

Cuerpo resiliente:

Hacia una construcción de la corporalidad desde el encuentro con los otros

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Estudios Artísticos.

Autor:

OSWALDO ENRIQUE ROCHA DÍAZ

Tutor:

PEDRO MORALES LÓPEZ

MAESTRÍA EN ESTUDIOS ARTÍSTICOS
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Marzo 2021

RESUMEN

El presente texto tiene la finalidad de exponer la forma como se construyen los procesos resilientes a través de los ejercicios creativos en la clase de educación artística en el Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín. Para ello se construyeron categorías de análisis sobre los casos y experiencias de los y las estudiantes con quienes desarrollo mi propuesta investigativa, esto último con el fin de construir un marco de referencia sobre la pertinencia del ejercicio resiliente en el aula y los tipos de corporalidad presentes en los adolescentes.

Este ejercicio tuvo como mediador las artes plásticas y la historia de vida de los y las adolescentes con quienes se ha desarrollado el proyecto. Como adjunto a este documento se encuentra un apartado de anexos, en donde se evidencia las experiencias de socialización de este proceso.

PALABRAS CLAVES: cuerpo, corporalidad, resiliencia, dolor, imaginación, creatividad, prótesis, imagen, símbolo.

ABSTRACT

The purpose of this text is to expose the way in which resilient processes are built through creative exercises in the art education class at Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín. For this, categories of analysis were built on the cases and experiences of the students with whom I develop my research proposal, the latter in order to build a frame of reference on the relevance of resilient exercise in the classroom and the types of corporality present in adolescents.

This exercise was mediated by the plastic arts and the life history of the adolescents with whom the project has been developed. Attached to this document is a section of annexes, where the experiences of socialization of this process are evidenced.

KEY WORDS: body, corporality, resilience, pain, imagination, creativity, prosthesis, image, symbol

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primera instancia a los chicos con los que he compartido mi vida como docente en el colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamin, me ayudaron a sanar y recobrar la esperanza. A Edith por ser mi cómplice y copiloto en este viaje al corazón, miles de experiencias dulces y amargas, pero siempre con el firme propósito de ayudar al prójimo.

En todos estos años son muchas las personas que nos han ayudado para que el proyecto Las Fridas saliera a flote, entre directivos docentes, profesores, amigos y padres de familia, a todos en general gracias por creer en esta iniciativa.

A mi compañera de vida, mi Keka, porque sin tus cuidados, palabras de aliento cada vez que caía no hubiera sido posible realizar este sueño. Fue un largo recorrido en donde me supiste esperar en silencio, gracias por tanto amor.

Finalmente, a mis tutores, cada uno de ellos me supieron escuchar en diferentes momentos de este proceso académico y de vida, animándome a escribir sobre los chicos con los que trabajo y guiándome para lograr analizar la magia que hemos logrado en el aula.

DEDICATORIA

Mariana donde quiera que estés, te sigo esperando.

Violeta en tus ojos volví a ver mi sonrisa.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	5
DEDICATORIA.....	6
TABLA DE CONTENIDO	7
INTRODUCCIÓN.....	8
EL SUJETO RESILIENTE.....	14
<i>Origen del sujeto: entre lo biológico y lo social</i>	14
<i>Cuerpo: subjetividad/corporalidad</i>	17
<i>Forma de vida: resiliencia</i>	20
EL CUERPO QUE SOMOS.....	32
<i>Cuerpo gestante</i>	36
<i>Cuerpo desplazado</i>	39
<i>Cuerpo violentado</i>	41
<i>Cuerpo silente</i>	44
<i>El cuerpo de los otros</i>	46
<i>Cuerpo imago</i>	49
EL CUERPO EXPRESIVO: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CORPORALIDAD RESILIENTE	52
<i>Diarios</i>	61
<i>Pañuelos</i>	64
<i>Viaje al corazón</i>	70
<i>Trajes</i>	73
<i>Danza consciente</i>	81
<i>Los pies sobre la tierra</i>	84
CONCLUSIONES.....	89
FUENTES CONSULTADAS	95
ANEXOS.....	100
1. <i>Socialización del proyecto ante las familias.</i>	
2. <i>Hoja de vida del proyecto Las fridas.</i>	

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene la finalidad de consolidar mi trabajo investigativo, ligado a mi labor como docente responsable de la experiencia de aula *Las fridas*. Aquí aparece la construcción teórica sobre la pertinencia de mi trabajo, los casos de los y las estudiantes que hicieron parte de este proyecto, junto a las acciones adelantadas en función del mismo.

Las fridas se convierte en una posibilidad de acercamiento a la sensibilidad de los adolescentes, desde las artes y la educación, como ejercicio transformador de la comunicación estudiante-docente, permitiendo una relación más afectiva, sensible y crítica con respecto a la problemática social que presenta el sector donde se ubica el Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín en la Localidad de Usme. De ese modo, sobresale la resiliencia como concepto clave en la consolidación del proyecto, habida cuenta de que el diseño, la organización y la implementación de los procesos giran en torno a lo resiliente.

Al iniciar mi experiencia como docente en un colegio público de Bogotá, tras haber pasado por varios escenarios y espacios de formación artística, noto que no pocos de mis estudiantes se encuentran en vulneración de sus derechos: desnutrición, víctimas de violencia intrafamiliar, abuso sexual y psicológico, abandono por alguno de sus padres y/o madres, etc. Las familias de mis estudiantes tienen la particularidad de no estar compuestas, en su mayoría, por el padre y la madre. Según el informe *Derecho a Bogotá (2015)*, existen otros miembros de la familia que fungen como tutores legales de los menores: abuelos, tíos y primos son quienes conforman el núcleo familiar de varios de mis estudiantes, debido a que, según cifras del mismo informe, muchas familias se han visto descompuestas por los índices de violencia en la localidad. Esto agudiza situaciones como el consumo o expendio de Sustancias Psicoactivas (SPA). Algunos son integrantes de pandillas del sector y se han visto envueltos en sucesos violentos de alta gravedad.

En este contexto se hace relevante la propuesta de *Las fridas*. Primero, porque el arte se torna en vehículo que posibilita a los y las estudiantes superar aquellas dificultades. Esa es mi posición en tanto educador, y ello determina la forma como asumo cada proyecto de educación artística que emprendo. También resulta importante mencionar que se utiliza a Frida Kahlo como referente, no sólo en virtud de la potencia estética de su obra sino igualmente porque es una figura humana y cercana, por contexto y forma de vida, a nuestra población.

Es decir, tomar un referente latinoamericano y que sea mujer, resignifica el rol de esta

socialmente. Del mismo modo nos permite sentirnos cercanos, comprender que su historia de vida tiene una analogía con las nuestras entre lo social, lo emotivo, lo físico, lo político y - obviamente- lo doloroso. Ella utiliza la imagen visual como elemento de catarsis, a manera de diario, que canaliza el sufrimiento en la creación plástica.

La presente investigación busca evidenciar los procesos artísticos que se enmarcan en las dinámicas culturales que se dan en la escuela. Del mismo modo, hacer de las artes plásticas y visuales una herramienta de reflexión en torno al papel de la educación artística en la escuela, como catalizador y transformador social.

Como docente reconozco las virtudes que el arte y la educación artística tienen para construir sujetos sensibles, reflexivos y críticos. Como lo expresé anteriormente, el arte puede ser potenciador de resiliencia. Llevar esto al aula supone un reto, en tanto mi población de trabajo, los y las jóvenes que integran el proyecto *Las Fridas*, suelen ser apáticos a la figura del docente y al proceso académico mismo.

El reto era entonces hacer del aula un espacio en donde ello fuera posible, pues hasta ese momento el espacio de mi clase se tornaba en un ejercicio académico más y no en un taller de intercambios desde lo simbólico.

Al consultar autores, generalmente encontramos que las propuestas en artes plásticas tocan de alguna manera a los estudiantes pero, ¿cómo se hace tal cosa? ¿Qué necesita saber o hacer un docente para propiciar esas dinámicas de conexión? Al ser maestro de artes, mi formación como pedagogo se veía limitada por momentos para enfrentar estas realidades.

A partir de lo anterior, inicio un diálogo con mi compañera docente de la jornada de la tarde. Juntos teníamos las mismas preocupaciones, o al menos observábamos las mismas problemáticas en nuestros estudiantes. Por tanto, diseñamos un espacio de diálogo con ellas y ellos. El mismo devino nuestro centro de reflexión, pues necesitábamos saber qué era aquello que sólo nosotros podíamos aportar a los educandos y a su contexto específico. Allí nace mi pregunta problema: ¿De qué manera el proyecto *Las Fridas* se convierte en posibilidad creativa para la sanación y la resiliencia en estudiantes de los grados noveno, décimo y once del colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamin de Usme?

Con lo anterior en mente, inicio la construcción de propuestas y ejercicios que respondan a mi objetivo general: Analizar de qué manera el proyecto *Las Fridas* se convierte en posibilidad creativa para la sanación y la resiliencia en estudiantes de los grados noveno, décimo y once del colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamin de Usme.

De este se desprenden los siguientes objetivos específicos: 1) Indagar en torno a la corporalidad resiliente como concepto fundamental para la investigación. 2) Describir el contexto y las historias de vida de los y las estudiantes implicados en el proyecto *Las fridas*. 3) Reflexionar sobre cómo los procesos del aula pueden tornarse ejercicios de resiliencia y construcción de posturas críticas frente la realidad.

La resiliencia supone la construcción de un sujeto sensible, crítico y reflexivo. Así lo manifiesta Cyrulnik (2005), para quien se deben comprender las experiencias desde la perspectiva del momento presente, y no desde el condicionamiento de lo vivido.

Lo anterior implica que el sujeto es el cúmulo de sus experiencias; esto supone que la forma como las asuma y las integre, definirá en gran medida su formación como ser. Para Gilbert Simondon (2009), el sujeto ha pasado por diversas etapas y procesos que van desde lo embrionario hasta el cuerpo constituido. Este sujeto posee un sistema nervioso desde el cual se determina la forma en que cada experiencia lo afecta. De estos niveles de afectividad se desprende información, que a su vez se transforma en imágenes-recuerdos de aquello que se vive, para dotar de significado la memoria personal.

Para Mahecha (2020), son estas construcciones significativas lo que determinarán la forma en que el sujeto se relaciona de manera colectiva, pues construirán los esquemas usados para actuar, sobre todo en la adolescencia. Para Corral (2015), esta proyección supone la corporalidad del sujeto, es decir, dicha proyección trae implícita la forma en que el sujeto reconoce su cuerpo, percibe sus capacidades y también sus carencias como ser.

Desde este reconocimiento de sí, para Green (2009) se construye la empatía. Según la autora, esto supone un estado creativo, ya que demanda reconocer al otro y a la vez autoreconocerse. Es decir, cada sujeto debe conocerse si pretende comprender la situación del otro. Este es el principio del ejercicio resiliente desde la corporalidad: poder ponerme en lugar del otro.

Siguiendo esta perspectiva, Mélic (1996) entiende que lo colectivo se configura como entorno social subjetivo, simbólico y significativo. Allí las experiencias e intercambios de los sujetos construyen sentidos y trascienden la existencia del ser, pues implican integrar y transformar maneras del habitar y del ser.

Según Foucault (2010), en esto radica la alternativa más valiosa de la producción de sí. El sujeto que se reconoce desde estos paradigmas puede moldearse, dando una nueva forma a su vida. Crear la vida que quiere, supone para el autor el principio del ejercicio subjetivo y la finalidad de la interacción con los otros. La sociedad a su vez debería ser este conjunto que

permita al sujeto poder configurarse de manera libre y espontánea.

La escuela como construcción social no debe ser ajena a esta práctica. La escuela debe deconstruir su ejercicio de dominio en aras de uno orientado hacia los intercambios significativos. Para Freire (1985), estudiar demanda tener una actitud frente a la realidad, es querer transformarla y enriquecerla desde la experiencia propia, tomando los elementos del conocimiento para enriquecer la lectura que se hace de esta.

Así, la escuela como epicentro de la resiliencia propicia, siguiendo a Uriarte (2005), actitudes que transforman la adversidad. Dota a los sujetos con las habilidades y conocimientos necesarios para transformarse a sí mismos y, por ende, de algún modo, a sus contextos. A partir de esta mirada se propone la presente investigación-creación.

La misma se inscribe en el campo de los estudios artísticos ya que plantea una estrategia de investigación mixto, muy propio de las investigaciones que le apuestan a generar conocimiento a partir del entrecruzamiento de saberes, y de diversas maneras de crear y propiciar lazos afectivos en el interior de las comunidades.

Ello se conecta con el hecho ya planteado de que entiendo la pertinencia de las artes en el desarrollo integral del sujeto, en tanto posibilidad de transformación autorreflexiva y de incidencia social en ámbitos que comienzan con la cotidianidad. Así las cosas, la investigación-creación que presento se inscribe en la línea de *Escrituras artísticas y goces transdiscursivos* de la Maestría en Estudios Artísticos de la Facultad de Ares ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pues con *Las fridas* hemos de algún modo escrito de diferentes modos de ver, de estar y de gozar la vida por parte de adolescentes y jóvenes de Usme, así como de su docente-educador artístico.

Mi trabajo, si bien resultó modificando actitudes y modos de pensar, en lo metodológico se asienta en un enfoque más bien interpretativo, concretamente en perspectivas comunicativo-discursivas. La atención se pone en comprender las diversas maneras de interacción comunicativa de los sujetos participantes de la experiencia, entre sí y con/a partir de sus contextos y modos de vida específicos.

El énfasis, desde el punto de vista del método, se puso en el análisis de los discursos que emanan de las prácticas sociales de mis estudiantes, utilizando las clases y talleres de arte como ruta para que los discursos más personales afloraran. Era muy importante comprender las expresiones comunicativas verbales y corporales, las razones que las motivaban y el tipo de imágenes que producían, en asocio con aquellas expresiones comunicativas.

La manera en que esto se llevó a cabo, desde el punto de vista procedimental, fue creando un grupo focal, al que llamamos *Generación fridas*. Este grupo estaba conformado por los estudiantes del curso donde se desarrollaba la propuesta, que arrancó en noveno y abarcó, ya de modo sistemático, los grados décimo y oncenno del mismo grupo. Se organizaban charlas en las que se mostraban imágenes y videos en torno a la actividad a poner en práctica. Después se realizaban grupos de discusión, para dar paso a la construcción de nuevos objetos e imágenes, resultados materiales/inmateriales de este proceso. Adicionalmente, siempre que fue necesario, se llevaron a cabo entrevistas conversacionales para recopilar experiencias, recuerdos, sensaciones de integrantes del proyecto.

Siempre se trataba de generar intercambios críticos y reflexivos, documentados en el proyecto artístico-pedagógico que el Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín avaló. La puesta en práctica del proyecto identificó una necesidad latente en el colectivo de estudiantes. Se construyó un conocimiento que abrió cauces a la transformación de chicos y chicas participantes, haciendo del dolor una ruta creativa y curativa, empoderando a quienes integraban el proyecto como sujetos críticos de su realidad, que discursan desde sus praxis y saberes, para abrir nuevas formas de habitar y ser en su territorio social, familiar y educativo. Así las cosas, esta investigación intenta reconocer a la educación artística como potenciadora de prácticas artísticas locales, nacionales e internacionales. El trabajo grupal y colectivo en la escuela se resignifica y alcanza relevancia como catalizador de las transformaciones en el ser y en su hábitat.

Desde el diálogo, las acciones propuestas, los talleres en clases, la inmersión en la creación colectiva, se busca hacer de *Las fridas* un ejercicio que trascienda el aula y se vuelque hacia la edificación de nuevas ciudadanías, que a su vez posibiliten una sociedad más equitativa y en paz.

Para ello, el lector encontrará en el primer capítulo un desarrollo teórico sobre cuerpo, corporalidad y corporalidad resiliente. En este se pretende desarrollar las construcciones teóricas que fundamentan la investigación.

En el segundo capítulo hablaré sobre el contexto específico donde tiene lugar esta investigación. Allí se construyen categorías de análisis de algunos casos de singular comportamiento en el aula. Para ello, se compartirá información del archivo del proyecto, en aras de identificar la forma en que sus participantes se constituían -en un momento inicial- como sujetos, psíquica y corporalmente.

A lo largo del tercer capítulo se verá la puesta en práctica de la experiencia *Las Fridas* y cómo aportó, desde la creación artística, a la construcción de corporalidades y sujetos resilientes. Se intenta aquí evidenciar el posible aporte de las artes, desde las dinámicas del aula, en la transformación de los sujetos.

Finalizo con las conclusiones sobre mis hallazgos y reflexiones sobre este proceso. Después de las conclusiones, aparecen las fuentes consultadas y los anexos.

Debe aclararse que *Las Fridas*, como proyecto educativo, transcurrió entre inicios de 2013 y fines de 2015. El autor de esta investigación concluyó materias en la maestría a mediados de 2013 y se concentró en adelantar todo lo relacionado con *Las Fridas*, pues se trataba de una tarea demandante. Concluido la labor de educación artística denominada *Las Fridas*, se reflexionó/escribió sobre la misma en tanto investigación para el trabajo de grado de la Maestría en Estudios Artísticos. En el segundo semestre de 2017 se presentó una primera versión del trabajo de grado, que debió radicarse una vez más en el segundo semestre de 2019. Para adelantar ajustes mayores, a partir de señalamientos y recomendaciones de los primeros jurados, este trabajo de grado entró en su etapa final de construcción en el segundo semestre de 2020, con vistas a sustentarse en la primera mitad de 2021.

EL SUJETO RESILIENTE

Origen del sujeto: entre lo biológico y lo social

Nuestra primera relación al nacer es con el seno materno, posteriormente usamos nuestros primeros años de vida para comprender la forma y el uso que damos a nuestro cuerpo. Todos hemos escuchado historias sobre cómo aprendimos a caminar, gatear, hablar. La vida es este cúmulo de acciones e interacciones en las que nuestro cuerpo funciona como mediador entre nuestro ser y la experiencia de la realidad, del contexto.

