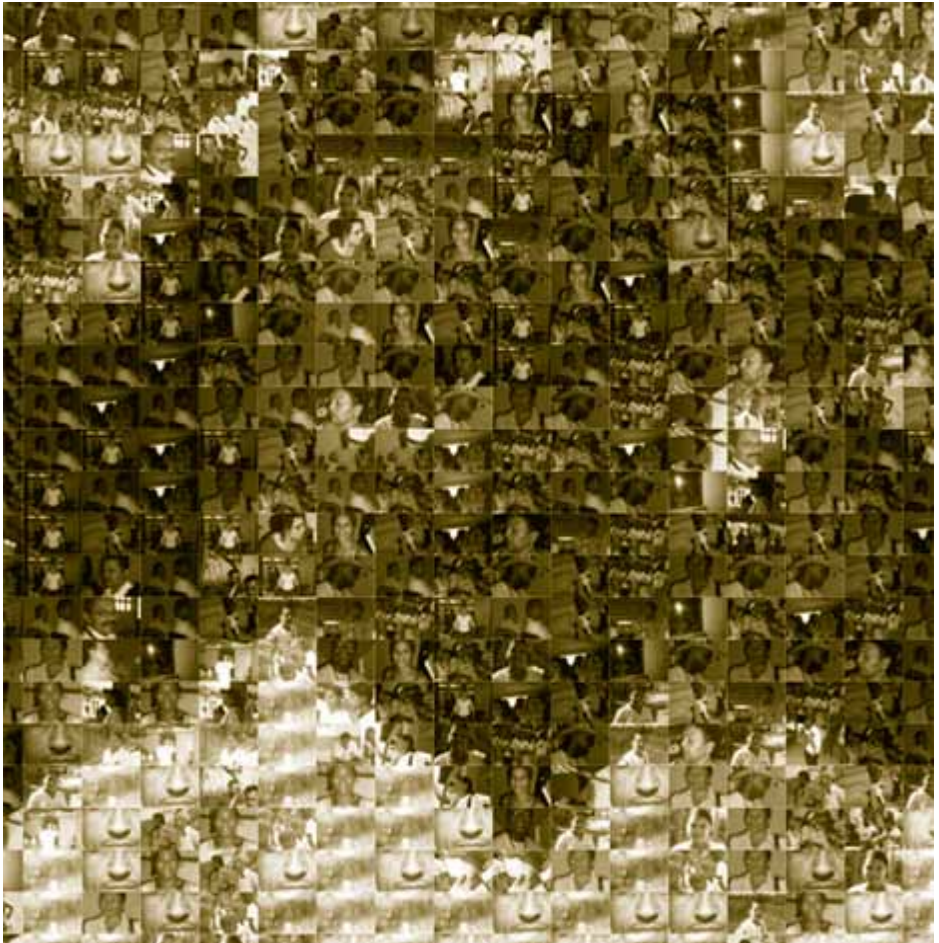
Para Pareyson, más allá de un tema, un argumento y una denuncia social, lo que se expresa en la forma es el estilo del autor, ya que éste es quien en última instancia impone las leyes significativas de la obra.

Digamos que esta fuerza que ha tenido la Obra como estructura de significación en relación con la estructura social, no ha desaparecido ni mucho menos se

ha desdibujado, pero sí introduce nuevos elementos de análisis. Muy a tono con las discusiones de carácter semiótico, Eco deja ver que la Obra no es un objeto cerrado de signos o significaciones, sino por el contrario, una mediación comunicativa.

La Obra tiene menos que ver con una estructura interna que con una interacción abierta. En tal caso, las fuerzas afirmativas que promueven la multiplicidad de la expresión, se corresponden con la pluralidad interpretativa del arte. Contrario a las Obras Clásicas en las que el escritor dice algo y espera que el lector entienda en el mismo sentido su planteamiento, el arte contemporáneo, anota Eco, supone a un autor creando la obra simplemente como una apertura a nuevas interpretaciones. Desde esta lectura, la Obra hoy es un proceso interactivo entre el autor y el espectador; en consecuencia, si el autor deja abierta su Obra es porque el espectador se da a la tarea de continuarla.

El lugar de la memoria



Una instalación plástica, como la que se realizó con la obra *De donde vengo voy*, es todo un acontecimiento para la escuela, para los docentes, las instituciones acompañantes y el lugar donde se expone. En la instalación entran en juego el público y el observador. Digamos que éstos hacen parte activa de la muestra artística, que la enriquecen con sus comentarios y le dan legitimidad a lo que ella trata de comunicar. Se trata de un acontecimiento que busca generar una fuerza social, más allá del aula, el ambiente educativo y la propia localidad.

El hecho de que una problemática como el desplazamiento se exprese mediante un producto artístico de tal magnitud, supone una ruptura con los discursos convencionales de denuncia, con los enunciados legales y con las gramáticas escolares. En este caso, el autor y el espectador configuran un tipo de sentido político y recrean una fuerza colectiva que afianza los lazos de solidaridad, contrarrestando el lenguaje de la guerra y sus efectos. Es diferente la expresión estética a la expresión cotidiana, pero aquella guarda las fuerzas del transcurrir cotidiano. Del mismo modo, el sujeto expresa su realidad, pero de una forma diferente a la del habla. La estética pasa por problematizar los grandes relatos que intentan explicar el mundo, disponiendo a los autores y espectadores en un campo político e histórico.

Podríamos decir que una instalación artística no ofrece salidas ni mecánicas, ni inmediatas a un problema, pero sí activa las voluntades de quienes participan en su proceso creativo e interpretativo. En tales expresiones estéticas la obra se constituye en un campo de percepción que integra un acumulado de la memoria, un acumulado del cuerpo y de la mente, la propia y la que se empieza a conocer. Su virtud está en ofrecer la materia con la que un contexto, una realidad o un campo social, se convierten en lenguaje. Ello se logra cuando el arte ofrece

una *forma* nueva de expresión, que lejos de ser abstracta, revive y potencia la experiencia de los sujetos. La instalación es un ejercicio de composición gracias al cual se transforman los procesos cotidianos de comunicación. Con estas premisas, el montaje plástico *De donde vengo voy* tiene el carácter de un acto “conmemorativo”, en el que autores y espectadores estamos involucrados desde la preocupación por la reconstrucción de los modos de existencia y la potencia de los sujetos dentro del conflicto colombiano.

Pero la memoria no es un hecho aislado de lo que nos ocurre. El pasado no es nada si no es provocado por la fuerza del presente, nunca el pasado se origina por sí mismo, siempre hay algo en el presente que lo hace emerger, bien sea el nuevo contexto y los nuevos sentidos de existencia. En el caso de las obras que constituyen el montaje *De donde vengo voy*, el recuerdo dependerá del espacio y del tiempo en el que acontece su trabajo creativo. En la memoria histórica o psicológica, aquella que convive con nosotros permanentemente, la memoria habita al sujeto que recuerda y al objeto recordado, sus tiempos y espacios.

En el montaje, los recuerdos de los autores, de los niños y sus familias, se confunden con los recuerdos de muchos otros, en cuanto es una pluralidad de voces y signos la que sigue contando el destierro y la reconstrucción. Por ello mismo, el recuerdo se vuelve menos psicológico y más colectivo e inconcluso. El autor no es un protagonista que domina la realidad y que sabe todo, su sitio lo soportan el poder y la fuerza de lo inesperado; está arrastrado por el afuera social y político, pero a la vez por el poder del arte en general. De esta forma, la memoria y el tratamiento estético que hemos hecho de ella, extraen toda la potencia de las anécdotas y de los personajes, de las formas y los materiales, para dar lugar a la experiencia plástica y narrativa que constituyen el acontecimiento estético.

Cuando comenzamos con el proceso, uno sólo veía materiales y materias y me preguntaba: ¿Será que en algún momento esto va llegar a algo? En mi colegio hay una niña, Dana, que fue la que me ayudó a poner las manitas. Ella siempre me decía; ya tenemos donde poner los títeres, vamos a ubicarlos. Entonces uno dice “esto sí es importante porque para ella es significativo”. Y si para ella lo es, a uno lo llena de mucha cosas.

Yo, en cambio, me retiré un tiempo, por el sentimiento tan tremendo que me está embargando en esos momentos, en que el niño manifiesta su situación y que uno quede como, ¿qué hago? Con Juan trabajábamos los sábados, cuando les decíamos a los niños que nos contarán qué les hacía falta y decía: “Extraño a mi perrito”. Y extrañaban no poder comer lo que bajaban de las matas tranquilos o salir a caminar por ahí. Cuando Juan Carlos me dijo a mí: “Tengo la idea de los mapas mostrando las distintas etapas”. Yo le dije, me parece espectacular. Un caso de una alumna de 402, ella ya no está en el colegio porque la desplazaron para otro sitio. Esta niña lloraba con gran sentimiento porque extrañaba mucho su campo y que lo extrañaba porque ella podía salir libremente a caminar por el campo. En cambio en este barrio siempre tenía miedo porque la podían robar, la podían violar o secuestrar, entonces a toda hora vivía muy amargada. La carita de ella era muy triste a toda hora, por más que uno intentara sacarla de ese estado, fue imposible y la niña después de vacaciones no volvió. Averiguamos y nos dijeron que se había ido para otro barrio, es una niña que va seguir en ese mismo proceso. Y yo me pregunto: “¿Qué hice por esa niña?”. Entonces hasta ahí le pasé la pelota a Juan Carlos porque tuve muchos problemas, entonces no pude seguir con el proyecto. Hasta el día de la instalación que me conmocionó.

Las obras vistas por sus autores



Travesía:
De un mundo
de colores
al asfalto y
la selva de cemento



Por: Ana Magnolia Castellanos

La paleta de colores cambia y así como cambia el color, cambia la vida. Una travesía, larga travesía, por entre las montañas hasta encontrar el pavimento. Y a medida que se avanza no sólo se deja el verde del campo, el rojo de los frutos, el amarillo de las flores, el azul del mar y el firmamento. Se deja el traje y el vestido. Se despoja, a la fuerza, del calzado y del sombrero, del colorido accesorio. Con ellos se van dejando trozos, grandes trozos de vida; la infancia que alegre recorrió los verdes campos tras las ranas, los pájaros o los caballos, tras los becerros para el encierro, tras las gallinas del patio. Se dejan los bellos momentos compartidos con los amigos junto al mar o el río, los encuentros con la familia. Todo se va quedando atrás como cuando se pasa una página de un libro: en un instante.

Un primer cuadro lleno de colores vivos, cálidos, alegres. Hay mar, ríos, árboles, flores y frutos; la vaca, las gallinas, los corderos; los amigos. Surcan el firmamento alegres aves.

- Qué paisaje tan bonito! ¿Qué has pintado, Hernando?
- Mi pueblo en Córdoba, donde vivía. Estoy con mis amigos montando a caballo. Me encantaba en la tarde ir con ellos a dar paseos, o a jugar fútbol.
- Y tú, Patricia, ¿qué lugar pintaste?
- (Suspiro) Mi casa en Tolima; teníamos gallinas y mi perrito Piolín, que lo tuvimos que dejar abandonado.

Las narraciones continúan con entusiasmo: “es el río en Cartagena del Chairá, allá nos reuníamos con los amigos y hacíamos convites, cada uno llevaba algo para el almuerzo; las mujeres preparábamos la comida y los hombres buscaban leña. Nos bañábamos toda la tarde en el río”... Mientras Helena cuenta esto, se transporta: sus ojos brillan, con el brillo de la felicidad, evocando los mejores momentos de su vida, y su rostro refleja una paz y una plenitud que no había visto hasta ahora en ella.

En cada escena hay vida, alegría, entusiasmo, energía y furor. El color permite percibir el calorcito del afecto y la efusividad con que la vida transcurre en tan paradisíacos lugares. Qué alegres momentos con la familia o los amigos, en aquel ambiente sencillo, campesino.

El cuadro transmite tranquilidad, ingenuidad en la composición de colores, de formas, de dibujos de trazos infantiles; en el esfuerzo se plasma, al querer traer hasta aquí, en este momento, el paisaje, el conjunto de montañas y de valles, el mar y la playa con sus bañistas prendidos a ellas como aplicaciones, el río adornado en la ribera por árboles frutales. Los niños junto a sus animales domésticos: las ovejas, las vacas, las gallinas; pareciera que dialogaran juntos personas y animales. Allá va un joven con un caballo rienda en mano, con tal tranquilidad de ambos, como si les pertenecieran por completo el tiempo y el espacio.

Todo esto es armonía, la que se tuvo en ese escenario de tierra que no solo fue un espacio físico donde transcurrió la vida, sino parte orgánica de la vida, como es parte de la vida la mano, el ojo o el oído, pues ellos permiten la comunicación e interacción con el cosmos. Así el lugar y el territorio donde se crece son órganos que permiten captar y relacionarse con el universo.

