

LO BELLO-EXPERIENCIA ESTÉTICA. MEDIACIÓN EN INTERVENCIONES EDUCATIVAS¹

*THE BEAUTIFUL-AESTHETIC EXPERIENCE. MEDIATION IN EDUCATIONAL
INTERVENTIONS*

Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga *
denuevotere@yahoo.com.mx

* Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco, México D.F.)

Resumen.

La erosión de los espacios escolares y comunitarios ha agudizado el estrés, el agotamiento, la desesperanza y la violencia de las poblaciones. La intervención educativa responde a las necesidades de los afectados por dichas crisis institucionales. Su mayor reto es ir más allá de restaurar la función y las prácticas que originalmente causaron vulnerabilidad; por el contrario, su meta es indagar las causas de las tensiones y establecer mediaciones para trazar rutas alternativas. Este artículo presenta dos casos de intervención educativa, uno con un grupo de estudiantes de primaria y otro con un grupo de mujeres en una zona rural, que ejemplifican el sentido bello y estético de la metodología en las alternativas vitales y lúdicas generadas desde los participantes.

Palabras clave. Intervención educativa, experiencia estética, vulnerabilidad, México, investigación-intervención.

Abstract.

The erosion of academic and community spaces has exacerbated stress, fatigue, hopelessness, and violence among vulnerable populations. Educational interventions respond to the needs of those affected by such institutional crises. The greatest

¹ Este trabajo se inscribe en el Proyecto Internacional denominado “Investigación e intervención educativa comparada México-España-Argentina (MESEXPARG)”.

1 | *LO BELLO-EXPERIENCIA ESTÉTICA. MEDIACIÓN EN INTERVENCIONES EDUCATIVAS.*

Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga.

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista_id=1

challenge of an intervention is to go beyond restoring the functionality and old practices that caused vulnerability; on the contrary, their goal is to investigate the causes for tensions, provide mediation, and promote the emergence of alternative solutions. This article presents two cases of educational interventions in two different settings, an elementary school and a woman's group in a rural area in Mexico. These two cases exemplify the beauty and the aesthetic aspect of this methodology, in which participants generate ludic, life-changing alternatives to the issues they face.

Key Words. Educational intervention, aesthetic experience, vulnerability, Mexico, intervention research.

El término intervenir invoca una serie de significados: interceder, mediar, entrometerse, comprometerse, implicarse, participar, contribuir, influir, interesarse, jugar. De este conjunto de significados ponderamos en primer lugar: intervenir es ubicarse entre dos momentos un antes y un después.

A su vez, remite a una espacialidad: intervenir es estar entre dos lugares: el propio y el de los otros. La palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo: de dos tiempos, dos lugares o dos posiciones. [...] Intervenir también es interponerse o estimular el desarrollo que una acción viene gestando. Intervenir es mediar.

Eduardo Remedi Allione (2015:283)

1. INTRODUCCIÓN

Los preceptos conceptuales y metodológicos aquí expuestos se han formulado desde el acompañamiento y la investigación de diversas experiencias provenientes de proyectos de investigación-intervención educativa en espacios escolares y comunitarios. Estos proyectos están a cargo de maestros de educación básica e interventores educativos en México, quienes cursan estudios de posgrado en Doctorado en Investigación e Intervención educativa en la Sede Cuernavaca y en la Maestría en Educación. Campo: Desarrollo e Innovación Educativa en la Subsección Ayala de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o estudios de licenciatura en Pedagogía en la UPN-Ajusco.

El grupo de investigadores del MEXESPAR² sostenemos que estamos atravesando a nivel planetario por una crisis estructural (Negrete, 2013), que se hace patente en lo que Ana María Fernández (1999) reconoce como "instituciones estalladas", pues esta autora nos señala que al igual que se desregularizan los capitales, se activa la desregulación de los modos disciplinarios sobre los cuerpos proliferando una diversidad de modos de hacerlos visibles, portarlos y transformarlos.

