

nos llegan personas que sin intención,
rir y cerrar de ojos cambiamos nuestro pensamiento.
Algunos lo hacen para

bien y otros para mal.

Tenemos una salud que andaba en peligro. Hoy, día 25 de septiembre
de 2008, tenemos oportunidades; entonces

quien crea que con buenas que las aproveche. Pelados y peladas, quienes

que piensen lo mejor para el futuro, *la vida continúa.*

Aférrense a sus dietas, con sillas, no las dejen por nada del mundo, su

y éxito en sus sueños.

NARRATIVAS de Construcción de la Dignidad

MÓDULOS I - II

Porque yo les digo, hay conmigo personas que *queremos*

salir adelante. Y hay muchos de ustedes, hombres

mujeres, que nos hacen caer, cuando vamos saliendo adelante.

Entonces yo les pido que *cambiamos*

que si vemos que otro está saliendo adelante, nunca lo hagamos caer.

ayudémosle para que siga, porque *es la única*

salida que tenemos nosotros.



NARRATIVAS
de **Construcción**
de la **Dignidad**
MÓDULOS I - II



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



OIM Organización Internacional para las Migraciones

Defensoría del Pueblo

VOLMAR ANTONIO PÉREZ ORTIZ

Defensor del Pueblo

GLORIA ELSA RAMÍREZ VANEGAS

Secretaria General

PILAR RUEDA JIMÉNEZ

Defensora Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud y las Mujeres

Organización Internacional para las Migraciones (OIM)

MARCELO PISANI

Jefe de Misión

Programa de Atención a Niños y Niñas Desvinculados y en Riesgo de Reclutamiento - OIM

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) está consagrada al principio de que la migración en forma ordenada, en condiciones humanas beneficia a los migrantes y a la sociedad. En su calidad de principal organización internacional para las migraciones, la OIM trabaja con sus asociados de la comunidad internacional para ayudar a encarar los desafíos que plantea la migración a nivel operativo; fomentar la comprensión de las cuestiones migratorias; alentar el desarrollo social y económico a través de la migración y velar por el respeto de la dignidad humana y el bienestar de los migrantes.

Esta publicación es posible gracias al generoso apoyo del pueblo de Estados Unidos, a través de su Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID), y la OIM. Los contenidos son responsabilidad de la Defensoría del Pueblo y no necesariamente reflejan las opiniones de USAID o el gobierno de los Estados Unidos de América, ni de la OIM.

“Narrativas de construcción de la dignidad. Módulos I y II”.

Autores:

Ángela María Muriel Arévalo

Carlos Jiménez Caballero

Hugo Alberto Buitrago Murillo

© Defensoría del Pueblo.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

El presente texto se puede reproducir, fotocopiar o replicar, por cualquier medio, total o parcialmente siempre que se cite la fuente.

Bogotá, diciembre de 2011.

ISBN:

Diseño y Diagramación: Diana Guayara V. – dianaguayara@gmail.com

Impresión: Alvi Impresores Ltda. - Tel.: 2501584 – alvimpresores@yahoo.es

MÓDULO I

Fuentes
conceptuales

Contenido

1. Presentación	9
2. Introducción	11
3. La formación en derechos humanos	17
3.1 Conceptos básicos	17
3.1.1 La experiencia	17
3.1.2 Pedagogía, experiencia y subjetividad	18
3.1.3 Pedagogía, experiencia y cuerpo	22
3.2 Formación y pedagogía experiencial	31
3.2.1 Pedagogía experiencial y proceso de formación	31
3.2.2 Los dispositivos	35
4. El arte de darle forma a la vida	37
4.1 ¿Por qué el arte en un proceso de formación en derechos humanos?	37
4.2 Arte, creación artística y creatividad.	39
4.3 El arte y la pedagogía experiencial	40
4.3.1 Fundamentos de la pedagogía experiencial	41
4.3.2 Objetivos del arte terapia relevantes a la pedagogía experiencial	42
4.3.3 Objetivos pedagógicos que se inspiran en el arte terapia	42
5. La acción sonora	45
5.1 Conceptos básicos	45
5.2 Las espirales sonoras	46
5.3 Un contexto sonoro	48
5.4 Aplicaciones	50
6. Una síntesis de nuestro enfoque de derechos humanos	53
6.1 El universalismo de las luchas por la dignidad	53
6.2 Lo crucial: ¿qué se puede hacer con los derechos?	56
6.3 ¿A qué obligan los sujetos?	57
6.3.1 Implicaciones de considerar la dignidad	57
6.3.2 Acerca del derecho a la educación	58
6.3.3 Implicaciones de la formación en derechos humanos	62
7. Bibliografía	63

Estos son los dos módulos de la serie educativa: *Narrativas de Construcción de la Dignidad*, que acompañó la puesta en marcha del proyecto *Escuela de Derechos Humanos*. La Serie Educativa: *Narrativas de Construcción de la Dignidad* es un esfuerzo editorial en que se encuentra comprometido el proyecto *Escuela de Derechos Humanos*, que ejecuta la Delegada para los derechos de la Niñez, la Juventud y la Mujer de la Defensoría del Pueblo, en el marco de un convenio con el Gobierno de Bélgica, y en cooperación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF.

En primera instancia, el módulo I está dirigido a las funcionarias y funcionarios de la Defensoría del Pueblo; a las funcionarias y funcionarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF; a las profesionales y los profesionales de las entidades operadoras de programas de restablecimiento de derechos de las niñas, los niños y los jóvenes desvinculados del conflicto armado a cargo del ICBF. También está dirigido a operadores de los programas de ICBF dirigidos a menores de edad infractores y de Clubes Juveniles. De manera más amplia está dirigido a hombres y mujeres con formación profesional, vinculados a las labores de protección, formación y educación de la adolescencia y la juventud. Se pretende con este módulo divulgar las fuentes conceptuales del ideario pedagógico del proyecto *Escuela de Derechos Humanos*.

El módulo II está dirigido a mujeres y hombres jóvenes que han participado de las Jornadas de Formación realizadas durante 2007 y 2008. El texto se divide en dos partes, la primera, ofrece un conjunto de pistas conceptuales que les permitan avanzar en su ciclo básico de formación y la segunda constituye una presentación e ilustración pausada de cada una de las Jornadas de Formación y sus talleres, con miras a orientar metodológica y operativamente la puesta en marcha de acciones de protección de derechos humanos por parte de las y los jóvenes participantes.

Se espera que progresivamente las mujeres y hombres jóvenes participantes superen las barreras desde las que se piensan a sí mismos, como no escritores, y comiencen a proponer textos progresivamente más amplios y densos, de manera tal que los próximos módulos de esta serie se enriquezcan aún más con sus aportes.

Ciertamente la experiencia muestra que no es fácil dar el paso a una producción intelectual propia de ellas y ellos. Mientras eso acontece, que ellas y ellos liberen su voz, su mano y su escritura, es deber del equipo técnico del proyecto interpretar y consignar lo que hemos escuchado (no solo imaginado), son sus palabras.

*Lo universal no (son) los derechos humanos,
(forma particular de encaminar los antagonismos sociales),
sino la idea o la intuición de dignidad humana.
A lo largo de la historia se ha luchado de un modo
plural y diferenciado
por conseguir arrancar a los poderes hegemónicos
parcelas de dignidad.
En términos generales
podríamos caracterizar ese universalismo de la dignidad
como las plurales y diferenciadas formas de lucha por conseguir
un lugar en el mundo
y desde ahí
construir las condiciones que permitan a
los seres humanos
sentir que su vida
es una vida
digna de ser vivida.*

JOAQUÍN HERRERA FLORES¹

La Defensoría del Pueblo suscribió con el Gobierno de Bélgica un convenio, en cuyo marco estará en ejecución durante los años 2007 - 2009 el proyecto *Escuela de Derechos Humanos*. La instancia institucional responsable de poner en marcha este proyecto es la Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud y la Mujer de la Defensoría del Pueblo. Durante toda la vigencia del proyecto

¹ HERRERA FLORES, JOAQUÍN. *Los derechos humanos como productos culturales - Crítica del humanismo abstracto*. Los Libros de la Catarata, Pamplona (Navarra), 2005, pp.28

se ha contado para esta ejecución con la cooperación y coordinación técnicas y operacionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF.

El propósito de este proyecto es construir y operar una confluencia de condiciones políticas, técnicas, pedagógicas, metodológicas y operativas², orientadas a posibilitar que las niñas, los niños y los jóvenes desvinculados del conflicto armado, junto con otros hombres y mujeres jóvenes, participen en: (i) un proceso de *formación experiencial* en derechos humanos que, a su vez, se constituya en un proceso de *actuación psicosocial* que permita la superación de los efectos del maltrato y la violencia a que estuvieron sometidos; (ii) la producción de conceptos y metodologías para la formación en derechos humanos, fundamentadas en una *pedagogía experiencial*; y (iii) en *Escuelas de Derechos Humanos* en que las mujeres y los hombres jóvenes participantes se desempeñen activamente como promotores de sus derechos y de los derechos de otros jóvenes en iguales o diferentes circunstancias de vida.

La meta más importante del primer año fue el diseño del esquema general de actuación del proyecto, del que este documento es una parte³, pues se presentan aquí tanto las fuentes conceptuales como el enfoque de derechos humanos que inspiraron el diseño de nuestra propuesta de *pedagogía experiencial*.

La primera fuente estuvo constituida por el acumulado conceptual y operacional elaborado en los años 2002 a 2005 por el mismo equipo de trabajo⁴, también en el contexto de la Delegada para los derechos de la Niñez, la Juventud y la Mujer⁵ de la Defensoría del Pueblo, mediante la realización de un pilotaje en cinco ciudades en el marco del proyecto *Línea de Debate Público*⁶. Este proyecto generó importantes aprendizajes y desarrollos *no jurídicos* de los derechos humanos. En esta perspectiva operó como condición de posibilidad del establecimiento de una ruta de pensamiento cultural que permitió una concepción singular, tanto de los derechos humanos, como de la formación en derechos humanos. En el mismo horizonte teórico de esta primera fuente, además de los acumulados pedagógicos

² Ver al respecto el documento: *Hacia un sistema de seguimiento y evaluación del proyecto "Escuela de derechos humanos"*.

³ Complementan el diseño otros documentos, tales como el ya mencionado acerca del sistema de seguimiento y evaluación, el currículo de transición, y el documento de institucionalización de las escuelas de derechos humanos.

⁴ Este antecedente fue desarrollado por Carlos Jiménez Caballero, Ángela Muriel, y un grupo de practicantes de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁵ Este pilotaje se realizó con el apoyo técnico y financiero de Management Sciences for Development - Colombia y de Save the Children - Canadá. Fue el propósito de la Línea de Debate Público la generación de aprendizajes políticos, conceptuales, metodológicos y operacionales que permitiesen instalar en la institución una singular visión de la promoción, la protección y la defensa de los derechos humanos de las mujeres y los hombres jóvenes, tal como lo ordena el artículo 28 de la Ley de Juventud a la Defensoría del Pueblo.

⁶ Tales aprendizajes se sistematizaron en el texto: JIMÉNEZ CABALLERO, CARLOS. *Hacia una Pedagogía de la Desobediencia*. Defensoría del Pueblo, MSD, Save The Children Canadá, Mimeo, Bogotá, 2005.

y metodológicos de la Línea de Debate Público, heredó el proyecto *Escuela de derechos humanos* la conceptualización *psicosocial* requerida para generar avances significativos en la superación de los efectos de la violencia⁷.

La segunda fuente de inspiración estuvo constituida por un importante acumulado conceptual y operacional: el arte terapia. Más allá de que, parcialmente, este saber era parte de la formación previa al proyecto por parte de miembros del equipo ejecutor; apropiarlo y desarrollarlo implicó: (i) una amplia revisión bibliográfica; (ii) la realización de un conjunto de «pruebas» de cada una de las Jornadas de Formación, que fueron inicialmente efectuadas con un *grupo de estudio* integrado por veinte (20) jóvenes voluntarios, miembros de organizaciones juveniles de la ciudad de Bogotá; y (iii) una propedéutica al arte terapia suministrada por la Profesora Margaret Hills, Directora de la Maestría en Arte Terapia de la Universidad de Edimburgo - Escocia. El arte terapia en una de sus variantes, *el arte como terapia*⁸, en que propiamente *no se hace psicoterapia*, complementó la conceptualización psicosocial con que contábamos antes de la ejecución del proyecto, y suministró importantes claves para una lectura sistemática del copioso instrumental metodológico y operacional diseñado para las Jornadas de Formación.

La tercera fuente es un desarrollo musical que se ha convenido en denominar para este proyecto como *acción sonora*. Decimos *acción* en sus acepciones castellanas de: “efecto que produce un agente sobre algo”, y de “sucesión de acontecimientos que constituyen un argumento” (ver www.rae.com).

Decimos *acción sonora* referenciando: (i) el efecto que produce la puesta en escena de una *gramática sonora* articulada mediante la percusión; (ii) que opera

⁷ Para una comprensión más amplia de esta conceptualización psicosocial, ver: JIMÉNEZ CABALLERO, CARLOS. *Desobedecer para Convivir - Construcción de ciudadanía y campo psicosocial*. Corporación Picacho con Futuro, Save the Children - Canadá, Bogotá, ISBN 958-33-9490-4, julio de 2006.

⁸ Según planteó la profesora Hills en la propedéutica realizada, el ámbito del *arte como terapia* se identifica porque los dispositivos del arte terapia están orientados por propósitos u objetivos de índole pedagógica y se realizan en alguna modalidad de intervención comunitaria. Este ámbito es distinto del *arte dentro de la terapia*, en que la obra de arte es traída a la sesión terapéutica para ser interpretada; y es diferente del *arte como psicoterapia*, en que la obra de arte es construida y comprendida (que no interpretada), dentro de la sesión terapéutica. Notas de una sesión de trabajo con la profesora Margaret Hills.



como estimulación energética de puntos específicos del cuerpo, que reaccionan de manera típica y constante a escalas de sonidos, pausas y silencios; (iii) con potencialidad para producir efectos intencionados de movilización de la memoria según objetivos pedagógicos previamente establecidos.

La práctica de la acción sonora se cualifica en la medida en que el músico animador conoce, tanto al grupo con quien realiza la experiencia, como su contexto de vida. Cada una de las composiciones musicales en percusión que fueron diseñadas e interpretadas fue denominada de manera genérica como una *espiral sonora*.

La cuarta fuente, de origen muy antiguo, es uno de los más elementales instrumentos de autorreflexión: el *diario personal*. Un diario de acontecimientos significativos desde el punto de vista subjetivo y personal de quien lo lleva⁹, consignando en él párrafos, frases, dibujos y recortes de revistas, entre otros recursos expresivos, con los cuales generar un *lenguaje secreto* mediante el cual depositar sobre el papel emociones, percepciones y visiones personales.

El ejercicio consistió entonces en proponer llevar un diario personal y, a su vez, en construir colectivamente, dentro de las Jornadas de Formación, el espacio/tiempo necesario para hacerlo, a fin de que los participantes avanzaran en su constitución como sujetos, a propósito de *resonar personalmente*¹⁰ a los dispositivos propuestos mediante un trabajo individual y silencioso.

Un compromiso efectuado y cumplido por el equipo de trabajo es que jamás miramos el contenido de los diarios. Esto por varias razones entre las que se destacan: (i) asegurar la confianza de los participantes en el carácter estrictamente privado de su escritura; y (ii) suspender (con mucho respeto) la catarata de anécdotas inconexas a la que tienden algunos de los y las participantes, que se estima es sintomática de su dificultad de establecer y dar cuenta articulada de su *experiencia de vida*¹¹. El diario se convirtió en el espacio donde, de manera privada, se puede retener la experiencia vivida en los talleres, para poder trabajar creativamente sobre ella con el horizonte de transitar, de la queja a la elaboración, y de la anécdota hacia la biografía.

⁹ Encontramos una importante inspiración en el diario de Frida Kahlo.

¹⁰ En las Jornadas de Formación, el tiempo asignado para consignar impresiones en el diario fue explícitamente denominado como *tiempo de resonancia*. La metáfora que se propuso a los sujetos fue la relación entre la cuerda de la guitarra y la caja de resonancia, queriendo significar que realizar las actividades era como tocar las cuerdas que, para sonar con volumen y profundidad, requerían de una caja de resonancia dispuesta para tal efecto.

¹¹ La anécdota, como la queja, no constituye por sí misma una experiencia; en el mismo sentido, la anécdota, como la queja, debe ser sometida a un proceso de elaboración, para que constituyan *experiencia* de que puede emerger un sujeto con una biografía.

Sobre las tres primeras fuentes se volverá en este texto.

De manera simultánea con la presentación extensa de cada una de las fuentes en este texto, se consignará en los Módulos II y III, actualmente en proceso de preparación, una reflexión en la que se quiere dar cuenta de lo que significó para los miembros del equipo de trabajo y para los y las participantes, permitir que estas fuentes –mediante la acción desplegada a través de nosotros mismos–, se convirtiese en una *narrativa de la propia vida* por parte de quienes participamos del proceso del proyecto *Escuela de Derechos Humanos* durante el año 2007 y durante el año 2008.

Narrativas con una característica central: son de nuestros procesos personales y colectivos de construcción de dignidad.

Tales narrativas de construcción de nuestra dignidad son la visión más precisa y concreta de los derechos humanos que podemos compartir con otros y otras; también por eso pensamos que divulgar tales narrativas es promover los derechos humanos al tenor del proceso de construcción de nuestras propias vidas.

Además, los argumentos conceptuales de nuestro enfoque de derechos humanos son presentados sistemáticamente en el último capítulo de este primer Módulo.



La formación en derechos humanos¹

3.1 Conceptos básicos

3.1.1 La experiencia

Mencionábamos párrafos arriba que entre 2002 y 2005 realizamos un pilotaje en cinco ciudades, en el marco de un proyecto denominado *Línea de Debate Público*.

También mencionamos antes, que el aprendizaje acumulado en esta ejecución, a la vez que un importante antecedente, es una de las fuentes conceptuales de la *pedagogía experiencial* que desarrollamos durante 2007 y 2008 en el marco del proyecto *Escuela de Derechos Humanos*.

Nos interesa caracterizar nuestra propuesta de *pedagogía experiencial* justamente a propósito del *reconocimiento de la experiencia de vida* de los sujetos, hombres y mujeres, participantes en el proceso de formación.

Por ello, el propósito de este apartado es detenernos en la comprensión y las implicaciones de la categoría *experiencia* para delimitarla con precisión.

Un autor, Jorge Larrosa, nos apoyará con una larga pero pertinente cita.

Según Jorge Larrosa:

“Para entender la categoría de experiencia hay que remontarse a los siglos anteriores a la ciencia moderna (con su específica definición del conocimiento) y a la sociedad mercantil (donde se constituyó la definición moderna de la vida). Durante siglos el saber humano se ha entendido como un páthei máthos, como un aprendizaje en y

¹ Algunas ideas expresadas en este apartado ya fueron expuestas en JIMÉNEZ CABALLERO, 2005.

por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ese es el carácter de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es en los ámbitos de socialización. Ex-per-iencia significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es Erfahrung, que tiene la misma raíz que Fahren, que se traduce normalmente por viajar. Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. En primer lugar, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud (...). En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal... (la experiencia no puede aborrársela nadie)... En tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está como el conocimiento científico fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o en definitiva una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). Por último, tiene que ver con la «vida buena» entendida como la unidad de sentido de una vida humana plena»².

Larrosa considera que en la modernidad se abandonó esta categoría de *experiencia*, lo que tiene fuertes implicaciones, ya que su inclusión o exclusión del campo de la pedagogía conduce a variantes diversas de tal disciplina.

Es posible ahondar en este asunto considerando algunos contenidos impregnados³ por la categoría *experiencia*. Para ello se explorarán dos nociones: subjetividad y cuerpo.

3.1.2 Pedagogía, experiencia y subjetividad

Asumir la experiencia de vida de los actores como constitutiva de su subjetividad, tiene implicaciones; la primera, es que reconoce a los actores como *otros legítimos*.

Aclaremos que estamos hablando de subjetividad en el sentido del sujeto (personal, colectivo) que se nombra a sí mismo, reivindica su saber de experiencia, e instala y realiza una vida posible y autónoma *según un plan propio*⁴, a la manera en que se constituyen y operan algunos movimientos sociales⁵.

² LARROSA, JORGE. *La Experiencia de la Lectura - Estudios sobre literatura y formación*. Laertes Psicopedagogía, Barcelona, 1998, pp. 23 y 24.

³ La expresión *impregna* se está utilizando en el sentido preciso de *contaminación*. Es en realidad esto lo que se estima acontece, que todo un conjunto amplio de nociones son positivamente *contaminadas* por la idea de experiencia.

⁴ Reiteramos que volveremos sobre esta frase en el contexto de la noción de “dignidad” que se propondrá más adelante.

⁵ Consideramos los movimientos sociales en su sentido *molecular* y *difuso*, tomando distancia de versiones organicistas que suelen ocultar propósitos de articulación y de “unidad” ajenos a un sentido básico de transformación de la vida cotidiana, en la perspectiva de su democratización. Cuando hablamos de movimientos sociales nos estamos refiriendo entonces a las mujeres, a los jóvenes, a los indígenas, a los afrodescendientes y al sector LGBT, entre otros.

En la perspectiva mencionada, no es lo mismo hablar de subjetividad que de identidad. Volveremos sobre esto más adelante.

Son ejemplos de pedagogías que reconocen la experiencia, algunas prácticas puestas en marcha por organizaciones no gubernamentales en su relacionamiento con movimientos sociales. Prácticas que suelen inspirarse en postulados de la Educación Popular; que reconocen entonces la *diversidad* de los actores; por ello enfatizan en procesos de desarrollo personal⁶; tanto como en el despliegue de la singularidad, y en el carácter subjetivo de la lectura personal que hace cada uno(a) de los(as) involucrados(as) en los procesos colectivos y en las reflexiones que en tales procesos sociales se suscitan.

Los ejercicios de poder, invariablemente presentes en tales procesos, apuntan al *empoderamiento* de cada uno(a) de los(as) intervinientes, enfatizando en la apropiación de poder por parte de quienes tienen de él un menor acceso, apropiación y manejo.

Una vertiente singular de esta cuestión del reconocimiento de la experiencia, y por tanto del involucramiento de la subjetividad en los procesos sociales y políticos, es el énfasis en la exploración de diversas dimensiones que nos constituyen como sujetos, que en algunas corrientes de pensamiento son representadas a la manera de *máscaras* (casi como pluralidad de personajes que nos habitan). El logro de la expresión pública de tal *diversidad*, tanto como la comprensión de que esta proliferación enriquece la vida colectiva, lleva a Rosana Regillo a afirmar que:

“Lo que importa destacar aquí es que son los movimientos sociales en su compleja heterogeneidad los que han venido a señalar la insuficiencia de una conceptualización pasiva en que la ciudadanía parece una graciosa concesión de los poderes y no, como de hecho está demostrando ser, una mediación fundamental

⁶ Se asume que destacar el desarrollo personal no es contradictorio con la enorme relevancia de la acción colectiva. Antes bien, se entiende que lo personal es precisamente una dimensión fundamental de la vida social y que, a su vez, fortalecer el desarrollo personal es una condición necesaria del desarrollo de las acciones colectivas.



*que sintetiza o integra las distintas identidades sociales que el individuo moderno puede actuar (mujer, indígena, negro, profesional, consumidor, espectador, joven, público, homosexual, etc.), para participar con derechos plenos en una sociedad*⁷.

En el proyecto *Escuela de Derechos Humanos* esta relación entre experiencia y subjetividad tiene implicaciones para la formulación de la *pedagogía experiencial*; son algunas de tales implicaciones:

- ✦ **El reconocimiento** de las niñas, niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado, como sujetos, hombres y mujeres, con una experiencia legítima. Esto es, que no nos ocupamos en el proyecto de deslegitimar ni de criminalizar la experiencia vivida en el grupo armado, “sino de que tal vivencia sea elaborada. O sea, de que sea configurada propiamente como “experiencia susceptible de ser asimilada críticamente”⁸. Este proceso de *elaboración* de la experiencia transita por el reconocimiento, ante sí mismos (y sólo ante sí mismos), de la *autoría* y la *actoría* de sus actos en la dirección de que *se hagan cargo* de ellos y de sus implicaciones sociales y personales.

La comprensión de que ***hacerse cargo de sí mismo*** incrementa la capacidad de actuación del sujeto en el mundo. Esto quiere decir que el examen personal y crítico de la propia experiencia puede conducir a los sujetos, hombres y mujeres, a una mayor comprensión de su potencia, de su poder de acción y de los campos en que puede reenfocar su despliegue.

- ✦ **La interpelación radical** de nombrarse como “desvinculado”, cuando constituye el centro de una nueva configuración de la identidad. Esto es: (i) que se entienden los procesos de vinculación y desvinculación a un grupo armado como una densa y potente experiencia que acompaña y signa un *antes*, un *durante* y un *después*, en la vida de las personas; (ii) que los referentes de *vínculo* constituyentes de la vinculación al grupo armado ilegal suelen aparecer con claridad y contundencia en la memoria; y (iii) que ante la precariedad de condiciones y de acumulados simbólicos para configurar los *vínculos* constituyentes de un *después*, suele generarse –como problema–, que las personas se nombren a sí mismas, a propósito de la frágil y breve situación del tránsito (el acto de desvincularse⁹), pudiendo entonces

⁷ REGUILLO CRUZ, ROSSANA. *Estrategias del Desencanto - Emergencia de culturas juveniles*. Norma, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Bogotá, 2000, p. 159.

⁸ Como ya se mencionó, lo opuesto a la configuración de la “experiencia” asimilada críticamente, es la reiterada manía de contar “anécdotas”, lo que acontece mediante un flujo meramente asociativo, jalonado por el goce que produce relatar una trasgresión exótica que exalta a quien la relata. Esto pone de presente que una sumatoria de anécdotas no constituye una biografía, no da cuenta de una vida con sentido.

⁹ Se estima que no es lo mismo el acto de desvincularse, que el proceso de establecer nuevos vínculos y de retomar antiguos vínculos. Este segundo proceso está signado por el establecimiento de *vínculos* y no por la ausencia de ellos.

constituirse la perniciosa identidad del “desvinculado”, que no es otra cosa que la proclama de la condición humana de quien **no** se hace cargo de sí, excepto para exhibir las razones de su dependencia. Se estima que no es lo mismo el acto de desvincularse, que el proceso de establecer nuevos vínculos y de retomar antiguos vínculos. Este segundo proceso está signado por el establecimiento de *vínculos* y no por la ausencia de ellos.

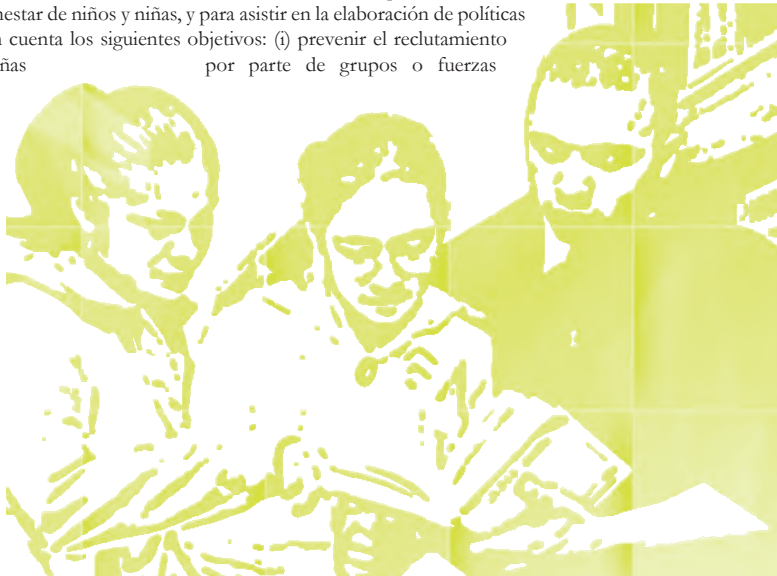
Sin embargo este reconocimiento no debe entenderse como la negación de la condición de víctima inherente a los menores de edad desvinculados de los grupos armados¹⁰; de acuerdo con la normativa nacional e internacional¹¹, el Estado colombiano está obligado a adoptar medidas de protección para prevenir la vinculación¹², sancionar a los responsables y restablecer los derechos de los niños y niñas víctimas, por esta razón a partir de la desmovilización surge una nueva condición que implica el empoderamiento para la exigibilidad de estos derechos frente al Estado, quien junto a la familia y la sociedad debe desplegar

¹⁰ Los menores de edad desvinculados de los grupos armados ostentan el estatus de víctimas; por ejemplo, en la Sentencia C-230 del 2005, M.P. Manuel José Cepeda, se estableció que esta condición no es incompatible con que sean considerados como infractores de la ley penal; en estos casos el sistema de responsabilidad penal juvenil debe adoptar criterios diferenciales con el fin de hacer efectivo el mandato constitucional que los considera como sujetos de especial protección cuyos derechos prevalecen sobre los demás. Por otra parte en el marco normativo de protección a la infancia existen múltiples manifestaciones de este principio, por ejemplo en los artículos 174 y 175 de la Ley 1098 del 2006 se establece que la Fiscalía General de la Nación podrá aplicar el principio de oportunidad cuando se trate de la iniciación de un proceso penal contra un adolescente desmovilizado de un grupo armado si se satisfacen ciertas condiciones establecidas en dicha ley.

¹¹ Convención de los Derechos del Niño, artículos 38 y 39. Ley 1098 de Código de Infancia y Adolescencia.

¹² Por ejemplo en Los compromisos de París, los Estados se comprometen: (i) “a no cesar en los esfuerzos para poner fin al reclutamiento o utilización ilegal de niños y niñas por grupos o fuerzas armadas en todas las regiones del mundo, por ejemplo, a través de la ratificación e implementación de todos los instrumentos internacionales aplicables y a través de la cooperación internacional”; y (ii) a “realizar todos los esfuerzos para confirmar y aplicar los Principios de París, en la medida posible en nuestros papeles políticos, diplomáticos, humanitarios, de asistencia técnica y de financiamiento, y en concordancia con nuestras obligaciones internacionales”. En los principios de París se desarrollan las diferentes medidas “para orientar las intervenciones para la protección y el bienestar de niños y niñas, y para asistir en la elaboración de políticas y decisiones de programas”, teniendo en cuenta los siguientes objetivos: (i) prevenir el reclutamiento o utilización ilegal de tales niños y niñas por parte de grupos o fuerzas

armadas, (ii) facilitar su liberación, (iii) su reinserción a la vida civil, y (iv) asegurarles el ambiente más protector posible. Al respecto ver Coalición Colombiana contra la vinculación de niños y niñas al conflicto armado en Colombia, y Comisión Colombiana de Juristas, “Informe alternativo al Comité de los Derechos del Niño”, Bogotá, Colombia, enero del 2006.



las acciones necesarias para el goce efectivo de los mismos en concordancia con los imperativos que reconocen a los niños y niñas como sujetos de derechos¹³.

- El reconocimiento de la pertinencia de **explorar la pluralidad de dimensiones del sujeto** (máscaras, personajes), que configuran típicamente la experiencia vital y la subjetividad urbana, e igualmente el reconocimiento de que parte sustantiva de la distancia entre la subjetividad urbana y rural; tanto de la precariedad simbólica de esta última, estriba en que suele ser particularmente limitado y escaso el inventario de lo que se puede “ser” en el mundo rural.

3.1.3 Pedagogía, experiencia y cuerpo

El despliegue de la categoría *experiencia* lleva a considerar con centralidad el lugar y el sentido de la presencia viva y palpitante de los cuerpos y su papel en el proceso de la *pedagogía experiencial*.

Una diferenciación que habrá que tener en cuenta, para entender la importancia de esta reflexión, es la existente entre “organismo” y “cuerpo”.

Siguiendo a Sara Paín y a Gladys Jarreau, podemos convenir que:

“El organismo es una estructura material que conserva la estabilidad del ser vivo a través de una programación reguladora. Además de la programación innata, el organismo es capaz de registrar las coordinaciones senso-motrices adquiridas de manera tal que puedan ser utilizadas por el individuo de una manera automática. Desde este punto de vista, el organismo es la memoria del funcionamiento. La capacidad representativa no puede desarrollarse sino bajo la condición de que una parte de sus adquisiciones esté disponible sin pasar por la conciencia. Así, por ejemplo, para redactar libremente es necesario por lo menos que la escritura se haya hecho automática”¹⁴.

El organismo entonces es una estructura material, en parte regulada por una programación innata; y en parte regulada por un conjunto de intervenciones

¹³ Hoy en día el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos es un lugar común, podría decirse que al menos tres implicaciones se derivan de esta condición: I) El hecho de que los niños y niñas puedan ejercer sus derechos de forma autónoma y no simplemente que esto dependa de la voluntad discrecional de sus padres o representantes; II) Que en tanto derechos, estos sean exigibles frente a la sociedad, la familia y el Estado, es decir que la solución de sus problemas no dependa de la caridad o de la buena voluntad del Estado, y III) El reconocimiento del niño como un sujeto político activo que participa y construye alternativas para su desarrollo y el de la sociedad. Al respecto ver entre otros: Cirello, Miguel. Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. En: Derecho a tener derecho. Montevideo: Unicef, p. 35.

¹⁴ PAÍN, SARA y JARREAU, GLADYS. *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1995, p. 76.

culturales que se incorporan a la manera de coordinaciones de automatismos, constituyéndose así una memoria necesaria para el funcionamiento en el mundo. En esta perspectiva, según las autoras citadas:

*“El organismo puede ser comparado con un grabador”*¹⁵.

Esto es, que el organismo es el sustrato material sobre el que están inscritas las coordinaciones de automatismos innatos y sobre los que se inscriben las coordinaciones de automatismos culturalmente generados y apropiados, de los que depende lo que las autoras denominan “capacidad representativa”.

Dicho con algunos ejemplos, el organismo está constituido por un sustrato físico material y por los mecanismos automáticos sobre los que no tenemos que pensar ni que decidir, tales como respirar, realizar la digestión, irrigar con el torrente sanguíneo todos los órganos, realizando un conjunto extremadamente complejo y diverso de recorridos y realizando otro conjunto muy complejo de funciones. No podríamos existir si tuviéramos que estar pendientes y que decidir, de cada uno de los procesos que se involucran de forma innata en el hecho de estar vivos. Pero también son parte constitutiva del organismo un conjunto de coordinaciones que se automatizan para hacer posibles: la marcha erguida, el trote o la carrera; y coordinaciones de automatismos aún más complejos como la escritura.

Siguiendo nuevamente a Paín y a Jarreau, afirmamos que, a diferencia de la metáfora de “la grabadora” que ilumina qué es el organismo, el cuerpo puede ser entendido como:

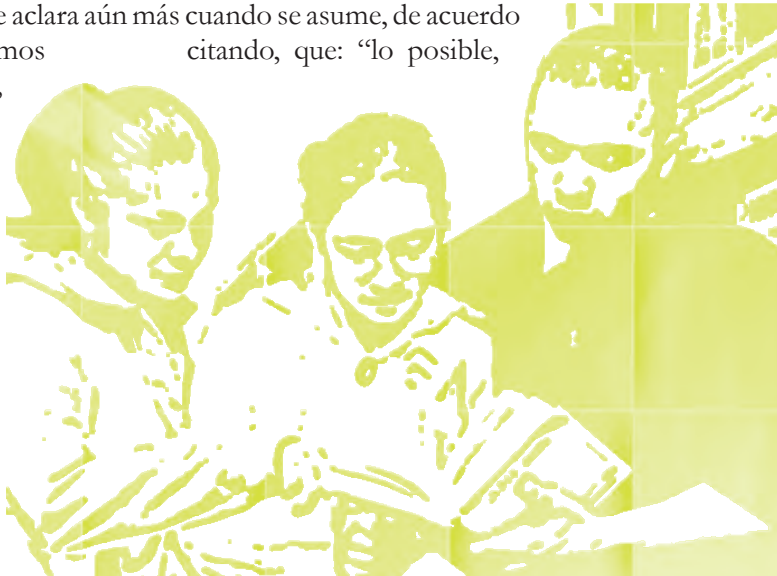
*“Un instrumento de música. Es acto, vivencia, presencia”*¹⁶.

La reflexión que se viene realizando sugiere que el cuerpo es predominantemente lo que habrá que considerar para entender lo que venimos denominando como “experiencia”; lo que se aclara aún más cuando se asume, de acuerdo a las autoras que venimos citando, que: “lo posible, en el arte, pasa por el cuerpo, sobre tres planos”¹⁷:

¹⁵ Ídem.

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Ídem.



- ✦ **El plano de las coordinaciones sensomotrices;** ya que “el cuerpo es el lugar donde se realizan las coordinaciones senso-motrices entre las percepciones y las acciones, donde las mismas adquieren un sentido”¹⁸. Esto es, que el cuerpo se vincula con el organismo a propósito de las coordinaciones de automatismos culturalmente inscritos (una dimensión de la capacidad representativa antes mencionada).

O, dicho de otra forma, las inscripciones de coordinaciones de automatismos de origen cultural, operan como una de las condiciones de posibilidad de la emergencia de un ámbito de experiencia y de representación que denominamos “el cuerpo”; ámbito que si bien se instala sobre la memoria funcional del organismo, deviene y acontece como un ámbito de experiencia “otro”, que puede ser diferenciado del organismo en la medida en que contiene una memoria de coordinaciones de operaciones automatizadas sobre el mundo que son, en sí mismas, un “modo de conocer práctico”, del que, entre otras dimensiones, depende que la acción sobre el mundo sea posible y adquiera sentido.

Un ejemplo de finas coordinaciones de automatismos senso-motrices que involucran percepciones y acciones, es el hecho simplísimo de manejar un automóvil. Lo que se automatiza es un conjunto muy amplio de coordinaciones de movimientos, mediante los que, desde una precisa percepción del espacio (la calle) y del tiempo (la velocidad), se hace posible que el automóvil *sea asumido como parte del cuerpo*. Solo si el automóvil es asumido así, que es lo mismo que decir que solo sí es “incorporado”, podrá ser adecuadamente conducido, sin tener que pensar y decidir cada vez, cada una de las coordinaciones de movimientos que hay que realizar. Por eso no es posible pasar simplemente de manejar un carro pequeño a conducir una tractomula. Con la tractomula *habrá que practicar primero*, lo que quiere decir, habrá que volver a generar la posibilidad de hacer automáticas una serie de coordinaciones, para que nuevamente acontezca una “incorporación” y ella pueda ser fluidamente manejada.

- ✦ **El plano de los afectos;** ya que “el cuerpo es también el lugar de resonancia de la emotividad. La actividad plástica en sí misma despierta los afectos latentes vinculados con los vestigios más antiguos de la memoria. El trabajo con la materia amorfa, la doble posición activa y contemplativa, la riqueza de las sensaciones kinestésicas y visuales, el esfuerzo de la creación imaginaria. Todo contribuye al surgimiento de la emoción. Estas emociones, sentidas en el cuerpo, buscan expresarse a través de movimientos y sensaciones, transformables respectivamente en gestos y en colores. La representación y su contenido manifiesto constituyen el signo complejo de una vivencia emocional”¹⁹.

¹⁸ Ídem, pp. 76 y 77.

¹⁹ Ídem, p. 77.

Esto es, que interactuando con las coordinaciones de operaciones automatizadas, es también el “cuerpo” una caja de resonancia de la emotividad. Porque el conjunto de sensaciones involucradas (y por tanto movilizadas) por el “modo de conocer práctico”, adquieren matices y colores afectivos en la medida en que, *resonando* la actuación sobre la emotividad, esta última se desdobra y despliega como estructura emocional compleja.

Dicho de otra forma, la emotividad es una dimensión del “conocer práctico” de la que también depende que la acción sobre el mundo adquiera sentido.

Ahora bien, el plano de los afectos puede ser suprimido y/o negado. Como se verá posteriormente (en extenso, en el Módulo III), al contrario de las actividades plásticas, que en sí mismas despiertan los afectos, otras actividades propias del guerrero, tienden a erradicar el mundo de los afectos, tanto como los vestigios más antiguos de la memoria emocional. Esto es, que interesará establecer para este texto, que en la vivencia propia de los grupos armados, se suprime el cuerpo (por disociación y/o negación), por lo menos en esta dimensión de los afectos. También interesa saber que uno de los ejes conceptuales y operacionales del *enfoque psicosocial* que se encuentra a la base de la *pedagogía experiencia* es la recuperación de la “experiencia corporal”, precisamente en el plano de los afectos.

- El plano de la constitución del “Yo”;** esto es, que “al mismo tiempo que es el asiento de las coordinaciones senso-motrices y de los afectos, el cuerpo es también el asiento del “yo” corporal que es la primera imagen de identificación del sujeto consigo mismo. Se puede decir que, al comienzo, el sujeto es su cuerpo: no solamente la forma de su cuerpo tal como le es reflejada por el espejo, sino fundamentalmente su cuerpo eficaz, ese instrumento que le obedece cuando él quiere alcanzar una cosa. Toda representación señala entonces al mismo tiempo un yo-proprietario (del cuerpo en tanto que causa) y un yo-autor (de la obra en tanto que efecto)”²⁰. Esto es, que sobre los acumulados de memoria cultural que configuran las coordinaciones de operaciones automatizadas, y la afirmación (y la disociación o negación) de una estructura emocional de



²⁰ Ídem, p. 77.

complejidad creciente, se instala una gama de “imágenes” de identificación del sujeto consigo mismo, que tienen como punto de partida una imagen corporal de sí.

O sea, que lo que estamos denominando “el cuerpo”, es una construcción social y cultural que involucra una síntesis de por lo menos tres dimensiones de enorme complejidad: (i) una memoria de coordinaciones de operaciones automatizadas sobre el mundo; (ii) una estructura emocional compleja con capacidad de desdoblarse y desplegarse en su proceso incesante de constitución (o de disociación y/o negación); y (iii) una estructura compleja de “imágenes de identificación” del sujeto consigo mismo.

Volviendo al ejemplo anterior, podemos decir de la vivencia corporal del automóvil, entonces, en varios sentidos: para poder manejar el automóvil tuve que “incorporarlo”; tuve la paciencia requerida por el proceso de “incorporación” porque “quería” tenerlo y, además, este automóvil singular que es el mío, me “gusta mucho” porque es veloz, potente y versátil, lo que habla de la estructura emocional en que todos “mis” objetos y bienes están involucrados, previa una selección detallada y cuidadosa. Y además, cuando voy a recoger a mi novia para ir a cine voy en el automóvil, porque cuando lo voy manejando “me veo” más atractivo y conquistador; en cambio, cuando voy en buseta me veo a mí mismo patético; en buseta no me veo como quiero que ella me vea, lo que habla de las “imágenes de identificación” instaladas en mí. Porque, ¿a quién se le ocurre invitar a la novia a salir y recogerla en buseta?

Partimos, párrafos arriba, de enunciar que no es lo mismo el organismo que el cuerpo. Y mostramos por qué no son lo mismo.

Sin embargo, ahora diremos que, *desde el punto de la experiencia personal y subjetiva*, en ocasiones el organismo y el cuerpo son vividos “como si” fueran lo mismo; y en ocasiones, son asumidos y vividos como siendo diferentes.

Conviene entonces examinar brevemente cuándo es que suelen aparecer “como si” fueran lo mismo, y cuándo y por qué aparecen como siendo diferentes.

Nos apoyaremos en consideraciones efectuadas por Joaquín Herrera Flores para el esclarecimiento de esta reflexión.

Afirmamos que el organismo y el cuerpo aparecen “como si” fueran lo mismo, cuando existe una vivencia de la “identidad” que naturaliza (que asume como propio de una naturaleza inalterable), lo que en realidad son opciones disponibles para los seres humanos.

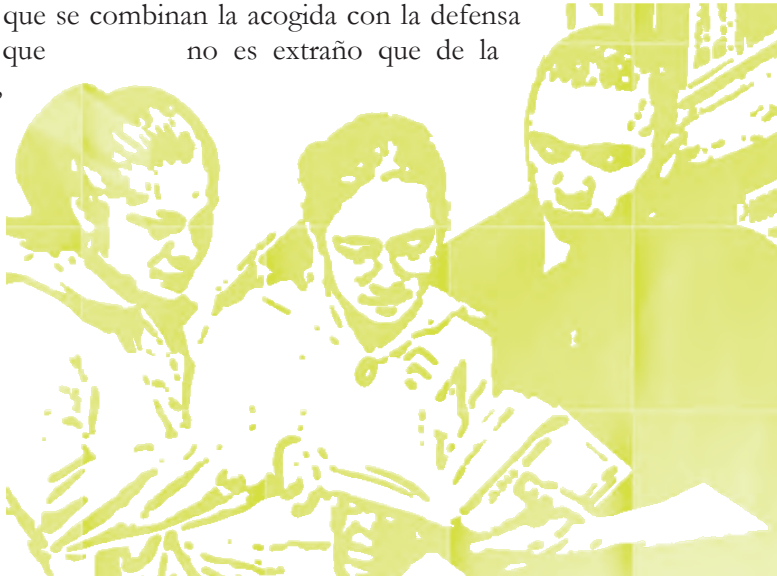
Esta naturalización acontece mediante la asunción de una noción dura de identidad, en que los individuos y sus relaciones se constituyen en tanto “son nombrados” desde afuera de sí mismos, como por efecto de potencias sobrehumanas que les determinan y gobiernan. En este horizonte se *es*, en un orden de cosas inamovible, que es vivido en el imaginario como si no estuviera al alcance de las posibilidades de acción y de control de los seres humanos.

En el mismo sentido de nuestra afirmación, Joaquín Herrera Flores considera que son implicaciones de la noción de identidad:

“El término «identidad» parte del presupuesto de una esencia fija e independiente de la variedad de los discursos disponibles por parte de los individuos. O sea, el término identidad sugiere un sujeto unitario y autoconstituyente, cuyas características autónomas y primordiales son pre-discursivas por naturaleza, supuestamente constituidas fuera de la realidad social, de la historia y del poder: la raza, el sexo... La identidad es aquello que se presenta como naturalmente dado, no como convencionalmente construido. Por ello, construir culturalmente desde la identidad conlleva siempre el peligro de ver a lo diferente como a un enemigo potencial que contradice o difumina nuestro sentido de pertenencia, justificando con ello la necesidad del cierre identitario. Esa construcción imaginaria de la identidad termina por convencer a los individuos de que las esencias trascendentes a la praxis humana controlan consciente y atomizadamente sus vidas, despreciando todo vínculo social y toda pretensión de compromiso con los otros excluidos, por naturaleza, de nuestro círculo de autoverdades”²¹.

De la mención de Herrera Flores interesa destacar que la construcción desde la identidad conlleva siempre el peligro de ver al diferente como enemigo potencial, en tanto que la diferencia tiende a difuminar y/o a contradecir los sentidos de pertenencia básicos, desde los cuales la identidad se establece. En esta perspectiva, las relaciones interhumanas suelen acontecer en una dinámica de *confrontación*, en que se combinan la acogida con la defensa de la propia identidad, y en que no es extraño que de la defensa se transite al ataque, como posibilidad de sostener la pertenencia en cuyo marco la existencia

²¹ HERRERA FLORES, 2005, pp. 116, 117.



adquiere sentido²². Un sentido precario en tanto que acontece como otorgado *desde afuera* por lo que permanentemente requiere ser ratificado.

Ejemplos de lo anterior es que solo se puede “ser” esposo “teniendo” una esposa, por lo que la demanda de ratificación de ser amado, para seguir siendo esposo, acontece permanentemente, y por supuesto, también al contrario. Ser esposo es una pertenencia básica que asigna sentido a la existencia de muchas personas; y suele ser condición de posibilidad de otras pertenencias y filiaciones, como ser padre, por ejemplo. Las identidades y pertenencias de donde se deriva un sentido otorgado tienden entonces a desplegarse, implicándose unas a otras, a la manera de un régimen, que entonces denominaremos para este texto como un “régimen de las identidades”.

Afirmamos que existe también otra posibilidad de constitución humana, diferente de la que describe la noción de identidad. Otra posibilidad que es consistente con nuestra afirmación de la diferencia entre el organismo y el cuerpo. Que emerge cuando los sujetos, hombres y/o mujeres, se nombran a sí mismos, reivindican su saber de experiencia e instalan una vida posible de acuerdo a un *plan de vida propio*, que es cuando (ya lo habíamos mencionado en el apartado anterior), nos asumimos en el ámbito de la subjetividad y de los procesos de subjetivación, respecto de los cuales también es importante consultar la conceptualización propuesta por Herrera Flores. Afirmo este autor:

*“El proceso de subjetivación nos permite reconocer, y actuar sobre las formas por las cuales los individuos piensan sobre sus experiencias y sobre los obstáculos que se encuentran para llevarlas a cabo. La subjetividad sugiere una presencia individual que se relaciona con otros para alcanzar el grado de sujetos. Es lo que subyace al término de multitud: la posibilidad que tenemos de hacernos muchos y de **empoderarnos** para poder nombrar las cosas, es decir, construirlas, sin depender de un mundo trascendente de esencias abstractas. La subjetividad, pues, reconoce que los individuos consisten en flujos descentrados de posiciones y situaciones en función de las relaciones bajo las que viven y no en centros autónomos y descontextualizados. La subjetividad no se da, pues, en el vacío. Siempre dependerá de la estructura de relaciones en la que se sitúa y a la que contribuye a crear y a transformar. La subjetividad es por tanto un proceso de subjetivación, es decir, un proceso de*

²² Cabe al respecto de una mejor comprensión de la dinámica en que actúa “la diferencia”, referir que la gran diferencia es constitutiva y tiende a ser socialmente aceptada y asumida en tanto que describe grandes coordenadas en que el mundo se estructura: hombres/mujeres; burgueses/proletarios. La diferencia intolerable, la que difumina las pertenencias, es la pequeña diferencia. El “narcisismo de la pequeña diferencia”, una categoría de amplia tradición en la teoría psicoanalítica, fue particularmente trabajada en la obra de Estanislao Zuleta.

mediación entre lo que nombramos y lo que nos nombra, en nuestros términos, entre los aspectos causales y los metamórficos e interactivos de los procesos culturales en que estamos insertos. No estamos ante aceptaciones pasivas de identidades imaginarias, sino de procesos y prácticas que no solo reflejan las relaciones de poder en las que los individuos y grupos están situados, sino que también posibilitan efectos de poder, producciones de deseos, creación de alternativas, en definitiva, humanización del mundo que nos rodea. Por ello, las luchas a partir de las cuales nombramos y transformamos las experiencias es una de las cuestiones más fundamentales a la hora de hablar y practicar lo que convencionalmente denominamos como derechos humanos”²³.

