

PROPUESTA EDUCATIVA

LA PAZ EN TODOS LOS SENTIDOS, UNA EXPERIENCIA CORPORAL.

GABRIEL FERNANDO LONDOÑO OSPINA

CATALINA HERRERA BARRIENSTOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES -CINDE-

LA BÚSQUEDA

*El laberinto es el cuerpo del minotauro.
Cuando Teseo va de aposento en aposento
en busca del monstruo
se convierte poco a poco en minotauro.
Este se lo ha incorporado.
Por eso es imposible que Teseo le mate al final,
a no ser que se mate a sí mismo.*

Cada uno se transforma en aquello que busca.

Michel Ende

1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDA

Esta propuesta educativa está dirigida a poblaciones en situación de conflicto, post conflicto, desterritorialización y a todos aquellos que opten por la paz como camino.

Se ha pensado para ser desarrollada con grupos de cinco a diez personas en edad juvenil y adulta. Podría ser realizada con niños adaptando los tiempos de los talleres y los ejercicios de escritura y momentos de reflexión. Por ello, es susceptible de desarrollarse en instituciones educativas y en organizaciones sociales de base.

2. REFERENTE CONTEXTUAL

Con la finalización de la Segunda Guerra Mundial en 1945 se dio inicio a la Guerra Fría, un proceso en el cual el mundo se dividió en dos bloques acompañado de un conflicto geopolítico en el que se disputó la geografía mundial en dos visiones de tipo ideológico, económico, social y militar.

El alcance de la Guerra Fría surgida tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial en 1945, tuvo sus repercusiones en América Central y en América del Sur.

Desde una guerra de guerrillas, la avanzada del comunismo en Latinoamérica buscó reivindicar el derecho de los pueblos excluidos y marginados, ante lo cual, el capitalismo norteamericano desarrolló una respuesta reaccionaria apoyando la consolidación de diversas dictaduras y la radicalización de una extrema derecha que haría frente a la insurgencia. De esta manera, se generaron una serie de conflictos internos que, en el caso colombiano, se inició con un conflicto bipartidista desde la década 1950 hasta hoy e involucra al Estado, a las diversas guerrillas y posteriormente al paramilitarismo y al narcotráfico.

La muerte de Jorge Eliécer Gaitán en abril de 1948 es el hito con el que se identifica el inicio de esa violencia colombiana, una violencia estructural que, como lo menciona el informe ¡Basta Ya! es una de los más sangrientas en la historia contemporánea de América Latina y el producto de acciones intencionales que se inscriben en estrategias política y militares y se asientan sobre complejas alianzas y dinámicas sociales.

La violencia ha alcanzado un nivel de degradación que supera la imaginación, teniendo como centralidad el cuerpo de las víctimas marcados por la tortura, la sevicia y la desaparición. Para el periodo comprendido entre 1981 y el 2012, el Grupo de Memoria Histórica, de aquí en adelante GMH, documentó 588 eventos de violencia en los cuales hubo huellas o marcas de sevicia en los cuerpos de 1.530 personas y de la totalidad de los casos de sevicia, 433 fueron asesinatos selectivos y 154 masacres, registro que se limita a las acciones de violencia en las que el cuerpo fue exhibido públicamente por los victimarios como parte de su estrategia de terror.

El cuerpo es el que padece las consecuencias de la dominación y “siempre es del cuerpo del que se trata —del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión”, dominación que en última instancia se conjuga en toda una red de relaciones de subordinación y sometimiento reguladas a partir de una economía del poder que se despliega desde el disciplinamiento de los cuerpos que somete Foucault (1986).

Este disciplinamiento tiene por objeto ejercer una política de biocontrol del territorio que enmarca actores humanos, otros seres vivos y recursos naturales y el cual requiere de un saber técnico para concretar el poder directo y simbólico desde una violencia con formas específicas del daño físico, como lo señala Monsalve Timizay (2008).

El contexto de la violencia directa en Colombia no se agota en el conflicto social y político que subyace a esta guerra, la agresión sobre el cuerpo tiene muchos orígenes y contextos como la delincuencia común, la tradición machista de una sociedad patriarcal, los feminicidios, la homofobia, que nos hacen preguntarnos sobre cuál ha sido la imagen del otro, del congénere en nuestra construcción de ciudadanía.

Las cifras muestran que es preciso revisar el peso real de la violencia del conflicto armado, sobre todo cuando esta se pone en relación con otros tipos de violencia que afectan a la sociedad colombiana. Los datos expuestos permiten rebatir la aseveración de que solo uno de cada diez homicidios es producto del conflicto armado, pues en realidad este ha generado una de cada tres muertes violentas. Igualmente, es posible refutar la afirmación de que hay simetría entre el número de muertos civiles y de muertos combatientes. Por el contrario, la población civil ha resultado más afectada: por cada combatiente caído han muerto cuatro civiles (GMH, 2013)

Del mismo modo la violencia estructural tiene implicaciones directas sobre el cuerpo con consecuencias permanentes que aún no han sido calculados en términos económicos, sociales, humanos y que afectan el desarrollo futuro del país, cómo es la desnutrición endémica, la crisis en la atención en salud, la desigualdad en acceso a la educación en todos los niveles. Las violencias directas, estructurales y culturales son el contexto de la guerra, y por contraposición a estas violencias, se habla de la paz colombiana.

Es esta confluencia política, económica, social, cultural y militar en la que surge la pregunta por la paz como una experiencia corporal o el cuerpo como un camino de paz, para la consolidación de una ciudadanía democrática, plural, incluyente.

3. JUSTIFICACIÓN

En Colombia estamos sufriendo un conflicto armado prolongado por muchas décadas. El reclutamiento de niños y niñas por grupos armados paraestatales y de la guerrilla, la realización por todos los grupos armados de acciones de muerte y mutilación, violencia sexual, secuestros, ataques contra escuelas y hospitales y negación del acceso humanitario, son crímenes que dan cuenta del nivel de degradación del conflicto. En el segundo informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Situación de la Niñez Afectada por el Conflicto Armado en Colombia (Naciones Unidas, 2015), en el marco de la Resolución 1612 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas se registraron 294.470 nuevos desplazamientos internos, de los cuales eran menores de edad el 51%, con reclutamientos desde los 9 años.

Los niños son utilizados para fabricar, sembrar y manipular explosivos y minas terrestres de las que luego serán víctimas otros niños, también del abuso sexual al que son sometidas niñas de distintos lugares del país y la situación de riesgo frente a la explotación sexual. El escarnio y desnudez pública, la tortura y el desmembramiento, son prácticas permanentes en zonas del conflicto.

Todas estas modalidades de crímenes tienen en común poner el cuerpo de sus víctimas en el centro de la acción de guerra; podemos decir que el cuerpo mismo se constituye en territorio de batalla, tanto por la acción de eliminar al contrincante, como por la utilización del cuerpo de civiles para generar terror en las poblaciones y demostrar dominio territorial ante el enemigo.

Sea que se haya sido víctima directa por agresión del propio cuerpo o víctima por presenciar tales actos, de igual forma para los victimarios, el cuerpo se encuentra en medio de la guerra sometido a una anatomopolítica que busca desestructurar y recomponer el cuerpo humano para controlar su miedo, su voz, su hacer, su tiempo y lugar, disciplinando sujetos para la lógica misma del conflicto interno.

Romper estas lógicas que durante años han sido el lugar común de la formación de generaciones de niños y niñas requiere la constitución y afianzamiento de nuevos imaginarios sociales sobre el cuerpo como un territorio de paz, como el lugar único y posible de nuestra existencia, potencia de todo lo humano, lugar de disfrute, de conocimiento y reconocimiento y en él y con él, construir nuestra propia historia de vida.

El desarrollo de un auto concepto, de una autoimagen positiva, de la comprensión de lo diversos que somos, del auto cuidado y el cuidado de los otros, necesariamente pasa por el reconocimiento de nuestro cuerpo como experiencia que nos constituye con una historia que deja sus escritos en la epidermis, en la piel del alma.

El cuerpo aparece como experiencia y el lugar de la experiencia misma de la configuración de la subjetividad y nuestra máxima posibilidad de intersubjetividad que nos inscribe en la esfera social y da paso al cuerpo político. Acorde con Agamben (Agamben, 1998), la insistencia en que el lugar de inscripción de la práctica discursiva es el cuerpo es la condición de existencia de los biodiscursos y el biopoder; las posibilidades individuales y nacionales están vinculadas al destino y uso del cuerpo. De esta manera, las prácticas corporales son definitivas para formar el individuo y el ciudadano, así como para fundar la nación y el orden social (Pedraza, 2004).

La violencia en todas sus formas aqueja las instituciones escolares, la vida diaria y cotidiana de nuestros niños, niñas, jóvenes y la sociedad en general, esta propuesta educativa es una vía para construir un camino alternativo que conduzca a la formación de ciudadanos con capacidad de innovar y transformar las cosas, transformarse a sí mismos y erigirse como una persona ética por excelencia.

En Colombia la mirada sobre el cuerpo en la educación ha sido un campo ajeno a la reflexión según Arboleda Gómez (1997) “El cuerpo, pues, como asunto de la educación en Colombia, no ha sido objeto de análisis teórico que dé cuenta de las condiciones políticas y de los tratamientos que ha recibido. Tal omisión pone en evidencia el sitio que tradicionalmente se le ha otorgado a esta dimensión humana en las diferentes corrientes pedagógicas y de la interpretación particular que de éstas se ha hecho en Colombia, y deja manifiesta la ausencia de integración de la corporeidad, en su amplio significado, a la educación”.

En palabras de Gervilla (2001): “el cuerpo, pues, ha sido siempre sujeto y objeto de especial atención en el ámbito educativo, aunque no siempre ha sido el mismo, ni lo mismo. Las diferencias, a veces sustanciales, se han originado al concretar su sentido: qué cuerpo educar y cómo hacerlo”.

La ideología política de cada momento histórico ha determinado qué cuerpo era preciso educar: si un buen cuerpo físico preparado para la guerra, o un cuerpo deportivo, o bien un cuerpo sacrificado en aras a la vivencia de otros valores...En ningún caso se ha prescindido de él, por cuanto no es posible educar sin el cuerpo, aunque sí contra éste” (Gervilla, 2001).

De una manera global podríamos decir que las propuestas de educación para la paz han tenido origen en múltiples concepciones religiosas, en la equidad y la justicia social, en la transformación de situaciones estructurales de la pobreza, en la no violencia, en la educación emancipadora, en la defensa de los derechos humanos y una educación de valores. Todas estas propuestas educativas de la paz son tan diversas como la historia misma del concepto, más las prácticas educativas para la paz en Occidente tienen un común denominador y es la ausencia de conciencia de la posibilidad del cuerpo como experiencia de paz, o para relativizar la afirmación, el cuerpo solo hace presencia como útil o contenedor, como una vía estratégica.

La educación para la paz y no sobre la paz, implica desde nuestra perspectiva, una transversalidad total del trabajo educativo desde la corporeidad con la intención de educar el cuerpo para la paz como una decisión ético-política que implica al cuerpo mismo como experiencia de paz.

Es pues imprescindible la confluencia de la educación en la corporeidad y la educación para la paz en la búsqueda no sólo de una paz añorada por todo el país, sino también como una fuerza renovadora y profundamente transformadora de la experiencia educativa en Colombia.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Generar un proceso educativo que parta de la experiencia del cuerpo para la construcción de subjetividades políticas que permita a los participantes pensar el contexto, la paz individual y colectiva y pensarse y hacerse responsables de sí.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Reconocer el papel de la corporeidad en la formación del vínculo afectivo consigo mismo y con el grupo social.
2. Explorar la memoria y la dimensión comunicativa del cuerpo para la expresión y manifestación de aquello que hemos vivido, somos y nos hace partícipes de un colectivo social y político.
3. Dimensionar el cuerpo como territorio sobre el cual se pueden inscribir nuevas prácticas discursivas políticas.
4. Propiciar en los participantes el desarrollo de una relación positiva consigo mismos, a partir de prácticas corporales que generen una inquietud de sí.
5. Incentivar el desarrollo de una vida bella, partiendo de las posibilidades lúdico-estéticas del cuerpo.
6. Reflexionar sobre el valor del cuerpo propio y el ajeno para el respeto y la construcción de una ciudadanía diversa.
7. Reconocer la relación con el territorio vivido a través de la experiencia físico-espacial del recorrido por el mismo.

5. CONCEPCIONES BÁSICAS

5.1 EDUCACIÓN

“La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”

Arendt

Entendemos la educación como un acontecimiento ético, citando a Bárcena & Mélich (2000), una experiencia histórica y espacialmente situada que recoge la memoria individual y colectiva, por encima de los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla “bajo el dominio de la planificación tecnológica —donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se «espera» que los alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo”.

La experiencia en este sentido admite aquello que nos es más cercano (nuestro propio cuerpo) y aquello que parece lejano y que reúne nuestra biografía y la historia de vida de aquel otro; no admite divisiones de cuerpo y alma, intelecto y emoción, no se centra en la cabeza o el corazón, tiene un cuerpo total, con voz y ritmo. Así, la experiencia es subjetiva e intersubjetiva, individual y colectiva, por ello construye una relación con el otro al margen de las relaciones estratégicas de pastoreo, entre docente y estudiante, descritas por Foucault (2002), inscribiéndose en la dialógica Freiriana donde todos aprenden de todos, excluyendo la autoridad como argumento, enrostrando la experiencia, posibilitando la expresión, no de todos sino, de cada uno.

La educación como acontecimiento ético realiza una profunda crítica a la cultura de la muerte y al totalitarismo, convirtiéndose en una propuesta ética de la responsabilidad por uno mismo y por el otro.