Así en un proceso acelerado, las instituciones se han visto rebasadas para poder seguir sosteniendo referentes identificatorios y modalidades de socialización que den cauce a los deseos, los afectos y los referentes con los cuales los sujetos se reconozcan

² En este proyecto participan investigadores, estudiantes de licenciatura y posgrado y, en algunos casos, agentes de desarrollo comunitario vinculados proyectos de extensión universitaria en España o Argentina y el servicio social en la Universidad Pedagógica Nacional en México. Las universidades en la que están adscritas las actividades son la Universidad Jaime I Castellón de España; la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires, ambas en Argentina.

en la razón de ser de lo institucional, por ello se han desdibujado los asideros desde los cuales los sujetos en el terreno psíquico y social puedan nutrir sus vidas.

Estamos hablando, entonces, de los efectos que están produciendo la erosión de sentidos de las instituciones. Cada vez más los temas y problemas que se expresan en espacios sociales y escolares son elocuentes sobre esta condición: estrés, agotamiento, depresión, ansiedad, aburrimiento, indiferencia, suicidio, violencia.

La reiteración temática a la que responden las intervenciones educativas alude a un clima de vulnerabilidad de las poblaciones que se ha hecho patentes en diversas dimensiones, mostrándose desde actos de crueldad en espacios escolares y sociales hasta los cuerpos mutilados, sin rostro, o desaparecidos, estos actos tienen afectaciones que se hacen manifiestas en indignación moral, duelo individual o colectivo, dolor, angustia y miedo, situación que hace preguntarnos, al igual que Judith Butler, "cómo es que la pérdida parece ir tan rápidamente seguida de la agresión" (Butler, 2006:16).

No es gratuito, entonces, que las prácticas de intervención estén diseminándose y proliferando en acciones de todo tipo, tomado mayor dimensión los temas o problemas que atienden a la salud, prácticas que responden a las manifestaciones de los malestares de la población, pero también se engarzan con temas que emergen desde las estrategias bio-políticas sobreponiendo nuevos saberes y técnicas (síndromes y tipificaciones) y la participación de diversos agentes religiosos, profesionales y comerciales en el control de los cuerpos de las poblaciones, pretendiendo responder desde la urgencia.

De aquí que resulta clave, sostener desde dónde y por qué referimos a sentidos de emergencia puestos de relieve en la significación de intervención educativa.

2. EL ESPACIO INTERSTICIAL. ENTRECRUCE DE MOVIMIENTOS ATRAVESADOS POR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL HACER.

La figura de intervención educativa, hace patente que sus actuaciones se insertan con detalles que detonan, abren, alteran, deliberan, indagan y crean circunstancias para la ocasión de una réplica de quienes participan de la intervención. Es decir *interpela*, inicia un llamado, abre a la pregunta de lo que se hace y por qué, de lo permitido y prohibido, pero sobre todo, a la *pregunta por el deseo*.

Es un ejercicio que disloca o contraviene las lógicas convencionales del quehacer educativo, pues no se instala en responder a los encargos desde la urgencia, en la inmediatez que reitera lo instituido y lo prescrito, ya sea en el terreno de un programa educativo, social o de investigación. Se trata justo, de evitar posicionarse desde ese lugar que ha producido efectos de erosión de sentido y desde donde se replican los

malestares de la población; el reto está, entonces, el pensar el porqué, para qué y cómo se interviene.

Fundamentalmente el trabajo es de indagación, de acción diagnóstica que opera a lo largo del desarrollo de los proyectos, pues a través de las intervenciones ponemos en foco todo el tiempo “a las lógicas instituidas su presencia, su fuerza, las formas como tejen la cultura institucional [el campo de filiaciones que operan en el lugar], sin dejar de contemplar y, por tanto, observar que en toda práctica instituida hay procesos que reconocemos como instituyentes” (Remedi, 2015:285).