Ante el segundo cuadro afirma un joven estudiante espectador: “Eso parece lava”... Sí, es el fuego devorador que lo ha consumido todo, quizás acrisolando para reiniciar la vida... Entre cálidos y grises colores los “sin rostro” atropellan a quienes antes han llenado de color los campos, de alimento y de vida. Se inicia la huida en una pérdida total, para sumirse ahora en el anonimato que desdibuja, que esconde la tragedia de estos que ahora parecieran carecer de rostro. Se habla de ellos en abstracto: “los desplazados”, allá distantes, ajenos, quién sabe de qué patria...

- *¿Qué pintas Fanny? ¿Por qué una casa en llamas?*
- *Es cuando se quemó mi casa de Cajibío*
- (en el Cauca). (Un silencio pesado).

La elocuencia del dibujo y la gravedad de Fanny al realizarlo bastan para que me recorra un frío por todo el cuerpo. Su pintura es una puerta en el tiempo y el espacio, que, de manera intrusa, me lleva hasta aquel momento siniestro, y entonces sé de la vida de esta niña caracterizada por ser lacónica y por la tristeza de su mirada. La veo huyendo de su casa sumida en la angustia, sin poder traer nada consigo, corriendo en una carrera que se olvida de todo, que pierde hasta la conciencia de sí misma, para, por instinto, poner la vida a salvo. Qué confusión, qué caos, qué desconcierto. El corazón a punto de estallar resuena por todo el ser como un tambor enloquecido anunciando el peligro. La carrera parece no terminar (y aún no ha terminado), los pies avanzan y avanzan y no se siente que por fin se esté a salvo. ¡Cuándo terminará la huida!

Y regreso. Fanny está aquí, pero incapaz de hablarle por un nudo que me atasca la garganta, sólo atino a mirarla con otros ojos, y habiendo compartido ese momento de su vida, la siento más cercana. Deja de ser la estudiante “Y” de la lista, para reconocerla como la persona con un pesado bagaje de vida. Luego de haber compartido su pintura la puerta ha sido abierta y puedo preguntar ahora dónde vive, con quién. Esto me lleva a descubrir otra maraña...



En una casa, a través de la ventana, dos niños con sus padres miran a los hombres que con armas en sus manos exigen que abandonen el campo. Hay lágrimas en los ojos de los pequeños. Las gallinas y el perrito que antes merodeaban en torno a la casa han desaparecido; las vacas presienten la angustia de la fuga, desde su corral; todo es silencioso como si el cosmos pudiera advertir la desazón de la tragedia, como si todo al tiempo se sumiera en la oscuridad de una noche que parece interminable.

Va con su equipaje la niña que antes jugaba en el río. Todo es desolación, en un brusco contraste de situaciones. Ayer jugaba con sus amigos, hoy todos se han ido y también ella debe empezar el angustioso éxodo ante un panorama que no promete demasiado.

Cada rincón emerge desolado y pareciera que las grises casas quisieran gritar su triste abandono. Cómo extrañan a sus moradores! Las paredes son más frías y más débiles las puertas; ya nadie mira a través de las ventanas. La puerta de la Iglesia, abierta de lado a lado, deja imaginar que hasta Cristo huyó vertiginosamente tras sus creyentes, en el momento del apocalipsis.

Ya no hay aves, ni corderos, ni caballos; solo bestias... fieras... Tristes testigos, la palmera y el árbol del parque. Ay!, si pudieran hablar, no solo llorarían, sus gemidos resonarían montaña tras montaña.

Y la paleta cubre el lienzo de gris, como la adversidad ha cubierto de un tono lúgubre el alma. Con el frío del azul se avizora la ciudad como destino de la flota proveniente del pueblo. Por edificios y calles, perdidos entre el asfalto y la selva de cemento, niños y jóvenes, padres y madres permanecen de pie con su equipaje. Sus blancos rostros están petrificados de frío. El de la desolación, el del olvido, el de la angustia, el de la muerte y el peligro.

Un solitario joven en medio de la calle mantiene asido su equipaje: un maletín y una jaula con un loro. La mascota no ha dejado de ser compañera de vida, de trasegar, de fatigas y de luchas. Aún en su cabeza permanece el sombrero *vueltiado*, y el eco del vallenato que resonará por siempre en sus oídos. Aparece expectante: y, “¿Ahora qué vendrá? ¿Dónde iremos mi loro, mi vallenato y yo?”. Nada más cabe esperar a que la adversidad vaya cediendo ante la novedad.

En la esquina del cuadro hay un par de niños con sus maletas. En efecto, son extraños ante el paisaje citadino; su traje no es el adecuado para la ciudad, ni su ademán, ni su postura. Transmiten el miedo de llegar a un lugar desconocido, así tan de repente, sin tener tiempo siquiera de preparar la salida y la adaptación a

un “nuevo hogar”. Están solos, ¿quién los alojará? Vienen cansados, agobiados, con frío y hambre. ¿Hacia dónde irán? ¿Seguirán siendo niños? Pues, a veces, la tragedia suele llevarse la infancia consigo.

Al otro lado de la calle, una joven solitaria proyecta el desconcierto, pareciera que esperara a alguien. ¿Viene de paseo? ¿De vacaciones quizá? Llega a reiniciar la vida, a descubrir un mundo diferente, a encontrar nuevas personas, a tratar de hacer amigos que quieran compartir el convite o jugar con ella a “las cogidas”. ¿Los encontrará?

Ascendiendo la calle, una familia permanece tomada de la mano. Fueron arrojados de tal modo en medio de la ciudad. Ya les quitaron todo: su vivienda, sus tierras, sus animales, su mascota, ¿Qué más les podrán quitar? Se sujetan de las manos para que el afecto, las personas amadas no se las puedan arrebatar. Empieza otro recorrido hacia las montañas de la ciudad, pero están juntos y unidos más que nunca, eso basta para juntar suficiente energía y continuar la vida, y ascender a buscar un nuevo lugar donde sembrar su hogar.

Las calles se cruzan, los edificios se levantan elevándose por sobre las personas, los árboles y hasta las montañas, y aunque la calle es ruidosa el panorama urbano es sigiloso, con el silencio de la indiferencia. Cambia el paisaje: del verde de la pradera, al gris del asfalto; del azul del río del pueblo, al fondo oscuro del caño urbano; del colorido de las casas rurales, a los blancos y alargados edificios; del cálido pelaje de las mascotas, al áspero metal de los vehículos.

Aparece por fin un movimiento menos frío del color. En el patio del colegio unos chicos juegan, otros se encuentran, allá otros conversan alegremente. La vida se va reconstruyendo en el lazo de la amistad, en el afecto del camarada de juegos y de charla, en la acogida de los que no les interesa de dónde tú vengas.

En el ambiente escolar aparece el espacio que facilita erigirse nuevamente, reencontrarse, a partir de la confrontación con otros que han vivido grandes dificultades, quizá de otra manera, o quizá han tenido una vida tranquila, y brindan su cálida mano amiga y se convierten en cayado donde apoyarse para caminar con firmeza. Se comparten sueños, ilusiones, metas, y por ello se empieza a soñar de nuevo. Aún es posible construir la vida con grandeza. Se cree nuevamente en sí mismo y se advierte que no se está solo, que hay mucho por andar, por descubrir, por emprender.

Se retoma la vida para continuarla, en palabras de María Elena Walsh “cantando al sol como la cigarra, después de un año bajo la tierra, igual que sobreviviente



que vuelve de la guerra...” Y sin miedo, se puede verter hacia los otros la propia individualidad. Se aprende que ante la tragedia nos sumimos en el dolor, la angustia, hasta el desespero, pero siempre hay modos de levantarse, reiniciarse, descubrir nuevos talentos y capacidades en sí mismo, y así continuar la vida con entusiasmo renovado.

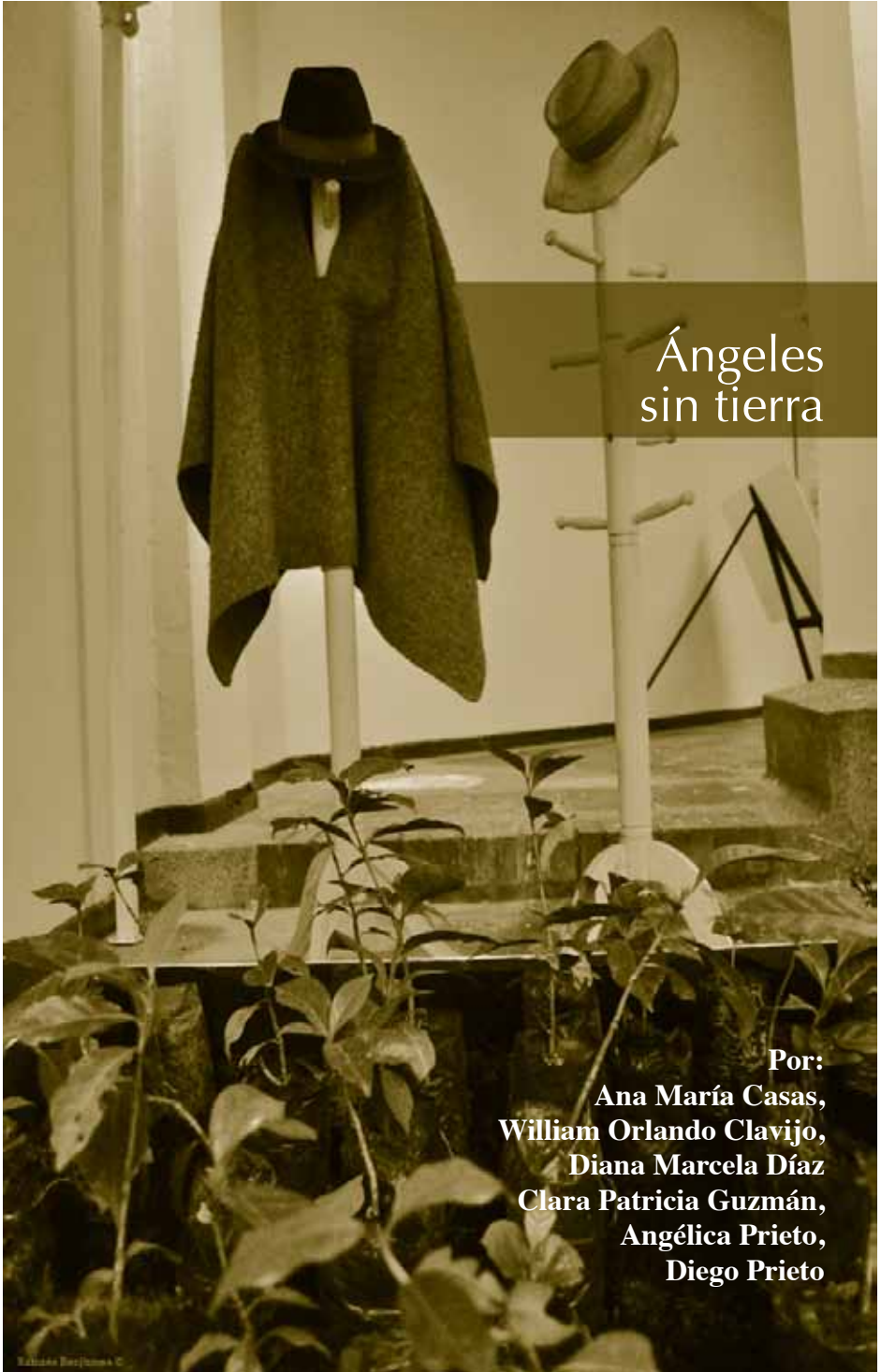
En el rodar del balón de micro se van tejiendo nuevos afectos de amistad; en su va y viene, lleva y trae en un común dialecto la misma energía, la misma infantil intención de pasar momentos alegres, extrovertidos, de juegos y camaradería. La misma ilusión de tener un vida feliz, de encontrar la acogida sencilla y desprevenida de sus compañeros, de continuar una andadura hacia adelante aliviando el equipaje de memoria al constatar que es posible reconstruirse: sumirse en el dolor, en el fondo oscuro de la tragedia, y de repente encontrar la luz de un nuevo día, de nuevos modos de continuar soñando, cantando, jugando, y hasta bailando, porque se pueden descubrir otros motivos de alegría.

El amigo que se ha encontrado es una puerta para auto redescubrirse. Entonces se acude a fuerzas que antes no se habían advertido, y posibilidades que no se habían contemplado, y proyectos que no se habían trazado. Y con todo ello junto se hace una nueva composición, el quinto cuadro, que apenas se está bosquejando, del que tan solo se empieza a hacer el boceto; el nuevo Hernán, la nueva Fanny, la Patricia de ahora, la Helena que ha encontrado nuevos juegos, los que tienen metas y trabajan por ellas. El quinto cuadro de colores brillantes, con árboles y flores, arroyos cristalinos, frutos y aves surcando tranquilamente el fir-

mamento. El cuadro de figuras hermosas donde la metáfora expresa la armonía y la sintonía con el entorno.