Esta noción educativa parte de una pedagogía del cuerpo que lo concibe no sólo desde la dimensión física, sino como un constructo social simbólico: “un cuerpo simbólico que ha de tener la posibilidad de decir, de comunicar, de subjetivar, pero que no ha de pasar necesariamente por prácticas corporales o negaciones corporales que puedan representar vivencias dolorosas del cuerpo” (Planella, 2005). En todo caso, siempre con posibilidades de nuevas libertades, nuevas resistencias, nuevas simbolizaciones y emergencias, con la finalidad de construir un estar bien en nuestro cuerpo.

5.2 EL CUERPO

“Para vos ¿qué es el cuerpo?: es la posibilidad de que los otros me reconozcan...es lo que yo soy, es lo que me permite pelear mis derechos, es lo único que tengo... es con lo que paso bueno... es con lo que me defiendo... es lo que me permite ganarme la vida...es con lo que tengo hijos... ¿El cuerpo? ¡El cuerpo es todo, hermano!”

El Cuerpo: Es darnos pensamiento (Blanca Nidia Loaiza, 11 años)
Mi cuerpo es alma (Juliana Bedoya, 7 años)
Sirve para sentirse (Jhony Alexander Arias, 8 años)
Caminar, sufrir y mojar las matas (Jhon Fredy Agudelo, 6 años)
Yo (Mateo Ceballos, 10 años)

Testimonio de jóvenes en Medellín

Proponemos un cuerpo como constructo social, leído en clave de territorio, un cuerpo situado espacial y temporalmente, a veces en disputa, otras tantas para el control, pero también territorio para signar con escrituras como campo de expresión; el cuerpo como unidad significativa. El cuerpo fenoménico, el cuerpo es presencia en el mundo, aquel que testimonia, posibilidad del reconocimiento, cuerpo vivido, cuerpo memoria, el cuerpo de Levinas citado por Altuna (2010): “los seres humanos individuales de carne y hueso: los rostros”

El cuerpo lenguaje y estética como ese campo de relación entre yo y el otro, cuerpo lenguaje, el cuerpo Merleau–Pontyano que, en palabras de Vanzago (2011) es una subjetividad encarnada y de nexos estructural cuerpo-mundo, el cuerpo carnalidad, la corporeidad que devenimos siendo, el cuerpo no objeto, el cuerpo único e indivisible, el cuerpo para reconocer la inmediatez y la finitud, experiencia originaria del que viene todo conocimiento, el cuerpo polisémico. Siguiendo a Pedraza (2011): “la proliferación de interpretaciones y técnicas para este cuerpo contenedor de toda subjetividad explica el enorme campo semántico en que se ha convertido el cuerpo. Un terreno en el que toda experiencia deja su huella y a través del cual puede igualmente accederse a vivencias. Este esfuerzo, situado en el otro extremo de la urbanidad, se concentra en la autoobservación: el cuerpo no debe controlarse, sujetarse o constreñirse, sino abrirse y revelar su verdad” y sobre todo como tierra incógnita, es decir, como posibilidad de natalidad y aparición.

5.3 LA PAZ

“Para que haya paz en el mundo, las naciones tienen que estar en paz; y para que esto ocurra, las ciudades tienen que estar en paz. Para que las ciudades estén en paz, las familias tienen que hallarse en paz. Y para esto, los individuos de las familias deben tener paz interior”

Confucio

Paz: Es para unos que matan mucho. (Jhony Alexander Arias, 8 años)
Cuando uno se perdona. (Juan Camilo Hurtado, 8 años)
Es el fruto de la tierra que todavía sobrevive (Lina María Murillo, 10 años)

Testimonio de jóvenes en Medellín

A lo largo de la historia, la paz como concepto ha tenido múltiples concepciones y desarrollos que la han hecho un término esquivo y difícil de precisar. Además, no cabe duda de que las diferentes conceptualizaciones que se han hecho y se hacen del término, así como la falta de una idea precisa, nítida y clara de lo que es la paz, hace que nos encontremos en una situación de cierta confusión sobre lo que significa la paz. Pareciera no existir una idea universal y precisa, ya que según las distintas civilizaciones y culturas nos encontramos con claras diferencias en su concepción y naturaleza (Jares, 1999).

Galtung (citado por Járes, 1999) indica que “pocas palabras han sido usadas tan a menudo y de pocas se ha abusado tanto, debido, tal vez, a que la paz sirva de medio para obtener un consenso verbal: es difícil estar por completo en contra de la paz”. Desde un enfoque socio-crítico nos sumamos a la concepción que este autor plantea de que “la paz no significa la eliminación del debate y el conflicto, sino que las diferencias sobre las orientaciones políticas y el sentido que queremos darle a la vida comunitaria o a la vida común se hacen sin violencia física, a través de debate y deliberación, a partir de las capacidades propias de cada individuo como sujeto que se constituye en sujeto político en tanto su destino personal lo liga a la discusión de la vida y destino comunes”

Siguiendo a Galtung en la perspectiva de una paz positiva cuya antítesis no es la guerra sino las violencias y para el cual el conflicto hace parte de la sociedad humana, pero se asume con una visión creativa y no-violenta, esta experiencia educativa tiene un sutil fondo, una base necesaria e imprescindible: la construcción de una relación consigo mismo, con el cuerpo propio y el del otro, como fundamento de toda acción y pensamiento. En palabras de Arendt: “el pensamiento al que me refiero no es el conocimiento, si no el que distingue entre el mal y el bien, entre lo bello y lo feo, y lo que yo busco es que el pensar de fuerza a las personas para que puedan evitar los desastres en aquellos momentos en los que todo parece perdido”, donde la diversidad, las ciudadanías y la educación sean los pilares para construir el entornos, espacio del reconocimiento.

Esta concepción debe recoger muchas de las experiencias de paz que diversos pueblos han anhelado, pero fundamentalmente las experiencias de resistencia a las violencias vividos por los pueblos colombianos.

5.4 EL TERRITORIO

“El cuerpo se ensambla con miembros esparcidos, un vestido se monta con piezas y costuras, ¿es necesario creer que el paisaje viste el cuerpo de mi madre tierra, que los semidioses del panteón pagano ostentan joyas por doquier para su adorno? ¿El campesino vela o viola ese cuerpo? Ya no pregunten cómo se ve un paisaje, esa pregunta de niño consentido que nunca ha trabajado; desde hace millares de años, lo compuso lentamente para el pintor que lo muestra al filósofo en los museos o en los libros”

“(…) No, no habito un espacio único, donde la referencia me clavaría con un alfiler; estoy aquí con respecto a un espacio, pero habito una multiplicidad de espacios”

Michel Serres

Tierra: Cemento de carne de donde el hombre nació (Alejandro López, 9 Años)
La tierra es un sentimiento de espacio (Lucas Gracia, 11 años)

Testimonio de jóvenes en Medellín

En este texto entramos al territorio por la cultura corporal, las percepciones, las representaciones y la memoria, por tanto, el territorio lo entendemos como un complejo entramado de espacio socializado, culturizado, espacio simbólico y espacio vivido en el que se configura la subjetividad corpórea y podemos construir un “nosotros” que se abre a los otros en la construcción de ese entornos.

El territorio no puede leerse como un afuera en contraposición a un interior, sino en una simbiosis donde se dan todos los sistemas sociales y las interacciones sociales, en las cuales el individuo gesta la subjetividad. Este es un espacio para la referencia, por tanto, de marcaje por las diversas fuerzas que actúan y ejercen sus distintas formas de habitar. Echeverría (2009) enuncia que “el territorio en clave de hábitat se define desde los procesos de los grupos sociales que lo han transformado e intervenido haciéndolo parte de su devenir”.

El territorio como hábitat, hace referencia a lo existencial, al trabajo humano y a su capacidad de transformar lo abierto en abrigo, así como a la impronta estética de la geografía sobre el ser del hombre y sus relaciones ancestrales con el cosmos.

El territorio es pues concebido, no como el espacio abstracto donde se despliega nuestra la subjetividad, sino como el lugar de afectación y experiencia de construcción de nuestra subjetividad, y por ello deviene profundamente político.

La casa, el cuarto habitado, ese adorno dispuesto con cuidadosa exactitud, la tienda habituada de la esquina, el gusto por ciertos lugares, el paisaje contemplado, los espacios cotidianos (apropiados)...la territorialidad. El territorio, ese espacio físico en el que acontece la vida y con ella las significaciones y apropiaciones sociales y culturales que allí ocurren. Espacio que escapa también al tiempo pues habita también en los recuerdos, es tierra y es raíz.

El territorio, más allá de ser un espacio físico, es un espacio con significaciones culturales e implicaciones sociales, políticas y económicas. Tiene múltiples dimensiones que pueden ser abordadas desde diversas miradas, por lo que Nates (2011) afirma que “no existe un territorio en sí, sólo existe un territorio para alguien que puede ser un actor social, tanto individual como colectivo, que lo intuye desde la planeación y el ordenamiento territorial, hasta el decoro del hogar o el acceso a los recursos”.

Esta pretensión parte de considerar, de acuerdo con Santos (1994), que es el uso del territorio y no el territorio en sí mismo lo que lo hace objeto de análisis social, y que lo que tiene de permanente es ser nuestro cuadro de vida.

El territorio hace parte de una construcción propia que parte desde el ser, desde el pensar y que, en el caso del contexto del conflicto armado, puede abordarse desde una mirada de “deconstrucción” y

“reconstrucción” por parte de las víctimas y los espectadores, que afecta la posibilidad del habitar a la que alude Heidegger.

El destierro es un acontecimiento que rompe los vínculos materiales, sociales y afectivos con los lugares y deja a quienes los sufren en una condición de nomadismo que alimenta su drama personal. Al respecto, Piedrahíta (2007) dice: “Así pues, condenado a la errancia, la única salida del desplazado parece estar en la capacidad que tenga para comenzar otra vida en un nuevo sitio”.

El cuerpo es espaciado, existe en un espacio y es un espacio. Heidegger señala esta relación indisoluble entre el hombre y el espacio:

“Cuando se habla de hombre y espacio, oímos esto como si el hombre estuviera en un lado y el espacio en otro. Pero el espacio no es un enfrente del hombre, no es ni un objeto exterior ni una vivencia interior. No hay los hombres y además espacio” (Heidegger, 1994)

Echeverría (2009) precisa que a la vez que “no hay un espacio del hábitat sin el ser humano, ese que nos pre-ocupa, así como no hay ser humano sin espacio, aquel que igualmente nos pre-ocupa” y añade que ser humano implica estar en el espacio no siendo posible la existencia por fuera de este.

Esta manera de concebir el espacio del habitar trasciende el espacio y las espacialidades como una exterioridad del ser y considera, como lo dice Pardo (1992, p.10):

“Nuestro existir es siempre un “estar en” y ese “estar en” es estar en el espacio, en algún espacio. Y las diferentes maneras de vivir son para empezar diferentes maneras de estar en el espacio. El hecho de que nuestra existencia sea forzosamente espacial tiene, sin duda, que ver con el hecho de que somos cuerpo(s), de que ocupamos un lugar. Pero ocupar un lugar es sólo posible porque hay un lugar que ocupar, nuestro cuerpo mismo es espacio, espacialidad de la que no podemos liberarnos (la pregunta por el cuerpo no encierra menos misterio, ni menor urgencia que la pregunta por el espacio)”

Así, “tener un cuerpo es aprender a ser afectado, esto es, afectado, movido, puesto en movimiento por otras entidades humanas o no humanas [...] el cuerpo no es entonces una residencia provisional de algo superior [...] sino lo que permite una trayectoria dinámica en la cual aprendemos a registrar y a volvernos sensitivos acerca de lo que el mundo está hecho” (Latour, 2000, citado por Blair p. 146).

5.5 CARTOGRAFÍA SOCIAL Y LA CORPOGRAFÍA

6. CORRIENTE PEDAGÓGICA

6.1 FILOSOFÍA DE LA FINITUD Y ÉTICA DE LA COMPASIÓN

De Joan Carles-Mélich, retomamos elementos fundamentales para la comprensión de la finitud como elemento estructural de la naturaleza humana, de un humano situado en el tiempo, el espacio y el propio cuerpo, es decir, que concreta la fragilidad en la narrativa de su historia. En palabras de

Mèlich (2002) “el ser humano no es nunca de un modo definitivo. [...] Por esta razón, por su provisionalidad que le obliga a una incesante relectura y recontextualización de sus opciones, el ser humano es un incesante *aprendiz*, es decir, un ser en constante proceso de formación, de transformación y de deformación.”

Las preguntas más fundamentales y vitales no encuentran respuesta en la técnica o al menos no le aporta de manera significativa a la construcción de sentido de la vida. Ahí nuevamente nos aporta Mèlich bastante “Lo que acabo de decir tiene como consecuencia inmediata el hecho de que los hombres y mujeres no poseemos unas claves hermenéuticas << Objetivas >> para encontrar un sentido definitivo a nuestra vida. Sin embargo, estamos obligados al mismo tiempo a buscar estas claves, porque por todas partes, en los momentos más insólitos, nos asaltan preguntas que somos incapaces de responder de una vez para siempre, [...] porque la finitud se expresa en las palabras, en la experiencia, en el olvido, en el testimonio, en el deseo, en el silencio, en el placer...” (Mèlich, 2002)

Comprender el dolor, la desaparición forzada, pero también la indecisión, incertidumbre, así como la posibilidad de cambio, de transformación y autoformación, pasa por entrañar la finitud en nuestra propia historia. Una Filosofía de la finitud está ligada, requiere de una ética de la compasión, entendida como una respuesta ética, una ética que existe porque hemos vivido la experiencia del mal (Mèlich, 2002) ante la inhumanidad del hombre, es decir frente al dolor, el sufrimiento y la ausencia y desaparición.