He aquí las *operaciones de mediación* que constituyen la intervención. Los proyectos de intervención educativa trazan rutas diversas, no hay un camino predefinido, al situar su acción entre la tensión de lo instituido y abriendo cauce a lo instituyente, se van ideando *situaciones de indagación* para dilucidar lo que se desea; pero, a su vez, dan luz para comprender qué modificar y cambiar. De ahí que las intervenciones educativas resulten ser un dispositivo, porque abren a la posibilidad de pensar, al hacer ver y hablar sobre el juego de relaciones de fuerza que se sostienen en las formas de hacer cotidianas, en los discursos que las sostienen, desde lo que se sabe, así como las afectaciones que producen y los modos en que todo ello es subjetivado.

Por supuesto, que esta tarea está situada en medio de lo conflictual, en lo que aparecerá como desordenado, caótico, destructor, irruptor etc., y toma lugar justo en los momentos de quiebres.

En los puntos de partida de los proyectos, por ejemplo, es muy claro su papel. A esta vía de operación la he denominado de *formaciones intermedias*, pues el trabajo de intervención consiste en establecer enlaces de sentido desde los diversos elementos de carácter heterogéneo y conflictual que se van dejando ver. Al articularlos en situaciones de indagación –vía los relatos, el trabajo con el cuerpo, situaciones proyectivas, psicodramáticas o juegos– se producen medios para acceder a otras posibilidades de intelección, enunciación y nutren la configuración de elementos con los que la población desde la vivencia, ánima movimientos para sentir-pensar.

Es a partir de las situaciones de indagación, que se despliegan movimientos que crean condiciones materiales y simbólicas con las que va tomando forma el espacio intersticial. Las operaciones de hacer ver, hablar y de escucha son las que orientan, temporalizan, hacen funcionar el espacio como un lugar practicado.

Veamos un ejemplo de configuración de espacios intersticiales a través de las situaciones que disponen los proyectos de investigación-intervención, con el siguiente caso: “Análisis de pautas, condiciones e imaginarios socioculturales de los niños para

construir o no sueños de porvenir durante su estancia en educación básica”³. Este proyecto estableció un encuadre de trabajo en el encuentro de un día a la semana con un grupo niños de quinto año en una escuela primaria ubicada en una zona marginal y conurbada identificada como CIVAC (zona industrial) en la ciudad de Cuernavaca, Morelos. El trabajo de investigación-intervención se inicia en noviembre del 2014 y cierra en junio del 2016 cuando el grupo de niños concluye sus estudios de primaria.

Desde el primer acercamiento se fue instaurando el dispositivo a través de juegos que fueron propiciando que los niños hablaran y observaran el lugar en donde viven, lo que comen, cómo viven e imaginando qué les gustaría hacer cuando fueran grandes. Para cada encuentro, se creaba el o los juegos que favorecieran indagar y, al mismo tiempo, discernir sobre los temas o problemas que emergían de la propia dinámica que el grupo entablaba a lo largo de la duración del juego. Estos procesos de ir entramando, produciendo movimientos, y de apuntalamiento entre un encuentro y otro, en los proyectos de intervención le hemos denominado *encadenamiento táctico*.

Es en ese transitar sostenido por el espacio intersticial, donde toma forma un dispositivo de hospitalidad que se despliega. Como lo alude Ana María Fernández, “Se juega en ese abrir interrogación a un detalle aparentemente sin importancia” (2013:40), en este caso los sueños de porvenir de los niños.

Al transcurrir un encuentro con otro, se observó cómo el tema *sueño de porvenir* está “compuesto de una multiplicidad de pliegues y repliegues de instancias de sufrimiento psíquico que lentamente podrían comenzar, en transferencia, en hospitalidad” (Fernández, 2013:40). Transferencia que es habilitada con las situaciones de indagación, mediando las acciones de los involucrados en la intervención, en este caso, los y las niñas, así como la interventora, que se abren a un campo de experiencias, porque no sólo se trata de un entretenimiento, sino tránsitos entre el sentir: los juegos llevan a entablar conexiones consigo mismos y el manejo de los cuerpos entre-los-otros; las inquietudes son escuchadas, se da la pauta para que el interés manifiesto de cada niño y niña pueda ser imaginado; y el ser pensado con los otros.