Así, nuestro cuerpo es el resultado de un proceso biológico que ha tenido etapas de desarrollo que van desde lo embrionario hasta el cuerpo constituido. Para Mahecha el cuerpo “biológico reconoce símiles y los integra a su estructura o los diferencia depreciándolos dependiendo del *quantio*, es decir, del nivel energético que este cuerpo posea (...) Este proceso puede apreciarse claramente en el desarrollo embrionario, el cual ocurre desde la fecundación hasta el nacimiento del nuevo ser humano” (2020, 9-10). Esta integración es la que hace posible la constitución del sujeto en sí.

Así como las células se agrupan y crean tejidos que posteriormente serán órganos y, así sistemas, el sujeto tiene la necesidad de agruparse para poder existir. La significación del individuo “se ordena según la tridimensionalidad de lo colectivo” (Simondon, 2009, 322) el individuo se reconoce como humano, posteriormente lo identificamos respecto de su género y lo integramos en una comunidad a la que llamamos familia.

La familia es el primer sistema colectivo al que pertenece el sujeto, es en la familia en la que ocurren los primeros aprendizajes del sujeto, estos son el resultado de la interacción directa de su cuerpo con los miembros de su colectivo, pero también de estos intercambios que tiene con los mismos.

Para el sujeto existe un inmanente que lo hace *ser*, ese algo que sólo es suyo y de nadie más, es lo que determina su individualidad, lo hace individuo. Según Mahecha, esta forma de

comprender al sujeto “nos obliga a entender que es en el devenir y en la singularidad donde el sujeto se individua. Esto supone que no existan individuos como objetos aislados, sino inmersos en realidades (...) intersubjetivas” (2020, 6). Este individuo no es un hecho aislado de la realidad, es una interconexión con todo lo existente, pues participa en intercambios significativos con todo aquello que lo circunda y lo habita.

Estos intercambios ocurren hacia dentro y fuera del sujeto, pero van más allá de estímulo y respuesta, pues suponen que “la relación del organismo con el mundo se hace a través de la fluctuación autorreguladora del comportamiento, esquema de diferenciación y de integración más complejo que el mero aprendizaje por condicionamiento de reflejos” (Simondon, 2009,306). Dicho aprendizaje obedece a la necesidad que tiene el individuo humano de comprender la realidad que lo acaece, esta realidad, en últimas, es la que posibilita la pertenencia del sujeto.

Tras esta interacción el individuo singularizado, genera lecturas propias de todo fenómeno que lo interpela. Los fenómenos pueden ser internos o externos y, suceder de manera simultánea, aquí es donde el sujeto desarrolla la capacidad de comprender y diferenciar los sucesos internos de su ser con los externos de la realidad.

Es en este punto en donde el cerebro juega un papel determinante, pues “es el encargado de regular la forma como las percepciones del mundo exterior afectan el cuerpo del individuo; a su vez debe transformar dichas percepciones en información que luego es interpretada por el cerebro” (Mahecha, 2020, 12). Gracias a este el sujeto comprende el mundo, genera una lectura de la realidad, de su realidad.

Como la estructura biológica es determinante en dicho proceso, el individuo posee un sistema nervioso central, que “orientado por el cerebro, es un vinculante de interioridad y exterioridad del individuo” (Mahecha, 2020, 13). Es decir, actúa como recolector de las impresiones del medio, así las transforma en información permitiendo que el sujeto ingrese a un ejercicio relacional constante con aquello que percibe.

Esta vinculación no ocurre de manera directa, pues dependiendo de la forma como se haya percibido se desarrollan formas complejas de vinculación entre la realidad y el sujeto. Esto último es lo que determina si un hecho es doloroso o agradable, si tenemos recuerdos felices

o tristes, si una situación es agobiante o llevadera. En síntesis, determina el principio significante de las interacciones.

A partir de dicha información y de la forma cómo afecta el sujeto desarrolla una psique, allí “el campo psicológico, no está solamente constituido por el sujeto y el mundo, sino también por la relación entre el sujeto y el mundo” (Simondon, 2009, 348). Se construye el sentido que las cosas tienen para el individuo.

El sujeto desarrolla ideas propias que le permiten identificar la forma como pertenece al colectivo, la manera cómo puede afectarlo, integrarlo y participar de sus dinámicas. Se construye la idea de *sí*, que se es dentro del contexto, una especie de identidad particular que se enriquece en la colectiva.

El sujeto entonces comprende que es posible su singularidad solo en su reconocimiento de los otros, por ende “en la voluntad del individuo de servir para algo, de hacer algo real, existe en cierta forma la idea de que el individuo no puede consistir solamente en sí mismo” (Simondon.2009.371) depende de sus interacciones, de sus comprensiones y de la forma como decida proyectarse hacia lo colectivo. Así que lo afectivo estará ligado a la representación y lo emotivo a la acción y, a su vez serán regulados por el sistema nervioso.

Juntos, afectivo y emotivo son el marco de toda interacción que el individuo tenga con otros individuos, con la realidad, el contexto y consigo mismo. Esta lectura permite comprender que el sujeto no sólo está, existe y, se encuentra inmerso en la realidad. Por ende, es transformador y generador de sentidos, por necesidad y capacidad.

Al comprender que se hace parte de un grupo, un contexto y una realidad el sujeto asume que “la coordinación de las dimensiones afectivas primeras no puede cumplirse completamente en el sujeto sin la intervención de lo colectivo” (Simondon, 2009, 382) que depende de todo aquello, pero que también puede participar en la consolidación y conformación de dicho colectivo. El sujeto producto de este ejercicio construye una subjetividad que está ligada a su cuerpo y a la forma en cómo se manifiesta.

Cuerpo: subjetividad/corporalidad

El intercambio colectivo demanda también un ejercicio corporal. El cuerpo se convierte en el medio lógico de estas relaciones y transformaciones. El cuerpo con órganos, ideas, emociones y sensaciones. El cuerpo que habita y que recorre, que huele y duele, que se acaricia, se comparte al tacto del otro, al placer propio.

El cuerpo, cúmulo de posibilidades, se transforma, es resiliente. Es en este en donde se materializan todas las experiencias del ser, pues “ante todo acontece como fenómeno, como fenómeno-cuerpo” (Sanabria, 2015, 16). Desde el accionar, el movimiento, el desplazamiento, el comportamiento, la forma de usarlo y emplearlo; este cuerpo ocurre en la realidad con el ser, es parte suya, representación suya.

Al ser intermediario y génesis de la experiencia, supone ya una mirada sobre sí mismo. Esta forma de verlo y abordarlo es una construcción cultural, política y social, por lo que “la práctica artística, tanto como su producción académica, está frecuentemente poblada de precomprensiones sobre el cuerpo” (Sanabria, 2015, 20).

Al ser objeto de estudio, es un tema de trabajo en el dibujo, la escultura y la pintura, el performance, entre otras disciplinas que lo abordan. Dichos abordajes han heredado nociones sobre cómo debe ser y comportarse un cuerpo y estas han llegado a jóvenes y adultos. No es raro ver las pinturas en las iglesias, las fotos de modelos en pasarelas, o inclusive los personajes de las películas y series más vistas en la televisión o internet.

Todas ellas dejan en el espectador precomprensiones, que no son otra cosa que formas de comprender el cuerpo antes de usarlo, nociones previas, concebidas, que nos invitan a formarlo de cierta manera. Los jóvenes no son ajenos a esta influencia.

Los jóvenes y adolescentes experimentan una relación directa con su cuerpo durante los cambios biológicos propios de su edad. El despertar del lívido, la sexualidad y la velloidad, hacen notar que “nuestro cuerpo siempre está ahí, pero no es un objeto en el sentido del árbol que veo frente a mí” (Corral, 2015, 25). Se descubre que el cuerpo como objeto de la realidad se manifiesta y se forma de manera particular que, aunque seamos varios humanos, todos los cuerpos son diferentes.

Se identifican rasgos característicos que provienen de la familia y otros que sólo poseemos nosotros, así “yo soy mi cuerpo y mi cuerpo es mi yo” (Corral, 2015, 25). Esa conciencia del yo desde el cuerpo posibilita el ejercicio de la autoconciencia, reconocer que yo soy yo y habito mi cuerpo, que es mío y sólo es en la medida en que soy. Los cambios hormonales y fisiológicos influyen en los jóvenes de manera directa en ese reconocer.

Al modificarse el cuerpo con la edad, nos desarrollamos como individuos, inicia una nueva etapa de nuestro existir y este existir mismo se ve modificado con dicha etapa. Las risas por la voz aguda en medio de la charla, la evidencia de las curvas y protuberancias hacen que el joven deba comprender que ahora se mueve e interactuar de manera diferente con sus pares.

Este nuevo momento requiere de una nueva forma de ser y estar en el mundo, en palabras de Corral “cada sujeto en el mundo tiene su aquí, desde el cual percibe los objetos externos abriendo así su perspectiva propia” (2015, 25) Este aquí al que refiere el autor, se comprende cómo el momento presente que vive el sujeto y al que no es ajeno el adolescente y menos el estudiante.

La escolaridad implica no sólo el desarrollo de procesos de pensamiento lógico, también relacional. Una educación que vaya más allá de la simple alfabetización, debe apuntar a construir sujetos reflexivos que sean conscientes de su momento presente, de los cambios que acontecen en su cuerpo y la forma cómo estos modifican, influyen y enriquecen su forma de estar y percibir la realidad.

El cuerpo es algo vivo que requiere de nosotros y nuestra conciencia de él para existir. Sin embargo, “resulta que con el cuerpo tan sólo decimos, desde el sentido común, que lo tenemos, o que estamos en él” (Corral, 2015, 26) Por momentos olvidamos que integra nuestra existencia misma y lo cargamos con todo aquello que nos aqueja, que toleramos como carga y resentimiento.

Se construyen vivencias cotidianas con el cuerpo y la experiencia que este tiene con el mundo, nos acostumbramos a él y lo integramos a nuestra percepción así “solo cuando aparece la enfermedad (...) el dolor (...) se rompe esa relación de transparencia y obviedad del cuerpo vivido” (Corral, 2015, 25) comprendemos que el cuerpo existe, que está presente, que siente y se manifiesta, que va más allá de los músculos, las arterias, las venas y los huesos.

Al ser nuevamente conscientes de que el cuerpo es algo más que una extensión de nuestro ser, aparece en primer momento la propiocepción que “se entiende como la sensación corporal (no reflexiva) por medio de la cual sabemos qué posición tiene nuestro cuerpo” (Corral, 2015, 29). Es decir, entendemos la forma cómo debe moverse, alinearse, balancearse y acomodarse en los lugares y con relación a otros cuerpos, sin embargo; la relación con el cuerpo demanda un ejercicio cognitivo de mayor despliegue, pues el sujeto resiliente debe tener corporalidad.

Así las cosas, podemos entender la corporalidad como la conciencia de la posición y el comportamiento de nuestro cuerpo frente a lugares y situaciones. Es decir, es un mixto de sensación, emoción y conocimiento de todo aquello que nos acontece interior y exteriormente.

La corporalidad implica entender que todo aquello que el sujeto experimenta deja huellas en su cuerpo y este se va transformando, sufre cambios que tornan visibles en la postura, en la forma de los músculos, en la estructura misma de la interacción, el tono de voz, la forma de mirar, la forma de tocar, de moverse; todo el sujeto se modifica y se vuelve una representación de *sí*.

La corporalidad demanda que el adolescente use todo aquello aprendido en la casa, la escuela, la calle, los libros y, sus experiencias e interacciones con el mundo y con los otros. la corporalidad refleja la cúspide del proceso de pensamiento en el individuo, pues ella es la representación misma de lo que el sujeto es y hace. Por consiguiente, no sólo debe reconocer su aquí, sino también su actuar en el instante presente.

La forma de actuar implica entonces una intención en el individuo, por lo mismo cada situación que en él opere, lo interpela a reaccionar con procesos de pensamiento que se apoyan en su desarrollo cognitivo y motriz, también emocional y afectivo.

Es en el cuerpo donde habitan todas esas huellas originarias, Así lo manifiesta Foucault para quien el cuerpo es una “superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad substancial), volumen en perpetuo derrumbamiento” (Foucault, 1992, 143-15) El cuerpo, esa superficie que recibe y acoge todo lo que el sujeto experimenta, este que es el

origen de la proyección del ser, de la imagen que otros se hacen de este, de la forma como se manifiesta la subjetividad, la identificación del sujeto consigo mismo. Será este cuerpo y la forma como se proyecta, corporalidad, las que definan la manera como cada individuo vive su vida y manifiesta su singularidad.

Forma de vida: resiliencia

Se ha dicho que el sujeto participa del colectivo, que lo integra y lo enriquece con su existencia, entonces, en palabras de Morin “los individuos son producto y productores de sociedad” (como se cita en: Lutzky, 2014). Pues encadenan los sucesos a su existencia y esta adquiere relevancia dentro del sistema mismo de lo colectivo, de la sociedad.

Esta capacidad de producción de sentidos del sujeto le permite a su vez construir una forma de vivir su vida, de existir y estar en la realidad. Esto es la potencia misma dentro del vivir del sujeto, es lo que moviliza la existencia del ser, su capacidad para auto producirse como individuo.

Para Agamben (2005), en la vida -la vida humana- “los modos, actos y procesos singulares del vivir no son nunca simplemente hechos, sino siempre y sobre todo posibilidad de vivir,” (14). Son las acciones, los actos, los fenómenos y la forma como el sujeto se articula con estos lo que hace de su existencia un vivir, un trasegar trascendente dentro de lo colectivo.

Entonces, toma relevancia la forma de vida como acto constitutivo de la subjetividad del ser, de su capacidad para crearse y reinventarse, pues “la cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo” (Foucault, 2010, 701). Así, el sujeto desarrolla técnicas, formas, maneras y medios de manifestarse y representarse, de interactuar y asumir la realidad.

El sujeto se sitúa en la realidad, instaura su experiencia y su concepción del mundo a través de sus acciones, es reflejo y manifestación de sí. El sujeto, en este caso el adolescente, tiene la imperativa necesidad de sentir que conforma el colectivo, que de alguna manera aquello que es y hace le permite participar en la construcción de lo social, pero no de manera pasiva,

es su necesidad latente tener una interacción activa que le permita seguir configurándose como ser.

El adolescente necesita concebir la realidad con total libertad, su apuesta de vida en ese momento histórico, es izar la bandera de la criticidad, de la puesta en marcha de un comportamiento que cuestiona constantemente todo aquello establecido, es decir desarrolla técnicas para producirse “esas técnicas específicas para dar un estilo a la libertad, subrayan que la transformación del sujeto no es simple transformación del individuo, sino del sujeto mismo en su ser de sujeto” (Foucault. 2010, 11) esto supone, que se transforma la forma misma de la vida y con ella el modo de vivir, de ser.

Al manifestarse, el adolescente crea formas vinculantes con otros individuos, que, como él, requieren la reafirmación de su forma de ser y estar, estas acciones conciben la forma en que viven y conciben la vida, su cosmovisión, ese algo que los liga de forma transversal, entre lo que creen, sienten, hacen y aceptan de la realidad.

La subjetividad en esta etapa del desarrollo “se traduce en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas” (Zemelman, 2010, 357). Allí se construye la identidad, se refuerza el ser y se materializa la forma de vida de cada individuo.

Crea así el sujeto una subjetividad constituyente que, para Zemelman (2010), es un producto histórico, es decir, es el resultado de las experiencias vividas y le permite producir nuevas realidades, lo que entendemos como formas de relacionarse y de percibir. Desde esta perspectiva se entiende la subjetividad como la potencialidad del individuo de relacionarse, construir sentido y dejarse afectar por todo aquello que vive y experimenta. El adolescente es contenedor de dicha capacidad.

Este postulado implica no sólo que el adolescente puede ser influenciado por su contexto y sus experiencias, también que propone que, como agente mediador, puede ser transformador y constructor de sentidos y nuevas formas de relación consigo y con los otros, en este marco puede aparecer la resiliencia como una virtud, resultado de la construcción subjetiva en el adolescente.

Cuando se piensa en resiliencia se cree que es una capacidad intrínseca de seres humanos especiales, con una gran tolerancia al dolor emocional o que han tenido un entrenamiento riguroso para poder ser resistentes ante la adversidad.

Si se mira en profundidad, la resiliencia consiste en el desarrollo psicológico normal de un individuo que no se ha dejado condicionar por las situaciones adversas en las que ha estado. De esta manera expone el término Uriarte (2005), explicándonos que “la persona resiliente sobrepasa los efectos nocivos de las adversidades y los contextos poco favorables como lo es la pobreza y las familias multiproblemáticas” (16).

Imaginar un individuo resiliente, no significa que es inmune al sufrimiento o que su capacidad de asimilar las problemáticas es inalterable al pasar el tiempo, por el contrario, esta capacidad deberá atravesar todo un recorrido por cambios e incertidumbres para que logre echar raíces, sin que esto asegure que no se volverán a presentar quebrantos (Rodríguez, 2009, 291-302). Es decir que, el ser resiliente implica afrontar toda dificultad de la vida y salir con un aprendizaje de esta, dicho aprendizaje debe marcar no sólo un crecimiento personal, supone también, que sin el hecho doloroso no hay experiencia de vida.

Es común pensar que la resiliencia es resistir, aguantar, soportar un cúmulo de situaciones adversas y no es así “la resiliencia implica reaccionar de manera positiva a esas dificultades, analizando sus fortalezas, pero también sus deficiencias” (Quintero, 2000, 5) para posteriormente, buscar estrategias que permitan transformar esas realidades y proyectarse una vida armónica y saludable.

El pensamiento resiliente implica un cambio de paradigma, privilegiando el enfoque hacia las fortalezas, no en la pérdida o la dificultad. En medio de esa estrategia busca “involucrar a los individuos, familias, grupos, comunidades e instituciones a que sean parte de la solución con el conjunto de recursos internos y externos que permitan enfrentar situaciones críticas de todo tipo” (Quintero, 2005, 4). No puede ser un ser carente de *sí* el sujeto resiliente, sino un sujeto empoderado en *sí* mismo, en su capacidad de percibir, afrontar y superar una crisis, por lo que el sujeto resiliente puede ser cualquier humano.