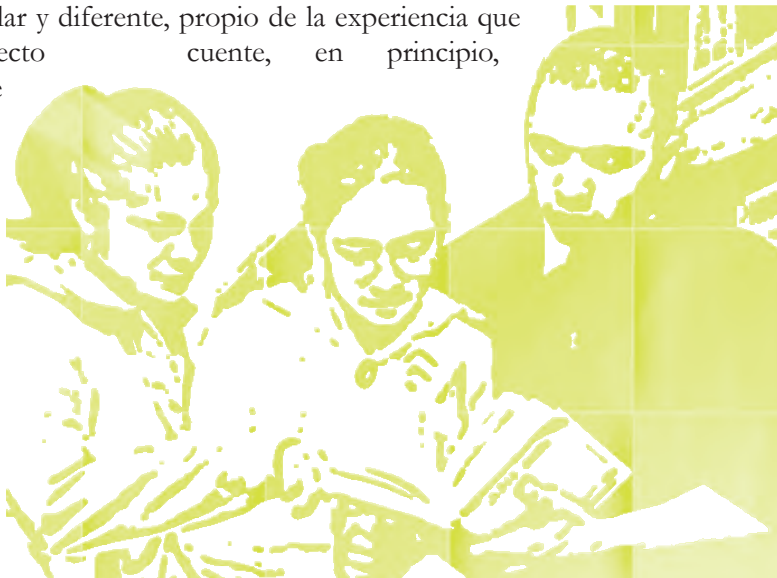
También interesa destacar de la amplia cita de Herrera Flores una cuestión referida a las luchas a partir de las cuales “nombramos y transformamos las experiencias”, que el autor considera como una de las cuestiones más fundamentales a la hora de hablar y practicar “lo que convencionalmente denominamos como derechos humanos”.

Retomamos por esta vía el argumento con el que habíamos llegado a la reflexión propuesta por Herrera Flores: que al separarnos de las dinámicas de la identidad mediante procesos de subjetivación en que “nos nombramos” a nosotros mismos(as); al reivindicar nuestro saber de experiencia; y al instalar una vida posible según *un plan de vida propio*, estamos iniciando el recorrido de la construcción de la dignidad.

Por ello, declaramos que este es el eje del pensamiento que instituya la vertiente cultural de los derechos humanos en que nuestra reflexión se inscribe.

Y volvemos entonces a la cuestión de la diferencia entre el organismo y del cuerpo porque *un quién* que se nombre a sí mismo, diferenciándose en su contexto de las identidades hegemónicas, seguramente requerirá para dar sentido y para operar en su mundo de experiencia, de abocar el proceso de construirse un cuerpo singular y diferente, propio de la experiencia que reivindica, aunque para tal efecto *cuente*, en principio, con la base material que le suministra su organismo.

²³ HERRERA FLORES, 2005, p. 117. Las negrillas son nuestras.



En esta perspectiva el “cuerpo vivido” en el proceso de subjetivación es “otro” con relación al organismo; el relacionamiento con el propio cuerpo entonces se hace fluido y se diversifica, constituyéndose una experiencia de vida plural y diversa. Esto es, que organismo y “cuerpo vivido” se diferencian; y que la construcción de sí, como subjetividad, demandará muy probablemente de la construcción de un cuerpo “otro” apropiado para tal experiencia.

Ahora bien, debe resaltarse que lo común al campo de la identidad y al campo de la subjetivación es la pertinencia del *símbolo* y del *rito*, sin el cual no es posible constituir lo humano. En el primer caso, de la identidad, el símbolo y el rito operan por la vía del extrañamiento: del cuerpo, sobre el cual no se ejerce entonces ningún dominio (mi cuerpo no es mío), y hacia un campo trascendente (dios, la historia, el pueblo, la ciencia, entre otras opciones). En el segundo caso, de la subjetividad, el símbolo y el rito operan por una vía de humanización (mi cuerpo es mío), y hacia un campo immanente que designa el carácter propia y plenamente humano de todo lo existente.

Acontecen así estos procesos porque: (i) estamos constituidos y asidos al mundo mediante el símbolo y el rito; (ii) lo humano implica una construcción vincular con el otro y la otra, en que los lugares sociales y las interacciones son despliegues simbólicos ritualmente asumidos; y (iii) porque conocer es una dimensión del afecto y amar es una dimensión del conocimiento. Por consiguiente, para este texto, interesa afirmar tales dimensiones de lo simbólico y de lo ritual como constitutivas del enfoque psicosocial que se encuentra a la base de la *pedagogía experiencial* que se está presentando.

Entonces en la *pedagogía experiencial* consideramos los sujetos como sujetos/cuerpo. Por tanto:

- ✦ Con un desarrollo y elaboración emocionales que les permiten reconocer: (i) la injusticia, la desigualdad y la discriminación por la indignación y la rabia que experimentan ante ellas; (ii) a los iguales, por la confianza y la cercanía del contacto pues se les abraza y se les permite el abrazo. En este horizonte, *la exploración emocional es una fuente primaria del reconocimiento del sujeto de los derechos, tanto como de sus derechos, su ejercicio, su promoción y su defensa*²⁴.
- ✦ Con un desarrollo y una elaboración legítimos y auténticos de un fuerte y profundo sentimiento de rebeldía y, por tanto, de sistemática inconformidad con

²⁴ Al respecto, una fuente de la mayor importancia que puede ser consultada es un texto de NUSSBAUM, MARTHA C. *El Ocultamiento de lo Humano - Repugnancia, Vergüenza y Ley*. Katz, Buenos Aires, 2006.

el mundo social como existe hoy, por lo que el acceso a la comprensión y la práctica (promoción y defensa) de los derechos humanos es un imperativo que orienta la existencia personal y colectiva.

- ✦ Con capacidad de constituirse en *actores sociales y políticos*, de construir conocimientos y de producir y transformar el mundo real, que es a lo que centralmente se tiene derecho. Es entonces la consideración del cuerpo la condición de posibilidad del despliegue de la subjetividad en los procesos de construcción de conocimiento y de actuación política.
- ✦ Habitados y habitadas por sentidos y modos de operación de diversas dimensiones (entre ellas de lo masculino y lo femenino), que se expresan contradictoriamente: tensionando, desgarrando, conjuntando porciones de experiencia que en principio no son (y en casos, no pueden ser), expresadas como la *narrativa*²⁵ consistente de una biografía con sentido. Perspectiva ésta en que construir la vida personal acontece vinculada a la crítica y la superación del *sentido común* y por tanto a la transformación de la vida colectiva; o dicho de otra manera: desatar una vida suele incluir la pertinencia de desatar el mundo.
- ✦ Con una singular experiencia pulsional, emocional y de acceso a la sexualidad que signa la construcción corporal; implicando por supuesto el reconocimiento legítimo del placer y del goce, tanto como de diversas y cambiantes formas de asumirlos y de expresarlos.

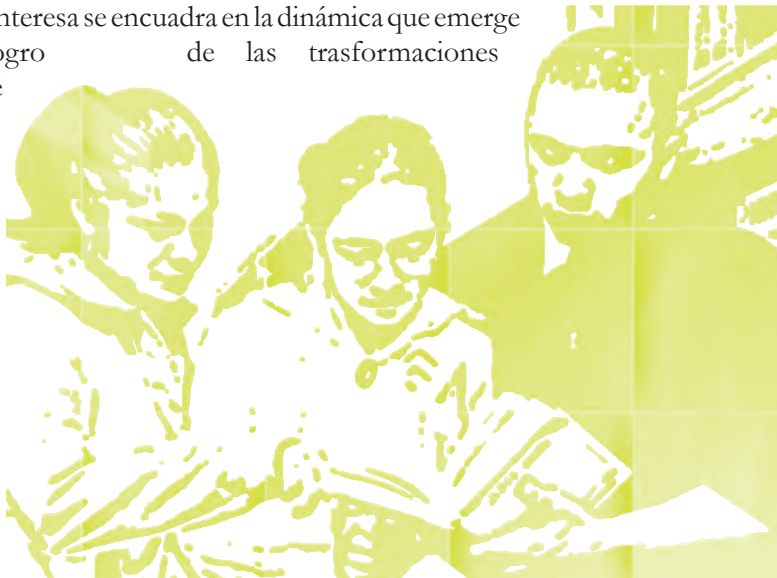
3.2 Formación y pedagogía experiencial

3.2.1 Pedagogía experiencial y proceso de formación

Para establecer de manera específica la pedagogía experiencial, es pertinente construir una noción de *formación*, diferenciándola de la noción de capacitación, propia de otras pedagogías.

La noción de formación que interesa se encuadra en la dinámica que emerge de una pregunta por el logro de las transformaciones culturales requeridas (¿qué hacer?), en la construcción

²⁵ Esta noción de narrativa, puede ser ampliada en RICOEUR, PAUL. "Individuo e Identidad Personal", en: AUTORES VARIOS. *Sobre el Individuo*. Paidós Studio, Barcelona, 1990.



de un horizonte de vida personal y colectiva caracterizado por el propósito de la plena vigencia de los derechos humanos para todos y para todas.

Para mayor claridad se presentan los elementos que definen la formación, tanto como la capacitación, a la manera de un cuadro que permite visualizar rápidamente las rotundas diferencias; y por supuesto, el necesario complemento.

Formación	Capacitación
<p>El proceso de formación se realiza porque se quiere <i>ser</i> distinto, porque se quiere <i>estar</i> de otra manera en el mundo. Esto es, que el proceso de la formación se hace pertinente a propósito de la pregunta por las transformaciones culturales (¿qué hacer?). Dicho de otra forma, la pregunta generadora de la formación conduce a un proceso que se define por el interés de incidir en la transformación de los imaginarios y de las prácticas que estructuran la vida cotidiana en la dirección de que sean consistentes con parámetros de dignidad humana.</p> <p>El punto de partida es el reconocimiento del <i>no saber</i> y de la pertinencia de estructurar, desde preguntas de aprendizaje, un proceso personal y colectivo de construcción de conocimiento entre todas y todos los involucrados.</p> <p>El proceso de formación se instala a propósito del reconocimiento de la <i>experiencia de vida cotidiana</i> de los actores involucrados. Esto quiere decir que: aquello acerca lo cual se conversará durante el proceso (el texto), aquello que se pretende transformar, es la propia experiencia de vida. Para tal efecto, el proceso de la formación transita por una vía de interpelación de la experiencia de vida de las y los involucrados (adultos, jóvenes, niñas y niños), mediante el uso de dispositivos con gran capacidad provocadora. La conversación no gira alrededor de una valoración de lo correcto</p>	<p>El evento de capacitación se realiza porque se quiere saber más; esto es, que el evento se hace pertinente a propósito de la pregunta por la ampliación y/o la profundización de contenidos sobre el tema de los derechos humanos. La pregunta generadora de la capacitación (¿qué saber?) conduce a la búsqueda de información y/o a la profundización de conocimientos.</p> <p>En tanto que el asunto es temático, o sea, refiere a la <i>ampliación y/o la profundización de información</i>; o a la <i>transmisión de conocimiento</i>, se requiere identificar <i>quien tiene un saber</i> que, aunque abstracto y sin referentes específicos con relación a la vida cotidiana de los sujetos que se involucrarán, pueda ser comunicado y/o transmitido con el más alto nivel académico posible.</p> <p>El evento de capacitación se instala a propósito del reconocimiento de una búsqueda de cualificación académica en un marco de enseñanza/aprendizaje, en donde las valoraciones incluyen el establecimiento de lo correcto o lo incorrecto con relación a una temática (el texto), que existe con independencia de la vida diaria de los actores involucrados.</p> <p>El evento, al no estar centrado en el reconocimiento de la experiencia de los sujetos, hombres y mujeres, hace caso omiso de su subjetividad, su dimensión corporal y de su autodeterminación del espacio/tiempo.</p>

Formación	Capacitación
<p>o lo incorrecto, pues se trata de experiencias de vida legítimas y diversas.</p>	<p>Esto es, que la dinámica de enseñanza/aprendizaje suele operar como un dispositivo que homogeneiza.</p>
<p>El proceso, al estar centrado en el reconocimiento de la experiencia de los sujetos, hombres y mujeres, involucra el reconocimiento de su subjetividad, su dimensión corporal y su autodeterminación del espacio/tiempo; lo que implica una crítica sistemática de las identidades y configuraciones patriarcales, respecto de los modos de “ser” y “estar” en el mundo.</p>	<p>Los roles del docente (quien sabe) y del estudiante (quien no sabe), aparecen siendo la base del diseño y adopción de normas.</p>
<p>Las normas se pactan en arreglo a reconocer quiénes son y hacia dónde quieren ir los sujetos involucrados.</p>	<p>El conocimiento presentado (comunicado, transmitido) es delimitado por expertos.</p>
<p>La construcción de conocimientos involucra a todos los participantes del proceso.</p>	<p>El currículo es propuesto por expertos. Puede ser manejado de manera flexible; siendo el referente de la flexibilidad la verificación del estado del saber previo, necesario para el desarrollo curricular, en tanto este saber (que se informa, comunica o transmite) opera por acumulación.</p>
<p>El currículo surge de un consenso entre todos las y los involucrados, y se asume de manera flexible; siendo el referente de la flexibilidad la interpelación de la experiencia de vida de los participantes.</p>	<p>El proceso de dirección en el marco de la relación pedagógica es liderado por el docente, que es «quien sabe».</p>
<p>El proceso de dirección en el marco de la relación pedagógica acontece como codirección ejercida por todos los actores involucrados.</p>	<p>Los parámetros de evaluación del evento de capacitación surgen de la necesidad de establecer cuanto (calidad y cantidad) se aprendió con relación al currículo previsto, y al modo en que este fue desarrollado.</p>
<p>Los parámetros de evaluación del proceso de formación surgen de los problemas presentes en el contexto en que se realiza la vida de las personas, que son pertinentes de resolver.</p>	<p>Los eventos de capacitación tienen un final clara y administrativamente establecido, sin que se les demande una continuidad en la vida cotidiana de los involucrados.</p>
<p>Los procesos de formación no terminan, sino que <i>se instalan</i> de manera permanente como dinámicas actantes de vida ciudadana.</p>	<p>La valoración de logro y/o resultado del evento, con relación a los contenidos agenciados, es claramente <i>determinada y prevista de antemano</i>, en tanto que se establece la cantidad, la calidad y</p>

Formación	Capacitación
<p>La valoración de los <i>logros de proceso</i> en la formación son <i>indeterminados</i>, con relación al sentido, al modo, la cantidad y la calidad en que los contenidos agenciados fueron incorporados, en tanto que los sujetos enriquecen su experiencia de vida en una dinámica de diversidad y pluralidad. Por tanto no existe algo como un perfil del egresado, excepto con relación a ser: un(a) ciudadano(a) que ha apropiado los derechos humanos.</p> <p>El resultado tendencialmente logrado con el proceso es <i>determinado</i> con relación al fortalecimiento de ámbitos de vinculación humana y de participación ciudadana, en que los sujetos están incrementando su capacidad de asociarse, de construir conocimiento y de transformar su realidad.</p> <p>Los(as) animadores(as) están realizando el mismo proceso en que están los demás actores participantes; esto es, que su experiencia de vida está siendo igualmente interpelada. No se supone que los(as) animadores(as) tengan las respuestas correctas con relación a los asuntos conversados (el texto), sino que, al igual que los demás, se encuentren en un proceso de búsqueda desde el cual intervengan en los diálogos.</p> <p>El proceso de construcción de conocimiento (la metodología), está diseñado como un proceso de incremento de la agencia y de empoderamiento de los sujetos, hombres y mujeres, de cara a un involucramiento político ciudadano de corte emancipador.</p> <p>La verdad es personal y/o intersubjetiva; debe ser examinada con arreglo al contexto en que está enunciada.</p>	<p>los alcances del conocimiento que se suministran en el evento. Se estipula un perfil del egresado con relación a los contenidos que deben haber comprendido y aprendido. El perfil del egresado suele operar como un dispositivo que homogeneiza los sujetos.</p> <p>El resultado del evento es <i>indeterminado</i> con relación a implicaciones en la vida personal y/o colectiva ciudadana. No se espera como necesario que los resultados de la capacitación rebasen los linderos propios del evento.</p> <p>El rol preeminente se define en el ámbito de la <i>docencia</i>. Los(as) docentes involucrados deben haber cursado ya los eventos en que están involucrados los demás participantes; esto es, que su idoneidad como docentes, para el tema específico de la capacitación, debe estar certificada. Se requiere que los(as) docentes comuniquen/transmitan el conocimiento correcto y den las respuestas correctas, en coherencia con el conocimiento previamente disponible.</p> <p>La metodología está al servicio de un proceso de acumulación y asimilación del saber, para lo cual el conocimiento se estructura y se presenta: de lo simple a lo complejo; de lo concreto a lo abstracto, entre otros parámetros; según orientaciones derivadas de un abstracto sujeto epistémico. Esto implica que el docente es quien sabe y comunica la información o transmite el conocimiento y es quien tiene poder. Lo posible es hacer una capacitación respetuosa de los sujetos a quienes va dirigida, esto es, una capacitación que no <i>desempodere</i>.</p> <p>La verdad es impersonal y objetiva; tiene como referente un acumulado de saber existente fuera del dominio de la experiencia subjetiva humana.</p>

3.2.2 Los dispositivos

Llegamos al terreno concreto, en términos de: quién, qué y cómo; al terreno de las aplicaciones didácticas o dispositivos que serán extensamente presentados en los Módulos II y III.

Comenzaremos por construir nuestro lugar, el de *un quién*, que tiene un papel específico en la construcción y la puesta en marcha de los dispositivos; esto es, el animador o la animadora.

Con pragmatismo, llamamos animador o animadora a un(a) profesional habilitado(a) para desempeñarse en un rol de *animación* de procesos de formación, aplicando para tal efecto la pedagogía experiencial propuesta en este texto. También podemos definir al animador o la animadora como el/la agente de una de las acepciones castellanas del término *animación*, que según el diccionario (ver: www.rae.es), constituye “el conjunto de acciones destinadas a impulsar la participación de las personas en una determinada actividad, y especialmente en el desarrollo sociocultural del grupo de que forman parte”.

Ahora bien, ¿de qué se ocupa concretamente el animador²⁶ en los procesos de formación? De *escuchar* los sujetos, hombres y mujeres, a quienes refiere su labor, para poder diseñar y poner en marcha dispositivos que susciten procesos colectivos de construcción de conocimientos, de cara al agenciamiento de transformaciones culturales.

¿Cómo opera el animador? Mediante el diseño y la puesta en escena de dispositivos. Entendemos la palabra *dispositivo*, bajo una acepción muy simple: *que dispone/ mecanismo*²⁷.

Que sea un *mecanismo* sugiere algo que funciona: (i) con relativa autonomía; y (ii) que tiene *potencia*²⁸ para producir el *efecto* que se espera, en el tiempo previsto para ello.

²⁶ Para simplificar el lenguaje, entenderemos el animador como el hombre o la mujer que se ocupa de los procesos de animación.

²⁷ “*Que dispone, mecanismo*”, Grijalbo, Diccionario Enciclopédico, Tomo II, Barcelona, 1986, pp. 636

²⁸ Recordemos que potenciar es incrementar la agencia.



¿Qué es lo que hace un dispositivo? Irrumpe, interroga e interpela *la experiencia* de vida de los actores; desequilibra tal *experiencia*; genera lenguajes de expresión; y hace necesario generar un proceso de construcción colectiva de conocimientos con capacidad de enriquecer y/o transformar *la experiencia* de vida, en la dirección de alcanzar nuevos puntos de equilibrio.

Una aclaración importante es la siguiente: desequilibrar la experiencia tiene implicaciones que deben ser previstas, y también puede tener implicaciones imprevistas, en tanto que al ser desequilibrado el mundo emocional, las personas tienden a perder estabilidad. Esto quiere decir por lo menos lo siguiente: que no estamos hablando de procesos meramente racionales, sino de procesos en que la vida emocional de las personas entra a ser interpelada, razón por la cual hay que extremar tanto el entrenamiento de los/las animadores, como los cuidados con que se opera, tanto en el momento del diseño del dispositivo como en el momento de su prueba y, finalmente, en el momento de su puesta en escena.

Enfatizamos: no es ético agenciar dispositivos que el animador no haya probado, en primer lugar, consigo mismo, y con otros y otras de entre sus pares.

¿Quién construye las aplicaciones didácticas? El animador.

No se quiere decir con esto que solo el/la animador/a está autorizado/a para construir dispositivos. Lo que se quiere decir es que aquella o aquel que construya y ponga en escena dispositivos, asume el rol de la animación.

Ahora bien, los dispositivos agenciados por las y los animadores, en la experiencia del proyecto *Escuela de Derechos Humanos*, se inspiraron en el arte terapia y en la acción sonora. Presentar estas otras fuentes será el tema de los dos siguientes capítulos.

El arte de darle forma a la vida

“(...) En esta edad oscura en la que vivimos, compartir el dolor es una de las cualidades previas esenciales para volver a encontrar la dignidad y la esperanza. Hay gran parte del dolor que no puede compartirse. Pero el deseo de compartir el dolor sí puede compartirse. Y de esa acción inevitablemente inadecuada surge la resistencia”

JOHN BERGER¹

*He toi whakairo – (donde está la excelencia artística)
He mana tangata – (está la dignidad humana)²*

4.1 ¿Por qué el arte en un proceso de formación en derechos humanos?

La pedagogía experiencial en la que se fundamenta el proyecto *Escuela de Derechos Humanos* promueve la emergencia de narrativas de procesos de construcción de nuestra dignidad.

Estas narrativas emergen de una mirada crítica y reflexiva de la experiencia de vida personal, lo que necesariamente implica lanzarnos a la tarea de “hacernos cargo” de nosotros mismos, incrementando nuestras capacidades de actuación como sujetos en el mundo.

Es en este sentido que hablamos de *terapia*, pues cuando nos referimos a este término lo hacemos desde el sentido que en griego y hebreo tiene esta palabra: “hacerse cargo de sí”. Y acompañamos este proceso con el uso de recursos expresivos y técnicas artísticas, lo que se conoce como arte terapia.

¹ Citado por MARIÁN LÓPEZ, Fdz Cao, en el texto: *Aplicaciones del Arte como Terapia en situaciones de conflicto y exclusión social*, Universidad Complutense de Madrid, 2005, p. 5.

² FRANKLIN MICHAEL. *A place to stand: Maori culture tradition in a contemporary art studio*. AATA, p. 126.

El arte terapia nos ofrece entonces elementos importantes de “inspiración” para diseñar y operar dispositivos pedagógicos, que permiten construir personal y colectivamente formas de ver y de transformar la vida, de manera creativa. De ahí la apuesta por maximizar la efectividad de un proceso de creación artística que suscite una conciencia más profunda de nosotros mismos³, bajo el entendido de que: “a lo que se tiene derecho es a transformar la propia vida”⁴, y es aquí donde la creación artística ofrece un camino; o en palabras de Pat Allen⁵, ofrece un *retorno a la participación directa en la vida*.

Creemos que a través de imágenes se pueden contar historias que permiten recuperar una voz propia y convertirnos en narradores de nuestra propia vida. Como lo anota Shaun Mcneef: “son las imágenes las que traen espíritus transformadores a nuestras vidas. Sus cualidades sensoriales y sus auras energéticas tienen un impacto visceral en cada cosa que tocan”⁶.

En el proceso de formación en derechos humanos que el proyecto *Escuela de Derechos Humanos* viene desarrollando, se ha ido construyendo un intercambio de imágenes, palabras, sonidos y rituales que le han dado forma a diversas narraciones de nosotros mismos, a diversas narrativas de nuestro proceso de construcción de dignidad. Narraciones del aquí y del ahora que permiten construir sentido de las experiencias vividas. A través de este proceso nos creamos y recreamos continuamente, recuperando la plasticidad de la que estamos hechos, apostándole al reto de construir una vida digna en un contexto societal también digno.

Antes de continuar, queremos hacer una aclaración. La pedagogía experiencial no es una psicoterapia. Se inspira en el arte terapia para la construcción de los dispositivos pedagógicos, que es otra cosa. Se recuerda que estamos examinando una fuente de inspiración, nada más que eso.

Esto es, que buscamos entender la potencia de trabajar con imágenes, no como simple *herramienta* para saltar a la explicación verbal, sino como un *camino pleno*, porque creemos que los participantes pueden construir una relación con la imagen y no, simplemente, con las palabras acerca de ella. De igual forma, el espacio donde trabajamos, la atmósfera que ahí se genera, la relación que establecemos con los materiales, con las propias imágenes y con las de otros, tienen un fuerte componente de transformación.

³ ALLEN, PAT B. *Coyote comes in from the cold: The evolution of the open studio concept*. AATA, 1996.

⁴ JIMÉNEZ CABALLERO, 2005.

⁵ ALLEN PAT B. *Arte Terapia: Guía de auto descubrimiento a partir del arte y la creatividad*. Editorial Gaia, Madrid, 1995, p. 9.

⁶ MCNIEFF, SHAUN. *Keeping the studio*. AATA, p. 182.

Todos nosotros tenemos imágenes internas de nuestro ser, de lo que amamos, de lo que odiamos, de la culpa que sentimos. Tenemos imágenes de personas a las que no conocemos y de lugares que nunca hemos visitado. La creación artística es el proceso de *dar forma* a esas imágenes, mediante la puesta en marcha de dispositivos pedagógicos inspirados en diversas fuentes, entre ellas, en el arte terapia⁷.

Las huellas que dejamos en este proceso de dar forma no tienen que ser valoradas de acuerdo con ningún criterio externo o ajeno a nosotros mismos, sino de acuerdo a nuestro sentido interior de lo que es verdad⁸.

4.2 Arte, creación artística y creatividad.

Pensamos que el arte, la creación artística y la capacidad creativa tienen fuerza para agenciar transformaciones profundas en la vida de hombres y mujeres. Como decía Picasso: una obra de arte debe hacer a un hombre reaccionar, sentir intensamente, que empiece a crear él también, aunque sea sólo en su imaginación. Debe convulsionarle y agitarle; tiene que ser consciente del mundo en el que está viviendo, y para ello primero debe ser arrojado fuera de él.

La posibilidad que nos da el arte de alejarnos de la realidad y adentrarnos en el mundo de los símbolos es, a su vez, lo que nos permite inventar estrategias distintas para transformar la vida personal y la del colectivo social al que pertenecemos. “A través del arte, la creatividad se pone en juego y conecta al ser con el mundo transformando a ambos. De modo simbólico, permite tomar decisiones, asumir riesgos, errar, cambiar el camino, detenerse, permanecer expectante, atento al exterior, retomar la acción y responsabilizarse de ésta”⁹.

La creación artística nos acerca a una educación en la sensibilidad estética personal y colectiva, fomentando las

⁷ ALLEN, PAT B. *Arte Terapia: Guía de auto descubrimiento a partir del arte y la creatividad*. Editorial Gaia, Madrid, 1995.

⁸ ALLEN, PAT B., 1995.

⁹ LÓPEZ M., MARTÍNEZ N. *Arte terapia: conocimiento interior a través de la expresión artística*. Tutor, Madrid, p. 25



capacidades individuales e insertándolas en la comunidad. Nos devuelve a los orígenes del arte como comunicación espiritual y sacralización de la experiencia¹⁰; donde el proceso sanador y la expresión artística hacían parte integral de la vida en comunidad.

La capacidad creativa, entendida en palabras de Anthony Store, como la capacidad de hacer que exista algo nuevo para la persona, nos lleva más allá de nosotros mismos: “la obra de arte es un acontecimiento que abre en nosotros un mundo transformante, la conquista de uno mismo consiste en devenir «otro» y no en volver a ser el mismo”¹¹. Edith Kramer dice que cuando uno crea, “el conflicto se reexperimenta, se resuelve y se reintegra”¹², y agregamos nosotros que los procesos de creación ofrecen a las personas oportunidades para hacerse cargo de sus vidas, de construir y/o desarrollar su dignidad.

4.3 El arte y la pedagogía experiencial

A lo largo de los tiempos se ha podido constatar que el arte por sí mismo, contiene de manera espontánea una dimensión interactiva; esto es, que *actúa sobre el sujeto que lo genera*. Antiguamente, las necesidades del individuo estaban relacionadas; hacían parte de la experiencia del colectivo; y se expresaban ritualmente por medio de pinturas, cuentos y danzas. El arte jugaba un rol significativo en la integración del individuo, la familia y la comunidad; desde las ceremonias de paso a la vida o a la muerte, al matrimonio o a la producción; hasta el tratamiento de enfermedades, la interacción con las fuerzas de la naturaleza, la oración y la conexión con lo sagrado¹³.

Otra cosa es que la historia de la humanidad sea también la historia de una brutal y lamentable escisión: entre cuerpo, mente y espíritu: Y es precisamente aquí donde el arte y su relación con nuestras vidas ha sufrido las consecuencias de esta separación.

En los tiempos modernos hemos aprendido a percibir la expresión artística como la responsabilidad y el privilegio de unos pocos. Le hemos asignado al artista la tarea de reflejar nuestra “sombra colectiva”¹⁴; de explorar y dar sentido a nuestras

¹⁰ CARY, R. *Foundations for postmodern art education*. Garland Publishing Inc., New York. 1998.

¹¹ KLEIN JEAN PIERRE. *Arte terapia una introducción*. Octaedro, Barcelona, 2006, p. 21

¹² KRAMER, E. *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Kapelusz. Buenos Aires. 2000, p. 91.

¹³ HALPRIN, DARIA. *The expressive body in life, art and therapy: working with movement, metaphor and meaning*. Athenaeum Press, Londres, 2003.

¹⁴ HALPRIN, DARIA. *The expressive body in life, art and therapy: working with movement, metaphor and meaning*. Athenaeum press, Londres, 2003.

enfermedades, tragedias, obstáculos y necesidades sociales. Es así como muchos artistas nos han dejado a través de sus pinturas, esculturas, música y escritos el reflejo del alma colectiva que no se expresa ni dice; de esta forma, poco a poco, el arte ha ido perdiendo su poder restaurador de la experiencia y de los vínculos.

Entonces, retomando su sentido más antiguo y más potente afirmamos, con simplicidad, que nos inspiramos en el arte terapia, porque esta disciplina incorpora el uso de recursos expresivos y de técnicas artísticas para animar procesos en que las personas se conozcan y avancen en hacerse cargo de sí mismas. A la vez que reiteramos, en el proyecto *Escuela de Derechos Humanos* no hacemos psicoterapia; lo que hacemos es inspirarnos en el arte terapia para el diseño específico de dispositivos pedagógicos.

La pedagogía experiencial inspirada en el arte terapia, entonces, nos permite entrar en relación con nosotros mismos, con el otro y con el mundo que nos rodea de forma placentera, espontánea y lúdica.

Lo anterior se hace posible porque el/la animador/a crea un ambiente de tranquilidad, seguridad y contención que permiten a las personas expresarse con libertad.

4.3.1 Fundamentos de la pedagogía experiencial

Reconocemos que el énfasis en nuestra labor está en la creación espontánea, sin importar el grado de pericia técnica de la expresión plástica; y que consideramos que lo importante es el proceso de creación y no el producto final.

El objetivo central es facilitar la creación por medios no verbales, tales como dibujos, esculturas, collages y otras técnicas provenientes de las artes plásticas. Interesa permitir que emociones y sensaciones que intervienen en el proceso creativo tomen colores, líneas, formas y movimientos para profundizar en los contenidos que afloran. Se logra entonces que todas



las dimensiones del sujeto se hagan presentes en forma visual, para trabajar sobre el mundo de las imágenes internas de la persona.

Para entrar en un proceso pedagógico inspirado en el arte terapia, no es necesario ser un artista, sino querer experimentar con el proceso creativo. No importa el talento o la capacidad que se tenga, lo que importa es saber escuchar la “voz” interior y expresarla a través de la creación artística.

“Las imágenes me han permitido recuperar algo que perdí al crecer, la capacidad de experimentar la plenitud de los sentimientos en un instante. No creo que el arte cure ni repare; lo que hace es restaurar la conexión con el alma, que siempre está esperando a que se la llame”¹⁵.

4.3.2 Objetivos del arte terapia relevantes a la pedagogía experiencial

Son objetivos del arte terapia que resultan relevantes al proceso de diseño y de puesta en marcha de los dispositivos de la pedagogía experiencial:

- ✦ Facilitar transformaciones en la vida de las personas a través de la construcción de un proceso creativo que lo ayude a tener un mejor conocimiento de sí mismo y a expresar sus emociones, conflictos, sueños y deseos de forma no verbal.
- ✦ Crear un espacio de confianza y contención.
- ✦ Facilitar la expresión mediante medios no verbales como dibujos, esculturas, collages y otras técnicas provenientes de las artes plásticas.
- ✦ Plasmar en imágenes los conflictos y trabajar sobre ellos de forma creativa.
- ✦ Aumentar la autoestima y la autoconfianza.
- ✦ Desarrollar estrategias de afrontamiento a los conflictos.
- ✦ Proyectar el mundo interno en un objeto externo a sí mismo con el cual se puede entrar en relación.
- ✦ Construir lo que Violet Oaklander ha llamado “*el sentido del yo*”, es decir una renovación del propio contacto con los sentidos, cuerpo, sentimientos y uso del intelecto¹⁶.

4.3.3 Objetivos pedagógicos que se inspiran en el arte terapia

Son objetivos:

¹⁵ ALLEN PAT B., 1995, pp. 15.

¹⁶ OAKLANDER, V. *Ventanas a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1992.

- Desarrollar la creatividad
- Construir confianza en sí mismo y en otros
- Desarrollar la autonomía
- Aprender normas en un marco de libertad
- Aumentar la autorreflexión
- Posibilitar el cambio
- Estimular la imaginación
- Recuperar la relación entre mente y cuerpo
- Expresar emociones, conflictos y sentimientos
- Construir nuevas narrativas.



5.1 Conceptos básicos

La *acción sonora* y sus expresiones singulares y concretas de composición, las *espirales sonoras*, son un trabajo musical y sonoro que reconocemos como la tercera fuente de la *pedagogía experiencial*.

Se utilizan en la acción sonora instrumentos de percusión, y los criterios con que se seleccionan tales instrumentos están determinados por la relación existente entre: los elementos naturales (fuego, aire, agua, tierra); los materiales de los que están hechos los instrumentos y la historia de sus usos; los elementos que componen el cuerpo humano; y el simbolismo indígena asociado a dichos instrumentos.

En las Jornadas de Formación del ciclo básico, del proyecto *Escuela de Derechos Humanos*, se diseñaron y escenificaron tres espirales: una sobre castigo habitual, otra sobre reconocimiento y confianza, y otra sobre memoria y duelo.

Las espirales sonoras están basadas en una exploración del fundamento “orgánico” que expresan tanto la composición como el funcionamiento humanos.

“Tocar” puntos del cuerpo, con las espirales sonoras, es una afirmación literal; quiere decir esto que cada sonido se produce en una frecuencia precisa y distinta, y según esa frecuencia el cuerpo asume los sonidos. Por ejemplo, un sonido bajo, gordo, redondo, se capta sobre todo en puntos medios del cuerpo, en puntos del sistema nervioso presentes y actuantes sobre todo en el diafragma. Un sonido agudo va sobre todo a la cara, a la cabeza, o a la parte alta de la cabeza.

Tocar puntos quiere decir que en partes específicas del cuerpo se ubican representaciones de los elementos naturales, esto es, por ejemplo, que en el diafragma se localiza el chakra del fuego; entonces se trata de tocar puntos que

remiten a la memoria de pasión, emoción, sentimiento y calor. Al tocar el diafragma con sonidos bajos se estimula el sistema nervioso, sobre todo en ese punto, y es esa estimulación la que desencadena la movilización de recuerdos en el cerebro; ideas y recuerdos específicos.

Entendemos la memoria, entonces, como el proceso de recordar, habida cuenta de la estimulación que desencadena un sonido, siendo un proceso que suele no ser consciente. Es decir, si me asusto con el sonido de una explosión, ese sonido, muy bajo, es como si me estuviera hablando mi padre en un regaño en mi niñez. La reacción que yo tome, según ese sonido, de pronto no sea por lo que pasa en el momento, sino por lo que ese sonido movió o sacudió en mi memoria.

En coherencia con lo expuesto, se aclara que en la espiral sonora referida al castigo, se quería tocar el diafragma; por eso se utilizó sobre todo el tambor grande, el bombo andino, hecho de madera y piel animal, que produce un sonido muy bajo, profundo, de la tierra. Estos sonidos bajos son coherentes con el hecho de que, naturalmente, el hombre tiene una voz más baja que la voz de la mujer. Entonces la idea es remover ese sentir ante lo masculino, y desde el diafragma sentir el elemento fuego.

Un estilo de música muy bajo (un sonido redondo, gordo, denso), hace que uno se mueva de cierta manera. De ahí salen muchos bailes como el rock, como el pogo, como alguna música étnica; realmente eso es lo que lo hace mover a uno. Esta comprensión del papel del diafragma tiene que ver más con una filosofía oriental, que en una filosofía occidental; una filosofía oriental que da cuenta del papel de los elementos naturales.

5.2 Las espirales sonoras

Construir una espiral sonora implica entonces acoplar lo que acontece en las personas como reacción a los sonidos, que es lo que permite decidir, en cada una de las espirales, dirigir primero el énfasis hacia el diafragma, que no sobre otros puntos del cuerpo. Porque ese punto, en cuanto frecuencia y en cuanto elemento natural es lo que, sonoramente, más hace sacudir el sistema nervioso. Es, pues, más contundente el sonido de un bajo, que el de un violín.

Ahora, que se toque inicialmente y con reiteración el diafragma, no quiere decir que otros puntos del cuerpo no se toquen; porque la idea es tocar el fuego, el aire, el agua y la tierra. La diferencia está en por cuál elemento se empieza, y entonces, por cuál sonido, y qué orden se le da a esos sonidos y a esa conjugación entre

los elementos y sonidos; es decir, que *las espirales sonoras no son otra cosa que conjugaciones de sonidos y de efectos con los elementos naturales, con los que se espera despertar y activar la memoria de manera intencionada y precisa.*

Resumiendo, una primera dimensión que entra en la escena son los elementos naturales: fuego, aire, agua, tierra. Otros elementos ingresan dependiendo del tema (por ejemplo, castigo, reconocimiento y confianza, duelo, entre otros), porque se trata de establecer qué es lo que puede estimular de forma adecuada y prioritaria el sistema nervioso, dependiendo de lo que se desee que emerja en la memoria.

Además, no se pasa solo una vez por los elementos, sino que se puede volver a ellos en diversos momentos de la espiral. Es decir, puede que comencemos con fuego, luego vayamos a aire, y volvamos a fuego, y luego se dé un paso al agua. Es conjugar los elementos de una manera intencionada y estructurada.

Obviamente los instrumentos tienen mucho que ver, pues los instrumentos tienen una historia, sobre todo los instrumentos de percusión de uso en la música andina, latinoamericana, con trayectoria en el misticismo indígena.

Cada instrumento fue construido con un fin que se cumplía en rituales. Las espirales se inspiran en la trayectoria histórica de ese simbolismo, contenido en la historia de los instrumentos, para ayudar a fortalecer la perspectiva de combinatoria de los elementos naturales. Y así, de la misma manera en que los instrumentos tienen una lógica y una historia de cómo fueron creados, el cuerpo humano tiene a su vez una lógica y una historia de creación cultural.

Es decir, que los instrumentos tanto como los cuerpos hacen parte de una misma naturaleza cultural.

Y es el reconocimiento de esta naturaleza cultural lo que opera como fundamento de la capacidad de las espirales de suscitar y, a la vez, de contener, de manera tal que se potencien los posibles efectos benéficos y se



controlen y atenúen otros efectos posibles, que pueden producir malestar (que eventualmente, si son mal manejados, pueden producir daño).

Dicho más precisamente, la capacidad de contención depende del juego de las combinaciones involucradas en cada una de las espirales sonoras.

También hay que considerar que aunque tengamos muchas cosas en común como seres humanos, lo que sin duda es muy importante, no es posible renunciar a la singularidad, a la especificidad. Por eso, en el diseño de las espirales, se tiene en cuenta sin duda lo que nos es común pero, centralmente, se tiene en cuenta lo singular, lo específico y lo contextual.

Entre otras cosas, porque tanto los efectos buscados, como la necesaria contención, emergen de la comprensión de la singularidad de las personas y de los contextos.

De lo que se trata entonces en la espiral sonora es de producir una gramática con capacidad de afectar y contener; una gramática modulada desde la pretensión de activar (o estimular) y contener. Una gramática que puede ser potente en la medida en que responda a las condiciones singulares y contextuales de diversos grupos sociales.

En la perspectiva que hemos desarrollado en el proyecto *Escuela de Derechos Humanos*, cabe una afirmación, y es que se trata de procesos extendidos en el tiempo. Consideramos una secuencia en que es posible asumir la necesidad de recordar; que se acompaña con una pertinencia definida de “hacer algo” con el acto de recordar, esto es, de elaboración del recuerdo. Es en los trayectos que definen esta secuencia que cabe considerar la existencia de grandes y de muy pequeñas diferencias entre las personas, que deberán ser consideradas.

5.3 Un contexto sonoro

¿Qué es lo que permite que aparezca como siendo relevante el trabajo con las espirales sonoras?

Desde una concepción amplia, cabe considerar que el cuerpo humano está expuesto permanentemente a sonidos externos y a sonidos internos. Sonidos que puede ser que no sean escuchados porque acontecen por debajo o por encima de los umbrales auditivos humanos. Pero sonidos que acontecen con efectos sobre los cuerpos. También habrá que considerar sonidos que pueden no ser escuchados, porque acontecen afuera del campo de atención en un momento determinado, pero no por ello acontecen sin efectos.

Igual, suele suceder que los sonidos internos del cuerpo no sean escuchados, o sean escuchados por excepción y con vergüenza de la evidencia de lo “orgánico” que somos, que ellos constituyen. Pero los sonidos internos del cuerpo acontecen con efectos, sea que les escuchemos o no.

De lo que se trata es de traducir y de reeditar, mediante el uso de instrumentos musicales, lo que la gente ya estaba escuchando antes, de manera espontánea, en su medio ambiente externo e interno.

Un ejemplo de esto es que, lo que hace pesada o ligera una rumba es que no necesariamente uno está escuchando. Si uno estuviera escuchando plenamente no se divertiría; ya que si uno atiende la música o la letra de las canciones sistemáticamente, la disposición y la actitud en la rumba cambiarían. En la rumba uno está conversando, o contando chistes. Y, más en general, divirtiéndose con otros y otras. Entonces el sonido está afectándole a uno permanentemente sin que de necesidad uno se dé cuenta. Cuando uno se para a bailar es que ya el sonido está haciendo efecto internamente; le está sacudiendo el sistema nervioso y es como si le estuvieran diciendo: ¡párese, baile, muévase! Esta estimulación, ligada a otras variables propias del contexto de la rumba, como el alcohol, la escena misma, solamente acelera o cataliza los efectos de la estimulación sonora.

La función del sonido es entonces de estimulación específica; por ello, el comportamiento no es el mismo en un festival de música barroca que en un concierto de rock o de salsa. Porque el sistema nervioso se estimula y se sacude distinto; lo que se traduce en palpitos del corazón, esto es, que según el sonido, el corazón se agita o se hace más lento, y esas pulsaciones envían mayor o menor cantidad de sangre con mayor o menor velocidad; y ese ritmo es el que determina si uno baila o se queda sentado escuchando, o si mueve la cabeza o si mueve solo un pie, o si no se mueve, por más que quiera hacerlo. Cuando uno quiere moverse y siente que algo interno se lo impide, sea que lo viva como pena, como timidez, o de otra forma, estamos ante un bloqueo.

Así como hemos mencionado de la
localización del



fuego en el diafragma, puede mencionarse también la localización del aire en la parte alta de la cabeza. El agua se concentra particularmente en la cara, los ojos, las glándulas lacrimales. La tierra en los pies; lo que no excluye que en la parte baja del diafragma hay agua, porque es donde se concentran muchos fluidos sexuales, entre otros. Tampoco quiere decir esto que no haya fuego en la cabeza. Lo que quiere decir es que hay una concentración que puede llamarse como la “central”, siendo las restantes “las sucursales”; a veces se desequilibran las relaciones entre las “centrales” y las “sucursales”.

5.4 Aplicaciones

Hay que tener claro que con el sonido se puede restaurar la experiencia y también se la puede destruir. Este es el riesgo de que alguien no formado ni experto haga cosas sin ton ni son. Por esto también es aconsejable una cierta lentitud en los procesos, lentitud que permite mejores encuadres, que permite un mayor y mejor conocimiento de los sujetos con los que se está trabajando, y lentitud que permite cualificar la certeza del animador, pues en todos los casos, cada proceso es una exploración abierta a nuevos aprendizajes.

En la espiral de reconocimiento y confianza, que se trabajó en la segunda Jornada de Formación, es donde creo que aparecen con más nitidez preguntas y enfoques de índole matrístico¹, esto es, de raíz “orgánica”. Esto es, que se utilizaron más elementos de aire; sonidos de percusión menor más agudos como el platillo, por ejemplo. Sonidos más agudos que evocan la voz femenina, la voz de la madre. Esto no quiere decir que no se utilizaron sonidos bajos, pero los sonidos predominantemente referían a lo femenino.

Esta segunda espiral de reconocimiento y confianza busca poner en evidencia el efecto de quitar el peso simbólico y/o real que produce la voz del padre. Es como observar lo que acontece al suprimir la voz grave, y sentirse tranquilo en brazos de la madre. Pareciera que frente a la gravedad masculina que encarna la voz del padre, el mejor alivio es correr a los brazos de la madre porque allí se siente tranquilidad y confianza. Se trató, pues, de suprimir ese sonido gordo, masculino, ese sonido profundo, y de generar los sonidos que ponen

¹ Lo matrístico, categoría que se toma de HUMBERTO MATURANA, designa un periodo de la historia de la humanidad, tanto como de la historia personal, signado por la configuración del sujeto mediante la confianza, el abrazo, y la generación de relaciones de cooperación entre iguales. Se utiliza en oposición al periodo patriarcal fundamentado en el *polemos* (de polémica), en la confrontación y la guerra y en el cultivo de relaciones jerárquicas entre los seres humanos, hombres y mujeres.

en evidencia la posibilidad de salir a flote; es como quitar la extrema densidad del agua y salir a flote. No con la pretensión de caminar sobre las aguas, pero sí con la pretensión de nadar tranquilo, de fluir.

Se utilizaron platillos y también bongoes, cuya ubicación en el cuerpo son como la mujer en el parto, y producen un sonido más agudo que otros tambores. El elemento aire también estuvo presente produciendo tranquilidad, porque hay que tener en cuenta, desde la historia de los instrumentos, que de acuerdo a cómo se agite y estimule un instrumento, así mismo se agitan las energías circundantes.

Un ejemplo de lo anterior es que las chanchas fueron construidas originalmente para llamar la lluvia, para generar fertilidad ante las sequías; lo que hace que se involucre en el sonido de las chanchas el agua y la tierra; y su sonido en el cuerpo tiene como efecto, tratar de liberar un llanto; liberar un llanto que no deja que esa tierra sea fértil; que no deja que uno tenga los pies en la tierra sino que, por ejemplo, ande sumido en una pena o en un lamento; entonces de lo que se trata es de sacudirlas para que emerja lo que está contenido como llanto; o más en general, de sacar fluidos contenidos y bloqueados.

Ahora bien, lo que dicen las personas del resultado de su experiencia con una de las espirales sonoras es propiamente lo que orienta la exploración. Se pretende generar unos efectos específicos (tales como confiar en uno mismo, o reconocerse, o sentirse perdonado), y la conversación, posterior a la actividad, es fundamental, tanto para el establecimiento de la existencia de los efectos específicamente buscados, como para determinar la presencia de hallazgos no previstos, de otros efectos que habrá que tener entonces en cuenta.

Entonces, en ese eje continuo masculino-femenino en que existimos los hombres y las mujeres, encontramos en un extremo la voz grave de la ley del padre, que emblematiza y produce una versión posible de orden y libertad. En el otro extremo, está lo femenino con



su potencialidad de acogimiento, de contención, de confianza, pero también el mismo abrazo que contiene te atrapa, produciendo asfixia. Y vale destacar tanto este continuo como los significantes en sus extremos, porque no se trata de lo bueno y lo malo, sino de reconocer las virtudes y las limitaciones de cada uno de los extremos polares mencionados, tanto como de la importancia de fluir entre tales extremos, de moverse en y entre ellos.