Así fueron tomando forma los temas relacionados con pautas, roles, tareas, que los niños y las niñas reconocían propias en relación a los que les imposibilitaba imaginar o soñar más allá de la repetición de condicionantes asociadas a su género, a los rasgos de discriminación por *portación de rostro*,⁴ a la condición de pobreza, a “las presiones

³ Este proyecto es trabajado por Marie Françoise Fernande Brisson, en el Doctorado Regional de Investigación e Intervención Educativa, Sede UPN-Cuernavaca.

⁴ A esta escuela asisten niños procedentes de distintas regiones rurales de Morelos y Guerrero debido a la migración que se ha producido por el desmantelamiento de la producción agrícola en la

sociales y familiares de cumplir roles secundarios, a la resignación de sentirse incapaces de lograr un cambio” (Fernández, 2013). La intervención educativa fue estableciendo las condiciones de posibilidad para que la pregunta por el deseo se constituyera, lo que en palabras de Ana María Fernández, implica *la posibilidad de elegir*.

Fernández, nos sugiere que para poner en funcionamiento la pregunta por el deseo basta con “nada más ni nada menos que [inducir] los intercambios, interacciones, configuraciones, conexiones, con lo establecido [instituido] que —en la experiencia de sí— puedan ligar, conectar, religar, agenciar, las producciones fantasmáticas [operaciones de lo instituyente] de cada quien con las relaciones de lo real y del mundo en que una vida merece ser vivida” (Fernández, 2013:37-38), ese escenario de posibilidad lo hemos sostenido no como ideación de futuro sino como posibilidad de cambio, en dónde miramos la tensión entre lo que cambia y permanece, asumiendo “disfrutar el desafío de tratar de recorrer los bordes de lo posible” (Fernández, 2013:41), de ahí que nos desmarcamos de los planteamientos que pretenden usar las intervenciones educativas como medios para mostrar la solución a problemas de mayor envergadura, otorgando un papel compensatorio, o bien, asistencialista a la tarea de intervención educativa.

Uno de esos puntos nodales, que hay que hacer notar de las acciones programáticas, de la búsqueda de resultados perentorios o exquisitez de la aplicación instrumental de las investigaciones ajustada a los objetivos y las preguntas con resultados controlados, hace patente la sintomatología de “expropiación de la experiencia” (Agamben, 2007), entendida como la incapacidad de traducir la existencia cotidiana en experiencia. Este autor expresa que:

En primer lugar por exceso de información. La información no es experiencia [...]
En segundo lugar, la experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión [...]
En tercer lugar, la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo [...]
(Agamben, 2007: 7-9)

Es por ello que el trabajo de las intervenciones educativas, que nosotros trabajamos, al plantearse el dilucidar desde la voz de los sujetos por la pregunta del deseo, como se observa en el proyecto de sueños de porvenir, se da pie para que los niños puedan soñar, mirarse y mirar a los otros extraídos del reducto de las puras necesidades. También se da el tiempo para jugar en esa posibilidad, en cada encuentro a

región, aunado al desplazamiento de las familias por las condiciones de violencia desencadenada con la guerra contra el narcotráfico. Varios de los niños provienen de grupos étnicos de Morelos y Guerrero.

7 | LO BELLO-EXPERIENCIA ESTÉTICA. MEDIACIÓN EN INTERVENCIONES EDUCATIVAS.

Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga.

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista_id=1

través de las actividades lúdicas se disipaban las posiciones sociales en las que se sitúan a los niños, al estar atrapados con los gustos, actitudes, saberes e, incluso ilusiones de resolución rápida e inmediata de la vida, al modo en que su entorno les exige.