Bárcena (2001) nos liga estas ideas anteriores planteándonos que “la filosofía de la finitud y la temporalidad Arendtiana no instaura la muerte como horizonte, sino la posibilidad de nuevos comienzos. De ahí que retomamos la filosofía de la natalidad: la posibilidad de la aparición y de ser visto, rige la filosofía política arendtiana y constituye una antropología de la visibilidad, dando vida a su concepción de esfera pública. Bárcena al respecto de esta noción de natalidad nos aporta que “La aparición en el mundo es primordial, porque con cada nueva aparición confirmamos nuestra originaria e incierta aparición en el mundo a través del nacimiento”. [...] vivir, de acuerdo con ella, es hacer lo posible para que cada momento sea el primero, en vez del último. Vivir es exponerse y arriesgarse, desde luego, pero existe, además de una infinita extrañeza por el acontecimiento llamado mundo, una constante confianza en las posibilidades del hombre cuando es capaz de actuar junto a otros hombres en un espacio plural de aparición”. Nacemos cuando damos el rostro en la esfera pública.

Acoger al recién llegado como acto humanizante, al creador de posibilidades nuevas, es un acto político de responsabilidad con el mundo y de ética con los venideros, a coger aquello, no por nuevo sino, por ser creador de mundos alternativos a la mirada única del autoritarismo.

Cuatro son nuestros caminos pedagógicos: Pedagogía de la paz, pedagogía del testimonio, pedagogía de la alteridad y pedagogía de la corporalidad; así, desde el cuerpo y el territorio, señalamos cuatro puntos cardinales para hacer frente a la guerra, la violencia estructural y la violencia cultural.

6.2 PEDAGOGÍA DE LA PAZ

"De las anónimas gentes, de las sufridas gentes, explotadas gentes, aprendí que la paz es fundamental, indispensable. Pero la paz implica luchar por ella. La paz se cría, se fortalece en y por

la superación de realidades sociales perversas. La paz se construye en la construcción incesante de la justicia social. Por eso no creo en ningún esfuerzo por más que se autotitule 'educación para la paz', que, en lugar de revelar las injusticias del mundo, las torne opacas e intente miopizar a sus víctimas" (Freire, 2008)

Desde un paradigma cualitativo asumimos la educación para la paz desde dos modelos o posturas, el socio-crítico y hermenéutico –interpretativo:

De una postura socio- crítica, retomamos elementos como la autorreflexión crítica en los procesos de construcción de conocimiento, propendiendo por (Alvarado & García, 2008) “Transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad” en el núcleo de éste enfoque tenemos la emancipación humana como un objetivo cardinal; por tanto la educación para la paz desde la teoría socio-crítica vence la dicotomía de lo teórico y lo práctico y brinda toda la importancia, amparada en procesos de concientización, a la lucha contra la violencia estructural y la simbólica o cultural del sistema.

Del modelo hermenéutico –interpretativo retomamos el interés por la comprensión como finalidad del saber, en pro de la construcción de sentido de la realidad, que nunca es definitivo y rehace permanentemente en cada interpretación, por esto es altamente Jares (1999) “Centrado en la interdependencia de los fenómenos y de las personas y en la subjetividad” y en la práctica desde éste paradigma la educación para la paz se “entiende no solo como ausencia de la guerra sino también de todo tipo de violencia, semejante al concepto de paz positiva, pero centrada en las relaciones interpersonales.

6.3 PEDAGOGÍA DEL TESTIMONIO

La ausencia del desaparecido, o del que ya no está con nosotros por muerte, nos enrostra e interroga éticamente, ante esto el dolor del testigo se convierte en ego, ¿cómo explicar que los otros no están y nosotros sí? esa es la pregunta fundamental para todo testimonio.

Mèlich (2002) en su pedagogía del testimonio señala que “lo decisivo es resaltar el hecho de que dar testimonio es transmitir una ausencia” éste transmitir solo es posible en el entregar una experiencia, es decir eso que le pasa a uno, de ahí la imposibilidad de testimoniar por la víctima, pues la experiencia del ausente ha sido perdida para siempre. Siguiendo a Melich, “una pedagogía del testimonio no es ni una pedagogía normativa, ni una pedagogía prescriptiva, ni una pedagogía ejemplar... Una pedagogía del testimonio no pretende decirle a nadie nada de lo que debería hacer. Lo que intenta es, por el contrario, transmitir una experiencia, [...] la experiencia de una vacío, de una ausencia, una experiencia que no debe ni puede ser reproducida, sino tomada como horizonte, como herencia”.

De ahí que la pedagogía del testimonio es una respuesta ética que se manifiesta en la vergüenza del testigo, ante inhumanidad de la humanidad, esta pedagogía busca debelar lo humanamente posible ante la capacidad de generar dolor del hombre al hombre.

6.4 PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Por el otro, solo se de mi existencia por el otro y, no nacemos en una sociedad, construimos una sociedad en la interacción con los otros, es decir donde se me posibilita el ser, es donde nace lo político, la consideración del otro marca mis relaciones, y puesto que cada uno es diferente, también es diferente mi consideración de ellos, la alteridad fundamenta nuestra pregunta política en esta propuesta educativa, en tanto que la alteridad es reconocer al otro en la diferencia.

Como plantea Cano (2010) seis son los presupuestos para pensar en y desde una pedagogía de la alteridad, así:

El sentido de la educación, que resumimos en “una conciencia que hace permeable al hombre, comprometiéndolo con la existencia en u dialogo directo consigo mismo, con los otros hombres y con el mundo, [...] Es la posibilidad que tiene el hombre de dejar de ser un dirigido y convertirse realmente en un ser libre, que se dirige a sí mismo.

La intersubjetividad, una manera de abordar la indiferencia ante el mundo “pensar la educación de otra manera es que las relaciones intersubjetivas exigen una mediación diferente frente al poder que no de espacio al autoritarismo” y propicie relaciones intersubjetivas críticas y creativas ante los ejercicios arbitrarios de poder.

El poder como un tensor de la relación educativa, en la cual se refiere a las relaciones de poder que subyacen en toda relación pedagógica, y que se miden en la posición frente a la construcción de los contenidos, las normas, y estéticas de dicha relación y los sujetos intervinientes, Foucault, citado por Cano dice al respecto “Esto quiere decir que en las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencia, ya que si no existiesen posibilidades de resistencia –de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias de inversión de la situación – no existirían relaciones de poder”. Implica esto el reconocimiento e incorporación de los saberes de la gente, o lo que Foucault llama saberes sometidos.

El cuidado de sí, condición de la convivencia, quien no cuida de sí, no lo hará con el otro, esta condición para el hacer político es tan antiguo como los griegos del siglo V, nuevamente Foucault citado por Cano, retomando la “Hermenéutica del sujeto” dice “ El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este ethos de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros[...] aquel que cuidaba de sí mismo como era debido se encontraba por este mismo hecho en posición de conducirse como es debido en relación con los otros y para los otros”, el trabajo pedagógico en éste orden busca instalar, la inquietud de sí en los sujetos del acto educativo, por sobre cualquier contenido y competencia técnica.

6.5 PEDAGOGÍA DE LA CORPORALIDAD

Señalamos que en gran medida la educación ha centrado su esfuerzo en el educar el cuerpo físico en una mirada reduccionista y fragmentada, como la denominada educación física con el objetivo de controlar las energías del cuerpo y someterlo a modelos estéticos y de producción, pero en contraposición más recientemente se habla de una educación del cuerpo simbólico, cosa que empareja el tema pero no lo integra, hablar de cuerpo físico y cuerpo simbólico es mantenerse en la dualidad de la modernidad, en nuestra propuesta hablaremos de una pedagogía de la corporalidad

entendiendo por corporalidad lo planteado por Montenegro et al (2006) “La corporalidad, en tanto, hace referencia más bien a la realidad subjetiva, vivenciada o experienciada; por ello está en la intencionalidad de la vida psíquica. La corporalidad es historia vital interna, madura hacia la diferenciación; en tanto cada cual tiene su propia historia individual y no se limita al volumen del cuerpo, es capaz de extenderse e incluso tomar posesión de los objetos del espacio”. Pero esta corporalidad no puede leerse al margen del cuerpo, nuestra más concreta certeza de ser, el cuerpo siempre vía y objetivo para la construcción de la subjetividad humana; así Planella (2005) “el cuerpo pasa hacer la materia manipulable y transformable para la persona que lo encarna”.

7. PRINCIPIOS FILOSÓFICOS

La educación es un acontecimiento ético: el respeto, la dignidad y la responsabilidad sobre uno mismo y la vida del otro, son un principio inviolable en nuestra práctica.

Se aprende con la totalidad del cuerpo: educar corporalmente es posibilitar el desarrollo de un cuerpo simbólico, que se expresa y comunica desde lo estético, lo poético y lo lúdico.

La educación es un acto emancipatorio: la política y la ética son caminos de subjetivación.

Todos tenemos nuestra propia historia: la experiencia como acontecimiento, nos construye.

Compartir y comunicar nos libera, cada cual encuentra su momento y lugar.

La conversación y el silencio son actos de libertad que se complementan, así como el consenso y el disenso.

Tocar y ser tocado son actos de libertad, cualquier indicación será verbal por principio.

Respetamos al otro, por lo que evitamos los juicios y las interpretaciones sobre lo expresado por los participantes.

Se debe generar un ambiente de confianza, surgido de una tranquilidad interior, donde todos se sientan escuchados y aceptados.

Más allá del egoísmo individualista, privilegamos lo que nos individualiza y genere conciencia de sí.

8. AMBIENTE EDUCATIVO

8.1 AMBIENTE FÍSICO

Dado que esta propuesta parte de la experiencia del cuerpo, la adecuación de los espacios es importante de manera que se pueda brindar una acogida a los participantes, generar confianza y despertar los sentidos, la memoria y la conversación. Para esto el espacio debe estar dispuesto de manera acogedora, a través del mobiliario, la decoración, los aromas elegidos.

El espacio estará diseñado para vivenciar seis espacios, cada uno de los cuales puede ser un taller independiente o convertirse en un momento de un solo taller de más larga duración; esto acorde con la pertinencia y adaptación que se le quiera hacer a esta propuesta. Cada uno de estos espacios tiene una ambientación específica según el sentido a trabajar para permitir una experiencia estética que exalte los sentidos.

Se sugiere que cada espacio esté diseñado a manera de carpa (seis carpas decorativas transportables de 3x3 tipos Jaima) y decorado con tapetes y cojines de manera que el espacio se sienta acogedor y los participantes puedan sentarse cómodamente. Esto puede variar considerando la edad y su posibilidad de sentarse y levantarse del piso, por lo que habría que considerar algunas sillas o sofás cómodos para personas más adultas. Al interior de la carpa se pone una imagen alusiva al sentido que se trabaje en la base o estación, para nuestro caso se tendrá un detalle de los tapices de Cluny donde se especificará cada uno de los sentidos.



Tacto



Vista



Gusto



Olfato



Oído



Sentido interno: sentido de sí

8.2 ENTRAMADO DE RELACIONES QUE SE TEJERÁN.

Para la realización del taller es necesario contar con un mediador cultural y pedagógico y tres facilitadores

Roles y funciones:

Mediador: tendrá el papel de educador investigador y por tanto su rol estará centrado en coordinar las interacciones en función de:

- Coordinar la logística de los talleres: materiales, ambiente físico, alimentación, distribución de roles de los participantes.
- Activar los diálogos y posibilitar los silencios que proponen los ejercicios. En ningún caso cumplirá con el modelo de profesor transmisor de información, sino de orientador y facilitador.
- Ser un observador con todos los sentidos, permanente y sistemático de todo lo que ocurre y se dice en los encuentros.

- Realizar un registro detallado de la información que se genera en los encuentros, tanto para su posterior sistematización como para retomarla en los momentos de socialización y conversación amplia con los participantes.
- Relacionar e interrogar acontecimientos, textos, vivencias.
- Recoger atentamente las expresiones, discursos y significados de la realidad social e individual de los participantes y su manera de interpretar su forma de estar en el mundo.

Este rol está transversalizado por algunas de las concepciones planteadas para la educación para la paz:

- Concede especial importancia a las subjetividades interpersonales y a los procesos comunicativos dados desde una pedagogía del cuerpo.
- La educación para la paz es contextualizada, por tanto, el mediador privilegia la pedagogía vivencial.
- Propicia un clima positivo, de comunicación horizontal y autonomía.
- Se privilegia la paz positiva e imperfecta, con una visión creativa del conflicto.
- Se practica la no violencia y la lucha emancipadora contra la violencia estructural y simbólica.
- Se reconocen y estimulan los saberes “subalternos”, sometidos o saber de la gente como los denomina Foucault.
- Se presta atención a prácticas de resistencia individual y colectiva frente a los saberes-poder imperantes.

Facilitadores:

- Tomar nota de aquellos comentarios, expresiones, interpretaciones, explicaciones que no quedan registrados por escrito en los ejercicios.
- Realizar la logística de los talleres (convocatoria, adecuación de los espacios, materiales necesarios)
- Sistematizar los ejercicios de los participantes.

9. DIAGNÓSTICO

10. PERFIL DEL EGRESADO

11. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: METODOLOGÍA

Los contenidos planteados en esta propuesta se realizan a partir de la comprensión del contexto de violencia vivido por la sociedad colombiana y la posibilidad de la educación corporal y la educación para la paz como una manera de hacer resistencia de manera individual y colectiva a las condiciones políticas, sociales, educativas y culturales que persisten y constituyen la base estructural de la desigualdad, la inequidad y la violencia política y social históricas de Colombia.

Cada ejercicio posibilitará la conciencia corporal y territorial como dos elementos en permanente reflexión y cocreación, así como el reconocimiento de los saberes y las prácticas individuales y colectivas de los participantes. Los ejercicios planteados no son contenidos preestablecidos y fijos para una aplicación automática como fórmula o receta educativa, por el contrario, cada componente tiene una fundamentación teórica básica que posibilita su exploración libre y su recreación o

resignificación a la luz del contexto grupal, territorial y las posibilidades de los mediadores. Al final de cada uno de ellos se realiza un recomendado bibliográfico amplio que incluye películas, videos, libros y temarios que pueden abordasen y adaptarse a los diversos grupos etarios propuestos.