Hasta aquí la travesía, para pintar de colores el asfalto y el cemento. Para colgarle flores y frutas a los edificios. Pegarle pieles a los viejos buses (y al Transmilenio), inventar ríos en los parques para jugar con los amigos, para hacer pájaros de papel y enviarlos al firmamento con nuestros sueños, pues “cuando los sueños vuelan, quizá se hagan realidad”, hay que dejarlos volar.

- *De hecho, la obra tiene un conflicto, la obra está llena de conflictos. Más que desplazamiento, habla de un clamor por la inclusión, es un grito por la inclusión, por parte de nosotros, porque nosotros siempre hemos sido excluidos. Veo en la instalación elementos como la escuela. Casi todas las obras son un espacio que muestra lapsos de tiempo, transcurso del tiempo, lapsos de dolor, pero nunca creo que ha habido una calma, siempre ha habido en la obra una tensión muy fuerte que degenera en un conflicto.*
- *Expresa el contexto de los niños de cada colegio, porque no son los mismos, cómo ven la situación del desplazamiento y su situación en el colegio, y por otro lado se ve la expresión de los profesores frente a eso, que es una interpretación de terceros.*
- *Uno ve que a veces son conceptos antagónicos que generan muchas tensiones, está el arraigo y el desarraigo, como la vida y la muerte, como la esperanza y la desesperanza, son conceptos que generan sentimientos encontrados, polarizados. Es la polarización del mismo conflicto armado.*
- *Es una obra hecha por pedagogos, pero no es exactamente pedagogía, porque no tenemos una pretensión de enseñar, y porque no teníamos un afán de mostrarle a los demás cómo se hace para trabajar con los niños, no teníamos ese afán que tenemos a veces de producir cosas, de mostrar productos. Como un show, el show de querer justificar un trabajo, unos recursos, sino que tiene un carácter más político, y que revela un concepto más real. Se mostró a las instituciones en su periferia.*



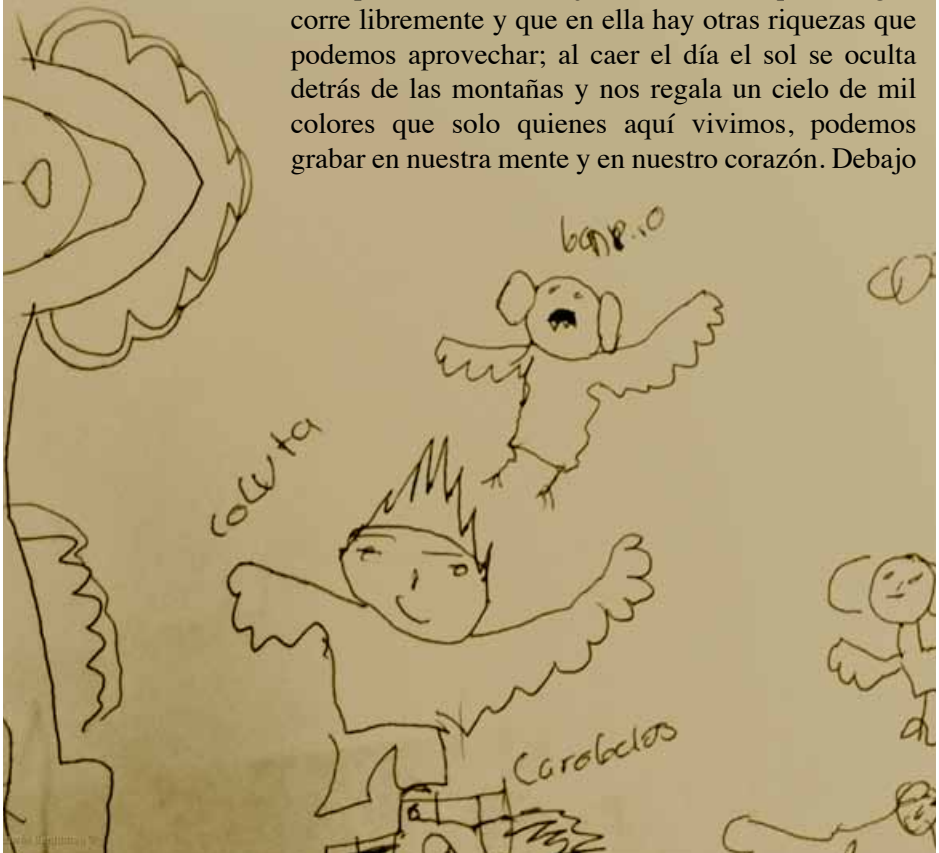
Ángeles sin tierra

Por:
Ana María Casas,
William Orlando Clavijo,
Diana Marcela Díaz
Clara Patricia Guzmán,
Angélica Prieto,
Diego Prieto

Ángeles campesinos

Este es nuestro hogar, donde crecimos, vivimos y procreamos, donde cada amanecer el cantar del gallo nos invita a empezar de nuevo nuestras labores, donde el olor de la tierra nos deja ver la riqueza del suelo y nos regala además el pan de nuestro sustento, donde el paisaje de los árboles y montañas nos dicen lo afortunados que somos por el lugar que tenemos, donde sentimos que somos ángeles campesinos.

Es aquí, donde a lo lejos se escucha que el agua corre libremente y que en ella hay otras riquezas que podemos aprovechar; al caer el día el sol se oculta detrás de las montañas y nos regala un cielo de mil colores que solo quienes aquí vivimos, podemos grabar en nuestra mente y en nuestro corazón. Debajo



de nuestras ruanas está el calor del amor a nuestras tierras, a nuestros animales y plantas; en nuestro corazón está grabado el orgullo campesino que desde nuestros antepasados se ha cultivado de generación y generación.

Nuestras alpargatas llevan los pasos recorridos por los pastos que cultivamos día tras día; nuestro sombrero es el símbolo de la lucha incansable, del calor o el frío que llevamos auestas, la protección en nuestras largas horas de trabajo y el descanso al terminar nuestra jornada. Nuestro azadón, pica y pala, conocen la dedicación, paciencia y amor a nuestra pachamama.

Es nuestro hogar, en el que cada día despertamos sintiendo que Dios nos ha dado el regalo de la vida, nuestro campo, nuestras tierras; es nuestro terruño que nos da todo lo que necesitamos para vivir; es el aire mismo el que nos permite sentir el aroma del amor, de las plantas, del suelo, de la cosecha fresca; es aquí donde podemos progresar de la mano del encanto de la naturaleza.

Ángeles en tinieblas

Tal vez, todas las cosas que vivimos sólo fueron un hermoso arco iris de ensueño. Hoy sentimos la oscura noche de la tormenta. Han herido a nuestra pachamama. Su vientre oculta múltiples fosas y féretros, que guardan el secreto del horror



de la tortura y de la muerte. Aparecen ejércitos misteriosos, bestias tenebrosas, impulsadas por el odio, que pintan de negro nuestro cielo, siembran de soledad, angustia y miedo nuestro cuerpo.

Sentimos el avanzar del ángel de la muerte, en el viento helado y en el oscuro cielo. Salimos corriendo, sintiendo en la espalda el escalofrío de la muerte, dejando herido nuestro corazón campesino. Los ángeles de la muerte, nos expropiaron, nos arrebataron el derecho a cultivar y a soñar.

Ángeles sin tierra en la incertidumbre

Aparece un mundo diferente, una Bogotá gigante, hablando un lenguaje indescifrable. Los afamados subsidios no aparecen y la ayuda solidaria no existe. La incertidumbre invade nuestra mente, la angustia es nuestro alimento y nuestro suelo es el barro usurpado de una montaña que se derrite por el inclemente invierno. Donde las únicas ayudas son los escuadrones de antidisturbios para desalojar a los invasores. ¿Acaso ellos no son los mismos que nos expropiaron e invadieron?

Ángeles resilientes

A pesar de todo, volvemos a ver el colorido policromático de las flores al alba, mezclado con el azul nítido del cielo, después de una oscura noche de tormenta; sensación de despeja el alma, apacigua las emociones que cabalgan sobre la mente débil del que sufre, y genera el sentimiento de sosiego que invita a luchar por salir del océano de la incertidumbre y ver las cosas bellas de la vida con un nuevo lente: el de la solidaridad y el afecto entre los seres humanos.

El sueño premonitorio le indica al somnoliento que es hora de despertar, que el amanecer está próximo, que las tinieblas nefastas que cubrían de gris el horizonte, se están disipando y que aquellos personajes que rodeaban el entorno, que vestían un traje teñido de ébano, ya no están; que ahora alrededor, existen personas que parecen haber bajado de un arco iris, porque se ven multicolores, y no solo porque sus trajes sean así, sino porque los sentimientos que de ellos afloran, reflejan lo más profundo del alma, haciendo prender la chispa que enciende las ilusiones por la vida, ilusiones que invitan a luchar, a seguir adelante y hacen ver que ahora los muros que obstruían el camino, son de cartón y no de ladrillo, como antes se les percibía.

Es el territorio, el escenario donde se tejen las más inverosímiles historias, el lugar sagrado en el cual retozan al mismo tiempo los potros indomables de la crueldad y la bondad, donde la Pachamama en su incorruptible generosidad, brinda el espacio para que la vida florezca sin discriminación alguna, cumpliendo con el perenne ciclo que pareciera florecer eternamente rebotante de vigor; pero que el hombre, no se sabe si por torpeza o envidia, se ha dado a la copiosa tarea de querer interrumpirlo, aun a costa del sacrificio de su misma condición gregaria.



Depende del mismo hombre hacer que el territorio sea el pergamino sobre el cual escribe su historia, con el lenguaje de la evolución que le hace dejar a la bestia relegada en el último instinto de supervivencia y que sea domada por el raciocinio. Es la escritura del pergamino sagrado, fuente que puede ser leída por sus descendientes con orgullo, y así identificarse como miembros de una cultura que reconozca y valore la riqueza intelectual no elitista, sino por el contrario, autóctona y autónoma, compatible con el ciclo natural de la vida. Lo que hoy escribimos sobre este pergamino, será leído por nuestros hijos y nietos, y ha de ser un escrito tan sabio y profundo, que los hijos de esta cultura, puedan ver su propia imagen y se identifiquen como el nuevo timonel. Depende del hombre que el territorio sea el pergamino del reconocimiento histórico cultural, y no el manto que cubre un féretro en el cual se ocultan múltiples crímenes.

El alimento es la fuente mágica de energía para el cuerpo, pero también para el espíritu, principalmente para el labrador de la tierra, porque cuando cultiva arduamente su territorio, no está influyendo simplemente en un ciclo vital, sino que ve crecer sus ideales y sus sueños a la par con su cultivo. Es la agricultura tradicional de subsistencia, una labor solidaria, más que lucrativa; hacerse amigo de los seres más generosos sobre el planeta, las plantas, conversar con ellas todos los días en la labor, consentirlas y mimarlas, para que ellas en su infinita bondad fabriquen su alimento y a la vez lo compartan con los seres humanos, requiere de paciencia, constancia, dedicación, entereza, carácter y amor.

Es una labor que exige sabiduría, para tomar decisiones acertadas: qué cultivar, cómo hacerlo, dónde y cuándo, son un derecho propio que poco a poco le ha sido arrebatado al campesino, y ha pasado a ser propiedad de las grandes multinacionales, incluso, en muchas regiones, pertenece a grupos armados que le expropián la tierra a las comunidades, para explotarla sin consideración alguna. La capacidad de los pueblos para decidir cómo alimentarse está siendo influenciada por los flagelos del terrorismo, el libre comercio y el capitalismo salvaje.


De este panorama, las principales víctimas de los juegos macabros de los adultos son los niños, porque aquellos en su inconsciencia violenta, no solo matan a sus familiares o amigos, sino también a las posibilidades de vivir un mundo cargado de fantasía e imaginación. Éste es el principal lienzo donde el niño se autorretrata, y plasma la realidad relativa que siempre va condimentada de sus sueños. Pero ¿cómo explorar la fantasía y la imaginación cuando se tiene una alta dosis de resentimiento, miedo e incertidumbre? un asunto difícil.

La escuela es el espacio donde confluyen la territorialidad, el alimento y su soberanía, la historia, la cultura, y por supuesto, los niños con sus sueños. Es allí el sitio donde el niño en condición de desplazamiento, debe reconstruir su vida. Es la facilitadora, la fuente generadora de resiliencia, la brújula orientadora en el océano de incertidumbre en el cual naufragan muchos de sus estudiantes víctimas del conflicto.

Es la escuela, la que puede convertirse en el nuevo territorio, en el pergamino donde el niño escriba su propia historia, donde se identifique con su cultura y la de la comunidad a la cual se está integrando, es la que puede posibilitar el terreno en el que los niños cultiven la huerta de sus ilusiones, donde cada semilla que siembre se convierta en un sueño de colores que ilumine el camino para salir de la oscuridad que han generado los traumas de la guerra.

