

Memoria histórica, cosmovisión, cosmo-vivencia en el mundo afrocolombiano : problemática social derecho social y humano en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes desplazados víctimas o afectados por violencia de Estado y el conflicto armado en el Distrito de Bogotá	Titulo
Quintar, Estela - Autor/a; Quiñones Quiñones, Angélica Maria - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
CLACSO	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Democracia; Conflicto armado interno; Afrodescendientes; Ciudadanía; Memoria histórica; Cosmovisión; Bogotá;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
" http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160518092755/informe.pdf "	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Convocatoria

Convivencia, democracia y ciudadanía en la escuela latinoamericana.

Proyecto de Investigación

Estela Quintarⁱ/ Angélica Quiñonesⁱⁱ

**Memoria histórica, cosmovisión,
cosmo-vivencia en el mundo afrocolombiano**

Problemática social

Derecho social y humano en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes
Desplazados víctimas o afectados por violencia de Estado y el conflicto armado
en el Distrito de Bogotá

IPECAL / CLACSO

Enero 2016

Abstrac

El presente trabajo es el resultado de una investigación de aproximación a la problemática de niños, niñas, adolescentes y jóvenes afrodescendientes desplazados, desde sus lugares de origen al Distrito de Bogotá, en Colombia. Desplazamiento forzado y traumático provocado por la violencia social que aún hoy se vive en el país.

Se abordan tres aspectos articulados y complejos, uno de orden metodológico y los otros dos vinculados a comprender cómo es asumido este *baño de lenguaje* ciudadano que impregna las subjetividades de estos niños, niñas, adolescente y jóvenes afrodescendientes, sus familias y comunidad de referencia; indagando cómo podrían ser afectados sus vínculos, prácticas, relaciones y representaciones - tanto del campo emocional como psico-cognitivo - en la vida cotidiana y futura de esta población. Por otra parte, se buscó identificar algunos posibles registros y *marcas vitales* psicosociales que la atmósfera imprime a esta población *migradesterradas*. Y, por último, un aporte desde esta lectura crítico hermenéutica y los posibles hallazgos psico-cognitivos construidos, a los procesos educativos; esto teniendo en cuenta dos cuestiones nodales para este trabajo: diversidad y memoria histórica.

Palabras claves: memoria histórica, diversidad, cosmovisión/cosmovivencia, migradesterrado, sujeto/subjetividad, psico-cognitivo, psico-social y cultural.

Abstract

This document is the result of a approximation research to the reality of afro-descendant, children, teenagers and youngsters, forced and traumatically displaced from their land of origin to the Bogota District; in Colombia, as a consequence of the social violence this country experiences.

Three complex and articulated aspects are addressed: one in the methodological order, and the other two related to understanding how this urban language bath becomes assimilated, impregnating the subjectivities of these children, teenagers and youngsters as well as their families and community of reference, looking into how they could turn out to be affected in their bonds, relationships and representations –both in the emotional and psycho-cognitive dimensions– in their everyday and future life.

On the other hand, we seek to identify some possible registers and vital fingerprints of these psychosocial effects that the common atmosphere imprints on this migrant-displaced population.

And, last but not least, to contribute, from this perspective, with a critical hermeneutical reading of reality and some key psycho-cognitive findings built along the way, to the

educative process, taking in account two nodal matters for this work: diversity and historical memory.

Key words: *historical memory, diversity, cosmovision/cosmo-experiencing, migrant-displaced, subject/subjectivity, psycho-cognitive, psychosocial and cultural.*

Índice

Abstrac	2
Índice	4
Algunas consideraciones previas	5
Objetivos Generales y Específicos	8
Cuestiones de contexto. La población afrodescendiente en el Distrito de Bogotá	10
Algunos datos estadísticos	10
Acerca del espacio de investigación. La experiencia Atrapasueños	17
El escenario de inter-acción la Casa de Memoria y Lúdica Ubuntu	19
Cuestiones de método	20
Pensar categorial. Cuestión psico-cognitiva, epistémica y metodológica	20
Diversidad Concepto estructurante angular y un modo de mirar el mundo de la vida	21
<i>Pensamiento diverso. Desafío para una pedagogía crítica</i>	22
Cosmovisión y cosmovivencia y pensar con diversidad	24
<i>Memoria histórica</i> (Quintar:2015). Categoría angular para comprender las identidades socio-culturales	25
Violencia, desplazamiento y trauma. Políticas de olvido y repeticiones no elaboradas en el orden de lo simbólico	26
Memoria traumática. Impotencia alienante y práctica política en América Latina (Quintar: 2015)	28
Desplazamiento forzado. Memoria traumática y alienación en las comunidades afrodescendientes colombianas	32
Efectos psicosociales y culturales en comunidades afrodescendientes desplazadas	34
<i>Tensión difusa</i>	34
<i>Ambigüedad étnico-racial</i>	35
<i>Zaga discriminatoria</i>	37
Efectos psicosociales y culturales en niños, niñas y adolescentes de la experiencia Atrapasueños	39
Conceptos emergentes, síntomas socio culturales y efectos en los esquemas de sentirpensar y actuar	45
<i>Cuerpo, juego y arte</i>	46
Engrama étnico. Una categoría emergente	48
Repensar lo educativo (Quintar:1995; 2006)	49
A modo de Conclusión	51
BIBLIOGRAFIA	54

Algunas consideraciones previas

Las comunidades afrodescendientes¹ que habitan en el Distrito de Bogotá se caracterizan, fundamentalmente, por estar conformadas por familias desplazadas, de sus lugares de origen; desplazamientos que responde, en su gran mayoría, a la violencia que se vive aún en el país en las llamadas zonas rojas o zonas de *conflicto armado*. En este sentido, podríamos llamar a esta población *migra desterrados* (Arboleda Quiñones: 2015), nominación que da cuenta de cómo viven estas comunidades en las zonas de asentamiento o en el deambular por Bogotá como víctimas que buscan cobijo del Estado. Se reactiva así un sentimiento registrado desde la larga historia, moderna y capitalista, donde el destierro y la esclavitud fueron marcas indelebles para estas comunidades.

Esta realidad nos ha llevado a unos lugares de cavilaciones más profundas tales como: la lectura de las dinámicas, sentires y pensares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; la selección de los referentes empíricos; y, al reconocimiento de las dimensiones que surgen al hablar hoy de *el conflicto colombiano* y su incidencia en la configuración de subjetividades sociales. Son estos estos espacios, materiales y simbólicos, confusos y de ruptura, espacios que pueden registrarse desde la historia reciente – de más de 60 años – en procesos violentos del devenir político, económico y cultural del país. ¿Cómo nombrar estas confusiones y rupturas desde las comunidades afrodescendientes *migradesterrados* y sus familias?

Lo anterior exige repensar categorías de análisis que permitan ampliar las posibilidades de comprensión de estas comunidades que llamamos *migradesterrados*; y lo que ellos representan social y culturalmente para el país como víctimas de la violencia social así como de sus derechos - en la ejecución de políticas públicas efectivas.

En este devenir de la realidad colombiana en general y del Distrito de Bogotá en particular, se hace imprescindible repensar cómo todo este proceso de desplazamientos, olvidos y desarraigos incide en niñas, niños, adolescente y jóvenes *migradesterrados*, aproximaciones que intentamos hacer en este trabajo intentando comprender *el conflicto* a través de las miradas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y sus modos de *sentipensar* esta experiencia vital de la violencia y la guerra, así como son vividos dos

¹ La manera en que se nombra y es nombrada la comunidad negra en Colombia y el mundo afro-latinoamericano, en general, sin embargo cabe aclarar que es este un campo semántico, y por ende simbólico, en disputa. En este trabajo se opta por el término *afrodescendientes* para denotar la herencia ancestral, histórica y política que este término conlleva; en algunas de las tendencias políticas afro se asume como una reivindicación de las comunidades afro a su origen e historia en el mundo moderno capitalista y colonial.

También se hace mención, a lo largo de este texto, del término *afrocolombiano*, término que también es aceptado en Colombia por algunas tendencias de pensamiento afro que buscan dar fuerza tanto a la raza como a los derechos políticos y sociales que como colombianos es necesario se les reconozca.

Estas maneras de nombrar/se abren en sí mismo un campo problemático a partir del término “negro” o “negra” que no se profundizará en esta investigación pero se hace mención de ellos porque los entrevistados usan estas nominaciones.

aspectos que consideramos fundantes en esta investigación: la cuestión de la *diversidad* cultural y la cuestión de la *memoria histórica*.

El indagar en este campo de conocimiento nos ha llevado también a repensar la cada vez mayor urgencia de espacios de formación de sujetos que amplíen, la mirada a esta población *diferente* por su doble condición de afrodescendiente y desplazada, al mismo tiempo que: encontrar mecanismos para el re-establecimiento de sus derechos la recuperación de su voz, enfatizando en sus experiencias y vivencias; escucharlos, reconociendo sus propias visiones y versiones de lo que viven y cómo lo viven. Y así, de esta manera, contribuir a la recuperación de los sujetos, no sólo desde abajo, sino desde un lugar específico: el de ser niños, niñas y/o adolescentes violentados socialmente. Por consiguiente, crear, recrear y construir con ellos unas posibilidades de mejores opciones de futuro.

Opciones de futuro que se abran a la realidad y desde ahí se nombre el mundo de la vida, por lo tanto, encaminadas a rechazar etiquetas tales como *víctimas*, *desplazado*, *negro* y *pobre*; etiquetas que determinan la vida misma de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Etiquetas en las que el orden dominante, y por la vía de los hechos, va naturalizando un modo de identificar esta población. En este sentido, esta construcción de conocimiento apuesta por espacios formativos abiertos a cosmovisiones, cosmo-vivencias y construcciones que lleven a pensar la identidad como una *emergencia histórica* y *sociocultural*.

A partir de lo expuesto, se entiende que grandes conceptos *modernos* como *ciudadanía* deben ser repensados desde unas otras epistemes institucionales que permitan recrear el pensar y el hacer pedagógico didáctico desde la *diversidad* más que desde normas, prácticas y organizaciones homogeneizantes; cuestiones que hacen que, en la cotidianeidad misma de los procesos formativos, estos niños vivan *anudados* por la *perversión pedagógica* de un ideario de ciudadanía y derechos que en prácticas de vida cotidiana, niegan esos supuestos principios; que pasan a ser meros discursos, alejados de sus realidades escolares y no escolares, activadores de violencia simbólica y *desconcierto vital*.

El ángulo de mirada que sostiene este estudio, se soporta en la tradición de pensamiento crítico-hermenéutico, por lo que se articula en la convicción de que los procesos formativos deben ser pensados más allá de los muros que se cierran a la diversidad de la realidad y de los sujetos históricos y sus especificidades de vida; buscamos abonar apuestas que, desde la experiencia, permitan construir conocimiento crítico y conciencia histórica, propiciando constantemente la recreación de renovadas categorías analíticas para leer esta realidad que nos inunda y envuelve. Creemos que solo así se podrá construir verdadero sentido de dignidad como sujetos de derecho, posibilitando reconocerse en sus raíces donde se encuentran las bases de la memoria identitaria y colectiva de todo sujeto social.

En esta perspectiva, quizás podría hablarse de *ciudadanías diversas* asumiendo así la diversidad de la realidad sociocultural con el imaginario social moderno, capitalista y democrático; pero, de lo que no cabe duda, esta necesidad de poner *bajo sospecha* metódica el concepto mismo de ciudadano frente a lo diverso de los sujetos sociales, cuestión que hace de este ejercicio investigativo un elemento definitivo a la hora de pensarse en la

construcción del *sujeto político afrocolombiano* pues los niños, niñas y jóvenes de distintas diversidades socio culturales y específicamente la comunidad afrocolombiano, además de ser víctimas del conflicto armado, también lo son de la discriminación racial en múltiples escenarios sociales, entre ellos el escolar. Implica entonces restituir en términos pedagógico y didáctico las bases para valorizar con los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes el legado ancestral que compromete profundamente el cuerpo, las formas de pensar y de actuar; es decir, sus prácticas, sus relaciones y sus representaciones de mundo.

En este devenir de consideraciones, cabe destacar que, una de las principales problemáticas relacionadas con la escuela latinoamericana en general, colombiana y bogotana² en particular, es el alto nivel de racismo y discriminación³ que sufren los niños, niñas y adolescentes - como también indígenas y comunidades gitanas, ROM - y que tiene sus bases en estructuras socioculturales arraigadas en representaciones y reproducciones que funcionan de manera colonial y civilizatoria. Problemática que se agudiza cuando algunos de estos sujetos concretos son también víctimas del conflicto armado. Es por ello que un ejercicio de ciudadanía y/o de investigación de la misma debe llevar a comprender la importancia de reconocer cómo ciertas estructuras, mitos, ritos y creencias constitutivas de lo escolar y de los procesos de formación en general - sostenidos en la tradición de pensamiento analítica propia de ideario capitalista y moderno - vulneran de manera permanente los derechos de las personas a ser diferentes y a pensarse de manera crítica frente a patrones hegemónicos de poder históricamente sustentados en la cultura, los cuales pasan sustantivamente por la organización de esquemas de pensamiento que excluye el *pensamiento histórico y complejo* instalándose un pensamiento colonial que trasciende lo ideológico, en la medida que *coloniza* la subjetividad que opera en y desde el inconsciente colectivo.

Desde esta mirada se considera entonces el papel que tienen:

- *los saberes ancestrales afrodescendientes*, como un primer camino para construir memoria histórica y entender los ejercicios de ciudadanía que nacen de los mismos participantes
- *las cosmovisiones y cosmo-vivencia afrodescendientes* y sus lógicas de organización del pensamiento

² Tomado de www.corteconstitucional.gov.co. “reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones anticulturales”, siendo su obligación adoptar “las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición” (art. 32).

³ Tomado de www.corteconstitucional.gov.co. Sobre este particular debe recordarse, que por expreso mandato superior el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación (art. 7°) e igualmente asegura a los integrantes de los grupos étnicos “el derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (art. 68).

- *la diversidad* como concepto estructurante para organizar otro imaginario social donde quepan todas las diferentes identidades socioculturales y sean parte de una escuela de la diversidad por sobre una escuela que se organiza con lógicas monoculturales, de *univisión* centrada en la fuerza de lo universal
- *memoria histórica como la comprensión y reconocimiento* en el ejercicio de la construcción colectiva de las identidades socioculturales.

Lo que da sentido a organizar un problema de investigación álgido y desafiante que indudablemente trasciende esta investigación pero que está en su horizonte de conocimiento en torno a la pregunta:

- *¿Cuáles son los puentes psico-cognitivos que permitirían articular una apuesta formativa - escolar y no escolar - fundados en una episteme de la diversidad en ámbitos educativos con niños, niñas y adolescentes afrocolombianos desplazados por violencia de Estado y violencia social?*

Para el desarrollo de este ejercicio de investigación se tomó como referente empírico, la experiencia del programa *Atrapasueños* de la Secretaria de Integración Social del Distrito de Bogotá, así como entrevistas con líderes comunitarios de algunas de las localidades del Distrito con más presencia de población desplazada afrocolombiana, entre las que se destacan Santa Fé y Usme, con afrodescendientes de comunidades de base preocupados por los procesos formativos de los niños, niñas y jóvenes de sus comunidades.

Objetivos Generales y Específicos.

Es importante destacar que es esta una investigación de *aproximación* a una problemática que deberá profundizarse en complejidad creciente⁴; sin embargo creemos que esta es una base importante a ahondar, más aún en estos tiempos donde el Estado colombiano está transitando la construcción política del proceso de paz, lo que significa un gran desafío para lo que se ha dado en llamar post conflicto.

El horizonte de sentido que nos orientó en esta investigación de *aproximación* tiene como objetivos generales:

- a. Comprender los efectos psicosociales y culturales de la violencia de Estado y el conflicto armado en niños, niñas y adolescente de familias afrodescendientes desplazadas, desde sus tierras de origen, a *bolsones* marginales y desprotegidos del Distrito de Bogotá.

⁴ Si bien las reflexiones que aquí se vierten son parte de un trabajo epistémico, metodológico y pedagógico-didáctico que venimos haciendo desde nuestros espacios de trabajo, es bueno recordar que esta ha sido una producción de aproximadamente cuatro meses, tiempo que nos permitió no sólo aproximarnos sino también profundizar en convicciones teóricas y metodológicas y pedagógico-didácticas de fundamental interés para nosotros.

- b. Decodificar cómo operan estos efectos en los esquemas de pensamiento - prácticas relaciones, redes de significados y representaciones – en las comunidades afrocolombianas.
- c. Contribuir a la construcción de una alternativa de formación - pedagógica y didáctica - que considere problemáticas tales como:
 - “Marcas” psico-cognitivas, sociales y culturales por violencia de Estado y conflicto armado de la población citada.
 - Activación de procesos que potencien a sujetos violentados social y culturalmente.

En el caminar del hacer esta investigación, son organizadores del proceso los siguientes objetivos específicos:

- a. Explorar las visiones, reflexiones, emociones y construcciones de vida en las experiencias de desplazamiento y violencia, así como su organización en esquemas emocionales y de razonamiento que implican a lógicas de pensamiento y conductuales.
- b. Identificar posibles rasgos identitarios que pudieran operar en saludables vínculos con sus tierras, sus ancestros y vida espiritual y que activen procesos de memoria y olvido buscando comprender por qué operan como operan en estos niños, niñas y adolescentes vitalmente violentados por el desplazamiento de sus familias.
- c. Reconocer marcas y síntomas psicosociales y culturales que afectan creencias y mundo significantes de estos niños, niñas y adolescentes atravesados por la violencia social.
- d. Pensarse la escuela como un lugar que permite distintas formas de expresión a partir del legado ancestral afrocolombiano.
- e. Indagar las representaciones sociales que se dan con los niños, niñas y adolescentes afrocolombianos víctimas del conflicto armado en el contexto escolar.
- f. Comprender las construcciones mentales de ciudadanía y derecho que construyen los niños, niñas y adolescentes afrocolombianos y no afro a partir de las historias particulares de vida.