11.1 DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA. UN TALLER, SEIS SENTIDOS

“El mundo en el que nacen los hombres abarca muchas cosas, naturales y artificiales, vivas y muertas, efímeras y eternas; todas tienen en común que aparecen, lo que significa ser vistas, oídas, tocadas, catadas, y olidas, ser percibidas por criaturas sensitivas dotadas de órganos sensoriales adecuados”

Hannah Arendt.

La propuesta se desarrolla a partir de la experiencia sensorial, para lo cual se conciben varios encuentros en los que se hace una exploración por el cuerpo como territorio de sí y el territorio como cuerpo colectivo, a través de seis sentidos: olfato, gusto, tacto, oído, vista y el sentido de sí.

La intención de despertar los sentidos es abrir una ventana a la memoria, propiciar la conversación sobre y para una comprensión del entorno y de sí mismo, acudiendo a Mèlich (2010), asumimos que “lo que hay más allá del lenguaje no se puede decir, pero se puede sentir”.

El taller asume los sentidos desde la concepción de Nancy (2015), de la permanente tensión entre el sentido sensible y el sentido sensato: “cada orden sensorial entraña así su naturaleza simple y su estado tenso o ansioso: ver y mirar, oler y husmear, gustar y paladear, tocar y tantear o paladear, oír y escuchar”.

Esta tensión de los sentidos genera momentos específicos que deberán ser asumidos por todos los participantes:

- Momento inicial: activación del sentido sensible a través de su auto-estimulación
- Segundo momento: posibilita explorar el sentido sensato con ejercicios concretos de aplicación en y sobre el contexto territorial, ya sea de manera grupal o individual
- Momento final. Meditación: es el último momento en el que se hace una meditación, una reflexión o una expresión colectiva.

Los participantes tendrán la posibilidad, en algunas ocasiones, de escoger libremente entre el trabajo sobre el sentido sensible y el sentido sensato o ambos, pero siempre se realizará un cierre colectivo en tercer y último momento en torno a la paz consigo mismo y con los otros.

11.2 CONTENIDOS – LOS TALLERES

11.2.1 Primer tapiz. Sentido del Olfato



*El olfato es un hechicero
poderoso que nos transporta
miles de kilómetros y hacia
todos los años que hayamos
vivido. Los olores de las frutas
me llevan de golpe a mi casa en
el sur, a mis juegos infantiles en
el huerto de los melocotoneros. Otros
olores, instantáneos y fugaces,
hacen que mi corazón se dilate
de alegría o se contraiga con el
recuerdo de un olor. Con sólo
pensar en olores, mi nariz se
llena de aromas que despiertan
dulces recuerdos de veranos antiguos
y campos maduros a lo lejos.*

Helen Keller

El olfato es el sentido de la memoria, la conexión fisiológica entre el olfato y el centro de la memoria es fuerte, de ahí la capacidad que nos generan los olores de evocar el pasado y aquellos momentos que se han convertido en acontecimientos de nuestra vida y que cayeron muchas veces al olvido, pero que aun así o quizá por lo mismo, constituyen nuestra historia personal de vida.

Los olores son una mezcla, un estado de indefinición que nos trae el recuerdo de aquello que incluso el lenguaje no puede o no pudo nombrar, aquello que nunca se había registrado por la palabra. Serres (2003) dice: “sentido de la confusión, por tanto, de los reencuentros, sentido raro de las singularidades, el olfato se desliza del saber a la memoria y del espacio al tiempo; sin duda, de las cosas a los seres.”

Desde este sentido se busca el significar aquellas experiencias vividas en los encuentros y desencuentros que tuvimos en nuestra vida y que al mismo tiempo proponga, dentro de un ambiente lúdico, un lugar interno para el autoconocimiento y la exploración de nuestra identidad como seres humanos dentro de la red de vida del planeta tierra y específicamente en el territorio donde vivimos.

Descripción

En este taller se retoma el sentido del olfato vinculado a la memoria, por lo que se trabajará un ejercicio de mapa de olores que parte de recordar el pasado, reconocer el presente y a partir de estos dos momentos, proyectar el futuro.

Los participantes a voluntad de ellos según preferencia entre quienes desean iniciar con participar en el sentido sensible y o el sentido sensato.

Materiales: algodones, frascos, esencias o plantas con aromas, pliegos de cartulina o de papel periódico para hacer la cartografía, colores o marcadores, lápices, algún mapa del territorio en el que se trabaja o el de origen de los participantes (opcional).

Estrategias didácticas empleadas: Odorama, cartografía de aromas y memorias.

Tiempo: tres horas

Momento inicial. Sentido sensible

Odorama: De acuerdo con el diseño del taller, teniendo en cuenta el objetivo específico y los participantes, se disponen varias aromas o perfumes, también es posible algunos objetos y frutos que sean portadoras de olores que caractericen el territorio o una etapa de la vida.

Lo básico de los aromas serán perfumes florales para experiencias amorosas y románticas, menta y romero para tristes, naranja y pomelo para alegres y eucalipto y té para las tensas.

El facilitador invita a los participantes a realizar un ejercicio que active la respiración consciente y disponga el área olfativa.

Ejercicio recomendado:

La respiración del fuego (Kapalabhati): sentados en posición fácil, columna recta, cierra la fosa nasal izquierda con el dedo pulgar de la mano izquierda y estira hacia arriba los otros dedos de la mano, mantén la mano derecha sobre el costado de la rodilla. Después de dos minutos se intercambia hacia la fosa nasal derecha tapándola con la mano derecha. (Contra indicado para embarazadas, primeros días de la regla, presión alta y presión ocular).

A continuación, se dispondrá de algodones en pequeños frascos que contengan los olores nombrados de acuerdo con sus características y de manera individual podrán elegir, y olfatear uno o varias esencias.

Después de un momento de silencio, el facilitador pide a cada participante escribir a partir de la experiencia odorífera, o que describa el olor de un recuerdo, o de las personas significativas. Posterior a la escritura quienes deseen compartirán el texto y se interrogará la relación de la experiencia narrada con el territorio.

Segundo momento. Sentido sensato

Se proponen dos ejercicios para este sentido, pero se deja a la creatividad y la necesidad la construcción de otras propuestas partiendo del principio de la relación memoria/ olfato.

Ejercicio 1. Mapa de olores

Una Carroña

*[...] Entonces, oh belleza mía, di a los gusanos
que te comerán a besos,
¡que he guardado la forma y la esencia divina
de mis amores descompuestos!*

Charles Baudelaire

Se reúnen los participantes alrededor de un cartel blanco en el cual realizarán una cartografía de senderos de aromas, identificando cuáles olores son más relevantes en el territorio y a qué tipo de situaciones o problemáticas se asocian. Se impulsará a realizar una cartografía que sea estéticamente bien lograda y gráficamente detallada.

Armonía de Aromas: históricamente los perfumistas han realizado infinidad de variaciones en sus perfumes, a partir de múltiples combinaciones, que describen como notas que ocupan un lugar específico en la armonía y desde el cual describen la aroma.

Se pide a los participantes trabajar sobre tres carteles, que se nombran con la misma estructura de un perfume.

- Notas de fondo: lo histórico, los antecedentes de la situación, lo que se cuenta por los que más experiencia tienen con el tema.
- Notas de corazón: el presente de la situación, lo que está en el centro mismo como problemática.
- Notas de cabeza: lo que se ha pensado, lo que se propone hacer para transformar la situación, lo primero a tratar.

Momento Final. Expresión colectiva, meditación y reflexión

Después que todos los participantes recorrieron los dos primeros momentos, se reúnen en un solo grupo, se fijan las cartografías en un lugar visible para conversar sobre lo expresado gráficamente por cada uno de los participantes.

El facilitador incentiva la conversación con preguntas orientadoras como: ¿Qué se observa?, ¿hay regularidades?, ¿cómo se distribuyen los elementos en el territorio?, ¿qué faltó representar?, otras que surjan de la conversación con los participantes. Siempre orientados a que este taller permitiría recobrar la memoria, ser conscientes de lo que somos a partir de nuestros sucesos y construir desde la memoria.

Finalmente se pide a los participantes evaluar la jornada.

Se hace silencio y se rocía en las manos de los participantes agua de rosas o aceite de eucalipto, se frota fuertemente las manos y se dice una frase afirmativa, por ejemplo: “soy limpio, soy digno y cuido de mí”

Material de apoyo: Temáticas, libros y películas recomendados:

Libros: El Perfume, libro infantil *Guillermo Jorge Manuel José*.

Películas: Un hombre sin pasado, Los cinco sentidos.

Temáticas relacionadas que se pueden trabajar: Memoria individual, armonía personal, relación con el ambiente

11.2.2 Segundo Tapiz: Sentido del tacto



*Son manos demasiado calientes,
que quieren siempre refrescarse
y se posan
como a su pesar sobre objetos
fríos, y dejan pasar el aire entre los dedos.
En estas manos la sangre podría
precipitarse como
cuando se sube a la cabeza
y cerradas en un puño
eran parecidas a cerebros
locos, delirantes de
extravagancias.*

*Rainer María Rilke,
Los cuadernos de Malte Laurids Brigge*

A diferencia de los otros sentidos que tienen una ubicación específica, el sentido del tacto se extiende en un amplio territorio corporal, en la piel. Este órgano comparte embriológicamente el mismo origen con el cerebro, la ontogenia muestra cómo la piel y el cerebro comparten el mismo linaje celular, por lo que tocar podría ser interpretado como una sinapsis entre dos personas. Esta interacción abre una vía de comunicación importante para la experiencia humana con consecuencias, emocionales, cognitivas, políticas y pedagógicas.

El tacto tiene cualidades que le hacen fundamental para el desarrollo humano y algunas curiosidades como lo reporta Ackerman (1992): “un rasgo curioso del tacto es que no siempre tiene que ser llevado a cabo por otra persona, ni siquiera por un ser vivo”, el tacto nos posibilita la propiocepción y nuestras propias caricias se convierten en una íntima consciencia de sí y consuelo, la tibieza de una manta nos trae el confort y afecto brindado por la madre ya lejana. Agrega este autor que “todos los animales responden al tacto, a las caricias y, en cualquier caso, la vida misma no podría haberse desarrollado sin el tacto. [...] cuando tocamos algo deliberadamente... ponemos en movimiento nuestra compleja red de receptores táctiles, encendiéndolos por la exposición a una

sensación y luego a otra”. La mala noticia es que de igual manera estos receptores se pueden ir apagando como una llamita, por rutina y costumbre.

Serres (2003) nos recuerda esa íntima relación entre piel y cerebro, memoria y precepción; la emoción del primer beso y el frío de una despedida son experiencias revividas en la piel como un escalofrío ante el recuerdo. Escribe Serres: “la piel es el depósito de los recuerdos, almacén de nuestras experiencias impresas en ésta, banco de nuestras impresiones, geodésica de nuestras fragilidades. No busquemos lejos ni dentro de la memoria: la piel se graba igual que la superficie del cerebro, también escrita quizá de la misma manera.”

Serres lo llama el sentido común, en tanto es común a todos los sentidos y nos abre una experiencia de un mundo compartido: “Los órganos de los sentidos transforman extrañamente la piel, esta misma es una variable fundamental, *sensorium commune*, sentido común a todos los sentidos, que sirve de vínculo, puente, pasaje entre éstos, plano banal, intermedio, colectivo, compartido”. [...] La piel es una variedad de contingencia: en ésta, por ésta, con ésta se tocan el mundo y mi cuerpo, el que siente y lo sentido, la piel define su borde común. Contingencia quiere decir tangencia común: mundo y cuerpo se interceptan en ésta, en ésta se acarician.”

Esta caricia es la carne, como lo diría Merleau-Ponty (1993), es el tegumento que mantiene unido cuerpo y mundo, posibilitando la aparición de un mundo común, el cual se nos aparece y en el cual aparecemos al nacer; llegamos a nuestro mundo común por la palabra y la acción en el sentido Arendtiano, entendida ésta como la actividad que no podemos hacer en soledad; la esfera pública es la reunión por excelencia, la negación de la soledad y el aislamiento, lo político como un mundo común. Bárcena (2001), citando a Arendt, dice: “este dominio existe y se da siempre que los hombres se reúnen en una esfera pública, y en el espacio que abren <<Entre >> ellos insertando acciones y palabras, opiniones y juicios, una conversación permanente sobre lo humano y sobre lo que al mundo le acontece.”

Y en otro apartado Bárcena introduce otro concepto Arendtiano que es fundamental para entender nuestro mundo común: “vivir y compartir un mundo significa, entonces, que un mundo de cosas realizadas por el hombre se sitúa entre quienes lo comparten. En esta tarea, la acción del hombre es fundamental, sobre todo ese tipo de acción que es la cultura. Cultura y educación es una tarea de *Amor Mundi*”.

➤ Descripción

El sentido del tacto va a permitir hacer un recorrido por el cuerpo como territorio y reconocer las experiencias y las situaciones que han dejado huella en los participantes. Por ello se trabajará la realización de un mapa corporal que habla de las experiencias del pasado, las del presente y las del futuro. A diferencia del taller anterior que buscaba contextualizar, este taller busca hacer énfasis en las experiencias.

En la exploración de este sentido los participantes podrán vivir los dos momentos iniciales (sentido sensible y sentido sensato) al mismo tiempo.

Materiales: materiales con diversas texturas, pliegos de cartulina o de papel periódico para hacer la cartografía corporal, colores o marcadores, lápices, algún mapa del territorio en el que se trabaja o el de origen de los participantes (opcional)

Estrategias didácticas empleadas: Mapa parlante, cartografía corporal.

Tiempo: tres horas

Momento inicial. Sentido sensible

Sensorium: De acuerdo con el diseño del taller, teniendo en cuenta el objetivo específico y los participantes, se disponen varios objetos que puedan activar el sentido del tacto y que despierten la memoria individual o colectiva, teniendo en cuenta las características etarias y el contexto sociocultural e histórico del territorio.