Es la escuela la que posibilita que los niños cultiven el sagrado alimento, y se reencuentren consigo mismos en este proceso, es la que emancipa el pensamiento, fortalece la autoestima y la autonomía y brinda espacios para el intercambio de saberes culturales; es la escuela, la que a través de su huerta puede cultivar los sueños multicolores de cada niño, es la principal generadora de la sinapsis neuronal que desencadena en el sueño premonitorio, que avisa que está llegando el alba. Es nuestra escuela, nuestro hogar, donde crecemos, alimentados por la infinita bondad de nuestros maestros.

- *La obra es una expresión de las visiones y experiencias sobre el desplazamiento en la escuela. Pero se mezclan aquí muchas técnicas artísticas: pintura, escultura, dibujo, video, fotografía. Al mismo tiempo está armada con objetos y expresiones de la vida cotidiana. Los mapas, los tableros, la tierra, los artículos de la vida campesina, las fotos de la vida familiar, de unas personas... A partir de esa mezcla de técnicas, objetos y vida cotidiana, se quiere dar un sentido sobre el conjunto, más que mostrar cada obra por separado, la intención es que hagan parte de un todo.*
- *En el fondo la preocupación era quién y qué, entonces la obra tiene un componente muy fuerte en los niños, en los individuos y en nosotros mismos, esa es la primera percepción que yo puedo dar en lo colectivo; después de verla finalizada, ya como en ese estadio de haberse ensamblado y haberse desmontado con la posibilidad de volver a montarla, la preocupación sigue siendo fundamental sobre los sujetos.*
- *Creo que la obra está oscilando entre una calma y una angustia, porque pasa por un espacio donde hay tranquilidad y después el ataque, como la parte mala, lo que es el antes y el después, yo creo que esa es la construcción, entonces siempre está oscilando entre lo bueno, lo malo, entre el futuro... Y siento que se trata de objetos que pretenden transformar el espacio.*
- *A ver, como que todos los espacios de la obra tiene una parte importante en el ejercicio, y esos mismos espacios a lo largo de un lapso se van cambiando, pero al final, vuelven. No es el mismo espacio del inicio que es calma, al del principio. Como que la obra siempre va girando todo el tiempo, calma, destrucción, calma y otra vez destrucción.*
- *Eso nos está mandando a una atmósfera que construye un ritmo.*

A close-up photograph with a warm, olive-green tint. A hand is positioned at the top right, about to drop a ball. In the foreground, a stack of several metal bottle caps is neatly piled. The background is a textured surface, possibly a table or floor, with a blurred ball resting on it.

El juego,
una experiencia
resiliente

Por: Bibiana María Seguro Jaramillo

Quiero saludarte y agradecerte por leer esta experiencia que de verdad ha sido gratificante en todos los sentidos de mi experiencia personal, mi intención es divertirme y confiarte el proceso de la construcción de una obra plástica basada en una secuencia de imágenes donde se relaciona al juego de *Yermis* con el desplazamiento forzado. Realmente no fue nada fácil de establecer, como todo buen proyecto pasó por una idea, una discusión y disertación que no serían posibles sin un grupo de trabajo con enfoque diferencial y humano.

Finalmente, todo esto dio como resultado la exposición de un conjunto de obras de arte que no precisamente fueron ejecutadas por profesionales en el área, pero sí por maestros de vida que mostraron, en cada uno de sus trabajos, todo lo que desde su experiencia han expresado sus estudiantes, los niños víctimas del conflicto. Tal tarea implicaba el surgimiento de toda una serie de sensaciones y emociones que serían reflejadas de acuerdo con el contexto de cada uno de los colegios que participaron de su construcción.

La idea

El juego -era claro desde el principio- es la herramienta que ayuda al ser humano a construirse como persona y a entender la cultura y el contexto que lo rodea. Es un distractor de las situaciones incómodas y violentas, y una forma de liberar el espíritu. Pero, entonces ¿Cómo iba a ser la expresión del muñequito o de la pintura o de la foto? En ese momento me acordé lo que me había pasado en el colegio Paraíso, cuando precisamente en la capacitación abordábamos a los estudiantes con una serie de actividades para identificar el problema del desplazamiento. Una de estas fue precisamente que trajeran los juegos

tradicionales de sus lugares de origen (en Paraíso, efectivamente, había muchos estudiantes del Putumayo, del Llano, de la zona Pacífica y de la costa Atlántica), personalmente esperaba gran cantidad de juegos y rondas y demás, pero el juego que casi todos me mostraron, adivinen... fue el YERMIS.

¡Eureka! Por fin se nos iluminó el bombillo; claro, es un juego conocido por los niños, el que, para sorpresa, muchos adultos piensan que los pequeños ya no lo juegan. Y en el Leonardo es la sensación. Después de una conversación conjunta de risas, botadera de corriente y demás, que duró aproximadamente cuatro horas, y que a pesar del cansancio fueron divertidas, se definió que la obra estuviera compuesta por una secuencia fotográfica que muestra cuatro etapas.

Lo que quiere expresar la obra

Todo empieza con un partido de Yermis entre niños que todavía se encuentran en su lugar de origen. El protagonista es el mismo en los cuatro momentos. En el antes aparece una foto del niño, en tamaño natural, con el bate (tronco pequeño de árbol) a un costado y preparándose para derribar las tapas, en una foto al frente, representadas por minas anti-persona apiladas, en la siguiente foto los niños se ven felices jugando en el mismo lugar.

De manera irónica, el niño se encuentra con los mismos compañeros jugando, pero la imagen de fondo es desalentadora porque muestra la destrucción causada por la violencia; esta vez, el chico sostiene un arma de fuego en la mano (simulando el bate); luego en la imagen que continua el proceso del juego, se cambia el escenario que es una calle de la ciudad, obviamente el protagonista es el mismo pero los otros jugadores cambian, no son los mismos niños, y el bate es un guacal.

Finalmente, la imagen de la reconstrucción muestra al protagonista, quien arma la torrecilla de tapas (en un fondo neutro). Adicionalmente, fuera de las imágenes estarán las herramientas del juego ubicadas según corresponde: el bate, las tapas apiladas y la pelota.

El proceso de construcción

En ese momento, el plano ya había sido diseñado por los aportes de las personas presentes. El primer cuadro muestra al niño protagonista en un fondo neutro de color amarillo, en posición de lanzamiento de la pelota por el suelo, está sujetando el bate y simulando haber soltado ya la pelota; el siguiente cuadro

muestra la pila de minas antipersona en un fondo negro que representa la crueldad de estos dispositivos.

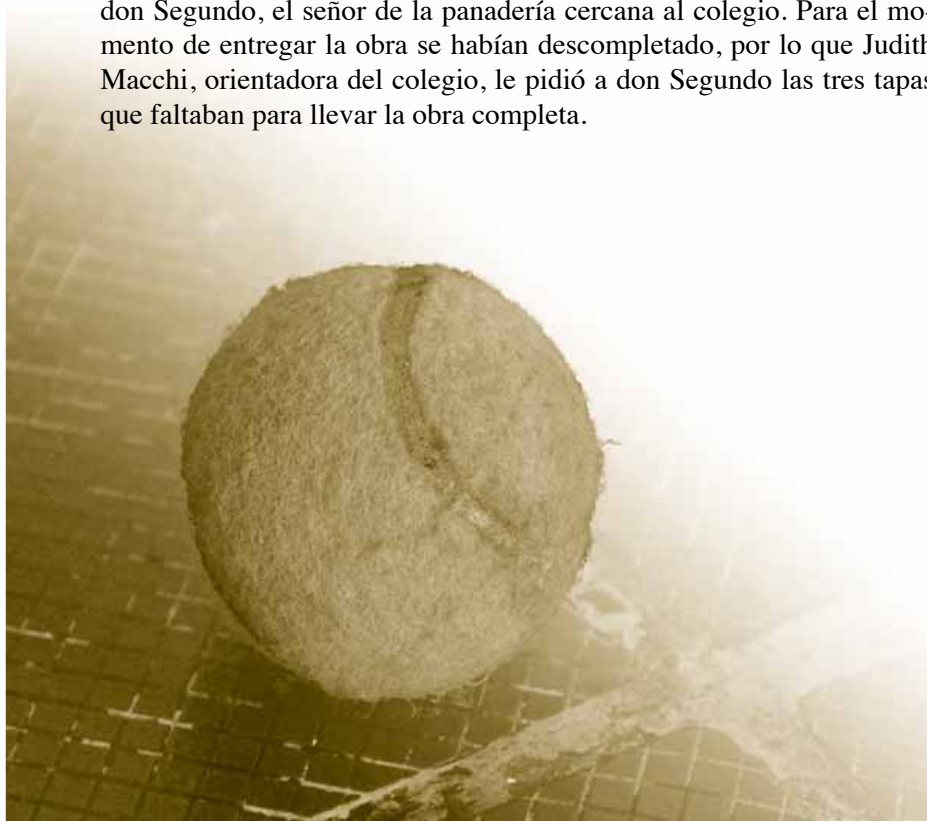
En las siguientes tres imágenes los niños están ubicados en una forma constante con fondos cambiantes, mostrando los diferentes procesos: el fondo del pueblo, que sitúa a los niños en su tierra natal;; el fondo desolador que representa el momento del desplazamiento; y el fondo citadino que muestra a los niños en otro escenario, que por lo general es cambiante, significando que los niños cambian constantemente de lugar de vivienda.



La etapa de reconstrucción se constituye con la armada o desarmada de las tapas que se encuentran junto a la secuencia de fotos, y que representa al juego como herramienta fundamental de reconstrucción. Además, frente a las fotografías está ubicado el bate (firmado por estudiantes del Leonardo, con sinceras expresiones de cariño y la pelota que sigue el trayecto del lanzamiento del niño de la fotografía.

El sentido pedagógico

- El bate, fue firmado por estudiantes del colegio el 31 de octubre, en medio de la celebración Día del Niño, luego de enterarse del motivo por el cual se hacía el reconocimiento a este objeto; también se les informó de la existencia de la obra y parte de su contenido.
- La pelota que se entregó para la obra era utilizada por los estudiantes del colegio para jugar *Yermis*.
- Las tapas, de igual forma, habían sido aportadas unos meses atrás por don Segundo, el señor de la panadería cercana al colegio. Para el momento de entregar la obra se habían descompletado, por lo que Judith Macchi, orientadora del colegio, le pidió a don Segundo las tres tapas que faltaban para llevar la obra completa.





Por último, el 31 de octubre de 2011, la obra fue trasladada a la Universidad Pedagógica Nacional e inaugurada el 3 de noviembre, día de la marcha de antorchas de los estudiantes en contra a la Ley 30. Sin embargo, los protagonistas no fuimos los únicos presentes en tan magno evento; algunos de los estudiantes de la Pedagógica hicieron presencia allí, dándole un mayor sentido a la inauguración. También se contó con la asistencia de algunos compañeros de trabajo y familiares de los docentes autores del trabajo. La alegría de todos era evidente cuando se realizaba el recorrido sin un orden preestablecido.

Y, con inquietud y curiosidad, nos preguntábamos: ¿A dónde pararán las obras?, ¿Este es el fin? ¿Cuál es el siguiente paso? ¿Nuestra expresión colectiva queda allí? Gracias a un común acuerdo con Opción Legal y los profesores. En conclusión, seguimos comprometidos con nuestra labor que, aunque fue expresada en una gran propuesta estética, continuamos con el proceso pedagógico dejando frutos muy productivos y de sensibilización, con relación a la inclusión de nuestros niños víctimas del conflicto armado.



- *La instalación se convierte en algo artístico cuando ese espacio, o cuando esa obra hace que el espectador se interroge, indague, se cuestione, entre también en un diálogo consigo mismo, como cuando nos mostraste pupitres colgando de la Corte Suprema de Justicia, que uno empieza a cuestionarse, por qué un pupitre colgado, comienza a indagar y el mismo espectador se cuestiona.*
- *Además que el espectador cuando llega a ver la obra capta la situación de desplazamiento de algunos chicos que han vivido en otros lugares. Tengo presente la obra de Natalia, el último cuadro, nuevamente la mujer emergiendo de estas situaciones, el tablero del mosaico que son los niños en la escuela, no están ahí anclados en la situación de desplazamiento, están en un proceso de apropiación de los nuevos espacios. Está el lugar que es el patio de la Universidad Pedagógica, además que ahora uno viene a reflexionarlo es completamente intencional, no fue en otro lugar, y da cuenta de un lugar pedagógico, porque nosotros pudimos hacer este trabajo no porque nos encontramos con estos niños, siempre nos tropezamos con niños en estas condiciones que no nos tocan, pero gracias a nuestro trabajo y a nuestra labor pedagógica y educativa, descubrimos esto.*
- *Yo ahora pienso en los colores para tratar de mirar esos períodos de cresta, de media y de baja, a dónde nos conduce. Yo no sé si tú te referías también, no es la calma sino es la tensión, los momentos en que uno ve y siente, tienen una tremenda incertidumbre. Por ejemplo, ciertos colores combinados con la ruana y el sombrero, el bate de yermis en esa profunda soledad, una foto oscura, y luego sale el rojo, el amarillo, y me encuentro una letra que me dice re re re. Es el termómetro que me está diciendo cómo es el nivel de línea sensitiva de lo que estamos plasmando allí, y si pensamos cuáles fueron los colores que privilegiaron en sus trabajos con los niños, que fue de ellos, porque no le dijimos “haga con rojo el helicóptero ametrallando a la casa”. No, fueron ellos, no creo que ninguno haya conducido hasta allá la cosa.*



En
camino

s de semana por ahí, po
tocar la guitarra, por all
mpo.