Es importante señalar que estos objetivos contribuyeron a llevar a cabo, en una primera instancia y **como estudio exploratorio** unos primeros acercamientos que permita, como ya se dijera, en sucesivos niveles de complejidad creciente, profundizar cada uno de estos aspectos que hacen a la vida de estos niños, niñas y adolescentes en sus procesos de formación escolar y no escolar.

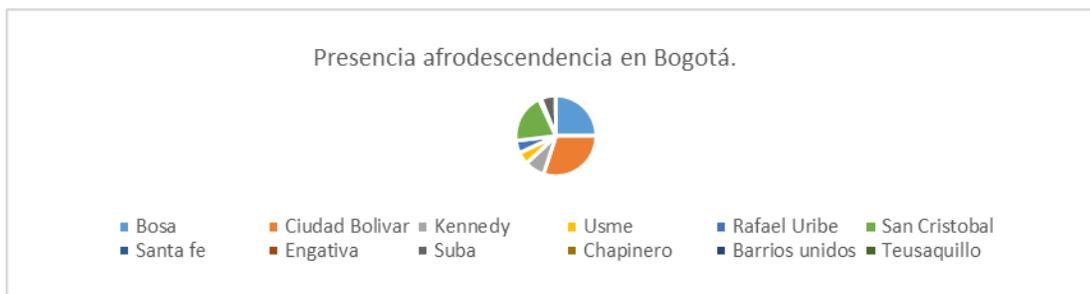
Cuestiones de contexto. La población afrodescendiente en el Distrito de Bogotá

Para la población afrocolombiana víctima del conflicto armado, uno de los principales retos al llegar a Bogotá es la ubicación y el manejo de las posibilidades que ésta ofrece para su habitabilidad, pero también terminan siendo un reto de contexto las institucionalidades y las políticas de Estado que si bien tiene como propósito garantizar sus derechos, terminan vulnerándolos y manteniendo sistemas que solo se quedan en el sostenimiento y asistencialismo.

Por ello el contexto no solo indica una mirada sobre la ubicación de la población frente a la ciudad y de cómo están las familias de los niños, niñas y adolescentes afrocolombianos víctimas, sino que permite ver de entrada cómo están formuladas las políticas públicas y su correspondencia con las realidades vividas por este grupo poblacional. En este sentido, se hace necesario preguntarse dónde y en qué condiciones se encuentran estas familias afrodescendientes víctimas que habitan la ciudad. Pregunta que permite indagar por las formas en que se construye el concepto de ciudadanía y las condiciones en las cuales la población se mantiene dentro de un contexto que empieza a particularizar relaciones que van definiendo sus maneras de vivir y construyendo territorialidades que tienen dinámicas y problemáticas cada vez más crecientes.

Algunos datos estadísticos

La población afrodescendiente en Bogotá representa el 1.5 %⁵ del total de habitantes en la capital, lo que significa un número bastante significativo debido a las dinámicas de la ciudad y cómo su población ha venido creciendo, lo que puede visualizarse en el siguiente gráfico:



⁵ En Bogotá la comunidad negra representa el 1,5% de la población. El 29% de esta población nació en la Ciudad, el 17% provino del Chocó, región del país con el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas más alto de Colombia (79%), y el 54% de Tumaco, Buenaventura, Caribe, Cauca entre otras regiones. Tomado de (EL NUEVO SIGLO. 2012). Para Gustavo I de Roux del programa de las Naciones Unidas ONU existen tres certezas con respecto a la población afrocolombiana: 1) esta población exhibe las condiciones de vida más precarias, como lo muestran los estudios que analizan su situación socioeconómica y la información censal disponible; 2) el Estado ha realizado esfuerzos significativos en materia de política pública orientada al reconocimiento de los derechos étnicos y territoriales y ha implementado numerosos planes y proyectos nacionales, regionales y municipales con el objetivo de superar la situación de pobreza, marginación y exclusión en la que vive esta población; y 3) no se comprueban avances sustantivos en materia de inclusión para esta población a pesar de la copiosa normatividad existente y de la gran cantidad de programas implementados para mejorar su calidad de vida. Estas evidencias ponen en cuestionamiento tanto el alcance de las políticas públicas como la eficiencia de los procedimientos utilizados para hacerlas efectivas.

Según el DANE⁶, la población afrodescendiente en el Distrito de Bogotá se encuentra ubicada en las diferentes localidades de la ciudad, principalmente en Bosa, Ciudad Bolívar, Suba, Kennedy, San Cristóbal y Usme.

De la población afrodescendiente residente en la capital, un 40% es víctima de conflicto armado, si bien es necesario tener en cuenta que no todas las personas se reconocen como víctimas del conflicto armado por lo cual podría ser mayor su número. En otros casos están en procesos de reconocimiento si existen núcleos familiares que se desplazan a la ciudad porque en sus territorios de origen persisten conflictos y situaciones de vulnerabilidad que no les permiten seguir ahí, además de las condiciones de extrema pobreza en las que muchos de ellos se encuentran.

Según la Unidad Nacional de Reparación para las Víctimas, en Colombia un 9.7 % de las personas declarantes en el 2013 como víctima del conflicto armado, se autoreconocía afrodescendiente, como se muestra en el siguiente cuadro:

Grupo Étnico	Hombre	Mujer	LGBTI	Sin Definir	Total General	%
No Responde	1.676.818	1.713.388			3.390.206	72,1%
Ninguna	334.065	351.221	144	120	685.550	14,6%
Negro(a) o Afrocolombiano(a)	218.365	237.527	24	3	455.919	9,7%
Indígena	56.444	60.780	1		117.225	2,5%
Gitano(a) ROM	13.053	13.957			27.010	0,6%
No Sabe	9.866	10.076			19.942	0,4%
Raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia.	2.417	2.697			5.114	0,1%
(en blanco)	1.483	1.337		545	3.365	0,1%
Palenquero	57	43			100	0,0%
Total general	2.312.568	2.391.026	169	668	4.704.431	100,0%

Fuente: Cálculos de la CGR sobre base de datos "Registro Único de Víctimas RUV - corte enero 15 de 2013" suministrada por la Unidad de Reparación Integral a las Víctimas (UARIV).

De este grupo de personas, un número significativos son niños, niñas y adolescentes afrocolombianos. Si bien, es de señalar que las estadísticas oficiales no cuenta con datos precisos del número de menores de edad que son víctimas del conflicto armado y su condición étnica. Pese a que la ley 1448 de 2011 reconoce su condición como sujetos de derechos y la necesidad de un enfoque diferencial para la niñez y la juventud, así como también para los grupos étnicos.

Por esta razón, en el proceso de investigación realizado, un primer momento se orientó a caracterizar las localidades de los niños, niñas y adolescentes afrocolombianos con los que se realizó este ejercicio en la Casa de Memoria y Lúdica Ubuntu con el interés de reconocer a las personas y lugares que conforman la población afro en estas localidades y contrastar con los datos oficiales que circulan en los lenguajes de lo público y que después logran posicionarse como políticas de estado.

⁶ Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas 2014.

Los niños, niñas y adolescentes afrocolombianos que asisten a la Casa de Memoria y Lúdica Ubuntu, provienen de los sectores de las localidades de San Cristóbal, Usme, Ciudad, Bolívar, Rafael Uribe Uribe; localidades que históricamente son vulnerables y que presentan los problemas y retos sociales más grandes a nivel de la historia. Quienes residen ahí, se debaten diariamente en una lucha por el territorio y por las condiciones socioeconómicas que cada vez buscan más la segregación de la población.

Para la población víctima afrodescendiente de la ciudad, una de las mayores dificultades que genera el desplazamiento forzado hacia la ciudad, tiene que ver con la creación de espacios que le permitan vivir de manera digna y construir proyectos de vida adecuados, ya que desde su llegada se encuentran en condiciones que resultan bastante adversas y contrarias. Si bien es cierto que, la ciudad jamás va a sustituir las condiciones iniciales de habitabilidad de los sujetos, si se espera que existan unas condiciones en las cuales las personas puedan crear condiciones dignas y donde exista una coherencia entre la política pública y la realidad de los contextos.

Pero la realidad muestra que las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de esta población cada vez es mayor. Muchas de las familias habitan en barrios de invasión de la zona de Santa Rosa⁷ donde las dinámicas de pobreza, pero también de violencia bélica, son cada vez más fuertes y que las situaciones de sus viviendas sean cada vez más precarias, pues como sitios de invasión no corresponden a las políticas de garantías para una vivienda digna, consignadas en la ley de víctimas⁸.

Sumado a ello, existe también un alto costo en los rubros de los arriendos, ya que Bogotá es una de las ciudades de Colombia más cara y más aún para quienes vienen en condiciones de desplazamiento, lo que resulta un desafío permanente mantenerse y alcanzar las condiciones mínimas de vida. Por ejemplo, en las localidades de Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal un arriendo oscila entre los 450.000 y 600.000 pesos, lo que contrasta con las ayudas humanitaria que reciben los núcleos familiares (compuestos por alrededor de 6 personas) que están entre los 300.000 y 400.000 pesos, la cual está por debajo del salario mínimo, el cual se encuentra en 689.454 pesos.

Así la situación económica para familias afrodescendientes víctimas en Bogotá, se complejiza, ya que en su mayoría no cuenta con otra fuente de ingresos económicos y se encuentra desempleada. Por esta razón, los núcleos familiares de los niños y adolescentes afrocolombianos víctimas buscan sectores periféricos que les resultan económicamente más accesible, lo que refuerza un modelo de ciudad que cada vez es más excluyente y que posicionan modelos económicos de acuerdo a ciudadanías modernas a partir de las representaciones adquisitivas.

⁷ Se le llama sector de invasión porque el gobierno distrital no lo ha legalizado y es la población quien construye casas, una barriada donde permanentemente ocurren hechos de violencia y donde se encuentran tanto víctimas como victimarios, lo que complejiza las condiciones de vivienda pero que también ha hecho que existan negociaciones entre ambas partes. Cabe señalar que las casas están en riesgos de demolición porque se encuentran en la periferia de la ciudad y en terrenos en constante movimiento telúrico.

⁸ Ley 1448. Capítulo I artículo 69 y 70 Capítulo IV artículos 123 a 127.

Si se tiene en cuenta que esto se agudiza, cuando existen construcciones y representaciones a partir de lo negro que marcan las relaciones entre los sujetos, por ello aunque paradójicamente en el mundo existe un decenio afrodescendiente⁹ que busca mitigar, construir y promover políticas para la erradicación de las condiciones de pobreza de los afrodescendientes en el mundo, la realidad de las poblaciones es cada vez peor, pues en el caso de este registro, la mayoría de las personas vienen de la región de Buenaventura que se encuentra en condiciones de permanente y alta violencia, y algunos por las condiciones anteriormente descritas, han preferido retornar a sus territorios, enfrentándose directamente con la posibilidad de volver a sufrir el hecho victimizante.

Situación que es un poco paradójica, pues existen también políticas públicas para la población afrodescendiente en Bogotá, creadas para el restablecimiento de derecho, y dentro de las acciones afirmativas que se dieron a partir de las luchas del movimiento afrocolombiano a nivel nacional y que básicamente buscaban fortalecer los entes territoriales para garantizar a las comunidades mejoras y una reivindicación histórica, lo que en Bogotá se tradujo con políticas para el progreso de esta población; de hecho a nivel latinoamericano Colombia es el país con mayor número de políticas a favor de la población, pero con un índice de desigualdad (ROUX 2010.PNUD¹⁰) bastante alto (ver gráficos 1, 2 y 3) lo que lleva a pensar que si bien existen políticas, y dada la experiencia con los niños y niñas, éstas no son una realidad asequible a las personas, a sus cotidianidades y a sus realidades.

⁹ Evento lanzado a nivel mundial por la Organización de Naciones Unidas.

¹⁰ Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo 2010.

Desarrollo Legislativo a Favor de la Comunidad Afrodescendiente.¹¹

Temas	Leyes y Decretos	Contenido
Ampliación de la participación política	Ley 649 de 2001	Reserva dos escaños en la Cámara de Representantes para afrodescendientes avalados por organizaciones inscritas ante la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras del Ministerio del Interior
Ampliación de la participación en escenarios de concertación y planificación	Decreto 1332 de 1992	Crea la Comisión Especial para las Comunidades Negras encargada de elaborar el proyecto de ley reglamentario del artículo transitorio 55 e instituye comisiones consultivas departamentales en Chocó, Valle, Cauca y Nariño para proponer mecanismos para el desarrollo y la protección de la identidad y los derechos de las comunidades afrodescendientes
	Decreto 2374 de 1993	Amplía las funciones del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), estableciendo, entre otras, la función de ejecutar estudios en concertación con y con la participación de las comunidades afrodescendientes
	Ley 152 de 1994	Establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo y afirma la participación de las comunidades afrodescendientes en el Consejo Nacional de Planeación
	Decreto 1371 de 1994	Confirma la Comisión Consultiva de Alto Nivel y las comisiones departamentales, instancias de diálogo y concertación entre el gobierno nacional y las comunidades afrodescendientes, para dar seguimiento a las normas que desarrollan sus derechos, impulsar los programas de titulación colectiva y promover consensos y acuerdos
	Decreto 0804 de 1995	Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos resaltando criterios concertados para el nombramiento de docentes en las comunidades afrodescendientes y para el desarrollo de la infraestructura física
	Decreto 2248 de 1995	Amplía la representación de las organizaciones comunitarias en la Comisión Consultiva de Alto Nivel para las Comunidades Negras
	Decreto 2249 de 1995	Confirma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras con la cual deben concertarse políticas de etnoeducación
	Ley 375 de 1997	Garantiza la representación de jóvenes afrocolombianos en diferentes instancias consultivas y decisorias
	Decreto 1523 de 2003	Reglamenta el procedimiento de elección del representante de las comunidades afrodescendientes ante los consejos directivos de las corporaciones autónomas regionales que tengan jurisdicción sobre áreas en las cuales se adjudiquen propiedades colectivas
	Decreto 140 de 2006	Modifica el artículo 18 del Decreto 3323 de 2005 para garantizar que el concurso para el ingreso de etnoeducadores se realice "con la participación de la Comisión Pedagógica Nacional para las Comunidades Negras"
	Ley 1152 de 2007	Estipula, entre otras medidas, que el Consejo Nacional de Tierras (CONATI) debe contar con un delegado de las comunidades afrodescendientes
	Decreto 4181 de 2007	Crea la Comisión Intersectorial para el avance de la población negra, afrocolombiana, palenquera y rarájua para que elabore recomendaciones tendientes a superar las barreras que impidan su inclusión social, económica y política
Decreto 3770 de 2008	Reglamenta las comisiones consultivas como instancias de concertación y establece requisitos para el registro de los consejos y las organizaciones comunitarias	

¹¹ PUND.

Desarrollo Legislativo a Favor de la Comunidad Afrodescendiente.

Cuadro 1
Desarrollo legislativo a favor de la población afrocolombiana

Énfasis	Leyes y decretos	Beneficios
Ampliación de oportunidades, protección de derechos y derechos preferenciales	Ley 70 de 1993	Reconoce derechos de propiedad colectiva sobre tierras baldías de ocupación ancestral en zonas ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico y establece mecanismos generales para proteger la identidad cultural y los derechos económicos, sociales y culturales (DESCI), y para fomentar el desarrollo económico y social
	Decreto 2663 de 1994	Determina, entre otros aspectos, que los procedimientos de clarificación de tierras en las comunidades afrodescendientes deben legalizar los territorios colectivos
	Decreto 1745 de 1996	Establece los trámites para la titulación de territorios colectivos e instituye los consejos comunitarios como máxima autoridad para su administración
	Decreto 1627 de 1996	Crea el Fondo Especial de Créditos Educativos para estudiantes de las comunidades afrodescendientes
	Ley 387 de 1997	Adopta medidas para prevenir el desplazamiento forzado y garantiza una protección especial para las comunidades afrodescendientes
	Ley 685 de 2001	Establece derechos preferenciales de las comunidades afrodescendientes para la regulación de las actividades de minería que se realicen o se pudieran realizar en sus territorios
	Ley 1152 de 2007	Propone, entre otros aspectos, beneficiar en los procesos de adjudicación de tierras a minifundistas de comunidades afrodescendientes o a afrodescendientes que no posean tierras
Derecho a la consulta previa	Ley 21 de 1991	Obliga al Estado a "establecer procedimientos con miras a consultar a los pueblos interesados, a fin de determinar si los intereses de esos pueblos serían perjudicados, y en qué medida, antes de emprender o autorizar cualquier programa de prospección o explotación de los recursos existentes en sus tierras" (énfasis propio)
	Ley 99 de 1993	Determina, entre otros aspectos, que las decisiones sobre la explotación de los recursos naturales en territorios de comunidades afrodescendientes "se deben tomar <i>previa</i> consulta a sus representantes" (énfasis propio)
	Decreto 1320 de 1998	Reglamenta la consulta previa "para analizar el impacto económico, ambiental, social y cultural que puede ocasionarse por la explotación de recursos naturales dentro (de territorios de las comunidades afrodescendientes), y las medidas propuestas para proteger su integridad"
	Decreto 1220 de 2006	Estipula que para el otorgamiento de licencias ambientales "debe darse cumplimiento a la <i>consulta previa</i> " (énfasis propio)
	Decreto 140 de 2006	Estipula que el jurado para seleccionar afroeducadores debe contar con un instrumento elaborado <i>previa consulta</i> a la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras
	Decreto 3770 de 2008	Agrega a las funciones de las comisiones consultivas la de servir de instancia de <i>consulta previa</i> de medidas legislativas o administrativas que puedan afectar directamente a las comunidades afrodescendientes

Cuadro 1 [Continuación]

Énfasis	Leyes y decretos	Beneficios
Reconocimiento y afirmación de la identidad	Ley 70 de 1993	Exalta la importancia de la multiculturalidad, la defensa de los valores y las costumbres propias y la protección de la identidad cultural
	Decreto 0804 de 1995	Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos privilegiando las tradiciones culturales como base para la selección de docentes, la organización del gobierno escolar y la adquisición de materiales educativos
	Decreto 1122 de 1998	Dispone la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país
	Ley 725 de 2001	Establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad
	Decreto 140 de 2006	Determina, entre otras disposiciones, que quienes sean elegibles para ser nombrados como docentes en cargos vacantes en los territorios colectivos "deberán contar con el aval de reconocimiento cultural expedido por la autoridad comunitaria competente del respectivo Consejo Comunitario"
Desarrollo del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y de su población raizal	Decreto 2762 de 1991	Regula los derechos de circulación y residencia en el Archipiélago
	Ley 47 de 1993	Dotó al departamento de un estatuto especial para su desarrollo en atención a sus condiciones geográficas, culturales, sociales y económicas
	Decreto 2548 de 1999	Crea una comisión responsable, entre otras materias, de proponer un estatuto para proteger la identidad cultural de su pueblo raizal
	Ley 915 de 2004	Establece condiciones legales especiales para promover el desarrollo de los habitantes del Archipiélago en correspondencia con sus particularidades
Establecimiento de instancias de apoyo a los procesos relacionados con la promoción de los derechos de la población afrocolombiana	Decreto 2313 de 1994	Crea la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras
	Decreto 2344 de 1996	Otorga a la Dirección la función de ejercer la Secretaría Técnica de las comisiones consultivas regionales y departamentales y de la Comisión Consultiva Distrital de Bogotá
	Decreto 200 de 2003 y Decreto 1720 de 2008	Prescriben la estructura y las funciones de la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras

Fuente: Elaboración propia.