Desde una perspectiva de estudio socio-comunitaria, “la resiliencia implica la capacidad que tiene todo un colectivo para sobreponerse de situaciones muy fuertes y traumáticas, y sin que

en este proceso pierda sus características identitarias, logrando salir fortalecido de ese contexto y conseguir transformarlo además positivamente”. (Uriarte, 2010, 287 citando a Suárez Ojeda et al.) Es en la comunidad donde el sujeto encuentra su significación, crea sistemas de intercambios que propicien transformaciones en su estructura de pensamiento.

El individuo humano requiere de otros para constituirse como ser. Al hablar de sistemas colectivos o comunitarios que se involucren en el proceso de fortalecimiento del pensamiento resiliente, se está propiciando un cambio radical en los estereotipos de sociedad apática e individualista en la que está inmersa la contemporaneidad. En este orden de ideas la escuela entra a ser “un engranaje fundamental, teniendo la posibilidad de potencializar la resiliencia como parte del proceso educativo, por medio de la preparación del alumno ante futuras adversidades y la manera de afrontarlas”. (Mazo, 2016, pág. 18)

Esta potencialización de la que nos habla Mazo, no viene a realizarse a manera de aprestamiento, sino que, se realiza cuando ya han ocurrido las situaciones traumáticas, partiendo de la observación de las dinámicas dentro del aula.

En la escuela se genera conciencia sobre la interconexión entre sujeto y lugar, un *Bios* existente. El sujeto debe determinar lo que quiere ser, por lo que busca un estatus y ocupa una posición en lo real o imaginario “para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento” (Foucault.2010.701).

Una escuela resiliente es la que genera un ambiente exclusivo en donde cada estudiante pueda desarrollar la capacidad de sobreponerse a la adversidad. Según Forés (2008), las escuelas deben promover un sentimiento de comunidad y proporcionar al estudiante y al profesor la sensación de pertenecer a un lugar en donde normalmente no existe la intimidación, la delincuencia, la violencia o la alienación. (102).

Para tal fin se debe tener claro cuáles son los factores de ayuda que promueven la resiliencia y las dimensiones en las que se enfoca, que para el autor son:

i) Dimensión interna, formada por los apoyos internos extraídos de los elementos positivos de nuestro carácter; ii) la dimensión externa, que aglutina los apoyos externos de familiares, amigos, modelos de conducta o servicios institucionales; y iii) la dimensión social, que

comprende la interacción con los otros y la capacidad de resolver los problemas. (Forés, 2008, 93).

Estas dimensiones interactúan entre sí, casi de manera simultánea, así el sujeto resiliente no sea consciente de esto. Su finalidad es la de fortalecer la personalidad y autoestima de quien enfrente el hecho doloroso. aunque su accionar se materializa en la dimensión externa, todas, las tres, son necesarias en el proceso constitutivo del desarrollo armónico del ser.

La resiliencia se relaciona a otros términos como factores protectores, factores de riesgo y vulnerabilidad; a su vez describen los elementos predisponentes del sujeto y aquellos del entorno que influyen en el comportamiento saludable y que están enmarcados como variables. Para Kotliarenco (1997), las variables que la hacen posible y son factores protectores son: autoestima, autoconcepto, iniciativa, humor, creatividad y pensamiento crítico.

Se puede considerar entre muchas definiciones a la autoestima como la apreciación que se tiene de sí mismos, en donde confluyen multiplicidad de emociones, sentimientos, pensamientos, experiencias y actitudes que el sujeto ha acumulado a lo largo de su vida. Esta valoración que se autoconstruye a partir de la interacción con otros, va a posibilitar un desarrollo del Yo, a medida que se vaya construyendo una aprobación y se evidencie que son importantes unas personas para otras (Roa 2013, 241), de esta manera se van cimentando las evaluaciones propias y generalizadas de sí mismos.

Para Roa (2013), al realizar una revisión de investigaciones sobre el tema, exponen componentes para visualizar cómo se adquiere la noción de autoestima:

- *Componente cognitivo:* Formado por el conjunto de conocimientos sobre uno mismo. Representación que cada uno se forma acerca de su propia persona, y que varía con la madurez psicológica y con la capacidad cognitiva del sujeto
- *Componente afectivo:* Sentimiento de valor que nos atribuimos y grado en que nos aceptamos. Puede tener un matiz positivo o negativo según nuestra autoestima: “Hay muchas cosas de mí que me gustan” o “no hago nada bien, soy un inútil”. Lleva consigo la valoración de nosotros mismos.

- *Componente conductual*: Relacionado con tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un proceso de manera coherente. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás. Constituye el esfuerzo por alcanzar el respeto ante los demás y ante nosotros mismos. (243)

Lo anterior nos indica que podemos estar hablando de diferentes niveles de autoestima en los sujetos dependiendo de las características discursivas de cada persona, la manera de interactuar con los demás y la forma en que afronta diversas situaciones importantes en su ciclo vital. De esta manera categorizan las características de un sujeto con autoestima alta, identificándose como alguien con una mayor capacidad de compromiso y responsabilidad en sus labores.

Al adquirir estas nuevas capacidades, el sujeto resiliente se motiva y se adentra en nuevos retos, además de la búsqueda de más metas por cumplir. Se muestran autónomas, fuertes ante las críticas y la frustración, ya que tiene una capacidad de discernimiento que les ayuda a analizar las causas y posibles soluciones, generando también una reflexión sobre sus propios errores. A la par estos sujetos sienten que son importantes para otros, se muestran más creativos, independientes y responsables ante los demás.

En contraposición, los niveles de baja autoestima se pueden identificar por la poca o nula capacidad de enfrentar y resolver problemas. El estado de ánimo decae muy fácilmente por una falta de confianza en sí mismos. Se caracterizan por no querer asumir compromisos, ni planear la realización de proyectos en sus vidas. Su actitud es triste, preocupada, insegura, con muchos temores y sentimientos de culpa e inferioridad.

Esto lo observo en mis estudiantes, se autocritican constantemente de una manera destructiva, no desarrollan habilidades de sociabilización y permanecen alienados, sumergidos en estados anímicos que le causan dolor y frustración, lo que hace que toda dificultad a la que se enfrente lo derrumbe y le genere heridas emocionales difíciles de reparar.

La construcción y fortalecimiento de la autoestima va de forma gradual y a lo largo de la vida. Winnicott (1996) plantea la vida como una forma de producción del sujeto, es decir el vivir está sujeto a la forma que el individuo quiera darle a su vida. La vida que adopte, depende enteramente del individuo.

En esta forma de vivir resulta determinante la familia, pues “es el primer agrupamiento, y es de todos el que más cerca está de ser un agrupamiento dentro de la personalidad individual” (Winnicott, 1996, 151) Es allí en donde se viven una multiplicidad de vivencias asertivas y otras marcadas por los errores y cómo estas han sido direccionadas por sus padres para saberlas afrontar. De esta manera los jóvenes construyen una imagen de *sí* y de sus capacidades y deficiencias. Sabrá el adolescente si siente vergüenza u orgullo de su personalidad.

Es en este periodo de la adolescencia donde el sujeto busca describir y definir su personalidad, es decir su identidad, el ¿Quién soy yo? En esta búsqueda van apareciendo cambios cognitivos con relación a su pensamiento crítico que llegan a afectar su autoconcepto, ya que en este periodo aún es moldeable e influenciado por el cuestionamiento personal y las críticas sociales. Es importante destacar que es en este momento de su vida donde el sujeto consolida una mayor conciencia acerca de sus acciones en el entorno, debido a que los demás sujetos le arrojan percepciones de cómo él es percibido.

Dentro de esta conciencia adquirida yace la noción de sujeto, así lo expresa Morin, para quien “está unida a la interacción del individuo con su mundo interno (psique) y externo (contexto) allí es auto constitutivo de la propia identidad” (como se cita en Lutzki, 2014) la identidad se gesta entonces, en esa interacción y reconocimiento del otro, de sí mismo y de su contexto, desde el cómo me comunico hasta el qué comunico, todo esto permea las interacciones y es la base del sujeto resiliente.

Según Mahecha la potencia de la identidad radica en su capacidad de existir “dentro de momentos separados y continuos, es decir, sirve de puente entre lo que había, lo que hay y lo que puede haber; genera así conciencia de en qué momento de su historia se encuentra el individuo” (2020, 14). Por tanto, posibilitará que la esencia del sujeto sea transversal dentro de la temporalidad de la existencia en el sujeto. Lo que significa que, la identidad es aquella potencia de la esencia del sujeto, su capacidad de devenir en *sí* mismo y que a su vez le permite dissociarse y asociarse a todo aquello que lo acaece y acontece en su vida, este será un rasgo definitivo para el ejercicio resiliente y el autoconcepto.

Ahora bien, el *autoconcepto* para Roa (2013) consiste en “hace relación a los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo” (244). Estos

elementos se sustraen del entorno donde el sujeto se encuentre, de la cultura que lo circunda y de las personas con que interactúa. En dicha interacción según Morin “podemos integrar nuestra subjetividad personal en una subjetividad colectiva” (como se cita en Lutzki, 2014) es decir, en un *nosotros*.

En síntesis, implica que el sujeto construye una imagen de sí, desde un cúmulo de referentes que definen su personalidad en donde la materia prima para ello son sus habilidades, carencias y limitaciones. El círculo familiar se vuelve muy importante ya que el sujeto echará mano de las experiencias con que ha sido criado, del lenguaje que se utilice al interior de su hogar, las costumbres y normas con las que creció y que han venido modelando su personalidad desde que nació. Lo anterior condiciona la forma de percepción y acción del adolescente.

Para entender como un sujeto percibe el mundo, basta con analizar cómo se refiere a él mismo o se presenta ante otras personas, es aquí donde el autoconcepto entra a apoyarse de la autoestima, llegando a afectar la manera como se siente consigo mismo.

Autoconcepto y autoestima no son sinónimos, son procesos cognitivos trascendentes dentro de la subjetividad en el adolescente. Para Panesso y Arango (2017) “la principal diferencia se da en que el autoconcepto viene siendo los elementos con los que el sujeto genera su propia descripción” y continua “en cambio, la valoración que llega a realizar de esa información y los sentimientos de los que echo mano para generarla” (6). Esto último es lo que se conoce como autoestima.

Lefrancois (2005), considera que el autoconcepto “involucra las construcciones mentales que se generan sobre la definición que hace el sujeto sobre sí, sobre lo que cree que es” (283) implica pues, un proceso cognitivo complejo en donde a su vez, van desarrollando un pensamiento reflexivo en relación del Yo de cada individuo. El autor determina que a partir de la descripción que hace el autoconcepto es que se deriva la autoestima, generando una valoración que se hace de ese Yo, ya que se necesita tener una conciencia o idea de quién es ese Yo para poder evaluarlo.

Por lo anterior, se entiende que la autoestima depende del autoconcepto y en últimas, es este quien le otorga el nivel de crecimiento en el individuo. Otro elemento diferenciador entre

estos dos conceptos radican en su estabilidad. En el caso del autoconcepto Lefrancois (2005), menciona que “es estable y busca mantenerse en el tiempo, pero en el caso de la autoestima es variable y tiende a aumentar o disminuir según las experiencias que va teniendo el sujeto” (340), repercutiendo en su estado de ánimo, en la consecución de metas, ya que afecta la seguridad y el desempeño. De igual manera y tipos de relaciones sociales que se van creando y que terminan siendo un factor que influye en la calidad de vida del sujeto.

Hasta aquí se ha dicho que el sujeto tiene la virtud y la capacidad de crear la vida que quiere vivir, que depende de su autoconcepto y autoestima para que esto sea realizable, lo que torna su existencia creativa. Winnicott (1996), afirma que la creatividad es “la conservación durante toda la vida de algo que en rigor pertenece a la experiencia infantil: la capacidad de crear el mundo” (49).

Si lo que expone el autor es cierto y pensamos que prevalece a lo largo de la existencia de los sujetos, lo cual he podido observar en mi praxis como docente, podemos pensar que existe una relación directa entre las artes y la vida, pues suponen el empleo de esta capacidad del pensamiento humano. Entonces, ¿qué papel juegan la escuela y las artes?

Para analizar la relación entre resiliencia y arte, podemos devolvemos al estudio que hace Gardner sobre la educación artística y el desarrollo humano. Allí afirma que las artes visuales proporcionan la oportunidad de que los sujetos en etapas iniciales exploren su entorno, de esta manera crearán formas y expresaran sus ideas, sentimientos y sensaciones más importantes, así dilucidaran cuáles son sus formas particulares de descifrar y concebir el mundo que habitan (1994, 13-18).

Desde el desarrollo humano se plantea que los individuos requieren llevar a cabo experiencias fundamentales específicas en determinados períodos de su existencia, para reorganizar sus conocimientos y comprensión de las situaciones, es decir, “experiencias de vida que refuercen lo aprendido o por el contrario se haga una retroalimentación que genere cambios estructurales” (Gardner, 1994, 20).

Los individuos pueden llegar a ser muy diferentes cognitivamente dependiendo de varios factores como su cultura, su nivel de escolarización, su ubicación geográfica, etc.; todo esto a influye en la manera que digieren y asimilan diferentes clases particulares de contenidos.

La escuela es un escenario diverso, en donde se congregan múltiples maneras de ver y asumir el mundo, en donde cada estudiante es una realidad e historia particular con elementos constitutivos que a simple vista podrían ser similares por tratarse del mismo territorio. Sin embargo, se encuentra que aun dentro de la misma demarcación geográfica, pueden tener familias netamente rurales o que no conozcan el campo, que sus padres pueden ser analfabetos o en casos bien dispares, que sean técnicos o profesionales, sean víctimas directas del conflicto armado o que solo hayan presenciado la guerra por televisión.

Los ambientes familiares y sus diversas maneras de crianza, marcan una manera específica de percibir y asimilar el conocimiento. A su vez, las atmósferas pedagógicas disímiles en las aulas, ejercerán influencias significativas en la manera en que los estudiantes asimilan, no solo los contenidos académicos, al igual, “cómo darán forma y resolverán los problemas convivenciales”. (Gardner, 1994, 22).

En esa forma de resolver los problemas aparece la creatividad, construyendo su experiencia desde los conocimientos y contenidos que han adoptado de la escuela, la casa, la familia y el contexto, y es esta respuesta la que los acercará al ejercicio resiliente.

La resiliencia necesita de piezas para su engranaje, que reducirán la probabilidad de que aparezcan resultados negativos en el desarrollo del sujeto. Leiva (2013), las denomina como factor protector; supone esto que “a nivel relacional fuera de la familia se destaca la unión a los maestros, la participación en actividades extracurriculares (...) y mantener relaciones con compañeros con conductas prosociales” (112).

La escuela se encuentra entre los recursos externos al individuo o ambientales y, para ser más específicos, los docentes están en el subgrupo de recursos a nivel relacional en donde se refiere directamente a que el maestro refuerza la conducta *prosocial* en el estudiante.

Así la escuela, por ser epicentro del intercambio colectivo, posibilita al sujeto a materializar de mejor manera este proceso, pues, es en la escuela en donde el joven comprende el funcionamiento de su pensamiento, de su accionar y de uso del lenguaje. En la escuela el sujeto desarrolla, o es lo que se espera, las formas de pensamiento complejo que le posibiliten enfrentar cualquier evento de la realidad.

Según Noriega y otros (2015), el mejor espacio para trabajar la resiliencia es la escuela, por tal razón el docente debe “ser más cercano a sus estudiantes, propiciar el conocimiento de situaciones personales y familiares que influyen en su vida, para esto debe tener una disposición de escucha y dedicación especial para trabajar en pro del bienestar de sus estudiantes” (43), además generar una voz de aliento para que vaya descubriendo sus fortalezas para que estas sean usadas en la solución de sus problemas.

En palabras de Jung, “lo fundamental no es que los niños salgan de la escuela cargados con mucho saber, sino que, la escuela consiga sacar al joven de la identidad inconsciente con la familia y hacerlo consciente de sí” (2010, 41). Por ello es determinante que el joven comprenda la forma como aprende y piensa, cómo siente y se comunica con el otro, que desarrolle sus propias formas de hacerlo, de ser y sentir.

El docente, no puede ser inferior a este desafío pues “la escuela no es más que el medio para apoyar adecuadamente el proceso de formación de la conciencia” (Jung, 2010, 52). Así las cosas, la escuela debería ser el lugar idóneo para seguir construyendo un sujeto resiliente. Muchas circunstancias anteriormente descritas interfieren en este ideal, sin embargo, todas estas dificultades no exhortan al docente a no trabajar con ahínco para transformar la escuela en ese nicho idóneo para la resiliencia, así que las necesidades de los niños y jóvenes en vulnerabilidad latente, demandan un docente que respete su proceso de ser y que a su vez sea resiliente con su ejercicio docente.

Es importante aclarar que el maestro no es un modelo a seguir, el maestro es un compañero que ayuda en el proceso resiliente, pero no es la causa ni el génesis de este. Es el estudiante quien debe iniciarse en el proceso mismo, trasegar el camino mientras el docente lo apoya en dicho trasegar.

La escuela y el maestro deben posibilitar los espacios para el ejercicio resiliente, sin cooptarlo ni coartarlo; pues se corre el riesgo de instrumentalizar dicho proceso en pro de un fin institucional. La identidad del joven no debe pasar por dichas trivialidades, debe ser un ejercicio de verdadero altruismo que posibilite la reconciliación del joven consigo mismo y con su entorno.

La educación artística es considerada un vehículo para propiciar la autoexpresión, la creatividad e imaginación, el análisis crítico de los contextos escolares y familiares, no como temas del currículo ni con un carácter de obligatoriedad, por el contrario, las artes crean un puente, en palabras de Gardner (1994), puede ser el medio de expresión personal. Estos espacios que se abren posibilitan formas de comunicación (como por ejemplo la expresión metafórica) que se alejan de dispositivos discursivos rígidos e inexpressivos que no terminan siendo adecuados. (27-68).

Para ilustrar lo expuesto anteriormente, analizaremos algunas experiencias que, lamentablemente son frecuentes y recurrentes en el aula.