Por: Wilson Muñoz

Todos deseamos, pensamos, hablamos, hacemos, siempre con algún propósito y desde algún lugar, y ése, nuestro lugar de enunciación, es por nuestra condición humana de hombres y mujeres, algunos mudos ante cientos de miradas que posiblemente son cómplices de la sociedad que ha sido construida a sangre y fuego. Otras son formas de verse y asumirse en el mundo, algunas no tan comprometidas como las realizadas por los niños y las niñas, claras al expresar la construcción digna de lo social, de lo justo y de los derechos.

Las y los maestros hacemos parte de esta construcción de lo justo y lo digno, de la sensibilidad frente a la realidad que vivimos en el día a día, de los trazos y la inspiración en el colegio, que aquí sentimos. Así nos oponemos a lo que no enseña, a lo que no libera, a la verticalidad, al autoritarismo y la ausencia de toda crítica. A las formas de vivir en la no diferencia, a la *hegemonización* donde no se escucha y se establecen normas. Normas son normas, se gritan y susurran, se cumplen y se ponen fuera de cada uno, haciendo invisibles las miradas, los trazos y las fotografías de todas y todos.

Los condenamos a la soledad, soledad del mundo, abandonado a la fuerza y soledad al sentir que deben construir otro, no deseado, oscuro, desalentador y hostil. Terminamos construyendo niños y niñas invisibles, sin reconocer su historia, de un mundo que ha caducado, sin regreso y enfermo porque ha muerto. Sin embargo, los dibujos, los relatos, los gestos nos dicen a diario, nos gritan cada vez más y con mayor fuerza que existen y merecen ser incluidos en el mundo del saber, del arte y la vida misma.

Los pocos muros de piedra en las escuelas y las numerosas mallas que los rodean, crean la ilusión de poder ver lo que pasa en su interior, lo cierto es que no sabemos: ciegos en lo evidente del mundo, conocido en la apariencia y descono-

cido en sus rutinas. Y así vivimos, percibiendo las formas, pero no el contenido, resignificando relatos sin reconocer la diferencia en sí mismo y menos en el otro.

A pesar de estas preocupaciones, muchos contrariamos el egoísmo propio de la modernidad, frustrada y malograda no sólo en la ciudad, sino en el país y el continente. De ello proponemos vernos en la historia, con nuestros propios desplazamientos, ser y seguir siendo, construir construyéndonos, del destierro de nuestros ancestros para reconfigurar la historia de los desterrados y los exiliados de nuestra propia tierra. Nuestra historia de identidades individuales y colectivas rotas, fracturadas, trasplantadas en el mejor de los casos y abandonadas, en otros peores.

Con los niños y las niñas sentimos la expulsión y la condena a buscar de nuevo el espacio y el tiempo que nos pertenece. Cada sábado es un instante que pasa de inmediato, pero es nuestro tiempo, dos horas rápidas de encuentros y desencuentros: origami, videos, caminatas, compartirlo todo... El viaje a la bocATOMA del río en un pueblo al que fuimos, llamado Villeta, ocasionó un efecto de nostalgia volver a vivir el río: sus aguas, risas y pequeños miedos. Por unos días estos espacios se convirtieron en el centro de nuestras vidas; tomados de la mano caminando en las playas, en los senderos, esquivando serpientes pero deseando verlas; en los rieles del tren que ya no pasa, comiendo caña que Jesús nos dio a todos, recordando los paisajes, las personas y los días de aliento cruzados por pasados agobiantes pero esperanzadores en el presente que apostamos.

En el viaje iguales, las historias distintas y con pasados diversos: pasado, presente y futuro convergen en un solo instante de placer, ansiedad y alguna sensación de vacío evidente en preguntas sencillas: ¿qué vamos a hacer?, ¿para dónde vamos?, ¿vamos a volver? También olvidamos las formas violentas, hartas y rutinarias del cole, fundimos la vida con el territorio y así pasamos dos días maravillosos. No dejamos de ser colegio, tampoco nos concebimos de espaldas a la



realidad que vivimos en Ciudad Bolívar, simplemente sostuvimos otros diálogos y, sobretudo, aprendimos de una manera distinta: los nombres de los árboles y sus usos, la caña y el trapiche, *lenguajeando* sin fin, conversando siempre en el día y en gran parte de la noche.

Apartarnos por un instante de los horarios, los textos, el ruido, las clases que no responden a muchos de nuestros intereses inmediatos; alejarnos de la contaminación y la hostilidad del medio en el que pasamos gran parte de nuestras vidas significa un acontecimiento real y lleno de sentido en lo que hacemos en “Caminos de paz”.

Por todo lo anterior, los maestros no podemos unirnos a la indiferencia del Estado a invisibilizar a los niños y a las niñas con sus familias, sus vidas de resistencias, adversidades y resiliencia; alegrías y tristezas, idas y venidas, encuentros y desencuentros, llevando a cuestras las consecuencias de la guerra, el egoísmo, el odio, la hostilidad y la discriminación que caracterizan a muchos que son pocos, los que dominan, asesinan, arrasan y disfrutan del trabajo de todos y todas. ¿Qué hacer? Asumir compromisos que determinen y orienten el modo de ver y acercarse a las complejas realidades de lo humano y lo social. Significa compartir el paisaje, el trabajo, la palabra y la lengua que une. Significa construir despertando la conciencia, en la diferencia de los otros con los otros y con nosotros mismos, solidarios promoviendo acciones, impulsando vientos de cambio que favorezcan el desarrollo de los individuos y los colectivos en una directa e innegable acción de dignidad del ser humano.

Hemos emprendido una lucha contra la exclusión, la discriminación y la indiferencia que esperamos, todos comiencen.



- *El montaje me recuerda una película que estábamos viendo con los estudiantes sobre el trauma de una niña en Afganistán, y dentro de la sinapsis decía cómo se logra contar una historia sin caer en el dramatismo exacerbado en el que a veces caen las películas de Colombia, con la idea de que los niños son pobrecitos.*
- *¿Por qué se logra eso? ¿Qué hace que en ese tratamiento, que en esa organización y ocupación del espacio, lográramos eso?*
- *Porque hubo un planteamiento muy oportuno, y es que no se trabajó el inicio, el nudo y el desenlace, en términos de dramaturgia, sino que nos dijeron un antes, un durante y un después, que eso es distinto, porque el después no significa resolución del conflicto.*
- *¿Sería esa la clave? Ahí puede que metodológicamente hablando les sirvió el antes, durante y el después, puede que se haya logrado una maduración mayor, pero en la curaduría y en la disposición de cada obra, tanto en la autoría de ustedes, qué sucede.*
- *Yo creo que por otra cosa, y es que nosotros por primera vez, o particularmente yo, me cuestionaba, me preguntaba, y entonces el lenguaje plástico le permitía hacer eso. Algo así como una puesta en escena sobre la acción concreta, y permitimos que de alguna manera fuera el espectador el que hiciera toda la interpretación emotiva, o sea que se le permite al otro leer sin que nosotros lo saturemos de emotividad.*

La vida es un juego



Por: Clara Aydeé Bolívar

Alguna vez escuché decir que “la vida es un juego” y aparentemente con esta obra dicha frase se ratifica, sin embargo, su misión va más allá. Es una obra para reflexionar sobre las consecuencias que tiene la manera de actuar de algunas personas, que asumen que los otros son sus juguetes, con quienes pueden hacer lo que les place, sin mirar las consecuencias.

La reflexión que se pretende empezar aquí, está centrada en la importancia de la vida, asumiéndola como una sucesión de tiempo llena de sensaciones, aprendizajes, alegrías y frustraciones.

Desde niños se crece escuchando lecciones de todo tipo para que ésta sea lo mejor. En un primer momento, los padres son los encargados de transmitir hábitos, valores y disciplina para forjar el futuro. Luego los maestros complementan este trabajo en la escuela, al brindar el conocimiento necesario, al formar y potenciar las competencias de cada uno de los estudiantes que pasan por su aula.

En este sentido, el ser humano en su crecimiento se encuentra con frases como:

- Cómete todo, así crecerás fuerte y saludable.
- Duérmete temprano, esto evitará la fatiga.
- El estudio es la única herencia que yo te puedo dejar.
- Si quieres un buen trabajo, hay que estudiar.

Como se puede observar, cada una de las recomendaciones dadas está pensada para garantizar un buen futuro, en forjar el mañana. Y en este ir y venir, se olvidan los otros dos componentes que tiene la vida: el pasado y el presente.

Al enfrentarme a esta situación, surge en mí un gran enigma: ¿Qué es en realidad el futuro?

Una de las muchas frases de Víctor Hugo dice: *“El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad.”*... Al leerla y adentrarse un poco en ella más allá de la estética, surgen varios interrogantes, en especial del último aparte: ¿Cuál será esa oportunidad? ¿Para qué se quiere? ¿Será que siempre se quiere para mejorar la vida?

Realmente es un cuestionamiento que me asalta, enfrentarme con tantas experiencias vividas por personas tan jóvenes como los estudiantes con quienes comparto diariamente. Enigma que crece aún más al escuchar sus repuestas:

- *¿Qué quieres ser cuándo grande?*
- *Sicario*
- *¿Por qué?*
- *De esa manera se gana dinero fácil sin hacer mucho esfuerzo.*
- *¿Eso te parece bien?*
- *Pues depende, porque si los que hay que bajar son malos, pues sí lo es, pero si eso lo hacen con uno de la familia pues remal, ahí sí no vale.*
- *¿Qué quieres ser cuando grande?*
- *Policía para así poder enfrentar a esos... que mataron a mi padrino.*
- *¿A quién te referes?*
- *A esos malditos guerrillos o paras que ni siquiera se saben quiénes son, ya parecen de un mismo grupo, pues se dedican a lo mismo.*

Estos dos diálogos cortos guían un poco las respuestas y me llevan ahora a pensar en la influencia que el medio tiene en el futuro de una persona, (en realidad en toda la vida de una persona), ya que se encarga de brindar experiencias diversas que van formando un ideal de futuro según las necesidades psicológicas de cada uno, necesidades que en ocasiones tienen una carga muy grande de rencor y ansias de venganza poco entendibles para algunos.

...Y mi enigma sigue creciendo al pensar en el futuro como un elemento único e independiente. Muchos postulados de actitud positiva plantean que éste se puede moldear con técnicas sencillas que sirven para todas las personas por igual, el yoga, por ejemplo, en una de sus tesis dice: *“Mantén una actitud positiva con hábitos constructivos durante cuarenta días, y podrás cambiar tu futuro”*... Suena muy simple, sin embargo, nuevamente mi experiencia diaria me hace refutar dicha tesis con vehemencia, pues, ¿cómo se puede mantener

dicha actitud cuando a esos cuarenta días los anteceden años muy largos de sufrimientos e injusticias, o simplemente instantes, unos pocos minutos con cargas emocionales tan negativas y tan altas que necesitan bastante tiempo para entenderlas y tratar de olvidarlas en busca de la recuperación?

Estas experiencias de vida, estos momentos que la constituyen, son construidos a través de relaciones con el medio y con los otros, cobrando importancia al enmarcarse en un espacio y un tiempo determinados con características particulares para cada ser humano.

El espacio representa para cada uno de ellos algo muy especial, ya que de él surgen sus costumbres, su vestuario e inclusive su alimentación.

Por esto, se presenta el fenómeno de arraigo territorial, aspecto trascendente para la supervivencia. Estar en un lugar, acoplándose a él por mucho tiempo es algo que el ser humano aprende desde la infancia y va aumentando a medida que pasan los años, transmitiéndose de generación en generación.

Pero, ¿qué pasa cuando todo esto cambia de repente, sin previo aviso, sin dar tiempo para la planeación y la preparación? La respuesta es sencilla de dar, pero muy difícil de afrontar, se genera un desequilibrio que causa un cúmulo de sensaciones, que en la mayoría de los casos generan traumas, tristezas, conflictos internos y vacíos que cambian la vida en gran proporción.