Acerca del espacio de investigación. La experiencia Atrapasueños



La investigación se desarrolló principalmente en el marco de la estrategia *Atrapasueños* a cargo de la Secretaría Distrital de Integración Social, en articulación con la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Tiene como principal objetivo la atención de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado. Este programa del Distrito fue implementado durante la alcaldía de Gustavo Francisco Petro Urrego (2012-2015) en el marco del Plan de Desarrollo para la ciudad denominado Bogotá Humana; nace como una respuesta institucional y dentro del contexto de implementación de la política de infancia y adolescencia distrital (Decreto 520 de 2011)¹² y de la ley 1448 de 2011¹³ de orden nacional. El desarrollo de este tipo de programas significó un avance en materia de políticas para la protección integral de quienes en el contexto de la ciudad tienen un mayor riesgo de vulnerabilidad.

No obstante, se evidenció en la puesta en marcha de la política pública de infancia y adolescencia que existían ciertos vacíos en cuanto a las poblaciones a las que estaba dirigida; uno de estos vacíos, tuvo que ver con el poco alcance que tenía esta norma que, si bien reconoce a la población víctima del conflicto armado, se queda corta para enfrentar las realidades por las cuales atraviesan los niños y adolescentes afrocolombianos víctimas de la violencia. Ello plantea un debate sobre las relaciones y tensiones entre la construcción y ejecución de las políticas públicas, quienes llevan a cabo procesos con las poblaciones, las

¹² El diseño de esta norma empezó desde los años 2009-2010 y tiene una proyección hasta el año 2021. Su objetivo es reconocer y garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, prevenir situaciones que amenacen su ejercicio y realizar acciones que restablezcan el ejercicio de los mismos, en el contexto específico del Distrito Capital.

¹³ Por la cual se establecieron medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno.

realidades contextuales y las expectativas y necesidades de las poblaciones a las que se dirigen estos programas.

En estas circunstancias, fue creado inicialmente el proyecto RE-CREO a partir de una alianza entre la Secretaria Distrital de Integración Social y la Organización de Estados Americanos (OEA), con el cual se buscaba recoger las experiencias de los niños y niñas víctimas del conflicto armado en el ámbito institucional. Sin embargo, dicho proyecto tuvo una corta duración debido a que este tipo de programas a menudo dependen de alianzas interinstitucionales y de las voluntades de quienes estén al frente de su ejecución.

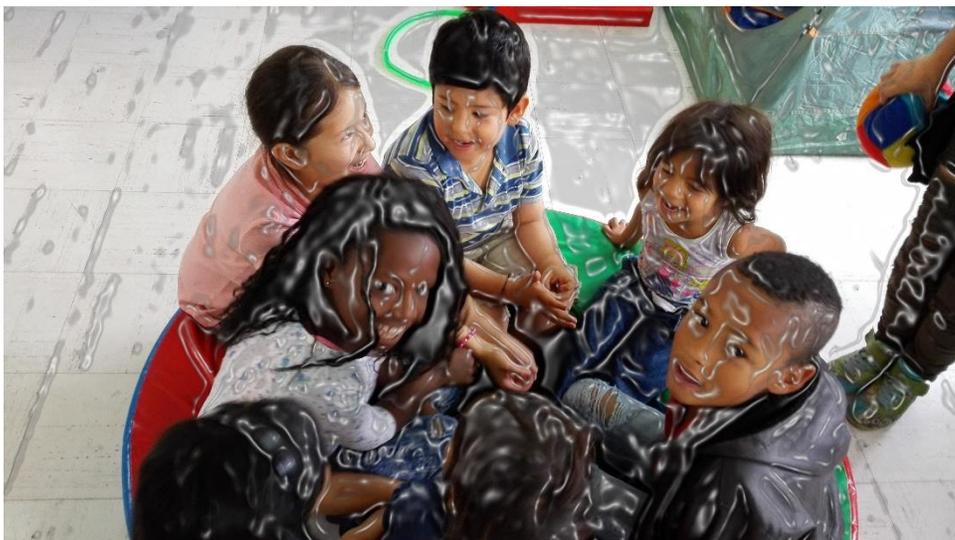
Esta experiencia valió como antecedente para el diseño de la estrategia psicopedagógica denominada *'Atrapasueños'* con la cual se busca aportar a la reparación integral de los niños, niñas y adolescentes en condición de alta vulnerabilidad de la ciudad, víctimas del conflicto armado. Su implementación comenzó a partir del año 2014 en las *Casas de Memoria y lúdica*¹⁴ y directamente en los contextos de las familias víctimas en las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa, Chapinero, Rafael Uribe Uribe, Kennedy y Suba.

El programa es desarrollado por un equipo de pedagogas, artistas, trabajadoras sociales y psicólogas quienes realizan una atención de los niños, niñas y adolescentes y sus familias a partir de un trabajo desde la vivencia y experiencia. Se entiende entonces que “Atrapasueños es una apuesta por la construcción de la paz desde el trabajo pedagógico y psicosocial, la resignificación de las vivencias, la tramitación de las afectaciones y la recuperación de memorias para la no repetición de los hechos violentos y la necesidad de una sociedad en paz, que favorezca la reconstrucción del país desde las voces de los niños, niñas y los adolescentes” (PRIETO, 2015. Lineamiento estrategia Atrapasueños. Secretaria de Integración Social).

De esta manera, para el desarrollo de la investigación se privilegió como escenario principal la Casa de Memoria y Lúdica Ubuntu. En la medida en que la misma se ha convertido en un espacio de escucha y reconocimiento de las realidades vividas por niños, niñas y adolescentes. Un espacio donde las voces (históricamente silenciadas) se recuperen, intercambiando diversas miradas y acciones, que permiten transformar y reflexionar sobre estos espacios, como escenarios abiertos al permanente debate.

También se tomo como materia de información privilegiada los aspectos del proyecto de investigación e intervención comunitaria. *Encuentros, ejercicios de construcción y retroalimentación colectiva en políticas públicas y procesos de liderazgo negro – afrocolombiano* (Convenio de Asociación No. 1338 suscrito entre el Distrito Capital Secretaría Distrital de Gobierno Nit. 899.999.061-9 y la Fundación Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina y el Caribe.)

¹⁴ Se encuentran ubicadas en los Centros Dignificar, los cuales fueron creados en el marco de La Ley 1448 de 2011 para facilitar a las víctimas del conflicto armado el acceso a la oferta institucional Distrital y Nacional de las entidades que tienen responsabilidades para el restablecimiento de sus derechos.



Como lo explicamos anteriormente, dentro de la propuesta que tiene la estrategia *Atrapasueños*, las Casas de Memoria y Lúdica son un espacio para escuchar las voces de los niños y niñas, además de ser un lugar donde se reivindica la reparación simbólica a través del arte y la pedagogía, atravesado por un eje psicosocial.

Dentro de la atención de la Casa de Memoria y Lúdica Ubuntu se encuentran niños, niñas y adolescentes que se reconocen como afrocolombianos pertenecientes a las localidades de Usme, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar, esto ha hecho que la propuesta sea anclada a los seis ejes de la estrategia *Atrapasueños* (Trabajo conversacional para celebrar la diferencia, memoria e identidad, cuerpo y territorio, duelo y vida, Historias de vida para reconstruir la confianza, Reparación y Sueños.) Se trabaja de forma diferencial reconociendo el valor de la memoria histórica que tienen las comunidades étnicas en este país, por ello, una gran parte de la labor que se realiza dentro de este espacio, está enfocado en el reconocimiento y conciencia de la ancestralidad corporal a partir de los lazos y recuerdos que tienen las comunidades, como la afrocolombiana, del cuerpo como territorio de recuerdos, olvidos y manifestaciones de dolor, relacionado con las múltiples vivencias que hacen que el cuerpo se manifieste también de variadas formas.

Por ello el trabajo a nivel psicosocial ha sido identificar las posibles afectaciones que los niños, niñas y adolescentes tienen con relación a la violencia y que se reflejan no solo en los relatos a nivel de la palabra escrita, sino también a nivel de las prácticas corporales, donde se tiene en cuenta el concepto de la palabra Ubuntu que significa “soy en la medida que tú eres”. Y una de las fuentes utilizadas en la presente investigación fue la de reconocer esta potencialidad, como una forma de dialogar con los saberes y vivencias de los niños,

¹⁵ Imagen del taller “círculo de la palabra” realizado por la profesional Carolina Orjuela de la Casa de Memoria y Lúdica Ubuntu, octubre de 2015.

niñas y adolescentes, una manera propia de relatar en estas poblaciones, reconociendo que la voz va más allá de las palabras. Es así como el escenario de la Casa de Memoria y Lúdica Ubuntu no es solo un espacio que permite repensar la escuela desde la diferencia, y desde el tránsito de saberes que históricamente han estado excluidos y sometidos a la mirada del colonialismo que circula en las formas de entender la escuela, los ejercicios de democracia y ciudadanía que ahí se dan, en contraste con una propuesta de escuela abierta donde prima las voces de los sujetos que ahí interactúan y asimismo el reconocimiento de los saberes que históricamente han sido negados como válidos frente al conocimiento occidental homogeneizante.

Más que un ejercicio investigativo, el escenario de Ubuntu permitió reconocer que existen frente a la memoria, la reparación, la ciudadanía y la democracia, voces que son importantes y que es fundamental poner a transitar en lo que se ha denominado el escenario escolar, también permite, como lo veremos más adelante, revisar otros escenarios que no han estado configurados dentro del plano de la escuela oficial y tienen ejercicios de ciudadanía significativos para entender las dinámicas por las cuales se mueve la ciudad de Bogotá.

Además de ser un lugar donde se mueven distintas localidades de la ciudad y por el cual transitan muchos niños, niñas y adolescentes afrocolombianos que habitan en dichas localidades, esto hizo que el estudio fuese más rico en la recolección de la información y en el contraste de las miradas que aportaron los sujetos con relación a las categorías de análisis investigadas y con relación a nuevas categorías que fueron surgiendo en dicho ejercicio.

Cuestiones de método

En este punto se explicita, sucintamente, las bases metodológicas que han permitido *leer y comprender a modo de aproximación exploratoria* las dinámicas psico-cognitivas de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes *marcados* por el conflicto social y armado en el Distrito de Bogotá, Colombia.

Pensar categorial. Cuestión psico-cognitiva, epistémica y metodológica

Desde la epistemología de la conciencia histórica - o del presente potencial¹⁶ -, propuesta que da sostén teórico y metodológico a esta investigación, el *pensar categorial* es uno de los aspectos nodales que hacen posible la construcción de conocimiento histórico, con base en una forma de razonamiento crítico (Zemelman, 1987)

En esta forma de razonamiento crítico – de lógica histórica y compleja – se asume que los conceptos y/o categorías, tanto los devenidos de la experiencia como los tomados de cuerpos teóricos dados, son los que estructuran y sostienen la *red de configuraciones y reconfiguraciones de sentidos y significados*, es decir, de conocimiento, que permiten sistematizar y organizar dinámicas intersubjetivas y socio-culturales de la realidad concreta. En esta perspectiva, estos conceptos y/o categorías son dispositivos de pensamiento y metodológicos que permiten la constante movilidad y rearticulación entre el sujeto histórico

¹⁶ . Apuesta epistémica desarrollada por Hugo Zemelman *op.cit.*

y la realidad histórica; relación que, por su propia condición de historicidad está en constante movimiento. Así, conceptos y categorías se constituyen en ángulo de mirada y posibilidad de construcción de conocimiento. Es esta una condición epistémica - es decir, de *relación de conocimiento* - también abordada por la psicología cognitiva de corte crítico en apuestas teóricas y metodológicas, como pueden ser las vygotskiana (Vygotsky:1978), piagetanas (Piaget:1991) y más recientemente las ofrecidas por Jerome Bruner (Bruner: 1991) y Francisco Varela (Varela, et.al :1997).

En el marco de estas apuestas, el trabajo que a continuación se desarrolla buscó, desde la observación crítico-hermenéutica de los referentes empíricos trabajados¹⁷, identificar – en primer término – *conceptos estructurantes* que llamaremos *angulares*; conceptos que permitieron definir el *ángulo de mirada desde donde nos colocamos en la especificidad histórica de este estudio*; ángulo desde el cual se buscó develar la densidad socio cultural de lo observado, atravesando así la mera descripción morfológica (Zemelman,: 1999) del recorte de realidad delimitado en el referente empírico. Es a partir de este *ángulo* que, en sucesivas reconstrucciones con conceptos puentes que llamamos *ordenadores* de experiencia y teoría, se fue *tejiendo* una trama comprensiva más amplia de la realidad que se intentó aprehender. Estas *reconstrucciones densas* es lo que llamamos construcción de conocimiento histórico en *complejidad creciente*.

Es desde este *entreteter*, entre *conceptos estructurantes angulares* y *ordenadores de experiencia y teoría*, que se recrean nuevos *conceptos estructurantes* que denominaremos *conceptos estructurantes de especificidad histórica o emergentes*. Es en este devenir que adquiere cuerpo la función metodológica, más arriba citada, de estos conceptos y/o categorías: contener y dar estructura a la recreación de renovados sentidos y significados que se van reordenando en un proceso constructivo de cada vez mayores niveles de abstracción; a este proceso de construcción le llamamos *reconstrucción articulada*.

Indudablemente, los *conceptos estructurantes de especificidad histórica o emergentes* construidos, son portadores de postura valóricas y ético políticas son orientados desde los *conceptos estructurantes angulares* que se vienen elaborándose de largo tiempo y que se rearticulan, como se viene diciendo, en la especificidad histórica de este estudio.

Diversidad¹⁸ Concepto estructurante angular y un modo de mirar el mundo de la vida

Consideramos que *diversidad* es una *clave* de pensamiento fundante para abordar la problemática afro, como toda problemática socio cultural cimentada en la diferencia con *lo dado* colonialmente como *universal*.

¹⁷. Referente empírico ya citado, La experiencia Atrapasueños, así como la experiencia en relación educativa de algunas de las comunidades de base afrodescendientes del Distrito de Bogotá,

¹⁸ En este acápite retoma algunas de las reflexiones compartidas en la Conferencia Construcción de Conocimiento Histórico y Pedagogía de las Cosmovisiones del tercer encuentro de Recreación comunitaria en la Ciudad de Oaxaca, México. Organizado por la Secretaría de Cultura y Recreación del Sindicato Nacional de Trabajadores del estado de Oaxaca de la sección 22.

Este concepto de *universal* ha conformado, sin lugar a dudas, un imaginario socio cultural que referencia un sentido particular de inclusión a las llamadas sociedades modernas, capitalistas y blancas; dando pie así, a una semántica propia del orden dominante reflejada en nominaciones clasificatorias tales como raza, etnia, mestizaje entre otras formas de *clasificación* (Quijano:2015) por lo que creemos que es imprescindible explicitar qué se comprende y significa, en este trabajo, por este concepto de *diversidad* como *clave de pensamiento* lo que, a nuestro modo de ver, impregna un otro modo de pensar, sentir y actuar frente a lo *diferente* (Amartya:2007) y la diferencia. El hacer referencia a *diversidad* como una “clave de pensamiento” alternativa a la de *universalidad*, trae consigo algunas implicancias fundamentales. Una de ellas es que *altera* fuertemente formas de relación y por lo tanto de prácticas, relaciones y representaciones de los sujetos con el mundo de la vida. Esta alteración relacional es, por lo tanto, de orden epistémico y, por ende, político. Implica una recolocación en el *punto de encaje* de los esquema de pensamiento heredados e impuestos colonialmente a través, fundamentalmente, de los sistemas educativos y adquiere, a nuestro entender, una incidencia determinante en las formas de comprensión de las dinámicas sociales, políticas y culturales y, por lo tanto, pedagógicas; esto entendiendo que lo pedagógico es una práctica política que condiciona la construcción tanto de identidades como de imaginarios socio- culturales.

Así, *pensar diverso y diversamente* implicaría nuevas formas de organización del pensamiento que llamarían a incluir, en las dinámicas epistémicas, pedagógicas y didácticas, los *otros modos de pensar*, es decir, *de organizar otros esquemas de pensamiento* donde las diferencias sean constitutivas de un pensar orgánico y donde las relaciones se comprendan como *campos de articulación* entre lo que aquí llamamos *identidades socio-culturales*, tal como lo puede ser la comunidad afrodescendiente.