EL CUERPO QUE SOMOS

A lo largo de mi vida me he visto inscrito en diferentes agenciamientos (familia, escuela, ejército, trabajo, ser padre), los cuales han repercutido en la construcción social de quien soy ahora. Todos estos son lugares de enunciación que he tenido como sujeto, desde ellos he construido mi forma de manifestarme, así que dicho enunciado es “el producto de un agenciamiento, que es siempre colectivo, y que pone en juego, en nosotros y en fuera de nosotros, poblaciones, multiplicidades, territorios, devenires efectos, acontecimientos (Deleuze y otros, 1997, 61).

En mi experiencia de vida y mi corporalidad, mi personalidad ha sido atravesada por el disciplinamiento en distintos niveles; estas agencias han tejido estructuras que de alguna manera han creado al sujeto que soy ahora, ya sea porque siguen latentes o fueron deconstruidas a lo largo de mi proceso de vida.

Al iniciar mi carrera como profesor, recuerdo que gustaba de tener mis estudiantes en filas con los puestos alineados perfectamente. Utilizaba el orden alfabético para asignar el lugar donde deberían ir sentados. En ocasiones los formaba por estatura y solía entonar con voz gruesa y directa los apellidos de cada uno mientras tomaba la asistencia; de igual modo, pedía que hablaran fuerte, erguidos, mientras me miraban a los ojos.

Me gustaba sentir el control, –aún me gusta un poco–. El escarnio público era mi forma favorita de apaciguar cualquier atisbo de “indisciplina”, hacer pasar al frente y señalar delante de todos hasta el más nimio error a través del sarcasmo y el humor negro, que incentivaban mi placer por el disciplinamiento. No escuchaba explicaciones ni excusas, por supuesto no creía en lágrimas ni susurros, todo giraba en torno al cumplimiento, a la “calidad” y a que realizaran los ejercicios y tareas según mi directriz y mis gustos. De nada valía que se esforzaran, la técnica y la academización del aula prevalecían. No reconocía al otro, a mi estudiante, como sujeto que podía aportar algo a mi praxis.

Para cuando inicié esta maestría, en el segundo semestre del 2011, hacía tan solo un año que trabajaba como docente de artes plásticas en el I.E.D. Los Comuneros Oswaldo Guayasamín en la localidad de Usme en Bogotá; mi práctica docente, en esta institución, es ejercida desde el año 2010. El colegio queda ubicado en el barrio Virrey II etapa. La institución educativa alberga alrededor de 2.300 estudiantes en dos jornadas diurnas (mañana y tarde), con una población mixta, que otorga a sus egresados el título de Bachiller Académico. Anteriormente había trabajado en dos colegios privados, seis meses en cada uno. De modo que mi experiencia como docente de aula era poca, había trabajado como tallerista varios años, pero no implicaba pasar mucho tiempo con una población y menos involucrarme en su contexto y sus historias de vida. Era un nómada de la educación artística.

Al llegar a Usme pensé: ¡Lo rural en la gran ciudad! Esta fue la primera percepción que tuve cuando llegué al Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín. Al vincularme como docente de planta en la Secretaría de Educación de Bogotá, necesariamente tuve que echar raíces en relación con los lugares donde realizaba mis prácticas docentes; me debía instalar como mínimo tres años en esta institución, en este barrio, en esta localidad, sin posibilidad de trasladarme.

Era la primera vez que visitaba este territorio tan alejado y me sorprendió su inmensidad. Encontré una mezcla de paisajes en los que se puede evidenciar cómo un territorio rural va siendo colonizado por multiplicidad de barrios populares.

Según el Informe de Asentamientos Informales de la Fundación Techo (2015), esta localidad es la segunda en Bogotá que presenta más asentamientos informales (suburbios) y constituye con Ciudad Bolívar el 59% de la concentración de estos lugares. De acuerdo a la investigación de esta ONG, alrededor de 230.000 personas viven hoy en estos sitios informales. Los resultados también revelan que el 38 % de su población construyeron sus viviendas invadiendo el territorio, es decir, sin ser propietarios de la tierra y sin infraestructura de servicios públicos básicos. (9-15)

En la localidad de Usme, según la encuesta, la mayoría de viviendas se ubican en los estratos 1 y 2 (47% y 53% respectivamente). Pero al observar detenidamente las múltiples edificaciones a manera de tugurio, que asoman en las laderas de las montañas, se puede comprobar que estos asentamientos ilegales crecen todos los días y, se evidencia como estos

nuevos espacios habitacionales no alcanzan a clasificarse ni siquiera dentro del estrato uno. (Techo, 2015, 15-24)

Esta creación de barrios de invasión tiene en cierta medida su explicación por el fenómeno del desplazamiento forzado. Según el Informe *¡Basta Ya!* del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), en Colombia hay 4.744.046 millones de personas que se han visto en la necesidad de abandonar sus tierras y sus hogares por consecuencia del conflicto armado (33), siendo la localidad de Usme el segundo lugar donde se ha albergado el porcentaje más alto de población desplazada en la ciudad de Bogotá.

Las problemáticas del país en materia de recesión económica, conflictos armados y desplazamientos forzados, han hecho que la línea de pobreza crecería en los últimos años y que Usme sea una de las localidades de Bogotá consideradas como críticas, por tener las más altas proporciones de población pobre.

Se hace necesario resaltar también que la segunda causa de mortalidad en la localidad durante los años 2008 a 2012 fueron las agresiones (homicidios) y en la mortalidad específica por subgrupos, el suicidio tiene un porcentaje considerable. También se evidencia cómo la violencia intrafamiliar, la violencia contra la mujer, el maltrato infantil y los delitos sexuales se convierten en una problemática latente que ha venido en aumento durante los últimos años, afectando la calidad de vida de los habitantes y vulnerando sus derechos fundamentales tanto en niños y jóvenes como en adultos. (Usme, 2016, 71-77).

El informe reconoce que el tipo de violencia de mayor frecuencia dentro de la localidad es el maltrato emocional, este hecho se explica al considerar que todo evento de violencia presenta un componente emocional implícito, que debería ser atendido mediante proceso psicológico pero que lamentablemente pasa inadvertido por las familias y las instituciones encargadas de su control.

Así mismo, el maltrato físico pasó a ser la tercera causa de violencia en la localidad. Este evento está relacionado con el consumo de alcohol u otras sustancias psicoactivas. El consumo de alcohol, al ser una conducta socialmente aceptada, termina siendo hereditable. El abuso sexual continúa siendo un evento preocupante que lejos de disminuir muestra un aumento alarmante. (Usme, 2016, 77).

Esta problemática se agudiza por diferentes condiciones como: hacinamiento, familias recompuestas donde nuevos miembros ingresan al núcleo familiar, pobreza, deserción escolar, carencia de pautas de crianza por parte de padres y cuidadores y el desconocimiento de las características propias de esta problemática que no les permite evaluar los riesgos reales, mala comunicación dentro de la familia, entre otros factores.

Es importante resaltar que la mujer continúa siendo vulnerable ante los hechos de violencia en la localidad de Usme, esto se debe en parte a factores socioeconómicos, culturales, machismo, temor, barreras de atención, falta de confianza en las instituciones encargadas de su seguridad, inequidad, falta de oportunidades, entre otros factores (Usme, 2016, 71-77). Finalmente, y atendiendo a las consideraciones anteriormente expuestas, es importante resaltar que otras de las problemáticas de la localidad tienen que ver con la falta de planeación de los embarazos y las repercusiones que esto trae consigo.

Estas problemáticas influyen de manera directa en la forma como los jóvenes perciben su realidad, conciben sus oportunidades de vida, generando un impacto determinante en las dinámicas del aula de clase.

Lo anterior me obliga a replantear mi praxis, a reconocer que mi estructura subjetiva misma debe modificarse y ofrecer un ejercicio empático hacia mis estudiantes. Esto me permitió comprender que la forma de actuar, de hablar, vestir y relacionarse de mis estudiantes tiene una razón más allá de los juicios que yo pudiera generar. Su cuerpo se ha transformado y ha tomado ciertas corporalidades que les han permitido sobrellevar su realidad.

El adolescente construye su corporalidad de manera diferente y suficiente dependiendo de sus experiencias, la manera cómo las resuelve, por tanto, el cuerpo como objeto se manifiesta en la realidad desde su representación. El cuerpo sólo es el portador de las experiencias y conocimientos que se tengan, así la corporalidad se vale de todo aquello para acontecer, pues sucede en el aquí y el ahora, es continuo y constante, proyectando la forma de ser de quien se materializa a través de ella.

Para los fines de esta investigación, examinaremos algunos casos, que se circunscriben en situaciones comunes en los diferentes grupos de jóvenes que hacen parte de la institución educativa. Estas condiciones que abordan problemáticas de diferente índole, constituyen un

punto de partida para entender por qué los jóvenes no han logrado consolidar factores resilientes en sus vidas.

Los representantes legales de todos los jóvenes participantes del proyecto han firmado consentimientos informados autorizando al colegio y los docentes autores del proyecto para utilizar las imágenes, audios y trabajos artísticos con fines investigativos y de socialización del proyecto *Las Fridas*, sin embargo, los nombres y fotografías en este documento de investigación fueron modificados para proteger la identidad de los estudiantes mencionados.

Cuerpo gestante

Carmen es una adolescente de 15 años que se encuentra en grado noveno, presenta un estado de embarazo de tres meses. Debido a esta situación mantiene deprimida, ya que argumenta, su futuro se ha truncado por las dificultades que tendrá que afrontar con su bebé. También se evidencia una baja autoestima con relación a la percepción que tiene de su cuerpo, pues lo siente deforme y en constante transformación. Compara su figura con la de sus amigas y compañeras, se siente fea, rechazada de los grupos sociales y las actividades del colegio.

La estudiante llegó al colegio en grado noveno y al poco tiempo de iniciar el año escolar en grado décimo se evidenció su estado de embarazo. Este caso, hace parte de las situaciones recurrentes en las escuelas y colegios públicos del país. El embarazo adolescente es una de las tantas problemáticas que deben ser asumidas dentro del aula; al tener que ocupar su nuevo rol de madre, la estudiante debe continuar sus estudios en la jornada contraria. Relata que:

...mis compañeras, todas tenían cuerpo de señoritas y pues yo ya tenía, pues mi estómago, mi estómago grande, ya pues era muy diferente, me sentía aislada, me sentía como, como rara, me sentía mal.

(Entrevista. Archivo del proyecto.)

El rol de ser madres prematuras las obliga a asumir cambios bruscos en distintos aspectos, desde lo físico y psicológico, pasando por una nueva forma de relacionarse con las demás personas. Está implícito que los lazos sociales y familiares que se tejen en esta etapa serán fundamentales para que se conviertan en factores de protección externa y no por el contrario en un elemento no protector propiciando momentos de vulneración hacia la menor.

La familia abriga, tiene el rol de protector en la vida de todo menor, para una madre

adolescente esto no resulta diferente. La maternidad adolescente demanda que la familia se vuelque a la protección de la menor, la cobije y ayude a soportar dicha situación, sin embargo, en este caso y en muchos otros, la maternidad resulta siendo un problema de la menor que se convertirá en madre y una carga económica para su familia. Muchas de las jóvenes madres resultan embarazadas de chicos de su edad, quienes no cuentan ni con los recursos, ni mucho menos el apoyo de sus núcleos familiares.

La niña que se convierte en madre no sólo percibe la transformación de su cuerpo, percibe que su cuerpo no coincide con el de sus pares; este es el primer choque que sufren las jóvenes. Posteriormente, comprende que ya sus pasatiempos y ocupaciones son radicalmente diferentes a los de sus compañeros, comprende que ya no es niña, que ya no es adolescente, que su adolescencia se transformó en prácticas adultas que no reconoce como propias, pero que debe asumir, pues su contexto no le permite vivir de otra forma.

Carmen aun siendo una adolescente comprende la trascendencia que esto implica, lo que la lleva por estados de ánimo que influyen directamente en las decisiones que puede o no tomar:

...pensaba muchas cosas distintas de la vida y sobre mí. Pensaba pues, pues mm una muchacha, una señorita adolescente, pues no piensa en tener hijos y pues, cuando supe que estaba embarazada no mm, pensé en no tenerlo... (Entrevista. Archivo del proyecto. Ver anexo 2)

Carmen aun siendo una adolescente comprende el peso que implica sostener otra vida, otro ser. Muchos de estos chicos deben aportar de algún modo a la economía del hogar. La joven gestante comprende que no sólo está alejada de sus pares, también que su economía y la de su familia cambia y se deprecia. Debe emplear su tiempo libre para ocuparse de las labores del hogar ya que la madre y el padre, abuelos del bebé, deben salir a conseguir el sustento para el nuevo integrante. Aprende desde temprano cómo ser un ama de casa, lo que en algunos casos limita las búsquedas de su realización como individuo.

Leyendo el reporte del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), encontramos que en Bogotá “según datos del certificado de Nacido Vivo (DANE - Sistema de Estadísticas Vitales), se presentaron en 2000 (n= 22.443) nacimientos en adolescentes de 10 a 19 años y en 2010 (n=19.103) nacimientos” y continúa explicando que “para el grupo de 10 a 14 años en el 2000 se presentaron (n= 540) y en 2010 (n=494) con una reducción del 8,5%” (2011,14) Aunque existe una reducción, resulta alarmante las cifras de embarazos adolescentes y juveniles, sólo en la capital el país. Esto lo convierte en una de las grandes crisis sociales y económicas en esta población.

Jóvenes con dificultades económicas, muchos de ellos, integran el sistema de seguridad público (SISBEN) lo que dificulta el acceso a métodos anticonceptivos y a asesoría sobre la vida sexual. Adicional a esto, la poca presencia de los padres en los hogares, ya sea por trabajo o por degradación del núcleo familiar, hace que estas situaciones se tornen recurrentes dentro de la vida adolescente.

Es interesante apuntar que según el análisis que hace Cataño y otros (2008) sobre estudios realizados a la influencia que tiene la autoestima en la iniciación de la actividad sexual, afirma que, si un individuo tiene un alto nivel de autoestima, la práctica de comportamientos sexuales inseguros disminuye (60). Esto quiere decir que el núcleo familiar donde creció Carmen muy posiblemente no le brindó las herramientas para poder tomar buenas decisiones, sobre todo con lo referente a su vida sexual. Para los autores, hay todo un grupo de consecuencias en la maternidad adolescente que representan factores psicosociales de riesgo para la menor y posteriormente para su bebé (Cataño y otros, 2008, 61) Aquí, quiero mencionar algunos que concuerdan con los relatos que hacía Andrea en esos momentos:

- Asincronía madurativa físico emocional: entendiéndose esta como un bajo nivel de instrucción en los cuidados antes y después del parto, desinterés por su estado gestante, familia disfuncional o ausente, sin adulto y marginación de su grupo de pertenencia.
- Pareja ambivalente o ausente: Se entiende como el individuo que puede llegar a tener sentimientos distintos por otra persona. Donde llega a denotar gran compromiso por una relación, pero fácilmente puede cambiar a un desapego y desatención emocional y social.
- Condición económica desfavorable (Cataño y otros, 2008, 61).

Del mismo modo se refiere a la frecuencia con que las madres adolescentes abandonan sus estudios, reduciendo sus oportunidades laborales bien remuneradas en un futuro y limitando sus posibilidades de realización personal al tener que dedicarse a trabajos que no fueron de su elección. La toma de decisiones se trastoca, ya que su estado de vulnerabilidad hace que busquen la aceptación de los grupos en los que se desenvuelve y allí el desarrollo de la personalidad tiene un retroceso y ve afectada su autonomía.

Para Roa (2013), existe un elemento psíquico denominado el autoconcepto en el que se enmarca la percepción y consciencia que tenemos de nosotros mismos y que nos permite aceptar en el caso del cuerpo nuestros defectos físicos y los comentarios malintencionados de los demás (242). En Carmen era evidente que su cuerpo estaba cambiando y esto generaba una repercusión en su estado de ánimo.

En muchos casos la madre adolescente termina siendo madre soltera, pues el padre no comprende el rol que significa su compromiso con la adolescente que va a ser madre. Para este joven la vida continúa sin muchos abruptos, su cuerpo no cambia, tampoco sus dinámicas. Para él, la paternidad no implica una nueva dinámica que lo aleje de su momento histórico y existente.

Cuerpo desplazado

Ernesto es un estudiante de décimo grado, tiene 15 años y lleva viviendo cuatro años en Bogotá. Viene desplazado por el conflicto armado de nuestro país. Siempre se muestra reservado para hablar de sí y de su familia, poco se sabe de las razones que lo trajeron al colegio o de qué sucedió con su familia. Lo que se llegó a conocer, gracias a uno de sus relatos, es que su familia, numerosa, fue desplazada del lugar en que vivía por un conflicto de tierras.

Al parecer Ernesto tenía varios hermanos mayores, los cuales fueron asesinados debido al conflicto de la zona en la que residían. Ernesto es un niño indígena, tiene dialecto y estructuras de pensamiento propias de los pueblos ancestrales y, aunque conserva muchas de sus tradiciones, prefiere no referirse a ellas ni compartirlas. (Entrevista. Archivo del proyecto.)

La guerra ha dejado grandes secuelas en su vida, al punto que ha tratado de integrarse y reiniciar dejando atrás todo aquello que le recuerde su pasado, eso incluye, desafortunadamente, las costumbres de su pueblo. Cuenta Ernesto que:

...me encontraba un poco incomprendido ya que algunas personas me, me juzgaban sin saber lo que me había sucedido. (Entrevista. Archivo del proyecto)

Al ver que no podía acoplarse a su nuevo contexto, permanecía callado, silencioso, siempre observando sin mediar palabra con nadie. Se sentaba con los brazos apoyados en las piernas y las manos entrelazadas, como quien medita eternamente sobre algo.

...a veces uno se fija sólo en la apariencia y no le da como, como el interés de ver más allá. (Entrevista. Archivo del proyecto)

El caso de Ernesto sólo es uno dentro de los miles que se viven en el país a diario. Debemos partir de analizar que el Estado es quien tiene la obligación de atender al desplazado por no tener, temporalmente, cómo asumir por sus propios medios una subsistencia digna; del mismo modo, debe asegurarle una atención integral, garantizando la reconstrucción de su proyecto de vida.