Cambiar de territorio y adaptarse a otro exige de la persona tiempo, esfuerzo y voluntad para forjarse nuevamente. Sin embargo, la realidad muestra que aunque estos tres aspectos estén presentes, no son suficientes, pues la supervivencia exige ciertas condiciones que solo se consiguen por medios económicos.

De esta manera, el conflicto emocional se combina ahora con uno económico que debe ser resuelto de inmediato, ya que el hambre, el frío, el cansancio no dan espera.

Afortunadamente para el ser humano, existe en su interior una capacidad única que hace que todo esto tome un color distinto y se abran posibilidades para un futuro mejor. Hablamos en este sentido de la *Resiliencia*, la cual permite que se pueda salir con más facilidad de aquellas situaciones con la capacidad de sobreponerse a ellas y avanzar.

Sin embargo, es necesario que existan para cada una de estas personas, elementos que activen esta resiliencia, ya sean internos o externos. En algunas de ellas se dan de manera muy cómoda desde la personalidad que les permite ver las dificultades y experiencia negativas con ánimo y pensar en seguir *a pesar de*. Esto sucede especialmente en los adultos que al ver a sus hijos esperando su reacción y consejo, buscan nuevos caminos para brindar así otra alternativa de vida. Ellos se convierten en el elemento que activa este mecanismo al ser su razón de ser.

Otros, por el contrario, necesitan de factores externos, los cuales se proporcionan en los diversos medios de interrelación y que pueden ser el eje de acción para surgir y superar la adversidad a la que se han enfrentado.

Uno de estos elementos activadores de la resiliencia es el colegio y las relaciones de amistad y afecto que allí se generan. Éste se convierte en un espacio que ofrece la posibilidad de hacer catarsis de lo vivido por medio de diversas actividades o simplemente de tener una opción distinta para salir adelante.

Es de estas experiencias de aula que surge la obra de los cubos, con ella se pretende mostrar una parte de la vida de cada uno de los estudiantes. Esa parte en la que todo lo construido se vino al suelo y la forma como se vivió desde sus pocos años de existencia.

Cada cubo representa la historia de un estudiante, en él se muestran los cuatro momentos fundamentales al analizar la resiliencia: Antes, durante, después y reconstrucción. De esta manera, se podrá tener el acercamiento a las experiencias del desplazamiento vistas desde el ámbito de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran ahora en el aula.

Esta experiencia es contada a través de dibujos y textos cortos, algunos con gran timidez, otros con más atrevimiento, pero siempre con sinceridad. Dibujos que representan la realidad de un país que vive una crisis, un momento de violencia incomprensible, en la que las mayores víctimas son los niños que ven su futuro como algo más incierto cada día.

La obra nos acerca a otra realidad, la que se vive en las aulas, en la que se ve cada día una diversidad más compleja que exige de la labor pedagógica una nueva postura. De esta manera, al armar el cubo grande con los 8 cubos más pequeños se verá la realidad del aula. Constituida por la unión de todas estas realidades, desde las cuales se enfrenta la educación del aula en este momento, asumiendo cotidianamente la diversidad cultural, cronológica, psicológica, de etnia y religión, como un elemento constante.

Es aquí donde el trabajo desde la resiliencia se convierte en un apoyo para la labor docente y un elemento de acercamiento a la realidad de los estudiantes, buscando el entendimiento y el acercamiento para convertirme en un elemento más, activador de resiliencia, al ser un apoyo para la construcción de futuro.

El cubo es el resultado de pensar la propuesta estética para mostrar una realidad, y el arte la excusa metodológica para que los niños, niñas y jóvenes se decidieran a contarla.

Buscar que se exprese esa parte de la vida, que en un primer instante quieren ocultar y olvidar, es definitivamente una opción educativa y social; es el pretexto para surgir, para tomar partido, para exigir, para “volver a ser”, ya que la realidad de nuestro país ha llevado a la estigmatización de esta población, a su aislamiento y en ocasiones al abandono.

El montaje de esta obra se convirtió en una oportunidad, tanto para los niños y niñas en situación de desplazamiento, como para los demás estudiantes de interiorizar su historia de vida, contextualizándola y compartiéndola para hacer de ella un elemento de partida tendiente a construir un presente mejor y a orientar su proyecto de vida. Me permitió además enriquecer mi labor pedagógica con acciones afectivas, haciendo de ella una profesión más humana, en la que se toman en cuenta las características individuales, los intereses y las necesidades propias de cada alumno. Complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje con acciones enmarcadas en enfoque diferencial y especialmente con el tema de la resiliencia, le ha dado más sentido a mi práctica, permitiendo mejorar la relación entre el docente y estudiante, dando una oportunidad de contextualización y flexibilización del aprendizaje, aspecto de gran importancia en el grupo con el cual se realizó la experiencia.

Este enfoque nos lleva a valorar la diversidad encontrada en el aula por la acción del desplazamiento y conocer la cultura de una manera más amplia, pues son los estudiantes quienes nos enseñan desde su vivencia, desde sus propias experiencias de vida.

Termino este texto con algunas frases de los estudiantes de mi aula, surgieron al evaluar las actividades realizadas y que me hacen entender aún más el concepto de resiliencia:

“Al escuchar esta historia entendí que pasé mucho tiempo quejándome en demasía, cuando lo que había que hacer era mirar lo bueno y olvidar el resto, pues hay otros que viven lo peor...”.
(Arely)

“Con estas historias comprendo lo que decía mi papá: cuando las cosas van mal hay que mirar y escuchar a quienes están peor para valorar, tomar fuerzas y continuar”
(Laura)

“Viví mucho tiempo quejándome sin saber que tenía tantas cosas buenas que descubrí al escribir mi descripción”
(Karen)

“Al escuchar lo que digo, yo importante, me hace ir pena de ser indígena”
(Juan Carlos)

- *Lo que a mí me apasionó mucho cuando llegué a la pedagógica, no fue solamente que estamos cuestionando la educación de la escuela y el bachillerato, ni la primaria, sino todo el sistema educativo. Nuestro sistema educativo ha desaprovechado o de qué manera hemos abordado el fenómeno del desplazamiento en un tiempo que es actual, porque no estamos hablando de otras épocas, sino de nuestro tiempo, y el espacio tiene que ver mucho con el tiempo, con nuestra historia.*
- *Hay algo clave que son las acciones. Hay un recorrido y las acciones que cuenta la obra y que permiten leer, independientemente de este debate que estamos dando, es interesante y lo ha dicho la gente que ha visto la obra, permite enfrentar el problema, entender el problema, leer, literalmente es leer, porque en la obra hay mucho texto, y vemos como si se creara un escenario al registro textual. A veces los textos son redundancias de lo mismo, no te llevan radicalmente a otro tema, sino a la encarnación de la tragedia de los niños.*
- *Justamente es un elemento que estaba preguntando, que permite que se llegue al objetivo de la instalación, es la diversidad de elementos que estaban allí. Si todos hubiéramos usado los mismos materiales y la misma técnica, se hubiera vuelto monótono el recorrido, hay diversos elementos que permiten que la persona se acerque y a pesar de lo redundante.*
- *De hecho es algo que se ha hablado, que la próxima instalación es importante utilizando el video, grabando o pidiéndole a los espectadores que por favor escriban lo que vieron, que de pronto puede ser un buen indicador para recrear esas locaciones..*

¿De esperanza
hablan
nuestras
manos?



Por: Juan Carlos Bernal

*En memoria de
Vanessa y Sarita
(María de los Parques)
que sepan que están
en nuestros corazones.*

El por qué de los mapas

En la propuesta artística de los mapas se quiso plasmar el sentido de territorio, donde cada uno de los participantes representa un pedacito de país, con su historia, su vida y su futuro. Se quería resaltar algunas de las historias de vida del grupo participante, sus valores y parte de la cultura en la que vivían, con fotos y objetos representativos, colocados en el mapa al estilo de un collage; pero faltaba algo que los uniera a todos y fue entonces cuando brotó la idea de colocar cada uno su manito, pintada de color, para que todos construyeran la obra.

Ya no se ven las regiones separadas o culturas diferentes, se ve un solo país, una sola nación, donde la esperanza la llevan nuestros niños, niñas, jóvenes, doncellas, adultos y adultos mayores, en sus corazones y mentes. Así nacieron y se hicieron estos mapas.

Los colores escogidos fueron: el verde para mostrar el momento anterior al desplazamiento de los niños; el mapa rojo para simbolizar las situaciones que ocurrieron durante la tragedia; el mapa gris para hablar del instante en que las personas desplazadas llegan a Bogotá; el mapa azul violeta para expresar las formas como construyen sus vidas.

En el mismo sentido, el verde representa el campo y la naturaleza; y sus diferentes tonalidades, la riqueza rural; el rojo simboliza la vida, pero al mismo tiempo el conflicto y la lucha por el territorio. El negro y el gris indican la ciudad, el luto y el desarraigo que implican llegar a un lugar, tal vez desconocido o sin familia; el azul, el violeta y todos los demás colores presentes en este mapa, señalan el futuro, que aunque incierto, está lleno de esperanza.

¿Qué queda en el corazón?

Muchas sonrisas, muchos abrazos, muchas canciones, el compartir al arrullo de una hamaca, pantalones y camisetas salpicadas de pintura y las voces de niños y niñas que no conocíamos y que poco a poco se van convirtiendo en nuestros hijos. También queda la certeza de que Dios está en cada persona, en cada uno de ellos, guiándoles y protegiéndoles.

La importancia de las historias de vida

Recuerdo que al plasmar mi historia de vida y verme reflejado en algunos relatos de los estudiantes, empecé a buscar esos recuerdos de mi infancia, mi adolescencia, mis profes, compañeros y mi familia, que me habían marcado, llenándome así de alegría y muchas enseñanzas al transcurrir este grandioso caminar. Es un ejercicio que vale la pena repetir y que todos deberíamos hacer de vez en cuando.

Reitero, como en otro momento lo dije: “No todo en la vida es trabajar, trabajar y trabajar”. Hay que detenerse a escuchar a nuestros niños y niñas. Escuchar el canto de las aves, el correr de un claro manantial, la voz de nuestra amada y la de nuestros hijos y, por qué no, escuchar la voz de Dios, sea cual sea nuestra religión.





Hay que hablar con el mendigo, con el que vende en los buses o pide una moneda para alguien de su familia que está en el hospital y necesita un medicamento, hablar con el que llega desplazado y necesita una mano amiga.

¿Por qué no compartir un café, un pan o un delicioso helado con uno de ellos? ¿Por qué el miedo? ¿Por qué pensar que son mentiras lo que nos dice? ¿Será que cuesta dar una sonrisa, un abrazo, decir una palabra amable?

Al leer otras historias de vida y ver mi propia historia, no solo es importante destacar esa capacidad para salir adelante ante la adversidad y que hemos llamado resiliencia, sino hablar aquí de la necesidad o de la capacidad de perdonar, que todos debemos. Ahora que se comienza a hablar de humanizar nuestros colegios y nuestra ciudad, y de la política del amor, ¿por qué no también hablar del perdón y del amor al enemigo?

¿Qué veo en los mapas?

Las manos de unas personitas maravillosas que he empezado a conocer, veo los colores de la vida, del campo, de la ciudad, de la cultura, de la escuela. Aunque aún sigan faltando muchos colores, veo a mi país, algo pequeño, pero a la vez inmenso; veo a mi ciudad indiferente; pero qué extraño, veo que a la vez tiene

algo de amable, de acogedora y hasta siento que me abraza. Me veo a mí mismo con mis luchas, mis alegrías, mis sueños, mis rabias, mis desvelos y canciones de antaño, mis dudas y deudas. Que no me alcanza, que no moleste, que no grite, que estudie, que más tarde, que no se preocupe, que deje así, que Dios le bendiga; frases que o bien he escuchado o dicho y que no dejan de resonar en mi mente.

Y en la escuela

En estos mapas veo una escuela. Una escuela a la que le falta mucho, pero tiene demasiado. Veo múltiples esfuerzos, pero varios se pierden. Una escuela llena de frustraciones, pero a la vez colmada de ilusiones. Abierta al cambio pero cerrada para muchos. Veo escuelas rodeadas de verde y naturaleza, pero qué gran dilema; otras solo circundadas de asfalto y tierra. Veo una escuela azul, verde, roja, amarilla, tricolor, y todavía no la entiendo. Será que son como las mujeres, que no se trata de entenderlas sino de amarlas.

También veo niñas y niños llenos de alegría, de sonrisas, de corazones puros. Unos tiernos, otros bruscos, pero todos llenos de vida. Los veo jugando, cantando, peleando por una colombina o un lápiz pero dándose la mano al final, deseando



conocer el mundo. Veo en sus miradas la cara del amor, de la inocencia. En en sus manos, la mano amiga, la mano que un día construirá grandes proyectos. Veo la mano que acariciará a sus hijos tiernamente, a su amada, veo algunas manos sucias, pero no de corrupción, sino de trabajar, de labrar la tierra.