En la espiral del duelo se vieron inmiscuidos diversos elementos; como la sensación de frío, por ejemplo. En la espiral de reconocimiento y confianza había cierto calor como efecto esperado. En la espiral de duelo se trataba, a diferencia de las otras espirales, de remover cosas que a la gente le parecen particularmente desagradables y dolorosas; porque se trata de “la presencia de lo que ya no está más”, de la presencia dolorosa de lo que ya no está pero no logramos dejar ir.

El tema es entonces cómo generar condiciones sonoras que permitan que las personas dejen ir esas presencias imaginarias a las que están aferradas, que son en realidad el testimonio (¿el testigo?), de dolorosas ausencias.

La dificultad con el diseño de esta espiral sobre el duelo radicaba en que la mayoría de los instrumentos fueron generados para crear, para llamar cosas; y aquí se trataba de despedir, de dejar ir.

Una síntesis de nuestro enfoque de derechos humanos

6.1 El universalismo de las luchas por la dignidad

Consideramos que no basta para orientarnos en la dilucidación de un quehacer en el marco de un pensamiento de derechos humanos, con los instrumentos internacionales de derechos humanos y/o con la Constitución Política, por importantes que ellos sean.

Al lado de los instrumentos internacionales y de la Carta Política, tenemos que consultar una dimensión de la existencia particularmente significativa, configurada por los “movimientos espontáneos de lucha por una vida digna”¹.

Dos razones tenemos para afirmar lo anterior.

La primera es una razón, política y conceptual, argumentada por Herrera Flores en el epígrafe con que inició este texto:

“Lo universal no (son) los derechos humanos (forma particular de encaminar los antagonismos sociales), sino la idea o la intuición de dignidad humana. A lo largo de la historia se ha luchado de un modo plural y diferenciado por conseguir arrancar a los poderes hegemónicos parcelas de dignidad. En términos generales podríamos caracterizar ese universalismo de la dignidad como las plurales y diferenciadas formas de lucha por conseguir un lugar en el mundo y desde ahí construir las condiciones que permitan a los seres humanos sentir que su vida es una vida digna de ser vivida”².

¹ Se piensa en movimientos espontáneos bajo la acepción de “movimientos sociales” sin desconocer las expresiones, desde la persona individual, de construcción de su dignidad. Antes bien, lo que se pretende es dar lugar a las manifestaciones personales en el marco de expresiones colectivas.

² HERRERA FLORES, 2005, p. 28.

Esta tesis, vista desde la población de referencia del proyecto, constituida centralmente por niñas, niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado, y por otros hombres y mujeres jóvenes, conduce al descomunal esfuerzo de entender, como se había mencionado páginas arriba:

- ☛ Que el encuadre general del proyecto es la búsqueda de que ellas y ellos se asuman como lo que en realidad son: *actores* y *autores* responsables ante sí mismos (y sólo ante sí mismos) de sus actos, a lo largo de su historia de vida;
- ☛ Que aún en el escenario de los grupos armados, ellas y ellos han sido activos constructores y protagonistas de sus propias narrativas de dignidad;
- ☛ Lo que conduce a un buscado horizonte estratégico: que ellas y ellos se asuman, también ahora, como *actores* y *autores* responsables ante sí mismos, de la construcción protagónica de “otra historia” signada por la **no violencia** y por el despliegue personal y colectivo de su rebeldía, en una perspectiva de **construcción democrática**.
- ☛ La consecuencia de estas consideraciones es la comprensión de que las acciones del proyecto solo podrán estimular la construcción de la dignidad en el presente de su actuación, en la medida en que logren recuperar la experiencia de dignidad en su historia pasada, esto es, cuando estaban vinculados al grupo armado, y aún en su experiencia de vida anterior en el contexto familiar, escolar y comunitario.

La segunda razón, que parte de entender y reivindicar el avance de las luchas por la dignidad que representan los instrumentos internacionales de DDHH y de DIH, tanto como la adopción en Colombia de la Constitución de 1991, es justamente la idea de que **las luchas por la dignidad anteceden y orientan las formulaciones de derechos humanos**, lo que conduce a establecer que: (i) las luchas por la construcción de la dignidad son anteriores a todas las declaraciones internacionales que las refieren, y anteriores a la Carta Política de 1991; y (ii) que lo consignado en los instrumentos internacionales y en la Carta Política hoy en día, probablemente no da aún cuenta de la *amplitud* y la *profundidad* de las transformaciones hacia las cuales habrá que dirigirse para construir la igualdad real y efectiva, que será sin duda el marco en que será posible la construcción de la dignidad para todas y todos.

Lo anterior conduce a dos afirmaciones: la primera, que se asumen las luchas por la dignidad como dispositivos permanentes de *producción de derechos humanos* que habrá que consultar reiteradamente. La segunda, que los instrumentos de derechos, (declaraciones, Carta Constitucional), a la vez que son decantaciones de conquistas, son a su vez su expresión más conservadora; y tal vez no podría ser de otra manera: conservar una conquista conduce a cristalizarla; y cristalizarla es, a su

vez, retirar la conquista del flujo progresivo de producción de derechos que se manifiesta en el transcurso mismo de la existencia cotidiana de las luchas por la dignidad.

Tal postura sobre los instrumentos internacionales y sobre la Carta Política no son, en ningún sentido, argumentos para su no utilización; antes bien, son argumentos para afirmar que serán utilizados en las *Escuelas de Derechos Humanos* hacia cuya construcción e institucionalización se dirige el proyecto, leyéndoles desde la perspectiva de lo que se considera enteramente progresivo: las dinámicas vivas de las luchas por la dignidad.

Afirma la Corte Constitucional que “en la dignidad es muy importante lo cotidiano”³; y reitera: “las personas no solo se preocupan por vivir más, esto es, por extender su existencia biológica, sino que muchas veces *su principal interés* es vivir una vida que, conforme a sus propias convicciones sobre lo que es valioso en la existencia humana, tenga dignidad y sentido”⁴. Por ello pensamos que las transformaciones inspiradas en los derechos humanos tendrán todo que ver con la vida cotidiana, en la perspectiva de avances materiales y concretos en la dirección de que ella sea digna; esta búsqueda es precisamente lo que eleva a la condición de humana, a la vida humana, por lo cual el propio sentido de qué es lo benéfico se liga a las opciones vitales de las personas.

Por lo anterior, consideramos que si un proceso de formación en derechos humanos puede ser definido como el desarrollo paulatino y progresivo de una narrativa sobre la construcción de la propia dignidad, tiene entonces sentido inspirar tal proceso en la definición de dignidad que propone la propia Corte Constitucional, cuando afirma que:

“Una síntesis de la configuración jurisprudencial del referente o del contenido de la expresión «dignidad humana» como entidad normativa, puede presentarse de dos maneras: a partir de su objeto concreto de protección y a partir de su funcionalidad normativa. Al

³ Sentencia T-270/95.

⁴ Sentencia SU-337/98. Las bastardillas son nuestras.



*tener como punto de vista el objeto de protección del enunciado normativo “dignidad humana”, la Sala ha identificado a lo largo de la jurisprudencia de la Corte, tres lineamientos claros y diferenciables: (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (**vivir como quiera**). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (**vivir bien**). Y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (**vivir sin humillaciones**)”⁵.*

6.2 Lo crucial: ¿qué se puede hacer con los derechos?

Establecer el “para qué” de las Escuelas de Derechos Humanos por cuya instalación propende el proyecto, implica contestar: ¿para qué los derechos humanos?

Se opta en este texto por una respuesta precisa: para potenciar la emergencia y el desarrollo activo de plurales formas de vida digna, con capacidad de mutuo enriquecimiento, en la medida en que todas ellas se reconozcan como legítimas y configuren expresiones válidas de la diferencia en que existe y se realiza lo humano.

Y en este preciso sentido cabe afirmar que lo que cuenta no son los derechos, meras cristalizaciones de las luchas por la dignidad, sino **qué se puede hacer con ellos concreta y materialmente en el contexto de la vida cotidiana**. Vale la pena consultar al respecto la perspectiva que traza Herrera Flores cuando propone dos nociones vinculadas a la dignidad: una es *actitud*, que entiende como “estar dispuesto”. La otra es *aptitud*:

*“Entendida como el ser apto, el estar habilitado para algo, el poder hacer el acto. Esto en términos de dignidad, podría concretarse del siguiente modo: el **tener poder para hacer**. Como puede verse, el universalismo de la dignidad no supone imponer a otros nuestra forma de explicar, interpretar e intervenir en el mundo, sino en crear las condiciones para que todos los seres humanos puedan desarrollar sus actitudes y sus aptitudes para empoderarse, es decir, para alcanzar una posición que posibilite disposiciones favorables al despliegue del hacer y tener el suficiente poder para **poner***

⁵ Continúa la Corte diciendo: “De otro lado al tener como punto de vista la funcionalidad, del enunciado normativo “dignidad humana”, la Sala ha identificado tres lineamientos: (i) la dignidad humana entendida como principio fundante del ordenamiento jurídico y por tanto del Estado, y en este sentido la dignidad como valor. (ii) La dignidad humana entendida como principio constitucional. Y (iii) la dignidad humana entendida como derecho fundamental autónomo”. Sentencia 881/02 de la Corte Constitucional (las negrillas son nuestras).

*en práctica esa capacidad humana de hacer. A partir de ahí, todo es plural, diferente, y está sometido a los diferentes entornos de relaciones frente a los cuales reaccionamos culturalmente*⁶.

Dicho de otra forma, interesa la crítica de la vida cotidiana; esto es, la crítica de la cultura desde los derechos humanos, porque interesa la vida cotidiana, y en ella, interesa la vida digna construida concreta y materialmente.

En esta perspectiva, las Escuelas de Derechos Humanos son cruciales, porque: **(i)** conducirán a la pregunta por cómo afectar la vida cotidiana; **(ii)** conducirán a la pertinencia de esclarecer *qué podemos hacer* con esa mediación que son los derechos humanos para que, en un marco de vida digna, en la vida cotidiana, desarrollemos creativa y productivamente la diferencia con capacidad de enriquecer al conjunto social.

Serán importantes las escuelas que propicie el proyecto, en la medida de que **interese lo que se puede hacer** con los derechos humanos, porque lo que hay que potenciar y acompañar, es la realización de efectivos y exitosos procesos de inserción social, cultural, política y productiva de las niñas, los niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado.

6.3 ¿A qué obligan los sujetos?

6.3.1 Implicaciones de considerar la dignidad

Se trata de sacar consecuencias para el proyecto, de las consideraciones que venimos haciendo acerca del universalismo de la dignidad.

El asunto se puede formular así: ¿qué implicaciones tiene el universalismo de la dignidad en el campo de la formación, si tal formación es parte integral del derecho a la educación?

⁶ HERRERA FLORES, 2005, pp. 28 y 29. Las negrillas son nuestras.

⁷ Una versión anterior de esta reflexión está consignada en el documento de trabajo en que se presenta el marco conceptual del sistema de seguimiento y evaluación del proyecto Escuela de Derechos Humanos.



Responder esta pregunta implica recordar que el proyecto Escuela de Derechos Humanos propende porque en el tercer año del proyecto (2009), las mujeres y los hombres jóvenes que así lo hayan decidido, se vinculen activamente a acciones de promoción de sus derechos y de los derechos de otros jóvenes, en el marco de *Escuelas de Derechos Humanos* que deberán existir concretamente, siendo no solamente un espacio de actividad, sino fundamentalmente un ámbito de reinserción social, cultural, económica y política, de la población involucrada en las acciones desarrolladas.

Una manera posible de construir una respuesta a la pregunta formulada, tiene que ver con una comprensión del derecho a la educación considerado en su sentido amplio.

En este marco, se trata también de una peculiar interpretación de las obligaciones de *asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad*⁸, que tienen una enorme potencialidad de inspirar la educación en derechos humanos, y también los lineamientos de formación que venimos proponiendo en este texto⁹. Porque es claro que *la escolaridad y la enseñanza* son solo dimensiones, principalísimas sí, que no dan cuenta en su totalidad del derecho a *la educación*.

Veremos entonces algunos elementos del derecho a la educación, luego, unos elementos del contenido de las obligaciones mencionadas y, finalmente, las implicaciones posibles del derecho a la educación y de las obligaciones que le son constitutivas, sobre el campo de la formación en derechos humanos.

6.3.2 Acerca del derecho a la educación

En una consideración amplia de este derecho, opina Madrid-Malo:

“Según lo establece el primer inciso del artículo 67 de la nueva Constitución, la educación «es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social» (...). Aunque ubicado en el capítulo 2 del título II de la Carta, el derecho a la educación es de indiscutible naturaleza fundamental. Si el fin de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad, el derecho a educarse hace parte de los atributos jurídicos inherentes al hecho de ser hombre, cuyo reconocimiento por el Estado se impone como exigencia ineludible de justicia y como requisito de legitimidad. El derecho a la educación tiene

⁸ Las definiciones son tomadas de: GÓNGORA MERA, MANUEL EDUARDO. *El Derecho a la Educación, en la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos Internacionales*, Serie DESC, PROSEDHER, Defensoría del Pueblo, Bogotá, 2003.

⁹ Estamos considerando al respecto el *Informe Defensorial: Caracterización de los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales*, Boletín N° 9, noviembre del 2006.

el mismo rango que ostentan los derechos humanos a la vida, a la libertad y a la igualdad, pues como ellos se caracteriza por su esencialidad, universalidad y primacía. «La educación —dice la Corte Constitucional—, es un derecho fundamental, por lo que es inherente, inalienable y esencial a la persona»¹⁰.

Más adelante en su texto, agrega Madrid-Malo: “Después de reconocer a toda persona el derecho a la educación, el artículo 67 de la Carta Política señala que “con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Esta definición del fin de la actividad educativa se aleja ostensiblemente de los principios internacionales sobre la materia. El artículo 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* proclama como objeto de la educación “*el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*”. El artículo 13.1 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* establece que “*la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales*”. El *Convenio relativo a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza* reitera en su artículo 5.1.a que “*la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos de las libertades fundamentales*”¹¹.

Asumimos entonces, desde el enfoque de derechos humanos que orienta el proyecto *Escuela de Derechos Humanos*, que la definición constitucional deberá ser entendida en el marco de las referencias contenidas en los instrumentos internacionales vinculantes que hemos mencionado a propósito del texto del profesor Madrid-Malo.

Y en este mismo marco, asumimos que el derecho a la educación designa un complejo de posibilidades mucho más amplio que aquel que se circunscribe al proceso de escolarización y de enseñanza-aprendizaje.

Esto es, que las acciones generadas desde el Estado, orientadas a la promoción del libre desarrollo

¹⁰ MADRID-MALO GARIZÁBAL, MARIO. *Derechos Fundamentales, Conózcalos, ejérzalos y defiéndalos*. Temas Jurídicos, 3R Editores, Bogotá, 1997, p. 285.

¹¹ MADRID-MALO, 1997, p. 287.



de la personalidad, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, tanto en el campo de la educación formal, como de la educación no formal e informal, están inscritas en el marco amplio y generoso del derecho a la educación, y constituyen un proceso que abarca toda la vida de las personas.

Veamos entonces las implicaciones de este enfoque sobre las obligaciones particulares del Estado referidas al derecho a la Educación, como lo hemos entendido en este texto:

Asequibilidad

En el campo de la educación, se entienden las obligaciones de asequibilidad como: “aquellas que tienden a satisfacer la demanda”; esto es, que son las que “imponen al Estado las obligaciones de establecer o financiar instituciones educativas (o usar una combinación de estos u otros medios para asegurar que la educación sea asequible). Del otro (lado), ordenan al Estado abstenerse de prohibir a los particulares la fundación de instituciones educativas”. E incluye, “la necesidad de que las escuelas primarias estén al alcance de las comunidades rurales dispersas”¹².

En el marco de lo que estamos intentando dilucidar, la obligación de Asequibilidad describirá también aquellas acciones del Estado que tienden a satisfacer *la demanda de educación en el ejercicio de derecho al libre desarrollo de la personalidad y de la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.*

Incluirá esta obligación que la respuesta del Estado a esta demanda esté al alcance de las comunidades rurales dispersas.

Accesibilidad

Afirma Góngora Mera que la obligación de accesibilidad incorpora: “obligaciones que tienden a proteger el derecho individual de acceso en condiciones de igualdad (en igualdad de oportunidades sin discriminación alguna)”¹³.

En ese contexto, dicha obligación tendría la misma significación de igualdad de oportunidades sin discriminación.

¹² GÓNGORA MERA, 2003, pp. 44, 45.

¹³ GÓNGORA MERA, 2003, p. 45.

Adaptabilidad

Dice Góngora Mera que estas: “son obligaciones que tienden a garantizar la permanencia y continuidad del educando en el proceso educativo. Para ello, el proceso educativo se funda en el respeto a la diferencia, el multiculturalismo, la democracia y los derechos fundamentales. Por esta razón, el Estado tiene la obligación de brindar en sus centros educativos la educación que mejor se «adapte» a los niños y las niñas, y de velar porque ello ocurra en las instituciones privadas. Esta nueva perspectiva ha reemplazado la costumbre anterior, de obligar a los niños y niñas a adaptarse a cualquier establecimiento educativo... La adaptabilidad hace referencia al contenido del proceso de aprendizaje asignando importancia primordial a los mejores intereses del menor... y a los conocimientos, técnicas y valores que ha de requerir durante su vida”¹⁴.

En el marco del enfoque de derechos que estamos dilucidando, esta obligación remite precisamente a que las actuaciones inscritas en el derecho a la protección, tanto como en aquellas orientadas a la promoción del derecho al libre desarrollo de las personalidad, a la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, deberán adaptarse a las condiciones particulares de los sujetos.

No son los sujetos quienes tienen que adaptarse a la oferta estatal. Con claridad y precisión, es la oferta estatal la que deberá adaptarse a los sujetos, asumiendo como referente para ello: (i) la prioridad propia del proceso educativo; (ii) los intereses superiores involucrados (derechos de la infancia-adolescencia); y (iii) los conocimientos, técnicas y valores que ha de requerir durante su vida.

Aceptabilidad

Según Góngora Mera: “la faceta más importante de la aceptabilidad (...) ha sido la «calidad» de la educación. Esto ha impulsado a los Estados a asegurar, no solo disponibilidad y accesibilidad de la educación,



¹⁴ GÓNGORA MERA, 2003, p. 46.

sino además su adecuada calidad. De ello se deduce que el Estado tiene la obligación de velar por el cumplimiento de las normas mínimas para los centros educativos y de mejorar las exigencias profesionales para el ejercicio de la docencia”¹⁵.

En el enfoque que se está dilucidando, tendría esta obligación la misma significación, con relación a la más alta calidad en la educación ofertada, y por consiguiente, altas exigencias profesionales para quienes se vinculan como docentes.

6.3.3 Implicaciones de la formación en derechos humanos

En coherencia con el marco propuesto, se asume como finalidad del proceso educativo y de formación involucrado en el proyecto *Escuela de Derechos Humanos: el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*.

Se asumen también, como constitutivas del derecho a la educación y la formación en derechos humanos, una particular versión de las 4A, en el siguiente sentido:

Se entiende que la *asequibilidad* da cuenta de la obligación de disponer de una oferta que dé cuenta de la demanda existente, aún en comunidades rurales dispersas; que la *accesibilidad* designa que tal demanda se realice en igualdad de oportunidades sin discriminación alguna; que la *adaptabilidad* implica que el proceso de la demanda se ajuste rigurosa y precisamente a las condiciones específicas de la población de referencia; esto es, que la oferta se adecúa a sus sujetos; y que la *aceptabilidad* tiene como implicación la demostración de un alto estándar de calidad, tanto de la educación (formación, capacitación) constitutiva de la oferta, como de los docentes (animadores institucionales) que se involucren en el proceso.

¹⁵ GÓNGORA MERA, 2003, p. 47.

ALLEN, Pat B. *Coyote comes in from the cold: The evolution of the open studio concept*. AATA, 1996.

_____. *Arte Terapia: Guía de auto descubrimiento a partir del arte y la creatividad*. Editorial Gaia, Madrid, 1995.

CARY, R. *Foundations for postmodern art education*. Garland Publishing Inc., New York, 1998.

Diccionario Enciclopédico. Tomo II, Grijalbo, Barcelona, 1986, p. 636.

FRANKLIN, Michael. *A place to stand: Maori culture tradition in a contemporary art studio*. AATA.

GÓNGORA MERA, Manuel Eduardo. *El Derecho a la Educación en la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos Internacionales*. Serie DESC, PROSEDHER, Defensoría del Pueblo, Bogotá, 2003.

HALPRIN, Daria. *The expressive body in life, art and therapy: working with movement, metaphor and meaning*. Athenaeum Press, Londres, 2003.

HERRERA FLORES, Joaquín. *Los derechos humanos como productos culturales - Crítica del humanismo abstracto*. Los Libros de la Catarata, Pamplona, 2005.

Informe Defensorial: Caracterización de los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales, Boletín N° 9, noviembre del 2006.

JIMÉNEZ CABALLERO, Carlos. *Hacia un sistema de seguimiento y evaluación del proyecto Escuela de Derechos Humanos*. Defensoría del Pueblo, Bogotá, 2007.

_____. *Hacia una Pedagogía de la Desobediencia*. Defensoría del Pueblo, MSD, Save The Children Canadá, Mimeo, Bogotá, 2005.

_____. *Desobedecer para Convivir - Construcción de ciudadanía y campo psicosocial*. Corporación Picacho con Futuro, Save the Children - Canadá, Bogotá, julio del 2006.

KLEIN, Jean Pierre. *Arte terapia una introducción*. Octaedro, Barcelona, 2006.

KRAMER, E. *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Kapelusz, Buenos Aires, 2000.

LARROSA, Jorge. *La Experiencia de la Lectura - Estudios sobre literatura y formación*. Laertes Psicopedagogía, Barcelona, 1998.

LÓPEZ, Marián, en: FERNÁNDEZ CAO. *Aplicaciones del arte como terapia en situaciones de conflicto y exclusión social*. Universidad Complutense de Madrid, 2005.

LÓPEZ, M. y MARTÍNEZ, N. *Arte terapia: conocimiento interior a través de la expresión artística*. Tutor, Madrid.

MADRID-MALO GARIZÁBAL, Mario. *Derechos Fundamentales, Conózcalos, ejérzalos y defiéndalos*. Temas Jurídicos, 3R Editores, Bogotá, 1997.

MCNIFF, Shaun. *Keeping the studio*. AATA.

NUSSBAUM, Martha C. *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, Vergüenza y Ley*. Katz, Buenos Aires, 2006.

OAKLANDER, V. *Ventanas a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1992.

PAÍN, Sara y JARREAU, Gladys. *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

REGUILLO CRUZ, Rossana. *Estrategias del Desencanto. Emergencia de culturas juveniles*. Norma, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Bogotá, 2000.

RICOEUR, Paul. “Individuo e Identidad Personal”, en: AUTORES VARIOS. *Sobre el Individuo*. Paidós Studio, Barcelona, 1990.

Sentencia T-270/95. Corte Constitucional de Colombia.

Sentencia SU-337/98. Corte Constitucional de Colombia.





MÓDULO II

Jornadas de Formación

Conceptos y metodología

Contenido

Un Testimonio Inicial	71
1. Introducción	73
2. Dignidad y dominación: 1ª Jornada de Formación	79
2.1 Nociones básicas	79
2.1.1 ¿Relaciones de dominación?	79
2.1.2 ¿Participamos activamente en las relaciones de dominación?	83
2.1.3 ¿Entonces cuál libertad?	86
2.2 Los talleres	79
2.2.1 Castigos habituales	91
2.2.2 El cuerpo del castigo: arcilla	92
2.2.3 Historia personal con el castigo	93
2.2.4 El primer recuerdo de violencia	94
2.2.5 Expresión de sentimientos: dibujo.	95
3. Dignidad, reconocimiento y confianza: 2ª Jornada de Formación	97
3.1 Nociones básicas	97
3.1.1 El problema del reconocimiento	97
3.1.2 Dimensiones del problema del reconocimiento	99
3.1.3 Una historia del problema del reconocimiento	102
3.2 Los talleres	105
3.2.1 Percusión - Imágenes del reconocimiento	105
3.2.2 Historia personal de reconocimiento	106
3.2.3 Imágenes del reconocimiento: arcilla	107
3.2.4 Aceptación/transformación	109
3.2.5 Máscaras del yo	109
3.2.6 Ritual	110
4. Dignidad, duelo y memoria: 3ª Jornada de Formación	113
4.1 Nociones básicas	113
4.1.1 Cuerpo, dolor y memoria	113
4.1.2 Memoria y duelo	120

4.2	Los talleres	131
4.2.1	Percusión - Imágenes de duelo y muerte	131
4.2.2	Los rostros del duelo	132
4.2.3	Altars	133
4.2.4	El perdón a sí mismo	134
4.2.5	Ser joven	135
4.2.6	Conversatorio con organizaciones juveniles	136
5.	Dignidad y transformación: 4ª Jornada de Formación	139
5.1	Nociones básicas	139
5.2	Rebeldía con palabras y ritmos ³	142
5.2.1	El <i>reggae</i>	143
5.2.2	El <i>hip hop</i>	146
5.2.3	El rock	149
6.	Mapa metodológico	153
6.1	Fuentes inspiradoras	153
6.1.1	Arte terapia	153
6.1.2	Acción sonora	154
6.1.3	Diario personal	156
6.2	Primera Jornada de Formación: Dignidad y dominación	158
6.4	Segunda Jornada de Formación: Dignidad, reconocimiento y confianza	177
6.5	Tercera Jornada de Formación: Dignidad, duelo y memoria	191
6.6	Cuarta Jornada de Formación: Dignidad y transformación personal	203



Un Testimonio Inicial¹

Al comienzo estábamos en un grupo armado, donde fuimos muchos porque queríamos y muchos porque los obligaron. Íbamos a asaltar un pueblo, una estación de policía... bueno, en fin. Ahora ya estamos en la ciudad donde muchos, y es mi caso personal, al comienzo quise seguir en las mismas.

Pero resulta que un día cambié. Un día tuve un pensamiento diferente, quise mirar la vida diferente, me quise vestir diferente. Entonces miré cómo las jovencitas de la ciudad se visten, cómo se maquillan, y entonces quise ir transformándome. Y di un cambio total. Hice un cambio que creí permanente. Pero hubo gente, de los mismos muchachos del programa, que le reprochan a uno por dar cambios, y así, entonces, quise volverme a tapar.

Pero distinguí amigos que me ayudaron a ver la vida de otra manera. Quise seguir triunfando. Salí a conocer la gente de la ciudad en la cual pertenezco ahora; a ver cómo se visten, y miré la vida diferente. Salí a conocer los sitios adonde otros iban; fui a un centro comercial; fui de compras con una amiga. Y di otra vez el cambio total que siempre he querido dar. Ahora conseguí un bolso donde llevo muchos sueños que tengo, y un reloj para que marque cada minuto de la vida que pasa.

Ya quise volar, quise enfrentar la vida diferente, y cómo ya me enfrento a la vida diferente quise tener un hogar; entonces compre electrodomésticos para comenzar. Le di la espalda a toda esa vida que había vivido con tristeza, ¡con alegría por fin! Tengo un vestido que representa mi graduación de Bachiller. Quise escoger ese vestido porque quiero y porque me voy a graduar, quiero salir adelante. Dibujé un policía pues ahora acepto muchas leyes que tiene el gobierno, acepto la vida civil. Y tengo un bolso donde tengo un libro escrito con las metas que tengo para mi vida.

Yo les quiero dedicar un escrito a los muchachos que están acá presentes, que dice:

¹ Testimonio de *Amapola*, joven de 18 años. Todos los nombres de las mujeres y hombres jóvenes que aportaron a este texto han sido cambiados, por su protección. En este testimonio *Amapola* narra un dibujo.

El bolso o la vida

Hay cosas en la vida que no queremos cambiar, pero llega el momento donde nos llegan personas que sin intención, hacen que en un abrir y cerrar de ojos cambiemos nuestro pensamiento. Algunos lo hacen para bien y otros para mal.

Existen personas como yo que recogemos lo bueno que nos brindan. En el momento que estamos bien, llegan personas que hacen que volvamos al pasado; y nos llegan otros que hacen que volvamos a ser personas de bien, que cojamos otro rumbo de vida, sin importarnos lo que hayamos vivido. Eso es lo que quiero decir con el título de “El bolso o la vida”. Hay algo que muchos queremos lograr: queremos triunfar, queremos romper cadenas que nos ataron un día sin darnos otra salida que la muerte.

Tenemos una salida pero andaba en peligro. Hoy, día 25 de septiembre de 2008, tenemos oportunidades; entonces, quien crea que son buenas que las aproveche. Pelados y peladas, quiero que piensen lo mejor para su futuro, la vida continúa. Aférrense a sus metas, son suyas, no las dejen por nada del mundo, suerte y éxito en sus sueños.

Porque yo les digo: hay conmigo personas que queremos salir adelante. Y hay muchos de ustedes, hombres y mujeres, que nos hacen caer, cuando vamos saliendo adelante.

Me dicen: “pero es que usted se volvió una vanidosa”, “usted ya no saluda”. Entonces a uno le da mucha pena; siente uno que le están cogiendo bronca y entonces vuelve a taparse. Vuelve a ser como antes. Entonces yo les pido que cambiemos, que si vemos que otro está saliendo adelante, nunca lo hagamos caer, ayudémosle para que siga, porque es la única salida que tenemos nosotros.



Este es el segundo módulo de la serie educativa: *Narrativas de Construcción de la Dignidad*. Es una herramienta de trabajo, de índole conceptual, para las mujeres y los hombres jóvenes desvinculados del conflicto armado, y muchos otros jóvenes participantes de las acciones del proyecto *Escuela de Derechos Humanos*.

Se pretende orientar con este módulo sus labores y actividades como promotores de derechos humanos.

Este módulo presenta algunas características, con relación a: **(i)** su lenguaje; **(ii)** su estructura; y **(iii)** su intencionalidad.

Con relación al lenguaje, se signa este texto por el propósito de desarrollar un lenguaje llano y sencillo. Sin embargo, se asume también en este texto la pretensión de evitar simplificaciones, siempre abusivas, que encubren posturas despectivas acerca de las mujeres y los hombres jóvenes.

Se caracteriza entonces este documento por un logro intermedio: un lenguaje sencillo que pretende dar cuenta fácil, de aquello que es difícil. Y ciertamente se apela a una idea: si les entusiasmos a ustedes, se esforzarán y darán cuenta de algunos párrafos inevitablemente difíciles y complejos.

Esta toma de postura sobre el lenguaje surge de la idea de que, para avanzar en la resolución de su situación, ustedes requieren conceptos sólidos y categorías precisas, y un pensamiento potente que oriente sus búsquedas de inserción social, cultural, económica y política.

Acerca de la estructura del texto, se trata de algo más preciso: está estructurado y escrito de acuerdo al orden en que fueron realizadas las Jornadas de Formación (y sus talleres) del “ciclo básico de formación” ejecutado en el marco del proyecto Escuela de Derechos Humanos.

- 1ª Jornada de Formación** Dignidad y dominación.
- 2ª Jornada de Formación** Dignidad, reconocimiento y confianza.
- 3ª Jornada de Formación** Dignidad, duelo y memoria.
- 4ª Jornada de Formación** Dignidad y transformación personal.

Las jornadas se despliegan en talleres, así:

1ª Jornada de Formación	2ª Jornada de Formación	3ª Jornada de Formación	4ª Jornada de Formación
<i>1º taller:</i> Castigo habitual.	<i>1º taller:</i> Imágenes del reconocimiento.	<i>1º taller:</i> Imágenes de duelo y muerte (percusión).	<i>1º taller:</i> Jóvenes y ritmos.
<i>2º taller:</i> Imágenes del castigo (percusión)	<i>2º taller:</i> Historia personal de reconocimiento.	<i>2º taller:</i> Los rostros del duelo.	<i>2º taller:</i> Unos y otros.
<i>3º taller:</i> El cuerpo del castigo (arcilla).	<i>3º taller:</i> Imágenes del reconocimiento. (arcilla).	<i>3º taller:</i> Altares.	<i>3º taller:</i> Experiencias de jóvenes de organizaciones juveniles.
<i>4º taller:</i> Historia personal con el castigo.	<i>4º taller:</i> Aceptación / transformación (sensibilización).	<i>4º taller:</i> Ritual de perdón a sí mismo.	<i>4º taller:</i> Inicio de elaboración de material educativo.
<i>5º taller:</i> El primer recuerdo de violencia.	<i>5º taller:</i> Máscaras del yo.	<i>5º taller:</i> Ser joven - jóvenes en un barrio de la ciudad.	
<i>6º taller:</i> Expresión de sentimientos (pintura).	<i>6º taller:</i> Ritual.	<i>6º taller:</i> Conversatorio con jóvenes de organizaciones.	



Esta estructura facilita su lectura. Porque responde a aquello de lo cual tienen una vivencia: las cuatro Jornadas de Formación (y sus talleres) del “Ciclo básico de formación” de la *Escuela de Derechos Humanos*.

Visto así, este texto puede ser una herramienta que posibilita procesos de construcción de conocimientos, ya que su estructura permite orientar una reflexión sobre la práctica previamente realizada.

Con relación a la intencionalidad, este texto pretende ser una apología de la movilización política civilista, no violenta, orientada a la construcción de la democracia en Colombia.

Dicho de otra forma, este es un texto que se propone acompañar varios tránsitos: (i) de la subversión armada a la disidencia¹ y la rebeldía mediante palabras y ritmos; (ii) de la epopeya² guerrera a la epopeya cotidiana; y, (iii) de la queja expresada en anécdotas, a la emergencia de un sujeto, *actor social y político*, mediante la construcción crítica de la *biografía* de quien “se hace cargo” de sus actos y de las consecuencias personales y sociales de tales actos.

Estas tres líneas de intencionalidad tienen un fundamento común: una radical toma de distancia de cualquier pretensión de criminalizar la experiencia vivida en los grupos armados. El punto de partida de cualquier reflexión consignada en este texto es entonces el “reconocimiento de su experiencia vivida” por ustedes, como una experiencia legítima, en los contextos específicos en que ella aconteció.

Responde esta comprensión a que, evidentemente hay una historia, antes y durante la vinculación a los grupos armados. Y por esto consideramos necesaria la capacidad de entender que también por allí, por los grupos armados, cruzaron algunos hilos de las narrativas de construcción de la dignidad. Pensamos entonces que allí, en los grupos armados, se configuraron historias de las cuales los jóvenes fueron *actores y autores*. Y creemos que es necesario entender esto, para posibilitar que continúen siendo *actores, autores y autoras* de sus vidas, en el proceso en que ahora se encuentran en la sociedad civil, de nuevas búsquedas orientadas por la *no violencia* y por la construcción de la democracia como forma de vida.

Más precisamente, estas tres líneas de intencionalidad quieren decir que:

¹ Disidencia: acto de quien se separa de la común doctrina, creencia o conducta. Ver: www.rae.com.

² Una epopeya es un relato de una acción muy importante, realizado en lenguaje épico, por ejemplo el relato del viaje de Simón Bolívar y el ejército libertador por la cordillera de los Andes, desde los Llanos Orientales hacia la Sabana de Bogotá, que culmina con las batallas del Pantano de Vargas y del Puente de Boyacá.

El tránsito de la subversión armada a la disidencia y la rebeldía mediante palabras y ritmos implica asumir, como ejemplos, las expresiones juveniles urbanas contemporáneas; ellas son expresión de inconformidad y rebeldía, tanto como destacados esfuerzos de transformación personal y colectiva. Porque no es verosímil una nueva situación, sin nuevas y apasionantes escenas de protagonismo político y cultural jalonadas por tramas y argumentos que representen avances en la inserción social, cultural, económica y política, logradas a través del mundo de las organizaciones juveniles urbanas. Dicho de otra forma, lo que hace *verosímil y posible* la desmovilización de los guerreros y las guerreras, es su decidida movilización como agentes políticos y culturales, sintonizados con “claves generacionales” de transformación personal y colectiva.

El tránsito de la epopeya guerrera a la epopeya en la vida cotidiana describe un horizonte complejo. Porque según dicen algunos estudios, al retornar a la vida civil, eventualmente pueden encontrar, nuevamente y de manera abrupta, vívida y contundente, con los argumentos por los cuales rompieron con la vida civil: familias violentas, relaciones maltratantes, experiencias de vida humillantes, ausencia de oportunidades, entre otras. Si este es el contexto “óptimo” de la reinserción social, cultural, económica y política, tal reinserción será muy difícil. Por ello hablaremos de epopeya civilista, que es propiamente lo que *Amapola* describe en el testimonio que introduce este documento. Porque el espacio abierto por la desmovilización puede ser un ámbito de construcción de una vida cotidiana sobre parámetros nuevos, en una lucha cotidiana no menos esforzada que aquella de la cual provienen quienes se desvinculan de los grupos armados. Dicho de otra forma, lo que puede hacer *verosímil y posible* la desmovilización de los guerreros y de las guerreras, es la profundidad de la movilización política y cultural que aboquen; la multiplicidad de mundos cotidianos que aborden y la apertura mental y afectiva con que realicen este proceso.

Del tránsito de la queja, expresada en anécdotas, a la emergencia del sujeto, actor social y político, mediante la construcción crítica de una biografía, de quien “se hace cargo” de sus actos y de las consecuencias personales y sociales de tales actos es, de la manera más precisa, la síntesis de aquello de lo cual se trata.



Pues habrá que entender que insistir en nombrarse como “desvinculado” no es otra cosa que insistir en un discurso en que uno se exhibe como incapaz de “hacerse cargo” de sí mismo, y la vida se le reduce a exhibir una condición de *dependencia*.

Ahora bien, en esta sociedad en que existimos, “hacerse cargo” de sí mismo, de los propios actos y de sus consecuencias es, propiamente, ocupar el lugar del *disidente*, de aquel o aquella que se separa “de la común doctrina, creencia o conducta”³. Y es propiamente para construirse dignamente como *diferente*, esto es, como un disidente política y culturalmente movilizado, que se requieren los derechos humanos.

Si se trata de la *dignidad*, de la *diferencia* y, más precisamente, de la *disidencia*, conviene volver al argumento acerca del *universalismo de la dignidad* presentado a lo largo de esta serie. Volvamos, pues, a la definición de dignidad que presenta la Corte Constitucional:

*“Una síntesis de la configuración jurisprudencial del referente o del contenido de la expresión «dignidad humana» como entidad normativa, puede presentarse de dos maneras: a partir de su objeto concreto de protección y a partir de su funcionalidad normativa. Al tener como punto de vista el objeto de protección del enunciado normativo «dignidad humana», la Sala ha identificado a lo largo de la jurisprudencia de la Corte, tres lineamientos claros y diferenciables: (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (**vivir como quiera**); (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (**vivir bien**), y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (**vivir sin humillaciones**)”⁴.*

Se estima que estas consignas: **(i)** vivir como quiera; **(ii)** vivir bien; y **(iii)** vivir sin humillaciones, constituyen un auténtico e innovador programa de acción política y cultural para la vida personal y para la vida colectiva. Estas tres consignas nos acompañarán durante la travesía por los conceptos y las actividades que propone este texto.

³ Ver: www.rae.com.

⁴ Continúa la Corte diciendo: “De otro lado al tener como punto de vista la funcionalidad, del enunciado normativo “dignidad humana”, la Sala ha identificado tres lineamientos: (i) la dignidad humana entendida como principio fundante del ordenamiento jurídico y por tanto del Estado, y en este sentido la dignidad como valor. (ii) La dignidad humana entendida como principio constitucional. Y (iii) la dignidad humana entendida como derecho fundamental autónomo”. Sentencia 881/02 de la Corte Constitucional. Las negrillas son nuestras.

Dignidad y dominación:

1ª Jornada de Formación

Es muy importante partir de afirmaciones y lugares sólidos para poder entender de qué es que se trata esto de los derechos humanos en la perspectiva cultural que surge cuando se afirma que “a lo que tenemos derecho es a transformar la propia vida personal y colectiva”.

Nuestro punto de partida estará conformado por **dos tesis** que intentaremos poner en evidencia en los talleres previstos en la Primera Jornada de Formación.

Las tesis son:

- **Tesis 1:** Existimos inmersos en relaciones de dominación de las que participamos activamente.
- **Tesis 2:** En el marco de las relaciones de dominación en que existimos, la libertad y la democracia son proyectos a construir y no realidades verificables.

Veamos detenidamente cada una de estas tesis, y las relaciones entre ellas.

2.1 Nociones básicas

2.1.1 ¿Relaciones de dominación?

Podemos partir de algunas apreciaciones de *Lucas*¹, un joven que participó de las Jornadas de Formación, y quien generosamente nos brindó una entrevista². Dice *Lucas*:

¹ Joven de 18 años en el momento de realización del “ciclo básico de formación”.

² *Lucas* es un joven de 18 años participante del proyecto. Como habíamos mencionado antes, todos los nombres de jóvenes han sido cambiados para proteger su identidad. Varios jóvenes participaron de entrevistas, y otros pusieron testimonios, en la Jornada de validación de los talleres consignados en este texto.

“Yo creo que en la vida cotidiana uno vive en relaciones de dominación, como estando bajo el mando de alguien. Y esto es más fuerte si se trata de un grupo armado, donde la gente es más agresiva, el poder es más tenaz y el castigo se ve a toda hora con cualquier mínima cosa que uno haga. Estas relaciones de dominación tienen que ver con toda la vida cotidiana. Uno empieza a recordar todos los momentos en los que estuvo bajo el mando de alguien, sea la mamá o cualquier persona, que fueron momentos desagradables. En el taller sobre «castigos habituales» uno se reencuentra con sensaciones desagradables, con momentos de rabia y con muchos sentimientos que son más fáciles de recordar que no otras cosas, y más con respecto a la experiencia que tuve en el grupo armado. Yo no recordaba a qué edad era que me habían castigado, pero sí recordaba muchos castigos severos”.

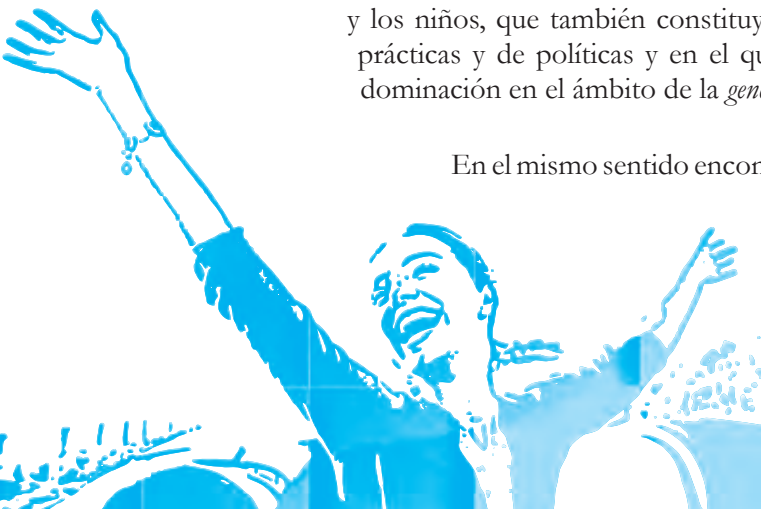
Algunas de las afirmaciones de *Lucas* son particularmente importantes; nos permitimos destacar dos: una, es que estamos inmersos en relaciones de dominación en todas las dimensiones de la vida cotidiana; y segundo, que esto produce mucha rabia. Veamos estas afirmaciones.

La primera afirmación es que estamos inmersos en relaciones de dominación.

Estas relaciones de dominación se encuentran instaladas en el sentido común imperante, como las existentes entre hombres y mujeres. Porque pareciera que a pesar de que en las últimas décadas hemos asistido a importantes cambios al respecto, aún existe un muy largo trecho que recorrer. Entre los hombres y las mujeres, estaremos hablando de relaciones de dominación en el ámbito del *género*, lo que refiere precisamente a las relaciones de desigualdad y subordinación instaladas en la sociedad, como forma típica de relacionamiento entre hombres y mujeres; relaciones que suelen expresarse de manera ruda y, frecuentemente, de manera violenta.

También encontramos relaciones de dominación de los hombres y mujeres adultos sobre los jóvenes y particularmente sobre las niñas y los niños, que también constituyen un campo de estudios, de prácticas y de políticas y en el que hablamos de relaciones de dominación en el ámbito de la *generación*.

En el mismo sentido encontramos que existen, de manera heredada, relaciones de dominación con referencia



a los pueblos indígenas, a las comunidades afrodescendientes, a los gitanos, que son relaciones de dominación en el ámbito de la *etnia*.

Vemos que a pesar de los enormes progresos obtenidos por homosexuales y lesbianas, en la sociedad existen y se expresan protuberantes fuerzas en contra de que esta población pueda expresar y vivir de manera legítima y legal, sus relaciones amorosas. Incluso hay quienes piensan que ellas y ellos no deberían existir. Aquí hablamos de relaciones de dominación en el ámbito de la *diversidad sexual*.

En todos los casos mencionados, y en muchos otros casos que podríamos mencionar (los discapacitados, por ejemplo), lo que está a la base de las relaciones de dominación son variables de índole económica, social, cultural y política, con que se pretende justificar una distinta condición de inclusión de quienes son dominados, en las relaciones sociales que estructuran la vida en la sociedad, habida cuenta de distintas formas de existencia de la *diferencia*.

Entonces estas relaciones se expresan, por ejemplo, entre los hombres y las mujeres, en el ámbito del *género*, a propósito de considerar un principio de superioridad masculina; pero también entre los hombres con relación a otros hombres, y de las mujeres con relación a otras mujeres, con relación a un principio y una realidad de superioridad económica (clase social), en que quien ocupa una posición subordinada es el trabajador y/o la trabajadora, de manera tal que es posible encontrar que la patrona de la empresa y las trabajadoras son mujeres, y que entre ellas existan relaciones de dominación en el ámbito *laboral*.

El ámbito laboral arriba considerado, es transversal a las consideraciones que venimos realizando. En él se destacan los modos de expresión de las formas de dominación, habida cuenta del género, de la generación, de la etnia, de la diversidad sexual, entre otras. Es el campo en que las y los trabajadores suelen encontrarse en una aguda situación de subordinación, sometimiento y obediencia.

También acontece con relación a los jóvenes, las niñas y los niños, en el ámbito de la *generación*, que ellas y ellos están inmersos en relaciones de dominación y dependencia de sus mayores, a propósito de un principio de superioridad y de autoridad de los adultos y las adultas, sean estos padres o madres, maestros o maestras, u otros. Pero también existen fenómenos de subordinación de los jóvenes con relación a otros jóvenes.

Lo más paradójico es que en muchos de estos campos, sobre todo en los que constituyen ámbitos de relaciones precoces y muy próximos, como la familia o la escuela, o las relaciones de pareja, las relaciones de dominación tienden a

mimetizarse, a recubrirse y a esconderse en *discursos y prácticas amorosas*; lo que le da fatal validación a dos viejos refranes populares: “*porque te quiero te aporreo*” y “*es por tu propio bien*”. Este involucramiento de las relaciones de dominación con los discursos amorosos hace que cada uno, desde cualquier nivel de experiencia del que hable, tienda a justificar formas de dominación, de subordinación, de violencia o simplemente de castigo, porque asume que quien las ejerce le ama y, por tanto, *se merece* lo que le acontece.

Tina³, una joven que nos permitió otra entrevista, opina al respecto:

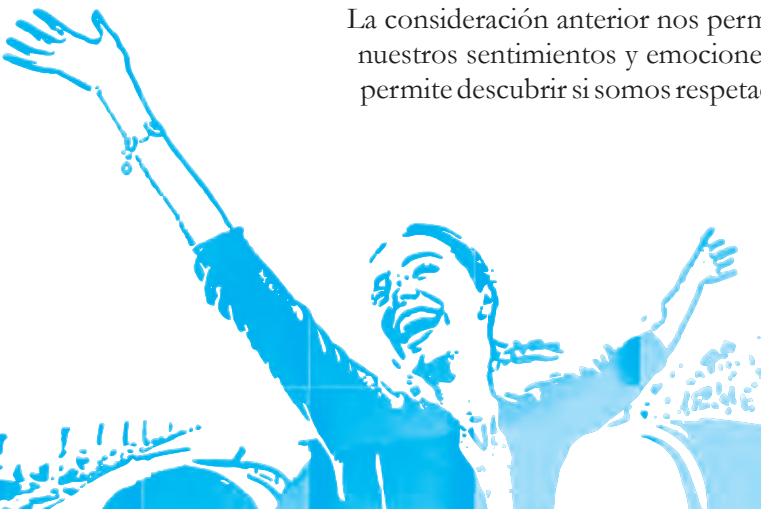
“Fue difícil y costoso recordar, porque como yo soy la hija menor, siempre fui consentida; a la que no le pegaban. O sea, no tuve tan claros los castigos. Cuando uno recuerda el castigo dice: ¿por qué me hicieron eso? No fue justo. Y yo digo que creemos que nos merecemos el castigo, por haber hecho algo malo o como si una fuera pagando las cosas que hace mal. Eso marca mucho. Mis sentimientos frente a esos recuerdos eran a veces de tristeza, porque cuando me llegaron a castigar yo hice algo que le dolió mucho a mi familia; digamos, contestarle mal a mi mamá o algo así; y eso me dolía muchísimo”.