Para ello se juega entonces con las distintas texturas (suave, liso, áspero, granulado, espinoso, lanudo, aguado) y temperaturas (tibio, frío, caliente) y se disponen objetos que puedan tipificar edades, oficios, roles que sean los que activen la memoria.

Para iniciar, se sugiere un ejercicio de automasaje inspirado en el Qi Gong, una práctica de automasaje de proveniente de la medicina tradicional china: descalzos, se camina por un lugar cercano, preferiblemente donde haya gran variedad de texturas en el sendero (pasto, pequeñas piedras, tierra o arena, teniendo en cuenta la temperatura a la que puedan estar para que no sea una dificultad) haciendo alusión a momentos de la vida que pueden tomar como metáfora lo pedregoso, espinoso o lo suave, refrescante y delicado.

Al ingresar al recinto hacer un círculo guardando distancia entre los participantes. Luego se relajan las manos desde los hombros, se inhala profundamente al tiempo que se empuñan las manos, se suben los hombros, luego se exhala mientras se sueltan suavemente los hombros y se abren ampliamente las manos. Se repite este ejercicio tres veces. Posteriormente se lavan las manos y se frotran para dar una temperatura agradable al cuerpo.

Luego se masajean el rostro con las palmas, subiendo por los lados vigorosamente y bajando por el centro de manera suave. Nuevamente frotar de manera firme y rápida las manos y con las yemas de los dedos masajear con movimientos cortos el cuero cabelludo en su totalidad.

Se frotran las manos nuevamente y se pasan suavemente, pero con fortaleza, por la frente varias veces.

Se frotran las manos una a la otra y se pasan por los ojos con suficiente fuerza para sentir el calor que emana de ellas, pero con cuidado de no hacerse daño en los ojos.

Frotar las manos y con los dedos índices, masajear ambos lados de la nariz de abajo hacia arriba. Después de frotar las manos, con los dedos índices, masajear por encima y por debajo de los labios.

Nuevamente frotar las manos y acariciar la cabeza y nuca metiendo las orejas entre los dedos medio y anular.

Frotar nuevamente las manos y con los dedos índices masajear de manera suave pero vigorosa los labios.

A continuación, los participantes pasarán a voluntad por el Sensorium, tocando y cogiendo los elementos que puedan ser del interés para despertar la percepción y movilizar la memoria.

Cuando los participantes hayan realizado el recorrido, se acuestan en el piso para relajarse durante un minuto en silencio. A continuación, se les propone realizar un ejercicio narrativo de escritura sobre la sensación interior, la propiocepción y la consciencia corporal.

Al finalizar quienes deseen compartir el escrito o hablar en general de la experiencia corporal lo podrán realizar.

Segundo momento. Sentido sensato

Para el momento dos se proponen varios ejercicios que podrán ser aplicados de acuerdo con los objetivos del taller e intereses de los participantes.

Ejercicio 1. El cuerpo como territorio:

Se pide a los participantes de acuerdo con su experiencia de vida en el territorio, hacer una relación entre su corporalidad y el territorio, las partes del cuerpo y lugares específicos del territorio, relacionar, sentidos, órganos y fenómenos físicos del territorio, lo que nos gusta de nuestro cuerpo y del territorio, y lo que no gusta del cuerpo y del territorio. etc... De acuerdo con el tipo de participantes se puede elegir entre hacer la expresión sobre el mapa o representar el territorio sobre el cuerpo. Si se requiere los participantes pueden prestarse mutua ayuda.

Al finalizar se construye una galería con las cartografías, ya sean mapas o personas pintadas, y se conversa en torno a los hallazgos sobre el territorio y el cuerpo.

Ejercicio 2. Mapa parlante:

Se realiza una semblanza entre las etapas de la vida y la historia del territorio.

Los participantes se reparten en tres mapas distintos:

- Mapa del abuelo: se busca registrar como era la situación cultural, ambiental, económica, política etc. en el territorio según los relatos de los abuelos o al menos de unos 20 o 30 años atrás.
- Mapa de los padres: se registran las situaciones presentes, sobre los mismos ámbitos que se trabajó en el mapa de los abuelos, haciendo énfasis en las problemáticas actuales.
- Mapa de los hijos: en este tercer ejercicio registramos aquellas propuestas o visiones del territorio a 20 o 30 años en aquellos ámbitos trabajados en los mapas de abuelos y padres.

Ejercicio 3. Hablar con tacto:

El tacto es un sentido que entabla una relación especial con el lenguaje de tal manera que existen una gran cantidad de palabras que explicitan tal relación, cójalo con pinzas; es un asunto espinoso; trate el tema con tacto; dígallo de manera suave, el punto de toque o la piedra de toque, esto se calentó; se enfrió el tema, todas estas palabras nos indican también que el campo social y cultural

son integrados a nuestra consciencia también desde el tacto y que en gran medida los pensamos y construimos su sentido a partir del tacto mismo.

Se propone a los participantes hacer una relación de los temas de mayor interés para ellos con respecto a su territorio.

Se disponen cinco carteles cada uno con las siguientes inscripciones:

- Para coger con pinzas: aquel asunto que es candente, que genera demasiada controversia.
- Un asunto espinoso: temas de los que la gente sabe, pero no se atreve a señalar por alguna razón.
- Cójala suave: temas que generan bien estar en la comunidad, procesos que consideren se debe rodear y proteger.

Momento Final. Expresión colectiva, meditación y reflexión.

Tras recorrer y exponer cada uno de los carteles, los participantes priorizaran y conversaran entorno a las temáticas seleccionadas las cuales se socializarán en un cuarto cartel.

Piedra de toque: De todos los temas tratados anteriormente, se realiza una priorización que permita llegar a un acuerdo sobre cuáles abordar de manera inmediata.

Material de apoyo: Temas, películas y libros recomendados

Películas: “Cinco sentidos” y “Black” “Escrito en el cuerpo”.

Temáticas: El sentido común: la experiencia de un mundo compartido, mapas parlantes; cartografías de lugares de referencia comunitaria, Narrativas de origen de la población, mitos, leyendas, pactos ciudadanos, Palabras en común, prácticas estéticas y artísticas comunitarias, jardines y/o huertas comunitarias. El clima interior y los propioceptores, la georreferenciación, la mismidad, El bien estar emocional del abrazo y la caricia, la distancia y diferencia entre yo y el otro. El tatuaje.

11.2.3 Tercer Tapiz: El sentido del gusto



*[...] El sabio gobierna de modo que
vacía el corazón de deseos,
llena el vientre de alimentos,
debilita la ambición,
y fortalece hasta los huesos.*

Tao Te King

Aquellos (...) a quienes la Naturaleza ha negado el sentido del gusto tienen rostros largos y ojos y narices largos, sea cual fuere su estatura, hay algo elongado en sus proporciones. Su cabello es oscuro y opaco, y nunca engordan, fueron ellos los que inventaron los pantalones.

Anthelme Brillat-Savarin

En el sentido del olfato se hizo énfasis en la memoria y por ello la intención de activarlo. Creo que haría falta acá explicar por qué el sentido del gusto y en cada uno de los otros tapices. Puede ser en la introducción del taller.

La fisiología del gusto

Los estudios fisiológicos establecen que existen cuatro sensaciones sápidas primarias: dulce, salado, ácido y amargo, siendo estos los cuatro sabores básicos.

La gustación tiene un antiguo historial paleontológico que lo vincula en un recorrido fisiológico de defensa hasta una estética culinaria. El sabor dulce se percibe con mayor intensidad en la punta de la lengua, el salado y el ácido en los bordes anteriores y posteriores, mientras que el sabor amargo es detectado en la parte posterior de la base de la lengua. Estos elementos constituyen un rígido sistema básico de sabores que los rasgos étnicos se encargan de transmutar en una amplia gama de gastronomías locales, de ahí su relevancia en el encuentro social. Akerman (1992) lo llama el sentido social: “los sentidos pueden disfrutarse en toda su belleza cuando uno está solo, pero el gusto es en gran medida social. Los seres humanos rara vez prefieren comer en soledad y la comida tiene un poderoso componente social. Los bantúes creen que intercambiar comida crea un contrato entre dos personas que, a partir de entonces, comparten un “clan de comida”. Nosotros, en general, comemos con nuestra familia, por lo que es fácil entender que “partir el pan” con un extraño lo asimile al grupo familiar”. Y como dice Brillat –Savarin, citado por Akerman (1992): “toda forma de sociabilidad puede reunirse alrededor de la misma mesa: el amor, la amistad, el negocio, la especulación, el poder, la porfía, el mecenazgo, la ambición, la intriga...”

➤ **Descripción**

En la exploración de este sentido del gusto, se busca una reflexión sobre lo colectivo, partiendo de reconocer el gusto como un sentido social. Los participantes podrán pasar por el sentido sensible y el sentido sensato al mismo tiempo.

Materiales: Muestras de alimentos para despertar el gusto, pliegos de cartulina o de papel periódico, colores o marcadores, lápices, fragmentos del libro propuesto, hueso de papel o algún otro material que simulará un hueso sustancioso como alimento, ingredientes para hacer alguna receta tradicional de los participantes.

Estrategias didácticas: lecturas de fragmentos de libros y narrativa, realización colectiva de alguna receta.

Tiempo: tres horas

Momento inicial. Sentido sensible

Los participantes serán recibidos con pequeñas porciones de alimentos dispuestas para ser degustados. La selección será variada para estimular el gusto y se realizará teniendo en cuenta las tradiciones gastronómicas del lugar de origen o de la cultura de los participantes

Se invita entonces a los participantes a degustar y se provoca la conversación alrededor de estos preguntando por ejemplo por sus propiedades organolépticas (propiedades físicas, color, olor, sabor, texturas), la familiaridad con ellos, lo que les recuerda.

Segundo momento. Sentido sensato

Para este momento se proponen varios ejercicios que podrán ser aplicados acorde con los intereses de los participantes o las facilidades para realizarlo.

Ejercicio 1. Efecto magdalena

Este ejercicio busca despertar la “memoria involuntaria” a partir de la estimulación gastronómica. Se lee el extracto de La Magdalena del libro “En busca del tiempo perdido: Por el Camino de Swann” de Marcel Proust.

Si es posible se brinda a los participantes alguna muestra gastronómica que se ajuste a la lectura y que haga parte de la gastronomía local.

De manera seguida se les propone un ejercicio de escritura sobre algún evento, lugar o situación que haya sido relevante en la vida de los participantes.

Para finalizar se solicita leer en voz alta o comentar voluntariamente aquellos fragmentos de vida que hayan emergido del ejercicio y generar un diálogo abierto alrededor de estas experiencias.

Ejercicio 2. ¡Vecina! Me presta el sustancioso: haciendo uso de la tradición oral, retomamos el hueso de calambombo que cuenta cómo en la tradición gastronómica local se usaba un hueso para darle sustancia al caldo, el cual, después de ser usado, permanecía colgado al humo en espera de otra oportunidad, y cómo éste se prestaba de casa en casa, haciendo gala de la solidaridad vecinal para complementar el sabor de sus alimentos.

Se relata la historia del hueso sustancioso como una manera de introducir el tema de los alimentos y las prácticas comunitarias.

Este ejercicio posibilita hablar de temas como la situación alimentaria de la comunidad, la solidaridad en la comunidad o grupo, los lazos sociales, la comunicación.

Se les entrega a los participantes un hueso de papel en el cual escribirán sus apreciaciones, opiniones, reflexiones, en torno al tema propuesto, el cual fijarán públicamente para ser compartido.

Después de socializar los textos y comentarlos, se les invita a realizar un caldo en el cual cocinen alguna solución o propuesta para mejorar la situación abordada, dejando escritas las recetas con el mayor detalle posible.

Momento Final. Expresión colectiva, meditación y reflexión.

Se distribuye un alimento que pasa de mano en mano, del cual cada participante toma un trozo y comparte el resto con los compañeros, a manera de banquete, para desatar nuevamente la conversación sobre el taller realizado y lo aprendido o construido en él.

Material de apoyo: Temas, películas y libros recomendados

Películas: Tomates verdes fritos, El festín de Babette, Comer, rezar, amar, Comer, beber y amar, Estomago, Como agua para chocolate.

Libros: Afrodita, Tratado de culinaria para mujeres tristes, Sopa de piedra.

Temáticas: la intersubjetividad, la conversación, la comida como gesto de paz, el reconocimiento de sí y del otro, la amistad.

11.2.4 Cuarto Tapiz: El sentido del Oído



*Una palabra sin presencia no logra ningún efecto concreto
ante el oyente sin rostro.*

David Le Breton

*Dondequiera que estemos, lo que oímos es en su mayor
parte ruido. Cuando lo ignoramos, nos molesta. Cuando lo
escuchamos, lo encontramos fascinante.*

*Cage: «El futuro de la música:
credo», Silencio, op. cit., p. 3.*

Según Akerman (1992), a quien pierde el sentido del oído se le corta el hilo conductor que lo une a la lógica de la vida; sin este sentido se disuelve el sentido del mundo cotidiano.

El mecanismo del oído es tal vez el más caprichoso y delicado de todos los sentidos, nos recuerda que salimos del agua, vivimos en la tierra y que poseemos algunas cualidades aéreas.

Agrega Akerman (1992), que “las olas de sonido avanzan como una marejada hasta nuestros oídos, donde hacen vibrar el tímpano; éste a su vez mueve tres huesecillos de nombres pintorescos (el martillo, el yunque y el estribo), que son los huesos más pequeños del cuerpo. [...] En el oído interno, los tres huesos presionan un fluido contra membranas, que a su vez rozan diminutos pelos que despiertan las células nerviosas cercanas, y éstas telegrafían los mensajes al cerebro: Oímos”

Pequeño lago interior, el oído interno está lleno de líquido que al vibrar roza los pelos de la cóclea que informan al cerebro, oír es vencer la barrera entre el estado líquido y el gaseoso del aire para llevarlo a impulsos eléctricos.