Y es por eso que quiero ver manos unidas, manos generosas, manos dispuestas a compartir y dar más que un pan o una limosna. Quiero ver manos que lleguen a 70 u 80 y más años, llenas de recuerdos gratos. Quiero ver corazones y personas felices y en paz, que cuando se acerque la hora de la muerte no tengan miedos ni dudas. Quiero ver en la eternidad que hemos dejado un paraíso y que hemos hecho bien la tarea.

Estoy aquí

Estoy aquí un domingo soleado y esplendoroso, al lado de una ventana desde la que se observan los cerros de Suba, donde pasé muchos de los mejores momentos de mi infancia y de mi vida escolar, deseando que quien lea algún día estas líneas se haga muchas preguntas y las pueda responder, y que pueda disfrutar con su familia y sus esfuerzos. No olvido algo que leí en algún libro: “toda labor tiene su fruto”. Esta es la invitación para todos los que creen que podemos hacer de nuestras instituciones, colegios y universidades comunidades de paz, de equidad, de justicia y de amor. Son voces del alma que desean ser compartidas sin pretensiones, sin afanes, tal vez al lado de un buen amigo, de un bello atardecer, comiendo un helado o simplemente cabalgando por las nubes y las praderas de un nuevo mundo.

Es que uno tenía como los elementos pedagógicos pero la curaduría ayudaba a que uno tuviera un concepto. Empezó a darle el concepto a cada uno de los elementos que uno los veía de alguna exposición, pero que era interesante porque es el concepto de la memoria, de los recuerdos, la forma como tienen colores nuestros sentimientos. De esta obra de arte me parece, yo quería valorar algo muy bonito, que lo que él decía, ponerlo en un parque, como en medio de la sensación de peligroso. Es interesante en el sentido en que cuando algo se puede volver peligroso es porque pasa algo con él, y lo de las fosas es una denuncia, es una denuncia gráfica de una situación, con el tema ahí lúdico, es una denuncia.

Entonces, en términos generales, yo espero que esto no culmine únicamente en este espacio sino que haya la posibilidad de vincularse a otros espacios. Es importante en términos simbólicos donde fue, digamos, la génesis, dónde se produce la primera unificación. ¿Pero qué pasa más allá? ¿Esta obra cómo se comporta en espacios comerciales, en espacios anónimos, espacios públicos? Esas son otras cosas que va a empezar a generar. La obra no ha dicho todo lo que tiene que decir.



Reconstrucciones

Por: Luis H. Espinel

Un día fuimos a visitar las comunidades educativas que surgieron en medio de un conflicto recurrente en la historia colombiana de casi todo el siglo pasado. Se trataba de una región azotada por la guerra y un conjunto de escuelas que se convirtieron en lugares de refugio y asentamiento. Aniquilaciones que por sus características se evidencian intencionados, sin cálculo de las terribles consecuencias para la sociedad que las infringía y para las víctimas, pues había una herida por la cual nos preguntamos si algún día tendrá reparación. Cuando hablamos con los niños e intercambiamos con los docentes sus experiencias, nos dimos cuenta de que estábamos ante comunidades de maestros que con las familias amputadas iban trasegando en la continuación de las existencias en territorios ajenos a ellos, refugiados de una escuela baleada, cobijados detrás de los tableros verde oliva, agujereados de perdigones, frágil refugio, escudo necio, inocuo ante la metralla y el machete.

Visitar el origen del desplazamiento, tomar fotografías, apuntar el testimonio doloroso, traer eso a Bogotá, al colegio bogotano de la periferia, constituye un diálogo de saberes excepcional. Así que la obra nace cuando comparto, con un grupo de estudiantes de la Capital, esas fotografías testimonios provenientes de otras zonas y realidades, pidiéndoles completar los desenlaces posibles de tales eventos. Hablarlo con nuestros jóvenes, viendo lo que les pasa a otros jóvenes allende las tierras del Caribe, mezclar estas experiencias e intentar hacer una síntesis de todos los tiempos verbales de la conjugación de la palabra sobrevivir, el presente, el pasado y el futuro; para poder crear una obra a través de la cual sacar a flote este sentir que nos pesa por irresoluto, como queriendo tender un puente entre el aquí y el allá, del ayer y del hoy, de todos nosotros, de ellos en especial, es aventurarnos por los caminos insondables de la creación plástica.



Nuestro refugio es el aula y nuestro escudo el tablero, sin más armas que la memoria y el corazón, pues los recuerdos que vienen del alma nos mantienen vivos, aunque la memoria como la tierra son parientes con enemigos comunes que las despojan. El tablero verde oliva, evocador y profundo, depositario de siglos de enseñanzas, trazadas de manos maestras, atestiguados por los infantiles ojos, sirvió de base para devolver memoria a la atrocidad. Y cuando aplicaba el obturador de la cámara, qué me iba yo a imaginar que de allí saldría una obra plástica. Recuerdo del recuerdo que un día atestigüé por los caminos del desierto y a los que todavía aterra volver, pues los fantasmas de los muertos atormentan queriendo regresar de esa oscuridad a donde fueron enviados a la fuerza.

Del papel saltaron a los sentidos de los muchachos que mustios de ignorancia perdían el habla y estupefactos lamentaron ese dolor que aunque narrado, tan solo, los hizo solidarios en la pena y los obligó a inquirir por el dolor real sufrido por aquellos seres lejanos, de las imágenes de esas personas que como podían echaban sus historias al viento, buscando refugio en cualquier nicho de almas lejanas, pues las próximas habían sido acalladas a la fuerza.

Las noticias del desarraigo, lejanas ya en el tiempo, pero imperturbables en su vigencia, iban arrojando de melancolía a los niños bogotanos, historias con esa indecible sensación de familiaridad y cercanía, no tan extrañas a las nostalgias propias de ese transitar de ellos mismos por los inquilinatos de Patio Bonito, perseguidos también por la pobreza. Las historias hermanan a los pueblos cuando azotados aun no distinguen una salida a su desgracia.



Cuando las historias contadas en las fotografías y los testimonios de otras regiones en situación de desplazamiento, fueron complementadas con la imaginación de los estudiantes del colegio en Bogotá, nos fuimos llenando de preguntas a medida que este ejercicio académico permitía sensibilizarnos, y por nuestro medio a nuestros niños y, a través de ellos, al público, sobre temas que, como el desplazamiento, van perdiendo vigencia e impacto en los medios de comunicación.

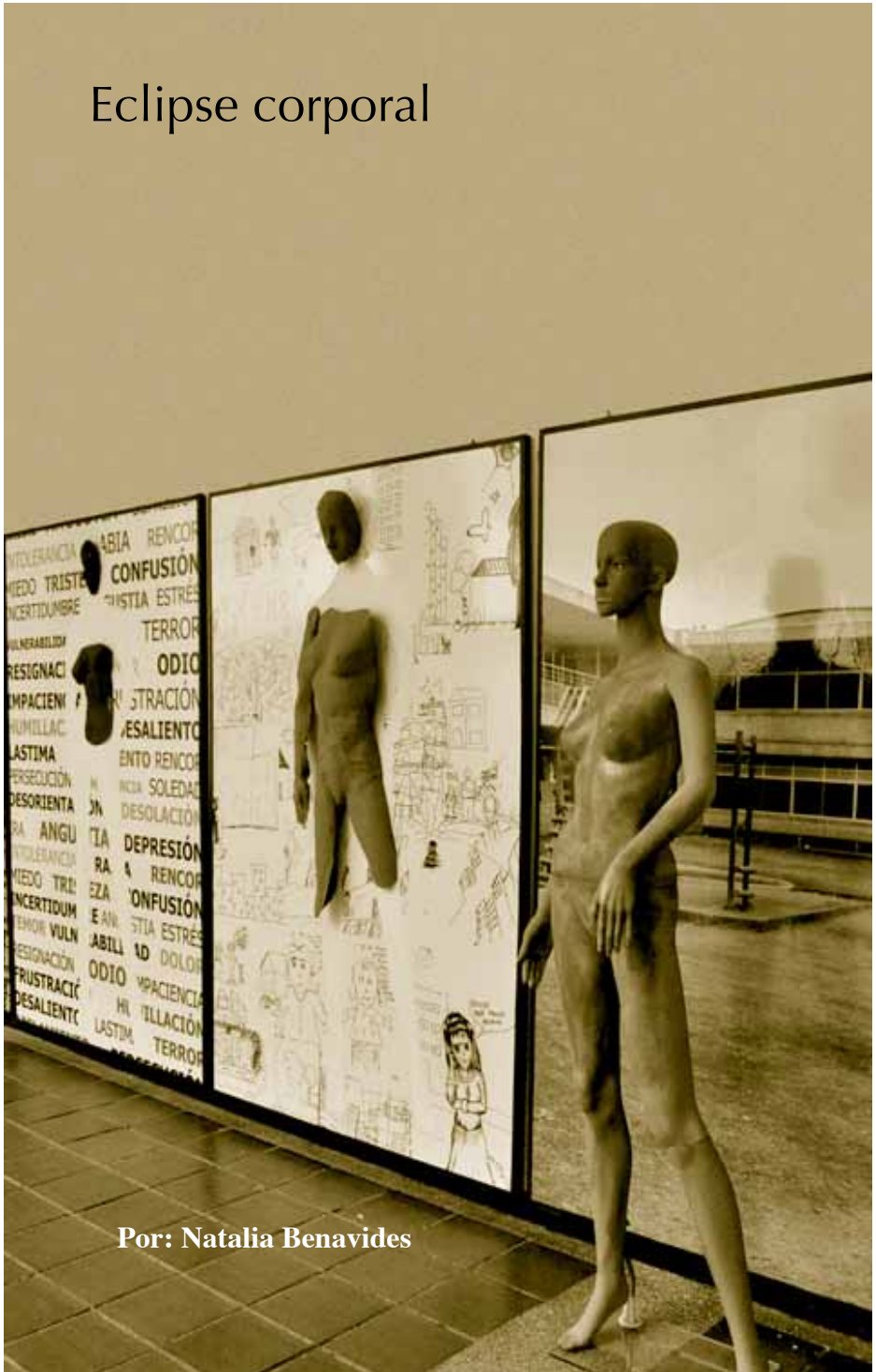
El compromiso de los estudiantes se construye a medida que ellos encuentran sentido a los que se les propone. Para cimentar esta obra plástica se requirió de un proceso que nace del entusiasmo y del que provoca conocer las experiencias de vida de sus maestros. No hay acción que más nos acerque a la juventud que conversar con ellos, honestamente, con un lenguaje sencillo y natural, como si el aula de clase fuera la sala de cualquier casa, donde se pueden contar historias de toda índole, como en las visitas en las que se intercambia información, experiencias, vivencias, emociones. Pero también oírlos a ellos, conocer sus cuitas da ventaja a los procesos pedagógicos. Si al conocimiento se le adiciona confianza entre las personas, es muy posible que los aprendizajes se hagan reales y significativos. Y leyeron los testimonios de los desterrados que hablan del pasado, a través de las imágenes descubrieron el presente de ellos de ese momento, que también hoy son pasados, y con su motivación, abrieron camino hacia el futuro. A través de esta experiencia reconocieron en escuelas lejanas la importancia de la propia y el sentido profundo de vida que se contiene en éstas.

Los docentes inmersos en este tipo de experiencia nos vamos preguntando si lo que hacemos es arte o tan solo es una experiencia estética en la búsqueda urgente de discurrir de manera distinta al discurso sobre los asuntos sociales que van atenazando la vida de nuestras comunidades educativas. También nos cuestionamos por el nivel de impacto sobre los distintos públicos ante los que se exponga la obra. Lo sabremos si ésta se expone con insistencia y se confronta en distintos escenarios. Serán nuestros testigos los que determinen cuál es la novedad y si trasciende más allá del mero acontecer académico, del anhelo de un ser, profesor de un colegio distrital de Bogotá, que quiere decir y mostrar lo que sabe y siente del fenómeno del desplazamiento, a través de una obra plástica y no sucumbir en el intento. La creación artística, para un maestro de bachillerato, implica unos retos y unas dificultades inusitadas en el caminos de por sí empedrado de obstáculos.

El reto está en cómo hacerlo de una manera digna, sin desvirtuar el fenómeno del cual queremos mostrar la percepción o dar testimonio a través de un lenguaje sensible, simbólico y sugerente como el de las artes. Hablar, hablar... Mejor es conversar.... Primero que todo... Y sobre todo la palabra preñada de memoria. Hacer bosquejos, muchos, hasta el cansancio. Como la plana reiterada en el cuaderno caligráfico. Entregar los tableros, las fotografías y los pasteles a la confianza en la juventud promisoría, como sucede en el transitar de las generaciones, con la inocente fe para que surja algo orgánico, coherente, inusitado. Como antaño, sobre la madera pintada de verde oliva, plagada de huellas infantiles, con trazos torpes, fuimos dando la lección del desplazamiento, que se fue plasmando en un intento poético por transfigurar la amargura en esperanza.