Que se sentía lleno de rabia, de mucha rabia, es la segunda afirmación de *Lucas*, consignada párrafos arriba. Como *Lucas*, todos y todas nos sentimos llenos de rabia y en casos, llenos de indignación e incluso de odio, en la medida en que sentimos el dolor que produce estar inscritos en estas relaciones de dominación.

Igual, nos produce mucha rabia la sensación de que no seamos tratados como iguales a los demás. Y nos produce mucha alegría cuando nos sentimos en ámbitos de confianza en que somos tratados como iguales. Y podríamos dar otros ejemplos de cómo los sentimientos y emociones son válidos indicadores de que somos reconocidos (o desconocidos) en la diferencia que representamos, en las relaciones en que estamos inmersos.

La consideración anterior nos permite acercarnos a entender que nuestros sentimientos y emociones son propiamente lo que nos permite descubrir si somos respetados o no, si somos reconocidos

³ *Tina*, joven de 18 años, no viene de los grupos armados. Asistió a las Jornadas de Formación porque es la pareja de *Lucas*.



en la diferencia que representamos o no, si nos tratan como consideramos que merecemos o no.

Y cuando hablamos de la importancia del mundo de los sentimientos y de las emociones⁴ para orientarnos en el campo de los derechos humanos, de lo que en realidad estamos hablando es de la importancia de la persona/cuerpo que constituye el *sujeto de derechos*. Por ello la pertinencia de conectarnos con nuestro cuerpo y desarrollar cada vez más agudas percepciones de lo que sentimos. Porque es la única forma de tener claras y precisas percepciones acerca de la calidad de las relaciones en que estamos involucrados.

2.1.2 ¿Participamos activamente en las relaciones de dominación?

Para entender por qué pareciera que irremediamente participamos en las relaciones de dominación, conviene detenerse y comentar que en opinión de algunos autores que se fundamentan en las reflexiones de Boaventura de Sousa Santos, los ejercicios de poder y las dinámicas de regulación en la sociedad se expresan de la siguiente forma: el Estado *obliga verticalmente*; el mercado *obliga competitivamente*; y la comunidad *obliga desde la solidaridad y la identidad*⁵.

Lo que esos autores están proponiendo, como una visión de lo que acontece en la sociedad, es que estamos inmersos en la acción de por lo menos tres regímenes de obligaciones, que funcionan legitimándose los unos a los otros. Veamos brevemente este asunto, con referencia al Estado y la comunidad.

El Estado democrático que conocemos desde el siglo XVIII está constituido sobre la aceptación por todas y todos (es lo que se supone), de que ejerce el monopolio de la fuerza y la violencia.

Dicho de otra forma, no existen los Estados no violentos; lo que existen son Estados contruidos con base en la idea de que todos y todas estamos de acuerdo en la existencia de unas Fuerzas Armadas y una Policía permanentes, que son los instrumentos con los cuales el Estado asume el ejercicio de una fuerza y una violencia que se estiman legítimas.

⁴ Esta recomendación se ubica en la dirección que propone un texto muy importante de NUSSBAUM, MARTHA C. *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz, Buenos Aires, 2006.

⁵ Como ejemplo, ver: ARDILA AMAYA, EDGAR (coord.). *¿A dónde va la Justicia en Equidad en Colombia?* Corporación Región, Pregón Ltda., Medellín, ISBN 958-8134-30-7, 2006, p. 18.

Entonces, el ejercicio de fuerza y de violencia desde el Estado se asume como legítimo. Y este ejercicio legítimo de la fuerza y la violencia lo podemos llamar “fuerza institucionalizada”.

Debería entonces ser plenamente legítimo el Estado democrático, para que los ejercicios de “fuerza institucionalizada” que realice estuviesen afuera de cualquier debate y/o sospecha.

La “fuerza institucionalizada” tiene un sentido preciso con relación al ejercicio de la justicia, que es la más preciada forma de *presencia del Estado*. Porque es importante un fallo de un juez, si este juez tiene una capacidad de “coacción” real para imponer su fallo. Dicho de otra forma, mientras nos parece que se ejerce *justicia*, estaremos más dispuestos a aceptar que tal justicia se imponga “coactivamente”, mediante la fuerza y, en casos, mediante ejercicios legítimos de violencia por parte del Estado.

Lo anterior coexiste con “grupos de intereses” en la sociedad. Con sectores y grupos que suelen esconderse detrás de la legitimidad del Estado para dominar a los demás. La pretensión y los logros de legitimidad del Estado, entonces, tienden a coexistir de manera problemática y contradictoria con la presencia combinada de formas de dominación: económica (clases sociales), social (exclusión de los pobres de la representación política), cultural (en los ámbitos del género, la generación, la etnia, la diversidad sexual, entre otras), y política (cierre de los espacios de representación a sectores sociales y culturales).

Incluso, suele acontecer que para tales ejercicios de dominación se utilice la capacidad de fuerza y de ejercicio de violencia del Estado lo que entonces tiende a deslegitimarla, tanto como al Estado mismo.

Volviendo a las frases anteriores, lo que quiere decir que la regulación del Estado obliga *verticalmente* es que entre los grupos que se apropian del Estado para ejercer formas de dominación y aquellos sobre quienes se ejerce tal dominación (que entonces podemos denominar como dominados), se establecen diversas formas de *subordinación jerárquica*.

Y lo que quiere decir que la comunidad obliga, desde los ejercicios de la *solidaridad* y la *identidad*, es que las *formas culturales* en que existimos, que expresan dinámicas de dominación (hombre/
mujer; adulto(a), joven, niña, niño;
blanco urbano - étnica rural;
heterosexual - diversidad



sexual, entre otras), son identidades que están profundamente conectadas y se alimentan unas a otras. Más aún, estas formas culturales prestan sus contenidos a las jerarquías estatales⁶.

Son ejemplos colombianos de cómo las dinámicas culturales prestan sus contenidos a las jerarquías del Estado, en primer lugar, que antes de 1957, en Colombia las mujeres carecían de derechos políticos, lo que no impide afirmar que muchas mujeres fueron muy orgullosas de ser mujeres de esta forma; consideraban que eso era lo que *merecían*. Otro ejemplo es que a comienzos del siglo XX, en Colombia, solo tenían derecho al voto los varones mayores de edad que sabían leer y escribir y que eran propietarios, lo que tampoco es un obstáculo para afirmar que muchos hombres, a comienzos de ese siglo, fueron muy orgullosos de ser hombres de esta forma. También consideraban que eso era lo que merecían.

En los dos casos, se entiende que pudieran ser orgullosos y orgullosas, que asumieran que eso era lo que merecían, y que dijeren de sí mismos que eran felices careciendo de derechos políticos, porque lo que era motivo de *orgullo* y razón de *mérito* en esa época, estaba circunscrito al mundo privado. El orgullo y el mérito radicaban en inscribir la existencia en un mundo de familia heterosexual procreadora y profundamente religiosa; y en un conjunto de prácticas religiosas y cívicas que consagraban y ritualizaban la existencia como comunidad.

Sumergirse en los mundos de la vida privada no quiere decir que las personas hicieran caso omiso del Estado. Por supuesto que no. Todo hombre que entendía su experiencia de vida desde un principio de superioridad masculina, entendió y asumió que *le era delegado* un ejercicio paternal de protección de “su” mujer y de “su” prole. Y al tiempo con este ejercicio de protección, entendió y asumió, también en el ámbito privado, el ejercicio de la justicia. Entonces, ser cabeza de familia fue asumirse como generador de la ley y dispensador del orden y la regulación. Esta dinámica de mantenimiento del orden privado fue enteramente funcional con las dinámicas estatales de mantenimiento del orden público.

Ahora bien, los ejercicios de poder que garantizan la continuidad de las relaciones de dominación no se ejercen desde un solo lugar, sea este el Estado o la sociedad,

⁶ Aunque no son ejemplos colombianos, cabe destacar que en la cúpula de las jerarquías que instauran los Estados se espera que ejerza como Presidente de la República un hombre blanco y rico, además heterosexual, casado y con hijitos, entre otras características. Que estén accediendo al poder mujeres, como en el caso de Argentina y Chile, o que acceda un indígena, como en el caso de Bolivia, o que pueda ser que un afrodescendiente ejerza la Presidencia de los Estados Unidos de América, habla de auténticas revoluciones en los ámbitos del género y de la etnia. Revoluciones aún inestables pero enormemente importantes.

como a la manera de quien imagina que en alguna parte hay un rey o monarca, ejerciendo su soberanía y dando las órdenes. En realidad lo que acontece es que el poder de dominación se ejerce desde múltiples lugares de la sociedad y del Estado, y a tales ejercicios contribuimos todos, tanto desde los mundos privados como desde el mundo público.

Lo anterior quiere decir que cada hombre que subyuga a una mujer; cada hombre y mujer adultos que se instalan en relaciones de subordinación de jóvenes, niñas y niños; cada heterosexual que ofende e inferioriza a alguien porque es diferente; cada habitante de ciudad que maltrata o subordina a las poblaciones rurales (campesinos, indígenas, afrodescendientes), entre otros, está contribuyendo, apasionada y decididamente, a sostener un régimen injusto y despiadado de dominación, en la sociedad.

Y al centro de todo esto, conviene afirmar que el amor bajo la forma en que lo conocemos y practicamos, suele ser “el sentimental argumento” mediante el cual nos involucramos en las dinámicas de dominación de las que venimos hablando.

Ciertamente, estas dimensiones de la dominación de las que estamos hablando, todas de cuño cultural, no agotan el amplio espectro de las formas de dominación existentes en la sociedad. Pero son aquellas que están *más cerca de nosotros* y sobre las que podemos comenzar a actuar desde ya. Y, por supuesto no son formas menores o formas poco importantes. Actuar sobre ellas es, de alguna manera, actuar sobre las grandes relaciones de dominación existentes en la sociedad.

2.1.3 ¿Entonces cuál libertad?

Uno de los aspectos más problemáticos y complejos de las formas de regulación es que se ejercen desde *las identidades*, según consignamos páginas arriba.

Tal complejidad admite preguntas, tales como:

¿Por qué se comprometió y aún está comprometido el Estado, mediante la legislación y las políticas, con la producción y el sostenimiento de *formas de dominación* de trabajadoras y trabajadores, mujeres, homosexuales, lesbianas, jóvenes, indígenas, y afrodescendientes?



Hay que tener en cuenta que la pregunta tiene dos aspectos. Se pregunta, de una parte, por qué se comprometió el Estado con la producción y el sostenimiento de *formas*; de otra parte, se pregunta por qué se comprometió el Estado con la producción y el sostenimiento de la *dominación* de tales formas.

Volvamos a una pregunta: ¿Qué es entonces una *forma*? Y más precisamente, ¿qué es un *régimen de formas*?

Entendemos que una *identidad* es una *forma*, una coagulación energética y una configuración corporal que, entonces, ha perdido capacidad de fluir y, por tanto, de transformarse.

La heterosexualidad, por ejemplo, es una *forma*. En esta medida es una coagulación energética que tiende a perder fluidez y capacidad de transformación y que supone una específica construcción corporal a cuyo servicio se encuentran diversos aparatos institucionales: la familia, la escuela, la iglesia y el ejército. En todos los casos esta construcción corporal se obtiene mediante la eliminación de las semejanzas, la exacerbación de las diferencias y el ejercicio de una “coacción” que se practica tanto desde el propio sujeto, como desde el conjunto de las interacciones sociales que establece; “coacción” con la que se pretende estabilizar su inestable producto⁷.

Dicho lo anterior de otra manera: el *hombre viril* y la *mujer femenina* son construcciones sociales y culturales, logradas mediante la “coacción”, cuyo punto de partida son hombres y mujeres que decididamente comparten muchas de sus características; esto es, que lo masculino y lo femenino normalmente se encuentra tanto en los hombres como en las mujeres.

Cuando decimos “coacción” estamos trasladando al sujeto el mismo principio de configuración del Estado moderno. Mencionamos párrafos arriba que el Estado se constituye sobre el (supuesto) acuerdo de que ejerza el monopolio legítimo de la fuerza y la violencia. Bueno, el sujeto también se constituye sobre el (supuesto) acuerdo del ejercicio, por sí mismo, y por los otros más próximos (padre, madre, maestros), de una “coacción” (supuestamente) legítima y sistemática que se traduce, mínimo, como ese “castigo habitual” que es entonces una de las dimensiones estructurantes de la vida cotidiana. Decimos que el (supuesto) acuerdo social sobre

⁷ Estas ideas son una síntesis muy apretada de las reflexiones presentadas por PIERRE BOURDIEU, en su libro *La dominación masculina*. Colección Argumentos, Anagrama, Barcelona, 1999.

la “coacción” se traduce, como *mínimo*, en “castigo habitual”, porque a partir del castigo presente en todos los ámbitos de la vida de todos los días, se puede ascender de manera ininterrumpida en un colosal y dramático espiral de violencias.

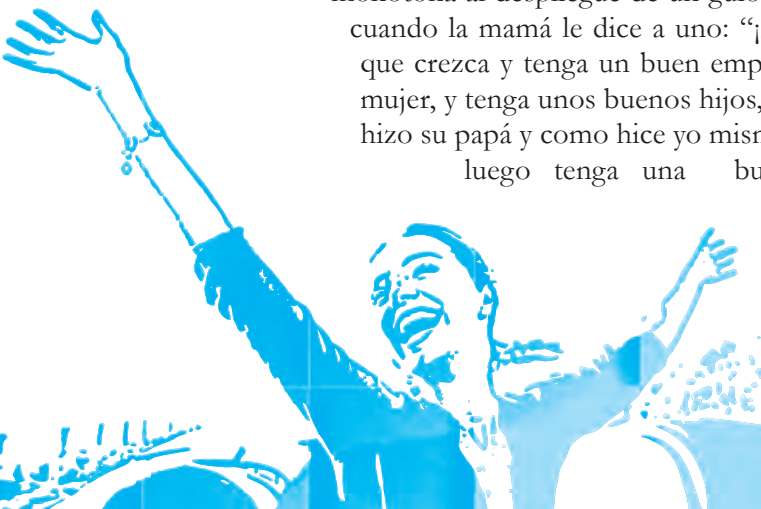
Que el sujeto asuma por sí mismo como un ejercicio habitual la “coacción”, es lo que consolida un tránsito desde la *dominación*, que es ejercida por otros desde afuera del sujeto, hacia el *autodominio*, que es el mismo proceso de dominación y control pero ahora ejercido desde el propio sujeto.

Ahora bien, volvamos a los argumentos que estamos desarrollando en este apartado sobre las *formas* o *identidades*, para afirmar que más propiamente se trata de un *régimen de formas* o de un *régimen de las identidades*, porque cada una de las *identidades* requiere de la existencia de todas las demás. Por ejemplo, ya hablamos de que la *forma* hombre viril heterosexual implica la existencia de la *forma* mujer femenina heterosexual, razón por la cual estas formas o identidades se producen, reproducen y sostienen simultáneamente, de cara la una a la otra. Este proceso implica la existencia de las correspondientes construcciones corporales.

Las expresiones del proceso de “coacción” en la vida cotidiana se corresponden con dinámicas normativas y con regulaciones, mediante las cuales el Estado asume la responsabilidad de la *protección coactiva* de algunas de las mencionadas *formas*, en la medida en que las considera necesarias para dar continuidad al orden social. Orden social que se corresponde con una precisa configuración del mercado según lo requerido por grupos de intereses.

En esta perspectiva, la vida cotidiana es, en lo fundamental, el despliegue de un guión imaginario, claramente preescrito, donde básicamente lo que se asume como la vida de todos los días es la reproducción de la vida del padre y de la madre. Dicho de otra forma, la aventura de existir en

el régimen de las identidades se circunscribe de manera latosa y monótona al despliegue de un guión previamente escrito. Como cuando la mamá le dice a uno: “¡mijo, estudie con juicio, para que crezca y tenga un buen empleo, y se case con una buena mujer, y tenga unos buenos hijos, y les mande al colegio, como hizo su papá y como hice yo misma!”. Solo le faltó decir: y que luego tenga una buena enfermedad y una buena muerte, para que la vida completa quede prevista.



Si esto es así, ¿en qué consiste la tan pregonada libertad?

En el marco del régimen de las identidades, la libertad es solo una construcción que imaginamos, que no se traduce en referentes reales y mucho menos en prácticas reales.

Sin embargo hoy podemos registrar algunos cambios importantes en Colombia, todos ellos protagonizados por personas que han decidido vivir construyendo su dignidad, esto es, que han decidido vivir *según un plan de vida propio*; han decidido vivir en la diferencia, que no es otra cosa que producir rupturas con el régimen de las identidades. Han asumido estas personas vivir, y *vivir bien*. Y han decidido *vivir sin humillaciones*, esto es, que han decidido como contenido de su dignidad, asumir su propio plan de vida con orgullo, entendiendo que eso, vivir como quieren, es lo que se merecen. Estas personas han descubierto que la “libertad” es un proyecto posible y la “democracia como forma de vida” es un horizonte viable y deseable.

Ejemplos de estos cambios (todos ellos en proceso), son: las mujeres que en el último medio siglo han logrado fuertes transformaciones de la vida cotidiana. Los homosexuales y las lesbianas que no solo han logrado legitimar su estilo de vida, sino que han logrado conquistas tan importantes como la legitimación de las parejas del mismo sexo, y el logro de seguridad social para la pareja, entre otras conquistas. Las mujeres y los hombres jóvenes que vienen avanzando en el logro del respeto de su derecho al libre desarrollo de su personalidad, lo que ha tenido fuertes impactos en diversas instituciones. Los pueblos indígenas, que han venido avanzando en la legitimación de sus costumbres y leyes ancestrales. Y las comunidades afrodescendientes que vienen avanzando en la recuperación de sus tierras ancestrales (igual que los pueblos indígenas), entre otras reivindicaciones muy importantes.

2.2 Los talleres

“Uno de pronto se hace muchas preguntas: ¿con qué fin hago esto? ¿Por qué me sucede esto? ¿Cómo hago para canalizar esa emoción? ¿Qué nombre darle a esa emoción? Uno siempre se quiere explicar: ¿oiga, pero, por qué esta emoción? Siempre uno quiere darle un nombre, explicarse el por qué pasan las cosas y, eso es lo más difícil porque uno no siempre le puede dar nombre a esas cosas; hay cosas sin explicación. A mí siempre me quedan muchas preguntas que no tienen aún respuestas y es lo que más me han dejado los talleres, muchas preguntas” (Tina, joven de 18 años).

A continuación se consignan⁸ algunas consideraciones conceptuales requeridas para una más precisa conducción de la I Jornada de Formación, y de cada uno de sus talleres, por parte de los promotores de derechos humanos. La pretensión más profunda de esta Jornada de Formación es aportar a la construcción de una mirada política sobre el mundo de la vida cotidiana. Hace pertinente esta pretensión, que se viene instalando en el campo de los derechos humanos una teoría mejor conocida como neoliberalismo⁹, que tiene con nuestra orientación cultural marcadas diferencias. Algunas de estas diferencias se plasman en el siguiente cuadro.

Visión neoliberal de los derechos humanos	La visión cultural de los derechos humanos
Asume como punto de partida que la realidad social escapa al control humano, como si fuera “natural” y estuviera fracturada en parcelas no conectadas entre sí.	Asume como punto de partida que la realidad es una construcción sociocultural interconectada, que está directamente bajo el control de los seres humanos.
Entonces, que existan ricos y pobres, hombres viriles y mujeres femeninas, pobladores urbanos con acceso al desarrollo y pobladores rurales que no acceden al desarrollo (campesinos, indígenas y afrodescendientes) es inevitable.	Por consiguiente la desigualdad es parte de una construcción humana que responde a los intereses de algunos (pocos o muchos), en contra de los intereses de los y las demás.
Al asumir que la realidad funciona como si fuera “natural”, se asume también que no existe espacio para lo político, pues nada hay que transformar ni regular.	Lo político se llena de pertinencia y de contenido, pues responde a la existencia de diversas visiones acerca de los <i>sentidos</i> y las <i>formas</i> posibles de la construcción/regulación/transformación del mundo.
Hay asuntos sociales que corregir, pero básicamente son cuestiones técnicas y desconectadas entre sí, que requieren respuestas técnicas, que son competencia de especialistas.	Se asume como lo central que ningún problema social es solamente técnico: hay que examinar las dimensiones políticas y técnicas de los problemas sociales, y sus conexiones, para construir colectivamente, (incluyendo tanto a especialistas como a todos y todas los interesados), respuestas adecuadas.

⁸ La descripción metodológica de los talleres se encuentra más adelante en este módulo; por ello, en este texto sólo se ampliarán algunos aspectos conceptuales.

⁹ Las ideas presentadas en este cuadro son también consideradas en varios documentos consignados en: AUTORES VARIOS. *Neoliberalismo vs. Democracia*. Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1998.



Visión neoliberal de los derechos humanos	La visión cultural de los derechos humanos
Los derechos son una lista sin referente personal específico; suelen considerarse los derechos respecto de su logro incremental (esto es, bajo la inercia de lo que se pueda ir logrando, mediante el supuesto acumulado lineal obtenido por sucesivos gobiernos).	Los derechos implican la construcción del <i>sujeto de derechos</i> y su <i>agencia</i> hacia: (i) acciones políticas de transformación personal y colectiva en el <i>aquí</i> y el <i>ahora</i> ; (ii) búsquedas de reconocimiento político de lo actuado como transformación; (iii) protección jurídica de la transformación actuada para consolidarla; y (iv) nuevas acciones políticas de transformación.

2.2.1 Castigos habituales

“Dicen que uno de niña no se acuerda de nada pero yo sí me acuerdo. Yo sentía miedo y también tristeza. Otros recuerdos me causaban ganas de vengarme, de hacerle algo malo a la otra persona, para que también sintiera lo que yo sentí. Y el castigo deja también ganas de pedir perdón, como de humillarse y pedir disculpas, porque igual uno sabe que de pronto lastimó al otro al hacer eso” (Tina, joven de 18 años).

El texto metodológico, que constituye la segunda parte de este Módulo, deja claro cómo se construyen los carteles sobre “castigos habituales”. También dejó claro que no se trata de hacer exposiciones de cada uno de los carteles sino de *observar y de analizar el conjunto*.

Esto porque la perspectiva neoliberal, además de considerar que la realidad es “natural”, la ha fragmentado en parcelas supuestamente independientes entre sí, de manera tal que nada pareciera tener que ver con nada; por ejemplo, en la perspectiva neoliberal se reconoce la existencia de la violencia intrafamiliar o de la violencia escolar, como problemas, pero no conecta políticamente estos fenómenos y menos aún, asume las implicaciones de conectar los diversos acontecimientos violentos de la vida cotidiana.

Cuando se analizan los carteles de conjunto tienden a aparecer dos líneas de reflexión:

La primera línea de reflexión tiene que ver con lo que quiere quien me castiga: **obediencia**.

La segunda línea tiene que ver con lo que produce el castigo: **odio**.

Si bien cada una de estas líneas de reflexión es importante, su combinación también deja ver cosas importantes. Por ejemplo, al combinar las dos líneas de reflexión, una interpretación posible tendría que ver con una nueva pregunta: ¿qué tiene que ver la pretensión de la **obediencia** con la producción del **odio**? Parece un contrasentido, pero en realidad no lo es. Porque el **odio** es el más potente operador de la socialización. Uno tiende a convertirse en aquello que **odia**.

Otra cosa es que hayamos moralizado el **odio** y, a propósito de ello, asumimos que no odiamos. Más aún, *nos parece odioso odiar*. Pero al asumir que no odiamos lo que hacemos es retirar de la conciencia la percepción acerca del odio y, entonces, este sentimiento puede operar sin que tengamos control sobre él.

Estamos llenos de **odio**; entonces, por esta vía es que cedemos a las pretensiones de quien nos castiga: nos convertimos en **obedientes** que a su vez exigen **obediencia**, lo que abre nuevos ciclos de reproducción de la violencia.

2.2.2 El cuerpo del castigo: arcilla

“En ese taller yo siempre estuve como muy fija al sentir y al recordar, pero no recordar solo el momento, sino preguntarme: ¿por qué pasó? ¿Qué hice yo para que eso ocurriera? O sea, no tan solo recordar el momento, sino recordar el antes y el después de ese momento.

A mí ese taller me sirvió para recordar muchas cosas, para pensar en muchas cosas y sacar conclusiones sobre mí misma y para mí misma, para sentirme un poco mejor” (Tina, joven de 18 años).

“Recuerdo que en el taller yo me preocupaba mucho por la forma de la imagen, del dibujo, y a medida que estuvimos en el proceso me di cuenta que lo realmente importante era el sentimiento que expresara, al hacer un muñeco de arcilla, un dibujo, o lo que fuera” (Tina, joven de 18 años).

“La arcilla me permite representar la vida, la pasada y la futura. Cuando la manipulo, me hace sentir todo lo bueno que me ha pasado en la vida, pero tenemos que tener en cuenta que todo no sale bien, como quisiéramos” (Francisca, joven de 18 años).



No es obvio que al reflexionar sobre un asunto social, nos incluyamos a nosotros mismos en tal reflexión. Antes bien, en la tradición configurada en la escuela, cuando reflexionamos sobre algún asunto social tendemos a dejarnos afuera de la reflexión bajo un supuesto y equivocado propósito de objetividad.

Por eso no basta con la intención de incluirnos en la reflexión, hay que hacer cosas prácticas que nos ayuden a transitar a “otro” estado mental y corporal. Un estado de *concentración meditativa* en que podamos volcarnos sobre nosotros mismos y observarnos, *como quien se mira por una rendija*. En esta perspectiva, hacer con arcilla una representación del propio cuerpo es útil, muy útil. Hay que saber que al comienzo esto parece como una “clase de trabajos manuales”. Poco a poco los sujetos van poniendo de sí y concentrándose en su acción. Por eso los lentos preliminares de jugar con la arcilla antes de modelar con ella.

La ventaja es que la arcilla no es ingenua ni neutral; ella no es materia inerte; la arcilla *está viva* y ayuda mucho con este ejercicio. Ahora bien, esto hay que saberlo, porque hay personas a quienes puede impresionar muchísimo el contacto con el barro; pueden sentir mucho asco ante el hecho de que hay que untarse las manos, e incluso de que en algunos casos la ropa sale manchada.

Es muy importante que la voz de quien dirige este ejercicio sea firme y cálida. Porque invariablemente es una experiencia relativamente dolorosa, eso de *entrar* en uno, de mirarse, de proponer para sí y para otros una imagen de uno mismo, jamás es sencillo.

2.2.3 Historia personal con el castigo

“Fue difícil y costoso recordar porque como yo soy la hija menor, siempre fui consentida; a la que no le pegaban. O sea, no tuve tan claros los castigos. Cuando uno recuerda el castigo dice: ¿por qué me hicieron eso? No fue justo. Y yo digo que creemos que nos merecemos el castigo por haber hecho algo malo, o que uno fuera pagando las cosas que hace mal. Eso marca mucho. Mis sentimientos frente a esos recuerdos eran a veces de tristeza, porque cuando me llegaron a castigar yo hice algo que le dolió mucho a mi familia; digamos, contestarle mal a mi mamá o algo así; y eso me dolía muchísimo”
(Tina, joven de 18 años).

Es posible, como hipótesis, asignarle a la presencia de castigo habitual y/o a la presencia de eventos de violencia en nuestra historia personal, esos baches en nuestra memoria. Como que la ausencia de memoria en momentos de nuestra historia es un testigo importante de que hay asuntos y/o hechos que no queremos recordar. Y que es posible que nunca recordemos.

Lo importante es no despreñar esos silencios instalados en nuestra memoria que, como testigos de lo que aconteció y de lo que no queremos saber más, allí se encuentran y, probablemente, nos acompañarán por un tiempo largo. Es fundamental establecer que esos eventos de castigo (y eventualmente de violencia y/o abuso) no transcurrieron sin efectos. Y que de manera global, lo que somos, también reconoce esa autoría.

Y es más trascendental aún determinar cuáles son las edades de nuestra vida que tenemos que reconciliar, sobre las cuales tendremos que volver una y otra vez en un destacado esfuerzo de reconciliación con nosotros mismos y, probablemente, con otros de quienes poco o nada sabemos porque les hemos desterrado de nuestra memoria.

La importancia del arte en todo este proceso de reconstrucción y reconciliación de la memoria es que nos deja ver “eso” que no queremos ver. A través de un intercambio de palabras, imágenes, sonidos y rituales nos convertimos en autores de diversas narraciones de nosotros mismos en el aquí y el ahora, narraciones que permiten construir el sentido de las experiencias vividas. A través de este proceso, nos creamos, destruimos y recreamos permanentemente, recuperando la plasticidad de la que estamos hechos y apostándole a la construcción de una vida digna.

2.2.4 El primer recuerdo de violencia

“Un día común y corriente como a eso de las 8:40 p.m., estaba en el parque jugando microfútbol, con mis compañeros y de un momento a otro llegaron al parque unos hombres armados y mataron a cuatro compañeros y tres quedamos vivos y nos golpearon fuertemente en la cara. En ese momento llegó mi mamá y también la golpearon, algún día tendré que cobrarlo, como sea” (Anónimo¹⁰).

“El primer recuerdo de violencia fue cuando mataron a mi mamá. Pasó el avión del Ejército y disparó morteros, tiraban explosivos y destruyeron todo el campamento. Entonces a mí me tocó huir con unos compañeros y nunca más volví a ver a mi mamá. Creo que murió, de una. Eso es lo que más recuerdo, ese primer día viví un combate. Pasaron muchos más, que también recuerdo y me duelen mucho” (Anónimo).

¹⁰ Esta presencia de anónimos tiene que ver con ejercicios que se realizan dentro de este taller, que no son firmados.



Ya en otra parte¹¹, habíamos dicho que las experiencias muy dolorosas permanecen como imágenes coaguladas, palpitantes y dolorosas, como heridas abiertas, tal como el día que acontecieron, llenándonos permanentemente de odio y de rabia.

Esas imágenes cumplen un papel devastador: su evocación opera haciendo que podamos sentirnos como “víctimas” y por tanto con argumentos para desear y, en casos, para actuar como “victimarios” del otro/a que nos humilló y ofendió. Esta dinámica de las víctimas que se transforman en victimarios permite explicar el papel de las imágenes de violencia no tramitadas: suelen estar a la base de los fenómenos de reproducción intergeneracional de la violencia.

Por ello es crucial intentar interrumpir tales circuitos mediante el inicio de una lectura política de nuestra memoria.

La pregunta por el primer recuerdo de violencia es una pregunta por cómo se combina la afectividad, a través de la experiencia de amor-odio, con la violencia. Suelen estas primeras experiencias acontecer en el ámbito familiar.

También la pregunta por este primer recuerdo de violencia es un intento de lectura política de la memoria; es el inicio de un tránsito: de la humillación, la vergüenza y la queja, a la elaboración mediante la palabra y hacia la consciencia política. Es el inicio de una travesía de la queja a la elaboración de un discurso político, travesía en que puede (y suele) acontecer que emerja un sujeto.

2.2.5 Expresión de sentimientos: dibujo.

“Se sentían cosas raras, la verdad es que no sé si era una conexión con los sentimientos, pero sí puedo decir que fue desarrollándose el dibujo como tal, incluyendo sentimientos, cosquilleos, y preguntas” (Tina, joven de 18 años).

“Cuando propusieron que expresáramos los sentimientos en un dibujo, yo cogí los colores y pues, para qué, cuando me pasaron ese cartón, yo cogí uno negro, y esos colores, y escuché que ustedes dijeron que expresarían en un dibujo sus sentimientos, y yo sentía una cosa acá, y comencé a dibujar así, como loca, con rabia, pero mucha rabia. Entre más dibujaba, más duro le hacía, y ahí me desabogué. Como que saqué un poco más la rabia que tenía. Tenía rabia porque uno se acuerda de cosas, yo me acordé, como si

¹¹ Las ideas presentadas en este texto ya habían sido expresadas en: JIMÉNEZ CABALLERO, CARLOS. *Hacia una Pedagogía de la Desobediencia*. Defensoría del Pueblo, MSD, Save the Children Canadá, Bogotá, 2005.

estuviera ahí otra vez, del día que me cogieron, como si estuviera ahí. Entonces me entró rabia, pero mucha rabia y tenía ganas de llorar, era una cosa muy fea” (Doris, joven de 17 años).

“A mí al comienzo no me quedaba claro qué era eso de explorar los sentimientos, no era capaz de explorar sentimientos; pero sin embargo me fui desarrollando; al principio me fue muy difícil porque uno se acostumbra al dolor. En el grupo armado los primeros días duelen, se cansa uno, la gente lo trata mal y uno se siente lo peor; pero cuando ya uno sabe cómo es la cosa, va cogiendo cancha; después, lo que le hagan a uno o no le hagan, vale huevo. Uno allá piensa que lo importante es cumplir con lo que tenga que hacer, y vivir el día a día, sin saber si al otro día va a estar” (Lucas, joven de 18 años).

“Este taller es donde cada uno de nosotros soltamos todo lo que sentimos, pensamientos, palabras, enojos, locuras, todo lo que sentimos, cada cosa, cada rabia que tengamos y queramos expresar, lo sacamos, lo queremos o lo que nunca imaginamos” (Paula, joven de 16 años).

Se trata de actuar sobre los sentimientos, que es lo mismo que decir que de lo que sé de actuar sobre el cuerpo. Y es de eso que hablan los y las asistentes a los talleres. De que al estar pintando, en un estado de *concentración meditativa*, en un esfuerzo de expresión, acontece un proceso como de limpieza, de arrojar hacia fuera por lo menos una parte de esa energía coagulada que tanto maltrata internamente.

Porque si bien todas las heridas están en el cuerpo, no todas las heridas tienen la misma representación física. Y entonces, las heridas que no vemos, porque están en el “cuerpo emocional”¹², son las que reportan más dificultad en términos de lograr que dejen de sangrar, para limpiarlas y, entonces sí, que sanen y cicatricen.



¹² Ver en el Módulo I, el apartado sobre la diferencia entre “organismo” y “cuerpo”.

Dignidad, reconocimiento y confianza: 2ª Jornada de Formación

3.1 Nociones básicas

“Me acuerdo que cuando nos conocimos, Lucas no quería contarme absolutamente nada, él temía que lo discriminara. Yo me acuerdo al comienzo de esta relación, que él no me contó absolutamente nada. Yo me enteré y él no me había dicho nada. Y yo: “no, cuéntame, que yo no te voy a decir nada”. Y él no me quería contar. Y cuando me contó yo le dije: “y ¿eso era todo?”. O sea, como que se llega a tener pena, por la discriminación. Yo creo que eso fue una cosa muy importante para nuestra relación, que me lo contó desde el principio, siempre hubo confianza y siempre hablamos mucho de eso, yo creo que también eso me dio fortaleza para acompañarlo a estas Jornadas de Formación, porque yo no quería venir” (Tina, joven de 18 años).

“A mí nunca me ha gustado ser igual a los demás; desde que llegué, en octubre del 2004, me peluqué diferente, empecé a vestirme diferente, a hablar diferente. Lo único que hice igual a los demás fue que nos pintamos el cabello de amarillo, todos los de la fundación. Y salíamos al parque y todos con la cabeza amarilla” (Lucas, joven de 18 años).

3.1.1 El problema del reconocimiento

Para situar con precisión el tema a desarrollar podemos partir de los temores de Lucas plasmados en el testimonio de Tina que sirve de epígrafe a este apartado: *“cuando nos conocimos, Lucas no quería contarme absolutamente nada, él temía que lo discriminara”*.

Esta corta frase pone de presente: **(i)** temores de Lucas; **(ii)** la necesidad de Lucas y Tina de confiar en el otro, y la precariedad inicial de esta confianza, y **(iii)** la relevancia de la cuestión de la discriminación, que es la otra cara de la cuestión del reconocimiento. Veamos cada uno de estos asuntos.

¿Por qué los temores de *Lucas*? Uno puede pensar que tenía miedo de que *Tina* supiera de venía de un grupo armado ilegal. Esto es cierto. Pero también, los temores de *Lucas* tenían que ver con una pregunta más general que suele aparecer cuando uno está enamorado e inicia un acercamiento con la pretensión de ser aceptado: ¿qué pensará de mí? ¿Qué pensará de mí cuando me he propuesto ser diferente, peinarme diferente, hablar diferente, vestirme diferente, e incluso, pintar mi pelo de amarillo?

¿Por qué este temor? ¿Por qué tan reiterada la pregunta acerca de qué pensará ella de *Lucas*?

En el capítulo anterior habíamos hecho un conjunto importante de afirmaciones que ahora nos van a ser muy útiles. Habíamos convenido en que: el hombre viril y la mujer femenina eran construcciones socioculturales y no hechos naturales; que tales construcciones se realizaban retirando de la percepción las semejanzas; exagerando las diferencias; y estabilizando la *forma* entonces producida mediante la “coacción” ejercida por uno mismo (autodominio), por los demás y por las instituciones, (dominación).

Y también habíamos afirmado que en realidad lo masculino y lo femenino está presente tanto en los hombres como en las mujeres. Que en el origen es mucho lo que tenemos en común los hombres y las mujeres, y en realidad es menos (no por ello poco importante), lo diferente.

Ahora bien, esta construcción sociocultural del hombre viril y de la mujer femenina se realiza con base en parámetros existentes en contextos y épocas determinadas. No son iguales los parámetros para todo contexto y para toda época. La *forma* hegemónica, en un determinado contexto y época, es lo que se denomina un *estereotipo*. Según el diccionario, estereotipo quiere decir: “*Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable*”¹. En este caso estamos hablando de una imagen que es lo que percibimos de una *forma* o identidad.

Y, bueno, acontece que nunca estamos seguros de haber ejercido la

“coacción”, lo suficiente, como para lograr la tan anhelada *imagen*, que, por ejemplo,



¹ Ver: www.rae.com

en el caso de la virilidad, tiende a asociarse con valores anhelados que también hacen parte del estereotipo (fuerza, dominio, éxito). Que nunca estemos seguros de haber realizado la suficiente “coacción” es lo que explica ese refrán popular tan conocido: “hágale *como si* fuera un varón”. Este refrán opera como acicate para que aquel a quien se le dice, ejerza mayor “coacción” y demuestre que, *en verdad es lo que dice que es*. Pronunciar ese refrán es entonces un ejercicio de poder, y los ejercicios de poder suelen estar asociados con regímenes de verdad, en este caso, el *régimen de verdad* que ratifica la virilidad, que no sería otra cosa que: *pudo hacerlo como ciertamente lo haría un varón, entonces, es verdad que es un varón*.

Entonces el régimen de verdad, en este caso, no es otra cosa que la confirmación pública de que alguien efectivamente se adecúa al estereotipo. Adecuarse al estereotipo quiere decir: (i) ser reconocido conforme a “la verdad” que se espera que sea; y (ii) ponerse a salvo de ser discriminado que es, según *Tina*, el gran miedo de *Lucas*. Y existen varias fuentes posibles de discriminación en este caso: que venía de un grupo armado ilegal, que era o no lo suficientemente varón, entre otros.

Si ser “reconocido” es ser asumido y validado con arreglo a un régimen de verdad, ¿qué es entonces ser discriminado? Es colocarse o ser colocado en una posición *desacreditable*². Esto es, no ser capaz de dar cuenta de la verdad sobre sí mismo (del estereotipo); por tanto, es exponerse a ser considerado como raro, desviado, o anormal. Y esto puede llegar al extremo de que alguien sea considerado como menos humano³, como degenerado⁴ o como no humano⁵.

3.1.2 Dimensiones del problema del reconocimiento

El segundo asunto que estaba presente en el relato de *Tina* era la cuestión de la confianza. *Tina* quería que *Lucas* confiara en ella; *Lucas* necesitaba confiar en *Tina*; *Lucas* y *Tina* sabían que sin confianza no era posible su relación amorosa. Más aún, *Tina* y *Lucas* sabían que la confianza mutua era la expresión más precisa

² Este concepto de la discriminación como desacreditación atraviesa la obra de IRVING GOFFMAN.

³ Los trabajadores y las trabajadoras; las mujeres; los indígenas; los afrodescendientes; los jóvenes y los niños; todos y todas ellas, en la sociedad tradicional y aún hoy en día, fueron considerados como menos humanos, esto es, como *no capaces para valerse por sí mismos*, esto es, como necesitados de la paternal protección ejercida por hombres y mujeres con ciertas características: blancos, propietarios, urbanos y adultos.

⁴ Es lo que algunos piensan, por ejemplo, de la diversidad sexual.

⁵ Una forma de considerar como “no humano” es establecer “que hay que matarles a todos” con relación a ciertos grupos de opositores; se les deshumaniza para poder considerarles como prescindibles. En el mismo sentido, la expresión “desechables” despoja de toda condición de humanidad a un grupo social y simultáneamente lo convierte en prescindible.

del mutuo “reconocimiento” en que consiste una relación amorosa. Mutuo reconocimiento que significa, ni más ni menos, que se asumen y se aceptan como “iguales” y, simultáneamente, como “diferentes”.

Cabe entonces preguntarse, si la confianza es tan importante, ¿por qué es tan difícil? ¿Si queremos ser asumidos como “iguales y diferentes” y asumir y tratar a los demás como “iguales y diferentes”, por qué es tan difícil experimentarlo y expresarlo mediante la vivencia de la confianza?

Vamos paso a paso. Porque estamos frente a una cuestión importante, paradójica y resbalosa.

De una parte, estamos frente a la necesidad de *ratificar* el estereotipo, que según vimos, puede ser una de las fuentes de los temores de *Lucas*, que se plasman en la pregunta: ¿ahora qué pensará de mí?

De otra parte, estamos frente a una necesidad de *distinción*, de distinguirse de los demás, que no es otra cosa que una apuesta por romper el estereotipo, o sea, la necesidad de construirse como *diferente*, para lo cual *Lucas* hace varias cosas: se peina diferente, habla diferente, se viste diferente, e incluso pinta su pelo de amarillo. Y aun siendo diferente comparte su diferencia con sus pares que también se pintan el pelo de amarillo.

Y aun, de otra parte, estamos en una situación en que podemos ver que los temores de *Lucas* están presentes, sea que ratifique el estereotipo (nunca considerará que de manera suficiente), o que se rompa con el estereotipo y se construya en la diferencia. Entonces, ratificando o rompiendo el estereotipo, *Lucas* tiene temores que le dificultan confiar.

Dicho de otra manera, mientras lo que oriente a *Lucas* sea el estereotipo tendrá problemas; y el estereotipo es su orientación (su referente), sea que lo ratifique, o que la diferencia que construya sea, simplemente, diferencia con relación al estereotipo. Lo que le conduce a que ahora todos son *igualmente diferentes, estereotípadamente diferentes*, como cuando todos se pintan el pelo de amarillo.



Entonces cabe preguntarse, ¿qué más es el estereotipo? Bueno, dos cosas podrían decirse, en respuesta a esa pregunta: lo primero

que habrá que decir es que cuando páginas arriba hablábamos de un régimen de *formas* o, mejor de un régimen de las *identidades*, de lo que estábamos hablando era de una larga cadena de estereotipos. Y aquí la palabra cadena está usada en varios sentidos. En un primer sentido, queriendo decir que los estereotipos se encuentran encadenados unos con otros; esto es, que se *implican* y *regulan* unos a otros, y se reproducen y sostienen unos con otros. Que es lo que nos permite hablar de un régimen.

En otro sentido, queremos decir que estamos encadenados al estereotipo, de manera tal que nuestro destino podría reducirse a ratificarlo, lo que no es más que aceptar que la vida que puede ser vivida, *es idéntica* a la vida del padre y la madre; o sea, que la libertad nos la estaríamos es imaginando pero no viviendo. Y también quiere decir que, cuando se quiere ser diferente, suele pasar que al comienzo optemos por el negativo del estereotipo o, mejor dicho, por el estereotipo en negativo, pero finalmente, otra vez por el estereotipo.

En síntesis, lo que se quiere decir es que existimos siendo nombrados desde afuera de nosotros mismos. O sea, que la expresión *sujeto*, que usamos para decir que somos/existimos, también y fundamentalmente quiere decir que estamos *sujetados*, esto es, relativamente encadenados (por la positiva y/o por la negativa), al estereotipo.

Lo segundo que se puede decir es que la paradoja se conforma, de una parte, por la presencia de los “temores” de *Lucas* (¿qué piensa de mí?) y, al mismo tiempo, por la presencia de una necesidad de vencer tales temores para “confiar” en *Tina*, para que *Tina* “confíe en él”, y para que se puedan asumir como “iguales y diferentes”; porque uno no ama a los que considera superiores, ni a los que considera inferiores. Y, de otra parte, por la necesidad de *Lucas* de que *Tina* le “reconozca” pero sin que él se decida a contarle acerca de él mismo justamente porque aún no tiene “confianza” para ello.

Esta cuestión de la importancia extrema de la “confianza”, sin que nos quede claro cómo “darla”, “recibirla” y “vivirla”, es el reflejo de un antiguo conflicto presente a lo largo y ancho de la historia de la humanidad.

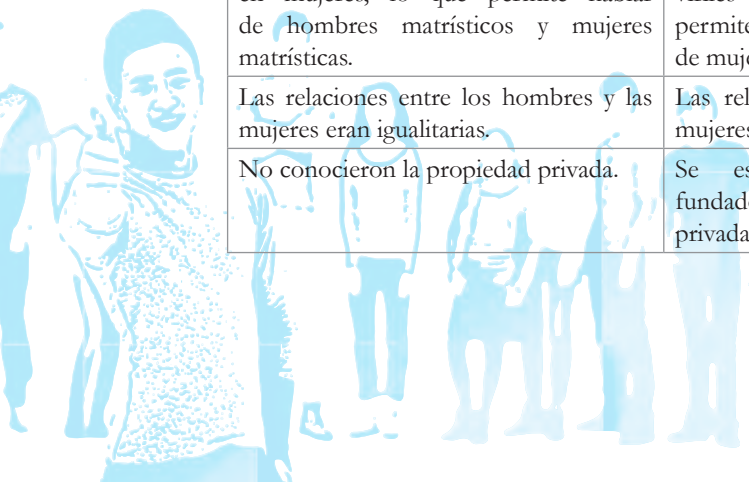
Porque no siempre existió un régimen de las identidades. No siempre los seres humanos hemos estado encadenados a estereotipos. Y no siempre los seres humanos hemos estado tan embolatados como ahora, con relación a esa importante cuestión de la “confianza”. Hace muchos años era distinto. Y esa historia está hoy presente y actuando en nosotros; la presencia en cada uno de nosotros de esa antigua historia nos produce los conflictos de los que venimos hablando.

3.1.3 Una historia del problema del reconocimiento

Humberto Maturana es un biólogo chileno muy conocido. Es autor de varios libros en que presenta una teoría que nos ayudará mucho para intentar plantear mejor la cuestión del reconocimiento que venimos elaborando. En el marco de la reflexión que propone Maturana, y en consonancia con los trabajos de investigación de Riane Eisler, podemos colocar una fecha aproximada que se corresponde con la guerra de Troya (esto es, hace más o menos treinta y cuatro siglos), como una fecha en que podemos partir en dos la historia de la humanidad: antes de Troya y después de Troya. Antes de Troya la humanidad tenía unas características, y luego de la guerra de Troya, en los últimos treinta y cuatro siglos, todo cambió.

Para entender la magnitud del cambio, hay que afirmar que antes de Troya no tenemos una historia signada por la guerra. Es después de Troya que la historia de la humanidad es, casi al mismo tiempo, la historia de la guerra. Estos dos grandes periodos de la historia les podemos denominar con palabras que usa Maturana: Antes de Troya y de los guerreros tenemos la época **matrística**. Después de Troya tenemos el **patriarcado**. Y hay que decir que en paralelo y a la sombra del **patriarcado**, también hemos tenido en los últimos treinta y cuatro siglos **la historia de la supervivencia de lo matrístico**. Si ponemos en un cuadro las principales características de cada una de estas épocas, tenemos lo siguiente:

Época matrística	Época patriarcal
Las relaciones sociales se signan por el <i>acogimiento</i> y la <i>confianza</i> . Son los símbolos de esta época: el cáliz (que contiene) y el abrazo.	Las relaciones sociales se signan por el <i>polemos</i> (de polémica), esto es, por la <i>competencia</i> , la <i>confrontación</i> y la <i>guerra</i> . Es el símbolo de esta época la espada.
Eran comunidades agrícolas sedentarias.	Eran comunidades de pastores y ganaderos nómadas.
Lo femenino y lo masculino estaba presente tanto en hombres como en mujeres, lo que permite hablar de hombres matrísticos y mujeres matrísticas.	Se avanza permanentemente en la construcción sociocultural de los hombres viriles y las mujeres femeninas. Esto permite hablar de hombres patriarcales y de mujeres patriarcales.
Las relaciones entre los hombres y las mujeres eran igualitarias.	Las relaciones entre los hombres y las mujeres eran de dominio.
No conocieron la propiedad privada.	Se estructura mediante regímenes fundados en la existencia de la propiedad privada.



Época matrística	Época patriarcal
La finalidad de las parejas de hombres y mujeres no era reproductiva.	La finalidad de las parejas de hombres y mujeres es reproductiva.
El <i>reconocimiento</i> circula libremente como afirmación de la “igual” condición de humanidad.	El reconocimiento se restringe de manera jerárquica y sólo circula sobre estándares de mérito que consolidan las jerarquías.
El diferente y el extraño son solo eso: diferentes, extraños y en caso, extranjeros.	El diferente y el extraño son asumidos como “enemigos”.
La diferencia enriquece el conjunto de lo social.	La diferencia es vivida como un atentado contra la unidad y la homogeneidad de lo social.