Nuevamente Akerman nos sorprende con su aguda escucha de los sentidos y nos señala una cualidad importantísima del oído: “su función es parciamente espacial. [...] Los sonidos tienen que ser localizados en el espacio, identificados por tipo, intensidad y otros rasgos. En la audición hay, por tanto, una cualidad geográfica”.

Del caracol del oído al paisaje sonoro, he ahí el hilo de sentido que se construye. En palabras de Serres (2003), lo triplemente audible: el primer registro dado en la “oreja propioceptiva”, el silencio no existe, nos escuchamos las entrañas, las funciones internas son automáticamente ruidosas y nos hablan continuamente, y por tanto el sentido sensato nos pide escucharnos a nosotros mismos, escucha tu corazón es un consejo antiguo. El segundo registro sonoro viene del mundo, la naturaleza es altamente ruidosa, viento, trueno, volcán, lluvia, río. Y todo sonido en medio del silencio nos asalta y se convierte en signo y símbolo, construimos sentido y todo nos habla. El tercer registro yace en lo colectivo, todo es silenciado, cuerpo y mundo se callan ante el alboroto y el ruido emerge con la polémica, la lucha, el trabajo, la industria, la ciudad; el ruido define lo social observa Serres, y el sentido sensato nos pide la palabra, el consenso y el disenso, la acción comunicativa abre la esfera de lo público. Conversar es humano dice Octavio Paz, silencio y escucha entran pues en este registro sonoro como elemento base de lo social. Como lo plantea Nancy (2015):

“Se dirá por tanto que, como mínimo, el sentido y el sonido comparten el espacio de una remisión, en el que al mismo tiempo remiten uno a otro, y que, de manera muy general, ese espacio puede definirse como el de un sí mismo o un sujeto. Un sí mismo no es sino una forma o una función de remisión: está hecho de una relación consigo o de una presencia a sí, que no es otra cosa que la remisión mutua entre una individuación sensible y una identidad inteligible (no sólo el individuo en el sentido corriente sino, en él, las ocurrencias singulares de un estado, una tensión o, justamente, un “sentido”)”

Como elemento de tensión entre oído y escucha, combinación de órgano y sentido, aguzar el oído, como expresión de escuchar atentamente, en palabras de Nancy, escuchar es estar tendido hacia un sentido posible.

➤ **Descripción**

Mediante este taller y la activación del oído, se busca la “ubicación” en el espacio, activar la escucha de las situaciones de vida y reconocer las experiencias, los territorios, las voces de los otros.

Se dispondrán algunos objetos que puedan ser utilizados para la producción de sonidos, sean instrumentos musicales o no. En la exploración de este sentido los participantes se dividirán en dos grupos que pasarán alternadamente por cada uno de los ejercicios propuestos.

Materiales: instrumentos musicales (triángulo o clave), película, pliegos de cartulina o de papel periódico para hacer la cartografía auditiva, el mapa acústico, colores o marcadores, lápices, algún mapa del territorio en el que se trabaja o el de origen de los participantes (opcional).

Estrategias didácticas: construcción de un paisaje sonoro (mapa de sonidos), lecturas de fragmentos de libros, narrativas.

Tiempo: tres horas

Momento inicial. Sentido sensible

Se recibe en silencio al grupo de participantes y cuando todos se encuentren en el lugar, se llama la atención pidiendo silencio con el toque de un triángulo o una clave.

Para este momento se propone hacer una exploración del cuerpo como caja sonora, utilizando la boca, las palmas de las manos. Se realizan toques con pequeños golpes en distintas partes del cuerpo propio o de otro participante, también es posible usar objetos simples con el mismo fin o para tocarlos haciéndolos producir algún sonido. Por último, se reparten en pequeños grupos y se realiza una pequeña muestra de creación colectiva.

Posteriormente se proyecta la obra “4’33’’ de John Cage que habla del sonido: “No entendieron su objetivo. No existe eso llamado silencio. Lo que pensaron que era silencio, porque no sabían cómo escuchar, estaba lleno de sonidos accidentales. Podías oír el viento golpeando fuera durante el primer movimiento. Durante el segundo, gotas de lluvia comenzaron a golpetear sobre el techo, y durante el tercero la propia gente hacía todo tipo de sonidos interesantes a medida que hablaban o salían”.

Posteriormente se les solicita a los participantes compartir la experiencia de silencio y escucha. Puede ser por escrito o hablado.

Segundo momento. Sentido sensato

Para este momento se proponen varios ejercicios para elegir los que mejor se adapten al contexto:

Ejercicio 1. Paisaje auditivo:

Se trata de la construcción de una cartografía sonora que parte de las experiencias que los participantes relacionan con sonidos y que permitirá el reconocimiento de espacios, experiencias propias y colectivas que han causado impacto en ellos, sea positivo o negativo. En este ejercicio pueden tratarse temas comunitarios que puedan generar dificultades.

- Mapa acústico: la idea de este mapa es que se pueda hacer una representación gráfica de lugares o situaciones en el territorio que hacen “música” en cada uno, que determinamos por solo oído, sin emitir juicio alguno para determinar niveles o valores.

- Mapa de ruido: se realizará una representación gráfica, señalando cuáles son los lugares donde se produce un sonido o un agente que, por su volumen, frecuencia, sea percibido como molesto o genere incomodidad física o psicológica y al cual se está sometido sin voluntad.

Puede ser en el mismo mapa del anterior, diferenciando estos lugares con otro color, otro ícono, etc.

Otra variante de este ejercicio es identificar aquellos temas que están haciendo ruido, y que se perciben como dificultades que se presentan en la comunidad, en diversas temáticas económicas, políticas o culturales.

- Mapa de silencio: En otro, o en el mismo cartel, se representa los espacios de silencio, tranquilidad, de agrado auditivo que tenemos en el territorio y podemos generar procesos de cuidado y protección de estos.

De otro lado, el silencio en temas sociales también puede tener un doble sentido, por tanto, proponemos otra variante a este ejercicio representando aquellas problemáticas de las cuales no se ha hablado públicamente y que pueden estar afectando el bienestar de la comunidad.

Ejercicio 2. Cuando el pianista acabó de tocar:

Este ejercicio busca encontrar la frase perdida que puede reposar aún en el corazón, a partir de la estimulación sonora (escuchar la sonata para Violín en A mayor de Cesar Franck) y la lectura de un fragmento de “En Busca del Tiempo Perdido: Por el Camino de Swann” de Marcel Proust (Ver anexo).

Al finalizar se les pide a los participantes escribir la “pequeña frase” que les llega al corazón y que asocian a una canción. Quienes deseen pueden compartirla públicamente.

Momento final. Expresión colectiva, meditación y reflexión

Se distribuye un alimento que pasa de mano en mano, del cual cada participante toma un trozo y comparte el resto con los compañeros, a manera de banquete, para desatar nuevamente la conversación sobre el taller realizado y lo aprendido o construido en él. Para ello, se parte del paisaje sonoro construido y/o de la frase del último ejercicio, considerando que la intención de este sentido es escuchar al otro, a las situaciones y en esa escucha, hacer un reconocimiento de cada uno en el espacio.

Material de apoyo: Temas, películas y libros recomendados

Películas: Hombre mirando al sudeste.

Temáticas: holofonías, cartografías sonoras con nuevas tecnologías, retratos sonoros, el tiempo y el ritmo, el equilibrio, paisajes sonoros, análisis de canciones, canciones que nos hacen ruido mental, música y emociones en la memoria, veladas y tertulias musicales.

11.2.5 Quinto Tapiz: El sentido de la Visión



*Lo más grande que hace un
Alma humana en este mundo es
Ver algo (...) Ver con claridad es
Poesía, profecía, y religión, todo
en uno.*

*John Ruskin
Pintores Modernos*

I
*Una red de mirada
mantiene unido el mundo,
no le deja caer
y aunque yo no sepa qué pasa con los ciegos,
mis ojos van a apoyarse en una espalda
que puede ser de dios.
Sin embargo,
ellos buscan otra red, otro hilo,
que anda cerrando ojos con un traje prestado
y descuelga una lluvia ya sin suelo ni cielo.
Mis ojos buscan eso
que nos hace sacarnos los zapatos
para ver si hay algo más sosteniéndonos debajo
o inventar un pájaro
para averiguar si existe el aire
o crear un mundo
para saber si hay dios
o ponernos el sombrero para comprobar que existimos.*

*Roberto Juarroz
Poesía vertical*

Son los ojos un sentido complejo por su combinación mecánica, física y biológica. Su evolución es larga, desde las células fotosensibles a una intrincada estructura de lentes flexibles, cámaras, músculos y reacciones electroquímicas que en una décima de segundo llevan la imagen desde la retina hasta la corteza visual, aunque, como lo recuerda Akerman (1992): “no obstante, la visión tal como podemos suponerla, no se produce en los ojos sino en el cerebro. En cierto sentido, para ver

bien y con detalle no necesitamos los ojos en absoluto. Con frecuencia recordamos escenas de días o hasta años antes, y las vemos con los ojos de la mente, y podemos incluso representarnos hechos completamente imaginarios, si lo deseamos. Cuando soñamos, vemos con todos los detalles”.

A primera vista, este sentido es el que asumimos como el más preponderante, cuando del territorio se trata, por la conexión entre territorio y paisaje; incluso usamos la expresión “saltan a la vista” para referirnos a algunos paisajes.

Serres (2003) afirma que “Aquí. El paisaje reúne lugares. Una localidad se dibuja como un punto singular rodeado de una vecindad: fuente, pozo, [...] Hábitat o nicho, lugar del lecho y de la mesa, alrededor del cual las huellas de pisadas hacen mil festones y enramadas, guirnaldas locales de la vida corriente. Aquí alguien vive, come, duerme, está de vacación a placer, ama, trabaja, sufre y muere.” El paisaje local, sigue siendo el lugar por excelencia, donde la experiencia individual y colectiva configura un mismo panorama.

Aludiendo a este autor, nos preguntamos: “¿es necesario creer que el paisaje viste al cuerpo de mi madre tierra, que los semidioses del panteón pagano ostentan joyas por doquier para su adorno? ¿El campesino vela o viola ese cuerpo? Ya no pregunten como se ve un paisaje, esa es una pregunta de niño consentido que nunca ha trabajado; busquen cómo lo dibujó el jardinero, cómo el agricultor, desde hace millares de años, lo compuso lentamente para el pintor que lo muestra al filósofo en los museos o en los libros”.

De otro lado, el lenguaje está lleno de alusiones a la visión, por ejemplo, la frase “ver desde otros puntos de vista”. Al respecto, Santos Guerrero (2007) escribe que “un punto de vista es siempre más y menos de una vista, de una vista única. Es aun la interrupción de la vista, su opacidad o su ceguera”; por ello mirar siempre implica otra mirada, nos construimos desde un mar de miradas, mirarnos a los ojos es el reconocimiento por excelencia del otro, de ahí la importancia concedida al rostro, el rostro del otro nos inquieta pues nos encara la fragilidad, la finitud y la humanidad del hombre. Es así como Hannah Arendt da toda la preponderancia a la mirada al rostro cuando de construir la esfera pública se trata. Más allá de la palabra, del consenso Habermesiano, está el rostro; en las bases de la filosofía de la natalidad está el rostro pues todo lo naciente, lo que emerge, lo que crea mundo, es un rostro nuevo que nos interroga éticamente su acogida.

En “El Ser y la Nada”, Sartre (1993) manifiesta que

“El <<ser-visto-por-otro>> es la Verdad del <<ver al otro>>. Así, la noción de prójimo no podría, en modo alguno, apuntar a una conciencia solitaria y extramundana que no puedo ni siquiera pensar, pues el hombre se define con relación al mundo y con relación a mí: [...] Pero la relación originaria entre el prójimo y yo no es sólo una verdad ausente apuntada a través de la presencia concreta de un objeto en mi universo; es también una relación concreta y cotidiana de la que hago la experiencia en todo momento, pues en todo momento el prójimo *me mira* : no es fácil, pues, intentar, con ejemplos concretos, la descripción de esa relación fundamental que debe constituir la base de toda teoría del prójimo; si el prójimo es, por principio, *aquel que me mira*, debemos poder explicitar el sentido de la mirada”.

➤ **Descripción**

Durante este tapiz del sentido de la vista, el objetivo se centra en el reconocimiento de El Otro a partir de la mirada, del descubrimiento del rostro, de la observación propia, colectiva, social, de sí mismo y de ese otro que nos acompaña. Otro que puede ser el mismo territorio, la naturaleza, otra persona.

Para ello, se empleará el autorretrato como recurso didáctico, como metodología para el taller, un autorretrato en el que los otros pueden verse reflejados por las huellas que han dejado.

Los participantes estarán juntos en todos los momentos del encuentro. Sin embargo, se proponen dos ejercicios que pueden realizarse paralelamente con quienes lo prefieran uno u otro.

Materiales: pliegos de cartulina para realizar el panorama, tabla para apoyar, colores o marcadores, lápices, fotografías y algún mapa del territorio en el que se trabaja o el de origen de los participantes (opcional)

Estrategias didácticas: construcción de un panorama, lecturas de fragmentos de libros, narrativas.

Tiempo: tres horas

Momento inicial. Sentido sensible

La falta de respeto es parecida a un insulto. Sennet (2003) escribe: “Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento: simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa”. Una rápida búsqueda en el diccionario muestra que la palabra respeto viene del latín y es una variante de *respicere* que quiere decir *mirar*. Así pues, respetar es ver.

Para dar inicio a este momento, se dividen los participantes en dos grupos iguales y se formarán en círculo: un grupo al interior del círculo y otro en la parte externa. A ambos grupos se les pide ponerse uno frente al otro y permanecer por un rato mirando el rostro de quien tenga al frente con la intención de conocerlo, ver sus expresiones, su cuerpo, las similitudes y diferencias. Luego se pide al círculo exterior moverse un paso a la izquierda y así sucesivamente hasta mirarse al rostro todos los participantes.