Pensamiento diverso. Desafío para una pedagogía crítica

Entendemos claramente que esto, en sí mismo, se convierte en un desafío enorme para los sistemas educativos latinoamericanos, creados para formar al *ciudadano universal* en lógicas y razonamiento, no sólo clasificatorias sino además lineales, causales y dilemáticas. Esto conlleva, en primer lugar, a repensar a las instituciones pedagógicas - entre las que está la escuela - en claves de pensamiento articulado, es decir, no moderno (Gentile: 2009) puesto que la clave del pensar moderno, como venimos diciendo, está organizada alrededor de una concepto estructurante mortal, el concepto de *homogeneidad* que estructura la lógica de razonamiento moderno/capitalista y civilizatorio, de la cual venimos hablando y que determina la vida social económica y cultural.

En esta perspectiva cabría preguntarse ¿Qué impactos socio-culturales representa repensar la formación de sujetos y la producción de conocimiento histórico-crítico desde el mundo afrodescendiente o indígena en América Latina? ¿Qué implica pensar la formación de *sujetos diversos* marcados por la violencia de Estado y las guerras de baja o alta densidad como en Colombia? ¿Qué implica formar *sujetos de paz* en contextos de guerra prolongada? ¿Qué exigencias epistémicas y ético-políticas conlleva *pensar* desde la pedagogía crítica lo pedagógico en los sistemas educativos latinoamericanos teniendo en cuenta la *diversidad de identidades socio culturales*?

Es fundamental decir que *pensar críticamente* hace referencia a procesos más complejos que pensar *desde* la teoría crítica o *adherir* a pensadores críticos. Pensar críticamente implica, en primer lugar, una postura epistémica - de tradición crítico-hermenéutica - que se reconfigura, como ya se mencionara, en el pensar en *la relación de conocimiento sujeto/sujeto, sujeto/mundo de la vida*. En esta perspectiva la apuesta es epistémico-pedagógica y didáctica, entre otros muchos complejos aspectos por los cuales se hace imprescindible el considerar la organización de nuevas alternativas que asuman esta exigencia de razonamiento, orientada a instituir renovadas semánticas, argumentos e imaginarios creativos pero, sobre todo, más nuestros, más reales en América Latina. Implica transitar de un *pensar teórico*, disciplinar, moderno y civilizatorio a un *pensar histórico* que recupere al sujeto de la historia que somos cada uno de nosotros; en nuestras experiencias vitales e *identidades socio-culturales* de referencia en cada país, con sus cosmovisiones y cosmovivencias.

Es difícil pensar propuesta de *pensamiento crítico* que no contemple estos meandros coloniales de orden psico-cognitivo y cosmogónicos de las diversidades socio- culturales que habitan nuestros países; cuestión que las múltiples reformas que se instalan desconocen porque desconocen que la cuestión crítica es de pensamiento y no sólo de cambios de contenidos, nociones y normas. Sin estas consideraciones no podría ser sostenible la coherencia interna de una propuesta crítica, la que se desvirtuaría en la realidad y quedaría flotando sólo en una apuesta discursiva.

Ante estas convicciones se impone preguntar ¿Cómo desde una pedagogía crítica y didáctica se podría convocar al *pensamiento afrodescendiente* en sus cosmovisiones y cosmovivencias?, ¿Cómo dejar de folclorizar la negritud o lo indígena para incorporarlo en su real dimensión de *pensamiento del mundo de la vida* en América Latina?

Se desata aquí un problema nada menor para unos espacios de lucha propositiva en perspectiva de pedagogía y didáctica crítica; esto en tanto compromiso ético político de recuperar no solamente costumbres y tradiciones sino de recuperar-nos todos en unas maneras de pensar-nos que implique otras maneras de mirar el mundo y producir conocimiento de él que no sea sólo el moderno y eurocéntrico. El gran desafío es, indudablemente, incorporar e incluir estas miradas. Puesto que tampoco se trata, de *africanizar* o *indigenizar* las dinámicas formativas escolares como no escolares. Lo que se plantea va mucho más allá de este *reduccionismo* sin sentido, lo que se plantea es un problema metodológico de *articulación* de las diferencias psico-cognitivas identificando y recreando puentes psico-cognitivos que permitan crear los campos de articulaciones a los que se hacía referencia, entendiendo que estas articulaciones son posibles si se activan procesos de pensar categorial por sobre el descriptivo de objetos - ya sean disciplinares, teóricos o cotidianos -.

Desde estos planteos, no es posible “africanizar” los procesos formativos o pedagógicos - didácticos como tampoco deberían, los espacios formativos instituidos seguir, modernizando los imaginarios socio-culturales de nuestros países. Esta fue y es la función homogeneizadora en la formación del “ciudadano”; la clave fue, y sigue siendo, “homogeneizar” aplanando diferencias.

Y esto, sin lugar a dudas, es un gesto de dominación que aún hoy se reactualiza constantemente. Lo escuchamos en la voz de los niños, niñas y adolescente y jóvenes negros que asisten a las escuelas *racionalizadas*, desde sus mismos contenidos de enseñanza, lo que se puede ver empíricamente en cada uno de los espacios escolarizados y en todos los niveles del sistema educativo.

Transformar estos países nuestros implica, como bien decía Antonio Gramsci y Agnes Heller (Heller:1998; 1980.), romper el *bloqueo histórico* (Quintar:2004) instalado en el pensamiento, de lo contrario se seguirá reproduciéndose subalternidad y esclavitud actualizadas constantemente en renovados modos de dominación e instrumentalización “apropiándose” de lo que nos hace realmente humanos: el pensar y el pensar como resonancia del sentir; el pensar como dispositivo de activación de una imaginación radical (Castoriadis:2002).

Cosmovisión y cosmovivencia y *pensar* con diversidad

Es en este marco de consideraciones donde los conceptos de *cosmovisión* y *cosmovivencia* adquieren sentido, y sentidos históricos, puesto que la carga significativa está puesta en lo comunitario como espacio de construcción de imaginarios simbólicos que recrean constantemente formas identitarias donde los mitos, ritos, representaciones y prácticas propician una manera de *mirar el mundo y por ende de actuar en él*. En este sentido configurar memoria histórica puesto que contribuye asumir formas de vida subjetiva y colectiva enlazando y retejiendo a la comunidad en una manera particular de ver e interpretar el mundo de la vida.

Esta producción simbólica de sentidos y significados se transmiten intergeneracionalmente dando cohesión interna, desde el inconsciente colectivo y anclando en las necesidades básicas de todo sujeto de creer en algo superior, de transitar por ritos de iniciación y paso como puntos de anclaje que den cuenta del propio devenir, por eso la cosmovisión es inherente a la cosmovivencia porque se articula a la experiencia y a la vivencia de vida en todas sus dimensiones y niveles: espiritual, artístico, modos de encuentro y de reuniones alrededor de convocatorias específicas, como pueden ser la danza y el fuego. La vida y la muerte se convierten así en modos sustantivos de existencia emocional y espiritual que condiciona la vida material y de sentido.

En esta mirada la memoria, y la memoria histórica, adquiere una relevancia sustantiva en tanto se transmuta constantemente en el presente de cada una de las identidades socio-culturales cohesionando, dando identidad y sentido de pertenencia, cuestiones sustantiva para la estabilidad emocional y subjetiva y colectiva para la comunidad; es la memoria histórica que teje y reteje con hilos invisibles y sutiles, el complejo movimiento de la historicidad en la relación presente/pasado; presente/pasado/opciones de futuro.

A continuación entonces, explicitamos un modo de comprender lo que entendemos como *memoria histórica*, otra de las categorías angulares de esta investigación.

Memoria histórica (Quintar:2015). Categoría angular para comprender las identidades socio-culturales

Memoria y olvido han sido, desde la emergencia de nuestra especie en este mundo, significantes que nombran el gran desafío de la supervivencia simbólica en el mundo de la vida. Es la constante lucha por registrar no sólo nuestra propia existencia y un modo de transitarla, de construirla y vivirla, exorcizando así el fantasma del olvido; porque el olvido es el enemigo de la vida misma, es el nombre de las experiencias perdidas ¿Qué sería de nosotros si olvidáramos las experiencias - más allá de su belleza o dolor - y los aprendizajes que, muchas veces con gran esfuerzo, hemos caminado en este entrelazamiento entre la especie humana y el transcurrir del tiempo?¹⁹

Indudablemente preguntas que podríamos hacernos en el orden de lo existencial, en relación a nuestro propio transcurrir, adquieren otra dimensión y profundidad cuando nos las planteamos desde el reconocernos y asumirnos como *habitantes de la relación* con otro; cuando reconocemos que nuestro propio existir es dable porque hay un otro que lo hace posible, que refleja la inmensidad de ser siendo, que nunca es *uno* sino muchos *en uno*; recordándonos que, en definitiva, *estamos siendo* la síntesis transgeneracional de muchos otros que nos antecedieron y que resuenan en cada gota de ADN. La comunidad humana que somos adquiere sentido en la memoria; memoria que nos enlaza, fundamentalmente, con la experiencia del aprendizaje de lo humano *en relación* con el mundo de la vida material y cósmica.

Desde esta perspectiva, la memoria no es recuerdo, no es sólo evocación de lo experienciado; la memoria se configura en la trama de sentidos y significados que los sujetos concretos le otorgamos a las experiencias que vivimos desde el presente que transitamos.

Así, *tiempo resignificado, espacio vivido y el otro en relación intersubjetiva* - presente o ausente - *en sus narraciones*, articulan el sustrato de la construcción de la memoria y de la historia. Historia entendida no como historiografía, sino como construcción intencionada de la organización, de esa trama histórica que es la memoria y que configura identidad y formas de transmitir-se, generando así las condiciones de pervivencia de lo construido en el largo tiempo.

Y esto, trasciende lo escritural. También la historia oral es un desafío al tiempo del olvido. Una constatación empírica de esto nos la dan el propio pueblo afro e indígenas a lo largo y ancho de toda América Latina; que aún hoy siguen luchando por el reconocimiento de lo que son desde sus cosmovisiones ancestrales y cosmovivencias que se historizan pero en relación a sus propios modos de comprender la relación con la vida y desde otras claves de pensamiento muy diferentes a las modernas y occidentales.

¹⁹ . Todos sabemos los estragos que causa enfermedades como el Alzheimer, que atacan directamente la memoria del sujeto padeciente; y, por ende su subjetividad; no es difícil entonces imaginar lo que podría ser un pueblo entero sin memoria.

Se evidencia así, desde esta marco de consideraciones, que la memoria no nos provee de un *formato universal* de organización y registro de los hechos experimentados y vividos. Por el contrario, al dar cuenta de las narrativas historizadas de sujetos concretos, da cuenta de los diferentes modos de comprender la realidad transitada por identidades socio culturales diversas, poniendo en juego una de las actividades psico-cognitivas más complejas y por lo general menos abordadas en los espacios de formación de sujetos - procesos a los que se viene haciendo referencia a lo largo de este escrito, sobre todo a partir de las “cuestiones de método” -, nos referimos al *pensar categorial* y los *procesos de interpretación*; es decir, a la lectura articulada - en sus distintas dimensiones - de la realidad concreta; lo que implica considerar, en esa lectura compleja, todas las rearticulaciones de memoria posibles que contribuyan a construir y reconstruir presente, pasado y futuro ampliando su comprensión - objetivo fundante de la historia - abriéndose constantemente a diferentes posibilidades de futuro. Así, cuando la memoria se amplía en comprensiones más complejas e intentamos descubrir principios organizadores y ordenadores de lo actual y su devenir, la memoria se amplía en historia “Es necesario mirar la historia desde el fuego del presente, decía Nicole Loraux. La finalidad de la memoria no es fijar el pasado fotografiándolo. Podemos agregar con Imre Kertész, que la sola visita al pasado puede constituir apenas un archivo descriptivo e inerte, cuando la tarea es más seria: descubrir un principio organizador y ordenador de lo actual. De no lograr esta meta, la visita al pasado será inútil y estéril”(Viñar,2006:P.p 10)..

Este modo de comprender la memoria y la historia pone en cuestión un *criterio de verdad* fuertemente sostenido por la tradición de pensamiento analítico – positiva, moderna y monocultural –; es un desafío al logo-centrismo occidental basado en el *horror a lo múltiple*, como muy bien nos dice Joan-Carles Mélich “La filosofía occidental ha vivido en el horror a lo múltiple. El *logos* se ha ido progresivamente afirmando en la medida en que negaba la multiplicidad, la pluralidad, la relatividad. El conocimiento tiene la forma, desde Platón, de un camino hacia la unidad, hacia el orden, la clasificación y el control. Este “horror a lo múltiple” abarca también al *Otro*”. (Mélich: 2001). El desafío es enorme: escuchar a los olvidados, a los ausentes, a los negados - que son las mayorías - por un orden dominante que se ha apropiado de la historia desde una historiografía “científica” y con criterio, vuelvo a decir, de verdad.

En definitiva la memoria histórica es un campo de lucha política; es un campo de lucha de lectura de realidad y de interpretaciones de esa realidad rearticulada en sentidos y significados que exigen, como lo dice Hugo Zemelman, tener claras las *categorías organizadoras* de nuestra lectura de la realidad.

¿Cómo se reactúa la memoria histórica en los actuales fenómeno de migración y desplazamiento forzado? ¿Qué implicaciones tiene en los sujetos sociales la *violencia migratoria* en los *migradesterrados*?

Violencia, desplazamiento y trauma. Políticas de olvido y repeticiones no elaboradas en el orden de lo simbólico

En la línea de estas reflexiones, podría decirse también que las experiencias traumáticas que vivimos los seres humanos en nuestras sociedades de referencia, no siempre son

registradas; menos aún si la historiografía oficial y oficiosa ha sido escrita por los “vencedores” y, por ende, sus intereses económicos, culturales - fundamentalmente raciales, religiosos, ideológicos y de clase - y sociales en el marco de políticas coloniales e imperiales. Es con el siglo XX, como muchos historiadores afirman y todos lo sabemos, que Europa y el mundo asumen que la historia no es memoria, pero que sin memoria no hay historia. Los registros del genocidio de Auschwitz²⁰, la bomba de Hiroshima o Nagasaki²¹ revelan el sentido profundo de esta afirmación: con estas tragedias y su narración se inicia una ruptura determinante con la historiografía “científica” y se abre el espacio a la búsqueda de comprensión de otras dimensiones de lo humano, aún incomprensible, que hacen que el mal y la locura puedan ser política de Estado; pero también se abre el espacio de reconocimiento de los excluidos y su memoria, que aún hoy se está tratando de articular en nuevas corrientes filosóficas e históricas basadas en la *ética de la memoria*.²²

Narrar el horror en el marco de estas políticas de Estado no es sencillo, porque resulta inverosímil, porque lo relatado no encuentra eco, ni registro, ni códigos en la organización simbólica del imaginario social colectivo, no hay referentes de comprensión para absorber lo que se narra. Frente a ello se activan dispositivos que podrían llamarse de *evitación*; se intenta desconocerlo recurriendo a la desmentida o a diversos mecanismos de defensa.

“Recordemos lo que le sucedió a Bruno Bettelheim²³ al llegar a Estados Unidos, cuando quiso transmitir su experiencia reciente en el campo de concentración. Nadie deseaba creerlo e incluso se recurrió a ciertos conocimientos psiquiátricos a fin de imponerle un diagnóstico psicopatológico, para así poder desmentir una realidad insoportable.” (Puget et.al 2009).

²⁰ . El campo de concentración de Auschwitz-Birkenau fue un complejo formado por diversos campos de concentración y de exterminio construido por el régimen de la Alemania nazi tras la invasión de Polonia de 1939, al principio de la Segunda Guerra Mundial. Situado a unos 43 km al Oeste de Cracovia, fue el mayor centro de exterminio de la historia del nazismo, donde se calcula que fueron enviadas cerca de un millón trescientas mil personas, de las cuales murieron un millón cien mil, la gran mayoría de ellas judías desde su apertura el 20 de mayo de 1940 hasta el 27 de enero de 1945, cuando fue liberado por el ejército soviético. La UNESCO lo declaró Patrimonio de la Humanidad en 1979 como uno de los lugares de mayor simbolismo del Holocausto o *Shoah*.

²¹ . Como se sabe, estas ciudades fueron escenario del primer bombardeo atómico de la historia, el 6 de agosto de 1945, en el final de la Segunda Guerra Mundial, por el bombardero estadounidense Enola Gay, ordenado por el presidente Harry Truman. Este acto bélico, cuyo objetivo fue la rendición rápida e incondicional de Japón a los Estados Unidos, produjo la muerte de alrededor de 120.000 japoneses, en su casi totalidad civiles, dejando un saldo de casi 360.000 heridos, entre los cuales gran cantidad presenta variaciones y mutaciones genéticas debido a la radiación a la cual estuvieron expuestos. Los percances biológicos y anatómicos, por tanto, persisten hasta nuestros días dentro de la población japonesa.

²² . Entre otros cabe mencionar a Joan Carles Mélich y Fernando Bárcenas, fecundos intelectuales españoles que a través del proyecto de investigación “La filosofía después del Holocausto” del Instituto de Filosofía del CSIS – Madrid – ha hecho grandes aportes para repensarnos desde otras matrices de pensamiento occidental.

²³ . Como judío en Austria desde 1938 hasta 1939 fue prisionero en los campos de concentración de Dachau y de Buchenwald. Llegó a Estados Unidos en 1939, donde se naturalizó ciudadano en 1944. Ejerció como profesor de psicología en la Universidad de Chicago desde 1944 hasta su retiro en 1973. Obtuvo un título en filosofía y fue analizado por el psicoanalista Richard Sterba. Fue profesor de Psicología de la Educación, director de la Escuela Ortogénica de Chicago (1947-1973) y, desde 1963, profesor de Psiquiatría en la Universidad de Chicago. Pasó gran parte de su vida como director de una sección en la Universidad de Chicago, que servía de hogar para niños emocionalmente perturbados. Escribió importantes aportes acerca de la psicología normal y anormal de los niños. Falleció en 1990

Y mucho de esto pasa aún en Colombia donde, a pesar del esfuerzo por recuperar testimonios del horror²⁴ que se vivió y se vive en muchas de las zonas del país aún en guerra. La *evitación* como síntoma de negación cotidiana y política de olvido *marcan* la vida de comunidades enteras como lo es la comunidad negra, una de las comunidades que mayor desplazamiento sufre y con insuficientes políticas de contención.