Es muy destacado esto de que, simultáneamente con la historia del patriarcado, en los últimos treinta y cuatro siglos hayamos tenido también la historia de la supervivencia de lo matrístico.

Lo que aparece más claramente en la percepción de los historiadores y en los libros de historia, tiene que ver con el patriarcado. Y de manera casi imperceptible, sin que los historiadores cuenten nada acerca de ello, durante treinta y cuatro siglos, otra realidad ha permanecido desenvolviéndose y actuando con sigilo, como en la oscuridad, como a la sombra, y simultáneamente, frente a las narices de todos y de todas. ¿Cómo es esto?

La tesis que Maturana propone es que esa historia de la humanidad vuelve y se actualiza, vuelve y se repite en la historia individual de cada uno de nosotros y nosotras.

Esto es, que la infancia como hasta los 12 ó 13 años es una experiencia matrística. Luego de la adolescencia, vamos asumiendo de manera creciente las experiencias patriarcales. Y el adolescente y la adolescente adolecen de *traición*: de la traición que hace la sociedad de las prácticas matrísticas en que ellas y ellos vivieron sus primeros años.

Dicho de otra forma, el “abrazo” estrecho, abierto y desinteresado en que experimentamos “confianza total” estando en brazos de la madre (o de quien cumpla sus funciones); ese abrazo que representa la primera y la mayor expresión del “reconocimiento”; ese abrazo que nos funda emocionalmente como sujetos; es el inicio de la experiencia matrística.

Fue esa confianza fundacional lo que nos convirtió en sujetos humanos.

Expresado de otra manera, el acto fundacional de lo humano es emocional, es una experiencia de “confianza básica” sin la cual no viviríamos, y sin la cual no viviremos a lo largo de nuestras vidas.

Pero además de la confianza, lo matrístico es acogido junto con las relaciones igualitarias y de cooperación. Un ejercicio elemental es volver al cuadro en que describimos la época matrística y mirar lo que la caracteriza, y tratar de ver cómo esos mismos elementos se representaron en nuestras vidas, y cómo algunos de esos elementos son aún supervivencias de lo matrístico en nuestras vidas.

Una dimensión particularmente importante del mundo matrístico tiene que ver con *el proceso fundacional de un sujeto de derechos*. Esto acontece en una edad muy temprana a propósito de que los bebés comienzan a tocar el pecho de la madre que les alimenta y otros objetos. Al comienzo, el bebé no establece una diferencia entre él y la madre, ni entre él y el mundo.

Inicialmente todo es lo mismo: es una experiencia envolvente en que el bebé, el pecho, la madre y el mundo, todo son lo mismo. Poco a poco, a propósito del abrazo y el contacto (en que se funda la confianza básica) el bebé experimenta varias situaciones: una situación es, cuando está abrazado con la madre y con la boca en su pecho; otra situación es la evidencia de que, a veces, ella está y él la puede tocar y alimentarse; y otra situación es que, a veces, ella no está, y él no la puede tocar ni puede alimentarse y llora y grita para ser atendido. En estas experiencias comienzan a acontecer varios procesos muy importantes:

En el acogimiento amoroso de confianza básica, el bebé es fundado como sujeto humano.

El bebé comienza a *experimentarse* como diferente del mundo (inicialmente como diferente del pecho) y entonces comienza a diferenciar *un yo* de un no-yo que es el mundo.

Ese espacio que se comienza a abrir entre el *yo* (el bebé) y el *no-yo* (inicialmente el pecho, luego el mundo), se funda a propósito de tocar y *apropiar*. El bebé asume, poco a poco, que si bien él y el pecho no son la misma cosa, el pecho le pertenece;



asume entonces que *tiene derecho* al pecho que le alimenta, y grita cuando el pecho (la madre) no está, para hacer que venga. Y llora y grita *porque confía en que vendrá*.

El espacio creciente entre ese yo emergente y el mundo, que se genera justo por la diferenciación entre el *yo* y el *no-yo*, es lo que se llama un “espacio transicional”⁶. La experiencia de relación con el pecho y el cuerpo de la madre, y luego con otros objetos a los que desplaza la atención, y la certeza de una “apropiación con derechos sobre el objeto”, cuando avanza el bebé en la experimentación del mundo, es lo que se denomina como el “objeto transicional”⁷.

Después del pecho y del cuerpo de la madre, son objetos transicionales típicos: el propio cuerpo, la cobija, el oso de peluche, entre otros. Objetos sobre los cuales inicialmente el bebé y posteriormente *la niña y el niño ejercerán una apropiación que emblematiza su ejercicio de derechos*. Lo que se emblematiza es: (i) que se constituyeron humanos en la confianza básica que fundamenta y permite su ejercicio de derechos sobre el mundo; y (ii) que eso del sujeto de derechos no es una historia que a uno le cuentan y que uno se aprende; *es una experiencia fundante del sujeto*.

Una de las más destacadas proposiciones de Maturana es que la democracia es una emoción y una experiencia matrísticas. Dirá Maturana que la construcción democrática es el desarrollo de experiencias de “confianza básica”, esto es, de reconocimiento, acogimiento y cooperación entre seres humanos, entre los que hay un relacionamiento igualitario.

Reconocimiento, confianza, acogimiento, relaciones de cooperación y relacionamiento igualitario para la construcción del mundo, que es sustantivamente lo humano a lo que se tiene derecho.

3.2 Los talleres

3.2.1 Percusión - Imágenes del reconocimiento

“El «taller de percusión» produjo cosas, por ejemplo que con los sonidos no es que uno se acuerde, sino que simplemente siente algo, como si hubiera recuerdos inconscientes. En

⁶ Que es el espacio en que el bebé avanza apropiando el mundo; luego el espacio se constituye en el juego de las niñas y los niños; y posteriormente, en la vida adulta, este mismo espacio es configurado por las artes, la vida imaginativa, la labor científica y creadora, la religión, etc. Todas estas dimensiones del ser humano en que se constituye el “espacio transicional” dependen de la generación de la “confianza básica” en la mediación entre el mundo interno y el mundo externo.

⁷ Estos conceptos de “espacio transicional” y de “objeto transicional” son fundamentales en la obra de DONALD WINNICOTT y estructuran de conjunto su obra.

sí no son recuerdos de situaciones, sino que se mueve algo como inexplicable” (Lucas, joven de 18 años).

“Sobre el «taller de percusión» lo primero es reconocer la disposición que uno le ponga, porque al comienzo cuesta cerrar los ojos. Ya después el sonido mismo lo va tranquilizando a uno, le va dando serenidad. Había unos sonidos que me hacían dar escaramusia, porque me acordaba de mi casa; era tanta la sensación, que me sentía en familia y me daba escaramusia. El sonido del agua sí me repugnó, me sentí asqueada de ese sonido, como cuando estaba pequeña, jugando en el caño y me tiraba gases por debajo del agua; así sonaba. Hubo sonidos que me permitieron recordar la tristeza que me hacían sentir otras personas, cuando quede embarazada. Tenía 15 años. Sentía las personas discriminándome” (Tina, joven de 18 años).

“En este momento sentí que aquí hay muchas cosas para hacer. Descubrí la música y otras maneras de transmitir lo que uno siente sin necesidad de estar armado. Descubrí que hay muchas formas de transmitir los sentimientos y los sueños que uno tiene sin necesidad de estar en la guerra. Digo esto porque recuerdo mucho ese taller en que hicimos una relajación, en que nos acostamos a escuchar sonidos. Fue muy impresionante porque esos sonidos nos llevaron a lugares donde estuvimos alguna vez. Y sentir otra vez ese miedo solo por un sonido es feo, pero también es cómico, porque se trata del sonido de un tambor. Es sólo un sonido y uno sabe que está en un hotel en Bogotá, Pero es como irse para atrás en la vida, y sentir que ese sonido lo transporta a otros lugares, volver a ellos, es muy fuerte y, a la vez, es muy chévere, porque uno constata que se va liberando de eso” (Amanda, joven de 18 años).

Los sonidos de la percusión no son ingenuos ni neutros; nos conectan con nuestro centro de gravedad emocional; con nuestros centros matrísticos y patriarcales; y también ponen de presente que el sonido de los tambores de la guerra hacen parte de nuestra experiencia.

Entonces, ¿qué hacer? ¿Quién soy? ¿Quién quiero ser?

3.2.2 Historia personal de reconocimiento

“Escasamente me acordé de tres momentos que eran los más bacanos, que fueron paseos con toda la



familia, a varias partes del país. Es como de lo único que me acuerdo. Uno después de que está en el grupo armado se acostumbra, al principio siente pero después ya no. Yo lloré al principio pues yo era pequeño, tenía 13 años. Eso lo endurece a uno. Uno trata de llorar pero no puede” (Lucas, joven de 18 años).

“Con la «historia con el reconocimiento», por edades, sí fue muy fácil recordar. O sea, para mí fue fácil pintar, acordarme de mi mamá cuando me peinaba, cuando yo era pequeña” (Tina, joven de 18 años).

Nuevamente podemos decir que no basta con una comprensión global de la cuestión del reconocimiento. Hay que traer este asunto hacia un examen detenido de nuestra vida.

Y muy probablemente volvamos a encontrarnos con la ausencia de memoria, como testigo de nuestros aconteceres con el reconocimiento; o más propiamente con las diferentes variantes, gamas y sensaciones del reconocimiento. Porque no son lo mismo las experiencias de reconocimiento en el grupo armado que la experiencia de reconocimiento *cuando mi madre me peinaba*.

Este ejercicio es entonces una apuesta por observar de manera diferenciada nuestra historia, por establecer gamas de cualidades del reconocimiento que hemos recibido. No es que unas sean buenas y otras malas, o unas mejores que otras. No. El asunto es entender de qué materia es que estamos hechos, para que cada uno avance en decidir qué es lo que quiere hacer con eso.

Y, bueno, también para establecer en qué edades y en qué circunstancias tenemos recuerdos que no quieren o no pueden salir a la conciencia. Sobre esto también habrá que detenerse y examinar con profundidad, cómo darnos estrategias para llegar a esos lugares más esquivos de nuestra memoria. Y en caso de que no podamos llegar directamente, el desafío es establecer quiénes pueden ser las fuentes de una investigación que habrá que hacer para reconstruir nuestro recorrido como sujetos de derechos por el mundo.

3.2.3 Imágenes del reconocimiento: arcilla

“Me llama la atención, hablando de lo matrístico, la recuperación que eso dejó, de los orígenes, de la casa, del significado que tienen la casa, el pueblo, el terruño. Como que trae a colación lo familiar, y eso familiar de alguna forma se hace insoportable. Suscita evocar la mierda, el vómito. Creo que esta evocación permitió escuchar todo ese juego de símbolos. Trajo todo ese poder que tienen el símbolo y la palabra, de expulsar, de vomitar todo eso que estaba ahí. Me gustó ese enganche que tuvieron los

chicos con esos significantes, que permitieron una salida, y por eso también muchos encontraron un lugar, una forma distinta de exorcizarse de eso tan insoportable. Porque es evidente que hay una resistencia terrible de los muchachos a hablar de la mamá, a hablar del pueblo; eso es no permitido; no sé si es porque se dejó, porque se abandonó, o porque la mamá también como que atormenta en algún momento, la mamá resulta insoportable. Eso es algo que no entraba en el discurso de los chicos, esa referencia a lo materno, lo que encierra, lo que es familiar, lo que acapara en todo momento, lo que no deja respirar, que tienen también que ver con la salida del hogar” (Diego Salcedo, psicólogo⁸).

La pregunta de más fondo es: ¿cómo elaborar lo matrístico como una emoción que funda la experiencia democrática?

Cuando esto no se hace, lo matrístico puede cumplir un papel problemático, como motivación de un aparentemente posible retorno al pasado familiar, rural, idílico, como si no hubiera sido también ese pasado el tormentoso, mudo, con el que se rompió ya una vez. Esto implica hablar de:

- La situación real de las familias de origen de las niñas, los niños y jóvenes desvinculados, que según muestran diversos estudios⁹, constituía un ámbito violento, de abusos y violación de derechos.
- La situación real de los centros de prestación de servicios a los que accede la población mencionada.
- La cultura hegemónica en las zonas en que aconteció y acontece el reclutamiento.

Lo anterior conduce a afirmar que no siempre será posible el retorno a los ámbitos societales de origen.

⁸ Diego Salcedo fue psicólogo del Centro de Atención Especializada - CAE, Hogar José, en el momento en que realizó el ciclo básico de formación en 2007. Esta cita es tomada de una larga entrevista.

⁹ Nos referimos principalmente a: AUTORES VARIOS. *Caracterización de los niños, niñas, y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. Unicef, Defensoría del Pueblo, Bogotá, 2006.



3.2.4 Aceptación/transformación

“Yo decía: «¿qué tengo que aceptar o qué tengo que cambiar?». Yo me ponía a pensar en cosas mínimas como no fumar, o cosas que no he cambiado ni sé cómo cambiar. Yo decía: «tengo que cambiar esto, pero ¿cómo lo voy a cambiar? Aceptémoslo más bien». Entonces salían cosas para transformar, pero cosas muy mínimas, no sé si era la cuestión de que me creía superior, o creía que todo lo hacía bien, no sé, por la misma tendencia de aparentar lo que uno no es” (Lucas, joven de 18 años).

“El taller de «aceptación - transformación», es muy importante por lo de la escritura en clave. Eso de escribir algo que sólo uno sabe qué es, es muy importante. Uno se juzga y dice: ¿Por qué soy así? ¿Por qué estoy haciendo eso? Se juzga uno mismo y: no, es que tengo que cambiarlo, pero es que no puedo, no puedo cambiarlo ¿cómo hago? Yo me juzgaba de manera fuerte, conmigo misma, y me sentía mal conmigo misma, porque decía: no puedo tener eso tan horrible en mi vida, que me hace ver fea ¿pero, cómo hago si ya es una parte de mí? ¿Cómo transformarlo? Yo creo que eso es lo que más pensaba: ¿cómo transformarlo? ¿Cómo cambiarlo? Y, bueno, si no lo puedo cambiar, entonces, ¿se trata de aceptar? Pero, ¿por qué lo tengo que aceptar, si no me gusta? Ese era el dilema que yo tenía. Me juzgaba, a pesar de que nadie supiera; uno se juzga terriblemente a uno mismo” (Tina, joven de 18 años).

Es más fácil pensar en cambiar lo que somos, que pensar en conocer lo que somos. Y es necesario conocernos, para poder establecer con qué es que contamos para desarrollar el propio plan de vida que nuevamente nos colocará en la ruta de construcción de la dignidad.

Ahora bien, reiteramos que cuando hablamos de lo matrístico y de lo patriarcal no estamos hablando de lo bueno y lo malo. Estamos hablando de dimensiones presentes en nuestra realidad; dimensiones que nos constituyen, de las que somos efecto. Y el asunto es lograr establecer qué es lo que queremos ser (plan de vida propio), para determinar qué aceptamos de lo que somos y qué es lo que queremos transformar.

Y hay que saber que es mucho más fácil intentar transformar, que aceptar profundamente algunas realidades que ya hacen parte de que somos.

3.2.5 Máscaras del yo

“En el «taller de máscaras», uno se desarrolla con respecto a cómo uno se desenvuelve en la sociedad. Y yo no tengo mucha creatividad para hacer dibujos, así como Tina hace. En cambio quedó claro para mí, que yo aparento ser serio, aparento ser bien y en la rumba soy otro, más alegre, más suelto” (Lucas, joven de 18 años).

“Nosotros en la vida siempre vamos a tener máscaras aunque no lo creamos, siempre vamos a tener alguna máscara que los demás quieren ver en nosotros, que nosotros queremos que ellos vean” (Lucas, joven de 18 años).

“El taller de «máscaras» es muy interesante, uno muestra lo que es pero nadie lo sabe. Es mi código, estoy mostrando lo que soy, pero nadie lo sabe. Yo me sentí bien, porque decía: «estoy expulsando lo que soy y la ventaja es que solo yo lo sé y nadie me va juzgar». Es bacano poner en escena lo que uno es, liberar en un momento lo que uno es, sin que nadie lo sepa” (Tina, joven de 18 años).

El problema de fondo con relación a quién soy yo, es que “yo” es solamente uno de los muchos personajes que me habitan.

“Yo” es el personaje público, una máscara que contiene varias caras. Digamos que una máscara vista desde afuera. Pero la misma máscara vista desde adentro son “otros” que sé que existen, sé que están allí, por lo menos algunos de ellos y ellas; porque no todos esos personajes tienen el mismo sexo. Recordemos que en los hombres y en las mujeres están presentes lo femenino y lo masculino.

La cuestión es acercarme y conocer lo más profunda y detenidamente esos personajes. Sentirlos, permitir que se expresen, que se muestren. De manera tal que pueda, sin temores, o mejor, sin mucho temor, penetrar en esos personajes para saber de ellos. Finalmente, acercarme a todos ellos (y seguramente a alguna ella), me permitirá tener una visión más precisa de la complejidad que me constituye, y con la que tengo que contar para establecer mi propio plan de vida. Porque la idea es que, en lo posible, ese plan de vida tiene que permitir que esos personajes tengan un lugar. Porque de lo contrario, me van a producir dificultades en la puesta en marcha de mi plan de vida.

Entonces, se trata de establecer con qué es que cuento para decidir por mi propio plan de vida.

3.2.6 Ritual

“En el «taller ritual» me gustó lo que hice. No sé por qué me gusta tanto ese «palo de agua», no sé



por qué sentía como más relajación, porque al tocarle me sentía liberado, suave, a lo natural” (Lucas, joven de 18 años).

“Cuando hicimos el círculo para el ritual en que podíamos tocar un instrumento, para mí fue una expresión de energía. Se sentía una energía fuerte que no podía salir, como que algo me impedía y yo no soy tímida ni nada, pero como que algo me impedía: yo no puedo tocar ese instrumento. Ese calor, sentía miedo de ir a tocar ese instrumento. Yo no me acuerdo muy bien el instrumento que toqué, pero yo creo que lo toqué muy normal y a lo último lo toque muy fuerte. O sea, como que expulsé toda esa emoción, se mueven cosas que son inexplicables, como energía. Sentir calor, sentir temor, y son cosas que yo no sabría explicar” (Tina, joven de 18 años).

Puedo establecer la diversidad de personajes que me constituyen, algunos de los cuales son públicos (rostros, personajes, máscaras del yo), y otros no; y puedo establecer también que hay *un narrador*, que conoce cada uno de tales personajes, que cuenta pedacitos de experiencias de cada uno de los personajes.

Ese narrador tiene nombre, se llama el *sí mismo*.

El papel óptimo del *sí mismo* es el de construir un relato, *una biografía*, que de un lugar legítimo a cada uno de los personajes que me constituye.

Yo puedo no construir esa *biografía* desde el *sí mismo*. Entonces, cuando hable, se turnarán “en el habla” esos personajes interiores, y contarán pedacitos de anécdotas que no tendrán mayor relación unas con otras, porque a veces esos personajes interiores, o no se conocen o no quieren interactuar unos con otros. Y será muy desgastante vivir así. Pero se puede. Mucha gente vive así. Más aún, es como se vive en el régimen de las identidades. Entonces, lo que se expresará en el mundo será una consistencia que dependerá de que sea nombrado desde afuera; me imaginaré que soy libre pero no podré verificarlo en la realidad; permaneceré inmerso en relaciones de dominación; no tendré un plan de vida propio sino que viviré lo que ya conozco, que es la misma vida del padre y la madre.

Y puedo decidirme a construir esa *biografía* desde el *sí mismo*. Aquí comienza la aventura de darme un *plan de vida propio*; aquí comienza la aventura de la dignidad. Entonces hago una señal pública de que he decidido construir mi biografía dándole permanentemente voz al narrador.

Dignidad, duelo y memoria:

3ª Jornada de Formación

“Memoria: reconstrucción de un recuerdo, rescate memorial de una historia, facultad de razonamiento para mirar algo que ya ocurrió” (Pedro, joven de 17 años).

“Memoria: revivir la muerte que tuvo Marquetalia” (Pablo, joven de 17 años).

“Memoria: recuerdo, alegría y miedo” (José, joven de 16 años).

“Memoria: son los recuerdos que tenemos en la mente; muchas veces nos perturba la conciencia y podemos vivir con «ataduras»” (Jacinto, joven de 18 años).

“Memoria: cuando hacemos cosas indebidas, nos damos cuenta tarde y en ese momento nos llega la miseria, y cuando eso sucede es que sentimos «la atadura»; cuando nos sentimos así esto pasa a la conciencia; y por último al recuerdo doloroso por nuestros errores” (Federico, joven de 17 años).

“La vida es un duelo y uno puede salir adelante, día a día uno está pasando por duelos; uno no se debe quedar estancado en lo mismo sino salir; como nos pasó a nosotros, tuvimos una historia en el grupo armado y ahora estamos acá, y no vamos a volver allá” (Carla, joven de 17 años).

4.1 Nociones básicas

4.1.1 Cuerpo, dolor y memoria

Ya en dos actividades anteriormente narradas, hemos constatado el olvido en algunos momentos de la vida.

No se trata de posturas conceptuales, sino de que, en dos Jornadas de Formación, en los talleres en que se examinó la *historia personal* (con el castigo habitual y con

el reconocimiento), quedó claro por la vía de la experiencia, que el olvido, esto es, la ausencia de memoria, es un testigo; un testimonio de que hay algo que dolería si lo pudiéramos evocar.

Entonces, para poder avanzar, pongámonos de acuerdo en cómo funciona la memoria. Para ello podemos fundamentarnos en las expresiones juveniles que sirven de epígrafe a este capítulo, en que se estima que cuando hablamos de memoria, suele acontecer que estemos hablando de una “reconstrucción”; que el recuerdo suele ser una reconstrucción y no un dato directo; también es el recuerdo un proceso de revivir; y suele llevar a enfrentar emociones tales como la alegría y el miedo, entre otras.

Además, aportan que el punto de partida del recuerdo suele ser una “atadura”, pues entendemos que mediante la memoria quedamos, en primera instancia, “atados” al hecho irreversible que aconteció en ese presente del que no logramos desprendernos; como si el pasado no pasara, sino que quedáramos, allí, como suspendidos y anclados.

La primera afirmación que habrá que hacer entonces es que nuestro “cuerpo”¹ es el depositario de la memoria. Y la segunda afirmación es que eso que llamamos memoria tiene que ver con “imágenes” cargadas de “emoción”.

Esto permite establecer que las imágenes que están más cargadas de emoción tienden a instalarse férreamente en la memoria, no necesariamente las más dolorosas, sino las más *intensas*. Y que lo que está menos cargado de emoción, lo que es menos intenso, tiende a instalarse débilmente en la memoria y, por consiguiente, a olvidarse². También acontece que algunas imágenes, justamente porque están muy cargadas de emoción, sean suprimidas de la memoria.

Una implicación de esto tiene que ver con que las personas muy mayores tienden a acordarse más claramente de sus recuerdos más antiguos, que de sus recuerdos más recientes. Que

¹ Remitimos al lector al apartado sobre el cuerpo, que se expuso en el Módulo I.

² ¿Quién se acuerda de todo lo que tuvo que aprenderse en la escuela y en el bachillerato?



es lo mismo que decir que la *experiencia matrística*, (ya hablamos de ella páginas arriba), que fue vivida con la intensidad emocional propia de la infancia, tiende a fijarse con mayor fuerza en la memoria, que es lo que consideramos que explica su maravillosa supervivencia.

El ejercicio del primer recuerdo de violencia es testimonio de lo que estamos afirmando; en este ejercicio emergieron imágenes particularmente intensas, y en ese caso singular, particularmente dolorosas. Imágenes que no evocábamos hace mucho tiempo y que no son fácilmente evocables. Fueron traídas a la memoria a través de varios ejercicios de sensibilización en la correspondiente Jornada de Formación. Si no hubiese sido por los ejercicios de sensibilización, tal vez la mayoría de los asistentes nos hubiesen dicho que no tenían recuerdos de violencia. Y cuando las evocamos, estaban allí intactas. Fueron imágenes que emergieron con lujo de luces, colores, detalles y dolores.

Las imágenes de la memoria se instalan desplegando su intensidad sobre el cuerpo; cuando son recuerdos dolorosos duele el cuerpo. Más aún, las imágenes de la memoria se inscriben en el cuerpo como emociones específicas: dolor, alegría, odio³, entre otras.

Una aclaración necesaria la podemos formular de esta manera: en un sentido, hablamos de que “tenemos” cuerpo; en otro sentido, hablamos de que “somos” cuerpo. Cuando hablamos de que “tenemos” cuerpo, en realidad estamos refiriendo al organismo, que no es otra cosa que el cuerpo físico⁴. Y cuando hablamos de que “somos” cuerpo, estamos hablando propiamente del “cuerpo” como el lugar de depositación de las coordinaciones automatizadas⁵; de los afectos y emociones; y del yo⁶; y por tanto, de la memoria.

Lo anterior permite una afirmación sobre la cual habrá que volver: para no recordar las experiencias muy dolorosas, lo que hacemos es desconectarnos del “cuerpo”; porque *recordar es más doloroso que desconectarnos*. No nos desconectamos del cuerpo físico (el “organismo”), nos desconectamos del cuerpo emocional (que estamos llamando el “cuerpo”). Optamos, con conciencia o sin ella, por desconectarnos del “cuerpo”.

³ Recordemos las imágenes del taller de castigo habitual y el reconocimiento en este mismo taller de la abundante y devastadora presencia del odio.

⁴ Este cuerpo físico funciona sobre un conjunto muy amplio de automatismos innatos, involucrados en actividades tales como la respiración, la digestión, entre muchas otras.

⁵ En este caso estamos hablando de procesos culturales que se automatizan, como por ejemplo, la escritura. Para poder redactar, la escritura tiene que haberse automatizado.

⁶ Estas ideas están desarrolladas ampliamente en el Módulo I de esta misma serie.

Pero sin duda esto tiene un problema: que si hay demasiadas experiencias muy dolorosas, para no recordarlas nos desconectamos, y el riesgo es que nos quedemos sin conexión con el “cuerpo”, que es lo mismo que quedarse “sin cuerpo”.

El riesgo es que nos quedemos con el “organismo”⁷ y sin el “cuerpo”⁸ que es lo que pone de presente una frase que ya habíamos considerado en este texto. Decía *Lucas*: “Uno se acostumbra al dolor. En el grupo armado los primeros días duelen, se cansa uno. La gente lo trata mal y uno se siente lo peor; pero cuando ya uno “sabe” cómo es la cosa, va cogiendo cancha; después, lo que le hagan a uno o no le hagan, vale huevo”⁹.

Repitámoslo porque podemos pasar (una vez más), de largo, sin detenernos en lo que *Lucas* está diciendo: nos dice que “en el grupo armado los primeros días duelen”. Ciertamente sabemos que los días no duelen; sabemos que la experiencia del dolor es una experiencia del “cuerpo”. Y esto pasa en los primeros días. Bueno, si sabemos que *Lucas* ingresó a un grupo armado a los 13 años, ya podemos entender ciertas cosas.

¿Qué es lo que tanto le dolía a *Lucas*?

No necesariamente el organismo; la referencia al organismo, de los primeros días, puede ser más bien que “se cansa uno”.

Lo que interesa establecer es que decidir alistarse como guerrero es realizar por cuenta propia un aporte demasiado fuerte de renuncia de lo matrístico. Es un acto de renuncia al “saber” y a la memoria depositada en el cuerpo: sobre la confianza, el acogimiento, el abrazo, las relaciones igualitarias y de cooperación. Y por supuesto, eso tiene que doler y doler mucho.

Consideramos que de lo que habla *Lucas* es de renunciar al “saber” y a la

⁷ La expresión “organismo” nos remite al cuerpo físico, a la carne.

⁸ La expresión “el cuerpo” nos remite a los automatismos, a afectos, la emotividad, y de manera amplia, al yo.

⁹ *Lucas*, joven de 18 años.



memoria matrística, y de la instalación (casi) hegemónica de otro “saber”, otra experiencia, de cuño patriarcal y, entonces, de otra memoria, que *Lucas* relaciona así: “cuando ya uno “*sabe*” cómo es la cosa, va cogiendo cancha; después, lo que le hagan a uno o no le hagan, vale huevo”.

¿Cómo hizo *Lucas* para “saber” cómo es la cosa? Mediante la experiencia de someter el cuerpo a rutinas extremas e intensas de entrenamiento; probablemente mediante la experiencia de quitar la vida a otros; mediante esa experiencia que permite que uno coja “cancha” y “concha”, que se endurezca en extremo. Una vez que *Lucas* logró instalarse en esa “otra” experiencia corporal, en ese otro “saber”, pudo decir que: “lo que le hagan a uno o no le hagan, vale huevo”, ya no hay dolor, ¡ya todo lo matrístico vale huevo!

Es fuerte eso de que el “saber” matrístico es una primera memoria que se instala, se despliega y se deposita (propriadamente se *incardina*, esto es, que se hace carne), con intensidad en el “cuerpo”; y que el “saber” patriarcal, que es también una memoria, se sobrepone a aquel; como estratos de saberes y de memorias que se acumulan en el cuerpo.

¿Qué quiere decir la frase de *Lucas*, de que “ya no hay dolor”? Que se ha llegado al máximo nivel posible de supresión del “cuerpo”.

¿Entonces se extirpó lo matrístico del cuerpo? No, por supuesto que no. Quedó allí sepultado, como una memoria latente. Probablemente siendo fuente de posibles experiencias de *Lucas*, tales como la compasión y/o la solidaridad con sus compañeros, entre otras. Lo que nos queda claro del capítulo anterior es que lo matrístico emerge de donde estaba sepultado, nuevamente y con fuerza, cuando *Lucas* se encuentra con *Tina*; en ese momento se expresa lo matrístico como necesidad imperiosa de confianza y de reconocimiento, como lo desarrollamos anteriormente, habida cuenta de que *Lucas* se enamora, lo que es sin duda una experiencia de fuente matrística.

Pero volvamos al “organismo” y al “cuerpo”, según el relato de *Lucas*.

Porque ahora podemos entender que *Lucas* llegó a ser, en el grupo armado, casi como un autómatas, entrenado para recibir y cumplir órdenes, con una característica muy especial: *sin dolor*. Ya podía hacer casi todo lo que le ordenaran.

Si volvemos de manera más general a la reflexión que interesa en este texto, podemos afirmar que es posible “quedarnos sin cuerpo”, con relación a muchas dimensiones de la vida cotidiana, porque lo que lo deja a uno sin cuerpo no es el carácter “intenso” de la experiencia, sino su carácter doloroso.

Con los amores pasa lo mismo. Si las experiencias amorosas dolorosas no se tramitan adecuadamente, nos van dejando sin cuerpo para el amor, que es lo mismo que decir que en materia del amor nos podemos volver cínicos; cínicos que piensan que el amor es propio de una etapa romántica que acontece cuando uno es muy joven.

E igual puede acontecer en muchas otras dimensiones de la vida de todos los días.

Vale la pena detenerse para entender un asunto que tiene que ver con el problema del dolor y la memoria. Porque a veces, y no en pocas ocasiones, tendemos a evitar el dolor antes de que acontezca; esto es, tratamos de prevenir la ocurrencia del dolor: para ello asumimos al actuar, *esquemas de respuesta* mediante los que impedimos que nos involucremos emocionalmente y, por tanto, generamos condiciones de posibilidad para que el dolor no acontezca.

Los *esquemas de respuesta* son un tipo particular de las coordinaciones automatizadas y funcionan tal como ellas.

Nuestra vida cotidiana tiende a llenarse de estos *esquemas de respuesta*, de manera tal que ya no tenemos que pensar y decidir todas las veces acerca de lo mismo; usamos habitualmente estas formas típicas de respuesta; en este caso, con la finalidad particular de evitar el dolor.

La cuestión con estos *esquemas de respuesta* que parecen tan cómodos porque evitan estar valorando, sintiendo, interpretando, pensando y tomando decisiones es que ante determinadas circunstancias, aparecen de forma automática, lo que tiene como implicación que *nuestra vida tiende a quedar regulada por el pasado*; desde ese pasado en que se generaron las experiencias dolorosas. Quedamos entonces sujetos al pasado por las “ataduras” de la que hablaban los jóvenes autores de los epígrafes que inician este apartado.

Recordemos que habíamos mencionado que algunos “esquemas de respuesta” surgen con la finalidad



de evitar el dolor. Y recordemos también que el dolor, tanto como los singulares esquemas de respuesta que pretenden evitarlo pueden aparecer con relación a muchas dimensiones de la vida cotidiana.

Lo que se quiere decir con esto es que es posible que, sin darnos cuenta, estemos viviendo y conduciendo nuestra vida completamente, a propósito de las experiencias que acontecieron en un pasado doloroso al que seguimos “atados”. Y que no veamos ni sintamos el presente; y que no podamos aceptar que el presente y el futuro puedan ser completamente novedosos y llenos de oportunidades. Más aún, *puede acontecer que tampoco veamos que el presente y el futuro dependen de nosotros mismos*, en la medida en que dejemos de tener una percepción abierta, atenta y confiada de lo que acontece. Porque podemos dejar de valorar, sentir, interpretar, pensar y decidir nuestro propio *plan de vida*, habida cuenta de la presencia de esquemas de respuesta (que tienden a cristalizar como *prejuicios*), que nos impiden sentir y ver lo novedoso y lo singular. En este horizonte, los *esquemas de respuesta* terminan siendo dispositivos de control que nos anclan, nos “atan”, al pasado del *régimen de las identidades*.

En síntesis, llenarnos de *esquemas de respuesta* de evitación del dolor es renunciar a la certeza de que nuestro *plan de vida* responde a lo que queremos, y disminuir progresivamente nuestro ámbito personal de ejercicio de la libertad.

O, dicho de otro modo, la construcción de nuestra dignidad se disminuye de manera creciente y radical, en la medida en que nuestra experiencia en el mundo se determina por *esquemas de respuesta de evitación del dolor*.

Según dicen los filósofos, la dialéctica del amo y el esclavo se configura cuando alguien tiene tanto miedo a morir, que considera que la esclavitud es un mal menor por el que se puede optar. Bueno, pues los esquemas de respuesta que pretenden evitar el dolor operan a la manera del miedo a morir. Y siguiendo por la ruta de tales esquemas, terminamos esclavizados de nuestros fantasmas y miedos.

La construcción de la dignidad supone, sin duda, aceptar muchos desafíos, entre los que se encuentra el desafío del dolor, que –de manera razonable–, no es otra cosa que una dimensión de la vida cotidiana.

¿Y, entonces, qué podemos hacer? ¿Es posible limpiar nuestra experiencia de esos *esquemas de respuesta que pretenden evitar el dolor*? Sí, claro, de eso trata el siguiente apartado.

4.1.2 Memoria y duelo

Un autor argentino, Jorge Bucay, presenta una definición del proceso del *duelo*, que nos dará muchas luces, para entender por qué es tan importante esto de *pararnos con firmeza y humildad frente al dolor asumiéndolo y encarándolo* como una dimensión presente y actuante en lo humano y como un desafío, tras el cual, suele estar nuestra dignidad.

Y es importante pararnos, y en casos arrodillarnos¹⁰, con firmeza y humildad ante el dolor, para evitar que nuestra vida se regule (y en casos nos esclavice) desde el pasado, a propósito de la presencia de *esquemas de respuesta de evitación del dolor*, y para lograr avanzar sistemáticamente en la construcción de nuestra dignidad.

Iniciemos intentando construir y examinar algunos ejemplos, para determinar experiencialmente de qué es que se trata esto del *duelo*.

Ejemplo 1

En un combate Pedro perdió todo su brazo derecho, todo el brazo, desde el hombro. Una granada explotó cerca y le produjo esto y, bueno, hubiera podido ser peor.

Durante los primeros meses, después de la pérdida del brazo, a Pedro le pasa algo: cada vez que intenta, en cualquier circunstancia de la vida corriente, usar los dos brazos o coger algo con las dos manos, trata de usar el brazo derecho y la mano derecha que “ya no tiene”.

Usar los dos brazos y las dos manos simultáneamente es una coordinación compleja y automatizada, típicamente es lo que estamos llamando un esquema de respuesta (aunque en este caso no refiere a la evitación del dolor).

Uno no tiene que valorar, sentir, pensar y decidir cada vez que requiere usar

¹⁰ **No** arrodillarnos como siervos frente al amo. No. Es arrodillarnos ante la vida, en las circunstancias en que nuestra **fragilidad** lo demande, para poder continuar parados ante el dolor con más entereza.



los dos brazos y las dos manos. Simplemente les usa. Digamos más propiamente: “opera” con el automatismo de un *esquema de respuesta* que es propiamente lo que esto constituye. Y la sede de tales coordinaciones automatizadas en “el cuerpo”¹¹ (recordemos que “el cuerpo” no es lo mismo que el “organismo”).

Lo que le acontece a Pedro puede ser expresado así: físicamente, en su “organismo”, Pedro ya no tiene el brazo derecho ni la mano derecha; pero los automatismos que componían los *esquemas de respuesta* inscritos en “el cuerpo” siguen estando presentes y siguen siendo actuantes. Por ello, aunque físicamente el brazo no está, Pedro sigue sintiéndole, Pedro sigue asumiendo que allí está. Incluso, a veces, siente que le pica la mano que “ya no está más”.

Dicho de otra forma, lo que indudablemente está es la “presencia” de una “ausencia”. Aún está presente en el cuerpo, incrustado en esquemas de respuesta, el brazo que físicamente ya no está. La presencia es “corporal”, la ausencia es “orgánica”.

¿Qué sería un duelo en este caso? Sería: *dejar ir lo que ya no está más*; esto es, “*dejar ir la presencia de la ausencia*”. Más técnicamente: dejar ir los automatismos inscritos en “el cuerpo” y recomponer la construcción corporal asumiendo una nueva *forma* del cuerpo.

Pero eso implica *dejar que el brazo que ya no está muera del todo*; no solo físicamente sino también su inscripción en “el cuerpo”. Y asumir esta muerte completa del brazo es extremadamente doloroso.

Ejemplo 2

Sandra está exageradamente deprimida porque peleó con su novio; estaban juntos desde hace varios años. Ella cree que todo terminó para ella, percibe su presente y su futuro como una inmensa mancha negra y viscosa. Le cuesta horrores levantarse en las mañanas para ir a clase. Lloro súbitamente y sin motivo aparente. A veces siente que se le cierra el pecho, que no puede respirar y que se le atrancan los suspiros. Y siente un dolor tenaz incrustado en el tórax todo el tiempo.

De alguna manera, su sensación básica en el mundo puede ser descrita así: ante el hecho de que él ya no está más, “ella siente que tampoco está más”, porque sin él nada tiene sentido ni realidad.

¹¹ Páginas arriba habíamos dicho que “el cuerpo” es la sede de las coordinaciones automatizadas; de los afectos y las emociones; y del yo. Y habíamos dicho que el organismo es el cuerpo físico.

¿Por qué pasa esto? ¿En qué consiste, pues, la experiencia amorosa?

Una manera breve y relativamente precisa de entender esto es: “yo soy” la imagen (máscara, personaje), que el amado o la amada me devuelve, como si él (o ella) fuera un espejo.

Si me dice que estoy bonito, me siento bonito, ¡y me pongo bonito! Si me dice que soy cumplidor, cumpliré siempre. Y así con cada dimensión de *mí mismo* que va siendo involucrada en la relación amorosa.

Entonces, a medida que se consolida la relación, lo que acontece es que “*todo el yo*” depende (y esa dependencia es maravillosa cuando la relación está viva y palpitante), de la imagen que me devuelve el otro/la otra, que funciona como mi espejo.

¿Recuerdan *el narrador* de la propia biografía? ¿Recuerdan ese sí mismo, cuyo papel es construir una narrativa de mi propia vida? Bueno, pues una relación amorosa tradicional no es otra cosa que ceder el narrador para legitimarse en el “régimen de verdad” de las identidades¹².

Una relación amorosa es entonces una experiencia de “confianza” extrema tal, que todo el “reconocimiento” que me instituye y me narra en el mundo dependen de la presencia del otro/la otra.

La relación amorosa y su ruptura las podemos representar entonces así:

La imagen que ese maravilloso espejo me devolvía, “era yo”; ese espejo ya no está más, se rompió, y siento entonces que poco a poco me estoy borrando, me estoy desvaneciendo.

La narración que la amada/el amado contaba de mí, “era yo”; esa voz se

¹² Se cede el narrador en aspectos instituyentes y contundentes. *La relación amorosa de hecho le narra* a uno como hombre o como mujer y como heterosexual o como homosexual; como esposo o como esposa y como padre o como madre; como vivo/a para la realización del deseo; como proveedor/a, entre otras dimensiones instituyentes de la identidad en el marco del *régimen de las identidades*.



silenció y entonces siento que no tengo pasado ni presente y, por tanto, no tengo futuro.

Siento un gran dolor, y considero que: por lo menos, siento ese dolor; es como si ahora lo único que me queda del amado/la amada es ese dolor; por lo menos me queda “eso”; por lo menos “soy el dolor que me produce (su, mi) ausencia”.

La *imagen* que me devolvía; la *voz* que me narraba, no eran otra cosa, en el orden de los afectos y las emociones, que coordinaciones de esquemas de respuestas automatizados inscritos en el “cuerpo”, en mi cuerpo; inscripciones que me configuraban y me permitían *ser quien amaba y/o ser el/la amado/a*.

Y luego de la ruptura, luego de que la amada/el amado se ha marchado, luego de que ya “no está más”, luego de que estoy físicamente solo, esos esquemas de respuesta automatizados e inscritos en el cuerpo *¡siguen allí!*, y son entonces inmensamente dolorosos porque son la “presencia”, en mí, de su “ausencia”.

Y dejar que esta “presencia en mí” se vaya, puede ser tan doloroso como la misma ruptura amorosa, porque es dejar que *yo me muera un poco*; que esa imagen que era yo, y ese relato que era yo, se mueran.

Entonces lo podemos decir otra vez: lo que indudablemente está y duele tanto, es la “presencia” de la “ausencia”.

El duelo en este caso es, otra vez, “*dejar ir lo que ya no está más*”. Y eso se refiere a mí; porque es dejar ir la imagen que era yo, y esa narración que era yo; es permitir que una parte grande e importante del “yo” (esa imagen, esa narración), se mueran.

Es sin duda morir en muchos sentidos; por lo que estos duelos son tan dolorosos.

Pero después de tanto dolor y sólo por al camino del dolor, está la posibilidad de “renacer” y volver a amar, dando continuidad a la construcción de mi narrativa de mí mismo y, por tanto, de mi dignidad.

Ejemplo 3

Ananías estuvo varios años en un grupo armado ilegal. Se desvinculó hace un par de años harto de la guerra y convencido de que quería otras oportunidades en su vida.

Desde que se desvinculó tiene pesadillas, duerme mal por periodos más bien largos. Y tiene una sensación de malestar e inconformidad consigo mismo. Hay algo

que no le deja en paz. Aun así, recuerda el tiempo que estuvo en el grupo armado como el mejor tiempo de su vida, como “su tiempo”, y, cuando de manera distraída tiene un lápiz en la mano escribe, en todas partes, la sigla del nombre de la organización: en servilletas, sobre el periódico, sobre las mesas de las cafeterías, en fin, en todas partes. Y en su habitación tiene una fotografía del comandante, colgando de la pared sobre su cama.

Cuando estaba en el grupo armado, *Ananías* participó de muchos combates y “dio de baja” a muchos militares. Y también tuvo que “dar de baja” a tres de sus compañeros, uno de ellos su mejor amigo, porque los tres aprovecharon un patrullaje y se habían fugado. Haber sido seleccionado después del consejo de guerra, para dar de baja a sus compañeros, incluido su mejor amigo, fue un hecho que le partió la vida en dos, y a propósito del cual tomó la decisión de desvincularse y acogerse a los beneficios que el Gobierno le ofreció.

Ananías en la actualidad tiene 23 años; sin embargo, no entiende por qué alguna gente de su edad —que ve por la calle— de la gran ciudad en que ahora vive, se viste y se peina tan raro y con colores tan estrafalarios. Cree que él, con su pelo muy corto y sus camisetas blancas, es aún un hombre muy joven y que, cuando termine el curso de ganadería en el SENA¹³, podrá regresar al campo a cultivar y administrar una parcela que le dejó su padre, quien murió el año pasado.

Reflexionemos sobre este ejemplo, tan hipotético como los anteriores intentando dar cuenta de: **(i)** la inconformidad de *Ananías* consigo mismo y sus pesadillas; **(ii)** los gestos, como marcar todo con la sigla de la organización, y la foto del comandante colgando en su pared, **(iii)** por qué, luego de dos años, sigue creyendo que “sus tiempos” fueron cuando estuvo vinculado al grupo armado ilegal; y **(vi)** las dificultades que tiene para entender que son los jóvenes de la ciudad.

Para comenzar, habrá que establecer que estamos frente a expresiones diferentes en *Ananías*:

¹³ Institución pública responsable de la capacitación técnica en Colombia.



Las pesadillas y la inconformidad, pueden ser asuntos de esos que *Ananías* puede nombrar y vivir como “problemas que le quedan a uno”.

Andar escribiendo la sigla del nombre de la organización, tener la foto del comandante en el cuarto, y considerar que el tiempo que estuvo vinculado a la organización fue “su tiempo”, son indicios de que racionalmente (con argumentos de la cabeza) *Ananías* pudo haber roto físicamente con la organización (ya no está allí), pero emocionalmente (con el cuerpo), sigue vinculado a la organización; esto es, que en la actualidad *tiene una historia y un “vínculo” emocional con la organización*.

No entender que es ser joven en la ciudad, y simultáneamente, definirse a sí mismo como joven, teniendo como referente de su definición la capacitación en un oficio (ganadería), y su sueño de volver a la parcela, para vivir la vida y el trabajo del padre, son cuestiones que habrá que considerar en el campo de la identidad.

Con los pocos datos que tenemos, podemos trazar varias líneas de reflexión.

Una primera línea de reflexión, que nos interesa mucho, tiene que ver con haber “*dado de baja*” a muchos militares, a dos compañeros y a su mejor amigo.

Otra línea de reflexión tiene que ver con su identidad, tanto con referencia a andar escribiendo la sigla del nombre de la organización, como con relación a la dificultad de entender las mujeres y los hombres jóvenes de la gran ciudad en que vive, y con reconstruir su experiencia de vida volviendo a vivir la vida del padre (volver a la parcela).

Hay que comenzar recordando el relato de *Lucas*, cuando fue reclutado. Recordemos que habíamos hablado de que iniciarse en el grupo armado era una renuncia a la memoria matrística. Y recordemos que había logrado esto “mediante la experiencia de someter el cuerpo a rutinas extremas e intensas; probablemente mediante la experiencia de quitar la vida a otros; mediante esa experiencia que permite que uno coja “cancha” y “concha”, que se “endurezca”.

Recordemos que, según *Lucas*, una vez que uno logra instalarse en el “saber” patriarcal, puede decir que: “lo que le hagan a uno o no le hagan, vale huevo”, ya no hay dolor, ¡ya todo lo matrístico vale huevo!

Y recordemos una frase muy especial, que también estaba en esa reflexión: ¿Qué quiere decir que ya no hay dolor? “Que se ha llegado al máximo nivel posible de supresión del cuerpo”.

Ananías, al igual que *Lucas*, pasó por una experiencia similar. Y habrá que decir que muchos, muchísimos jóvenes, hombres y mujeres han pasado por esas mismas experiencias. Porque con esta experiencia se logran varias cosas pero centralmente una: que mediante el entrenamiento y los rituales militares, *el cuerpo es ahora el cuerpo colectivo*, “*la organización*” y *uno hace parte de ese cuerpo*, en la medida en que, sin dolor y sin chistar, cumpla con lo que le ordenan¹⁴.

El cuerpo armado es un cuerpo colectivo, férreamente disciplinado, ante el cual habrá que “borrar” la experiencia individual.

El rebelde es “el colectivo”, el cuerpo colectivo armado. Para que eso sea posible, cada uno de los individuos que lo integra es completa y radicalmente “obediente”. El “proyecto político” es del colectivo, del cuerpo armado; para que eso sea posible, cada uno de los individuos que lo integra, “lo incorpora”, y no puede tener diferencias al respecto. Quien tiene “necesidades” es el colectivo, el cuerpo armado; para que eso sea posible, las necesidades válidas de cada uno de los individuos son solamente aquellas de las que “el cuerpo armado se hace cargo”.

De manera muy fuerte, la experiencia de los individuos tiende a desaparecer, mientras que lo que cada vez, se espera que se fortalezca la experiencia en el colectivo, la experiencia de “ser parte” del cuerpo armado. Para esto los ritos y símbolos militares, las paradas, las formaciones, las banderas, los himnos y los uniformes.

Que los individuos tiendan a desaparecer, también quiere decir que frente a una gama posible de necesidades simbólicas y materiales, es el cuerpo armado “quien se hace cargo”.

Con relación al relato de *Ananías*, esto que estamos argumentando es importante. Sobre todo, con relación a dar cuenta de aquellos a quienes “*dio*

¹⁴ Algunas ideas presentadas en este apartado están inspiradas en la obra de MARÍA CLEMENCIA CASTRO VERGARA, profesora del departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.



de baja". Aquellos a quienes él mató; que son una masa "sin rostro" ni "nombre", que cayeron en los combates con el Ejército; pero también están los tres que sí conocía, que tenían "rostro" y "nombre", a quienes *Ananías* fusiló, incluyendo su mejor amigo.