Los movimientos para hacer que se vean en otros escenarios contruidos por ellos mismos, sobre qué les gustaría hacer, en qué profesiones, oficios, los roles que les gustaría jugar, con quién les gustaría estar, les propició crear una vía nueva para sí, reconociendo las vicisitudes a encarar y los caminos posibles a seguir. Varios de ellos, sobre todo las niñas, vislumbraron que los oficios o carreras ensoñadas, les implicaba hacer algo que sus padres les decían que era imposible realizar, pero ellas dicen que lo quieren hacer. Tienen en claro que eso les significaba salir de sus casas a los lugares en donde podían adquirir el oficio o la carrera, conseguir becas, ponerse a trabajar y eso les gustaría hacer. Estos actos de creación, resultan ser todo un acontecimiento y una experiencia estética en tanto hay un desdoblamiento de su identidad, de mirarse en posibilidad de transitar en un otro, en otro espacio, en otro tiempo, es decir, en la posibilidad de devenir en un otro. Aquí se entraña el sentido de las intervenciones desde una promesa de cambio.

En este tenor podemos advertir el engarce sutil y profundo entre lo bello de la intervención y los gestos estéticos producidos. Primero, del sentido de impotencia o desamparo que en los inicios de la intervención circulaban en el decir y hacer de las niñas y los niños hacia mirarse en otros escenarios posibles, fueron transitando hasta mirarse encarnados en el deseo de un personaje distinto, en palabras de Frigeiro "un sujeto dispuesto a encontrarse con lo bello" (2012:26) "atravesado por las emoción, la imaginación, el extrañamiento y la reflexión" (2012:27). Emociones que son activadas en las situaciones lúdicas que los juegos van propiciando en un pasaje de lo sensible a lo inteligible y que dejan fluir su fantasía en una serie de júbilo, en palabras de Radmila Zygouris

La serie de júbilo se apuntala en aptitudes propias del niño, en su empuje de libertad, no las recibe de nadie. A condición, evidentemente, de lo que haya conseguido gracias a un entorno suficientemente favorable. Que el descubrimiento y la liberación de la situación que lo precede sean espontáneos y no la respuesta a una espera del adulto no significa que el niño pueda prescindir de la presencia amorosa de las personas de su apego. (Zygouris, 2005:125)

El clima favorable para que pueda producirse esa serie de júbilo es el segundo elemento a considerar entre lo bello y lo estético. A lo largo de la intervención se fue desarrollando un trabajo grupal que permitía vislumbrar la otredad; así, pasaron desde reconocer que ellos tenían un nombre porque otros se los habían asignado, quiénes eran

sus compañeros de grupo, por qué a pesar de estar prácticamente en el mismo grupo por varios años, no sabían de ellos y de sus vidas, sólo se situaban los saberes de sí y de los otros en relación a sus intercambios en la dinámica de la escuela.

Los juegos que fueron induciendo este ejercicio de otredad propiciaron el reconocer: los rasgos de la diferencia entre ellos y ellas y el aceptarse de esa manera. Identificaron sus virtudes, las ideas que pre-juician a las personas, la forma en cómo sus actos afectaban a los otros (a través de las burlas, los insultos, el ignorarse unos a otros) y favoreció el escucharse entre sí, otorgando valor a la palabra de unos y otros, así como construir imaginarios de forma colectiva. Todo ello dio como resultado el entretejer un gesto de belleza que en el decir de Frigeiro sería:

“la relación que entre ellos se teje en la satisfacción desinteresada, en la gratitud del gesto que no ofrece lo sobrante, lo que abunda, el exceso, sino que brinda lo que no tiene, poniendo en juego la lógica del don acerca del cual Derrida (1996) permite pensar”. (Frigeiro, 2012:26).