Es frecuente encontrar en las aulas estudiantes en condición de desplazamiento y más en la localidad de Usme, como se dijo, es la segunda de Bogotá que recibe mayor porcentaje de población desplazada. Son múltiples las afectaciones que puede llegar a tener un niño o un adolescente que ha sufrido este flagelo, desde una violación a su derecho al territorio y a migrar y a la libre movilidad, hasta incubarse en ellos un gran sentimiento de miedo, que termina volviéndose un eje en sus vidas. Se siente miedo a recordar, a hablar de lo ocurrido y a ser identificados como víctimas.

Ante esta problemática cruel y real, son varias las investigaciones que demuestran cómo la violencia generada por el desplazamiento afecta al ser en su formación integral. El informe *¡Basta Ya!* hecho por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), evidencia cómo la violencia en Colombia ha afectado a las personas en la manera decisoria de vivir como quieren.

Según este informe, los daños ocasionados por la violencia “han alterado profundamente los proyectos de vida de miles de personas y familias; han cercenado las posibilidades de futuro” (Basta Ya, 2013, 259). Muchas de las víctimas ven desdibujados sus sueños y es complejo para ellos trazar rutas de acción que los lleven a cumplir objetivos específicos, ya que la incertidumbre está siempre presente.

Esto altera toda forma de interacción en Ernesto. Por un lado, el trauma de los seres queridos que se perdieron, luego el despojo de sus tierras; y por el otro, la llegada a esta urbe gris y fría de la que no sabe nada, enfrentarse a todo un nuevo ecosistema, una nueva sociedad y formas de interacción con códigos y dinámicas totalmente ajenas.

La guerra y sus acciones han traído como consecuencia que muchas de estas personas hayan sido víctimas directas y presenciales de torturas, amenazas y muertes de familiares o personas allegadas a sus círculos sociales. Todas estas vivencias han venido afectando su personalidad, con consecuencias negativas como la dificultad de establecer nuevas relaciones con la comunidad a la cual le toque llegar, a causa de la desconfianza, el temor a nuevas situaciones adversas, a su seguridad, generando jóvenes alejados. Todo esto trae mucha dificultad para confiar en alguien y ser aceptado socialmente, de esta manera decrecen las capacidades de desarrollo personal.

La situación de Ernesto es similar a muchas otras historias que han transitado por las aulas de mi colegio, por mi clase. El abandono y la desprotección en los que se sitúan estos jóvenes es constante, permanecen en crisis existenciales en donde deben aferrarse a lo que sea que les devuelva la tranquilidad para poder sobrevivir.

Cuerpo violentado

Milena es una adolescente de 16 años. Se muestra como una adolescente alegre y muy carismática, que se relaciona muy bien con los demás. Desde los 7 años de edad, manifiesta haber sido abusada por su tío materno, pero nunca comunicó esta situación a nadie por miedo a que no le creyeran. La madre trabajaba como vendedora itinerante, viajando por diferentes lugares, por lo mismo era que la estudiante permanecía a cargo de sus tíos.

Pese a que la estudiante mantenía relaciones acordes a su edad, siempre se le observó apática al contacto directo, sin embargo, mostró siempre gran habilidad comunicativa. Se evidencia que la adolescente se siente culpable por lo sucedido ya que por momentos justifica a su madre por no creer su historia y no brindarle la protección oportuna. Siente angustia por lo que le pueda pasar a sus hermanitos más pequeños, dice que ella ya está grande y se puede defender, pero se acuerda de lo mal que se sentía cuando era niña y no podía hacer nada para detenerlo.

Esto sucede porque “el niño/a teme ser agredido por la madre, perder el vínculo con ella y también perder el espacio familiar” (Vidente, 2013, 8) Se encuentra en una fase de retractación, que no supone justificar al abusador, sino desconocer su capacidad resiliente y transformativa de la situación que le permita liberarse de la misma. Se refiere a sí misma como:

...yo era unaaaa (carraspea la garganta) ¹ persona muuyy, como muy reservada, que no mostraba como mucho sus emociones y eso; era como muy tímida y callada.
(Entrevista. Archivo del proyecto)

Las afectaciones del cuerpo son variadas y los casos que se nos presentan en el aula así lo demuestran. Los entornos familiares en muchas ocasiones son la raíz del maltrato del cuerpo y en vez de ser un espacio de seguridad y protección para los menores se convierte en lugares donde el miedo se arraiga. La escuela por momentos es un lugar que brinda los espacios de escucha y diálogo para visualizar lo que sucede en el hogar.

Las afectaciones que ha desarrollado Milena tras su convivencia con su abusador, han generado “alteración de la identidad: auto-imagen o sentido de sí mismo acusada y persistentemente inestable” (Vicente, 2013, 7) El abuso sexual y sus consecuencias en niños y adolescentes, es un proceso que conlleva una difícil recuperación, ya que se genera una serie de sentimientos dañinos, con cogniciones distorsionadas, en donde el nivel cerebral genera una activación excesiva por los estímulos negativos como por ejemplo una

¹ según la Real Academia Española (RAE), la carraspera es “cierta aspereza de la garganta, que obliga a desembarazarla tosiendo” y que es el efecto de carraspear “Emitir una tosecilla repetidas veces a fin de aclarar la garganta.

“inestabilidad afectiva debida a una notable reactividad del estado de ánimo (por ej.: episodios de intensa disforia, irritabilidad o ansiedad, que suelen durar unas horas y raras veces unos días)” además de “sentimientos crónicos de vacío.” (Vicente, 2013, 7) Todo esto supone una carga constante para la adolescente víctima de este flagelo.

Apartada de su posibilidad de vivir una niñez y adolescencia armónica, Milena debe enfrentar constantemente, en palabras de Vicente, “nuevos sentimientos de desconfianza hacia el adulto. Revictimización, silenciamiento del hecho y nuevo encapsulamiento del trauma” (2013, 7) El sentimiento de culpa nunca la abandona y su cuerpo se convierte en esa imagen del abuso, pues es sobre este que se inflige y queda.

El problema subyace en que “el trauma no se cura ni se curará plenamente hasta que atendamos el papel esencial que desempeña el cuerpo. Debemos comprender de qué forma el cuerpo se ve afectado por el trauma y hasta qué punto es importante tenerlo en cuenta para curar sus secuelas.” (citando a Peter Levine, 2013, 6) Milena debe empezar por reconocer que no es su condición de mujer la que incitó el abuso, ella como sujeto debe trascender su parte corporal y; ella como ser es más que su género, pero que su cuerpo, a la vez, es el que posibilita consolidarse, por lo mismo es necesario reparar la relación con este.

Este trauma afecta estados internos y la capacidad de poder responder a situaciones complejas estresantes, de igual manera genera un impacto en cuanto a la dificultad de expresar afecto en forma general, Vicente nos habla de cómo el abuso sexual es una experiencia que genera un cambio neurológico permanente con efectos negativos en el aprendizaje, la habituación y la discriminación de estímulos. Las respuestas pueden presentar hipermnesia en donde “se recuerda y se evoca momentos de una manera muy superior a la media de las personas, haciendo que se recuerden con gran precisión y detalle, suponiendo un malestar significativo para el sujeto que disminuye su funcionalidad y puede provocar ansiedad y graves alteraciones en el estado de ánimo” (2013, 7).

En el caso de Milena fue sorprendente cómo podía tener la capacidad de recordar muchos detalles relacionados con sus experiencias de abuso, a pesar que ya había pasado tiempo y que se había prometido tratar de no recordarlas, pero era evidente que seguían en sus recuerdos más significativos. Esto sucede, pues según Vicente “la disociación traumática, se produce cuando existe una falta de comprensión e integración de una experiencia” lo que

impide “olvidar en el presente, lo que es necesario olvidar y estructurar del pasado” (2013, 6) Así Milena se encuentra atrapada en un ciclo interminable de recuerdos y experiencias desagradables, que destruyen su autoestima e identidad.

Aquí aparecen la culpa y el temor, sentimientos que se evidenciaron muy rápidamente en los relatos de Milena, ya que además de sentir temor de contar su historia también nos manifestaba temor de llegar a su casa y de lo que le pudiera pasar a sus hermanos menores. La culpa y hasta por momentos la normalización de las acciones de abuso, empieza a ser recurrentes en los diálogos con la adolescente ya que asumía que en varias ocasiones era su culpa por “dar papaya” y no vestirse en el baño después de una ducha, verse muy bonita o no dormirse temprano, en el caso de pensar que si estuviera dormida el tío no tendría excusa de hablar con ella en horas de la noche.

Otro factor es la estigmatización, pues padece síntomas de vergüenza, culpa, baja autoestima y se siente diferente a sus compañeros de aula. Sin embargo, no se comporta de forma autodestructiva, no se lastima ni pone en riesgo su salud, lo que torna en poco predecible su comportamiento, pues camufla su sufrimiento bajo la ilusión de una adolescencia normal.

Desde estas características de comportamiento, podríamos analizar por qué la conducta de Milena es diferente a lo que se podría pensar de una niña abusada, ya que la adolescente es muy sociable y aparentemente sin secuelas emocionales, por el contrario, se muestra sonriente todo el tiempo, dispuesta a ayudar a los demás y entabla interacciones con facilidad.

Sin embargo, el ejercicio del desarrollo de la personalidad se inhibe y su ser queda desplazado por su realidad, así, ésta la determina y no se concibe como otra cosa que un intercambio de corporalidad, su búsqueda como mujer y adolescente inicia, se configura y termina en su sexualidad. Hay una pérdida de sí y de su rol, en la medida en que no diferencia entre ser una mujer que ama y es amada, a ser producto de su experiencia.

Cuerpo silente

Erika es una adolescente de 16 años, su núcleo familiar está compuesto por su madre y hermano. La madre es vendedora ambulante y Erika en reiteradas oportunidades, al terminar el colegio, sale con ella a trabajar. Por otra parte, su hermano estuvo preso, lo que afectó

gravemente el comportamiento de la estudiante, quien se identificaba con el rol sacrificado de la madre, para ella su deber era ayudarla y no cometer el mismo error de su hermano.

Un hecho que la marcó fue descubrir que su gestación no fue deseada y que la madre durante el embarazo tuvo depresión y pensó varias veces en interrumpirlo. Su vida ha estado llena de altibajos, pese a ser una estudiante con un buen rendimiento académico, estuvo en el programa de aceleración y posteriormente volvió a aula regular, siempre se caracterizó por ser una estudiante entregada a lo académico.

Para la estudiante lo urgente era transformar el dolor y el sometimiento en acciones que le permitieran lograr objetivos relevantes en su vida, pese a su situación social y económica. Relata que su vida estaba sumergida en dolor:

...en una tristeza profunda, eee pensaba quee la vida no valía nada, ee prefería como quee no llamar mucho la atención, yyy pasar como desapercibida noo, no quería que me notaran, por miedo a que no me aceptaran, por mi forma de ser, por mis pensados, yy más que todo por eso. (Entrevista. Archivo del proyecto)

Se evidencia en Erika una actitud pasiva frente a la interacción con otros, despojada de toda libertad y posibilidad de expresión. El caso de esta estudiante es un claro reflejo del sometimiento psicológico que muchos adolescentes sufren en estos contextos, al no encontrar herramientas que les posibiliten un gobierno de sí, de su existencia.

El gobierno de sí marca una ruptura importante dentro de las formas de dominio propuestas por el contexto, así “la gobernabilidad implica ese cultivo de sí, es en la medida en que ella es conjunto de prácticas que permiten constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que caben entre unos y otros.” (Foucault.2010.704) El sujeto debe buscar estrategias, formas, técnicas que posibiliten potenciar su forma de sí, para esto requiere construir una estética, un arte del existir que medie entre él y su objetivo.

Existir implica entonces la capacidad del sujeto, no sólo de contarse, también de posicionarse dentro de lo social, dentro de la familia, así “este vínculo será el que posibilite la consolidación del primer *socius* del sujeto, la familia, como *médium* de relación del individuo, proporcionará los primeros cuidados” (Mahecha, 2020, 21) Esto supone que el concepto de vida y forma de vivir del adolescente será una construcción entre su concepción de la realidad y la de su familia, en el caso de Erika la de su madre.

Para la estudiante su existencia sólo es posible dentro del silente sacrificarse, del anhelar cosas y formas de vida distantes a su realidad, pero seguir inmersa en la dinámica del hogar, de la familia, no existe en ella una sensación genuina de libertad, ni de expresión de sus reales necesidades, las cuales van más allá de lo económico.

Erika ha tenido que enfrentar la forma en, como mujer, ha sido objetivada como insumo de la sociedad, pero no como sujeto. La forma como ella se relaciona y se comunica ha sido condicionada a lo largo de la historia, a lo que se pretende debe ser.

Sin embargo, pareciera que la relación con la madre es la clave para superar sus falencias y dificultades. La niña intenta acercarse a su madre, por lo que “entre ella y su madre se instala una microsociedad justa y comunicante, por parte de ella misma” (Irigaray, 1994, 185) Lo que implica que la niña desde su afecto, reconoce en la madre a otro igual, alguien con quien puede ser ella, por tanto, implica que el ejercicio de amar depende de la intersubjetividad.

Este constructo del amor permite al sujeto liberarse, existir, en palabras de Foucault: “el arte de existir radica en la tarea de esenciarse de la libertad” (2010, 708) es decir, la libertad debe ser el insumo de la esencia del sujeto y esta posibilidad implica el hacer la experiencia de sí mismo una performance que construya la subjetividad.

Así las cosas, Erika requiere reestructurar la relación con la madre, esenciarse de ella, pero construir un relato de sí fuera de los modelos impuestos por la familia y la sociedad, su rol de mujer debe ser definido por sus propias nociones de subjetividad.

El cuerpo de los otros

Jorge, *Costeñol* como lo referencian sus compañeros, es un adolescente de 15 años, que vive en una familia nuclear, muy tranquila y apacible, sus padres tienen un nivel educativo intermedio y los dos cuentan con un empleo estable, lo que brinda estabilidad económica al hogar. El chico cuenta que al interior de su casa existen discusiones normales por la situación económica, diferencias de pensamiento con sus padres y hermanos, pero todo es resuelto mediante el diálogo y, en situaciones graves, un regaño.

Hay acompañamiento por parte de sus padres con las funciones escolares, además de estar al

tanto de su desarrollo físico y emocional. Todo esto se evidencia con un desempeño acorde de Jorge en la gran mayoría de asignaturas en el colegio y como su personalidad es equilibrada y ecuánime a la edad que tiene. Es un adolescente tranquilo, que maneja sus emociones sin sobresaltos, además se relaciona muy bien con los demás. La familia de Jorge, como muchas en el país, viene de una zona rural y llegó a Bogotá buscando una mejor calidad de vida.

En este caso no es el trauma o el infortunio los que han marcado a este adolescente, sino el deseo crítico de ponerse en los zapatos del otro para así entender sus problemáticas y generar un proceso empático con la comunidad que lo circunda. Jorge cuenta que:

...eera una persona quee no se preocupaba mucho por lo demás, dígamolo así, me preocupaba más que toodo por mí y mi bienestar. (Entrevista. Archivo del proyecto)

Para Reyes y Córdoba (2006) los jóvenes atraviesan por algo que denominan “adolescencia sin otredad” en donde en el análisis que hacen estos autores parte de entender la otredad como “los otros, el grupo de afuera” (342). El adolescente considera al otro como parte externa de él, ajeno a su actuar, valorándose a partir de sus propios principios y aprendizajes. Los jóvenes han atravesado por este estado en donde los demás no tiene importancia, los piensan diferentes a sí mismos, prefiriendo estar aislados sin sentirse parte de una identidad colectiva, por ende “el adolescente sin otredad intenta separarse de su contexto. La realidad que le hemos dibujado no le agrada y sabe que difícilmente la podrá cambiar, por lo tanto, difícilmente intenta transformarla.” (Reyes y Córdoba. 2006, 362.)

Un desarrollo asertivo de la personalidad en la adolescencia, según Vygotsky y Piaget “debe conducir a la capacidad de asimilar y formar conceptos, y de esta manera va adquiriendo un pensamiento verbal lógico que permite al adolescente, la correcta expresión del conocimiento” (citados por Farok, 2007, 3) Es decir que el lenguaje no sólo comunica, implica un proceso de introspección y auto reconocimiento de sí mismo y de todo lo que lo circunda, incluidas las experiencias con los otros. En el caso de Jorge, el reconocer que se encontraba inmerso en las dinámicas propias de su edad, preocuparse por sí mismo, socializar con otros sin inmiscuirse en su intimidad, hacen que sea consciente de las dinámicas de su contexto.

Desde el desarrollo del lenguaje en el adolescente, podremos apreciar también una evolución del individuo, traducida a la capacidad de socializarse de manera asertiva con sus congéneres. Para Garigordobil y Mangato (2011), el desarrollo cognitivo evoluciona en la medida que se

amplía la capacidad de socialización con los demás y se entablan diálogos constructivos, así los jóvenes podrán conocer y analizar el punto de vista del otro, desarrollándose de esta manera la habilidad para resolver conflictos, tanto se pasa de un cambio de estrategias coercitivas a unas constructivas (263-264).

Jorge cuenta que su interacción con sus compañeros le aporó:

No, si logré algo, es aprender (carraspea la garganta) bueno me di cuenta quee, que uno como persona tiene que sufrir, ¿sí?, pero más que todo hay unos que quieren seguir adelante frente a ese sufrimiento, o quedarse ahí apoyándolo. (Entrevista. Archivo del proyecto)

En la adolescencia inicia un proceso de búsqueda de independencia afectiva que aleja al adolescente de sus padres y en algunas ocasiones del resto de familia, es un proceso de singularización, pero dependiente de grupos sociales, así como a la búsqueda de relaciones y experiencias sustitutorias. Si este comportamiento es conducido con unos instrumentos intelectuales apropiados, como lo son el discernimiento y el pensamiento crítico, en donde relacionan la teoría y los hechos, es una oportunidad muy valiosa para aprender a relacionarse con los demás y generar un desarrollo cognitivo.

Por esto la actitud de Jorge puede leerse como crítica y reflexiva, porque en contravía a lo planteado, Jorge intenta comprender, valorar y respetar las experiencias de sus compañeros y compañeras. Para Jorge la vida ha sido afable y aunque con algunas dificultades, su familia no presenta los comportamientos que sus compañeros manifiestan.