Cuando *Ananías* estaba en el grupo armado, el discurso político del grupo, la defensa de la organización y la férrea disciplina, eran operadores de una crucial "justificación"¹⁵, que todos asumían de manera irrestricta como válida, sobre la *legitimidad* de *dar de baja* a quienes estaban configurados, identificados y nombrados como los "enemigos".

Y, cuando aún estaba allí, la cobertura simbólica y dentro de ella, la supuesta legitimidad que surgían del discurso político de la organización, le alcanzaba para "justificar" que también *dio de baja* a tres amigos que, súbitamente, fueron convertidos por la organización en "enemigos", por cometer, como lo llamó el consejo de guerra, un acto de "traición" (fugarse para desvincularse), que luego él mismo acabó cometiendo, cuando también se desvinculó.

Pero ahora, en el tiempo que lleva fuera de la organización, le parece que ese discurso que allí echaban ha ido perdiendo sentido. Cada vez le parece más difícil "justificar" tanta muerte. Y, bueno, aunque no le funcione ya la cobertura simbólica que "le prestaba" la organización, por lo menos con relación a los muertos en combate, si no es más claro el asunto, sí es, como mínimo, menos oscuro, ya que piensa: "o eran ellos o era yo y además esos manes eran unos H. P".

Pero, ¿cómo "justificar" esos tres muertos fuera de combate? Esos tres amigos que dizque se convirtieron en "enemigos", porque cometieron un acto de "traición", que luego él mismo terminó cometiendo. Esos tres muertos con rostro y nombre. Y en especial ese man tan bacán que fue su mejor amigo durante "su tiempo". Todavía recuerda ese día que le tocó fusilarles. Y eso le perturba y no lo deja dormir. Y además, parece que el tiempo no lo cura todo, porque a medida que pasan los meses y los años, este recuerdo viene más frecuentemente, y le produce mucho malestar y mucha inconformidad con él mismo.

Piensa *Ananías* que sí es verdad que aquellos tres fueron "traidores", entonces él ¿qué viene siendo ahora?

Siempre le gustó mucho cuando estaba en la organización que allí pensarán que él era un gran guerrero. Pero ahora, ¿quién había sido? ¿Un gran guerrero? ¿Un

¹⁵ Se entiende este término en su precisa acepción de "hacer justo" algo.

asesino? ¿Un traidor? *Ananías* no logra salir a ningún llanito claro, cuando le da la pensadora acerca de esto.

Y para acabar de ajustar, en el barrio en que vive no tiene amigos ni amigas porque no entiende qué hacen esos manes peludos y esas viejas mechudas, parados en la esquina, todas las noches, con una grabadora y escuchando una música estridente a todo volumen. Esa música no le dice nada a él. Ni entiende de dónde salieron esos manes y esas viejas.

De manera más general, lo que el relato de *Ananías* pone de presente es que está atravesado por un conflicto en que juegan las siguientes dimensiones:

Ahora que está afuera de la organización, *Ananías* ya no encuentra “justificaciones” para la lucha armada. Tampoco encuentra “justificaciones” para haber matado a las personas que mató, particularmente a los tres compañeros que fusiló.

El único momento de su vida en que, aunque tuviera que obedecer y matar y joderse se sintió bien, fue cuando estaba en la organización armada. Pero justamente se desvinculó porque ya no se sentía bien. Y ahora tampoco se siente bien, porque no tiene amigos ni amigas. A veces piensa que ni adentro ni afuera, y que no hay más dónde.

Ananías tiene 23 años, pero en rigor no “es” un joven en el mismo sentido cultural¹⁶ en que lo “son”, los jóvenes en la ciudad. Su único relato como joven es que está aprendiendo un oficio, que espera ejercer en poco tiempo y

que le durará toda la vida, como si tener *un plan de vida* se redujera a la elección de un oficio para siempre, ¡y ya!, ¡nada más!, como si no hubiera nada más sobre lo cual

uno pudiera tomar decisiones. Y jamás se le habría ocurrido que esa música estridente que no entiende, es una colosal expresión de “rebeldía” que no requiere de fusiles para ser escenificada en el espacio público urbano.

¹⁶ Así como hay “saberés” matrísticos y “saberés” patriarcales que se inscriben en el cuerpo, que es la razón por la cual son saberés culturales, hay otros “saberés” culturales como ser joven.



Y siente *Ananías* que lo que realmente le queda es recordar su experiencia en la organización, por lo menos en los momentos en que se sintió bien. Por eso, cada que puede, garabatea la sigla de la organización y se siente protegido por la foto del comandante.

¿Cómo podría avanzar *Ananías* en resolver por lo menos algunos de los asuntos que tanto le perturban?

Nos interesan centralmente dos comentarios al respecto, uno referido a la cuestión de los muertos; el otro, referido a ser joven.

El primer comentario nos conduce a la “imagen” del guerrero, sobre la cual tiene *Ananías* una experiencia tan contradictoria. Porque si bien piensa que su mejor tiempo fue de guerrero, ya que era reconocido y apreciado en la organización; fue el guerrero quien mató, y ahora no puede hacer uso de la cobertura simbólica que le suministraba la organización, para “justificarse” y sentirse bien, cuando tiene tantos muertos pesando sobre su espalda. Así que, de alguna manera, en sus reflexiones está simultáneamente adentro y afuera de la organización. Adentro porque lo mejor de la imagen de sí (el guerrero), está allí; y afuera, porque lo peor de la imagen de sí (el que mató sin que lo pueda “justificar”), también está allí.

El segundo comentario nos conduce a la imagen del joven sobre el que también *Ananías* tiene también una experiencia contradictoria. Cree que teniendo 23 años, es joven; pero no encuentra entre las y los jóvenes urbanos un lugar. Y sabe que cuando regrese a la parcela de la familia, sin ninguna duda calificará como adulto. Allí todos y todas son adultos desde mucho antes. Dicho de otra forma, donde podría ser joven es justamente donde “no sabe” qué y cómo “son” los jóvenes (en la ciudad). Y cuando regrese a donde sí sabe qué y cómo “ser”, ya no calificará de joven.

Otra forma de nombrar la situación de *Ananías* es que, lo que le perturba tanto, lo que le produce insatisfacción, es que *no acaba de desvincularse de la organización, ni de vincularse a la vida civil en la ciudad*. Porque la cuestión no se resuelve en un orden meramente físico.

Es cierto que físicamente ya no está en la organización. Pero lo más importante existe en lo simbólico; y en este orden, *Ananías* sin dudas está vinculado y, a la vez, no quiere estar vinculado a la organización.

No poder justificar “sus” muertos, particularmente sus compañeros, es una pesada ancla que vincula, que amarra a *Ananías* a la organización. Porque si no les dio de baja, entonces, ¿es asesino? Y él cree que no es un asesino.

De lo que sí está seguro es que fue él quien disparó. Y, ¿podrá alguien perdonarle por esto? Porque aún si la sociedad le cobra y/o le perdona los muertos; aún si el Estado le cobra o le perdona los muertos, ¿podrá *Ananías perdonarse a sí mismo*?

Desde este texto se piensa que el inicio del largo camino que deberá recorrer *Ananías* es un proceso de reconciliación consigo mismo, de *perdón a sí mismo*, vivido en la misma dinámica del duelo que hemos propuesto en los dos ejemplos anteriores.

Dicho de otra manera, *Ananías* deberá lograr hacer reversible (mediante el perdón a sí mismo), lo que aparece ante su consciencia como irreversible (haber matado). Y sólo podrá lograrlo “haciéndose enteramente cargo de su acto” y, simultáneamente, perdonándose a sí mismo.

No se quiere abundar en el complejo de esquemas de respuesta incorporados en la experiencia de *Ananías* para no cargar más el texto. Baste entonces con afirmar que lo ausente (físicamente), que está presente (corporalmente), es la paradójica imagen del guerrero. Esa imagen del guerrero, que es a la vez la mayor fuente de su orgullo y de su deshonor ante sí mismo. Es esta imagen lo que habrá que dejar ir. Para lo cual deberá atravesar por un ritual de muerte del guerrero y de entierro simbólico de sus muertos, en que además logre *perdonarse a sí mismo*.

Y simultáneamente, de lo que se trata es de generar condiciones de posibilidad para que *Ananías* se conecte con jóvenes de la ciudad; de hacer posible que acontezca lo que estando él sólo, abandonado a sus propios recursos, no va a acontecer: que comience un diálogo con los peludos y las mechudas de la esquina, un diálogo impredecible e intempestivo.

Un primer paso necesario, en la dirección de hacer posibles todos los siguientes pasos que habrá que dar, hacia la construcción de un vínculo con otros/as que le permita reconstruirse a sí mismo, “nombrarse” a sí mismo, y “resimbolizar” su experiencia, en el marco de lo que desarrollaremos en el próximo capítulo, con el pomposo nombre de procesos de “subjetivación”.



Se trata pues: de aligerar y de aliviar la memoria; de hacer auténticamente reversible lo irreversible mediante el perdón a sí mismo; de reconciliar y reparar; de apalancar operativamente un encuentro; y de comenzar un diálogo con otros jóvenes que es entonces solamente una condición de posibilidad para que *Ananías* comience a caminar en la dirección de *darse un plan de vida propio*; esto es, que *Ananías* retome concretamente los hilos de su proceso de la construcción de su dignidad que, por ahora, siguen en las manos del guerrero que “ya no está más”.

4.2 Los talleres

4.2.1 Percusión - Imágenes de duelo y muerte

“Esta jornada de formación comienza con un «taller de percusión»; esos sonidos me producían frío, como cuando uno está en el vientre de la mamá. Yo trataba como de encogerme, por el frío, y sentía cosas feas. Me quería parar de ahí porque no me aguantaba. Me quería salir porque estaba haciendo un frío impresionante y sentía los músculos tensionados; sentía miedo. Pero a veces las maracas me tranquilizaban, aunque a mí lo que más me gustó fueron las chanchas, eso me recuerda mucho mi casa; y eso me tranquilizaba para seguir ahí. El sonido de la radiografía también me acordó de mi casa” (Tina, joven de 18 años).

A lo largo de la vida de una persona acontecen, sucesivamente, varios momentos *de muerte y de renacimiento*. Otra cosa es que no necesariamente les sintamos, porque aún son vigentes y actuantes algunos de los “rituales de pasaje” que, a la vez que los hacen posibles, tienden a encubrir los desgarramientos y los renacimientos que acontecen.

Como veremos, algunas de estas muertes y renacimientos acontecen en ámbitos de lo matrístico, otros en ámbitos patriarcales. Recordemos que el paso de una a otra de estas “épocas” de la vida de una persona, está mediada por lo que en la sociedad se conoce como adolescencia que, ya habíamos dicho, consiste en adolecer de traición de todas las promesas de amor, confianza, acogimiento y relaciones de cooperación propias de los comienzos matrísticos de la vida. El comienzo de la edad preescolar es, simultáneamente, el final de la primera infancia. Se habla mucho (y se habla mal) de un “tránsito” constituido por un periodo de “adaptación del niño y la niña” a los centros educativos, cuando de una parte (y en derechos humanos), son los centros educativos quienes tienen la obligación de “adaptabilidad”; pero más de fondo, cuando lo que acontece es que el niño y/o la niña están haciendo un duelo que nadie considera: a la muerte del cuerpo infantil y a la separación del cuerpo de la madre y del padre.

El final de la educación primaria suele coincidir también, y muy dolorosamente, con el final de la supervivencia matrística que conservamos. Porque tanto la educación preescolar como la primaria suelen acontecer en contextos afectivamente cuidados; donde el juego, la desnudez, y el encuentro con el otro y la otra no solo son bien vistos, sino que aún se asume que es de lo que se trata. La educación media y secundaria son tránsitos en que se combinan lo matrístico y lo patriarcal. Y después, el despiadado mundo patriarcal. La memoria de estos tránsitos dolorosos es lo que se moviliza con los sonidos de la percusión.

4.2.2 Los rostros del duelo

“Yo hice los «rostros» con rabia, con dolor, como que no me quería acordar de eso. También le hice un «rostro» a un novio que tuve, pero ese sí lo hice como con mucho cariño, como con recuerdos” (Tina, joven de 18 años).

Es fundamental la posibilidad de ponerle rostro a los actores intervinientes en los tránsitos y en las pérdidas: ponerle rostro a *aquello que ya no está más*. Y conviene saber que con frecuencia ese rostro, tanto en el caso de un tránsito como de una pérdida, es también nuestro propio rostro. La vida se nos va, en esta sucesión de muertes y renacimientos; en esta sucesión de muertes de rostros que hemos sido y en renacimientos a los rostros que seremos:

¿La muerte del cuerpo infantil y de la primera inocencia, tienen un rostro?

¿La muerte del cuerpo del púber y el renacimiento a la fecundidad tienen rostro?

¿La muerte del cuerpo púber y el renacimiento al deseo sexual tormentoso de la adolescencia, tienen rostro?

¿La muerte de toda inocencia matrística y el renacimiento a la competencia despiadada tienen rostro?

¿La muerte del corazón amoroso y el renacimiento en el cinismo y la imposibilidad de confiar en el otro/a, tienen rostro?



¿La muerte de la vida con los padres y el renacimiento a la vida en la autonomía, tienen rostro?

¿La muerte a la vida civil y el renacimiento como guerrero o como guerrera de cualquier ejército (legal o ilegal), tienen rostro?

¿La muerte de aquellos/as que maté con mi propia mano, y con ellos la muerte de una imagen de mí mismo, y la incertidumbre de hacia dónde orientar un nuevo renacimiento, tienen rostro?

4.2.3 Altares

“El «taller de altares» fue extraño, raro; nunca había hecho algo así. Pero tengo que reconocer que yo procesé mi duelo con la carta, no con el altar. Me pareció más significativo escribir la carta. Le escribí a una persona que quise mucho, a mi abuelito, ese es el único recuerdo que tengo de los siete años, cuando él murió, nunca lllore, nunca sentí nada, entonces esa carta iba dedicada a él” (Lucas, joven de 18 años).

“Con el «taller de altares» yo me metí mucho en el cuento, porque sentía todo ese dolor que nunca le pude decir a esa persona que se fue. Me daban ganas de llorarlo, como de hacerle duelo a esa persona que se fue. A otras no las quería ni recordar ni pensar que se fueron, no me importaba. Hubo muchas emociones y recuerdos de felicidad al lado «bueno»¹⁷ de mi altar; y del lado «malo» hubo odio y ganas de no ver a esa persona. Yo me sentí en paz conmigo misma porque despedí a esa persona. También despedí todas esas desagradables emociones y sentimientos hacia otras personas. Me sentí más serena, ya no tenía rabia. Hubo mucha descarga de emoción. Yo notaba también a mis compañeros y compañeras. Yo creo que fue en ese taller, donde todos estuvieron vinculados completamente con la actividad, emocionalmente estuvieron metidos en lo que estaban haciendo, sacando sentimientos. En ese taller fue que le hallaron sentido a todo lo que habíamos hecho anteriormente, fue donde empezaron a estar conectados con el proyecto, a hallarle sentido a las cosas” (Tina, joven de 18 años).

“Nunca me imaginé poder hacer un altar para alguien. Yo tenía muchas personas que merecían una tumba y entonces lo hice con el corazón. Ese homenaje fue muy duro porque tenía muchas personas cuyas muertes me han dolido mucho, pero fue muy bueno sentir las importantes y devolverles simbólicamente una tumba. Yo les hice una carta que luego

¹⁷ Esta distinción entre un lado “bueno” y un lado “malo” del altar fue generada por Tina y da cuenta solamente de su vivencia.

quemé, y en esa carta yo puse las cosas que siempre les quise decir. Me desabogué mucho, porque tenía todo eso reprimido adentro, me dolió mucho pero fue muy bueno” (Amanda, joven de 18 años).

Dicen: “me dolió mucho pero fue muy bueno”; y mencionan los sentimientos que lograron expresar.

Porque sus muertos sin ninguna duda merecían una tumba.

Y lo que muere en uno, sin ninguna duda, también merece ser reconocido, despedido y enterrado.

Las narrativas de construcción de la dignidad son entonces como un plato chino: agridulces. Contienen el agrio doloroso de la muerte y el dulce esperanzador de los renacimientos.

4.2.4 El perdón a sí mismo

“En ese «ritual» con el círculo de sonidos, fue muy importante cuando Hugo me dijo: «¿Cómo nos cuesta llorar!». Porque yo estaba serio y pensando: «¿Pasó? ¿No pasó?», y me dijo: «¿Cómo nos cuesta llorar!» y eso me impactó” (Lucas, joven de 18 años).

“En el «ritual» del círculo de sonidos, yo no toqué ningún instrumento, pero después lo hice sola y lloré, como si se hubiera ido esa persona. Me sentí bien llorando, y quemar la carta para mí fue importante. Yo sentía que con ese humo le iban llegando las palabras a él, y me sentía bien, me sentía muy bien, y llorar me desaboga. Le di su despedida como se lo merecía, prácticamente su entierro, y me sentí con dolor, y con muchas ganas de llorar” (Tina, joven de 18 años).



La palabra perdón es muy difícil.

Para comenzar, es una palabra que pareciera ser propia de las religiones.

¿Es posible tener una idea laica del perdón? Y ¿es posible tener una idea laica que conserve lo progresivo del contenido del que se apropiaron los discursos y las prácticas religiosos?

En una de sus acepciones, en el diccionario, perdón es: “**remisión** de la pena merecida, de la ofensa recibida o de alguna deuda u obligación pendiente”¹⁸.

Cuando uno **no** está frente a un policía, un fiscal, o un juez, *sino que uno está frente a uno mismo*, frente a la propia conciencia, es posible establecer: ¿la pena merecida? ¿La ofensa recibida o producida? ¿El monto de la deuda y/o de las obligaciones pendientes? Sí, sin duda, esto es posible. ¿Y es posible *remitir* (según el diccionario: perdonar, alzar la pena, eximir o liberar de una obligación)¹⁹, la pena por uno mismo merecida?

Porque es posible obtener el perdón judicial. Incluso es posible obtener el perdón de la sociedad. Y también de aquellos a quienes ofendimos. Pero, ¿es posible perdonarse a sí mismo? Sí, consideramos que sí, y también es posible y necesario iniciar un proceso de *reparación* de la ofensa infringida a la sociedad y a las personas concretas que fueron ofendidas y/o victimizadas: aportando decididamente a la reparación de los sobrevivientes y a la reconstrucción del *vínculo social* que fue afectado con nuestra acción.

4.2.5 Ser joven

“Recuerdo el dibujo de mí misma, como una chica «en la ciudad» rodeada de signos de interrogación. Es que yo vengo del campo, yo soy del Bordo, Cauca, y nunca había vivido en una ciudad; sí había estado en ciudades más pequeñas como Popayán, Ipiales y Pasto y siempre de paso” (Amanda, joven de 18 años).

“Cuando hicimos la representación de «jóvenes que viven en un barrio y luchan por la paz sin armas», dije explícitamente que mi dibujo no era ni de un profesor ni de un político, sino que era alguien ejemplar, alguien que tiene credibilidad, no político, ni profesor” (Lucas, joven de 18 años).

“En el taller de dibujar a los «jóvenes en un barrio que luchan por la paz sin armas», cuando yo hice ese dibujo, dibujaba un futuro: quiero ser una gran profesional, quiero tener mis cosas, o sea, yo siempre me dibujo como una chica triunfadora, que voy a hacer las cosas. Dibujé una red de empresas, así me dibujé yo, como joven, porque siempre he dicho que así es que yo quiero tener mis cosas. Y yo me dibujé así, y me siento con el ánimo de que lo voy a hacer. Una chica del taller me decía: «pero usted sí es ambiciosa», y yo le contesté: «eso es lo que yo quiero ser», así sea por medio de este papel, pues lo

¹⁸ Ver: www.rae.com.

¹⁹ Ver: www.rae.com.

estoy siendo por un momento, y así me sentía. Yo me acuerdo que ella empezó a dibujar y yo le dije: «¿Y su dibujo qué?». Y ella me dijo: «es que yo quiero ser dueña de una finca, tener ganado, ser la patrona, montar a caballo, tener mi camioneta 4x4»; y yo le dije: «¿sí ve?». Es que uno tiene aspiraciones» (Tina, joven de 18 años).

¿Cuál es la pertinencia de imaginarse como joven en la ciudad? Disponerse a un nuevo tránsito, a un nuevo renacimiento.

¿De lo que imaginen a lo que se puede concretar habrá distancia? Sí, y no tiene importancia. El camino de la vida siempre es largo y los resultados son siempre inciertos. Eso es lo que le confiere emoción a esa aventura de vivir.

4.2.6 Conversatorio con organizaciones juveniles

“El «conversatorio con organizaciones juveniles» fue chévere. Yo digo que haber llegado a este proyecto fue chévere porque encontré algo que estaba buscando: hallar conceptos de cosas que no sabía que existían. Para mí fue fundamental llegar, porque entendí muchas cosas de la vida diaria de uno. Encontrarme con gente de otros colectivos fue muy importante, porque yo siempre había querido eso, conocer chicos que se reunieran y que hacían cosas en común, yo creía que eso no existía. Saber que existen, que tienen cosas en común y que luchan por algo es muy chévere. O sea, uno dice: «bueno, lo que yo pensaba no era absurdo. Sí existen chicos que se reúnen con un fin común»” (Tina, joven de 18 años).

Es crucial la promoción de un intercambio, de un diálogo de saberes con ese otro ámbito de experiencia de los jóvenes que son las organizaciones juveniles.



Esas organizaciones juveniles son mundos altamente complejos donde hay de todo. Pero también por encima de todo, hay un destacado y vigoroso esfuerzo por construir la vida tal como sus miembros la entienden: con aciertos y errores; con logros y con mucha carreta. Sí, pero siendo uno de los más destacados esfuerzos y avances por concretar la construcción de la democracia en las ciudades colombianas.

Estos jóvenes de las organizaciones juveniles suelen compartir algunas características que nos permitirán abrir una reflexión que se desarrollará más precisamente en el siguiente capítulo.

En primer lugar, son sujetos que se nombran a sí mismos como “jóvenes”. La juventud y el protagonismo de los jóvenes en las ciudades son fenómenos recientes. Constituyen un esfuerzo de no ser nombrado y considerado exclusivamente como hijo, como estudiante, o como trabajador, que son los lugares propios de la formación social más tradicional y, más específicamente, son típicamente lugares sociales del régimen de las identidades.

En la medida en que ser joven significa romper con los lugares sociales tradicionales, podemos decir que ser joven es asumirse de hecho como disidente, asumirse y existir para la diferencia y la disidencia.

Otras características de estos sujetos es que recuperan de su experiencia un saber y, por qué no decirlo, un saber muy importante. Ser roquero, por ejemplo, es hoy en día una especialización. Y otra característica es que existen en la medida en que avanzan en la recuperación tanto del espacio público, como de los ámbitos de lo público en la vida en sociedad.

Dignidad y transformación:

4ª Jornada de Formación

5.1 Nociones básicas

Afirmamos en la última parte del capítulo anterior que existen unas mujeres y unos hombres “jóvenes”; esto es, unos sujetos hombres y mujeres que han hecho cambios relevantes en sus vidas.

Estas mujeres y hombres jóvenes: **(i)** exhiben en el ámbito público diferentes rupturas con los lugares sociales tradicionales (hijo, estudiante, trabajador, feligrés); y, en este sentido se han asumido como *disidentes*, **(ii)** recuperan de su experiencia un saber importante para construir sus vidas; y **(iii)** existen en la medida en que avanzan en la recuperación, tanto del espacio público, como de los ámbitos de lo público en la vida en sociedad. Que es lo que quiere decir que tienen una notable vocación de intentar “producirse” a sí mismos, de avanzar cotidianamente en este proceso, con un futuro incierto, y jalónados frecuentemente por el propósito de construir comunidad local junto con las otras generaciones.

Y páginas arriba habíamos dejado una palabra sin explicación y dijimos que volveríamos sobre ella.

Entonces podremos decir que nos interesan esos cambios, esas transformaciones en la vida de las mujeres y de los hombres jóvenes, cambios o transformaciones que podemos encuadrar y entender como procesos de subjetivación, y que tales cambios sugieren procesos y expresiones de construcción de la dignidad, como ellos y ellas la entienden.

Entonces la pregunta es: ¿qué es eso de los procesos de subjetivación?¹

¹ Las ideas que se presentan en este apartado, en una primera versión, están contenidas en JIMÉNEZ CABALLERO, CARLOS. *Los derechos humanos como dispositivos de crítica cultural*. Vicepresidencia de la República, MSD, Bogotá, 2007.

Acudamos a un autor muy importante: Joaquín Herrera Flores, para entender la noción que está detrás de la palabra subjetivación.

Dice este autor:

*“El proceso de subjetivación nos permite reconocer, y actuar sobre las formas por las cuales los individuos piensan sobre sus experiencias y sobre los obstáculos que se encuentran para llevarlas a cabo. La subjetividad sugiere una presencia individual que se relaciona con otros para alcanzar el grado de sujetos. Es lo que subyace al término de multitud: la posibilidad que tenemos de hacernos muchos y de **empoderarnos** para poder nombrar las cosas, es decir, construirlas, sin depender de un mundo trascendente de esencias abstractas. La subjetividad, pues, reconoce que los individuos consisten en flujos descentrados de posiciones y situaciones en función de las relaciones bajo las que viven y no en centros autónomos y descontextualizados. La subjetividad no se da, pues, en el vacío. Siempre dependerá de la estructura de relaciones en la que se sitúa y a la que contribuye a crear y a transformar. La subjetividad es por tanto un proceso de subjetivación, es decir, un proceso de mediación entre lo que nombramos y lo que nos nombra, en nuestros términos, entre los aspectos causales y los metamórficos e interactivos de los procesos culturales en que estamos insertos. No estamos ante aceptaciones pasivas de identidades imaginarias, sino de procesos y prácticas que no solo reflejan las relaciones de poder en las que los individuos y grupos están situados, sino que también posibilitan efectos de poder, producciones de deseos, creación de alternativas, en definitiva, humanización del mundo que nos rodea. Por ello, las luchas a partir de las cuales nombramos y transformamos las experiencias es una de las cuestiones más fundamentales a la hora de hablar y practicar lo que convencionalmente denominamos como derechos humanos”².*

Desarrollemos algunos de los contenidos de las frases, para acercarnos de mejor manera a la noción de subjetivación.

La primera mención, “pensar las experiencias”, refiere a un sujeto que realiza una acción consciente sobre sí mismo, como si se mirara al espejo y como no le gusta lo que ve, entonces “se produjera” de otra *forma*.

² HERRERA FLORES, 2005, p. 117.



Esto es, que ese sujeto toma distancia del régimen de las identidades, en tanto que la *subjetivación* le “permite reconocer, y actuar sobre las formas por las cuales los individuos piensan sobre sus experiencias y sobre los obstáculos que se encuentran para llevarlas a cabo”.

Esto de “producirse” a sí mismo, de otra forma, que recuerda a *Lucas* y a los jóvenes de un programa, pintándose el pelo de amarillo, si bien compromete acciones individuales, acontece centralmente en el marco de acciones colectivas que han venido siendo denominadas como “movimientos sociales”.

En tales movimientos, este proceso de toma de conciencia y de establecimiento de distancia del *régimen de las identidades*, viene sucediendo, en una buena medida, como transformación del estigma en emblema.

Se piensa que esa transformación del estigma en emblema tiene que ver con un relato de *Lucas*, en que según contaba *Tina*, él no se atrevía a contarle nada sobre sí mismo, por temor a ser discriminado.

Bueno, ser discriminado es ser nombrado, desacreditado e injuriado desde un estigma, y eso era lo que *Lucas* temía.

Pues muchos de los movimientos sociales se han “producido” a sí mismos, transformando el estigma en emblema, que no es otra cosa que en motivo de orgullo. Hoy son orgullosos y orgullosas de sí mismos(as) las mujeres, los homosexuales y las lesbianas; las y los jóvenes, los pueblos indígenas y la comunidades de afrodescendientes, entre otros.

Se piensa entonces que es posible acercarse a algunos de estos nuevos lugares de orgullo e iniciar el camino de “producirse” uno mismo.

Si imaginamos que algo que es posible hacer, es acercarse a los movimientos actualmente existentes, podríamos decir que interesa visualizar qué y cómo podría ser ese tránsito del “desvinculado” hacia el/la “joven”. Ahora bien, no es posible trazar pautas generales sobre este proceso que siempre habrá que pensar en las condiciones concretas que cada contexto urbano configure.

Nombrarse como joven, es también un lugar amplio de muchas rebeldías, y en este sentido, es un lugar de muchos saberes de experiencia. Existen *jóvenes* en la medida en que hay sujetos que reivindican este nombre, esa experiencia y, por supuesto, su rebeldía con el mundo que están heredando.

Sin embargo, hay que aceptar que no terminan de separarse los “movimientos sociales” del régimen de las identidades. Y esta afirmación no desconoce lo que en ellos acontece de novedoso: nombrarse con orgullo (emblema) desde sí mismos, avanzar en producirse a sí mismo, legitimar el saber de experiencia, e iniciar desde sí mismos una ruta de construcción de su experiencia (personal y colectiva), jalonados por una idea de dignidad. Esta consideración es consistente con las afirmaciones de Herrera Flores en que habla del sujeto de la subjetivación, que existe y se expresa en *una tensión*; “un proceso de mediación entre lo que nombramos y lo que nos nombra”.

Dicho de otra manera, el proceso de transformación al que se asiste en los movimientos sociales acontece en gran medida mediante tensionando al extremo del código (sistema de signos y reglas) en que se funda una identidad, de manera tal que abarque e incluya, también, lo que se propone como nuevo (metamórfico) en la perspectiva del sujeto que se nombra a sí mismo.

También habla Herrera Flores del sujeto personal y colectivo en las luchas por la dignidad, en tanto, “las luchas a partir de las cuales nombramos y transformamos las experiencias es una de las cuestiones más fundamentales a la hora de hablar y practicar lo que convencionalmente denominamos como derechos humanos”.

Este personaje de los procesos de subjetivación es entonces quien se aproxima al sujeto que propone la Corte Constitucional; ese sujeto que: “identifica a la persona como un ser que se autodetermina, se autoposee, se autogobierna, es decir es dueño de sí y de sus actos”. Ese sujeto que “es libre porque puede autodeterminarse en torno al bien, porque tiene la capacidad de entrar en sí mismo, de ser consciente en grado sumo de su interioridad, de sentirse en su propia intimidad”.



5.2 Rebeldía con palabras y ritmos³

A diferencia de las otras Jornadas de Formación, en este tema no queremos proponer las actividades que realizamos.

³ Este apartado fue elaborado con la colaboración de Laura Jiménez Ariza.

La consideración es elemental: las actividades tienen que surgir de una lectura juiciosa del contexto urbano específico en que se encuentren desarrollando este “ciclo básico de formación”.

A cambio de las actividades, preferimos compartir unos textos, que ilustran acerca de tres grandes ramas de acumulados de saber de las mujeres y de los hombres jóvenes.

Estos acumulados de saber se presentan como géneros musicales, con la observación de que en realidad se trata de auténticas formas de vida.

5.2.1 El *reggae*

El reggae es un género musical que nació en la isla de Jamaica hacia finales de los años 50 y comienzos de los 60. En su desarrollo es influido por el *Rhythm and Blues* (R & B), el jazz y el blues, de origen afro-americano, y ritmos como el calipso y el mento, entre otros. Pero para poder hablar del reggae como lo conocemos hoy, habrá que empezar por conocer los estilos que fueron sus precursores; estos son el *ska*, el *rocksteady* y el *early reggae*.

Hacia 1962, Jamaica se independiza del Reino Unido, y se produce una mayor sintonización de emisoras radiales estadounidenses, en su mayoría de la costa este, (New Orleans y Miami), que en sus programas musicales transmitían los nuevos éxitos de jazz, blues y R & B. Aunque si bien se podían escuchar con facilidad estas emisoras, la situación económica de los pobladores de la isla no era muy buena; por esta razón, era muy difícil que en cada casa hubiera un radio. Es por esto que se hace común en los *ghettos* de *trench town* la realización de *sound systems*, que eran fiestas que se realizaban en las calles, en las cuales la gente podía ir a escuchar los grandes éxitos musicales que les llegaban desde Norteamérica.

Los músicos jamaíquinos empezaron a experimentar con estos nuevos ritmos en la medida en que en sus letras encontraron especial similitud y resonancia con lo que vivían, puesto que estas hablaban de pueblos oprimidos y pobres; de esclavos negros, trabajando para patrones blancos con mucho dinero; y con algunos de los nuevos acordes y métricas, sumados a los que ya se practicaban en la isla y que tenían grandes influencias del calipso y el mento que hundían sus raíces en la música africana, generaron un nuevo estilo musical llamado *ska* jamaíquino, que será el primer paso en el desarrollo de lo que hoy conocemos como reggae y que se caracteriza por la aceleración de los *beats* en la creación de sus temas.

El promotor de este ritmo es Jah Jerry quien es el guitarrista de uno de los grupos más famosos de ska jamaicano **The Skatalites**. Otros grupos representativos de este estilo son Derrick Morgan, Desmond Dekker, The Maytals, y Prince Buster, entre otros.

En 1966 el ska ya estaba muy bien posicionado en los *sound systems*, pero al acelerar los *beats* se generó un problema, puesto que es muy rápido para el estilo de baile que se usaba en la isla, y la gente agotada, se retiraba a sus casas demasiado temprano. Es entonces cuando los músicos empiezan a experimentar para lograr innovar el sonido y ser un poco más generosos con el público. De esta experimentación surgió un nuevo estilo que se dio a conocer como el *rocksteady*, que sería el segundo paso en la evolución que nos llevará al reggae, y en el que se le da más relevancia a las guitarras y a las voces, poniendo los vientos en segundo plano, y en el que el bajo suena de una manera más lenta. Los músicos más destacados de este género son Alton Ellis, The Paragons, y Delroy Wilson, entre otros.

El último paso en las experimentaciones que realizaron los músicos jamaicanos para llegar a lo que hoy conocemos como reggae es el llamado *early reggae* o reggae temprano, que es un estilo muy parecido al *rocksteady*, pero que sin embargo tiene algunas diferencias, como el caso de las guitarras, que son más sostenidas; también se da mayor importancia al sonido de la percusión y casi siempre son tríos vocales muy armoniosos. Aunque este estilo no fue muy popular se puede decir que fue el semillero de muchas de las grandes bandas de reggae.

Es así como llegamos a lo que hoy conocemos como reggae. Aunque si bien en Jamaica ya se había construido toda una escena musical a partir de este género, será hasta la aparición de **Bob Marley & The Wailers** que en los años 70 se producirá la internacionalización de este género musical.

La primera vez que se utilizó el término reggae fue cuando Toots & The Maytals titularon su canción “Do The Reggay” en 1968. En sus letras el *reggae* toca diferentes temas (como son la crítica política, la igualdad entre las razas, temas sociales, y religiosos), y está fuertemente ligado con el movimiento Rastafari.



Además, en el reggae podemos encontrar varios subgéneros como son el *roots reggae*, el *dance hall*, el *dub*, el *raggamuffin* o *ragga*, y el *reggae lovers*.

El *roots reggae* nace a mediados de los años 70 y es una variedad de reggae propiamente rastafari, muy espiritual, en que se realizan alabanzas a Jah (dios Rastafari), que destaca: la resistencia a la opresión y a la injusticia social, la igualdad entre los hombres, y alabanzas a la ganja o marihuana, planta sagrada para los Rastafari. En este estilo de reggae se le da mucha importancia a la percusión, la batería, el bajo y las grandes armonías vocales, y tienen muy poca participación los elementos electrónicos. Algunos de sus representantes más destacados son Bob Marley & The Weilers, Horance Andy, Steel Pulse, Culture, The Gladiators, Mighty Diamonds, Burning Spear, Black Uhuru, Alpha Blondy, Bunny Wailer, Peter Tosh y Jimmy Cliff, entre otros.

El *dance hall* es tal vez uno de los más reconocidos subgéneros del reggae. Aparece a mediados de los años 80 y alcanza un gran éxito en los 90. Se posiciona con gran fuerza a partir del año 2000. Su aporte al reggae lo hace agregando a la base de este ritmo, baterías electrónicas, y mediante el uso de samplers para algunas de sus canciones. Es el estilo de reggae másailable, por lo que ha sido tan bien recibido por parte del público. Algunos de los intérpretes más conocidos de este estilo son Yellowman, Shabba Ranks, Luciano, Buju Banton, Anthony B, Sizzla, Damian Marley, Beenie Man, Capleton y Turbulence, entre otros.

El *dub* nace de la experimentación de los productores a mediados de los años 70. Aunque con parámetros técnicos muy reducidos, esta experimentación se inició poniendo en el lado B de los singles el tema, sólo con la instrumentación, eliminando la voz, y dando mayor importancia al bajo y a la batería. Es considerado como uno de los precursores del techno, aunque por supuesto en sonido análogo. Algunos de sus representantes son Lee Perry, Prince Jammy, Mad Professor, etc.

El *raggamuffin* o *ragga* es un estilo muy parecido al *dance hall* pero mucho más rápido y cuenta con algunas influencias del *hip hop*, sobre todo en el estilo de sus letras y la utilización de pistas realizadas previamente, en estudio, los artistas más reconocidos de este estilo son Mad Lion, Bounty Killer, Damian Marley.

El *reggae lovers* es un estilo que se da a conocer en los años 80, proponiendo una innovación en el género en cuanto al estilo de las letras. En este estilo se le da más importancia a las que hacen referencia al amor y a las mujeres. Errol Dunckley, Dennis Brown y Gregory Isaacs son algunos de los intérpretes de este estilo de reggae.

5.2.2 El *hip hop*

El *hip hop* nace en Estados Unidos, en la ciudad de Nueva York, específicamente en sus barrios más pobres: el Bronx, Queens y Brooklyn, en la década de los años 70. Este género musical se gestó en las fiestas callejeras en las que se escuchaba *funk* y *soul*, a partir de la experimentación con las pistas de diversos temas de estos géneros, por parte de los DJ's.

La cultura *hip hop* tiene cinco formas de expresión que son: los MC's (maestros de ceremonia) quienes en un principio presentaban a los DJ's, pero que después empezaron a cantar sobre las pistas que estos creaban; los DJ's (disc jockey), que son los encargados de realizar las pistas y mezclar la música; los breakdancers o B-boys (break boys), que son los bailarines; los writers (escritores), que son los que realizan los graffitis; y, por último, los beatboxers que son los que emulan los sonidos de percusión y/o los producidos por los sintetizadores, con su boca.

Los DJ's Kool Herc y Grand Mastes Flash son considerados los padres del *hip hop*, pues fueron quienes hicieron que nacieran y se desarrollaran las figuras del MC y el DJ. Junto a ellos, otros DJ aparecieron en escena y siguieron experimentando con las mezclas de audio, introduciendo en ellas *scratchigs* y *breaks* con los que fueron creando distintivos que iban alejando sus creaciones del *funk*, *soul* y disco del que habían partido. Al igual que los DJ's los MC's también empezaron a perfeccionar sus técnicas, creando un estilo de rimar particular para este género.

A finales de los años 70 el *hip hop* está totalmente conformado como estilo, y se dispersa por diferentes zonas de Estados Unidos, fuera de Nueva York, como son Los Angeles, Washington, Baltimore, Dallas, Kansas City, Miami, Seattle, St Louis, New Orleans y Houston. Es también a partir de esta época que surgen dos divisiones en la forma de interpretación del género. La primera de ellas se centrará en la creación de pistas y rimas para ser bailadas. Y la segunda se caracterizará por rimas más rápidas y ritmos más complejos.

En los años 80 el género sufrió una compleja diversificación. Las rimas sencillas de los MC's de los 70 fueron reemplazadas por rimas más



líricas, metafóricas y fuertes, y en ellas empezaron a aparecer cada vez de manera más explícita versos con gran contenido de crítica política e injusticia social, y las pistas se hicieron cada vez más complejas. Los grandes cambios llegaron a la par con las grandes contrataciones a los diferentes artistas, por parte de las casas disqueras, y con ellos la expansión a diferentes lugares del mundo como Alemania, Japón, Sudáfrica y Latinoamérica.

Es también a partir de esta época que el *hip hop* empieza a ejercer una cierta influencia sobre otros géneros musicales más comerciales, y en especial sobre el punk. Es así como se realizan colaboraciones con destacados grupos de este género como The Clash o Blondie, además de compartir algunos aspectos de pensamiento como por ejemplo el conocido “do it your self” o *hazlo tú mismo* que ambos géneros promulgaban debido a la falta de oportunidades para los jóvenes, en su mayoría de bajos recursos, que eran sus seguidores.

A finales de la década de los años 80 se generalizó, en las líricas, la denuncia política contra los sistemas de gobierno, lo que ocasionó una gran popularidad para el género y el florecimiento de grandes figuras, como Kurtis Blow, LL Cool J y Run - D M C, quienes lograron ingresar en 1986 a las más importantes listas de popularidad como la Billboard. Es también este año en que aparece el primer grupo de *hip hop* cuyos integrantes eran blancos, Los Bestie Boys y el primer grupo femenino, las Salt - N - Pepa.

El año 1987 se considera el nacimiento de una variante del *hip hop*, que se conoce como el gangsta rap, cuyas letras tocaban temas considerados hasta entonces tabú, como las drogas, la violencia entre pandillas, y el sexo. Aunque seguían tocando temas de denuncia y crítica, dentro de esta nueva rama del *hip hop* podemos encontrar grupos tan afamados como N. W. A, Public Enemy, y Ice T. Se dice incluso que el cuarteto de N. W. A. se ganó la enemistad de la ley y el FBI con su canción de este estilo: “Fuck Tha Police”.

El primer DJ latino reconocido fue DJ Disco Wiz, y los primeros que combinaron el inglés y el español para la creación de sus letras fueron los miembros del grupo The Mean Machine. El primer gran artista fue el chicano Kid Frost, y le seguiría uno de los grupos más importantes, cuyos integrantes eran de origen latino: Cypress Hill, quienes en 1993 tuvieron un enorme éxito por su canción “Insane in the Brain” y abrieron el camino para grupos latinos que conformaron lo que se vendría a llamar el *hip hop* vato; algunos de estos grupos son Delinquent Habits y Funkdoobiest. Para la década de los 90 los artistas de orígenes latinos se posicionan con gran fuerza en el mercado, los más conocidos de ellos son Big Pun, Fat Joe y Hurricane G.

En la década de los años 90 se posicionan en la escena *hip hop* algunos de los artistas más importantes e influyentes de este género, como Dr. Dre que pertenecía a la agrupación N W A y cuyo primer gran éxito llegara con el álbum *The Chronic*, lanzado en 1992, con una fuerte línea hacia el gangsta rap. Otros de los grandes que se posicionan a mediados de esta década son Los Fugges, quienes con el álbum *The Sacre* ganan dos premios Grammy, y Bone Thugs - N - Harmony que posicionan su sencillo *The Crossroads* en los primeros lugares de las listas de popularidad.

Esta es también la década del surgimiento de importantísimas figuras dentro del *hip hop* como 2pac (Tupac Shakur) quien se haría famoso por su álbum doble *All Eyes On Me*, Snoop Doggy Dogg, Nate Dogg, Warren G, y Ice Cube, todos ellos representantes del West Coast como se le conoce al estilo de *hip hop* de la costa oeste de Estados Unidos. Por su parte por esta misma época, los raperos de la costa Este también realizaron grandes producciones y se dieron a conocer los mayores representantes, tanto en agrupaciones como de solistas. Algunos de ellos son Onix, Big L, Jeru The Damaja, Mobb Deep, Notorius B I G, Nas, Jay - Z, Busta Rhymes, y el famosísimo grupo Wu Tang Clan quienes aparte de realizar producciones en conjunto, también cuentan con una nómina de artistas que en solitario han tenido muy buenas carreras; entre ellos están Methos Man, Red Man, Ghostface Killa, Raekwon y O'Dirty Bastard.

En la actualidad, el movimiento *hip hop* sigue creciendo y nutriéndose de diferentes géneros como el *soul*, produciéndose de esta mezcla el RNB. Algunos de sus exponentes son Eriqah Badu y el grupo The Roots. Ejemplos de la expansión y el masivo desarrollo que tiene este género en el mundo son los grupos franceses Saian Supa Crew y el Mc español Nach Sacratch quienes tienen muchísima fama y reconocimiento.

En Colombia el movimiento *hip hop* se ha instalado en las principales ciudades del país como son Medellín, Bogotá, Cali, y en algunos lugares de las costas, produciéndose grupos de gran nivel, algunos de ellos inclusive con renombre internacional. Algunos de los grupos más representativos del *hip hop* colombiano son La Etnia, Asilo 38 y Tres Coronas.



5.2.3 El rock

Para hablar de rock como lo conocemos en la actualidad, será necesario retroceder un poco en el tiempo, hasta los años dorados del blues, el jazz y el rhythm and blues, géneros musicales con los que se empezó la experimentación para la creación del rock and roll, primera versión del rock contemporáneo.

El blues es un género musical que nace de los cánticos que interpretaban los negros esclavos, en las plantaciones en las que trabajaban en Estados Unidos. En estos cánticos podemos hallar su arraigo en la música africana, y en sus letras podemos encontrar el grito desesperado de aquellos que tienen hambre, frío, desesperanza y dolor en su alma. Estos cánticos, a los que se les suma la guitarra y en algunas ocasiones la armónica, serían las primeras versiones del blues que se seguirían desarrollando hasta alcanzar una identidad musical propia. Uno de los grandes representantes de esta época del blues es Robert Johnson.

Por otra parte, jazz es todo ritmo que nace como forma de expresión de los esclavos africanos en Estados Unidos. Este ritmo tiene como base la improvisación con diferentes instrumentos, como la corneta, el trombón, los instrumentos de lengüeta como el clarinete, y la batería, traídos por esclavos liberados de otras partes del mundo, y que se mezclan con la guitarra, que ya era un instrumento común dentro de estas comunidades.

En la evolución de este género se incluyen nuevos instrumentos, en primer lugar el piano y poco después la voz. Y es entonces cuando se produce una especie de masificación pero solo dentro de las personas de raza negra. Para los blancos, este estilo musical, al igual que el blues era visto con malos ojos.

Es en una mezcla entre un ritmo musical típicamente blanco, el country, el jazz y el blues, y la creación y posterior popularización de la guitarra eléctrica, que se crea un nuevo estilo de música que se llamará *rhythm and blues*, que es el padre del rock and roll, término que se acuña para crear una diferenciación entre el *rhythm and blues* y sus letras, en cuyo contenido se plasmaban las luchas e injusticias sociales a las que estaban sometidos los negros, y las que hacían los blancos que empezaron a aparecer en escena y cuyas canciones no mencionaban los conflictos raciales; pero en suma, en sus inicios estos dos estilos eran básicamente iguales.

Será para la segunda mitad de la década de los 40, que estos dos estilos empiezan a separarse y el rock and roll tomará una forma definida e independiente. El año 1954 será para la historia el gran comienzo de este género. A partir de allí acontece su gran difusión en los medios, aunque hay una discusión frente a quién fue su

creador. Algunos aseguran que fue Bill Haley y su grupo Bill Haley and the Haley's Comets con su Crazy Man Crazy y con la aparición de su sencillo Rock Around the Clock en el año 55. Otros insisten en nombrar a Little Richard o a Elvis Presley, quien también en el 54 edita su primer disco. Pero lo realmente importante es que con el inicio de esta década aparece el rock and roll y las grandes estrellas de este género, entre ellos los que ya hemos nombrado anteriormente y, con estos, Bo Diddley, Fats Domino, Buddy Holly y Gene Vincent, entre muchos otros.

A finales de los 50, el género está plenamente establecido y las diferentes agrupaciones y artistas en solitario se dedican a la búsqueda de nuevos estilos que permitan renovar o dar un sonido característico a sus composiciones. Es así como nacen diversos estilos como el rockabilly (mezcla de rock and roll y ritmos country), o el doo wop. Estos serían los años dorados para artistas como Chuck Berry, Jerry Lee Lewis, Charles Paton, Everly Brothers, Johnny Cash y Elvis Presley quien en esta época sería apodado El Rey.

Pero no todo sería gloria y fama. A finales de 1958 y durante 1959 se empieza a gestar dentro de los círculos más conservadores de la sociedad norteamericana un gran disgusto, acerca de la forma explícita en la que aparece en las letras de las canciones el tema sexual, y algunos excesos en las formas de vida de los artistas. Esto conduce a un enfrentamiento entre las estrellas y algunos sectores de la sociedad, que produce una disminución en la frecuencia de grabación de discos y algunas prohibiciones acerca de los contenidos de las letras. Pero, en cierto sentido, estas prohibiciones y algunas de las medidas que se tomaron, son las que hacen aparecer el espíritu de *El Rebelde*, encarnado por James Dean en la película *Rebelde Sin Causa* o Fonsy en la serie *Happy Days*.



La década de los años 60 llegará con una escena norteamericana debilitada debido a las prohibiciones y el bajonazo en la producción de nuevos discos, pero en cambio en el Reino Unido el rock and roll había tomado gran fuerza, lo que produce la llamada *invasión británica* a Estados Unidos, con famosísimos grupos como The Beatles, The Rollong Stones, The Animals y The Who, a los que los norteamericanos respondieron con grupos como The Beach Boys, que propone un nuevo estilo denominado el surf rock, y grupos que mezclan la guitarra eléctrica

con música folk con lo que se crea el denominado folk rock, con representantes tan importantes como Simon and Garfunkel, pero en definitiva la escena de los primeros sesentas estuvo marcada por los grupos británicos.