- No puede ser! No puede ser! Que todo esto haya pasado... a mi familia también!... Que no me lo hayan contado!... Y yo creyendo que estábamos pagando algo malo que habíamos hecho allá lejos, allá en la sierra... -dijo la niña, sin aliento, contemplando la imagen de la abuela que, hundida hasta las rodillas, sacaba agua del charco para consumo, refugio lodoso de la lluvia, donde al tiempo retozaban los niños con los sapos. -No puede ser que mendigue arroz, si su arrozal daba brega a diez obreros, no puede ser que se le haya olvidado el sabor de la carne, la leche y el huevo, si se le recuerda tener generosos como ella: arrozales, gallinas, vaquitas y marranos... y un asno inútil que se volaba a la escuela a ver jugar fútbol a los niños con una pelota de trapo... Esta abuela desde ahora mi abuela! -No dijo más... Enjugó con su brazo la lágrima infantil que se le escapaba. Mujer, en segundos, empuñó los pasteles multicolores arrancados de su caja de cartón y sujetando el tablero con firmeza empezó a dejar ver con trazos bruscos los rasgos surcados de un rostro familiar, lejano, marchitado. Recordado.

Eclipse corporal



Por: Natalia Benavides

Entre el silencio y el recuerdo

La idea se gestó de un momento a otro, entre el silencio y el recuerdo. La figura femenina comienza a tener relevancia. Hay un presente y desde allí es que el paso del tiempo se reconstruye; en el presente la vida cobra forma, de manera gradual, poco a poco, casi silenciosamente. El presente es una experiencia personal, pero a la vez un contexto, un barrio, una manera de habitar, de vivir y de sobrevivir. Es la ciudad a la que llegan los estudiantes y sus familias. Bogotá es una de las ciudades que por razones diversas ha estado más expuesta de manera permanente a procesos migratorios. Esta situación no ha mejorado, por el contrario, se agrava y con ella, el éxodo permanente de familias que huyen de la violencia y del conflicto armado. La mayoría de la población “exiliada”, se ubica en localidades con mayores índices de pobreza, engrosando así los llamados “cordones de miseria”. Una de las localidades receptoras de población en condición de desplazamiento es Bosa, donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Distrital Kimy Pernia Domicó.

El colegio se encuentra enclavado en una barriada sub-urbana de bajo nivel socio-económico, con familias desestructuradas, embarazos de adolescentes, limpieza social y serios problemas de seguridad. En los terrenos aledaños al colegio en el barrio “Potreritos” se han asentado muchas familias provenientes de otras regiones del país, que asciende a más del 60% de la población.

En julio de 2010, cuando llegamos los profesores, los estudiantes se habían empoderado del colegio porque éramos nosotros los que estábamos “invadiendo su territorio”; así como dijo puntualmente uno de los líderes del barrio y del colegio: “Nosotros somos los que mandamos, este no es un colegio del norte”.

De este modo y, con mucho tacto, nos fuimos adentrando en su territorio para poder ser parte de él, y aunque mucho se ha logrado, es más lo que falta por determinar y trabajar en la construcción de un modelo pedagógico que promueva la inclusión en condiciones dignas para todos sus estudiantes.

La aparición del sujeto

Por eso la obra tiene que ver con la aparición del sujeto en un territorio específico. Si bien hay una persona que trae consigo huellas y cicatrices, lo único que tiene es el presente. Detrás de esa secuencia de cuatro momentos es inevitable hablar de sentimientos, los cuales van más allá de las emociones, ya que tienen que ver con la forma en que cada uno percibe, recibe y organiza la información; de ese entramado de informaciones resulta la personalidad propia de cada individuo. Pensar las emociones como un elemento que subyace a los procesos de aprendizaje y a los conflictos humanos, brinda una mayor comprensión de actitudes inherentes de los sujetos frente a diversas situaciones que se presentan en la vida de cada cual. Cualquier forma de pensamiento es guiada en su inicio por las experiencias emocionales.



La concreción de la obra

Lo primero que había pensando era trabajar alrededor de unos zapatos, que simbolizan el transcurrir, el caminar. No quería que la obra tuviera una expresión amarillista. No quería que fuera figurativo, ni directo. Lo que siempre me inquietó fue el sujeto. La forma como se configura en un ambiente adverso y complejo. Vi que los estudiantes tenían una gran motivación por la memoria, por su pasado, la forma como van contando lo que son, sus lugares de procedencia. Nunca acudimos a la entrevista formal, siempre estuvo presente la conversación, siempre en un espacio cotidiano, sincero. Todo fluía con gran naturalidad, como si estuviéramos hablando de un tema.

A veces se convertía en algo jocoso, la tranquilidad se imponía y el respeto por la escucha se daba a través del interés en sus propias narraciones.

Fui comprendiendo que recordar o recordar hace parte de nuestro presente e influye en nuestro futuro. Eran tantas frases significativas sobre el recuerdo, algunas validándolo como algo valioso y otras que intentaban rechazarlo, aunque estuviera vivo. Lo que quizá es cierto es que nuestra mente, al igual que el cuerpo, tiene huellas indelebles, las cuales quedan como una cicatriz que se puede mostrar con orgullo u ocultar con vehemencia.

Extraño que después de todo, pensemos que detrás de cada uno se esconde un delicioso entramado de situaciones que derivan en emociones que constituyen la esencia de cada ser, y digo delicioso, no por perversidad ante las tragedias humanas personales, sino porque concluyen en la personalidad presente de cada cual, que se ha nutrido de todo tipo de experiencias. Es interesante afinar muy bien los sentidos para encontrar esa agradable esencia que nos permita descubrir en el otro la riqueza del ser, dejando de lado emociones efímeras.

Con cuántas historias se encuentra un maestro en su vida; repito, solo afinando los sentidos podemos aprender y hacer parte de la historia personal de cada estudiante, de pronto de manera significativa o quizá como nos pasa muchas veces, hacemos una simple aparición en la vida de los otros, apartándonos del deber ser, del querer cambiarle la vida al otro de ser el o la mejor, alejándonos de frustraciones en las que caemos los que le metemos mucho sentimiento a la labor, puede haber la posibilidad de hacer aportes que contribuyan a dignificar a los seres humanos.

Buscaba en los diálogos entablados con ellos situaciones traumáticas con tendencia amarillista, donde mi súper ego encarado en el asistencialismo hiciera su aparición. Pero no, para mí no fue así, son niños, niñas y adolescentes con características propias de la edad, pero con singularidades que los han

construido más allá de ser víctimas del desplazamiento. Eran y son “sujetos”, no son tan tontos o inocentes como se les quiere hacer ver, no todos quieren volver a sus lugares de origen, es más, varios de ellos redescubrieron su ser a partir de las posibilidades que les brinda su medio, su vestuario, su vocabulario y sus hobbies; distan mucho de su personalidad antecesora, pero ¿Quién dice lo que es bueno o malo?, ¿qué es lo que preocupa que ingresen a la aldea global?, ¿que hagan parte del consumismo? Para mí lo único preocupante es que intenten tapiar su pasado y no le den validez a su presente.

Des-victimizarlos sin subestimar los dramas, esos dramas que nos recuerdan que la sociedad se reproduce en la escuela, y que el desplazamiento forzado hace parte de la historia de un país; historia que “debe” entrar en las aulas, no únicamente en cara de las víctimas directas, sino de todos, victimizándonos y siendo victimarios todos, en una escuela donde no hay buenos o malos, solo seres humanos que sienten, pero ante todo dignifican al otro en su cotidianidad, odiándolo sí, pero sin hacerle daño.

El tiempo fue muy rápido, nunca pensé que se fuera a ver como quedó plasmado en la curaduría. Lo que ocurría durante la composición, ocurría también en la experiencia, pues el sujeto iba tomando forma cada vez que se hacían los talleres. El sujeto cobraba vida ante nosotros. Se iba plasmando. Los chicos también iban sintiendo que la persona tomaba forma. Era su trabajo. El maniquí se convirtió en todo un dispositivo en la escuela, ya que se trataba de un objeto llamativo. La figura femenina quizá encarnaba la sensibilidad de todos, lo sensual, lo sexual, lo profundo, lo líquido; lo corporal en todos sus matices. Una encarnación de lo ancestral en contraste con el surgimiento del ser en la modernidad, una lucha por sentir, por ser, por aparecer.

De donde vengo voy me recuerda, donde vengo, de zonas de pobreza, de zonas de exclusión. Cuando entramos a la obra fue una sorpresa impresionante, me conmovió mucho al ver, increíble que esto lo hayamos podido hacer nosotros. Fue monumental, las cosas que creíamos que eran pequeñas eran gigantescas, yo quedé muy sorprendida, era como estar en otro planeta. Después de que recorrimos toda la obra, con los compañeros decíamos que el corazón a uno le quedaba pequeño. Ver la angustia de un pueblo que ha sufrido tanto, una historia que se repite de siglo a siglo; pero luego también es recordar a Paulo Freire con la pedagogía y la esperanza. Se puede seguir adelante. Hay cosas maravillosas por hacer con esa fuerza esperanzadora tan grande.

Bibliografía

- Acevedo, B. y Mondragón, H. (2005). *Resiliencia y escuela*. Recuperado en junio/2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/801/80100503.pdf>.
- Amar Amar, J. J.; Kotliarenko, M. A. & Abello Llanos, R. (2003). *Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de la violencia intrafamiliar*. Recuperado en julio/2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26811107>.
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Blair, E. (2004). *Muertes violentas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Buxarraís, M. R. y otros. (1990). *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria*. Estudio Monográfico. España: Anagrama.
- Calabrese, O. (1995). *El Lenguaje del Arte*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Cortina, A. (1995). *Éticas y Moral*. Madrid: Tecnos.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1990). *Mil Mesetas*. Barcelona: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del Sentido*. Barcelona: Piados.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Planeta Agostini. Barcelona.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1997). *La Genealogía, la Historia*. Madrid: Pre-textos.
- Foucault, M. (1987). *La Historia de la Sexualidad III*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *La Vida de los Hombres Infames*. Madrid: Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

- Garavito, E. (1994). Las Visibilidades en el Discurso. En: *Revista Politeia* N° 14. Edit. UNAL. Santa Fe de Bogotá.
- Geertz, C. (1997). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González, F. (SF). *Pensar la muerte*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, F. (2010). *Vivir sin los otros, los desaparecidos del Palacio de Justicia*. Bogotá: Ediciones B.
- González, S. F. y Cortés, C. C. (1999). *Ebulliciones del Sujeto en la Escuela*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Kant, M. (1996). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. México: Porrúa.
- Liotard, J. F. (1984). *La Condición Post-Moderna*. Madrid: Cátedra.
- Medina, R. (1998). *Los Derechos Humanos y la Educación en los Valores de una Ciudadanía Universal*. Madrid: Revista Aula Abierta.
- Nietzsche, F. (1997). *La Genealogía de la Moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética*. Santiago: Andrés Bello.
- Pulido, M. E. y otros. (1995). *Cultura, Juventud y Arte*. Bogotá: UCPI.
- Rawls, J. (1990). *Sobre las Libertades*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáenz, J. y otros. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Sagan, C. (1995). *Un Punto Azul Pálido: Una Visión del Futuro Humano en el Espacio*. Barcelona: Planeta.
- Inozasp, B. (1998). *Ética*. Madrid: Alianza.



De donde vengo voy

Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela

Con esta publicación el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP socializa el trabajo realizado con la Corporación Opción Legal, iniciativa con la cual se ha querido brindar a la escuela y a los docentes de la ciudad, un espacio para pensar una de las situaciones problemáticas más sentidas que ha tocado los escenarios educativos y sus actores: el desplazamiento forzado.

De donde vengo voy es una obra plástica que ha pretendido disponer, de una manera abierta y creativa, la perspectiva de los maestros con respecto al problema del desplazamiento, intentando pasar de la enseñanza de un tema, o de la atención de un caso, a la construcción de un proceso de reflexión y creación colectiva que, a su vez, se vuelve en una posibilidad de reparación simbólica para niñas, niños y jóvenes, y familias, que han enfrentado la violencia sociopolítica en el país.

¿Qué ocurrió cuando los docentes que participaron en este proyecto se acercaron a la situación de desplazamiento de sus estudiantes desde la estructura de una narración, un relato o un drama? ¿Cuáles imaginarios o ideas sobre la situación de los niños cambiaron en el momento que tomaron las narraciones y las convirtieron en propuestas estéticas? ¿Qué estrategias didácticas tuvieron que diseñar para materializar las obras? ¿Cómo se transformó su lugar con respecto al poder y al saber? Y, sobre todo, ¿de qué manera se constituyó un campo de percepción diferente al generado por el racismo político del conflicto armado y de la disciplina escolar? Son los cuestionamientos que aborda este texto.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