Jorge comprende que su familia es diferente y que las familias son diversas, como diversas son las problemáticas. Existe entonces un ejercicio de otredad, en donde se reconoce así mismo y esto le permite reconocer a sus compañeros, es todo un ejercicio de autoconciencia, pero sin desconocer la realidad de todos aquellos que lo rodean. así se integra sin dificultad a sus compañeros, comprende que lo que los une es la forma como perciben la realidad y no se siente determinado por las dinámicas de su contexto.

Aquellos comportamientos irreverentes e irresponsables que pueden poner en riesgo su integridad no hacen parte de su personalidad, por el contrario, comprende su realidad y valora el apoyo de su familia, al igual que sus capacidades y trata de aportar al mundo desde su visión, lo que enriquece, sin lugar a dudas, el proceso dentro del proyecto.

Cuerpo imago

Julia es una adolescente con un buen desempeño académico, sin embargo, siempre se nota distante y apática al contacto con los demás, no se relaciona fácilmente y lo que más llama la atención es que permanece con sus audífonos encendidos permanentemente.

Cuenta que su madre la abandonó de niña en la casa de su abuela, allí ha vivido la mayor parte de su vida. Hace unos años el padre de Julia, quien compartía hogar con ella, decidió rehacer su vida amorosa, constituyendo un hogar con Julia y su nueva pareja, lamentablemente diferentes circunstancias hacen que las relaciones entre Julia y esta nueva pareja no sean buenas y Julia decide volver a la casa de su abuela, ella misma cuenta que no se ha distanciado de su padre, pues no tolera la convivencia con la esposa.

Julia fue abandonada debido a que su madre es consumidora de spa, por lo que su abuela se hizo cargo de ella desde el momento de su nacimiento. A la madre la conoce porque la ha visitado en algunas ocasiones, también tiene una hermana, a quien en ese momento bienestar familiar estaba tomando en custodia, pues a sus tres cortos meses de vida presentaba síntomas de abstinencia debido al alto consumo que la madre tuvo durante el embarazo.

Para Julia la construcción de su ser es un ejercicio alienado, cuenta que:

...me encontraba digamos como en un estado de anonimato, no sabía quién era, no sabía qué hacer, simplemente estaba ahí... digamos como viviendo el momento para ver que (inaudible) y que resultaba después. (Entrevista. Archivo del proyecto)

Para Mahecha “en la familia se gesta la primera necesidad y capacidad asociativa y comunitaria del individuo” (2020, 21) supone esto que la familia es el primer epicentro de interacciones, pero también es el primer vinculante del individuo con la sociedad, con los otros, es decir, el primer ejercicio intersubjetivo del sujeto.

En el caso de Julia es evidente que la ausencia de un núcleo familiar estable ha definido su manera de afrontar el vínculo con lo social, cuenta que:

yo nunca he vivido con mi mamá, tengo una hermanita en el bienestar familiar (ICBF) ... eee, mi abuelo Eduardo, el papá de mi mamá, se la pasa diciendo que yo voy a ser igual que ella, que yo voy a ser, supuestamente un tío, que, a él yo si lo conozco, me mantengo muy comunicada con él, él me dijo que vio a mi mamá en el

centro, y a mí, se la pasan diciéndome que yo voy a ser igual, que, si no voy a ser igual, voy a ser peor. (Entrevista. Archivo del proyecto)

Sin un referente claro, completamente fragmentado y nocivo, Julia ha crecido creyendo que la alienación, la imagen de mujer independiente y ruda, es la solución a su miedo al abandono, al dolor de no contar con una figura materna definida. Sin embargo, en la búsqueda de consolidar su ser, ha tratado de configurar el núcleo familiar con el padre sin mucho éxito:

Yo el año antepasado me fui a vivir con ellos; al principio bien, normal, ya después mi madrastra comenzó con esa vaina de los celos, porque yo era nada más con mi papá, comenzó a pegarme a humillarme, a darme y a toda esa vaina, yo por eso fue que me devolví, y yo sin mentirte y sin mentirle a todos mis compañeros, yo me he cortado las venas cuatro veces... (rompe en llanto) (Entrevista. Archivo del proyecto)

La particularidad del sujeto radica en su capacidad de esenciarse de todo aquello que resulta trascendente en su existencia, si no existe una conexión con algo que sienta propio “lo interpersonal no lo toca, no lo estimula e inhibe su participación activa en el grupo social” (Mahecha, 2020, 27) en otras palabras, carece de capacidad significativa y por ende su existencia se ve abocada al sinsentido.

Luna explica que los anhelos de libertad en el adolescente hacen que deje de identificarse con los valores familiares y sociales, queriendo romper las reglas y códigos de convivencia (2012, 78). En repetidas ocasiones desafían estos parámetros comportamentales y sociales, buscando reafirmarse y así desarrollar conductas de riesgo que pueden atentar hasta con su integridad física.

Lo anterior ha generado en Julia la necesidad de crear una máscara que le permita evadir el dolor que implica su vida:

...siempre soy con mis audifonos, en el descanso soy con mis audifonos sentada en las escaleras sola, en clase, cualquier trabajo soy sola, mm yo ya estoy acostumbrada y ya. (Entrevista. Archivo del proyecto)

Este enmascaramiento de lo que le sucede a través del objeto prótesis, supone momentos de alivio, pero también un llamado a la necesidad de conectar con otros. Los audifonos de Julia se caracterizan por ser grandes y de un color azul celeste, lo que hace que resalten en el uniforme. Esto la hace visible ante los demás y proyecta una imagen particular de sí, es decir,

pareciera que no requiere de la interacción con nada ni nadie, sin embargo, resulta llamativo para otros, sus compañeros, que ven en ella alguien recio y contestatario, algo que muchos jóvenes anhelan en esta etapa de la vida.

Hemos visto varios casos que identifican diferentes problemáticas recurrentes en el aula. Estas formas de vida en los adolescentes son frecuentes y no importa el círculo social, familiar o económico, los jóvenes son jóvenes en cualquier lugar y demandan de una sociedad y una familia que se preocupe por construir interacciones armónicas con ellos.

Las situaciones descritas generan conflicto con los padres, su familia y círculos sociales que no comparten su particular manera de asumir un rol como individuo en una comunidad. De esta forma el adolescente se siente rechazado, incomprendido, generando en él, la sensación de soledad y estrés, volviéndose más vulnerable y sensible, menos comunicativo con relación a sus problemas, dejando como resultado su aislamiento.

Las diferentes situaciones y experiencias dolorosas y traumáticas en los jóvenes, puede desencadenar en no desarrollar capacidades que les ayuden a afrontar los diferentes desastres o infortunios que trae consigo la vida, llevándolos a tomar decisiones que van a torpedear u obstaculizar la obtención de logros, metas, objetivos tan vitales para un adolescente como la estabilidad emocional, ingresar a la educación superior o conformar unas relaciones familiares respetuosas y afectivas. Algunas de estas decisiones pueden generar huellas en su personalidad, evidenciándose en comportamientos depresivos, agresivos e inestabilidad emocional.

EL CUERPO EXPRESIVO: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CORPORALIDAD RESILIENTE.

Oswaldo quisiera hablar contigo. Con estas palabras inicia mi viaje a través de lo que sería mi transformación como sujeto y específicamente como docente. Nunca acostumbraba a quedarme después de mi horario laboral en la escuela. Aquel día, por razones de fuerza mayor, pues debía entregar un informe que llevaba días aplazando, tuve que postergar mi partida del colegio por unas horas.

Mi compañera de trabajo y docente de artes plásticas de la jornada tarde, jornada contraria a la mía, me pidió que le ayudara con el caso de un estudiante. Me contó que el niño tenía un problema en la piel muy fuerte, que se le descamaba y que constantemente vivía rascándose la cara, lo que le producía mayor descamación, irritación y dolor. En aquel momento pensé que sólo era cuestión de usar una crema humectante, sin embargo, al ver a este adolescente, algo en mí me dijo que esa sólo era la epidermis del problema.

Decidimos hablar con él. Al inicio de la conversación todo parecía normal, el estudiante no mostraba nada fuera de lo común o de las problemáticas frecuentes a su edad, nos contó que no había ido al doctor a que lo revisaran porque se encontraba sin seguro. El estudiante rompió en llanto y nos contó sobre la separación de sus padres, de lo dolorosa y conflictiva que era, de cómo se sentía culpable porque al perder el año anterior, sus padres empezaron a discutir y él cree que por dicho motivo se separaron. Por esta razón entraba en cuadros de ansiedad que le habían hecho desarrollar la manía de rascarse, tratando de buscar una solución al problema. Con este relato fue que nació la iniciativa de *Las fridas, un viaje al corazón*.

Las y los chicos con quienes se desarrolla el proyecto se encuentran entre 15 y 17 años de edad, son adolescentes que, como se evidenció en los capítulos anteriores, llevan consigo problemáticas sociales, afectivas y económicas complejas y dramáticas. Así inicia esta

aventura, que, desde la clase de educación artística, busca crear procesos de vida resiliente y un aprendizaje significativo que transforme dichas realidades.

Yo me experimento a mí mismo a través del otro, y el otro hace lo propio conmigo. Esta ha sido la consigna de mi trabajo en la escuela desde que inició el proyecto. No se puede desconocer el vínculo estrecho que existe entre el sujeto y lo que hace, pues muchas de nuestras acciones son el producto de la cosmovisión que tenemos.

La materia prima de este proyecto es la vida y el cotidiano de los y las estudiantes pues “el mundo de la vida cotidiana es intersubjetivo; no sólo está habitado por objetos, por <cosas> sino por semejantes con quienes establezco acciones y relaciones” (Mèlic, 1996, 38) El conocimiento no sólo debe estar enmarcado en productos formales, también ocurre en el trasegar de la experiencia, en el proceso mismo del hacer y es allí donde considero, radica lo valioso de esta experiencia.

Esto último supone también, comprender el ejercicio educativo de forma diferentes. Implica considerar la educación como fenómeno social que tiene un “carácter subjetivo, simbólico y significativo” (Mèlic, 1996, 34). Es decir, la educación tiene la posibilidad de alimentar al sujeto de sentidos, ayudarlo en su proceso de ser trascendente, constituirse, manifestarse y relacionarse.

Comprender la escuela desde esta visión supone que la función del docente debe trascender del ejercicio magistral, pues debe comprender su rol y función social, relacionándose y enterándose del contexto propio donde ocurre su praxis. Debe encontrarse con el otro y hacer del aula un lugar donde dicho encuentro sea posible, ocurra en igualdad de condiciones y en un intercambio constante.

La escuela, el aula y el dialogo docente-educando, son todos escenarios intersubjetivos. En ellos inicia “la construcción significativa del mundo social (...) la cual está en la relación social esencial. En la <relación nosotros> aparece el <entorno social>” (Mèlic, 1996, 39). No es posible sin el otro la construcción de la escuela. Sin estudiantes no hay escuelas y, por ende, tampoco docentes. Los niños y las niñas, los y las adolescentes dotan de sentido y significación el rol de la escuela dentro de las construcciones sociales y en consecuencia el agenciamiento docente.

A lo que obliga esto, es a repensar el ejercicio académico de la escuela y de la educación artística como alternativas de transformación de los sujetos, pues es este quien en últimas transforma el contexto, se enriquece con dichas dinámicas y las apropia.

En palabras de Maxine Green “si esos <otros> están dispuestos a proporcionarnos pistas, siempre podemos hallar el modo de mirar a través de los ojos de esos extraños y de oír con sus mismos oídos” (2005, 13). Se trata de ponerse en situación del otro, sentir aquello que dice y espera comunicar como si fuera propio, reconocer su experiencia como valiosa y posibilitar un enriquecimiento mutuo de la cosmovisión de quienes interactúan en el dialogo del aprendizaje.

Esto supone la creación de códigos, formas verbales y corporales que construyen el acto comunicativo en la escuela. Esta forma de manifestación es constante durante las edades con las que se adelantó la presente investigación, pues los adolescentes y jóvenes siempre -de manera creativa- tratan de poner su impronta en la forma de comunicación que el contexto ofrece.

La escuela se torna en espacio de interacciones significativas y constantes, así el adolescente se siente perteneciente a/, crea comunidad con sus compañeros y docentes; es allí donde “la interacción no solamente se comunica verbalmente sino a través de la mirada, el gesto, y toda la serie posible de expresiones corpóreas” (Mèlic, 1996, 39). El cuerpo, en suma, es el origen y el fin de esto; en el cuerpo nace la necesidad comunicativa gracias a los elementos de la corporalidad, de la forma como cada sujeto se manifiesta.

Por ende, es determinante conocer y reconocer el cuerpo de uno mismo. Mi cuerpo supone una forma de ser y estar, un estado continuo de manifestaciones que dependen de mis emociones, de lo que he aprendido y de las experiencias que he tenido. El conjunto de acciones y emociones son lo que encierran la corporalidad de cada sujeto, por tanto, crea situaciones existenciales que el sujeto experimenta y lo definen como ser.

Es allí, en la experiencia directa entre el sujeto y la realidad que se construye y se edifica, en la manera como la afronta, determina su identidad. En consecuencia “este tipo de situación es decisiva para establecer las características de la educación como acción simbólica” (Mèlic, 1996, 39). Desde el punto de vista de la educación formal, es en la escuela y en las

experiencias sensibles del aula, donde el sujeto enfrenta sus emociones de manera consciente en los primeros años de vida; allí, es donde se le pide que a través de su sensibilidad explore su forma de concebir la realidad.

Si bien la educación artística se sirve de esto para proceder en el aprendizaje, no significa que sea camisa de fuerza para toda escuela y/o currículo educativo. La consciencia de la experiencia sensible, considero, es el camino más sincero para llegar a hacer significativo el proceso de aprendizaje y enseñanza.

El relato y el sentir de cada estudiante toma relevancia dentro del taller. Cada joven que pasa por el aula encuentra un espacio donde puede ser sin restricciones, donde puede ocurrir su existencia sin reparos; entonces “la educación como acción simbólica se mueve en el ámbito de la educación de la vida cotidiana” (Mèlic, 1996, 40). La historia de vida se vuelve un factor indispensable en esta concepción de la escuela y supone la necesidad de crear camino hacia la resiliencia de los y las adolescentes.

Para que el ejercicio resiliente sea posible, el adolescente debe comprender que existen miles de posibilidades orientadas a resolver y/o afrontar aquello que lo acontece. Esto hace que el papel de la educación artística tome relevancia, pues en palabras de Green “las artes aportan nuevas perspectivas del mundo vivido” (2005, 16) En este punto el pensamiento se torna creativo y, por ende, resiliente.

La creatividad como factor resiliente supone la capacidad del sujeto para crear orden, belleza y finalidad a partir del aparente caos de sus conocimientos y experiencias. Es comprender que aquello que a simple vista resulta inconexo –experiencias, saberes, conocimientos- abordado de manera reflexiva, puede y debe mostrar la forma de encarar y resolver todo aquello que se padece y se vive.

Así como cualquier artista aborda un concepto de manera sensible y produce una obra, del mismo modo, el y la adolescente, pueden producir nuevos relatos de su vida, nuevas formas de experiencia sobre lo que sucede y le toca en su contexto. El accionar creativo tiene inmerso el ejercicio resiliente; supone la reconfiguración de la realidad de manera simbólica y en palabras de Mèlic (1996) la reproducción simbólica requiere de tres elementos fundamentales: i) la cultura ii) la sociedad y iii) la personalidad.

Para el autor, la i) cultura se encarga de la dimensión semántica del mundo de la vida. Se trata de asegurar la continuidad de la tradición. El rol de esta en la vida del sujeto es sumergirlo en las dinámicas propias de la especie humana, la forma de comunicación, la forma de percepción y de construcción de la realidad. El rol de ii) la sociedad, es el de asegurar la solidaridad desde el conjunto de ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes regulan sus pertenencias a grupos sociales. Es decir, el espacio social. Por último, iii) la personalidad supone el conjunto de competencias que convierten al sujeto en capaz de emplear el lenguaje y la acción. Asegura la novedad con lo ya existente a partir del tiempo histórico. Es el acontecer dentro del contexto (Mèlic, 1996, 49).

El sujeto ocurre a través de esta triada, es la que lo estructura de manera transversal en su existencia. Sin estos componentes es imposible que el sujeto se reconozca o siquiera exista, pues la conciencia del existir mismo demanda la interacción con dichos componentes, el reconocimiento de los mismos y la participación activa del sujeto para conformarlos y enriquecerlos. La escuela no es ajena a ellos, pues desde estos se constituye como institución y es a estos a quienes pretende dirigir sus prácticas.

Por tanto, la escuela como espacio existencial debe coaccionar la posibilidad del sujeto de autoreferenciarse y definirse, de permitir ser quien se quiere ser, proponer al sujeto una forma de participación en dicha estructura, lo que demanda abrir los canales y poner a disposición de aquellas herramientas para *sí*. La construcción de *sí* implica ser uno mismo y “ser uno mismo significa hallarse en pleno proceso de creación de un yo, de una identidad” (Green, 2005, 39) Sin los espacios para que el sujeto se defina, tenga sus búsquedas y se signifique, el sujeto terminaría en una existencia alienada y alienante, en una negación total de su ser y de su existir, en un vacío que no le permitirá dar sentido y forma a su vida.

La educación es, desde esta perspectiva, “el conjunto de procesos de reproducción simbólica en sus tres momentos: cultura, sociedad y personalidad” (Mèlic, 1996, 50). La escuela suele ser la catalizadora de los procesos de construcción subjetiva e intersubjetiva de los educandos.

La escuela se vuelve un entorno empático con el sujeto. El aula de clase como espacio que le permite desarrollarse a plenitud, supone prácticas que potencien la imaginación de los y las estudiantes, ya que “es precisamente la imaginación, por encima de todo lo demás, lo que

hace posible la empatía” (Green, 2005, 13). El reconocimiento del otro es el principio del ejercicio empático; sin embargo, no es posible sin el autorreconocimiento, sin la conciencia plena de quien soy y cómo enfrento el mundo.