Es importante considerar las siguientes recomendaciones:

- La participación es absolutamente voluntaria.
- Es un ejercicio de reconocimiento, por lo que importa poco quién resiste más la mirada.
- El ejercicio se realiza en silencio.
- Se mira el rostro, no exclusivamente los ojos.
- Evitar los comentarios que puedan resultar incómodos frente a las observaciones o miradas de los participantes.
- Las risas son naturales en este tipo de ejercicios, es importante asumirlas como tal, pero tratar de superarlas.

Para finalizar se deshacen los círculos y se conversa sobre la experiencia, sobre lo que vieron en el otro, lo que sintieron. Recordar que todos estos momentos son parte de una propuesta para la paz en todos los sentidos, y que este en particular parte del respeto por el otro como una manera para lograrla.

Se entrega a cada participante hojas en blanco, lápiz y una tabla de apoyo, si es posible se realiza un pequeño recorrido por los alrededores del lugar, de no ser posible salir, se hace una exploración del recinto caminando por todo el espacio; seguido se pide concentrarse en algún objeto o aspecto del lugar, que le llame la atención y se realiza un dibujo lo más fiel posible.

Después del dibujo realizamos un pequeño mural con los productos de manera que todos los participantes puedan observarlo y conversar en torno a la experiencia.

Segundo momento. Sentido sensato

Para este momento del taller se proponen dos ejercicios, que por sus posibilidades técnicas y de tiempo los participantes deberán escoger una sobre la otra.

Ejercicio 1. Panorama, visión total, global y conjunta.

Los panoramas eran grandes vistas en 360⁰ que desde el siglo XVIII se volvieron famosos en Europa. Fue creado originalmente por Philippe Jacques de Loutherbourg, permitiendo que estas vistas recrearan a escala natural lejanos paisajes naturales o culturales que se presentaba en forma circular para generar un ambiente envolvente a los espectadores que se situaban al centro.

La palabra Panorama significa visión global, por lo que, en este sentido, entenderemos el panorama como un ejercicio que supone una mirada analítica de todos los aspectos que integran una situación. Como visión amplia no reduce la situación a sus aspectos más concretos, ni a un solo punto de vista, sino que, al contrario, el panorama amplía la visión a los aspectos sociales, políticos culturales, económicos, naturales, y procura buscar las memorias para la resistencia, reapropiación y reinención de los lugares. De esta manera, durante su construcción se estará atento a lo que Escobar (año) plantea como las políticas del lugar. En palabras de Garzón (2008), “la anterior definición me permite introducir tres elementos constituyentes de las políticas del lugar, en los que, para mí, radica su potencia e innovación: la descentralización de la producción de conocimiento, la acción política y la relación global-local”.

Para iniciar este ejercicio del Panorama, se enuncia un tema territorial que haya surgido en los anteriores talleres y que se desee resolver. Una vez elegido, los participantes se sientan en mesa redonda.

La mesa se divide en porciones iguales y en cada una de ellas se escribe un aspecto o tópico a tratar. Para ello, la mesa se cubre de papel y en ella disponen materiales para la escritura o el dibujo. Una vez dispuestos los participantes en la mesa, se hace una corta discusión sobre cada tópico para luego, de manera individual, escribir sobre la mesa lo que cada uno piensa, considera de aquellos. Cada participante rotará por cada uno de los tópicos a trabajar de manera que quede plasmado en cada uno de ellos, las visiones de todos los participantes.

Posteriormente se llega a un consenso sobre cómo representar estas opiniones en lo que será el panorama. Una vez discutida la manera gráfica de representar el tema, se pasa a hacer el dibujo sobre una gran tira que encajará en un cilindro grande de cartón que podrá estar dividido en el mismo número de tópicos tratados.

Una vez hecho el dibujo, se pone la tira dentro del cilindro de cartón hasta generar una visual de 360°. Luego se exhibe y se discute entre los participantes o aquellos espectadores que puedan ser invitados.

Ejercicio 2. Kinoki: El hombre de la cámara (Cine-Ojo):

El hombre de la cámara es un documental del ruso Dziga Vértov, producto de su actitud filosófica frente a las acciones de la vida urbana que posibilita captar con ritmo y sentido el mundo de la vida. Este ejercicio posibilita acercarnos a las problemáticas de la subjetividad y la vida en comunidad.

Se divide el grupo en dos, al primer grupo se le asigna el rol del hombre de la cámara, y cada uno de los integrantes tendrá la responsabilidad de elegir una persona del segundo grupo para seguirla con la cámara-ojo todo el tiempo sin que cada uno revele quién es su objetivo. Al grupo dos se le indicará caminar como de común lo hace en el centro de su localidad.

Al terminar el ejercicio, se juega a adivinar quién era el objetivo del hombre de la cámara y se dialoga en torno al ejercicio, se interroga por percepciones, hallazgos frente los otros, etc.

Este ejercicio puede tener una variante muy importante si se cuenta con los recursos tecnológicos como cámara de video. De ser así, se propone a los participantes hacerse en pequeños grupos y salir al territorio con el objetivo de registrar aquellos aspectos de la vida cotidiana del entorno que puedan arrojar alguna luz sobre un tópico elegido de la trama del tejido social, algún problema o situación considerada importante para todos.

La intención es socializar los videos observando las diversas miradas que cada uno tiene sobre un mismo aspecto y que son también válidas.

Momento final. Expresión colectiva, meditación y reflexión

Al finalizar el o los ejercicios, se hace una exposición final de lo construido en cada uno de ellos, haciendo énfasis en las posibilidades de las diversas miradas, en la manera como los otros piensan, en la posibilidad de encontrar verdades en las miradas de los otros y en la capacidad de observar y reconocer lo que sucede en el territorio, en las situaciones de vida para hacerlas conscientes y transformarlas.

Material de apoyo. Temas, películas y libros recomendados

Película: Trilogía Qatsi; Koyaanisqatsi – Powaqatsi – Naqoyqatsi

Temáticas: La visión vivida, la observación etnográfica, recorridos con dibujos de detalles por paisaje cultural y natural, la fotografía, exploración de álbum familiar, pinturas, caleidoscopio.

11.2.6 Sexto Tapiz: El sentido de sí



<< ¿Cómo está?>>, pregunta amablemente alguien al protagonista de la novela El Proceso de Kafka, y él siente pánico, paralizado por el hecho de que la hagan una pregunta que jamás podría responder.

Diane Akerman

Han existido muy variados sistemas de clasificación de los sentidos, algunos de ellos incluso entre sentidos nobles o innobles, los que posibilitan placeres sensoriales o deleites estéticos, los que son más exteriores o más íntimos. Pero existe un sentido que envuelve todos los otros sentidos por los que percibimos el mundo exterior; este sentido es conocido como la propiocepción y es un sentido de interocepción, es decir, el que hace posible una conciencia del estado interno del cuerpo.

La propiocepción es el sentido que nos posibilita, desde el reconocimiento de la posición de los músculos, construir un esquema corporal como sistema, donde las distintas partes pueden estar en posiciones relativas, pero siempre integradas. Por tanto, interviene en la regulación, dirección del movimiento y el equilibrio y permite la comprensión corporal del espacio.

La propiocepción es esencial para mantener el nivel de alerta del sistema nervioso, de ahí su influencia en el desarrollo emocional y del comportamiento. En palabras de Merleau-Ponty (1985): “el espacio, y en general la percepción, marcan en el corazón del sujeto, el hecho de su nacimiento, la aportación perpetua de su corporeidad, una comunicación con el mundo más antigua que el pensamiento.”

Los propioceptores permiten detectar nuestro clima interior y construir una imagen propia. En los tapices de Cluny, el último tapiz es el sentido interno, delinea, diseña, traza, perfila y proyecta el cuerpo. Como lo describe Michel Serres (2003):

“La tienda se abre y se cierra, de la misma forma que lo hace el cofre, dos cajas negras. ¿Negra o blanca? La luz esclarece el interior del pabellón, se ensombrece en la cara interna de la tapa del cofrecillo. Blanca y negra. Sabemos, no sabemos. ¿El león y el unicornio abren o cierran la tienda?, ¿se prepara la dama de compañía a cerrar el cofrecillo? ¿No lo sabemos, lo sabemos.

Nuestro cuerpo se cubre de piel, se encierra sobre el sentido interno, pero permanece un poco abierta. El tacto continúa

predominando, conoce bien sus alrededores de blanco y de negro, de apertura y de cerradura”

El sexto tapiz construye el cuerpo. Ya que este sentido hace bisagra, poniendo en relación lo interno y lo externo, es por tanto el sentido donde construimos conciencia de un sí mismo. Diane Akerman cita a Kafka (1992), mostrándonos esa profunda relación entre cuerpo, estado emocional y el saber de sí: “¿Cómo está?, pregunta amablemente alguien al protagonista de la novela *El Proceso* de Kafka, y él siente pánico, paralizado por el hecho de que le hagan una pregunta que jamás podría responder.”

¿Es posible el autoconocimiento? ¿Es posible autoreconocerse en términos de un saber objetivo? Larga es la tradición frente a la construcción de un saber que se interroga por el mundo y su relación consigo mismo. Según Foucault (2000), “los antiguos del periodo griego, helenístico y romano interpretaban la “constitución de un saber del mundo como experiencia espiritual del sujeto”. Y donde los modernos interpretamos “sometimiento del sujeto al orden de la ley”, los griegos y romanos interpretaban “constitución del sujeto como fin último para sí mismo, a través de y por el ejercicio de la verdad”; ¿Cómo abordar una mirada de sí, un retorno a sí, en un tiempo que privilegia un conocimiento “objetivo” técnico-científico del mundo? Nos preguntamos con Foucault, “¿Cuál es el tipo de acción, el tipo de actividad, el modo de practica de sí, sobre sí mismo, que implica la conversión a sí? En otras palabras: ¿Cuál es la práctica operatoria que, al margen del conocimiento, implica la conversión a sí? Creo que es esto, en términos generales, lo que llamamos *askesis* (La ascesis, en cuanto ejercicio de sí sobre sí mismo)”.

La comprensión griega sobre el tema es diferente a la dicotomía objetivo/subjetivo en que se constituye el método intelectual cartesiano, donde el sujeto, vía el renunciamiento y la desconfianza en sus sentidos, es excluido, y el pensamiento en solitario se constituye prueba de existencia. “«cogito ergo sum» «pienso, por lo tanto, existo»”

En la *Hermenéutica del Sujeto*, Foucault (2000) nos reporta la manera en que la ascesis antigua consistía, no en el renunciamiento, sino “al contrario, se trataba de la constitución de sí mismo mediante la *askesis*. O digamos, más exactamente: se trataba de llegar a la formación de cierta relación de sí consigo que fuera plena, consumada, completa, autosuficiente y susceptible de producir esa transfiguración de sí que es la felicidad que uno conquista consigo mismo.”

En estos ejercicios de sí sobre sí mismo, existían una serie o mejor, un conjunto de prácticas que buscaban hacernos más fuertes frente a cualquier adversidad que podamos vivenciar en nuestra existencia. La *askesis* apunta a crear en el sujeto una “matriz de acción” que los griegos llamaban *Paraskeue*; al respecto Foucault (2000) dice:

“Es preciso tenerla a mano, bajo la mano, es decir que, en cierto modo, hay que tenerla casi en los músculos. Hay que tenerla de tal manera que sea posible reactualizarla de inmediato y sin demora, automáticamente.

Es preciso que sea, en realidad, una memoria de actividad, una memoria de acto mucho más que una memoria de canto. Cuando llegue el día de la aflicción, del duelo, del accidente, cuando la muerte amenace, cuando estemos enfermos y suframos, es preciso que el equipamiento actúe para proteger el alma, para impedir que sea afectada, para permitirle conservar la paz.

Estas prácticas de sí sobre sí no constituyen una ley que se cumple ciegamente como una “autocoacción automática”, por lo contrario, son prácticas de sí, realizadas de manera deliberada, meditada y recapitada por el sujeto sobre sí, este carácter madurado y voluntario se debe resaltar en las prácticas de sí, porque es ahí donde alcanza su valor ético y político, por su posibilidad de generar *contraconductas*, frente a los modos de gobierno y coacción social imperantes”

Javier Sáenz Obregón, en el libro *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*, hace una revisión de las prácticas de sí en occidente, y nos plantea que estas prácticas, en cuanto establecen posiciones frente a las relaciones de poder, son prácticas políticas en tanto que “han operado de manera simultánea para gobernar o tener efectos éticos sobre los demás y como *Líneas de fuga* o *contraconductas* a los dispositivos de saber-poder dominantes. [...] Pero, también, se han configurado como artes de *autocreación*, esto es, de prácticas de rebelión, de libertad, de fuga, de *contraconducta*, de resistencia a los dispositivos institucionales de fijación de las relaciones del sujeto consigo mismo”.

Este llevarnos la pregunta de las prácticas de sí hasta una instancia de prácticas políticas frente al saber-poder dominante, nos intensifica el interrogante por las formas o técnicas de actuar sobre sí, máxime en tiempos donde la práctica política se ejerce como profesión por parte de tecnócratas formados para un sector productivo.

Siguiendo a Sáenz Obregón (año), en la revisión de las discontinuidades griegas y cristianas en las prácticas de sí, nos plantea que las técnicas de actuar sobre sí,

“con excepción de los estoicos griegos presocráticos, en las sectas filosóficas griegas – helenísticas se trataba del *autocuidado* amistoso y amoroso de regular, moderar, atemperar lo que pusiera el individuo en peligro de volverse esclavo de sí mismo. Se trataba – y en esto sigo a Foucault (1994)- *de un cuidado de sí* que no debe ser entendido como un interés en sí mismo o en una autoobservación, autofascinación o autoapego, sino más bien como inquietarse por uno mismo”.