Ante estas y muchas otras experiencias, como las que en América Latina se desataron a partir de los acontecimientos de fines de los años '60 y hasta la fecha en sus múltiples consecuencias políticas económicas y culturales, cabe preguntarse: ¿Qué ocurre cuando la memoria colectiva está entrampada en la violencia social y las experiencias traumáticas? ¿Cómo operamos frente a estas razones de cierta *locura social* que atraviesa la vida cotidiana en términos subjetivos y colectivos de pueblos enteros con bases políticas y efectos psico-sociales que aún no podemos descriptar?

Como bien dice Hugo Zemelman, con *almas rotas* y haciendo con ellas memoria e historia - como podemos -. "...la historia es lo historizable, en tanto ampliación de la subjetividad..." y es aquí nuestro gran desafío, puesto que "...el poder dominante necesita, cada vez más, de almas rotas así como las almas rotas de la subordinación al orden dominante..." (Zemelman 2007 p.p 10).

Memoria traumática. Impotencia alienante y práctica política en América Latina (Quintar: 2015)

Podría decirse que América Latina es "parida" en 1492, por la barbarie, lo cual puede verse en las matanzas y la crueldad para con los pueblos originarios y la esclavitud tanto de indígenas como del pueblo africano, descritas en múltiples crónicas de la época.

Barbarie que ha dejado *marcas* indelebles en la memoria y la historia tanto en nuestros cuerpos como en nuestras creencias y ha moldeado de una manera u otra nuestros valores sociales y culturales.

Religión, coloniaje y economía extractivista del capitalismo de acumulación fueron las claves de las negociaciones globalizadoras e imperialistas de la época –siglo XV– entre los Reyes de Castillas y el Papa Alejandro VI²⁵. Y resulta de suma importancia mantener estas tres claves claras y presentes, ya que se configurarán en el eje articulador que atravesará a América Latina - aún hasta hoy-, en lo que Aníbal Quijano nombra como *colonialidad del poder*. (Quijano et.al., 2000.p. p. 246)

Más tarde, con los procesos de organización nacional, las claves siguen siendo las mismas: religión, coloniaje y economía extractivista - ahora del capitalismo de producción - pero

²⁴ . Centro Nacional de Memoria Histórica *Basta ya Colombia: memorias de guerra y dignidad* producidos por el. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>

²⁵ . Estas Bulas papales se llaman "Alejandrinas" - entre las que se encuentra la Bula de Donación -. Son un conjunto de cinco documentos pontificios de carácter arbitral que otorgan a Castilla el derecho a conquistar América y la obligación de evangelizarla. De estas bulas derivarán muchos conflictos pues los documentos fueron antedatados y en algunos casos, sus fechas no corresponden al día o al mes en que fueron expedidas.

articuladas por un poderoso eje colonizante “moderno” que orienta y organiza lo político, lo económico y lo social de este largo período, penetrando de manera determinante, sistematizada e institucional - a través del sistema educativo -: me refiero al orden de lo cultural. Una apuesta epistémica positivista - moderna e iluminista - que instaura la muletilla *civilización y barbarie*²⁶ configurando códigos simbólicos y claves de pensamiento donde el entorno es externo al sujeto: lógicas de razonamiento que, como ya se dijera, se organizan desde la *externalidad, binaria, lineal y causal, clasificatoria y jerárquica* (Jauretche:1982); entronizando una clara des-subjetivación de la reflexión social reducida a *objetos* medibles, evaluables y contables, una manera de legitimar el saqueo constante a las *venas abiertas* (Galeano:1971) de América Latina bajo el imperio de la *verdad* y la racionalidad instrumental.

Así, esta América Latina negra cobriza, va configurándose en una subjetividad social que se estructura en la emergencia de una relación que la define hasta hoy; la tanática relación que se establece entre *víctima y victimario*; entre colonizador y colonizado o entre amo y esclavo. Relación circular y recurrente que se sustenta en la culpa y la alienación.

Pero es a partir de fines de los '60 en que el terror de Estado asume la limpieza, ya no sólo étnica, racial y/o de clase sino ideológica, limpiezas que se asumen *como política de Estado*; y se actúa sobre una clara estrategia que toma como base tres claves de acción del terror “... *crimen político, violencia institucional e impunidad... tres vértices de un triángulo en el que cada uno de ellos comparte relaciones de reciprocidad con el otro* (Gentile:2013)...” para lo cual usa, necesariamente, la fuerza de gobiernos dictatoriales (Rouquier:1984).

Para muestra de esta acción política intencionada, basta leer las declaraciones de Ramón Díaz Bessone, integrante de la dictadura Argentina, nada original en la época puesto que es una afirmación que se repite en los dictadores de toda América Latina *...teníamos que exterminar a la subversión y esto no se podía hacer legalmente, porque luego los sectores civiles no sólo amnistiaban a los subversivos, sino que si se les hubiese exterminado públicamente hasta el Papa habría protestado, como sucedió en el caso chileno...* (Gentile: 2013). El aniquilamiento del considerado enemigo fue un mandato generalizado en las fuerzas militares de América Latina, como bien lo han demostrado también los reconocidos Kaibiles²⁷ en Guatemala (Rizzi:2005.) con la desaparición y muerte de población en su mayoría indígena.

Desde estos tiempos, los sujetos sociales e históricos que habitamos América Latina, hemos perdido la inocencia. Ahora sabemos que los demonios se pueden soltar, que la locura puede ocupar al Estado que tiene como función protegernos y que la crueldad ha adquirido un rol definido en la sociedad, el de la profesionalidad en la tortura ¿puede ser esto posible? Aún, muchos, nos los preguntamos...

²⁶ . Claros exponentes de este período son Domingo Faustino Sarmiento quien escribe el famoso texto “Facundo” o “Civilización y barbarie” en 1845, ideario que ha sido rector en el imaginario social de Argentina. Otro de los exponentes son los llamados *iluministas o científicos* que fueron fundantes en la orientación liberal de la educación mexicana liderada por Justo Sierra.

²⁷ . Los kaibiles - en singular kaibil - son soldados de élite del Ejército de Guatemala, preparados para llevar a cabo operaciones especiales y de inteligencia que actúa en Guatemala y otros países, desde 1975.

Como también nos preguntamos... *¿Cómo procesó cada sociedad la falta de castigo de asesinatos en masa, violaciones, robos de niños y tortura* (Gentile: 2013) ¿Realmente se han naturalizado en la sociedad en su conjunto estas prácticas? ¿Cuáles son y han sido los mecanismos psíquicos para convivir con esta historia de horror que ha tocado a la mayoría de familias latinoamericanas marcadas por el desplazamiento, los duelos sin cuerpo –por desapariciones forzadas– la objetivación de la crueldad en narraciones documentadas y expuestas públicamente²⁸? ¿Cómo se elabora la muerte por asesinatos brutales por tortura y/o formas modernizadas de crueldad psicológicas o físicas innecesarias? ¿Qué ocurre con los profesionales de la muerte y la tortura cuando se abren los períodos democráticos – concertados, negociados o impuestos – como parte de nuevos procesos de intervención del orden dominante?

Sin lugar a dudas, estas formas de dictadura agudizaron, cada vez más, la ruptura del tejido social que se profundiza en el largo tiempo por un miedo larvado que queda grabado en el ADN de los sujetos sociales y sus subjetividades, surcados por las marcas que dejan estos períodos de terror de Estado político y la ruptura de lazos; sustrato ideal para las nuevas formas de dictaduras: económica - con un Estado que administra las exigencias de agencias internacionales en la constante modificación tanto de leyes fiscales y reordenamiento de las leyes de mercado internacionales y regionales -; simbólica – dada fundamentalmente por una semántica del orden dominante viabilizada por los medios de comunicación masiva –; y de la in-seguridad, basada en la creación del terrorismo internacional y la delincuencia organizada.

En nuestro contexto latinoamericano, esta contante reorganización del orden establecido y el capitalismo totalitario se agudiza visiblemente en países como Colombia, El Salvador, Guatemala y ahora México, entre otros, atravesados por la delincuencia organizada, que recupera a muchos de los profesionales de la muerte y la tortura “desocupados” con la llegada de los procesos democráticos o pseudo-democráticos que se fueron recomponiendo en el continente, en un marco muy diferente de comportamiento social y político.

Así, sobre el terror de Estado y sus efectos soterrados en el conjunto de la población, emergen el *terror delincencial* propio de la delincuencia organizada – vinculada fundamentalmente al narcotráfico pero también a los grupos paramilitares – y también de la *corrupción* como *delincuencia infiltrada* en la vida cotidiana por el germen de la súper o sobre vivencia y la pérdida de los límites básicos de acuerdos sociales basados en el cuidado de la vida misma, invadiendo todos los ámbitos de la cotidianeidad como virus social, adquiriendo proporciones inimaginables en un constante trabajo de hormiga de erosión de lo común en procesos cada vez más legitimados de *privatización de lo público* que invade hasta las prácticas más básicas de convivencia en las relaciones institucionales tanto gubernamentales como no gubernamentales.

²⁸ . Textos como el “Nunca más” de Argentina o el “Basta ya” del Centro Nacional de Memoria Histórica en Colombia o Comisiones de la Verdad como las de Ecuador, Perú o Guatemala que generar documentos de masacres y devastación humana como acto de recuperación de la memoria y poner freno a la impunidad.

¿Qué efecto causa esto en el día a día de los sujetos concretos y su subjetividad? ¿Qué tipo de relaciones sociales se generan?

Se instalan conceptos que reestructuran las redes de relaciones, prácticas y representaciones reordenando formas de vinculación intersubjetiva y por ende social; conceptos que configuran una episteme particular dada en *claves de pensamiento*, y por ende de acción de vida cotidiana, de la época: *miedo, inseguridad y precarización*, configuran un trípode – tanto en lo simbólico como en lo material – donde se asienta el *sin-sentido* o el *avance de la insignificancia* como muy bien auguraba Cornelius Castoriadis (Castoriadis:1997); o bien en la llamada “crisis de representación” para dar cuenta de lo que nos ocurre.

¿Cómo se vive en estos espacios articulados alrededor del *miedo* (Lechner:2004) que fluye entre la impotencia y la devastación transitada por una *memoria traumática* y por una economía capitalista totalitaria que *precariza* cada vez más la vida de los ciudadanos que sostienen con su esfuerzo a las naciones del continente? ¿Cómo se vive *en* este miedo que *capilariza* las relaciones de la subjetividad social?

Indudablemente mucho hay por escribir en este sentido; más aún por revisar de cuál es el efecto psicosocial de estas prácticas de terror de Estado y su herencia en el *terror delincuencia*l micro y macro, pero quisiera aquí destacar alguno de los aspectos que consideramos fundamentales en la articulación del tejido social actual y su efecto en los mecanismos psíquicos de organización de la realidad en la subjetividad social de América Latina en general y de algunos países en particular como Colombia, Chile y actualmente México.

Me refiero a la constitución de subjetividades sociales estructuradas – y entrampadas – en y desde:

- *Memorias traumáticas* organizadas alrededor de experiencias – siempre cercanas y recurrentes aunque haya pasado mucho tiempo en que ocurrió el trauma – de horror *no* elaborado.

Este tipo de memoria está centrada en la víctima más que en la lectura comprensiva de por qué ocurrió lo que ocurrió y el efecto psicosocial y cultural de eso ocurrido que sigue ocurriendo en el sentirpensar subjetivo y colectivo; lo que deja como consecuencia una imposibilidad cada vez más profunda de comprensión del presente y por ende del pasado con el consiguiente efecto en el futuro.

- *Alienación social* como mecanismo de defensa ante lo que no se puede olvidar - porque pervive y se presentifica constantemente desde el inconsciente colectivo pero también ante las actuales políticas de Estado basados en el control de lo que es el modo de pensar el devenir de esta memoria traumática – esto como claves de época a través de los medios de comunicación - pero también de vivir en situaciones reales de *vulnerabilidad, miedo, inseguridad y precarización*; claves y prácticas políticas y sociales que le dan sentido y contenido a una *biopolítica* del Estado. (Bauman y Dessel: 2014;Agamben:2003)

La alienación implica el alejamiento de sí para *enajenarse* en otro – sujeto, causa, ideología – que el sujeto alienado actúa como propio; de alguna manera se produce una “desconexión”, un *anestesiamiento* del propio deseo para operar desde el deseo que aliena.

Señala Piera Aulagnier (Aulagnier: 1998): “...La alienación se propone reducir al mínimo el conflicto y el sufrimiento psíquico que resulta para el yo...” y puede darse en situaciones diferentes: porque el sujeto esté “entrapado” en un sistema social o de dominación o bien por una patología identificadora o de idealización del propio sujeto en su proceso de configuración subjetiva.

En el caso que nos interesa, “... *el sujeto puede hallarse preso en un sistema social y en un sistema de poder que le impide pensar libremente (o simplemente pensar) ese sistema... Esta interdicción establecida por el poder, que amenaza de muerte a esos pensamientos, a más o menos corto plazo será interiorizada por el sujeto no solamente por un reflejo de defensa vital, sino porque pensarse esclavo, puro instrumento al servicio del otro, objeto carente de todo derecho de palabra y de pensamiento...*” se vuelve insoportable ¿Cuál es el costo en términos de engrama étnico? ¿Cuáles son los síntomas que dan cuenta de esta esclavitud que se reactiva desde los lugares de víctima y victimario?

El desafío de comprensión de identidades socio culturales para poder reconstruir memoria y desde allí comprender el presente implica, necesariamente, lecturas históricas complejas y atentas a los múltiples de síntomas y construcción de problemas psicosociales.

¿Cómo implica el desplazamiento forzado y la huella de la memoria traumática a los desplazados afrocolombianos y en particular a niñas, niños, adolescentes y jóvenes? ¿Qué reflexiones convoca para la vida cotidiana de esta población en la vulnerabilidad del migradesterrado?

Desplazamiento forzado. Memoria traumática y alienación en las comunidades afrodescendientes colombianas

Muchas de las comprensiones y preguntas que surgen desde lo que se significa como memoria histórica, concepto estructurante angular en esta investigación, seguirá siendo parte de trabajos por hacerse; sin embargo es importante señalar que, el sentido que ha tenido la comprensión detenida de este concepto está dado por dos cuestiones de suma relevancia:

- Actualmente, la población afrodescendiente desplazada en el Distrito de Bogotá nos recuerda que todo lo expuesto en desaparición que los empuje al desplazo no es cosa del pasado, las familias de estas comunidades viven el despojo, la muerte y las entrampadas en lo que llamamos *memoria traumática y alienación social* con las tremendas consecuencias o *daños colaterales*²⁹ que esto conlleva en términos de subjetividades sociales y vida cotidiana.

²⁹ . Como denominaba George W. Bush a la cantidad de muertes innecesarias y a todo lo que no podía controlar ni bélicamente ni socialmente durante la Guerra de Irak o Segunda Guerra del Golfo durante la ocupación por EEUU a ese país.

- El impacto que estas situaciones tienen en las subjetividades sociales de niños, niñas así como de adolescentes y jóvenes; población esta que sobrevive inmersa en una atmósfera de *vulnerabilidad, miedo, inseguridad y precarización* generando imaginarios amenazantes sin mayores instrumentos psíco-sociales para resolverlos.

En este punto adquiere también una particular relevancia el concepto estructurante angular de diversidad desarrollado, puesto que el entrecruzamiento diversidad-desplazamiento-memoria traumática genera en las comunidades afrodescendientes *migradesterrada* por la violencia, y en sus niños, niñas, adolescente y jóvenes, un particular modo de colocación frente al mundo de la vida fuera de sus territorios materiales y simbólicos, impactando no sólo sus esquemas de pensamiento sino que, fundamentalmente, sus campos emocionales, activando *vínculos alterados* por las dinámicas de inestabilidad que viven sin comprender a cabalidad lo que sucede y, sobre todo, por qué sucede.

¿Qué es lo que se enlaza y produce sentido entre estos dos conceptos angulares: diversidad homogeneizada, valga la paradoja; y, memoria histórica traumática en la realidad concreta de estas comunidades?

Esta tensión alienante configura, necesariamente, *violencia y sufrimiento psicopatológico en los vínculos institucionales* (Kaes:1998), tanto familiares como escolares y comunitarios. En este sentido, no es posible hablar de este sector de la población – infancia, adolescencia y juventud – sin hacer referencia al contexto familiar y comunitario de los cuales son parte a la vez que emergentes. Es fundamental comprender las condiciones de vida existenciales y simbólicas donde estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes crecen; no es posible hacer un estudio *sacándolos* de la atmósfera en la que se constituyen, donde el *baño de lenguaje* (Anzieu:1998) o el *lenguajear* (Maturana:1988) va constituyendo subjetividad y un modo de ver y comprender el mundo de vida y, estos casos - como en todos los casos de violencia social - expuestos a la inestabilidad por la que transitan sus familias.

Es en esta perspectiva es que a continuación se expone, retomando las cuestiones de método planteadas en los puntos anteriores, una lectura particular de las dinámicas y redes de relaciones simbólicas y materiales comunitarias para luego entretejerlas con la de los niños, niñas, adolescente y jóvenes de la experiencia Atrapasueños, así como de adolescentes y jóvenes de las propias comunidades con las que tuvimos contacto.

En esta lectura se construyen, como ya se explicitara, algunos conceptos y categorías ordenadores de experiencia, desde la voz misma de los sujetos para, desde ahí, recrear categorías emergentes posibles que a su vez revelan *síntomas sociales* que, como tales, son *mensajes significantes* que sementizan y orientan a la construcción de problemas socio-históricos y culturales de esta comunidad en el Distrito de Bogotá, cuestión que no fue desarrollada en esta investigación.