Aquí el papel del docente nuevamente se torna relévale, pues según Sarason (2002) tiene varias obligaciones. En primer lugar, la de conocer la materia lo bastante bien para detectar cuándo o en qué puede tener dificultades el estudiante. En segundo lugar, la de crear y mantener una relación que permita a los estudiantes sentirse respetados y comprendidos y suficientemente seguros para poder expresar lo que piensan y sienten sobre ellos mismos y la materia y, a través de sus palabras, expresiones faciales o lenguaje corporal, contribuir a que el docente entienda sus actitudes hacia la materia y su comprensión del significado de esta. En tercer lugar, e implícita en las dos anteriores, el docente tiene la obligación no sólo de hacer el esfuerzo creativo de identificarse con el probable modo de pensar de un estudiante de esa edad o grado, sino también de lograr que su comprensión sea creíble y reconfortante. La cuarta obligación es que el docente nunca debe perder de vista las consecuencias de las profecías autocumplidas positivas o negativas. Es decir, de los señalamientos que encasillan a un estudiante. (142-143)

Esto hace parte de los principios que deben regir el ejercicio resiliente en el aula: un docente que comprende a sus estudiantes, que evidencia las particularidades propias de cada ser, sus necesidades y escucha sus problemáticas, debe transformar el currículo y la praxis misma para poder acoger ejercicios que modifiquen de alguna manera la forma de vida de quienes se educan en su aula.

Pero ¿Cómo hacer que los estudiantes hagan parte de ello? ¿Cuáles son las acciones puntuales a seguir para hacer esto posible? ¿Desde dónde arrancar para construir este proceso resiliente? Todas las anteriores eran dudas a las que nos enfrentábamos.

Pensar en Frida Kahlo como referente no sólo fue un acierto dentro del proyecto; también fue un argumento de peso para mostrar cómo llevar un proceso artístico y estético sólido desde la experiencia de vida. Lo importante de Frida Kahlo como referente es, por un lado, su posición de mujer y por el otro, su proyecto artístico.

Para este momento era claro que los estudiantes requerían de un motivante creativo. Entonces compartimos unas fotografías de mi compañera docente y su visita a la casa azul de Frida, lo que entusiasmó a los estudiantes y rompió la primera barrera. La prevención y el desinterés cayeron al ver que su profesora, una profesora del colegio, había estado en ese lugar.

Posteriormente les contamos sobre la vida de la artista, los accidentes que tuvo, las cirugías, el dolor físico y emocional por las pérdidas corporales sufridas. Hablamos de cómo todo aquello se veía reflejado en su obra de forma onírica y simbólica; cómo desde la pintura y la escultura transformó los objetos que representaban su dolor.

También se compartió la verdad sobre su vida amorosa y su carácter; cómo muchas decisiones de su vida la llevaron a sufrir, pues el objetivo no era sublimar a la artista sino mostrar que había una forma de aliviar el dolor, que el arte podía ser un mecanismo, pero también, debía ser decisión de cada uno.

Se contó sobre cómo su vestuario, los trajes de Tehuana², eran una recuperación de su cultura ancestral, de los diarios que escribió y del modo en que influyeron en su proceso creativo. El camino para producir cada obra fue uno de los ejes metodológicos que más enriquecieron el proyecto, pues el trabajo investigativo y reflexivo de la artista fortaleció el proceso de los y las estudiantes participantes de la experiencia.

La intención era evidenciar que la artista partía de acciones y vivencias similares, en apariencia, a las que ellos vivían. Que escribía en cuádreros sobre lo que le pasaba. De este modo, se logró acercar la obra de la artista a las prácticas de los jóvenes.

La escuela no puede centrarse solamente en el desarrollo de conocimientos formales y académicos. Las experiencias de vida y las formas de vivir de los jóvenes, también son conocimientos fundamentales dentro del currículo y la praxis del aula. Para el proyecto *Las fridas*, supone un reto ambicioso pues, el contexto socioeconómico donde se desarrolla hace que nuestros niños, adolescentes y jóvenes, vivan estas experiencias fundamentales de una manera extrema, convirtiéndolas en factores de riesgo por su alto grado de vulneración.

² El traje de tehuana es originario del Istmo de Tehuantepec, que se ubica en los estados de Oaxaca y Chiapas, está compuesto por dos piezas una llamada huipil y la falda en la parte inferior. Tanto el Huipil como la falda van bordadas con un gran arte, generalmente son flores de distintos colores. Este traje es un icono de la cultura mexicana.

El aula debe ser un espacio para que el *sí* mismo, el reconocimiento de *sí* surja y se fortalezca. Es decir, “el cuidado de sí da cuenta de un proceso de constitución, un modo de ser que es un aprender, un cultivar” (Foucault, 2010, 705). Se cultiva a *sí* mismo y se produce de manera significativa, sin embargo, este cultivarse debe ser mediado por la capacidad del sujeto de conservar su potencia, conservar las posibilidades de devenir en *sí* mismo desde *sí*. Bajo ningún pretexto, debe ser instrumentalizado para consagrar los fines de una institución.

La relación pedagógica con el cuerpo es, en resumen, un recorrido experiencial que permite analizar cómo en los diferentes hechos de dominación que lo constituyen, se devela toda una “economía política” del cuerpo, en la que las relaciones de poder en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas.

Cuando un individuo o un grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder, haciendo de estas relaciones algo inmóvil y fijo, e impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos –mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos o militares–, nos encontramos ante lo que podemos denominar un estado de dominación. Es cierto que, en una situación de este tipo, las prácticas de libertad no existen, existen sólo unilateralmente o se ven recortadas y limitadas extraordinariamente. (Foucault, 1984, 259).

Por tanto, la escuela como eje articulador y pedagógico del cuerpo, debe, de manera resoluta, hacer del ejercicio de dominio una práctica de antaño y aunar esfuerzos para construir espacios de expresión de las singularidades, de las identidades de los sujetos que transitan por sus aulas. Debe reconfigurarse como ese espacio existencial donde los intercambios significativos ocurren.

La escuela como experiencia significativa torna las relaciones en eje central de complejas formas de conocimiento, en donde el estudiante pueda hacer un desarrollo cognitivo e identificar aquellos objetos que de alguna manera representan su experiencia y son susceptibles a convertirse en imágenes. Las experiencias y los objetos, serán este mixto de evocación que detona la producción de sus imágenes dentro del taller.

Para Simondon (2013), este tipo de “imágenes-recuerdo que se generan de intercambios intensos entre sujeto y una situación pasan a ser símbolos” (11). Es decir, que toda

experiencia del sujeto con un hecho que demanda un cierto nivel de intensidad, genera en este, relaciones de tipo simbólicas con la percepción que tiene de dichos sucesos. Por ende, la memoria juega un papel determinante en la experiencia; no sólo por la construcción académica, sino también por la forma cómo se recuerda lo que se vive.

De este modo el recuerdo se convierte en imagen y a su vez, está cargada de una emotividad tal que afecta el actuar del individuo. Pero no solamente requiere que el proceso cognitivo y el acto creativo hagan un ejercicio de regresión. Este debe estar acompañado de todo un circuito afectivo-emotivo que suscite revivir las experiencias ya que “es allí cuando se puede elevar la imagen a la categoría de símbolo” (Simondon, 2013, 9).

Este concepto de imagen obliga a comprenderla desde la formación psíquica. La imagen es “un subconjunto relativamente independiente al interior (...) del sujeto” (Simondon, 2013, 9). La imagen mental se enriquece con los aportes cognitivos que llegan desde la actividad afectiva emotiva, sensorial. Así el sujeto se estructura desde dos procesos simultáneos y complementarios, por un lado, es un sujeto biológico y perceptivo y por el otro, un sujeto psíquico que se manifiesta desde lo simbólico.

La imagen ocurre de manera endógena en el sujeto y se manifiesta desde el objeto. Es a través de los intercambios intensos que existe entre la situación y el sujeto que se forman, así “a cambio, conserva una imagen que es lo suficientemente intensa como para ser fragmento de la situación” (Simondon, 2013, 11). De este modo esta imagen recuerdo que ha sido transformada en símbolo, requiere de la ayuda de los objetos para concretizarse. Es desde aquí que se aborda el concepto de imagen y objeto dentro de este proyecto.

Esta acción permite al símbolo conservar un realismo implícito. El objeto se transforma en souvenir, en un contenedor de la experiencia, que vuelve a ella de manera diferente, referencial, pero supone la transformación de dicha situación, es decir que, “no ilustra una realidad en sí misma, sino que la capacidad subjetiva del creador predomina sobre la función objetivizante” (Barnés, 2006, p. 44). El objeto se torna en significante de aquello vivido, y como representación, esta imagen demanda más que sólo la vista, es un constructo desde la corporalidad y la motricidad del adolescente.

Para Barnés (2006) la imagen transmite su contenido y significando de manera estática para quienes lo observan. De este modo se puede contemplar el tiempo quería continuar con su interpretación (2006, 41). Así el objeto percibido como imagen nos permite interpretar, interpelar y comprender una situación particular de forma universal.

Con lo anterior en mente, el proyecto inicia una serie de acciones puntuales que buscan hacer que los jóvenes que participan hagan de sus historias de vida y hechos dolorosos, imágenes simbólicas que les permitan construir corporalidades y praxis resilientes.

Diarios

Se inicia narrando la historia dentro de un block o cuaderno; el formato no importa, lo que hace relevante esta actividad es poder expresar aquello que se ha vivido. El uso del lenguaje supone una forma particular de comprender la realidad, de manifestarla y representarla.

La acción de narrar lo sucedido vuelca al sujeto sobre el recuerdo doloroso, sin embargo, no retorna a la experiencia vivida sino a la imagen de aquello que recuerda. El uso del lenguaje escrito implica que el sujeto sea conciso con aquello que describe, pero lo deje abierto a interpretaciones.

El diario de Frida es conocido por quienes estamos inmersos en el medio artístico, pero mostrarlo a los chicos, hizo que reconfiguraran las posibilidades del objeto. El diario de Frida (Imagen 1) tendió un puente entre lo que se quería expresar, lo que se podía expresar y la forma de hacerlo, convirtió el relato en un manifiesto del dolor del sujeto.

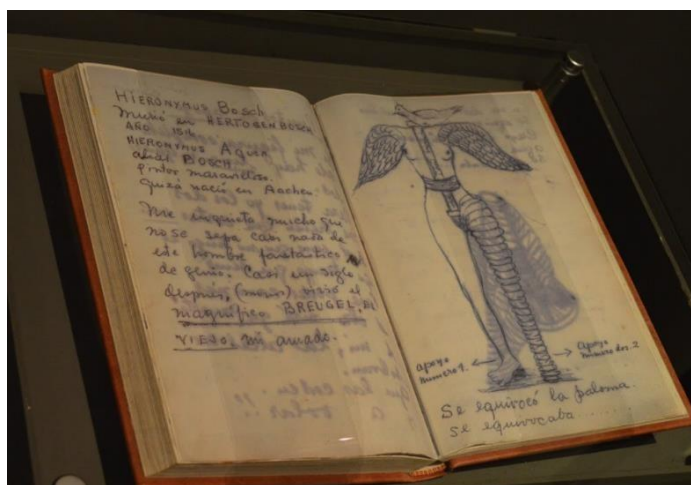


Imagen 1. Página diario Frida Kahlo. Casa Azul, museo de Frida Kahlo. Archivo personal.

El diario se torna en confidente a quien se confía lo vivido, el trauma y la alegría, el duelo y la felicidad. El diario es aquel objeto donde se descarga el sujeto, donde se expone desde la entraña; por lo mismo es secreto y nunca se impuso a los estudiantes mostrar lo que el diario contenía.

Fueron pocos los estudiantes que compartieron el contenido de sus diarios, sólo verificábamos que realmente hicieran el ejercicio de escritura. No había un libretto ni un formato que seguir. El diario debía llenarse con los contenidos que los estudiantes concibieran importantes; sin embargo, la premisa era que debían contar aquello que realmente les afectara, de manera positiva o negativa.

El lenguaje es una de las competencias más complejas que se desarrollan a nivel cognitivo, pues “el lenguaje trasciende lo individual del sujeto y lo conecta a lo colectivo, insertándolo en las dinámicas propias de su especie, obligándolo a generar formas de conciencia y percepción que van más allá de la acción, pues lo cognitivo es un componente determinante dentro del ejercicio comunicativo” (Mahecha, 2020, 41). Este ejercicio comunicativo obliga al joven que narra su historia, a volcarse de manera completamente diferente sobre la misma.

Escribir la historia obliga a que se reconozca desde el presente, desde el tiempo que ha transcurrido, lo que hace que el joven eche mano de las experiencias y aprendizajes que ha tenido desde el momento de la experiencia hasta el momento de la escritura. Este lapso de tiempo y espacio configura el hecho doloroso dentro de un marco, lo encapsula e inicia su proceso de configuración como imagen.

Esta simple y sencilla acción, es el ejercicio más poderoso dentro de la construcción simbólica de las experiencias, pues al ponerlas en el papel, el estudiante puede afrontarlas, reconocer que por más compleja que sea “la desgracia no se puede reparar, se repara la representación de la desgracia” (Cyrulnik, 2003, 73). Es en el momento en que los estudiantes deciden narrar y exponer sus historias ante los demás, por medio de imágenes verbales, que inicia la construcción de factores resilientes en su psique. A continuación, se evidenciará un fragmento del diario de Milena (Imagen 2), una estudiante que al inicio del proyecto mostraba una corporalidad cerrada, siempre maquillada, siempre cubriéndose el busto, siempre apática al contacto con los otros.

Este ejercicio fue clave para lo que vendría más adelante dentro del proyecto, pues permitió a los y las estudiantes enfrentar por primera vez, en mucho tiempo, todo aquello que los había afectado durante su infancia y adolescencia.

En esta página Milena relata:

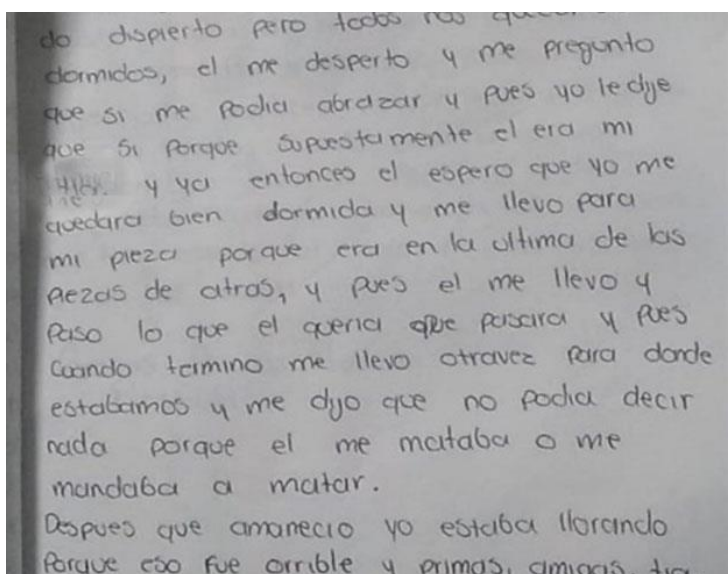


Imagen 2. Fragmento del diario de Milena. Archivo del proyecto.

...todos nos quedamos dormidos, él me despertó y me preguntó que, si me podía abrazar y yo le dije que sí, porque supuestamente era mi tío, y ya, entonces él esperó que yo me quedara dormida y me llevó para mi pieza, porque era en la última de las piezas de atrás, y pues él me llevó y pasó lo que él quería que pasara y, pues cuando terminó me dijo que no podía decir nada porque si no me mataba o me mandaba matar.

El cuerpo violentado expone en sus escritos y dibujos iniciales, una historia que le causaba mucho daño, algo que tenía guardado y le costaba expresar. Siempre silente, distante, reservada, así configura su corporalidad, mutismo que asfixia el alma, que carcome la sonrisa y ahonda las pupilas en los ojos.

Milena ha aprendido que no puede confiar, que debe permanecer alerta frente a cualquier atisbo de afecto, con cualquier muestra de cariño, pues su experiencia le ha mostrado una cara poco amable en las relaciones humanas. No fue sino hasta adelantado el proceso del proyecto que Milena se atrevió a compartir el contenido de su diario. No fue, sino hasta cuando sintió plena confianza en el proceso del proyecto que percibió la segura de no ser juzgada.

El ejercicio expresivo no es posible sin algo que decir. El sujeto resiliente debe contar su historia, narrarse, exponerse y comprender que aquello que se simboliza ya no es determinante para sí. Su aquí se reconfigura, se transforma y posibilita una nueva percepción del mundo exterior. Abraza su ser y con este a la vida y a las ganas de seguir acumulando experiencias.

Es aquí donde el proceso del aula también se transforma, pues debe posibilitar y abrirse a nuevas formas de corporalidad y de habitarlo, a la construcción de nuevas interacciones y formas de diálogo que van más allá de lo verbal. Es el ejercicio comunicativo en todo su esplendor y posibilidades.

Cuando la memoria llega y escudriña en el pasado, abstrayendo un fragmento y trayéndolo al ahora se abre un portal; allí finaliza su recorrido y sobrepasa el hecho anecdótico materializándose en una acción artística. Estas acciones son lo que tornan relevante la experiencia de *Las fridas*.

Al construir sus diarios, la artista desnuda su intimidad, su forma de amar, de ver la vida, de ser mujer. Esto la humaniza frente al espectador; ya no es aquel sujeto sublimado por el mercado y el valor estético de su obra, es un ser que siente y vive, cercano, por ende, a otros humanos.

Pañuelos

El pañuelo es aquello que recoge la manifestación del cuerpo. La huella de lo que somos queda en el pañuelo que se usa; el pañuelo como objeto representa la inmundicia del cuerpo, también la fragilidad de este, su necesidad de manifestarse y sacar aquello que incomoda, que enferma.

El bordado aparece como una acción vinculante. El hilo no sólo hila y materializa la historia del recuerdo; también une la imagen al objeto y a la experiencia del sujeto. Al ver algunos de los bordados que Frida (Imagen 3) realizó nos propusimos, por un lado, recuperar una técnica propia de nuestros imaginarios y también, aprovechar esa plasticidad que se logra entre la textura, la forma y el ritmo que propone el bordar.



Imagen 3. Bordado de Frida. Casa Azul, museo de Frida Kahlo. Archivo personal.