Pero a su vez, se creó un clima de hospitalidad incondicionada, de apego y de gesto amoroso que fueron instalando los niños entre sí y con la interventora. He aquí otra dimensión del papel de mediación que se instaura en el arte de hacer procesos educativos, bajo la lógica de inducir la experiencia estética, que altera el orden de lo establecido y cambia la distribución del orden jerárquico de los lugares, como lo sugiere Rancière: “la estética es la alteración de ese orden que pretende que la experiencia sensible tenga una correspondencia entre las posiciones sociales con determinados gustos y actitudes, saberes e ilusiones.” (Rancière, 2012:286).

Y por ello, la experiencia estética es “un tipo de experiencia que neutraliza la relación circular del conocimiento como saber y como distribución de espacios. La experiencia estética escapa a la distribución sensible de los lugares y de las competencias que estructuran el orden jerárquico. (Rancière, 2012:285)

Ahora bien, profundicemos un poco más sobre la experiencia y su relevancia en los procesos de intervención educativa.

3. LA EXPERIENCIA COMO EJE ANALIZADOR Y LA NARRATIVA EJE DE ENUNCIACIÓN

En el entramado de lo educativo con acontecimientos y situaciones críticas de la vida, estamos trabajando simultáneamente en los planos ontológico y epistemológico. El plano ontológico nos obliga a reconocer el acontecer de la vida cotidiana, no desde una visión

instrumental y pragmática de la cotidianeidad, sino lo que implica *dar tiempo a la experiencia*. Se trata, en primera instancia, de hacer visible que intervenir no es sólo una cuestión de simple intercambio, de comunicación o de activismo programático, sino que conlleva, en palabras de Jacques Derrida, “una petición de tiempo” [no se trata de una restitución] *inmediatamente ni al instante*” (Derrida, 1995:47).

Intervención educativa es tener, tomar, y darse tiempo de hablar-escuchar-hacer desde y sobre la experiencia, propiciar la visibilidad de las tensiones de fuerzas instituidas e instituyentes que se expresan constantemente en situaciones dilemáticas como experiencia subjetiva ante el mundo.

Estas experiencias marcan y dejan huellas somato-psíquicas de displacer/placer activas en las ataduras de obligación vincular y de desvinculación entre los sujetos. Todo ello da lugar a la deconstrucción de la experiencia en los actos educativos como: *saber-memoria-olvido*, espacio en el que se inscribe el proceso de formación-transformación de los vínculos psico-sociales, así como el espacio de hospitalidad en el que se encausan pulsiones de vida-muerte desde los procesos de subjetivación.

El ejercicio de tomar la palabra, dar la palabra, hacer que la palabra circule, conlleva necesariamente a una convocatoria para hacer fluir el relato, que en cada evocación trae a cuenta el pasado y se articula con el presente, se actualiza. Las situaciones de indagación de las intervenciones educativas convocan, de manera súbita desde la voz de algo ajeno o desde la voz interiorizada por la invitación de hablar y de hacer. Así en el relato se mezclan los tiempos, las imágenes, las emociones y aparecen los signos del miedo, el dolor, el gusto, el placer y el displacer, la soledad, la indiferencia, el entusiasmo. Estos afectos que nos marcan el cuerpo.

Para poner otro ejemplo de la forma en que el relato circula, traeré a cuenta el Proyecto: “Encuentro de Mujeres en Tlaltizapan”. En este proyecto participan alrededor de 15 mujeres provenientes de los municipios de Tlaltizapan, Tlaquiltenango,⁵ Yautepec, y Zacatepec que se reúnen un día a la semana. En cada encuentro trabajan situaciones que aluden a la vida cotidiana de las mujeres a través del uso del relato y la narrativa con distintos soportes. Así han pasado las mujeres a reconocerse en diferentes dimensiones de sus vidas: a través de la construcción una línea del tiempo haciendo uso de fotografías que ellas han tomado, identificado momentos de alegría, festividad, así como aquellos en los que notan que sus cuerpos han sido poco receptores de afecto, esta revelación se obtiene después de vivir situaciones inducidas por la intervención para

⁵ Este proyecto los están trabajando Sofía Francisco Regino y Brizeida Flores Soriano, estudiantes de la Maestría en Educación. Campo: Desarrollo e Innovación Educativa en la Subsede UPN-Ayala.

que se abrazaran entre ellas e indujeran mostrar y pedir afecto a través del contacto del cuerpo con el otro, con estos pequeños gestos se develaron huellas somato-psíquicas.