Este inquietarse por uno mismo tiene inicialmente asiento en el territorio de la pedagogía, pero posteriormente sale de ese terreno para introducirse en el arte mismo de vivir (Foucault, 2002).

La práctica de sí se identifica y debe confundirse con el arte mismo de vivir (La *tekhne tou biou*). Arte de vivir y arte de sí mismo son idénticos, se vuelven idénticos o, en todo caso tienden a serlo. [...] en lo sucesivo, la práctica de sí ya no es simplemente una especie de asunto de a dos, inscripto en la relación singular y dialécticamente amorosa entre el maestro y el discípulo. Ahora, la práctica de sí se integra, se mezcla, se entrelaza con toda una red de relaciones sociales diversas, en las que aún existe el magisterio en sentido estricto, pero se encuentra igualmente muchas otras formas relacionales posibles.

Esta trasmutación de la pedagogía hacia campos socialmente, aparentemente, más amplios, es comprensible pues se torna política ante la necesidad de servir a la ciudad, solo quien cultiva una inquietud de sí, solo quien vela de sí, puede ocuparse de los otros; en términos político-pedagógicos, según el tipo de relación que se construye consigo, es la relación que se establece con los otros. He ahí un secreto fundante de la relación subjetividad y acción política.

Lo que hemos llamado “el sentido de sí”, solo es entendible desde el cuidado de sí mediante la construcción de una inquietud de sí. Hadot (1998), citando a Sócrates, dice: “Se contenta con decir, por una parte, que la misión que le fue confiada por el dios y, por la otra, que sólo una lucidez así, un rigor así, con respecto a sí mismo puede dar sentido a la vida: Una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre [...] La pureza de la intención moral debe siempre ser renovada y restablecida. La transformación de sí mismo nunca es definitiva. Exige una perpetua reconquista.” Pero esta transformación de sí tiene como objeto el cuidado de sí mismo y este es insoluble del cuidado de la ciudad y los otros, Merleau-Ponty citado por Hadot (1998), nos recuerda que Sócrates “pensaba que no se puede ser justo a solas, que al serlo a solas se deja de serlo”

➤ **Descripción**

Durante este taller se realizará consciencia del sentido de sí mismos a partir de unos ejercicios que se centran en el cuerpo, en la percepción de la paz interior. Para ello se realizará un ejercicio de autorretrato, reconocimiento de sí mismo y de sí en comunidad. Los participantes estarán juntos en todos los momentos del encuentro.

Materiales: pliegos de cartulina o de papel periódico para hacer el autorretrato, fotografías de los participantes (si es posible y habría que solicitarlas desde el taller anterior), colores o marcadores, lápices.

Estrategias didácticas: construcción de autorretratos, lecturas de fragmentos de libros, narrativas.

Tiempo: tres horas

Momento inicial. Sentido sensible

Después de realizar un automasaje, que inicia por la cabeza, luego cara y orejas, hombros, tronco y espalda, se dan pequeños palmos sobre los riñones y luego se acaricia vigorosamente brazos y antebrazos por la cara anterior y posterior, luego los pies en igual manera interna y externa, descalzarse y masajear firme y lentamente el pie y los dedos; luego se pasará a caminar por todo el espacio, recorriendo todos los rincones o lugares que cotidianamente no se recorren, primero lento y luego rápidamente a un ritmo marcado por las palmas.

Posteriormente los participantes se acuestan y dibujan su silueta sobre un papel y se acuestan sobre ella en silencio, concentrándose en la respiración, sintiendo como se expande y contrae el vientre. El facilitador irá indicando la parte del cuerpo que se contrae, recorriendo el cuerpo desde la punta de los pies hasta la cabeza y luego con una fuerte distensión, se relaja completamente el cuerpo. Se pide a los participantes concentrarse en sí mismos y percibir los colores con los cuales representarían todas las sensaciones que se tengan en esta relajación. Por último, se procederá a pintar la silueta.

Una vez terminadas, se realiza una exposición de las siluetas, sin lanzar juicios sobre lo observado. Quien desee hablar de su experiencia puede compartirlo.

Segundo momento. Sentido sensato

Para este momento del taller se proponen dos ejercicios, que por sus posibilidades técnicas y de tiempo los participantes deberán escoger una sobre la otra.

“Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla el espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballo y de personas.

Poco antes de morir descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara.

J.L.B.

Buenos Aires, 31 de octubre de 1960.

Ejercicio 1. Autorretratos

Altuna (2010) en su libro *“Una Historia moral del rostro”*, siguiendo los pensamientos de Levinas, nos plantea:

“Sea parte del cuerpo o del alma, o de ambas cosas indistinguibles, el rostro no termina nunca de desvelar su secreto. Por un lado, es el espacio donde el interior y el exterior se tocan y se funden; un lienzo en que se escribe desde dentro, se escribe desde fuera, se escribe desde antes de escribir, y no se deja de escribir hasta el final: hasta que solo queda un *afuera* sin un *dentro*. Por otro lado, el rostro del otro es un fondo desde donde emana una voz, un ruego, una apelación: no me mates, no me dejes sufrir solo, respétame, háblame, respóndeme. Así que vivimos encarnados en un rostro que no puede dejar ni un momento de expresar y significar, ni tampoco de responder – mejor o peor – a las llamadas de los rostros desnudos, susurrantes e infinitos que nos rodean...”

Con anterioridad se pide a los participantes llevar tres fotografías que puedan ser utilizadas para construir un dibujo autorretrato. El ejercicio se realizará en tres etapas:

- Yo: en este primer momento se construirá un autorretrato, aclarando que cualquier parte del cuerpo o el cuerpo en su totalidad puede expresar tanto como la cara, de ahí que Altuna (2010) nos diga que el rostro no es necesariamente la cara, (emociones, cuerpo, personajes, lugares, raíces), aunque sí preferentemente.

Este autorretrato, consiste en dibujar mínimo dos elementos de la cara que permitan comunicar aquello que nos caracteriza en nuestra dimensión humana. También estéticas corporales u otras manifestaciones culturales cultivadas por los participantes. Se puede trabajar la relación intrapersonal, la autoimagen y el autoconcepto.

- Yo y el otro: en este momento del ejercicio se propone realizar autorretratos de orden relacional en los cuales se plasme la relación que he entablado con otro, de cualquier género, o de cualquier diversidad sexual, étnica o cultural, extranjero, etc. También puede servir para trabajar relaciones como amistad, sororidad, enemistad, diferencia política. (También se puede trabajar las relaciones familiares).

- Yo y el mundo: Realizar un autorretrato grupal es identificar la relación que tenemos con grupos o colectivos, ya sea por inclusión o exclusión y el papel que esta relación ha jugado en la formación de quién soy o quiero ser y que permiten expresarnos políticamente como alguien autónomo o en resistencia frente a los modos de gobierno y coacción social imperantes. Se puede trabajar las relaciones que se han tenido con grupos que cultivan expresiones estéticas musicales y artísticas de cualquier orden, culturales, ambientales, políticas.

El ejercicio completo de autorretrato puede tener una variante importante si se desea o si no es posible tener el recurso de las fotografías, la cual consiste en hacer autorretratos hablados para construir un inicio de una autobiografía política para seguir desarrollando después de los talleres.

Momento final. Expresión colectiva, meditación y reflexión

Se termina con un ejercicio de construcción de una pequeña representación, en tela o plastilina, en la cual se deposita todo aquello que debemos o queremos transformar para así iniciar el trabajo de sí sobre sí.

En esta especie de maqueta o mural colectivo, se plasmará también las situaciones que se desean cambiar si es del caso. Una vez finalizado, se expone y se dialoga sobre el sentido de sí, la posibilidad de reconocerse, de hacerse cargo de sí mismo, de la paz para sí y para los demás.

Dado que es el momento final, el último taller, es importante poner en retrospectiva lo trabajado en los talleres anteriores de manera que pueda verse el hilo conductor.

Material de apoyo. Temas, películas y libros recomendados

Películas: Persona, La piel que habito, Los cuatrocientos golpes

Temáticas: Lo kinestésico y sinestésico, ejercicios de equilibrio, sentido de la percepción interior, emergencia de nuevas subjetividades y ciudadanías diversas, la construcción de una relación de sí consigo, autoimagen y autoconceptos, los secretos, prácticas y ejercicios de sí sobre sí mismo, gobierno de sí, ejercicios autobiográficos.

12. PROPUESTA DE EVALUACIÓN

La evaluación se realizará de manera coherente a todo lo desarrollado en el proceso, por lo que contendrá un solo dispositivo en el cual todos los participantes (mediadores y asistentes convocados) expresarán lo vivenciado y la percepción general de los encuentros con una mirada integral, hablando tanto de los participantes, los mediadores y de la estrategia misma.

Se dispondrá de una gran silueta en papel para que todos los participantes escriban o dibujen a manera de tatuajes, las distintas percepciones, opiniones y argumentos desde una mirada crítica, sobre los talleres.

Al final de cada encuentro realizarán los tatuajes en la parte del cuerpo silueteado de acuerdo con el sentido abordado.

En la sesión final se expondrá y discutirá en asamblea la totalidad de la evaluación.

13. PROPUESTA PARA LA SISTEMATIZACIÓN Y LA DISEMINACIÓN:

Teniendo en cuenta que la sistematización posibilita la construcción común de conocimiento sobre una práctica social, se realizará un seguimiento a todas aquellas experiencias compartidas en el conjunto de ejercicios planteados en este taller, que evidencien prácticas de resistencia, colectiva o individual, a la violencia en todas sus manifestaciones y que sean replicables en otros contextos.

Mediante el diario de campo, en el cual se recogen todas las observaciones generadas por los facilitadores, las conversaciones y diálogos, y los diversos mapas creados (cartografía social) en cada uno de los encuentros, se dará cuenta de los orígenes de la práctica o experiencia, los actores o protagonistas y las situaciones que generan dicha práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, D. (1992). *Una historia natural de los sentidos*. Anagrama.
- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.
- Altuna, B. (2010). *Una historia moral del rostro*. Valencia: Pre-Textos.
- Alvarado, L., & García, M. (diciembre de 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 9(2), 187-202.
- Alvarado, S., Luna, M., Ospina, H. F., Patiño, J. A., Quintero, M., & Ospina, M. C. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO .
- Arboleda Gómez, R. (1997). Cuerpo y pedagogía. *Educación física y deporte*, 19(2), 83-91.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). Introducción a una pedagogía de la radical novedad. En *La educación como acontecimiento ético* (pág. 12). Barcelona: Paidós.
- Borges, J. L. (1974). *Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Cano, L.F. Pedagogías de la alteridad, memoria y pensamiento americanista.
- Echeverría, M. C. (2009). Hábitat: concepto, campo y trama de vida. En *¿Qué es el hábitat? Las preguntas por el hábitat* (págs. 15-84). Medellín: Escuela del Hábitat CEHAP, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia sede Medellín.
- Ende, M. (1996). *Carpeta de apuntes*. Alfaguara.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. México: Veintiuno editores.
- Garzón, M. A. (julio - diciembre de 2008). El lugar como política y la política del lugar. Herramientas para pensar el lugar. *Signo y Pensamiento* 53, 92-103.
- Gervilla, E. (2001). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y la educación*. Barcelona: Herder.

- GMH. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1994). *Construir, habitar, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- La iniciativa de comunicaciones: comunicación y medios para el desarrollo de América Latina y el Caribe*. (19 de febrero de 2016). Obtenido de <http://www.comminit.com/la/node/192875>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. (T. d. Cabanes, Trad.) Madrid: Editorial Planeta-De Agostini.
- Monsalve Vargas, T. (2008). Apuntes para la interpretación del cuerpo como territorio de violencia. En *Conflicto Armado: Memoria, Trauma Y Subjetividad* (págs. 93-100). La Carreta Editores.
- Montenegro Medina, M. A., Ornstein Letelier, C., & Tapia Ilabaca, P. A. (2006). Cuerpo y corporalidad desde el vivenciar femenino. *Acta Bioethica*, 12(2), 165-168.
- Naciones Unidas. (2015). *Los niños y los conflictos armados. Informe del Secretario General*. Asamblea General.
- Nancy, J.-L. (20 de octubre de 2015). *A la escucha*. Obtenido de https://www.academia.edu/4978022/A_la_escucha_-_Jean-Luc_Nancy
- Naranjo, J. (1999). *Casa de las estrellas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Nates, B. (Enero-Junio de 2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Revista Co-herencia*, 8(ISSN 1794-5887), 209-229.
- Pardo, J. L. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pre-Textos.
- Pedraza, Z. (2004). El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social. *Iberoamericana*, IV(15), 7-19.
- Pedraza, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Piedrahíta, L. (2007). *La Memoria Decapitada. Espacio y estética en los asentamientos de desplazados en la ciudad de Medellín*. Recuperado el 2015, de memoriadecapitada.org: http://memoriadecapitada.org/libro/libro/pageflip_loader.swf
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de educación*(336), 189-201.
- Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, Á. M., García Chacón, B. E., & González Zabala, S. P. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Medellín: FUNLAM.
- Santos Guerrero, J. (2007). Cruzar las miradas. Jacques Derrida y Jean-Luc Nancy. *Conjunciones: Derrida y compañía*, 169(2), 321-338.
- Santos Guerrero, J. (2007). Siete hipótesis sobre arte y deconstrucción. En C. De Peretti della Rocca, & E. Velasco. España: Dykinson.
- Santos, M. (1994). O Retorno do Território. En M. Santos, M. A. de Souza, & M. L. Silveira, *Território: Globalização e Fragmentação* (págs. 15-20). Sao Paulo: Hucitec-ANPUR.
- Sartre, J., & Valmar, J. (1993). *El ser y la nada*. Barcelona: Altaya.
- Sennet, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos : Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Bogotá: Tauros.
- The self-portrait experience*. (05 de diciembre de 2015). Obtenido de <http://selfportrait-experience.com/talleres-en-espaa/>
- Vanzago, L. (2011). *Breve historia del alma*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.