Este entretejido, se organiza alrededor de dos de los aspectos centrales que orientaron esta investigación y que fueron señalados en los objetivos generales planteados:

- *Comprender los efectos psicosociales y culturales de la violencia de Estado y el conflicto armado en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de familias afrodescendientes.*
- *Decodificar cómo operan estos efectos en los esquemas de pensamiento – prácticas, relaciones, redes de significados y representaciones – propios de las cosmovisiones y cosmo-vivencias afrocolombianas.*

Efectos psicosociales y culturales en comunidades afrodescendientes desplazadas

De la sistematización realizada se presenta en este apartado la categorización sintética de voces y sentires de esta población. Categorización que contribuyó a construir, como ya se explicitara, algunos síntomas sociales que rearticulan dinámicas e imaginarios socio-culturales de las comunidades observadas y que tienen, como se viene diciendo, una enorme incidencia en la infancia, adolescencia y jóvenes de estas comunidades.

A continuación se explicitan tres de las categorías emergentes y síntomas sociales que podrían *nuclear* muchos otros conceptos ordenadores de experiencia que fueron registrándose durante la investigación:

Tensión difusa.

- Se revela como *desasosiego* y *mal-estar* (Freud:1999) subjetivo y comunitario que genera estrés constante y soterrado. Esto hace a una marcada hipersensibilidad de los sujetos afrodescendientes quienes manifiestan una fuerte tendencia a reactivar rápidamente frente a situaciones y/o circunstancias que se vuelven depositarias de todo este mal-estar y que no encuentra destino cierto, solapándose así, en cada reacción, un complejo sistema de sentires que se entremezclan con lo real.

Pareciera que este sentir se redistribuye cotidianamente, sin dirección definida, en sensaciones, relaciones y prácticas cotidianas; más aún si se tiene en cuenta la fuerte sobre-exigencia de aprendizaje a la que estas comunidades se ven expuestas al tener que sobrevivir en un paisaje urbano que se vive adverso y hostil.

Este aprendizaje es fuerte porque significa *resistir, aguantar, moverse constantemente* y *buscar* posibilidades de ayuda y estabilidad; esto a pesar del tejido social y lazos solidarios que existen entre las familias afrodescendientes y que siempre son convocadas con agradecimiento y como marca identitaria de los afrodescendientes.

Así, el *cotidiano de sobrevivencia* se vuelve *totalizador*; lo invade y aliena *todo* impidiendo ampliar expectativas, objetivos, proyectos y posibilidades de horizontes de futuro. Este sentimiento acompaña a las familias y comunidades afrodescendientes desplazadas aún cuando logran estabilizarse y arraigarse, de alguna manera, en la ciudad de Bogotá. Solo lo amaina el tiempo, la costumbre y la capacidad de resolver, en algunos casos, proyectos de vida que permiten ir

soslayando el racismo estructural, la precariedad económica y la melancolía ante el destierro, las *marcas vitales* registradas y la necesidad de salir de sus espacios vitales por sobrevivencia.

- Indudablemente, este síntoma genera campos emocionales y vínculos intersubjetivos cargados de inestabilidad emocional y existencial. Esto promueve sentimientos persistentes de incertidumbre, dificultades o conflictos por la doble condición de afrodescendientes y víctimas de desplazamiento forzado.
- Esta categoría/síntoma podría manifestarse en dimensiones sociales tales como:

Dinámicas Relacionales	Lo identitario Subjetivo y comunitario	Localización territorial	Relación Estado/Sociedad	Creencias
Tensión entre la búsqueda de reconocimiento y de autoafirmación y mecanismos de defensa sistemáticos que activan sentimientos de desconfianza e insatisfacción. Se configuran vínculos <i>ambiguos</i> tanto dentro como fuera de la propia comunidad.	Tensión entre identificarse o no a partir del color y/o de la ancestralidad africana y/o por el territorio y/o por la cultura y/o como víctima según las circunstancias, alterando muchas veces las propias opciones. También se muestra con respecto a la necesidad o naturalización del <i>blanqueamiento</i> de los negros y la discriminación interna o externa a la comunidad por el grado de color de la melanina, según sus voces.	Tensión entre la protección de lo ancestral reconocido en el territorio; y, la transformación y pérdida cultural por desarraigo que implica la adaptación a la ciudad y las necesidades de buscar nuevas oportunidades que arraigan a las nuevas generaciones en otro territorio vivido como ajeno.	Se presenta una tensión difusa entre tres situaciones: 1. la desconfianza/confianza al Estado y la sociedad frente a la falta de reconocimiento como pueblo. 2. Los procesos participativos que los consultan frente a la política pública que incluya las necesidades y demandas del pueblo afro y migradesterrados. 3. La credibilidad en el Estado frente a sus propias prácticas políticas de negociación con las organizaciones de base.	En la tensión difusa hay una creencia de que algo externo al sujeto, es lo que ejerce el reconocimiento.

Ambigüedad étnico-racial

- Se manifiesta como sentimiento de culpa y/o de pérdida ante el constante sentimiento de desconfiguración y reconfiguración del sujeto y la comunidad afrodescendiente en la resistencia a perder los signos de identificación como sujetos negros o afrodescendientes (etnicidad/raza/mestizaje): hay un sentir-intuición expresado implícitamente en el que se vivencia una transformación cultural con respecto al territorio y a las definiciones académicas, políticas, sociales, legales que los construyen como sujetos y comunidades afrodescendientes en lo urbano, esto entendiendo que:

- a. En Colombia la negritud tiene espacios territoriales muy identificados y específicos, como pueden ser las costas o el caribe colombiano, donde el ser negro es *normal*;
 - b. muchos niños, niñas, adolescente y jóvenes, por ejemplo, toman real conciencia de su color *negro*, y lo que esto significa, en la ciudad y especialmente en la escuela donde el racismo estructural tiene muchas y constantes formas de manifestación y descalificación.
- En la Ciudad de Bogotá la población afrodescendiente desplazada intensifica un proceso de conciencia de sí y social de una triple descalificación de ser afro - víctima - desplazado y pobre en un ámbito donde no se quiere reconocer el horror de la violencia social y sus alcances, puesto que este fenómeno se vive como *ya pasado*. Esto teniendo en cuenta que como venimos diciendo la población más afectada por el conflicto social, es la población afrodescendiente en primer lugar, además de las comunidades indígenas y campesinos en general. Lo dicho lleva a pensar lo que se es y no se es, lo que se quiere y no se quiere ser, lo que se puede y no puede ser. Esta situación, que podría ser halagüeña en circunstancias vividas fuera del conflicto existencial del migradesterrado, genera en esta población un estado de crisis constante, contradicción y de paradojas sin resolver. Esta desconfiguración-reconfiguración constante del sujeto, profundiza un stress inercial que se instala en el núcleo emocional de malestar por desplazamiento constante de necesidades creadas por estas propias contradicciones.

Dinámicas Relacionales	Lo identitario Subjetivo y comunitario	Localización territorial	Relación Estado/ Sociedad	Creencias
<p>Se busca acceder a todos los bienes y servicios de los <i>mestizos</i> en la Ciudad de Bogotá, exigencia dada dajo el supuesto de igualdad y reconocimiento a la vez que se exige se respeten las diferencias raciales y étnicas y las propias circunstancias por las cuales tuvieron que llegar a la ciudad.</p> <p>Acceder a lo educativo es fundamental pero hay mínimas posibilidades y lo etnoeducativo se percibe más como una posibilidad interna de unidad de identidad cultural, y como identidad étnica en relación a otros grupos étnicos y/o mestizos.</p>	<p>El mestizaje biológico y cultura se vive como un síntoma de pérdida de identidad. Sin embargo al narrar sus historias desde hace muchas generaciones atrás se asume que está comunidad se está mestizando con indio y blancos. No reconocen la existencia del blanco sino solo de mestizos. Por este mismo motivo no reconocen su propio mestizaje, pero sí lo denuncian. Piden el reconocimiento, no de la diferencia sino de la igualdad.</p>	<p>La llegada al territorio de Bogotá por desplazamiento forzado o emigración voluntaria o el nacimiento en Bogotá no se diferencia, la existencia de la discriminación por color, costumbres y tradiciones, incide en el acceso al trabajo y a espacios sociales.</p>	<p>La demanda por el reconocimiento de sus derechos está basada fuertemente en el marco jurídico colombiano, con menor incidencia las de orden cultural.</p>	<p>Tenencia a creer que la identidad cultural no se transforma. La resistencia esta en <i>perder la identidad</i> desde una imagen de cultura como inmutable “fija”, sin embargo las dinámicas vitales y los intereses personales han realizado cambios que se viven como contradicción. Lo que ocasiona un retorno constante al origen sin contexto, es decir, idealizado.</p>

Zaga discriminatoria

Zaga como “sombra” o “carga” de orden inconsciente que activa núcleos históricos de orden moral, ético y humano que se expresan en campos emocionales a veces sordos de dolor, rabia, ira y desconfianza, lo que conforman un modo de sentir-pensar de los afrodescendientes, raizales y negros en la ciudad, más aún en situación de migradesterrados.

Se manifiesta como una impronta histórica que se lleva a todas partes y se configura en una actitud prevenida del afro a los otros y de los otros al afro, creando un campo de fuerzas, competencias y rivalidades que genera un círculo vicioso de mutuo no reconocimiento.

Dinámicas Relacionales	Lo identitario Subjetivo y comunitario	Localización territorial	Relación Estado/ Sociedad	Creencias
<p>Distanciamiento y desconfianza por prevención para no ser atacado, enjuiciado o reconocido, basado en la rabia y expresadas en silencio, aislamiento o emocionalidad descontrolada.</p> <p>En contraste hermandad al ver a otro negro en la calle y reconocimiento de mestizos que sienten como ellos.</p> <p>Los mestizajes de los afros, generan tensiones por la presencia de los <i>aguaditos</i> - o negros mulatos - que ya no pueden exhibir su color.</p>	<p>Blanqueamiento interno a través del estudio, el trabajo y la economía, creando instancias de discriminación entre los afro.</p> <p>En contraposición se presenta la idea de que “el negro es la única raza pura” y a la vez <i>el miedo a no ser diferente del mestizo</i> por lo que esto implica en la vida cotidiana.</p>	<p>La creencia de que la procedencia territorial del negro es de un territorio salvaje y pobre, lo presenta en la ciudad como un humano que solo tiene fuerza para el trabajo físico fuerte y los oficios domésticos.</p> <p>En contraposición para los afros el territorio de procedencia es el lugar idílico al cual regresar.</p>	<p>La presencia de la zaga discriminatoria hace que los afros y los otros estén <i>armados</i> para dialogar y escuchar en un campo de fuerzas, competencias y rivalidades.</p> <p>“Uno está en contra de las formas occidentales pero cuando se sale de ese esquema se pierde y desvaría”.</p> <p>Reducción de los afros al color de piel generando una inconformidad agotada. “La ley mira el pigmento, porque la ley no va a reconocer a una persona de fisonomía negra”.</p>	<p>Creencia mestiza: los negros son una raza inferior.</p> <p>Creencia afro: mi identidad no se puede desprender de la discriminación “por un defecto de nacimiento”.</p> <p>La imagen del negro creada en la ciudad es de sucio, perezoso, pobre, pachanguero y ruidoso.</p> <p>Que los negros desplazados viven de ser víctimas porque les dan prebendas desde el Estado.</p>

Es en este contexto de senso-percepciones, creencias, prácticas y relaciones los niños, niñas, adolescentes y jóvenes afectados por la violencia y el desplazamiento forzado de sus padres y familiares, van internándose a la vida citadina, pues la mayoría de estos desplazados provienen de departamentos alejados del paisaje urbano, cercano al mar o a los ríos que surcan al país colombiano; muchos de ellos son campesinos o habitantes de pequeñas poblaciones con relaciones siempre cercanas. Atmósfera en la que poco tienen que decir porque la realidad los *arrastra* en un mundo de contradicciones e incomprendimientos que sólo el afecto, las palabras que generen ampliación de conciencia y posibilidades de reconstrucción de vínculos, podrán aminorar este sentimiento de incomprendimientos y aceptaciones por vía de los hechos.

Una de las razones sustantivas de este trabajo, es comprender que toda acción de contención psicosocial para con estos niños, tiene que ir acompañada con acciones directas e indirectas con sus grupos familiares, si no serán meramente asistenciales y paliativos

momentáneos. El dolor, la ausencia, la nostalgia y el sentimiento de destierro son parte de la historia de niños, niñas, adolescente y jóvenes quienes, desde sus diferentes miradas, van configurando subjetividades lastimadas y reproductoras de sentidos y significados que, si fueran elaborados por el conjunto de la comunidad, podrían ser potenciados y recreados frente al sufrimiento y la pérdida.

A continuación se abordará la problemática específica de niños, niñas y adolescente de la experiencia Atrapasueños, así como voces de jóvenes y líderes de las diferentes comunidades en las que se realizó este trabajo investigativo.

Efectos psicosociales y culturales en niños, niñas y adolescentes de la experiencia Atrapasueños

El cuadro que a continuación se expone, tiene como intención presentar el trabajo interpretativo que, siempre desde una lectura categorial, se fue realizando en los cuatro meses que se trabajó intencionadamente para este estudio.

Desde ya es una breve muestra de un trabajo mucho más extenso con el que se intenta mostrar tanto cuestiones de método como de comprensión de lo que los niños y niñas comunican entre juegos y momentos de diálogo grupal en relación a lo que sienten y piensan desde la actual situación que transitan.

En este cuadro está representado, de manera escrita, lo discursivo pero, no está demás decir que, en la labor de construcción de categorías emergentes la observación tomó tanto el lenguaje discursivo como el de otros lenguajes: corporal, plástico, gestual, así como de las formas de vinculación entre compañeritos, con los padres y los enseñantes como complejo entramado donde los niños se van configurando en sujetos históricos.

En este sentido, se plantean conceptos *ordenadores de experiencia*, y breves relatos que contribuyeron a dar sentido a los conceptos ordenadores construidos; y, una lectura comprensiva de los relatos, tanto en su contenido como con la lógica que se plantearon, y el sentido que estos tuvieron desde los contextos desde donde fueron compartidos.

Concepto/categoría	Relatos representativos	Comprensión de sentido y contenido
<i>Huella indicial</i>	“Yo conozco a Mancuso; sí, ese señor. Mi mamá trabajó para él, a nosotros los niños no nos dejaban ir a donde estaba ese señor. Mi mamá hacía el aseo pero él se enamoró de ella y mi mamá	Muchas de las narraciones de los niños, niñas y adolescente se entretajan entre lo que intuyen que saben y lo que intuyen deben silenciar. Los padres, por seguridad y/o protección de sus hijos, prefieren no hacer comentarios o; más bien soslayan situaciones que pasan a ser secreto grupal que todos saben pero que no pueden afirmar. Esta es una situación difícil para padres e hijos con

	<p>se tuvo que ir del pueblo, ella decía que él era bueno con ella. Mi mamá me trajo para Bogotá porque aquí es más seguro, yo creo que en este país no va a existir paz porque a la gente le falta democracia”. Niña de 13 años.</p>	<p>consecuencias importantes en la formación de la subjetividad social y de las formas de prácticas, relación y credibilidad como de prácticas de temor y silenciamiento que modifica versiones de realidad.</p> <p>Lo <i>indicial</i> hace referencia a la intuición como forma de conocimiento que es directo e inmediato, sin intervención de la deducción o del razonamiento, siendo considerado como evidente.</p>
<p style="text-align: center;">Erosión sutil De la capacidad de simbolizar</p>	<p>“Mi mamá se la pasa llorando desde que llegamos a Bogotá, ella piensa que uno no se da cuenta”. Niña de 8 años.</p> <p>“Soy Jonathan Pedraza (Este nombre es ficticio para cuidar la identidad de este niño), vengo de Santa Marta y tengo 11 años. Este es el paisaje y hace calor en Valledupar, aquí no” Niño de 11 años.</p> <p>"Dibujé a mi mamá, a mi papá y a mi hermana, y estamos en Buenaventura" Nosotros vivimos allá y tuvimos que vivir aquí. Niña de 7 años.</p> <p>“El dibujo es un monstruo con alas que se come unas bolas de dulces". Niño de 9 años.</p> <p>“A principio le tenía miedo (a la ciudad), todo lo que me gustaba era andar con mi mamá, pero me gusta estar aquí aunque un día quiero volver. Me gusta jugar con las gallinas”. Niño de 7 años.</p> <p>“Nosotros somos desplazados, venimos de Buenaventura, allá están</p>	<p><i>Erosión sutil</i> hace referencia al desgaste de orden emocional no consciente que produce debilitamiento de la capacidad de nombrar y simbolizar lo que ocurre, cuando está ocurriendo.</p> <p>Si este proceso se sostiene en el largo tiempo, desde el campo emocional, pueden generarse procesos de difícil comprensión en niños y adultos que han sufrido pérdidas - de <i>objetos amados</i> - personas, territorios, o cosas significadas con apego y amor - como melancolía y depresión (Kristeva:1992) por falta de elaboración del sentimiento de pérdida - es decir sin duelos edificantes - o tristeza sostenida.</p> <p>Su mecanismo podría asimilarse al “proceso de erosión kárstica, fenómeno natural ocasionado por las corrientes de agua que escurren bajo la superficie terrestre debido a la infiltración de las aguas superficiales", socavando la superficie y generando fenómenos tales como la desaparición de un río o formación de grutas y formaciones alteradas de rocas a nivel superficial. (www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/05/1079023)</p> <p>En la mayoría de los niños y adolescente que se ha trabajado, se percibe un fuerte <i>sentimiento de pérdida por destierro</i>; se manifiesta una ruptura violenta y de pérdida de lo amado: amigos, campo, gallinas, el calor, la casa propia y el silencio soterrado de aquellos seres que sufren y no hay palabras para hablar de ese dolor.</p> <p>Hace referencia a los sentimientos de nostalgia pero también a las conexiones que los niños, niñas y adolescentes hacen de sus lugares de origen, la relación con el territorio y las configuraciones a partir de la desterritorialización que se da a partir</p>