En el decir afloran sus preocupaciones, angustias y miedos de sus relaciones con sus parejas, sus hijos, sus familias y en esos relatos se ha dejado entrever los sentimientos de abandono, obligación, desilusión, amor y preguntas que tendrían que hacerse sobre su vida. De esta forma puede observarse que las situaciones inducidas por la intervención educativa operan como eje de análisis.

Estos relatos han sido evocados también desde la lectura compartida en voz alta sobre novelas y textos que hablan de la condición de género, acompañado con el uso de películas. Todo ello ha nutrido la ilusión grupal de querer escribir sus vidas y poder sostener proyectos productivos para aminorar su precariedad económica.

En este caso podemos reconocer cómo se engarzan en la intervención educativa la vivencia evocada por el relato, mezclando diversas inquietudes preocupaciones y tiempos biográficos. Se observa cómo se van moviendo esas escenas de vida para pensarse estas mujeres desde su biografía hacia un deseo de cambio. En los ejercicios es revelador ver las pautas compartidas y el entrecruce de la vida privada con lo público, aún y cuando la edad de ellas fluctúa entre los 20 y 60 años, pues el contexto de sus manera de vivir, sus tradiciones y las exigencias de sus roles, en las tareas que desarrollan y lo que desearían cambiar y hacer, van proyectándose, a manera de espejo lo que unas y otras se dicen de sí, pero también dando pie a mirar lo ajeno pues como advierte Kaës (2006) "El sujeto, al encontrar otro ajeno y aceptarlo como tal, obtiene una nueva significación". En ese tránsito se avizora la posibilidad de sostenerse mirándose a sí mismas, armando una grupalidad que les da soporte, espacio intersticial, y el ejercicio de producir una experiencia inédita por lo que ellas van aprendiendo a imaginar, sentir, pensar e idear de una historia para escribir (se).

El tránsito del relato de la historia vivida hacia una narrativa, nos pone a observar los procesos de trabajo en el juego de un hacer diferente, de sublimación y reflexión que necesariamente llevará a las mujeres a pensar en renunciadas de sí, hacer uso de la memoria para olvidar. El trabajo de mediación que opera en estos procesos lo he denominado de espacio dual la función de la intervención produce puentes, al conectar dualidad entre los puntos, uno que se mira como ser-frontera (límite) y el otro como lo exterior, lo ajeno. La intervención funciona como un tercero que distribuye entre lo común y lo distinto. Esos ejercicios de mediación serán los que darán fuerza a la experiencia generada para ser escrita, compartida y pública.

Aquí nuevamente vemos los enlaces de sentido de la pregunta por el deseo que se manifiesta en la posibilidad de elegir, con la disposición de estas mujeres por

encontrarse con lo bello a través de su creación y ambas situaciones dar pie a la experiencia estética como ese proceder que circula espacios en sentido contrario a los lugares prefijados.

Con los casos descritos, el mostrar sus modos de proceder metodológicos y las formas de conceptualizar a las intervenciones por lo que practican, me interesa dejar en claro cómo hemos construido una observación de segundo orden para acompañar el desarrollo de los proyectos, trabajo que nos habilita para contribuir al campo de conocimientos de la intervención educativa.

De ahí que hablemos de esta relación entre lo ontológico y lo epistémico, y reconocemos que en cada proyecto de intervención hay una relación ineludible de investigación-intervención.