Sería hasta mediados de los sesentas que en Estados Unidos se volverían a ver grandes estrellas que respondieran y dieran la talla a las famosísimas bandas británicas, entre las que están The Doors, Jannis Joplin, Jimi Hendrix, quienes además de ser grandes compositores y como en el caso de Hendrix, genios de la guitarra, hicieron grandes aportaciones al género. Esta sería también la época de Santana, que con sus mezclas de rock and roll y ritmos latinos realizó un gran aporte al género.

Con el final de los sesentas llegará la consolidación de todas estas grandes bandas, tanto británicas como estadounidenses, y además será el momento de la psicodelia y el hippismo con bandas como Jefferson Airplane y Sly and the Family Stone. También aparecen en escena nuevas bandas como Pink Floyd, Jethro Tull y Soft Machine que más adelante llegarían en sus desarrollos a lo que se conoce como rock sinfónico. La década del sesenta cerrará con broche de oro con el Festival de Woodstock realizado en 1969 y conocido como el summer of love, donde miles de jóvenes se reunieron en torno a la música, en una protesta pacífica contra la guerra y las injusticias políticas y sociales, y para celebrar la vida y el amor.

A partir de la década de los setentas se sigue desarrollando el género y es desde este momento en el que podemos identificarlo con el rock que se realiza en nuestros días. Los setentas son además la época de la proliferación de estilos. Es en este momento que nace el punk (The Ramones), el metal (Black Sabbath), el glam (Gary Glitter), que será muy popular durante toda la década de los años 80. Y el rock progresivo (Iron Butterfly). Además, también surgen grupos tan importantes para el rock como Led Zeppelin, AC/DC, Kiss, Alice Cooper.

Desde los años 80 se han generado muchísimas variantes, estilos y subgéneros dentro del rock, y estas son en su mayoría las que escuchamos hoy en día.

A continuación se quiere presentar a la manera de un mapa metodológico, cada uno de los talleres que configuraron las cuatro Jornadas de Formación integrantes del “Ciclo básico de formación”, desarrollado durante 2007 y 2008.

Como ya se presentó al comienzo de este texto, la versión más general del mapa metodológico es:

1ª Jornada de Formación	Dignidad y dominación
2ª Jornada de Formación	Dignidad, reconocimiento y confianza
3ª Jornada de Formación	Dignidad, duelo y memoria
4ª Jornada de Formación	Dignidad y transformación personal

6.1 Fuentes inspiradoras

6.1.1 Arte terapia

La pedagogía experiencial en la que se basa el proyecto Escuela de Derechos Humanos promueve la emergencia de narrativas de los procesos de construcción de nuestra dignidad. Estas narrativas surgen desde una mirada crítica y reflexiva de la experiencia de vida personal, lo que necesariamente implica lanzarnos a la tarea de hacernos cargo de nosotros mismos, incrementando nuestras capacidades de actuación como sujetos en el mundo.

Es por esto que hablamos de *terapia*, pues cuando nos referimos a este término lo hacemos desde el sentido que en griego y hebreo tiene esta palabra: *hacerse cargo de sí*. Y acompañamos este proceso con el uso de recursos expresivos y técnicas artísticas y lo llamamos: arte terapia.

El arte terapia nos ofrece entonces elementos muy importantes para diseñar y operar dispositivos que permiten construir personal y colectivamente formas de ver y de transformar la vida, de manera creativa. De ahí la apuesta por maximizar la efectividad de un proceso de creación artística que suscite una conciencia más profunda de nosotros mismos¹ bajo el entendido de que: “a lo que se tiene derecho es a transformar la propia vida”², y es aquí donde la creación artística ofrece un camino; o en palabras de Pat Allen³, ofrece un *retorno a la participación directa en la vida*.

Creemos que a través de las imágenes se pueden contar historias que nos permitan recuperar una voz propia y convertirnos en narradores de nuestra propia vida. Como lo anota Shaun Mcneef⁴ “son las imágenes las que traen espíritus transformadores a nuestras vidas. Sus cualidades sensoriales y sus auras energéticas tienen un impacto visceral en cada cosa que tocan”.

El proceso de formación en derechos humanos, que se expone en este documento, se ha ido construyendo a través de un intercambio de imágenes, palabras, sonidos y rituales que le han dado forma a diversas narraciones de nosotros mismos en el aquí y ahora. Narraciones que permiten construir sentido de las experiencias vividas. A través de este proceso nos creamos, nos destruimos y nos recreamos continuamente, recuperando la plasticidad de la que estamos hechos y apostándole al reto de construir una vida digna.

6.1.2 Acción sonora

Entendida como el proceso en donde se utilizan el sonido y la música como herramienta para generar un canal de conocimiento profundo de los aspectos relacionados con nuestra vida, ofreciendo la posibilidad de hacernos cargo de ella asumiéndola y desarrollándola de una forma consciente y consecuente.

¿Por qué a través de la percusión?

¹ ALLEN, PAT B. *Coyote comes from the cold: the evolution of the open studio concept*. AATA.

² JIMÉNEZ, C. *Hacia una pedagogía de la desobediencia*. Defensoría del Pueblo, 2006, sin publicar.

³ ALLEN, PAT B. *Arte terapia: Guía de auto descubrimiento a partir del arte y la creatividad*. Editorial Gaia. Madrid, 1995, p. 9.

⁴ MCNIFF, SHAUN. *Keeping the studio*. AATA, 1999, p. 182.



Toda la naturaleza produce sonidos. Por ende el cuerpo humano al ser parte de la naturaleza también produce sonidos. La idea de exteriorizarlos para luego poder imitarlos es lo que da origen realmente a la música. Es decir, la música en todos sus ritmos y estilos como la conocemos hoy en día, no es más que una interpretación sofisticada de los sonidos internos del cuerpo humano y de la naturaleza.

El sonido de nuestro corazón al latir es lo que determina el ritmo, y este a su vez influye en todas nuestras formas de comportamiento. Actuamos según la cadencia de nuestro propio ritmo y al hacerlo, también producimos otros movimientos que también generan otros sonidos, otros ritmos. Estamos inmersos todo el tiempo en una *espiral sonora*. Al ser conscientes de nuestro propio ritmo estamos reconociendo el aspecto primario de la percusión.

Instrumentos musicales

Los instrumentos musicales utilizados en la *espiral sonora* son escogidos teniendo en cuenta su historia, significado en algunas comunidades indígenas latinoamericanas, su material de construcción, la posición del cuerpo del ejecutante al momento de interpretarlos, su relación con los cinco elementos naturales según occidente, Éter, Aire, Fuego, Tierra Y Agua, su ubicación e influencia en el cuerpo humano.

Distribución de los elementos

Éter	Garganta
Aire	Corazón, pulmones, respiración, circulación
Fuego	Centro del diafragma, digestión, estómago, intestinos
Agua	Debajo del ombligo, creación de vida nueva, fluidez, sangre
Tierra	Sistema óseo y nervioso

Instrumentos musicales

Bombo Andino	Tierra
Bongos	Tierra
Palo de lluvia	Agua.
Chanchas	Agua
Esterilla	Fuego
Celesta	Aire
Címbalo o platillo	Aire y fuego
Caja china	Tierra

Objetos

Varas de metal	Aire
Plástico	Fuego
Múcura de barro	Agua y tierra
Cepillo	Aire
Acetato	Aire

La *espiral sonora* ofrece varios canales de comunicación permitiendo a los participantes darse cuenta de los aspectos de su vida, para exteriorizarlos y para poder analizarlos de una mejor manera teniendo en cuenta, un punto de vista restaurador y distinto sobre los mismos.

6.1.3 Diario personal

“Mi diario es un medio de expresión, es la oportunidad de ser libre, de pensar, de crear mi propia historia. Es el escribir, es el liberar y el desabogarme de todas mis angustias. Sacar y guardar todo lo que no puedo decir, lo que no puedo gritar, lo que no puedo mostrar. Son mis secretos, son mis miedos, son las alegrías, son las lágrimas que no puedo dejar ver. Es mi inspiración, es mi fantasía, es la creatividad de mi propia vida, es una realidad no tan realidad, es un secreto de un absurdo cotidiano de los días, es un amigo que está ahí y que sirve para todo lo que quieras, es el mejor confidente. Un diario no es más que un nombre de un apreciado cuaderno en el que puedes confiar y dejar que los recuerdos y las cosas que no puedes decir y que debes callar. El diario no es más que una forma de expresión y de escribir lo que sientes”⁵.

Esta fuente, de origen muy antiguo, es uno de los más elementales instrumentos de autorreflexión. Un diario es el contenedor de acontecimientos significativos desde el punto de vista subjetivo y personal de quien lo lleva, consignando en él párrafos, frases, dibujos y recortes de revistas, entre otros medios de expresión con los cuales generar un *lenguaje secreto* mediante el cual objetivar sobre el papel

⁵ Definición de la experiencia con el diario de una joven de 18 años.





DIARIO
DE UNA MUJER JOVEN
(FRAGMENTO)

emociones, percepciones y visiones personales. El ejercicio consistió entonces en proponer llevar un diario personal y, a su vez, en construir colectivamente (en las Jornadas de Formación) el espacio/tiempo necesario para hacerlo, a fin de que los participantes avanzaran en su constitución como sujetos, a propósito de *resonar*⁶ personalmente a los dispositivos propuestos,

en un trabajo individual y silencioso. El diario se convirtió en el espacio donde, de manera privada, se puede retener la experiencia vivida en los talleres, para poder trabajar creativamente sobre ella.

Por último nos inspira el acumulado conceptual y operacional realizado en los años 2002 a 2005 por el mismo equipo de trabajo⁷, también en el contexto de la Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud y la Mujer⁸, mediante la realización de un pilotaje en cinco ciudades en el proyecto *Línea de Debate Público*⁹. Este proyecto generó importantes aprendizajes y desarrollos *no jurídicos* de los derechos humanos, y en esta perspectiva, operó como condición de posibilidad del desarrollo de una ruta de pensamiento cultural que permitió una concepción singular tanto de los derechos humanos como de la formación en derechos humanos. En la perspectiva de esta

⁶ En las Jornadas de Formación, el tiempo asignado para consignar impresiones en el diario, fue explícitamente denominado como *tiempo de resonancia*. La metáfora que se propuso a los sujetos fue la relación entre la cuerda de la guitarra y la caja de resonancia; queriendo significar que realizar las actividades era como tocar las cuerdas que, para sonar con volumen y profundidad, requerían de una caja de resonancia dispuesta para tal efecto.

⁷ Este antecedente fue desarrollado por Carlos Jiménez Caballero, Ángela Muriel y un grupo de practicantes de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁸ Este pilotaje se realizó con el apoyo técnico y financiero de Management Sciences for Development - Colombia y de Save the Children - Canadá. Fue el propósito de la Línea de Debate Público la generación de aprendizajes políticos, conceptuales, metodológicos y operacionales que permitiesen instalar en la institución una singular visión de la promoción, la protección y la defensa de los derechos humanos de las mujeres y los hombres jóvenes, tal como lo ordena el artículo 28 de la Ley de Juventud a la Defensoría del Pueblo.

⁹ Tales aprendizajes se sistematizaron en el texto: JIMÉNEZ CABALLERO, CARLOS. *Hacia una Pedagogía de la Desobediencia*. Defensoría del Pueblo, MSD, Save The Children Canadá, Bogotá, 2005.

primera fuente, además de acumulados pedagógicos y metodológicos, heredó el nuevo proyecto una conceptualización *psicosocial* requerida para generar avances significativos en la superación de los efectos de la violencia¹⁰.

6.2 Primera Jornada de Formación: Dignidad y dominación

La 1ª Jornada de Formación pretende que sea captada experiencialmente la idea de **Dominación**. Esto es, que interesa que se capte desde la experiencia vivida, que nuestra vida cotidiana se realiza inscrita en contextos de relaciones sociales en que, de múltiples maneras, se constituye y se realiza un régimen cotidiano de relaciones de dominación. Para tal efecto, se pretende que la mirada y la atención de los y las asistentes, en esta Jornada de Formación, se concentre en uno de los operadores de la dominación: *el castigo habitual*.

DIBUJO DE UNA
JOVEN DE 17 AÑOS
INSPIRADO EN LAS
LAVANDERAS DEL
PACÍFICO



Interesa también que se perciba experiencialmente que los argumentos que sustentan y soportan muchos de estos contextos de relaciones de dominación (entre los sexos y entre las generaciones) son y operan como discursos amorosos.

Los talleres que conforman esta jornada, permiten desplegar la experiencia con el castigo habitual de varias maneras:

¹⁰ Para una comprensión más amplia de esta conceptualización psicosocial, ver: JIMÉNEZ CABALLERO, CARLOS. *Desobedecer para convivir - Construcción de ciudadanía y campo psicosocial*. Save the Children - Canadá, Bogotá, julio de 2006.



- ☛ *El Taller No. 1:* permite el despliegue más amplio y en tiempo pasado y presente, de la experiencia de todos los asistentes, en la medida en que: (i) por grupos se trabajan los ámbitos en que normalmente transcurre una vida cotidiana; y (ii) la visualización de todos los ámbitos, juntos, constituye una mirada que generalmente no se tiene de la vida cotidiana.
- ☛ *El Taller No. 2:* la espiral sonora recorre los cuerpos y moviliza memorias antiguas, poniendo de presente magnitudes de dolor, miedos, entre otros sentimientos generados por efectos del castigo.
- ☛ *El Taller No. 3:* la expresión con barro permite establecer una forma al cuerpo castigado, evidenciando que, en casos, tal forma es altamente deseada.
- ☛ *El Taller No. 4:* la historia personal con el castigo es un recorrido personal: (i) que deja clara la contundencia del castigo como operador en la historia; y (ii) que pone de presente vacíos de la memoria que entonces habrá que interrogar.
- ☛ *El Taller No. 5:* el primer recuerdo de violencia permite establecer la intensidad con que tales hechos se inscriben en la memoria.
- ☛ *El Taller No. 6:* la expresión de sentimientos permite objetivar los sentimientos, percepciones y valoraciones de la experiencia de violencia en una obra artística.

El conjunto de la producción en el taller hay que referirlo a las tres consignas constitutivas de la idea de dignidad: ¿nos permiten tales contextos relacionales vivir como uno quiere, vivir bien y vivir sin humillaciones?

Primera Jornada de Formación *Dignidad y dominación*

“(...) En esta edad oscura en la que vivimos, compartir el dolor es una de las cualidades previas esenciales para volver a encontrar la dignidad y la esperanza. Hay gran parte del dolor que no puede compartirse. Pero el deseo de compartir el dolor sí puede compartirse. Y de esa acción inevitablemente inadecuada surge la resistencia”¹¹.

Taller N° 1: Castigo habitual

Objetivo:

Captar de manera experiencial la idea de **dominación** en diversos contextos de la vida cotidiana.

¹¹ JOHN BERGER, citado por MARIAN LÓPEZ FDZ CAO en el texto *Aplicaciones del arte como terapia en situaciones de conflicto y exclusión social*. Universidad Complutense de Madrid, 2005, p. 5.

Tiempo¹²:

Una hora y media

Materiales:

- Pliegos de papel kraft (un pliego por grupo).
- Tizas de colores.
- Cinta de enmascarar.
- Un plástico de 5x4 m para cubrir el piso del salón.

Paso 1 (10 minutos):

El taller inicia con una actividad de integración que le permita al grupo conocerse y comenzar a construir confianza. La actividad que propusimos en este taller se denominó: el túnel. Se trataba de formar con los y las participantes dos hileras paralelas a lo largo del espacio del taller. En el suelo está un plástico de más o menos 5 metros. Cada persona sostiene una parte de los bordes del plástico y lo levanta de tal forma que el plástico se eleve y forme una especie de techo. Por turnos, cada participante tiene que atravesar el plástico y las personas que lo sostienen tienen que hacérselo difícil, la forma de lograrlo es halar el plástico hacia el piso y hacer que el tránsito de cada persona por el túnel sea cada vez más complicado.

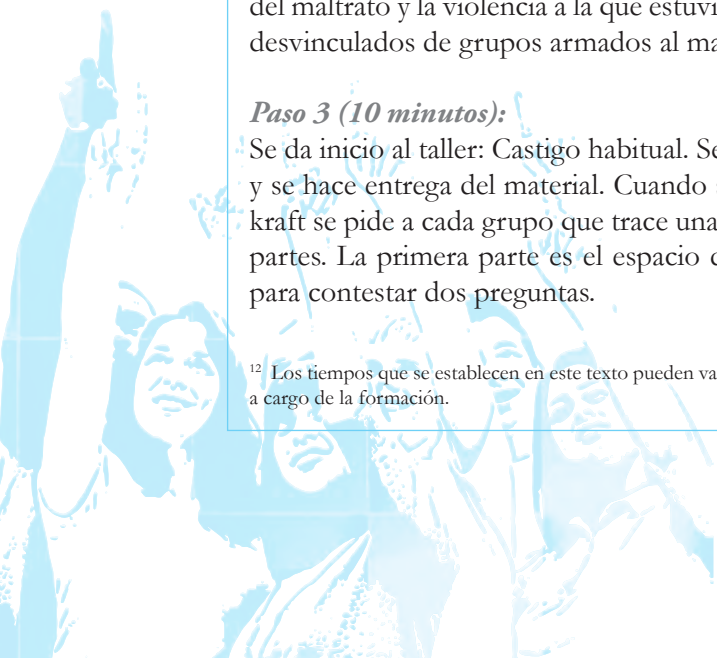
Paso 2 (10 minutos):

Presentación del proyecto: Escuela de Derechos Humanos. Un proceso de formación experiencial en derechos humanos que, a su vez, busca constituirse en un proceso de atención psicosocial para la superación del maltrato y la violencia a la que estuvieron sometidos los y las jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley.

Paso 3 (10 minutos):

Se da inicio al taller: Castigo habitual. Se dan las instrucciones generales y se hace entrega del material. Cuando se entregan los pliegos de papel kraft se pide a cada grupo que trace una línea que divida el cartel en dos partes. La primera parte es el espacio del dibujo y la segunda parte es para contestar dos preguntas.

¹² Los tiempos que se establecen en este texto pueden variar de acuerdo al proceso que lleva quien está a cargo de la formación.



Paso 4 (30 minutos):

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son los castigos habituales a los que se ha visto usted enfrentado/a en: pareja, familia, escuela, amigos, calle/barrio, rumba, iglesias, trabajo, policía/ejército, actores armados ilegales? Explique la pregunta. Y explique que se trata de crear una imagen visual de los castigos habituales en cada uno de los contextos. Se solicita a los/las participantes tomar como referente su vida cotidiana, las experiencias de su vida personal.

Paso 5 (30 minutos):

Los y las participantes se dividen en diez grupos, se entrega a cada grupo una tarjeta con un contexto según el listado arriba mencionado. El grupo identifica castigos que allí acontecen y los dibuja.

Paso 6 (15 minutos):

Para complementar el cartel se le propone a cada grupo trabajar dos preguntas en el otro medio pliego que les quedó:

Quien me castiga: ¿qué quiere de mí? ¿Qué logra?

Paso 7 (30 minutos):

Se pegan todos los carteles muy juntos, en una pared, con la intención de generar una imagen que potencie la discusión sobre la presencia y la incidencia del castigo sobre el cuerpo, en el marco de una sociedad autoritaria.

Discusión:

Es importante insistir en la mirada en conjunto del material pues lo que muestra es la presencia sistemática del castigo en nuestras vidas. Cuando se analizan los carteles de conjunto tienden a aparecer dos líneas de reflexión:

La primera línea de reflexión tiene que ver con lo que quiere quien me castiga: **obediencia**.

La segunda línea tiene que ver con lo que produce el castigo: **odio**.

Lo que muestran los carteles suele ser que estamos llenos de **odio**; entonces, por esta vía es que cedemos a las pretensiones de quien nos castiga: nos convertimos en **obedientes** que a su vez exigen **obediencia**.

Taller N° 2: La espiral sonora

Objetivo:

La espiral sonora recorre los cuerpos y moviliza memorias antiguas, poniendo de presente magnitudes de dolor, miedos, entre otros sentimientos generados por efectos del castigo.

Tiempo:

Una hora y veinticinco minutos

Materiales:

Instrumentos de percusión:

- Bombo andino (instrumento mayor).
- Celesta pequeña.
- Plátido crash.
- Palo de lluvia grande.
- Bongós.
- Caja china.
- Esterilla.
- Chanchas pequeñas.
- Maracón.

Otros elementos:

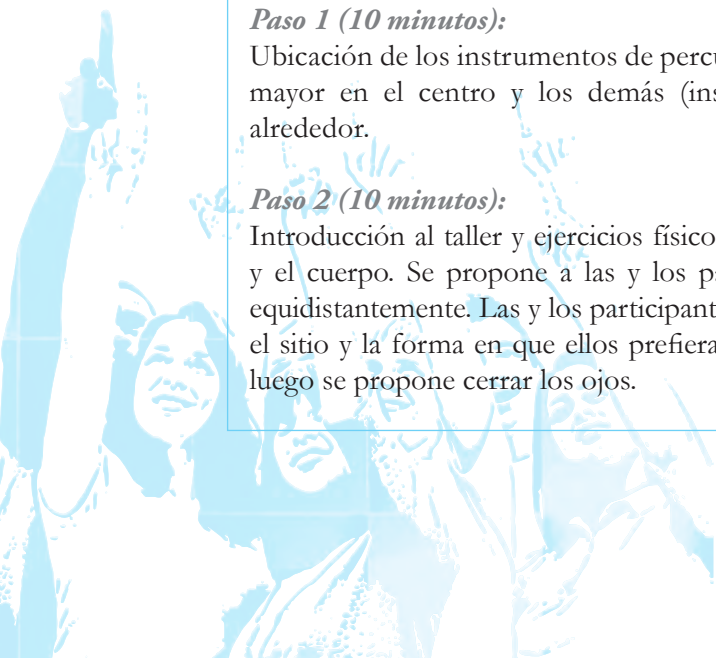
- Múcura pequeña.
- Tubo de plástico.

Paso 1 (10 minutos):

Ubicación de los instrumentos de percusión. Se coloca el Instrumento mayor en el centro y los demás (instrumentos y elementos) a su alrededor.

Paso 2 (10 minutos):

Introducción al taller y ejercicios físicos de calentamiento de la sangre y el cuerpo. Se propone a las y los participantes ubicarse en círculo equidistantemente. Las y los participantes se ubican dentro del salón en el sitio y la forma en que ellos prefieran sin recostarse en las paredes; luego se propone cerrar los ojos.



Paso 3 (10 minutos):

Relajación corporal y emocional: seguimiento a la propia respiración y conexión con el pulso cardíaco. Ejecución y producción de sonidos con los instrumentos y otros elementos cuya naturaleza y material de construcción permiten su utilización.

Paso 4 (25 minutos):

Realización de la Espiral sonora. Las y los participantes se incorporan a medida que se van sintiendo listas y listos para hacerlo.

Paso 5 (10 minutos):

Ejercicios de contención y relajación corporal y emocional.

Paso 6 (20 minutos):

Escritura sobre el ejercicio en los diarios. Cada participante se ubica en el lugar que prefiera para hacer sus anotaciones.

Taller N° 3: El cuerpo del castigo (arcilla)

“Nuestras vidas alimentan nuestro arte haciéndolo real y auténtico, y nuestro arte refleja imágenes de quienes hemos sido, quienes somos, y quienes podríamos ser”¹³.

DARIA HALPRIN

Objetivo:

Reconstruir, a través del contacto con el barro, las historias de violencia y castigo que han marcado el cuerpo.

Tiempo:

Cincuenta minutos

Materiales:

- Un kilo de arcilla para cada participante
- Una tabla para apoyar.

¹³ HALPRIN, DARIA. *El cuerpo expresivo en la vida, el arte y la terapia*. Instituto Tamalpa.

Paso 1 (10 minutos):

Se da inicio al taller con las instrucciones generales y la entrega de materiales. Se hace la aclaración de que no existe la obligación de compartir con los otros participantes, ni con el tallerista, la experiencia del ejercicio.

Paso 2 (25 minutos):

Los y las participantes, a partir de una visualización, serán conducidos a construir una relación más estrecha con el material (arcilla) y un contacto sensorial con su imagen de cuerpo, sus historias y las huellas del castigo. La pregunta orientadora es: ¿Cuál es la imagen de cuerpo que contiene las historias de violencia y castigo? Terminada la visualización los y las participantes pueden escribir algo sobre los sentimientos que emergieron durante el ejercicio.

Paso 3 (15 minutos):

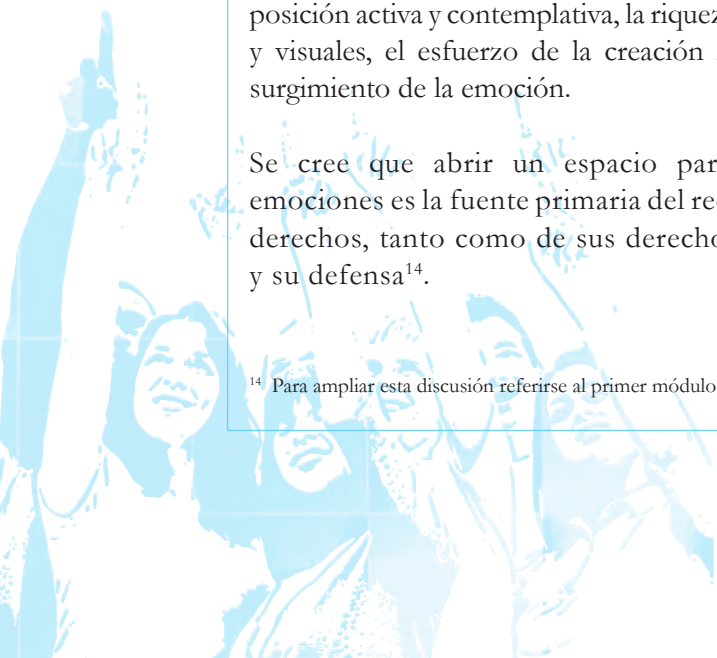
Se realiza una actividad de cierre a través de un regalo a la persona con la que más se sintieron conectados y conectadas durante el día, cuya narración logró tocarlas(os) profundamente. El regalo no tiene que ser un objeto, puede ser a través del cuerpo.

Discusión:

Lo que interesa en este ejercicio es hacer conciencia del papel del cuerpo como lugar de resonancia de la emotividad. La actividad plástica en sí misma despierta los afectos latentes vinculados con los vestigios más antiguos de la memoria. El trabajo con la materia amorfa, la doble posición activa y contemplativa, la riqueza de las sensaciones kinestésicas y visuales, el esfuerzo de la creación imaginaria. Todo contribuye al surgimiento de la emoción.

Se cree que abrir un espacio para desarrollar y elaborar las emociones es la fuente primaria del reconocimiento del sujeto de los derechos, tanto como de sus derechos, su ejercicio, su promoción y su defensa¹⁴.

¹⁴ Para ampliar esta discusión referirse al primer módulo de este texto, numeral 3.





CUERPOS EN ARCILLA
DE MUJERES JÓVENES



Recursos:*Visualización*

Cierren los ojos mientras hacemos esto, perciban que con los ojos cerrados, sus dedos y sus manos, se tornan más sensibles a la arcilla y pueden sentirla mejor... Cuando los tienen abiertos ellos pueden interferir en la relación con la arcilla... Ensáyelo de ambas maneras para confirmarlo. Si necesitan echar un vistazo de vez en cuando está bien, pero después vuelvan a cerrar los ojos. Quédese por un momento con las manos sobre su trozo de arcilla. Hagan un par de respiraciones profundas.

Sientan el trozo de arcilla cómo es ahora, hágalo su amigo. ¿Es suave? ¿Áspero? ¿Duro? ¿Blando? ¿Grumoso? ¿Frío? ¿Tibio? ¿Húmedo? ¿Seco? Agárrelo y sujételo. Es ¿liviano? ¿Pesado?... ahora pónganlo sobre la tabla y comience a pellizcarlo, use ambas manos. Pellízquelo lentamente... ahora más rápido... Déle pellizcos grandes y pequeños... Hágalo durante un rato.

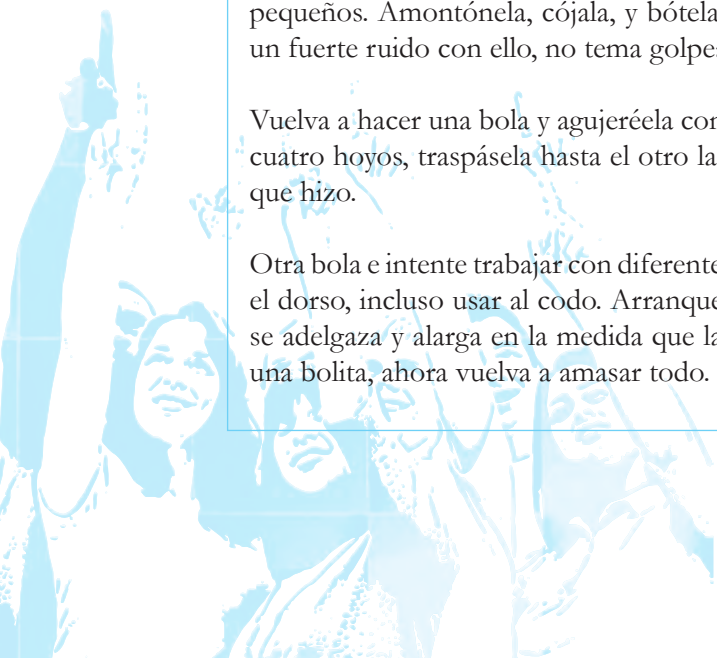
Apriete su arcilla y alísela, use todas las partes de su mano para alisarla, palpe los lugares que se han suavizado.

Hagan una bola con ella, golpéenla, cachetéenla. Palpen la parte suave que hizo después de golpearla.

Haga otra bola y comience a desgarrarla, saque pedazos grandes y pequeños. Amontónela, cójala, y bótela, hágalo bien fuerte, produzcan un fuerte ruido con ello, no tema golpear fuerte.

Vuelva a hacer una bola y agujeréela con uno de sus dedos, hágale otros cuatro hoyos, traspásela hasta el otro lado, palpen los lados del agujero que hizo.

Otra bola e intente trabajar con diferentes partes de la mano, los nudillos, el dorso, incluso usar al codo. Arranque un pedazo y haga una culebra, se adelgaza y alarga en la medida que la amasa. Coja un pedazo y haga una bolita, ahora vuelva a amasar todo.



Sienta de nuevo sus dos manos sobre el trozo de arcilla, si necesita abrir los ojos un momento puede hacerlo. Vuelva a cerrarlos, sienta la arcilla, respire profundamente, tome la cantidad de arcilla con la que se sienta cómodo. Note cómo se sienten sus dedos y manos, ahora concéntrese más aún y permitan que su atención fluya dentro de las diferentes zonas de su cuerpo. Tome consciencia de cada parte de su cuerpo. Visualice la bola de arcilla e imagine que lentamente cambiará de forma hasta formar una imagen de usted mismo. Ese pedazo de arcilla es usted y va a crearse usted mismo, va a darle forma a su propio cuerpo, a ese cuerpo modelado por el castigo, por los ejercicios de dominación que usted ha vivido, todo eso le ha dado forma a su cuerpo, deje que la arcilla y los dedos lo guíen en este proceso.

Con los ojos cerrados dése cuenta de todas las imágenes que vienen mientras la arcilla cambia de forma, ¿qué sentimientos aparecen al darle forma a cada parte de su cuerpo?

Dése cuenta de las sensaciones corporales que aparecen, ¿qué lugares siente más tensionados? ¿Cómo se altera su respiración en este proceso de darle forma a usted mismo?

Deje que su imagen cambie y crezca hasta que sienta que ha terminado. Cuando sienta que ha terminado abra sus ojos y mire su imagen. Permanezca un tiempo mirando y percibiendo con todos sus sentidos lo que esa imagen le evoca. Permítase mirarla un rato sin interpretarla, simplemente dándose cuenta en el presente de lo que le evoca, ¿qué recuerdos? ¿Qué imágenes? ¿Sentimientos? ¿Sensaciones? Si quiere trabájele un poco más, hágalo, no intente cambiarla mucho¹⁵.

Para finalizar puede escribir algo sobre los sentimientos que emergieron durante el ejercicio.

¹⁵ Tomado parcialmente de OAKLANDER, VIOLET. *Ventanas a nuestros niños*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1978, p. 67.

Taller N° 4: Historia personal de castigo

Objetivo:

Dejar clara la contundencia del castigo como operador en la historia; y poner de presente los vacíos de la memoria que entonces habrá que interrogar.

Tiempo:

Una hora.

Materiales:

- Papel periódico por pliegos (uno para cada participante).
- Marcadores de colores.
- Cinta de enmascarar.

Paso 1 (cinco minutos):

Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (40 minutos):

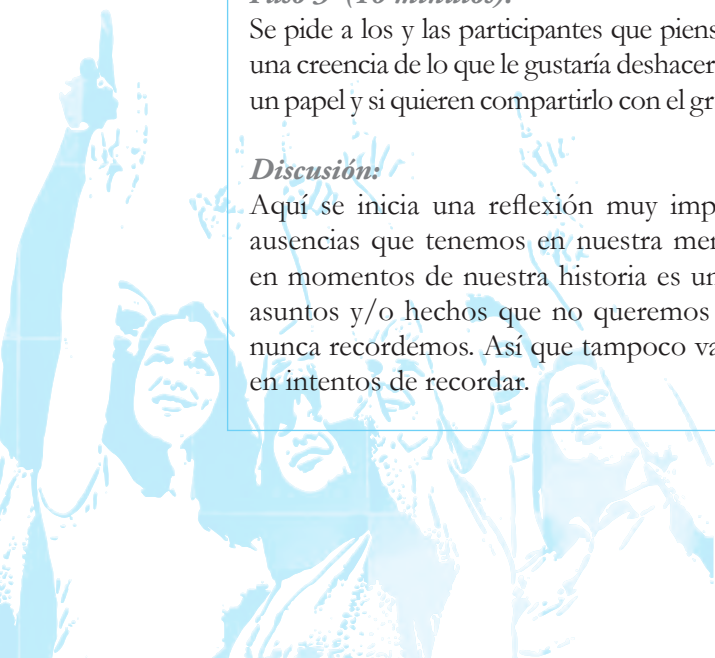
Se le pide a los y las participantes que elaboren una historia personal con el castigo, dibujando acontecimientos relevantes en las siguientes edades: 3, 5, 7, 9, 11, 13 y 15 hasta la edad actual. Los carteles se elaboran usando como referente una cuadrícula de 9 casillas, cada casilla corresponde una edad dentro de la vida de cada joven. La pregunta que orienta el ejercicio es: ¿Cuál ha sido mi historia personal de castigo?

Paso 3 (10 minutos):

Se pide a los y las participantes que piensen en un evento, un sentimiento, una creencia de lo que le gustaría deshacerse en su vida. Pueden escribirlo en un papel y si quieren compartirlo con el grupo (trabajo en el diario personal).

Discusión:

Aquí se inicia una reflexión muy importante sobre los baches o las ausencias que tenemos en nuestra memoria. La ausencia de memoria en momentos de nuestra historia es un testigo importante de que hay asuntos y/o hechos que no queremos recordar. Y que es posible que nunca recordemos. Así que tampoco vale la pena que nos desgastemos en intentos de recordar.



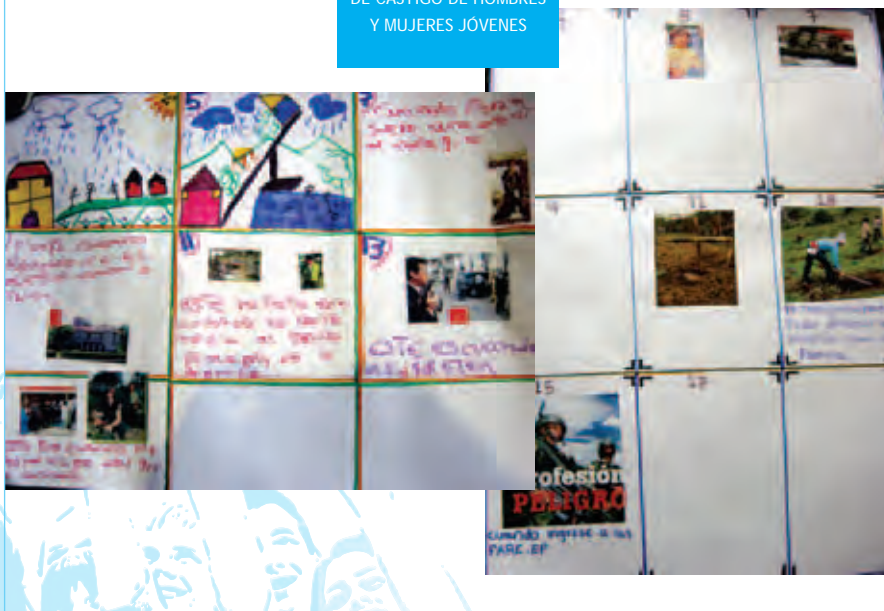


CUERPOS EN ARCILLA
DE HOMBRES JÓVENES

Lo importante es no despreciar esos silencios instalados en nuestra memoria que, como testigos de lo que aconteció y de lo que no queremos saber más, allí se encuentran y, probablemente, nos acompañarán por un tiempo indeterminado.



FOTOGRAFÍAS
DE ALGUNAS HISTORIAS
DE CASTIGO DE HOMBRES
Y MUJERES JÓVENES



Taller N° 5: Primer recuerdo de violencia



PRIMEROS RECUERDOS
DE VIOLENCIA
DE MUJERES
Y HOMBRES JOVENES



Objetivo:

Establecer la intensidad con la que tales hechos se inscriben en la memoria y utilizar el recurso del arte para resignificar esa experiencia.

Tiempo:

Treinta y cinco minutos.

Materiales:

Tarjetas de cartulina y esferos (uno para cada participante).

Paso 1 (cinco minutos):

Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (10 minutos):

Se les pide a los y las participantes que escriban en una tarjeta su primer recuerdo de violencia, es una actividad personal que no implica que tengan que compartir el contenido de la tarjeta con el grupo o el tallerista. La pregunta orientadora de la actividad es: ¿Cuál es mi primer recuerdo de violencia?

Paso 3 (10 minutos):

Se sugiere conformar grupos pequeños y comentar la experiencia.

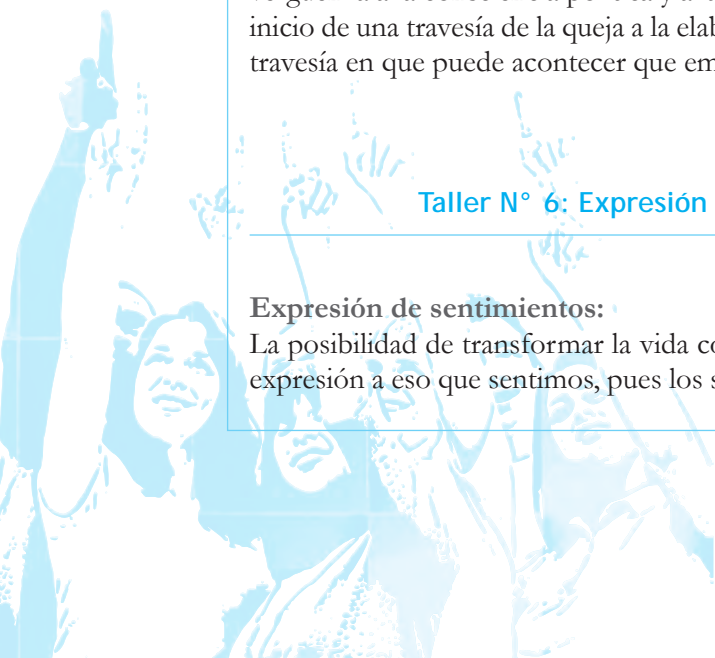
Discusión:

La pregunta por el primer recuerdo de violencia es un intento de lectura política de la memoria; es el inicio de un tránsito: de la humillación y la vergüenza a la consciencia política y a la elaboración en la palabra. Es el inicio de una travesía de la queja a la elaboración de un discurso político, travesía en que puede acontecer que emerja un sujeto.

Taller N° 6: Expresión de sentimientos

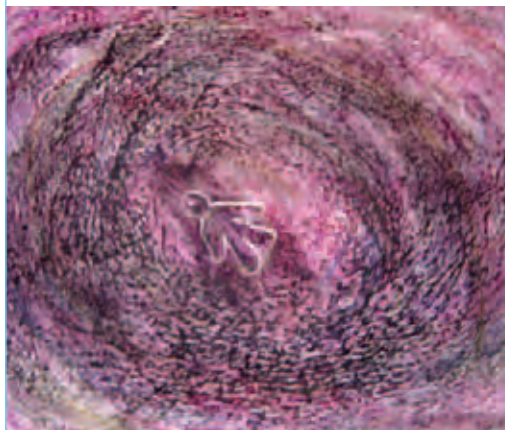
Expresión de sentimientos:

La posibilidad de transformar la vida comienza desde adentro, dándole expresión a eso que sentimos, pues los sentimientos son nuestra brújula





EXPRESIÓN
DE SENTIMIENTOS
DE MUJERES JÓVENES



EL PAISAJE
DE LA
SOLEDAZ



para conocernos y actuar frente a prácticas violentas. Nos enseñan desde pequeños a no hacerle caso a lo que sentimos, se cataloga el sentir como un saber demasiado subjetivo y ajeno a lo que pasa en la realidad, aprendemos a no escucharnos, a ignorarnos, a desconocernos y no hacernos cargo de nosotros mismos.

Objetivo:

La expresión de sentimientos permite objetivar los sentimientos, percepciones y valoraciones de la experiencia de violencia en una obra artística.

Tiempo:

Cincuenta minutos.

Materiales:

- Cartulinas negra y blanca (un pliego por participante).
- Pasteles grasos.

Paso 1 (cinco minutos):

Instrucciones y entrega de materiales

Paso 2 (15 minutos):

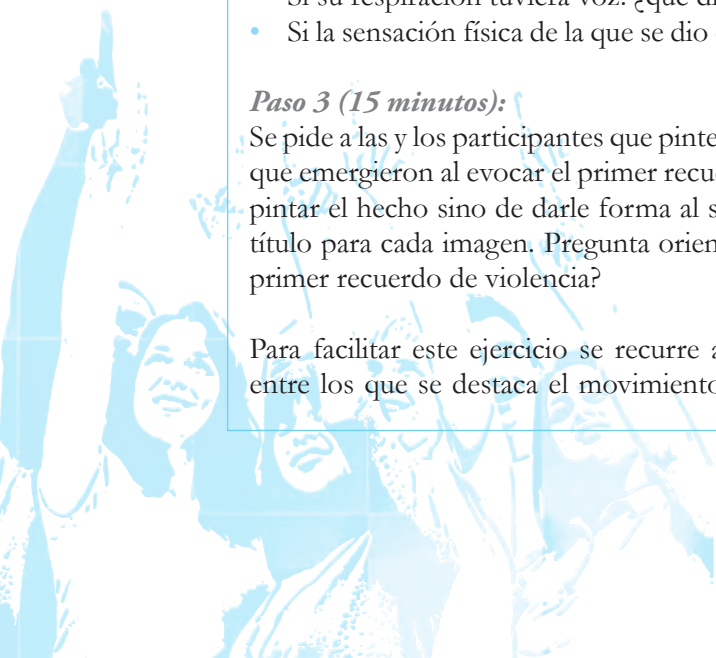
Se comienza con un ejercicio de relajación que busca establecer contacto con las sensaciones experimentadas por el cuerpo físico al recordar esa experiencia violenta. Finalizada la relajación se trabajan las preguntas:

- Si su respiración tuviera voz: ¿qué diría?
- Si la sensación física de la que se dio cuenta tuviera voz: ¿qué le diría?

Paso 3 (15 minutos):

Se pide a las y los participantes que pinten los sentimientos y sensaciones que emergieron al evocar el primer recuerdo de violencia. No se trata de pintar el hecho sino de darle forma al sentimiento. Se concluye con un título para cada imagen. Pregunta orientadora: ¿Qué siento frente a mi primer recuerdo de violencia?

Para facilitar este ejercicio se recurre a la obra de artistas modernos, entre los que se destaca el movimiento expresionista de principios de





EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS DE HOMBRES JÓVENES

1900. Aquí el trazo, el color y la forma más allá de representar lo real, representan estados de ánimo, sensaciones, sentimientos, o formas de ver la vida por parte del artista. Se recomienda revisar las obras de Edvard Much, Ensor, Die Brücke, Chagall, Modigliani, entre otros.

Discusión:

Una vez terminada la imagen se propone un trabajo individual en el diario alrededor de la pregunta:

Expresión de sentimientos de hombres jóvenes: si la imagen hablara: ¿qué me diría?

También puede proponerse la opción de poner la imagen en un lugar del salón que refleje algo de la relación entre el autor y su obra.

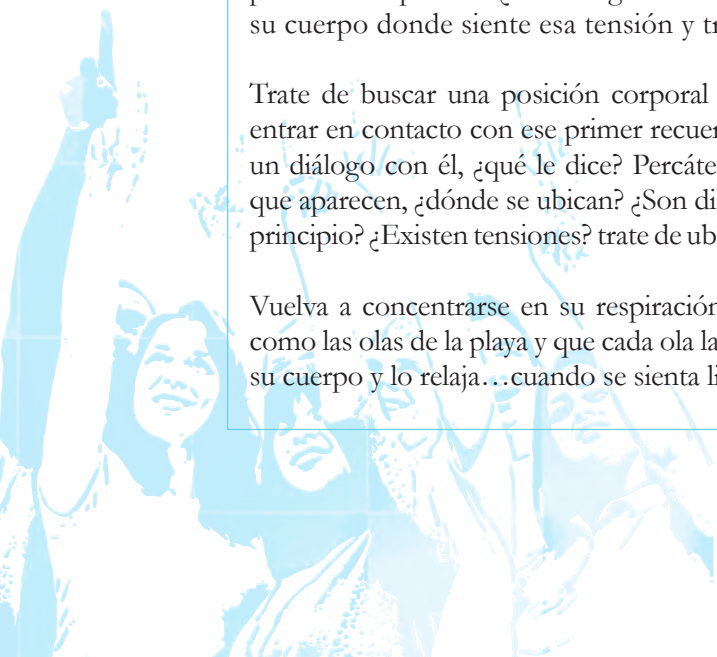
Recursos:

Visualización

“Cierre los ojos y tome consciencia de su cuerpo, centre su atención en su respiración, dése cuenta de todos los detalles de su respiración, sienta el aire penetrar por su nariz o su boca... siéntalo bajar por su garganta... y sienta su pecho y su vientre moverse mientras respira... dése cuenta de lo que está sucediendo dentro de usted, qué sensaciones aparecen después de evocar ese primer recuerdo de violencia, dése cuenta en qué partes de su cuerpo emergen esas sensaciones y qué otras cosas ocurren, deténgase en la expresión de su cara, en su posición corporal... ¿siente alguna tensión? Trate de ubicar la parte de su cuerpo donde siente esa tensión y trate de soltar la tensión.

Trate de buscar una posición corporal que le permita estar cómodo y entrar en contacto con ese primer recuerdo de violencia, intente entablar un diálogo con él, ¿qué le dice? Percátese de las sensaciones corporales que aparecen, ¿dónde se ubican? ¿Son diferentes a las que experimentó al principio? ¿Existen tensiones? trate de ubicar el lugar donde se concentran.

Vuelva a concentrarse en su respiración, imagine que su respiración es como las olas de la playa y que cada ola lava suavemente alguna tensión de su cuerpo y lo relaja... cuando se sienta listo abra nuevamente sus ojos”.



Pintar los sentimientos que me generan ese recuerdo:

“Sin hablar vaya a la caja de pinturas al pastel y escoja varios colores que le gusten para dibujar, si puede haga una pausa y deje que los colores lo elijan a usted, una vez que haya elegido los colores tome una de la hojas grandes de papel y busque un lugar donde pueda sentirse tranquilo y a solas. Ahora siéntese, cierre los ojos por un momento y tome contacto con su cuerpo y los sentimientos que han despertado en usted toda esta experiencia, dése cuenta cómo se siente interiormente... permita ahora la aparición de imágenes visuales que de alguna manera expresen su yo interior, esas imágenes pueden ser abstractas o cosas reconocibles, pero de algún modo representan lo que son ustedes, tómese un cierto tiempo para que esas imágenes se desarrollen”¹⁶.

¹⁶ Inspirado en las visualizaciones de STEVENS, J. *El darse cuenta*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1976.

6.4 Segunda Jornada de Formación: Dignidad, reconocimiento y confianza

Se pretende en esta Jornada de Formación caracterizar los contextos de relaciones sociales en que se realiza la vida cotidiana a propósito de una tensión instaurada por la presencia de diversas formas del reconocimiento. Se parte de considerar junto con Humberto Maturana, que la experiencia humana tiene su origen en ámbitos *matrísticos* y, posteriormente transita y se realiza en ámbitos *patriarcales*, de donde se desprenden dos grandes formas del reconocimiento y por tanto del sujeto de los derechos y de los derechos mismos.