	<p>matando gente”. Niño de 10 años.</p> <p>“Nosotros teníamos una casa grande para todos, pero nos tocó viajar de afán y dejar todo allá, somos del Cauca por allá hace calor y uno juega y hace amigos”. Niña de 10 años.</p>	del desplazamiento.
<i>Nostalgia</i>	<p>“El niño está triste, porque las casas están tristes y la mamá se pone triste”. Niños de 3 años.</p> <p>"Me gustaría estar pescando con mi amigo en un lago que había por allá en Tumaco". Niña de 8 años.</p> <p>"Me gustaba más donde yo vivía antes porque aquí hace mucho frio". Niña de 8 años.</p> <p>"Bogotá me gusta pero más me gustaba donde vivíamos porque allá uno podía jugar tranquilo y mi mamá no lloraba tanto como ahora". Niña 11 años.</p> <p>“Mi familia viene de Nariño y de Cali, lo que más me gusta de Nariño son los ríos y de Cali el manjar blanco y la chuleta Valluna”. Niña 6 años</p> <p>“Me gustaría estar en Buenaventura, aquí hace mucho frio”. Niño 6 años</p> <p>“En mi cumpleaños me gusta ir a Buenaventura porque hace un sol bonito y</p>	Este concepto estructura las emociones de dolor y desarraigo que muchos de los niños, niñas y adolescentes sienten al situarse en condiciones y contextos adversos y que los sitúa en condiciones de vulnerabilidad, conteniendo dichas emociones sin que existan posibilidades de tramitar las mismas, generando condiciones propicias para sentimientos traumáticos.

	allá celebré mi cumpleaños, cumplí 6 años”.	
Racismo	<p>“No me gusta ir al colegio porque me molestan por ser negra”. Isabella, 7 años.</p> <p>“Mi nombre es Kelly, a mí me gustaba mucho ir a la escuela, allá en Tumaco, pero mi mamá se vino de allá por la violencia, entonces llegamos a Bogotá y ella me metió a la escuela aquí, pero a mí no me gusta mi profesora, me trata muy mal y siempre dice que yo peleo mucho. Yo quisiera volver allá a Tumaco.” Niña 10 años</p>	El concepto de racismo permite entender las relaciones de los niños, niñas y adolescentes, víctimas dentro de la ciudad con relación a sentimientos que afectan directamente su identidad y que funcionan a partir de la racialización y de la categoría de raza como dispositivo de descalificación, compasión o subalternización.
Esperanza	<p>"Dibujo esta es mi familia que está feliz". Diana, 6 años.</p> <p>“Quiero que haya mucha paz y mucho amor, yo no sé escribir ni leer pero sí la palabra paz”. Oscar Alejandro, 10 años.</p> <p>“Yo quiero que haya amor”. Marlon, 11 años.</p> <p>"Dibujo un arcoíris, un niño elevando cometa, un niño buscando fruta y una piscina". Luis, 8 años.</p> <p>“Mi nombre es Lucy, mi mamá es de Corinto Cauca, a mi papá lo mataron y una vecina me recogió, nos vinimos para acá por culpa de la guerra, yo quiero que haya paz”. Niña 8 años</p>	<p>Refiere directamente al deseo profundo e idealizado regresar al objeto perdido.</p> <p>Esta <i>esperanza</i> podría positivamente si se abriera catárticamente y se trabajara lo posible desde el <i>principio de realidad</i> para así poder construir puentes que tejan lo posible desde lo real.</p> <p>Podría ser, de igual modo la contraparte de las violencias vividas si se lograra hacer un trabajo de reorganización del objeto perdido territorio y todo lo que hay en él, ampliando conciencia y revisando creencias, de lo vivido actualizado en el presente de muchas otras maneras posibles como activar relaciones de victimización.</p>

Si bien no se trabajó a profundidad con jóvenes, se vio - como necesidad para ampliar el contexto de versiones de mundo que estos niños, niñas y adolescente tienen de sus propias situaciones - detenerse a escuchar a esta población, puesto que en las comunidades

afrodescendientes el acompañamiento se da entre familias con hijos e hijas en todas las edades.

Se comparte a continuación algunos de los conceptos emergentes y síntomas registrados y sistematizados.

Concepto/categoría	Comprensión de sentido y contenido
<p><i>Actuación defensiva</i></p>	<p>Se produce por el sentir y vivir una <i>lógica racial que se visibiliza en las formas de relación mediadas por el color de la piel que genera distanciamiento, rechazo o resistencia hacia el otro que se lee como “blanco mestizo” y/o “aguadito” y/o “blaqueado”, dentro y fuera de la comunidad afro.</i></p> <p>La manifestación de este síntoma puede ser leído en diferentes prácticas, relaciones e interpretaciones de vida cotidiana tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> . El reconocimiento de que en la ciudad existe un contexto de violencia y racismo cotidiano y estructural que condiciona relaciones, prácticas y representaciones con el otro “mestizo” o bien por grados de melanina entre la misma comunidad afro, generando diferenciaciones en la forma de vivir en Bogotá. Esta manera de relacionarse está marcada, entre otros aspectos, por la precariedad en las condiciones de vida de gran parte de esta población. . Resistencia a la participación de personas no afros en proyecto dirigidos a población afro por las representaciones históricamente construidas en relación al “negro” identificando esas creencias con el color de piel y a su vez, malestar por la no inclusión de personas afro en proyectos sociales que van dirigidos a esta población, lo cual se lee como una forma de discriminación acompañado de una sensación de “descalificación” o bien de negación y desconocimiento de los jóvenes afro. . Discriminación por la “cantidad de melanina” de quien es afro y quien puede considerarse como legítimo interlocutor. Bajo esta misma lógica racial, entre los mismos afro se generan diferenciaciones y cuestionamientos sobre quien puede ser reconocido como tal a partir de criterios; esto como si el color de piel es más claro, el lugar de proveniencia, en particular el Pacífico y en menor medida en la costa Caribe. Así, para muchos jóvenes que nacieron y viven en Bogotá queda en suspenso el reconocimiento como afro/negro por parte de los otros que hacen parte del mismo grupo étnico.
	<p>El racismo, en la vida cotidiana, genera estigmatización y prejuicios frente al Afro-negro que, paradójicamente, el ser negro tiende a</p>

<p><i>Identidad a partir del racismo</i></p>	<p>convertirse en un símbolo de identidad. Se activan mecanismos de defensa, lo que lleva a las percepciones de ataque.</p> <p>Para la mayoría de los jóvenes afro, la experiencia de llegar y vivir en Bogotá ha estado marcada por la discriminación racial. “Yo allá era negra de cariño, pero cuando llegué a Bogotá fui negra de racismo” (joven de 16 años) es uno de los comentarios comunes para referirse a la forma como son percibidos por los capitalinos y las formas de relacionamiento que entrañan los prejuicios y estigmatizaciones frente a los afrocolombianos, lo que incide en las posibilidades de estudio y trabajo.</p>
<p><i>Adaptación paradójal</i></p>	<p>La vida en la ciudad implica una adaptación necesaria porque es necesario comprenderla para vivir en ella pero, a la vez, implica resistencia por conservar las ideas, costumbres e idiosincrasias que conforman la cultura vital antes de su desplazamiento.</p> <p>La ciudad exige a sus habitantes vivir de un modo específico de vida urbana homogeneizante; y, en el que no tiene lugar, la posibilidad de estar en la diferencia y lo diverso, asociado a una lógica occidental, eurocéntrica, colonial, blanca-mestiza, individual, competitiva, capitalista, de mercado, a partir de la cual se definen las expectativas sociales de “éxito” y “progreso” lo que genera condiciones particulares, ambivalentes y poco estimulante a los jóvenes afrodescendientes que llegan como <i>migradesterrados</i> a la ciudad.</p>

Los conceptos y/o categorías síntoma hasta aquí trabajados, dan cuenta de algunos de los conflictos cognitivos que³⁰ reordenan esquemas de pensamiento en el sujeto y que, por adaptación pasiva o activa, modifican en el diario vivir prácticas, vínculos y representaciones. Esto impacta necesariamente, en la conformación de esquemas conceptuales, referenciales y operativos - ECRO - (Riviere:1970) que condicionan modos de mirar y relacionarse con el mundo de la vida citadina, *nostalgando* lo perdido.

A continuación se aborda una de las posibles comprensiones de los efectos que, en tanto se procesan psico-cognitivamente experiencias y vivencias (Quintar:2003), pueden ir visualizándose en las conductas sociales de esta población, tan afectada por la experiencia de la violencia social y racial.

Este trabajo de sistematización no sólo está dirigido a comprender con mayor profundidad los sentidos y sentires de esta población sino también para, a partir de estas comprensiones, propiciar apuestas de políticas públicas; y, en especial, educativas con mayor sentido histórico, pertinencia y cuidado con quienes transitan por este fenómeno del desplazamiento forzado y, en especial, en el devenir en niños, niñas, adolescentes y jóvenes afrodescendientes.

³⁰. Esto siguiendo a Piaget, en su apuesta por la génesis del conocimiento, donde el concepto de *equilibración cognitiva* es clave en la construcción de conocimiento de los sujetos.

Conceptos emergentes, síntomas socio culturales y efectos en los esquemas de sentirpensar y actuar

Una de las características metodológicas de esta *investigación exploratoria*, es que se organiza en congruencia con el principio epistémico de *totalidad* (Zemelman:1987); principio que orienta a la comprensión articulada de las múltiples relaciones posibles que dan historicidad a un fenómeno.

Si bien en este estudio, por las características del mismo, hemos *buceado* en unos primeros niveles de complejidad en relación al sujeto - afrodescendiente y desplazado por el conflicto social colombiano -, su subjetividad y las complejidades y afectaciones intersubjetivas de los grupos primarios – familia y comunidad – en el esfuerzo por *acoplarse a la ciudad*, quedan muchas aristas por seguir desbrozando de este fenómeno en niveles y órdenes de la realidad, como pueden ser el económico, político, jurídico, etc. Sin embargo, consideramos que todos estos órdenes y niveles de la realidad tienen que anclar necesariamente en el sujeto, pues es la mirada y el sentir pensar de los sujetos concretos quienes le darán sentido y significado a la realidad.

Es en esta perspectiva que, desde el trabajo de interpretación y sistematización realizado, volvemos a recalcar lo exploratorio de este trabajo, hemos podido construir tres *síndromes*³¹ *sociales* que, bajo el principio de totalidad, rearticula en relaciones semánticas, de sentido y significado, no sólo los síntomas señalados sino otros que fueron encadenándose en esta investigación y que consideramos nodales tanto para estudios más amplios como para tener en cuenta en propuestas educativas con sentido histórico social.

Tres son los síndromes que, en primera instancia, son de destacar

a. De *precariedad psicosocial y cultural*.

La precariedad, entendida como carencia o falta de estabilidad o seguridad, es un sentimiento subjetivo que se agudiza frente a situaciones sociales objetivas. Esta agudización, cuando trasciende lo subjetivo, se convierte en fenómeno social.

Sin embargo, el cómo se decodifica esa precariedad sí es de orden subjetivo pero también intersubjetivo, sobre todo cuando esta carencia pone en vilo a una comunidad como identidad sobre todo socio- cultural. Estas senso percepciones y razones evidentes construyen imaginarios propios de esa comunidad frente a un fenómeno y marca *tendencias* socio-culturales. La decodificación de estas *tendencias* no son menores a la hora de intervenir, de alguna manera, en ese grupo social.

³¹. Conjunto de síntomas que concurren unos con otros y que caracterizan una determinada situación.

Para esta comunidad, como identidad socio-cultural afrodescendientes, la *precariedad* no es sólo la situación objetiva común sino el signo de identidad de las poblaciones desplazadas, en general.

“El traslado (forzado por razones políticas o por violencia de Estado) desde un lugar o país a otro, en forma definitiva o vivido como tal, constituye una situación traumática intensa que conlleva pérdidas masivas de objetos y enfrentamiento con una realidad externa desconocida y generalmente hostil, lo que moviliza en el psiquismo mecanismos de defensa múltiples, heterogéneos y masivos... la pérdida masiva de objetos provocada por la migración origina también pérdida de partes del *self*, cuyas consecuencias serán tanto mayores cuanto menos estable sea su estructura psíquica, y más adversas sean las condiciones” (Carlinky y Kijal 1998)

En estas dinámicas de precarización no hay posibilidades de elaborar *el duelo* de los objetos perdidos – como ya se ha mencionado por objeto no nos referimos sólo a cosas, también a paisajes, personas, etc., que fueron de valor significativo – y *el self* se va desintegrando y alojando en sentimientos con diferente grados de sufrimiento como la melancolía – forma de depresión – la nostalgia que lleva a idealizar lo perdido a quedar atrapado límbicamente.

En el caso de los niños se visibiliza *pérdida de sentido* ante lo incomprendido, y una búsqueda por *volcar la carga* para aliviar un *sufrimiento distribuido*, sumergido en ambientes que refuerzan ese sentir sin palabras y sin embargo de *intuiciones*.

Cuerpo, juego y arte.

El juego y el arte, por lo general, son espacios de organización psico-cognitiva que pueden recoger y dar forma - de manera simbólica - a nuestras partes internas desintegradas (Kusama,Y), produciendo y proyectando posibilidades creativas y de sanación. El acto creativo en los niños afrodescendientes se presenta así como necesidad existencial.

El cuerpo y el canto - de cantadoras y arrullos - son dos claves de sentir pensar cargadas de *ancestralidad fundante*, al igual que el juego donde desplegar la imaginación y elaborar el dolor. Esto en la experiencia Atrapasueños es muy bien comprendido por los tutores y acompañante, sin embargo el acompañamiento adolece de continuidad en tiempos de mayor contención y de articulación comunitaria, el espacio es querido por los niños pero se mantiene en el orden de lo asistencial.

Este es un tiempo fundamental para la organización de la subjetividad y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no tienen unas redes psicosociales que contribuyan a un mayor trabajo con el duelo, las ansiedades confucionales, los filtros entre lo real e idealizado, la construcción de criterios de realidad y la posibilidad de pensarse en el presente, reubicando lo perdido, es un trabajo de mayor profundidad y alcance.

b. De *ambigüedad defensiva*.

Esta puede ser una marca fundante y traumática en la población infantil adolescente y de jóvenes afrodescendientes desplazados. La naturaleza de la ambigüedad es la *confusión* y la *incertidumbre*.

Esta marca vital corroe la autoestima y genera personalidades subalternas, contenidas, desconfiadas y con reacciones de constante defensa. El yo queda encerrado en una relación que genera co-dependencia, contención y victimización. Es un *no lugar* donde todo es posible, donde las sugerencias e interpretaciones son poliformes y pone en riesgo constante de muerte simbólica y/o física.

La ambigüedad puede ser insoportable como dolor psíquico y suele activar estados de desconexión por defensa del propio psiquismo. Y la desconexión, a su vez, expone al sujeto a actuar instrumentalmente.

Esta población de niños, niñas, adolescente y jóvenes necesitan de comprensiones claras, donde significado y significante tengan congruencia y donde sea posible la palabra como edificadora de lazos, sentidos y significados confiables, solo así podrá asumir responsablemente la construcción constante del criterio de realidad.

Criterio de realidad implica reconocer las propias circunstancias para comprenderla y abrirla a lo posible, solo así el respeto a la vida y al derecho a ella con dignidad y justicia, podrá tener lugar.

Como bien dice Silvia Bleischmar (Bleichmar: 2008), es necesario abordar la cuestión del traumatismo como parte de los procesos formativos; y, no sólo limitarnos al modo con los cuales los hechos traumáticos afectan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, vulnerabilizados por sus propias historias de vida, aún con cortas edades, sino también al modo con el cual el traumatismo se reproduce en nosotros mismos, quienes debemos ayudarlos a disminuir sus efectos.

¿Cómo se activen estos traumatismos subjetivos, sobre bases reales en padres y comunidades de referencia? Instrumentan psíquicamente frente a los nuevos miedos como *el miedo público* “en tiempos de no paz aunque no sean de guerra franca implica grandes riesgos colectivos; para que también los miedos son colectivos... le tenemos miedo a la agresión del otro, a que nos maten por error, a viajar en transporte público... a que nuestros hijos se queden sin escuela, sin hospital...” y esto implica atravesar toda esta red sintomática que crea y sostiene, entre otros aspectos, el *síndrome de la ambivalencia* semántica, cultural, económica y política.

c. De *deslocalización*.

Este síndrome hace referencia a la pérdida del territorio – directa o indirectamente – que, como sabemos, es físico pero también es simbólico.

Para un niño del pacífico colombiano, por ejemplo, la vida gira alrededor de los ríos, del mar o de los esteros. Tan es así que al interior de esta población se organizan y reconocen por culturas ribereñas, mareñas, y guadaleñas – de guadales o esteros –. La vida *es el agua* y esta vida configura cosmovisión y cosmovivencia, configurando identidad y posibilidades de ser.

¿Qué ocurre cuando el agua *tiene* que ser reemplaza por asfalto y cemento?

Indudablemente es una situación traumática que, si no está mediada por un fuerte trabajo de recolocación en el presente y de resignificación de lo que se dejó, puede dejar *marca subjetiva* que detiene el sentido de realidad. La *deslocalización* crea un estado de disociación sobreviviente donde la emoción y la imaginación se quedaron adheridas a la localidad donde ya no se vive y la experiencia física está en un lugar que se vive lejano.

Esta disociación, en algunos casos necesaria como puente psico-cognitivo momentáneo, si no es elaborada en el largo tiempo psíquico, contribuye a profundizar signos de nostalgia, melancolía e idealizaciones que dificulta enraizarse historizadamente al presente, es decir, a la nueva situación existencia y material.

La deslocalización es un fenómeno psíquico que optura y obstaculiza la capacidad de construir criterio de realidad, lo que afecta no solo el presente de la infancia, adolescencia y jóvenes sino que va configurando un sustrato inconsciente de enojo y culpa que va cristalizando estructuras de personalidad tendientes a la victimización, la agresión indiscriminada que se manifiesta como actitud defensiva constante, la desconfianza y por ende la baja autoestima, entre otros aspectos que dificultan procesos de comunicación y de potenciación del sujeto y su subjetividad.