Desde que se puntualiza el trabajo de la intervención educativa ligado con la experiencia de los sujetos en su vida cotidiana, enfrentamos el reto de hacer uso de recursos conceptuales y metodológicos para realizar el análisis y no quedarnos atrapados en las vivencias o en los relatos en sí mismos. De ahí que se van combinando el trabajo etnográfico con un ejercicio hermenéutico, de registro de lo que acontece en cada encuentro, a través del diario de campo, el registro fotográfico, sonoro, de imagen, y de aquello que materializan los sujetos en la intervención, para dar testimonio de lo que sucede y también tener soporte para idear qué hacer entre un encuentro y otro. De igual modo, hay un ejercicio de análisis conceptual e institucional del discurso, reconociendo aquellos enunciados claves con los que hay que seguir trabajando y dando pie al diseño de las situaciones de indagación.

El interventor requiere de una serie de herramientas que le apoyan con la tarea de análisis para hacer inteligible para él y para los sujetos que participan de la intervención, eso que pasó, lo que les pasó y qué le pasó al interventor con la intervención.

Nosotros mismos como interventores experimentamos un trabajo de tránsito entre el relato y la narrativa, configurando distintos andamiajes que ayuden a la transcripción de lo vivido para cabalmente producir experiencia. Este es otro ejercicio de mediación, al que he denominado de pasaje retomando la noción de René Kaës (2006:63). Hay circunstancias ante las cuáles se van establecido formaciones que propician el cambio, pero no se ve en claro en qué dirección, y el interventor hace un ejercicio de traducir lo indescifrable, y, en ello, está implicada la decisión de lo que prosigue, en palabras de Kaës "del enigma tratado por el aparato de interpretar/develar/construir el sentido" (2006:63). Este ejercicio lleva a construir escenarios de posibilidad anudando los puntos que abren a una transformación en el

orden de lo psicosocial, en virtud de que el sentido recientemente creado opera como un referente en el que pueden anclarse el flujo de representaciones, afectos y deseos que otorgan la razón de hacer y ser.

Finalmente, desde la experiencia desarrollada en los proyectos de intervención educativa podemos afirmar que los escenarios de vulnerabilidad resultan ser una condición básica con la que es propicio trabajar la precariedad, la que es enunciada, manifiesta, en el decir y hacer de la población para mostrarnos en una relación necesaria con la otredad. Y justamente constituye un sustento para mirar las sombras en las luces del significado de vulnerabilidad, como parte de la propia resistencia política y como acto ético del acontecer en la vida contemporánea.

Se trata de una lectura en contrasentido a las visiones que sitúan a la vulnerabilidad como un atributo de algún tipo de población —por ejemplo, la idea de población vulnerable— en una condición de pasividad y sujeción dependiente a las fuerzas del poder, o bien, a las posiciones que resaltan la capacidad de resiliencia como soberanía individual contra las fuerzas de la historia que modelan las vidas y los cuerpos. En contraparte, la ruta que nosotros seguimos desde la intervención educativa toma un posicionamiento ético-político del quehacer educativo que nos interpela como condición humana, atraviesa nuestros actos cotidianos en el ejercicio del poder hacer y señala que en cada uno está el hacernos cargo del sentido del “nosotros”.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M. (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba
- Fernández, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Frigeiro, G. y Diker, G. (2012). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Kaës, R., Faimberg, H., Enríquez, M., Baranes, J.J. (2006). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Negrete T. J. et. al. (2013). Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina, en América Vera Lara, et al. *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*. México: UPN.

Rancière, J. (2012), "Pensar entre Disciplinas", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: (sobre) impresiones est ticas*. Entre Ríos: Fundación La Hendija.

Remedi, E. (2015) "Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención Educativa", en Ernesto Treviño Ronz n y José Carbajal Romero (coord.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*, México: Balam-Programa Análisis Político del Discurso.

Zygouris, Radmila. (2005). *Pulsiones de vida*. Argentina: Portezuelo.

Documentos

France, M. F. (2016), "Línea de tiempo y esquemas de análisis de la intervención educativa". México.