Una precisión clara es que se piensa que las menciones a lo matrístico y a lo patriarcal no designan lo bueno y lo malo, o lo deseable y lo indeseable. Antes bien, se piensa que cada una de estas dos grandes formas de reconocimiento incluye aportes y complejidades que deberán ser captadas y valoradas experiencialmente; esto es, que somos de origen matrístico, sí; y somos una realización patriarcal, sí. La cuestión es qué podemos hacer con el conjunto de lo que somos, cómo hacernos cargo de nosotros mismos. En tal perspectiva:

- *El Taller No. 1*: tiene potencia para suscitar la experiencia de lo “orgánico”, femenino y matrístico, y sus asociaciones más complejas.

- *El Taller No. 2:* permite el enfrentamiento personal con las diversas formas del reconocimiento y, por ello, con vacíos de la memoria.
- *El Taller No. 3:* permite que las imágenes de reconocimiento que emergen adquieran forma.
- *El Taller No. 4:* es un complejo ejercicio codificado de establecimiento de lo que ya está instalado a nivel personal, en cuanto a expresiones de reconocimiento matrísticas o patriarcales, y el balance de qué se trata de aceptar y qué se podrá transformar.
- *El Taller No. 5:* permite acceder a la construcción de una representación estética de las diversas máscaras públicas y privadas que constituyen el YO; simultáneamente es un acercamiento experiencial a la noción del sí mismo en la perspectiva del narrador.
- *El Taller No. 6:* es un ritual que pretende se establezca una marca de iniciación del proceso personal de transformación.

El conjunto de la producción en el taller hay que referirlo a las tres consignas constitutivas de la idea de dignidad: ¿nos permiten tales contextos relacionales vivir como uno quiere, vivir bien y vivir sin humillaciones?

Segunda Jornada de Formación *Dignidad, reconocimiento y confianza*

He toi whakairo

He mana tangata

*Donde está la excelencia artística, está la dignidad humana*¹⁷

Taller N° 1: Espiral sonora

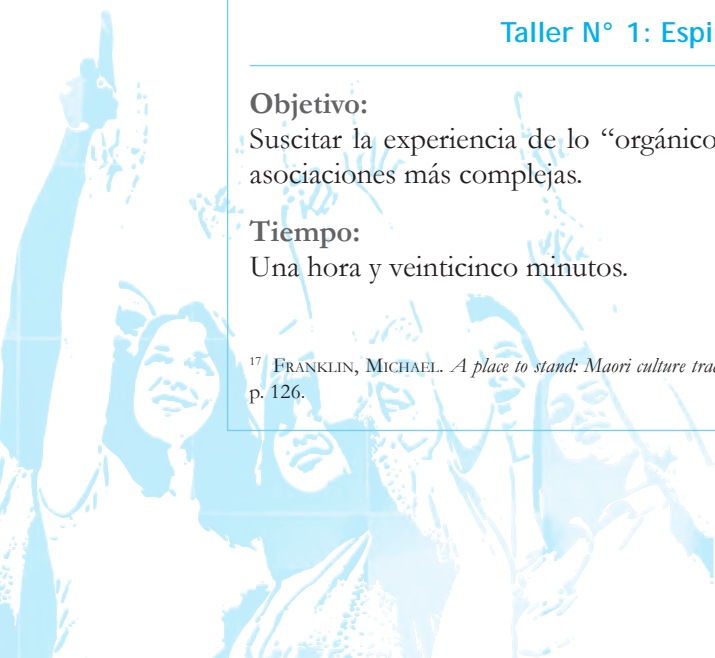
Objetivo:

Suscitar la experiencia de lo “orgánico”, femenino y matrístico, y sus asociaciones más complejas.

Tiempo:

Una hora y veinticinco minutos.

¹⁷ FRANKLIN, MICHAEL. *A place to stand: Maori culture tradition in a contemporary art studio*. AATA, 1997, p. 126.



Materiales:*Instrumentos de percusión*

- Bombo andino (instrumento mayor).
- Celesta pequeña.
- Platillo crash.
- Palo de lluvia grande.
- Bongós.
- Caja china.
- Esterilla.
- Chanchas pequeñas.
- Maracón.

Otros elementos:

- Múcura pequeña.
- Tubo de plástico.

Paso 1 (10 minutos):

Ubicación de los instrumentos de percusión. Se coloca el Instrumento mayor en el centro y los demás (instrumentos y elementos) a su alrededor

Paso 2 (10 minutos):

Introducción al taller y ejercicios físicos de calentamiento de la sangre y el cuerpo. Se propone a las y los participantes ubicarse en círculo equidistantemente.

Paso 3 (10 minutos):

Relajación corporal y emocional, seguimiento a la propia respiración y conexión con el pulso cardíaco.

Las y los participantes se ubican dentro del salón en el sitio y la forma en que ellos prefieran sin recostarse en las paredes; luego se propone cerrar los ojos.

Paso 4 (25 minutos):

Realización de la espiral sonora. Ejecución y producción de sonidos con los instrumentos y otros elementos cuya naturaleza y material de construcción permiten su utilización.

Paso 5 (10 minutos):

Ejercicios de contención y relajación corporal y emocional. Las y los participantes se incorporan a medida que se van sintiendo listas y listos para hacerlo.

Paso 6 (20 minutos):

Escritura sobre el ejercicio en los diarios. Cada participante se ubica en el lugar que prefiera para hacer sus anotaciones.

Discusión:

Aquí se hace una introducción al concepto de lo matrístico y lo patriarcal que plantea el biólogo chileno Humberto Maturana. Según el autor, existen dos grandes periodos en la historia de la humanidad: Antes de Troya y de los guerreros tenemos la época **matrística**, una historia no signada por la guerra. Después de Troya aparece la época **patriarcal**, una historia signada por la guerra, la confrontación.

La tesis que Maturana propone es que esa historia de la humanidad vuelve y se actualiza, vuelve y se repite en la historia individual de cada uno de nosotros y nosotras. Esto es, que la infancia como hasta los 12 o 13 años es una experiencia matrística. Luego de la adolescencia vamos asumiendo de manera creciente las experiencias patriarcales. Y el adolescente y la adolescente adolecen de traición: de la traición que hace la sociedad de las prácticas matrísticas en que ellas y ellos vivieron sus primeros años.

Taller N° 2: Historia personal de reconocimiento

Objetivo:

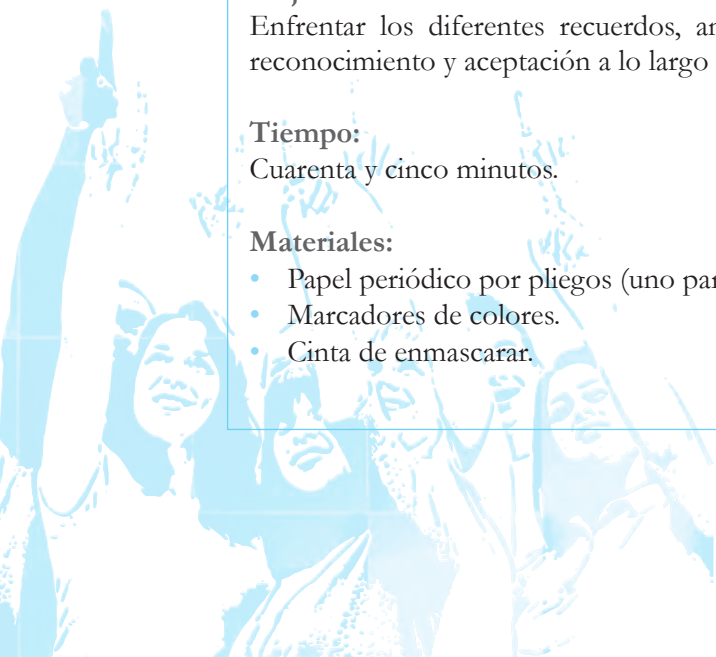
Enfrentar los diferentes recuerdos, anécdotas o acontecimientos de reconocimiento y aceptación a lo largo de la vida.

Tiempo:

Cuarenta y cinco minutos.

Materiales:

- Papel periódico por pliegos (uno para cada participante).
- Marcadores de colores.
- Cinta de enmascarar.



Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (40 minutos):

Se les pide a los y las participantes que elaboren una historia personal en que puedan establecer momentos significativos de reconocimiento desde los tres, cinco, siete, nueve, 11, 13 y 15 años de edad hasta la edad actual.

Los carteles se elaboran usando como referente una cuadrícula de nueve casillas, cada casilla corresponde una edad dentro de la vida de cada joven.

La pregunta orientadora es: ¿cuáles con los recuerdos, anécdotas o acontecimientos de reconocimiento y aceptación a lo largo de la vida?

Paso 3:

Se da la opción de compartir el cartel con las y los participantes.

Discusión:

Este ejercicio nos coloca de nuevo frente al tema de la memoria y le apuesta a diferenciar en nuestra historia, las cualidades del reconocimiento que hemos recibido. No es que unas sean buenas y otras malas, o unas mejores que otras. No. El asunto es entender de qué materia es que estamos hechos, para que cada uno avance en decidir qué es lo que quiere hacer con eso.

Taller N° 3: Imágenes del reconocimiento

Objetivo:

Permitir que las imágenes de reconocimiento que surgieron adquieran forma.

Tiempo:

Una hora y quince minutos.

Materiales:

- Un kilo de arcilla para cada participante.
- Tabla para apoyar.



IMÁGENES DE RECONOCIMIENTO Y CONFIANZA DE HOMBRES Y MUJERES JÓVENES



Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales

Paso 2 (30 minutos):

Se pide a los y las participantes que elaboren en arcilla una imagen que simbolice alguna experiencia de reconocimiento y aceptación a lo largo de sus vidas. Se comienza con una pequeña visualización que permita conectarse con el taller anterior y se continúa con la creación de la figura en arcilla. La pregunta orientadora es: ¿cuál es la imagen que simboliza la experiencia de reconocimiento y aceptación en su experiencia de vida?

Paso 3 (10 minutos):

Se trabaja la pregunta: ¿Cuál es mi relación con esa imagen hoy? (trabajo en el diario).

Paso 4 (30 minutos):

Para concluir el taller, a modo de una *instalación*¹⁸, todos los participantes ubicarán su imagen en algún lugar del espacio del taller de tal manera que el lugar que elijan diga algo sobre su relación con la imagen. Se cierra el taller con la presentación de las imágenes y los lugares escogidos. Los y las participantes, acompañados por los talleristas, proponen un recorrido por las diferentes imágenes donde el autor de cada imagen puede contar lo que quiera sobre su trabajo. De la misma forma el resto del grupo puede exponer sus percepciones y sentimientos frente a las imágenes de los otros.

Recursos:*Visualización*

“Intente contactarse con la imagen que mejor evoque su experiencia de reconocimiento y aceptación, tómese su tiempo para encontrarla o déjese atrapar por ella, puede ser un recuerdo o una sensación, puede tener una apariencia abstracta o puede ser una figura reconocible... intente visualizarla lo más claramente posible, tómese su tiempo... dése cuenta de las sensaciones

¹⁸ El término *instalación* alude a un tipo de actuación artística que consiste en intervenir en un espacio dado, incorporando determinados elementos o modificando los ya existentes, para formar una nueva unidad de significado.

físicas que esa imagen evoca en su cuerpo y de los sentimientos que le genera, permítase observarla un momento más en su imaginación, dése cuenta de todos sus detalles... cuando se sienta listo abra los ojos y deje que la arcilla le dé forma a su imagen¹⁹.

Taller N° 4: Aceptación y transformación

Objetivo:

Establecer lo que ya está instalado a nivel personal, en cuanto a expresiones de reconocimiento matrísticas o patriarcales, y hacer un balance de lo que se trata de aceptar y de qué se podrá transformar.

Tiempo:

Treinta y cinco minutos.

Materiales:

- Pliegos de papel periódico (uno para cada participante).
- Marcadores de colores.

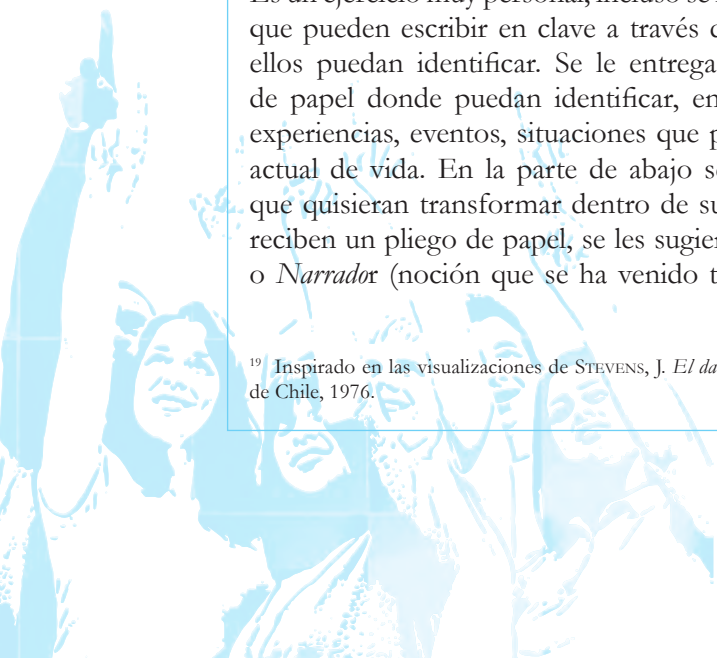
Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (30 minutos):

Es un ejercicio muy personal, incluso se le sugiere a los y las participantes que pueden escribir en clave a través de símbolos o dibujos que solo ellos puedan identificar. Se le entrega a cada participante un pliego de papel donde puedan identificar, en la parte de arriba de la hoja, experiencias, eventos, situaciones que puedan aceptar en su momento actual de vida. En la parte de abajo se les sugiere identificar aquello que quisieran transformar dentro de sus vidas. Los y las participantes reciben un pliego de papel, se les sugiere ubicar en la mitad al *Sí mismo* o *Narrador* (noción que se ha venido trabajando a lo largo del taller).

¹⁹ Inspirado en las visualizaciones de STEVENS, J. *El darse cuenta*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1976.



La parte de arriba corresponde al proceso de aceptación y la de abajo al de transformación. La pregunta orientadora es: ¿qué de mí debo aceptar y qué de mí puedo transformar?

Discusión:

El asunto es lograr establecer qué es lo que queremos ser (plan de vida propio), para determinar qué aceptamos de lo que somos y qué es lo que queremos transformar.

Y hay que saber que es mucho más fácil intentar transformar, que aceptar profundamente algunas realidades que ya hacen parte de qué somos.

Taller N° 5: Máscaras del yo

“Nosotros en la vida siempre vamos a tener máscaras, aunque no lo creamos, siempre vamos a tener alguna cara que los demás quieren ver en nosotros, que nosotros queremos que ellos vean”²⁰.

Objetivo:

Acceder a la construcción de una representación estética de las diversas máscaras públicas y privadas que constituyen el YO; simultáneamente es un acercamiento experiencial a la noción del sí mismo en la perspectiva del narrador.

Tiempo:

Cincuenta minutos.

Materiales:

- Un rollo de cartón corrugado.
- Papeles de colores.
- Pinceles.
- Vinilos de colores.

²⁰ Fragmento del relato de un joven de 18 años.



MÁSCARAS COHORTE B





MÁSCARAS COHORTE A



- Tijeras.
- Bisturí.
- Elástico.

Paso 1 (5 minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (40 minutos):

Se trabaja en la construcción de máscaras que ponen en juego las diferentes caras de la identidad. Las máscaras tendrán un lugar de luz y un lugar de sombra, este último busca reflejar todo lo que no se muestra, todos los dolores, miedos, inseguridades que se ocultan detrás de lo que se es para afuera.

En el taller se propone un modelo de máscara de tres caras que puede ser utilizado por los y las participantes para la construcción de sus máscaras personales. Los y las jóvenes pueden basar su trabajo en este modelo, recrearlo o hacer algo completamente distinto.

La pregunta orientadora del taller es: ¿Cuáles son mis diferentes caras?

Discusión:

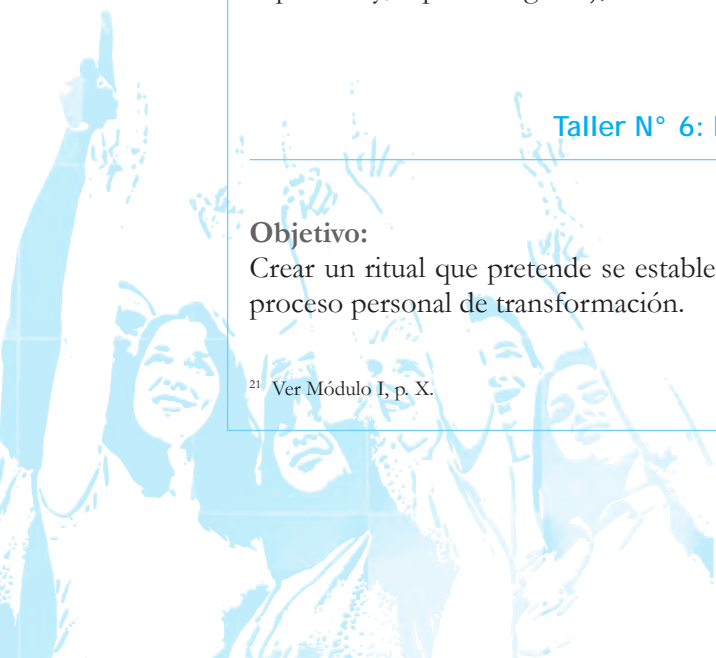
La discusión en este taller puede girar en torno a que existimos siendo nombrados desde afuera de nosotros mismos. O sea, que la expresión *sujeto*, que usamos para decir que somos/existimos, también y fundamentalmente quiere decir que estamos *sujetados*, esto es, relativamente encadenados (por la positiva y/o por la negativa), al estereotipo²¹.

Taller N° 6: Ritual

Objetivo:

Crear un ritual que pretende se establezca una marca de iniciación del proceso personal de transformación.

²¹ Ver Módulo I, p. X.



Tiempo:

Treinta minutos.

Materiales:

- Máscaras.
- Instrumentos de percusión.

Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (30 minutos):

Con la construcción de la máscara se buscan dos cosas: por un lado apropiarla y por otro situarse en el narrador. Se propone que cada cual asuma su máscara (se la ponga) vuelva sobre los instrumentos de percusión del primer taller, e inicie un movimiento a través del espacio con el ritmo que su máscara le sugiera.

La participación en esta actividad es voluntaria. Se les sugiere a los jóvenes que no quieran participar en el ritual retirarse mientras se desarrolla la actividad. La pregunta orientadora del taller es: ¿cuál es la voz del Sí mismo o *Narrador*?

Discusión:

El papel del *Sí mismo* o *Narrador* es el de construir un relato, ***una biografía***, que dé un lugar legítimo a cada uno de los personajes que me constituye.

Y puedo decidirme a construir esa ***biografía***, desde el ***sí mismo o Narrador***. Aquí comienza la aventura de darme un plan de vida propio; aquí comienza la aventura de la dignidad. Entonces hago una señal pública de que he decidido construir mi biografía²².

²² Ver Módulo I, p. X.



RITUAL

6.5 Tercera Jornada de Formación: Dignidad, duelo y memoria

Esta Jornada de Formación pretende el establecimiento de obstáculos de la memoria, sutiles pero radicalmente contundentes, que impiden que sea posible “vivir como uno quiere” o, mejor, según un plan de vida propio.

Se hace referencia precisa a la memoria de los muertos; los amigos que murieron; o los muertos que fueron tales por obra de la propia mano. Y responde esta Jornada de Formación a una idea precisa; habrá que hacerse cargo de los muertos, pues solo en la medida en que uno se viva como actor y autor de sus propios actos, puede reivindicar ante sí y para sí la posibilidad de ser autor y actor de otra historia, no violenta, civilista y democrática.

Se trata entonces de acceder experiencialmente a un contacto profundo con la memoria y posibilitar abrir la vivencia de duelos pendientes, de manera tal que se incremente la posibilidad del ejercicio de la autonomía en la elección del plan de vida propio. En tal perspectiva:

- *El Taller No. 1:* apunta al establecimiento de una conexión profunda con imágenes de muerte y duelo.
- *El Taller No. 2:* permite poner rostro a las imágenes dolorosas y no procesadas presentes en la memoria.
- *El Taller No. 3:* es una recuperación de la tradición mexicana del día de muertos. Se trata de darle contexto a los rostros recuperados, en la perspectiva del duelo, por ello el altar.
- *El Taller No. 4:* es el centro dramático de la primera parte de la jornada, en la medida en que coloca en el propio sujeto la responsabilidad de perdonarse, y por esta vía, coloca en el sujeto la responsabilidad de los propios actos.
- *El Taller No. 5:* Es el giro, una vez abierto el proceso del perdón a sí mismo, a lo que se quiere ser como jóvenes en la ciudad.
- *El Taller No. 6:* pretende constituir una primera documentación de lo que constituye ser joven en la ciudad.

El conjunto de la producción en el taller hay que referirlo a las tres consignas constitutivas de la idea de dignidad: ¿nos permiten tales contextos relacionales vivir como uno quiere, vivir bien y vivir sin humillaciones?

Tercera Jornada de Formación

Dignidad, duelo y memoria

Las narrativas de la construcción de nuestra dignidad son también la visión más precisa y concreta de los derechos humanos que podemos compartir con otros y otras; también por eso pensamos que ***divulgar tales narrativas es promover los derechos humanos al tenor del proceso de construcción de nuestras propias vidas.***

Taller N° 1: Percusión: Imágenes de duelo y muerte

Objetivo:

Establecer una conexión profunda con imágenes de muerte y duelo.

Tiempo:

Una hora y cuarenta y cinco minutos.

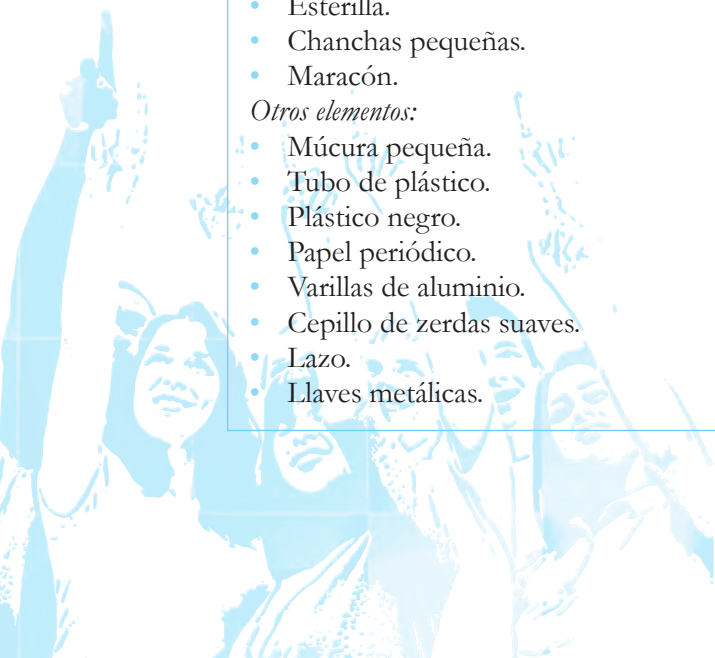
Materiales:

Instrumentos de percusión:

- Bombo andino (Instrumento mayor).
- Celesta pequeña.
- Plátido crash.
- Palo de lluvia grande.
- Bongós.
- Caja china.
- Esterilla.
- Chanchas pequeñas.
- Maracón.

Otros elementos:

- Múcura pequeña.
- Tubo de plástico.
- Plástico negro.
- Papel periódico.
- Varillas de aluminio.
- Cepillo de zerdas suaves.
- Lazo.
- Llaves metálicas.





Paso 1 (15 minutos):

Introducción al taller, donde se incluye una introducción al concepto de Instalación y a la obra de algunos artistas colombianos que trabajan el tema de la memoria, la violencia y la muerte. El espacio del taller cuenta con una Instalación que consiste en aproximadamente doscientos rostros (de frente y perfil) de cartulina blanca colgados del techo con unos nylons.

Paso 2 (10 minutos):

Ubicación de los instrumentos de percusión. Se ubican los instrumentos y demás elementos en fila, teniendo en cuenta que el Instrumento mayor apunte al Oriente, y los instrumentos y elementos relacionados con el viento apunten al Occidente

Paso 3 (10 minutos):

Introducción al taller y ejercicios físicos de calentamiento de la sangre y el cuerpo. Se propone a las y los participantes ubicarse en círculo equidistantemente.

Paso 4 (10 minutos):

PERCUSIÓN:
IMÁGENES DE DUELO
Y MUERTE

Relajación corporal y emocional, seguimiento a la propia respiración y conexión con el pulso cardíaco. Se propone a las y los participantes ubicarse en el piso, boca arriba, distribuidos en dos filas. Una de las filas apuntando hacia el Norte y la otra apuntando hacia el Sur con los instrumentos y elementos en medio. Luego, cerrar los ojos.

Paso 5 (30 minutos):

Realización de la espiral sonora. Ejecución y producción de sonidos con los instrumentos y otros elementos cuya naturaleza y material de construcción permiten su utilización.

Paso 6 (10 minutos):

Ejercicios de contención y relajación corporal y emocional. Las y los participantes se incorporan a medida que se van sintiendo listas y listos para hacerlo.

Paso 7 (20 minutos):

Escritura sobre el ejercicio en los diarios. Cada participante se ubica en el lugar que prefiera para hacer sus anotaciones.

Taller N° 2: Rostros del duelo / instalación

Objetivo:

Ponerle rostro a las imágenes dolorosas y no procesadas presentes en la memoria.

Tiempo:

Treinta minutos.

Materiales:

- Cartulinas blancas en forma de rostros.
- Nylon.
- Marcadores de colores.
- Cinta de enmascarar.

Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (25 minutos):

Esta es una actividad donde a partir de una instalación²³, que consiste en muchos rostros de cartulina blanca colgados en el espacio, los y las jóvenes comenzarán un proceso de enfrentamiento de sus muertos, se intenta que estos rostros se

²³ El término *instalación* alude a un tipo de actuación artística que consiste en intervenir en un espacio dado, incorporando determinados elementos o modificando los ya existentes, para formar una nueva unidad de significado.

llenen de los sentimientos que ellos y ellas tienen con relación a esos muertos. Pueden pintarlos, escribir sobre ellos, construirles una cara, transformarlos, lo importante es que puedan expresar sus sentimientos y comenzar a procesar sus duelos.

Los y las participantes descuelgan del techo los rostros que consideran necesarios para la actividad, es un momento personal y privado.

La pregunta que orienta el taller es: ¿Cuáles son mis sentimientos frente a los rostros que ya no están más?

Discusión:

Es fundamental la posibilidad de ponerle rostro a los actores intervinientes en los tránsitos y en las pérdidas: ponerle rostro a aquello que ya no está más. Y conviene saber que con frecuencia ese rostro, tanto en el caso de un tránsito como de una pérdida, es nuestro propio rostro. La vida se nos va en esta sucesión de muertes y renacimientos; en esta sucesión de muertes de rostros que hemos sido y en los renacimientos de los rostros que seremos.

Taller N° 3: Altares

Objetivo:

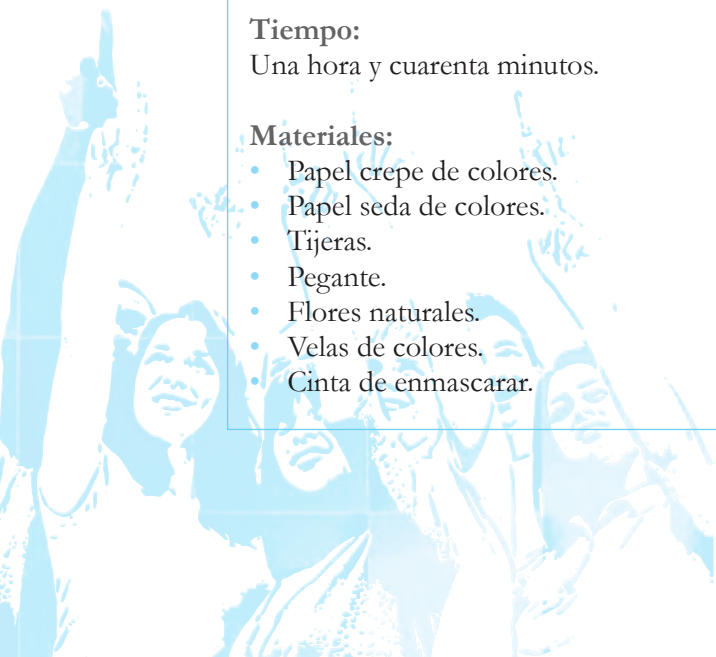
En el marco de la tradición mexicana de día de muertos, se trata de darle contexto a los rostros del pasado, en la perspectiva del duelo, por ello el altar.

Tiempo:

Una hora y cuarenta minutos.

Materiales:

- Papel crepe de colores.
- Papel seda de colores.
- Tijeras.
- Pegante.
- Flores naturales.
- Velas de colores.
- Cinta de enmascarar.





Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (90 minutos):

Tomando como base los altares mexicanos de día de muertos, se busca construir altares que apoyen el proceso de duelo y de perdón de sí mismo. A partir de los rostros que cada uno/una trabajó, se busca dentro del espacio un lugar para construirle un altar (individual) a los muertos. Se comenzara con la escritura de cartas a los muertos, también se puede incluir velas, flores, papeles recortados, entre otros. La pregunta orientadora del taller es: ¿cómo perdonarme a mí mismo? La carta es el inicio, precisamente, del proceso de perdonarse a sí mismo.

Taller N° 4: Ritual de perdón a sí mismo

Objetivo:

Colocar en el propio sujeto la responsabilidad de perdonarse, y por esta vía, la responsabilidad de los propios actos.

Tiempo:

Veinte minutos.

Materiales:

Instrumentos de percusión.

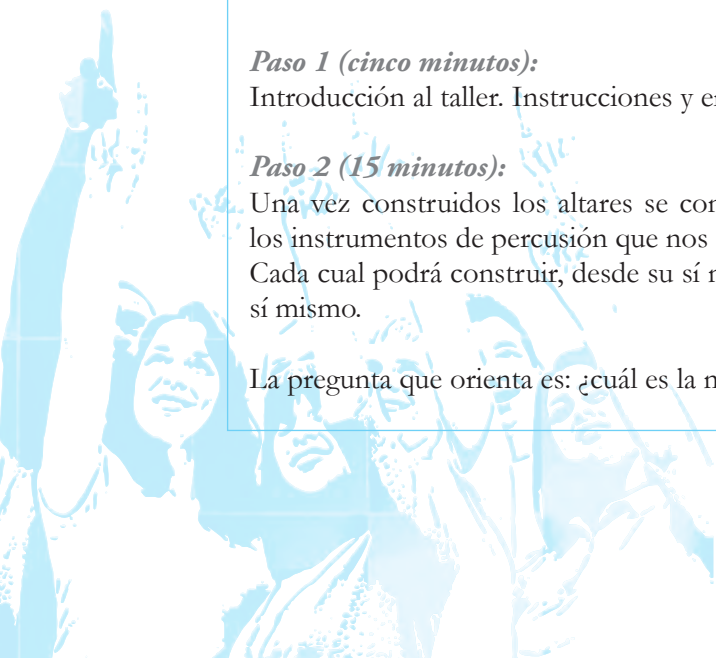
Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (15 minutos):

Una vez construidos los altares se conforma un círculo alrededor de los instrumentos de percusión que nos acompañaron al inicio del taller. Cada cual podrá construir, desde su sí mismo, una música del perdón a sí mismo.

La pregunta que orienta es: ¿cuál es la música del perdón?



Discusión:

El tema del perdón a sí mismo nos introduce en un área prácticamente inexplorada pues sabemos que es posible obtener el perdón judicial. Incluso es posible obtener el perdón de la sociedad y también de aquellos a quienes ofendimos. Pero, ¿es posible perdonarse a sí mismo? Sí, consideramos que sí, y también iniciar un proceso de reparación de la ofensa infringida a la sociedad y a las personas concretas que fueron ofendidas: aportando decididamente a la reconstrucción del vínculo social que fue afectado con nuestra ofensa.

Taller N° 5: Ser jóvenes en un barrio en la ciudad**Objetivo:**

Abrir en los y las jóvenes la pregunta sobre lo que se quiere ser como jóvenes en la ciudad y el papel que juegan las escuelas de derechos humanos dentro de ese plan de vida.

Tiempo:

Cincuenta minutos.

Materiales:

- Cartulinas.
- Lápices.
- Pasteles grasos.
- Papel kraft.
- Cinta de enmascarar.
- Bisturí.

Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (15 minutos):

Cada participante recibe un cuarto de cartulina, enmarcado con un círculo, se le sugiere dibujarse dentro de este como joven en la ciudad. Se intenta que cada joven exprese su ser joven desde el perdón a sí mismo y la apertura a otros caminos que permitan armarse una vida.



DIBUJOS SOBRE
LO QUE SIGNIFICA SER
JOVEN EN LA CIUDAD



Paso 3 (30 minutos):

Una vez terminados los dibujos individuales se pasa a la construcción de un mural grupal que permita desarrollar la pregunta orientadora del taller: ¿Qué significa luchar como jóvenes sin armas por la paz? Cada joven podrá dibujar cómo se ve a futuro, cuáles son sus sueños, y cuáles sus posibilidades de construir una vida dentro de un marco civilista

En la construcción del mural se propone a los y las jóvenes pensarse en un contexto de barrio-ciudad. Ellos y ellas pueden comenzar a dibujar simultáneamente estableciendo acuerdos sobre el contexto en el que desean vivir y las particularidades del mismo

Discusión:

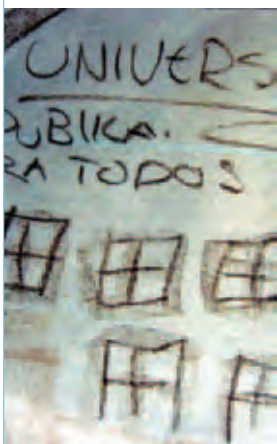
Los derechos humanos, desde una perspectiva cultural, nos llevan a la pregunta sobre el para qué de los derechos, ***qué se puede hacer con ellos concreta y materialmente en el contexto de la vida cotidiana***. La perspectiva que traza Herrera Flores cuando propone dos nociones vinculadas a la dignidad, una es *actitud*, que entiende como “estar dispuesto”. La otra es *aptitud*:

*“Entendida como el ser apto, el estar habilitado para algo, el **poder hacer el acto**. Esto en términos de dignidad, podría concretarse del siguiente modo: el **tener poder para hacer**. Como puede verse, el universalismo de la dignidad no supone imponer a otros nuestra forma de explicar, interpretar e intervenir en el mundo, sino en crear las condiciones para que todos los seres humanos puedan desarrollar sus actitudes y sus aptitudes para **empoderarse**, es decir, para alcanzar una posición que posibilite disposiciones favorables al despliegue del hacer y tener el suficiente poder para **poner en práctica esa capacidad humana de hacer**. A partir de ahí, todo es plural, diferente, y está sometido a los diferentes entornos de relaciones frente a los cuales reaccionamos culturalmente”²⁴.*

En esta perspectiva, las Escuelas de Derechos Humanos son cruciales, porque: **(i)** conducirán a la pregunta por cómo afectar la vida cotidiana; **(ii)** conducirán a la pertinencia de esclarecer *qué podemos hacer* con esa mediación que son los derechos humanos para que en un marco de vida digna, en la vida cotidiana desarrollemos creativa y productivamente la diferencia con capacidad de enriquecer al conjunto social²⁵.

²⁴ HERRERA FLORES, 2005, pp. 28 y 29. La negrilla es nuestra.

²⁵ Ver Módulo I, pp. XX-XX.



FRAGMENTOS DE LOS MURALES



Taller N° 6: Conversatorio con jóvenes

Objetivo:

Constituir una primera documentación de lo que constituye ser joven en la ciudad.

Tiempo:

Dos horas.

Materiales:

Murales grupales.

Paso 1:

Se pega el mural construido en la mañana, en el salón en que se desarrollará el conversatorio. Se esperará la visita de miembros de organizaciones juveniles de la ciudad con los que se construirá un dialogo que pretende reflejar opciones de vida y participación política civilista. La pregunta que orienta el taller es: ¿Cómo conectarme con otros jóvenes en la ciudad?

6.6 Cuarta Jornada de Formación: Dignidad y transformación personal

La vinculación a los grupos armados conlleva, entre otros efectos, la deslegitimación emocional y práctica de la rebeldía. En este punto se coincide con la investigación social actual, incluidos los trabajos de María Clemencia Castro, docente e investigadora de la Universidad Nacional.

La constatación anterior es fuerte en la medida en que los sentimientos personales y colectivos de rebeldía son la base emocional del pensamiento de derechos humanos. Más aún, se piensa que un defensor de derechos humanos, decididamente, es un rebelde que ha logrado canalizar sus sentimientos contestatarios y documentar y orientar sus prácticas de desobediencia y de resistencia.

Ahora bien, la experiencia permitió constatar que la población de referencia del proyecto se ha socializado al margen de acontecimientos cruciales de la juventud de finales del siglo XX y de comienzos del siglo XXI, razón por la cual desconocen las más importantes expresiones de rebeldía juvenil urbana, no violenta, civilista y democrática. Por lo anterior:

- *El Taller No. 1:* es una presentación (documentada con imágenes y videos), de las más importantes corrientes de rebeldía juvenil contemporáneas.
- *El Taller No. 2:* consiste en el planeamiento y la realización de entrevistas a diferentes organizaciones juveniles en localidades de Bogotá, con la pregunta por los modos de realización de la rebeldía.
- *El Taller No. 3:* consiste en la preparación y realización de exposiciones sobre la experiencia vivida con las organizaciones juveniles y grupos musicales visitados.
- *El Taller No. 4:* es la iniciación de la elaboración de un material educativo que se consigne la experiencia de los y las participantes.

El conjunto de la producción en el taller hay que referirlo a las tres consignas constitutivas de la idea de dignidad: ¿nos permiten tales contextos relacionales vivir como uno quiere, vivir bien y vivir sin humillaciones?

Cuarta Jornada de Formación *Dignidad y transformación personal*

“En términos generales podríamos caracterizar ese universalismo de la dignidad como las plurales y diferenciadas formas de lucha por conseguir un lugar en el mundo y desde ahí construir las condiciones que permitan a los seres humanos sentir que su vida es una vida digna de ser vivida”.

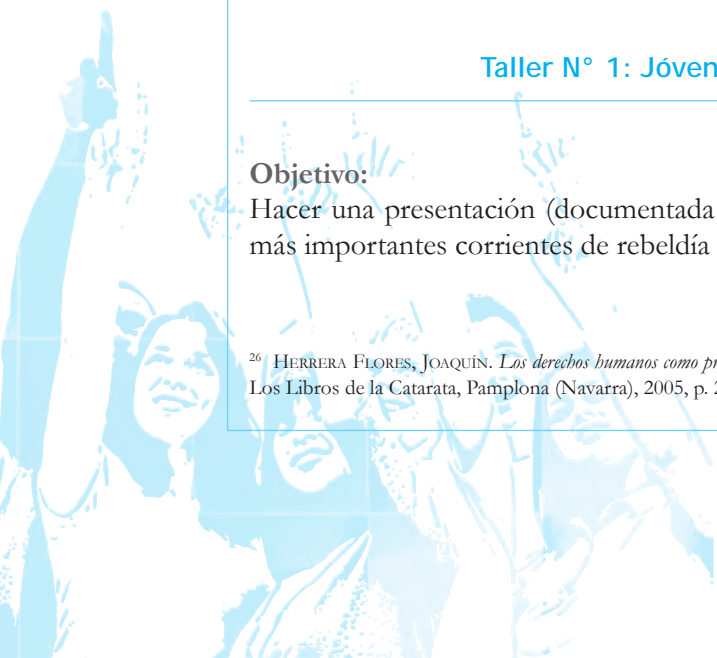
JOAQUÍN HERRERA FLORES²⁶

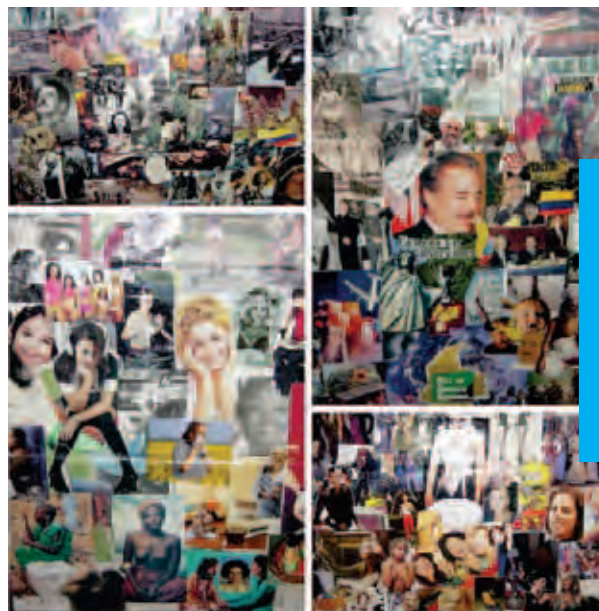
Taller N° 1: Jóvenes y ritmos

Objetivo:

Hacer una presentación (documentada con imágenes y videos), de las más importantes corrientes de rebeldía juvenil contemporáneas.

²⁶ HERRERA FLORES, JOAQUÍN. *Los derechos humanos como productos culturales - Crítica del humanismo abstracto*. Los Libros de la Catarata, Pamplona (Navarra), 2005, p. 28.





COLLAGES REALIZADOS POR LOS Y LAS JÓVENES DEL CAE JOSÉ A PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA EN LOS TALLERES.

LAS DOS FOTOGRAFÍAS DE ARRIBA SON UN TRABAJO SOBRE "LOS JÓVENES EN LA GUERRA" Y LAS DOS FOTOS DE ABAJO SE RELACIONAN CON EL PAPEL DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD.

Tiempo:

Cuarenta minutos.

Materiales:

- Computador.
- Video beam.

Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller y entrega de materiales.

Paso 2 (35 minutos):

Se reconstruirá, a través de una presentación audiovisual, algunas propuestas de ritmo urbano elaboradas por jóvenes desde el rock, el reggae y el hip hop.

Discusión:

La pregunta que orienta la discusión es: ¿qué tiene que ver el ser joven con el ritmo?

Taller N° 2: Unos y otros

Objetivo:

Construir y realizar entrevistas a diferentes organizaciones juveniles en localidades de Bogotá, con la pregunta por los modos de realización de la rebeldía.

Tiempo:

Dos horas y quince minutos.

Materiales:

Taxis para movilizarse por la ciudad

Paso 1 (15 minutos):

El taller consiste en trasladarse a diferentes puntos de la ciudad para que los y las jóvenes puedan entrevistarse con miembros de organizaciones juveniles de diversas localidades de Bogotá. El primer paso para esta entrevista es una reunión por grupos, una asignación de las agrupaciones juveniles que visitarán y una planeación de la entrevista que realizarán. Se trata de que la entrevista recoja un poco de la historia de la agrupación, nos de ideas sobre lo que hacen y el por qué y para qué lo hacen.

La pregunta que orienta es: ¿Cuáles son los ritmos juveniles de la ciudad?

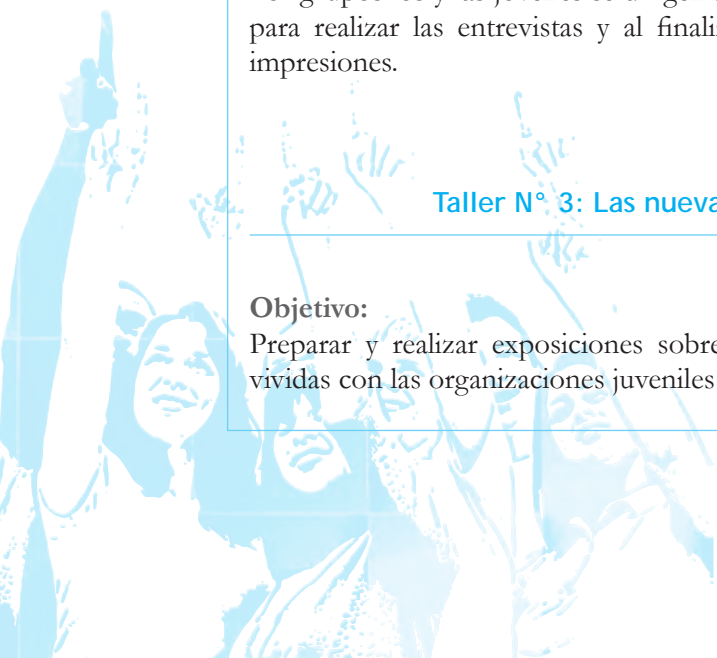
Paso 2 (120 minutos):

Por grupos los y las jóvenes se dirigen a diferentes puntos de la ciudad para realizar las entrevistas y al finalizar consignan en el diario sus impresiones.

Taller N° 3: Las nuevas experiencias

Objetivo:

Preparar y realizar exposiciones sobre cada una de las experiencias vividas con las organizaciones juveniles y grupos musicales visitados.



Tiempo:

Cuarenta minutos.

Materiales:

- Pliegos de papel periódico.
- Marcadores de colores.
- Cinta de enmascarar.

Paso 1 (cinco minutos):

Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (30 minutos):

Se reúnen los grupos que hicieron las visitas el día anterior, y a partir de dos preguntas elaboran una presentación para el resto del grupo sobre la entrevista que realizaron. La pregunta que trabajaran a nivel grupal es: ¿Qué paso en la reunión? Y la pregunta que trabajarán a nivel individual es ¿Qué fue importante para mí, qué me toco?

Paso 3 (25 minutos):

A partir de las diversas presentaciones se generará un dialogo entre los grupos sobre las diferentes vivencias, percepciones y aprendizajes del taller anterior. Se trabajará desde las preguntas ¿qué hacer con esta nueva experiencia? ¿Cómo incorporarla a la vida?

Discusión:

Los siguientes son consideraciones básicas para el cierre de este primer proceso de formación:

La búsqueda de que ellas y ellos se asuman como lo que en realidad son: *actores* y *autores* responsables ante sí mismos (y sólo ante sí mismos) de sus actos, a lo largo de su historia de vida.

Ellas y ellos como constructores activos y protagonistas de sus propias historias, aún, en el escenario de los grupos armados.

Ellos y ellas como *actores* y *autores* responsables ante sí mismos, de la construcción protagónica de “otra historia” signada por la **no violencia** y por el despliegue personal y colectivo de su rebeldía en una perspectiva de **construcción democrática**.

Las acciones del proyecto sólo podrán estimular la construcción de la dignidad en el presente de su actuación, en la medida en que logren recuperar la experiencia de dignidad en su historia pasada, esto es, cuando estaban vinculados al grupo armado²⁷.

Taller N° 4: Planeación del taller de material educativo

Objetivo:

Iniciar la elaboración de un material educativo en que se consigne la experiencia de los y las participantes.

Tiempo:

Una hora y diez minutos.

Materiales:

- Pliegos de papel periódico.
- Marcadores de colores.
- Cinta de enmascarar.

Paso 1 (10 minutos):

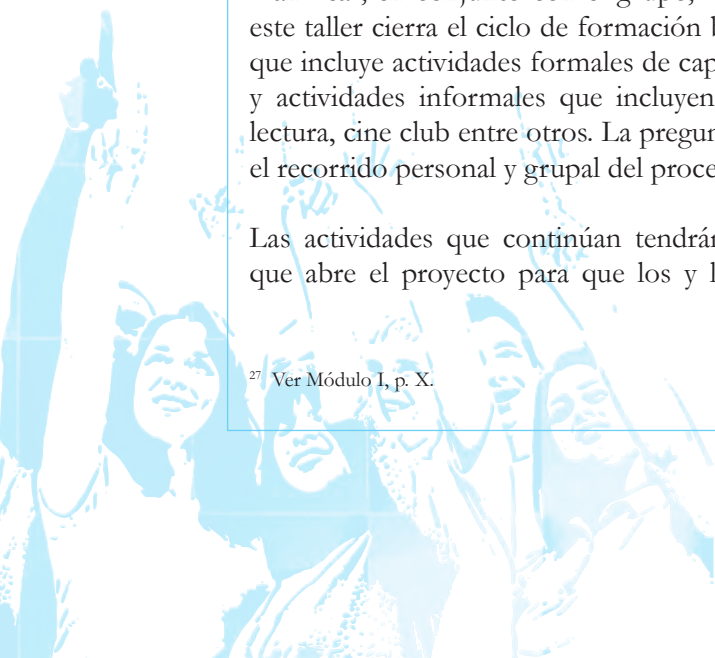
Introducción al taller. Instrucciones y entrega de materiales.

Paso 2 (60 minutos):

Planificar, en conjunto con el grupo, lo que sigue en el proceso, pues este taller cierra el ciclo de formación básica y se inicia un nuevo ciclo que incluye actividades formales de capacitación en derechos humanos y actividades informales que incluyen: actividades artísticas, club de lectura, cine club entre otros. La pregunta orientadora es: ¿Cuál ha sido el recorrido personal y grupal del proceso de formación?

Las actividades que continúan tendrán lugar en un espacio semanal que abre el proyecto para que los y las jóvenes puedan continuar y

²⁷ Ver Módulo I, p. X.



profundizar su proceso como formadores en derechos humanos. Esta actividad de planificación incluirá también la discusión sobre la construcción de un libro que constituye el material pedagógico con el que trabajarán como formadores en derechos humanos, esta actividad implicará un proceso de selección al que todos y todas tienen la oportunidad de concursar y consiste en la elaboración de un ensayo sobre la experiencia vivida en los talleres. Serán seleccionados 25 jóvenes para la escritura del libro y en este trabajo se incluirán sus escritos y una selección del material fotográfico con el que contamos.