Estos síndromes aquí esbozados, actúan de manera totalizadora y por ende de forma articulada y se presentifican multiformemente en vínculos, relaciones, representaciones, sentidos, significados y códigos semánticos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes afrocolombianos desplazados, con lo cual, una propuesta educativa debería tener en cuenta estos aspectos fundantes y posibilitadores de vida desplegada y con capacidad de abrirse a siempre nuevas posibilidades.

La dinámica del entretejido que hasta aquí se ha desarrollado, nos ha llevado a esbozar una categoría emergente que conllevaría un trabajo de profundizaciones en sí misma, pero que sin embargo queremos dejar aquí planteada, por lo que significa tenerlo en cuenta para la comunidad afrocolombiana – en su memoria intergeneracional – pero también por las posibilidades de transformación subjetiva y colectiva que esta misma categoría conlleva.

Engrama étnico. Una categoría emergente

Desde los conceptos angulares aquí desarrollados de diversidad y memoria histórica, pareciera que la vida de las identidades socio-culturales afrodescendientes, repitiera

*engramáticamente*³² la marca fundante de no ser blanco y civilizado; y, lo que esto conlleva de exclusión y subalternidad, lo que podría manifestarse en conceptos ordenadores y/o emergentes a los que nos hemos aproximado en este trabajo; conceptos tales como: *racismo*, *desarraigo* y *descolocación* resignificándose y resemantizándose en el presente a través, por ejemplo, de las condiciones materiales y existenciales por las que estas comunidades afrodescendientes transitan en el Distrito de Bogotá, signadas por el desplazamiento forzado - o migradesterramiento - y la precariedad socio-económica y cultural, a las que es expuesta.

Esta observación tiene que ver con una lectura interpretativa que liga constantemente demandas y exigencias de derecho humano y social con la injusticia histórica, dada desde la conquista y la esclavitud de la población afro al presente. Muchas de estas reivindicaciones parecieran reforzar la búsqueda de justicia, basada en el reconocimiento del largo sufrimiento y dolor que esta comunidad viene soportando y que pareciera marca de manera determinante como una historia reciente – por cómo es percibida, aunque haya pasado más de 500 años – en el largo caminar de sucesivos destierros y las formas de vida que existen alrededor de este fenómeno.

Llamaremos a este registro particular *engrama*³³

Muchas son las preguntas que surgen alrededor de esta categoría emergente y seguramente seguiremos profundizando en ella, sin embargo, en el marco de este trabajo podríamos preguntarnos: ¿Cómo asume esta dimensión la experiencia *Atrapasueños* en particular y los espacios formativos y educativos en general? ¿Cómo se activa la memoria histórica *engramada* en las sociedades latinoamericanas marcadas por la violencia y el terror de Estado?

Quizás, si esto se tuviera en cuenta en los espacios educativos, podríamos dar un sentido más profundo a la responsabilidad socio-cultural del hacer educativo.

Repensar lo educativo (Quintar:1995; 2006)

En el marco de lo hasta aquí expuesto y sus sentidos y significados - subjetivos, intersubjetivos y comunitarios - no es menor preguntarse por lo educativo – tanto escolar como no escolar –.

¿Cuál debería ser la función de los espacios de formación de sujeto en relación a esta problemática de desplazamiento forzado e identidades socio-culturales diversas?

³² . El engrama es un registro que se hace huella en la memoria celular a partir de situaciones traumáticas que “marcan” la vida subjetiva y colectiva de una comunidad y que se va reproduciendo, más allá de la conciencia de los sujetos, transgeneracionalmente en manifestaciones psíquicas como físicas re-actuándose, de diferentes modos, la misma “marca vital registrada a nivel ribonucleico”. Este trauma del largo tiempo ha exigido una disociación de la conciencia y el cuerpo, es como una suspensión de la conciencia para soportar el acto traumático modificando así la química del cuerpo. Esta manifestación es parte de una disciplina científica llamada *epigenética*.

³³ . Los engramas tienen componentes químicos como psíquicos que actúan más allá de la racionalidad que los sujetos puedan comprender de sus actos.

Lo que no se resuelve en lo simbólico recurre en lo real, reza el decir lacaniano, lo que implica repensar los espacios educativos desde otras lógicas de razonamiento que desplacen los procesos formativos, desde las lógicas de objeto de la información establecida, fragmentaria y disciplinar con valor de verdades instituidas a procesos que recuperen al sujeto en su sentir y pensar, que valore la cultura y recreen apuestas pedagógicas y didácticas que, poniendo el acento en el pensar y revalorizando la construcción de conocimiento histórico como conciencia histórica.

Una escuela de la diversidad deberá profundizar en procesos de comprensión de la realidad, lo que implica posibilitar procesos de construcción de identidad y recuperar memoria histórica desde las diferentes versiones de realidad de los sujetos concretos por sobre la historiografía oficial. De igual modo, deberá profundizarse en los procesos psico-cognitivos articulados a lo socio-cultural por sobre lo a-histórico y prescriptivo. Una escuela preocupada por las diferencia en términos de articulación de cosmovisiones y cosmovivencias, más que de búsqueda de la homogeneización, siempre excluyente.

Esto implica conocer los *conceptos y/o categorías* que ordenan, organizan y articulan esquemas de pensamiento y ángulos de mirada en la relación sujeto-sujeto/sujeto-mundo de la vida. (Cabeza Rosero 2015)

Al fin de propiciar una real comprensión de los sujetos racializados proponemos unas necesarias lecturas categoriales de voces, relatos y memorias de sujetos apresados en el conflicto armado; esto como forma de reparación y transformación engramática y generar así rupturas profundas con el largo tiempo histórico, sosteniendo en una lógica de desarraigo, precariedad y racismo.

Los esquemas conceptuales, referenciales y operativos, como se viene trabajando a lo largo de todo este escrito, tienen especificidad histórica según las prácticas, relaciones y representaciones así como ritos, mitos y símbolos que configuran cosmovisiones y cosmovivencias entre identidades socio-culturales particulares. Reconociendo estos núcleos significantes será posible activar puentes psico-cognitivos, capaces de posibilitar mutuas comprensiones entre cosmovisiones y cosmovivencias diferentes, activando el deseo de conocer por sobre la indiferencia y la exclusión de lo que no se conoce.

Una escuela que incorpore el arte y el desarrollo de la imaginación. Que esté preocupada por formar al *sujeto comunitario* y que comprenda que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en especial afrodescendientes pero también indígenas, están profundamente ligados a sus familias/comunidades; y, que estos vínculos, son sustantivos para la elaboración conjunta de las pérdidas, para nombrar el horror y sanar lazos que fueron truncados violentamente.

Abogamos por una educación que asuma responsablemente la memoria y la historia, y que reconozca la voz de los sujetos.

Una escuela que contribuya así a construir *legalidades internas* para poder dar respuesta a “las formas actuales de violencia que dan cuenta de procesos muy severos de desubjetivación... y de procesos profundos de impunidad y resentimiento acumulado”

(Bleichmar:2008). Escuelas donde el cuidado de la vida esté profundamente vinculado a los sentidos de vida, a fin de contribuir a reconfigurar y reconstruir sujetos fragmentados por el dolor, la incomprensión y la pérdida. Una escuela que comprenda que hoy la alfabetización está dada en la comprensión del mundo de la vida y la propia existencia.

Una escuela que enseñe a recuperar sueños para hacerlos realidad, una escuela que priorice el proyecto de vida por sobre los diseños curriculares que, las más de las veces, suman sin sentido.

A modo de Conclusión

Es importante reconocer lo que falta por recorrer en la formación de sujetos históricos para la construcción de sociedades latinoamericanas cada vez más equitativas, dignas y con justicia social.

En este sentido, esta investigación nos deja una enseñanza renovada: la *invisibilización, en la memoria histórica de las diversas identidades socio culturales* que habitan nuestra región; lo que se revela en las realidades desbordadas de aquellos a los que la historia moderna y capitalista les ha negado el privilegio de la voz, como nuestras comunidades afrodescendientes.

De igual manera, este ejercicio investigativo nos lleva a re-conocer la importancia de re-colocar el sentido de lo educativo en la *episteme*, es decir, en las formas de organización del pensamiento.

Asumimos entonces al *pensar categorial* como forma de organización del pensamiento que permite construir conocimiento desde una *lógica de razonamiento articulado y complejo* – lógica de perspectiva histórica – lo incide no sólo en los procesos formativos sino también sobre las cuestiones de método.

Si el pensar categorial se asume como exigencia de razonamiento, serán los conceptos y categorías experienciales y/o teóricas los que permitan un diálogo crítico-hermenéutico con la realidad para ampliar la comprensión de la misma; desde una creciente conciencia histórica, colectiva y subjetiva.

Es desde esta postura donde resulta sustantivo, en procesos formativos, identificar posibles puentes psico-cognitivos – dado en categorías culturales organizadoras de cosmovisiones - que permitan:

- Entender a la educación y la sociedad como prácticas políticas fundadas en la diversidad, y dimensionar las exigencias psico-cognitivas que implica asumir esta diversidad desde un ejercicio de memoria histórica comunitaria y subjetiva así como sus modos de organización simbólica en la relación con el mundo de la vida. Esto asumiendo que la lucha, hoy y siempre es por lo simbólico y los imaginarios socio culturales que cada identidad socio cultural – afro, indígena, etc. - sostienen.

En los hechos, esto podría reflejar acciones concretas de reconocimiento e inclusión de la diversidad social que trasciendan lo meramente declarativo/normativo; comprendiendo que la enseñanza y aprendizaje, en el proceso educativo, debe tener como centralidad al sujeto histórico y, por ende, sus relaciones intersubjetivas, lazos y vínculos con las comunidades a las cuales pertenecen y le dan identidad.

De esta manera, las marcas vitales que configuran a estas identidades socio culturales podrían ser asumidas por una escuela que hace de la diversidad una posibilidad real de instrumentar para la vida con sentido histórico. Desde este estudio, por ejemplo, resulta imposible pensar un espacio de formación para niños, niñas, adolescentes y jóvenes afrocolombianos en situación de violencia social – como puede ser el desplazamiento forzado – sin abordar los síndromes sociales como los desarrollados y que hemos nombrado desde tres categorías analíticas:

- Precariedad psicosocial y cultural
- Ambigüedad defensiva
- Deslocalización

Consideramos que estas categorías despliegan compromisos comprensivos que contribuirían a resolver cuestiones subjetivas e intersubjetivas fundamentales de estas circunstancias, como pueden ser: *el sentimiento de pérdida, nombrar lo no nombrado, elaborar el dolor y la violencia, comprender la complejidad política, económica y cultural de lo vivido.*

Esta es una apuesta por elaborar en lo simbólico lo real para que lo que se vive en un conflicto social como el colombiano, no se vuelva a repetir.

Es imprescindible que, desde lo educativo, se contribuya a que las reproducciones de violencia étnica en zonas rurales y de naturalización de las relaciones víctima/victimario en lo urbano sean abordadas para, en su elaboración, instrumentar a las comunidades violentadas frente a las nuevas y adversas circunstancias a vivir.

La reivindicación de los sujetos diversos y sus derechos sociales políticos y culturales pasa fundamentalmente por el reconocimiento y elaboración de lo vivido; esto son los derechos realmente humanos y no sólo el de defender la “vida” como una abstracción valórica y/o moralizante; discursos que se escuchan en muchos de los grandes relatos políticos oficiales de la época, los cuales, en definitiva, no asumen lo que subyace detrás de esos discursos: el pensar como blanco y desde el blanco civilizado y moderno, con todo lo que ello implica.

Es por eso que la lucha debe retomar la dimensión simbólica como escenario para, desde allí, recrear lógicas escolares de razonamiento y construcción de conocimiento donde la realidad pase de ser un objeto a explicar a una cosmogonía, cosmovión y cosmovivencia a

comprender desde lógicas históricas y comprensivas, donde la realidad es histórica y la voz de los sujetos sustantiva.

Solo así, otro mundo será posible.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, Giorgio *Estado de excepción*. Edit. Adriana Hidalgo. Bs. As. 3ª Edición. 2003.
- Amartya, Sen. *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Editores Katz Barpal. 2007
- Anzieu, Didier *Yo- piel* Edit. Biblioteca nueva Madrid. 1998
- Aulagnier, Piera *Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión*. Edit. Paidós. 1998
- Arboleda Quiñones, Santiago. *Pa'donde vas Nazarenos con esa pesada cruz. Meandros de los afrocolombianos migradesterrados*. Edit. ABYA YALA 2015 Ecuador.
- Bleichmar, Silvia “Subjetividad en riesgo: herramientas para su rescate” en *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Edit. Noveduc. 2008
- Bruner, Jerome *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editores. 1991
- Cabeza Rosero, Karen Rocío *Yo pon, tu pon, si no pon también com. La rompondapa afro-pacífica, un aporte a la pedagogía del reconocimiento desde el aula preescolar 2 del hogar infantil Jairo Ojeda* Universidad Distrital Francisco de Caldas 2015
- Carlinky, Néstor y Kijal, Moises. “La influencia de la migración sobre la mente del analista” en *Vivir sin proyecto. Psicoanálisis y sociedad posmoderna*. Edit. Lumen. 2ª Edic. 1998
- Castoriadis, Cornelius *El avance de la insignificancia*. Edit. Eudeba. 1997; *La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Trotta Min. 2002
- Centro Nacional de Memoria Histórica *Basta ya Colombia: memorias de guerra y dignidad* producidos por el.
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>
- Engramas
<https://youtu.be/wzhcKzwcgss?list=PLG8m0evQBh4TnB6L9dgPdDkPcyred8Bu->

- Freud, Sigmund *El malestar de la cultura* Edi. Alizanda 1999
- Galeano, Eduardo *Las venas abiertas de América Latina*. Edit. SXXI. 1971
- Gentile, Beatriz. *Cadáveres y votos*. Edit. Autores de Argentina 2013; *América Latina. Pensar desde la emergencia*. Edit. Cerezo. México. 2009
- Heller, Ágnes, Fehér y Markus. *Dictadura y cuestiones sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998; *Por una filosofía radical* Edit. El Viejo Topo, 1980.
- Jauretche, Arturo *La colonización pedagógica y otros ensayos*. Edit. Centro Editor de América Latina. 1982
- Kaes, René *Sufrimiento y patología de los vínculos institucionales* Edit. Paidós 1998. 1º Edición
- Kristeva, Julia *Sol negro. Depresión y melancolía*. Monte Ávila Editores 1992
- Lechner, Norbert en *Las sombras del mañana*. Edit. LOM
- Maturana, Humberto *El sentido de lo humano* Edit. Hachette. 1988 1º Edición
- Mélich, Joan-Carles *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto* Edit. Anthropos. 2001
- Piaget, Jean *Introducción a la epistemología genética*. Paidós.1991
- Puget, Jeanine; Kaes, René *Psicoanálisis y violencia de Estado* Reed.Edit. LUMEN 2009
- Quijano, Aníbal “Colonialidad del poder eurocentrismo y América Latina”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander adl CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>; Quijano, Aníbal *Cuestiones y horizontes. Antología esencia. De la dependencia histórico – estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Colección antologías. CLACSO
- Quintar, Estela *Didáctica Problematizadora e integradora*. ENEP Aragón. UNAM 1995 y reed.; *Didáctica no parametral. Camino a la descolonización* Universidad de Manizales/IPECAL 2006; *Didáctica como puente a la vida* IPN México. 2005 y reed Zemelman, Hugo y Quintar, Estela *Pedagogía de la dignidad del estar siendo* Revista Interamericana CREFAL. México; *Memoria e historia desafíos de las*

prácticas políticas de olvido en América Latina. Revista El Ágora Volumen 15 No. 2 2015; “Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina”. En *América Latina. Los desafíos del pensamiento crítico*. Raquel Sosa Elizaga e Irene Sánchez. Comp. Edit. SXXI. 2004; *En diálogo epistémico didáctico* Revista Escuela Normal Nacional México 2003

- Riviere, Pichon *Concepto de ECRO. Clase N°2 1970*. Escuela Pichón Riviere. Bs. As.
<https://www.psicologiasocial.esc.edu.ar/psicologiasocial/la-escuela-3/publicaciones/ecro-esquema-conceptual-referencial-y-operativo/>
- Rouquier, Alain *Poder militar en América Latina*. Edi. EMECE. Bs. As. 1984.
- Rizzi, Andrea *El genocidio impune de Guatemala* ONU del 24 de Julio del 2005.
- Varela, Francisco y otros. *De cuerpo presente*. Edit. Gedisa. 1997
- Viñar, Marcelo. En *Violencia de Estado y psicoanálisis*. Compiladores: Janine Puget y René Kaës. Edit. LUMEN. 2006. P.p 10
- Vygotsky, Lev S *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós. 1978
- Yayoi Kusama https://es.wikipedia.org/wiki/Yayoi_Kusama Pintora japonesa
- www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/05/1079023
- Zemelman, Hugo “El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana”. Edit. Anthropos. 2007 p.p 10
- Zemelman, Hugo *El pensamiento crítico y su expresión dialéctica*. “Problemas utópicos y antropológicos” Edit. El Colegio de México. 1997; *Racionalidad y Ciencias Sociales*. Revista Anthropos N°45. Edit. Anthropos. 1999; *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones de la totalidad*. 1° Edición 1987. Edit. El Colegio de México.
- Zygmunt, Bauman y Dessal Gustavo. *El retorno del péndulo. Sobre el psicoanálisis y el futuro del mundo líquido* de Edit. FCE. 2014

ⁱ Estela Beatriz Quintar

- Profesora en enseñanza básica y preescolar
- Pedagoga con formación psicoanalítica
- Maestría en Investigación Educativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile
- Doctorado en Antropología Social, con orientación e antropología médica - salud mental y educación en espacios hospitalarios de alta complejidad - CIESAS. Ciudad de México.
- Actualmente es directora del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina www.ipecal.edu.mx.

ii Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Política Pública Poblacional de la Universidad Nacional de Colombia. Candidata a Magister en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red de Maestras Investigadoras tras los Hilos de Ananse. Pedagoga del proyecto Atrapasueños del Distrito Capital.