No se trata de bordar una imagen; con ella expresamos algo, que en el caso de los chicos era su objeto de dolor. Echar mano de algo dentro del cotidiano, también expande el imaginario sobre lo que puede o no ser susceptible de convertirse en un objeto estético. Se trata de darle relevancia al oficio de las madres y las abuelas, como coloquialmente se le designa. Zurcir para recordar.

Esta actividad tiene un giro con relación a la anterior. La finalidad es reconstruir la historia de vida. En una primera etapa se narran dos sucesos traumáticos y se debe generar otro bordado que sintetice las causas del infortunio. Así se recupera la historia poco a poco, recuerdo a recuerdo, hilando hechos y emociones en un objeto que los contiene que los soporta. *Ernesto* aprovecha este objeto para contar un poco de su historia, de aquello que lo hizo dejar su tierra.



Imagen 4. Pañuelo sobre el dolor. Ernesto. Archivo del proyecto.

Para *Ernesto*, su dolor siempre estuvo atravesado por el hecho de no tener casa, de ser despojado de su tierra, de ser errante por varios años, una diáspora que para el momento de hacer este diario (Imagen 4) aún no se detenía. Con retazos de tela y materiales que encontraba, fue bordando su objeto de dolor (izquierdo). Los retazos los recolectó de las telas que le regalaban o encontraba en el lugar que vivía.

En el otro bordado (centro) relata cómo los hombres armados llegan a su vivienda y le prenden fuego; en sus puntadas el hilo naranja y amarillo vemos siluetas, trazos que expresan la voracidad del fuego, la intensidad de la catástrofe.

En el tercer pañuelo (derecha) su bordado fue inspirado en la sensación que sintieron él y su familia al llegar a la ciudad; habla mucho de los grandes edificios, del frío y que nadie les dirigía la palabra. En su bordado se ve a una madre sola con sus pequeños, varias cajas y maletas; todo esto pasó antes de llegar a un hogar de paso para desplazados en el que se albergaron durante dos años.

La imagen se vuelve intermediaria entre la experiencia y el sujeto. Para el cuerpo que ha sido desplazado, su historia sigue encerrando secretos que a este punto del proceso no verbaliza, pero que aparecen dentro de sus bordados. Allí “la imagen como realidad intermediaria entre lo abstracto y lo concreto, entre el yo y el mundo, no es sólo mental” (Simondon, 2013,19).

Esta realidad intermediaria que es la imagen es donde se construye el proceso resiliente. Bajo su aparente falta de canon, se muestra inofensiva, pero como objeto visual resulta contundente, pues resume todo aquello que el cuerpo desplazado sintió y nunca verbalizó ni socializó.

La imagen de *Ernesto* se mantiene dentro de onirismo de los niños, conserva la inocencia del trazo y la forma, lo que lleva a suponer que su dolor nunca maduró, nunca desembocó en amargura, sólo en asimilación.

Al pedirles a los jóvenes que regresaran a estas situaciones traumáticas del pasado y las asociaron con algún objeto, tejen un puente representacional, entre la vivencia y la materia del objeto. Muchos de ellos traían imágenes impresas en una hoja para tener el referente visual y así plasmarlo en un pañuelo. Otros se dieron a la tarea de traer el objeto real y dibujarlo directamente del modelo; así “la imagen-símbolo puede solicitar auxilio de la materialidad de los objetos” (Simondon, 2013, 12), pero no depender de estos para existir.

La imagen es resultado de lo que somos, se erige con los recursos de los que disponemos en el momento de su diseño. Por lo mismo habla de *nosotros*, pues desde la capacidad motriz de que dispones y pone al servicio de su realización queda nuestra impronta en ella.

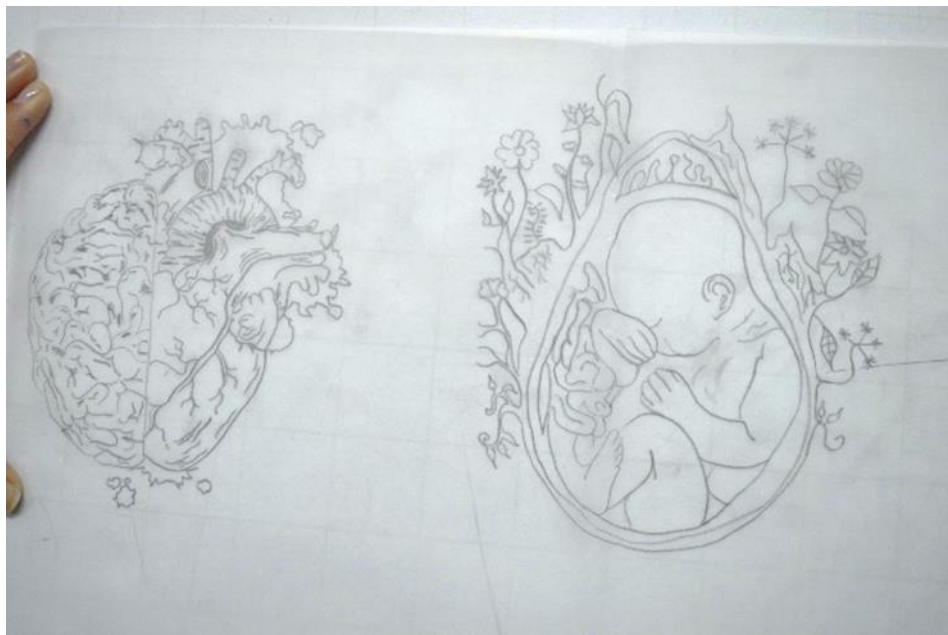


Imagen 5. pañuelo sobre los sueños. Milena. Archivo del proyecto.

Carmen inició sus diarios bordando con timidez; sabía que su bebé sería el tema principal, esa nueva vida que traía dentro de ella (Imagen 5). La idea de su diseño representaba la forma como concebía su embarazo; mezclaba la idea que tenía sobre lo que era ser madre, con el sentimiento que tenía hacia su bebé. Para ella, su bebé no solo habitaba en su vientre, sino también en su cabeza y en su corazón. Por ello realizó una especie de cofre mitad cerebro y mitad corazón que, al ser destapado contendría a su bebé.

Jorge (Costeñol) descubrió que tenía una habilidad única para bordar. Tal vez su carácter tranquilo y sus ganas de ayudar a sus amigos le permitieron desarrollar esta habilidad, o simplemente siempre la tuvo y en este momento preciso apareció. El estudiante preguntaba qué debía hacer, pues nunca se enfrentó a sufrimientos como los de sus compañeros; sin embargo, sus imágenes encierran una sencillez y lucidez técnica que lograron posicionarlo dentro del grupo como el profe de bordado.



Imagen 6. Bordado y proceso de bordado. Jorge. Archivo del proyecto.

Al ver las imágenes de Jorge (Imagen 6) se aprecia un ritmo constante en el bordado. Sin ser un dibujo con grandes detalles, supone una estructura sólida y un gran dominio técnico. Así “la acción existe como motricidad antes de la percepción y prepara al sujeto para la relación con su entorno” (Builes, 2017, 8). Con aquellos con quienes se genera la interacción, el acto comunicativo posibilita la construcción de comunidad de resiliencia.

El bordado posibilitó un sinnúmero de acciones e interacciones entre los estudiantes. Fue el inicio de compartir no sólo experiencias dolorosas, sino también, risas, anécdotas, consejos, diseños, asesorías, en fin, facilitó el ejercicio intersubjetivo que demanda la resiliencia. Ser resiliente alberga la necesidad orgánica de compartir en comunidad, de sentirse parte del

colectivo, de abrirse a los otros y ser parte de sus experiencias. En el caso de Jorge, fue la posibilidad de intercambiar sus conocimientos en el bordado, al igual que su participación en la construcción de las imágenes de varios de sus compañeros.

La actividad de los diarios bordados es un primer encuentro con el pasado doloroso. Allí se rumian los recuerdos. El zurcir durante semanas genera una catarsis, pues los jóvenes deben ir controlando la intensidad con que tiemplan el hilo a la vez que deben controlar sus emociones. Deben lidiar con la observación y preguntas de quienes los ven bordar, ya sea en sus casas o en el aula. Entre puntada y puntada los jóvenes cuentan su vida, se “conocen las penas”, como dicen ellos.

Esta acción genera conciencia sobre sí; “la conciencia siempre tiene una fase imaginativa, y la imaginación, más que ninguna otra capacidad, rompe con la <inercia del hábito>, si se imagina que algo puede ser diferente se puede lograr crear una nueva experiencia de vida (Green citando a Dewey, 2005, 41). Dicha experiencia está marcada por la socialización del dolor, pues este ejercicio de contarse desde el bordado y el diálogo con los otros reconstruye al sujeto desde la asimilación del hecho doloroso.

Es en el oxímoron que supone la resiliencia donde el sujeto halla un aprendizaje significativo para su vida. En el juego retórico de la contradicción se construye la resiliencia. El sujeto debe simbolizar su experiencia dolorosa desmitificándola como imagen para hacer de aquello algo bueno para sí.

Para pensar en la doble funcionalidad del símbolo que se ha creado, “el sujeto se comunica por medio de este, pero a su vez manifiesta al mundo por medio de su creación” (Ricoer, 1995, 57) Se representa lo que sucede. Esta imagen expresa la realidad que vivió y la forma cómo lo afectó. En el caso de Ernesto, es el mundo en llamas que antes era su hogar y la impotencia de quien, en medio de sus victimarios, permanece inmóvil frente a la barbarie. Sucede algo similar con la imagen de Milena. El hecho doloroso que significaba ser madre adolescente, se transformó en un souvenir que guarda algo valioso, en un objeto que contiene un tesoro.

La imagen entonces, logra dar voz al que no la tiene, a quien sólo por medio de actos simbólicos puede relatar todo aquello que lo atraviesa. Se debe entender este nuevo símbolo

como el resultado de un cúmulo de particularidades que han desembocado en que el sujeto, traslade inmediatamente su recuerdo en ese objeto de dolor. Ese pañuelo es su historia particular, pero representa la transformación de la experiencia y del sujeto.

Viaje al corazón

Llega el momento de desnudar el alma, de compartir aquello que hasta este punto permanece tras la discreción. Es el momento de narrarse, de decir todo lo que contienen los objetos que se han desarrollado durante el proceso. Como docente viví esta parte de manera particular.

Viaje al corazón supone un encuentro entre conocidos, una charla en la que se expone lo que realmente nos cusa ese dolor del que no podemos escapar. Recuerdo que estábamos reunidos alrededor de una mesa (Imagen 7), tomados de las manos. Mi compañera y yo tratábamos de calmar la angustia de los chicos, pues este momento, aunque incómodo era necesario para el proceso. Debíamos soltar aquello de lo que no podíamos escapar.

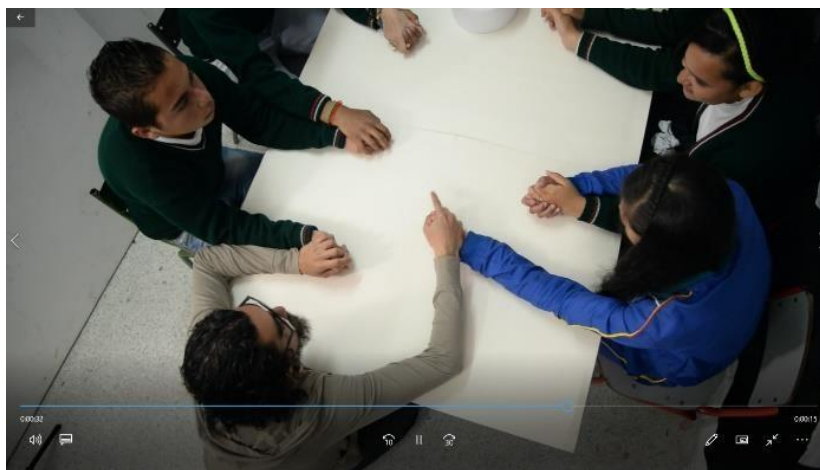


Imagen 7. Sesión viaje al corazón. Archivo del proyecto

El primero en hablar fue Ernesto, nunca esperé lo que venía, el estudiante nos cuenta:

Mi historia, creo que es la primera vez que la voy a contar en el grupo, algunos no la saben, algunos sí, bueno los que son un poco más cercanos a mí. Pues yo vengo de una familia indígena, mi mamá es indígena artesana, mi papá también, nosotros somos del Departamento de Caquetá, eee porrrr conflictos de la guerra eee nos tocó venir a vivir acá, eee allá perdí a mi papá, perdí cuatro hermanos, (carraspea) pues la verdad es un poco duro, la verdad mucho, peor pues con el apoyo de mi familia, de mi mamá, de mis otros hermanos, (carraspea la garganta) poco a poco voy saliendo adelante...

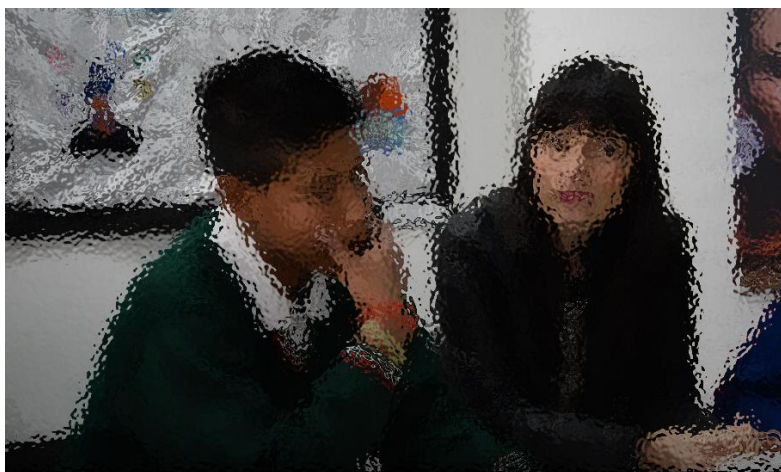


Imagen 8. Ernesto contando su historia. Archivo del proyecto.

Aquel joven reservado ese día abrió su vida a nosotros, nos entregó eso tan íntimo que no había compartido con nadie (Imagen 8). Conocimos no sólo la historia, sino también las razones de su comportamiento. Ernesto ya estaba en el proceso resiliente, era un tutor para todos nosotros y no lo habíamos visto. Uno de sus compañeros al escuchar la historia no pudo contenerse y contó la suya.

Mientras hablaba, Ernesto siempre sostuvo su mano y estuvo allí para consolarlo. En ese momento decidí compartir mi historia:

Soy Oswaldo Rocha, ustedes me conocen como docente, sin embargo, mi vida es mucho más que esta faceta, aunque me gusta mucho y he desarrollado un gran cariño, no esperaba terminar como profesor. Pero no es eso lo que quiero contarles, soy padre y hace varios años no sé nada de mi hija, debido a grandes dificultades con la mamá. Ella y yo nos separamos y, en este momento ya ni siquiera hablamos. Hace mucho no escucho la voz de mi hija, ni siento sus abrazos...



Imagen 9. Ernesto consuela a Oswaldo. Archivo del proyecto.

Entiendo la importancia de la coherencia que debe existir entre el hacer y el decir, no podía pedir a mis estudiantes que hicieran eso que yo no hacía. Las historias de Ernesto y los demás jóvenes esa tarde, me alentaron también a narrar un poco lo que me sucedió. Estando en ese relato me quebré emocionalmente por unos instantes; me sentí con el derecho de llorar, de ser parte de ellos, de experimentar su libertad emocional, salir de esa pequeña capsula que armamos para ocultar nuestra humana fragilidad.

Inmediatamente volvió Ernesto a actuar, me miro y se abalanzo a abrazarme (Imagen 9), con tal cariño que sentí que trasladaba todo ese amor que no pudo darle a su padre. Lloramos juntos, sonreíamos y me daba consejos sobre cómo podía ir asumiendo mi pérdida. Realmente fue muy valioso para mí, pues “el consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida” (Benjamín, 1991, 115). La sabiduría que le había dado a este joven de 17 años, la pérdida de sus familiares.

Esto deconstruye mi ejercicio docente ya que en el proceso de “aprender, como para enseñar, se ha de dejar algo atrás y, al mismo tiempo, de perseguir algo nuevo, y esa clase de conciencia debe ir ligada a la imaginación” (Green, 2005, 39). Ser imaginativo supone desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender la magnitud de aquello que el otro vive, conectarse de modo sincero con el otro; es la intersubjetividad en práctica, es la capacidad del sujeto de enriquecer su existencia.

Toda experiencia cuenta, todo relato es relevante, todos y todas podemos ser tutores de resiliencia de los otros. La “idea de que los estudiantes actúen como tutores o mentores de otros alumnos de menor edad ha sido tomada en serio en algunas escuelas” (Sarason, 2002, 217). Para los adolescentes, escuchar la explicación de parte de un compañero les ayuda a romper las barreras, a sentir cercano el ejercicio y poder comprenderlo de mejor manera.

Por lo mismo la verbalización de las experiencias supone comprender la experiencia de manera completamente diferente, pues se desarrolla, “la facultad de intercambiar experiencias” (Benjamín, 1991, 111) de interrelacionar vivencias, tejer sentido y construirnos en comunidad.

Para Benjamín la narración, tal como brota lentamente en el círculo del artesanado -el campesino, el marítimo y, posteriormente también el urbano- es, de por sí, la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o en parte, el «puro» asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo (1991, 119)

Trajes

Retomamos luego de esto las acciones que nos parecieron fundamentales en la obra de Frida. Tras explorar relatos que sensibilizaran a los chicos frente a su dolor y las posibles formas de sanarlo, propusimos la idea de construir una prenda, un vestido. Esta nueva faceta envuelve en diferentes circunstancias a los chicos y chicas, desde medir sus cuerpos, cortar tela y coser, hasta diseñar los motivos decorativos que tendrá cada prenda. Es allí donde la mayor creatividad explota.

Nuevamente Frida se torna relevante en esta parte del proceso. Al ver los vestidos, No sólo se evidencia el rescate cultural; se trata de comprender el vestido como una extensión del sujeto, de lo que es. El vestido para Frida no sólo supone un artículo de belleza. Así mismo, es la manifestación y la apropiación de su dolor, la simbolización del sufrimiento (Imagen 10). En sus trajes se ve (izquierda) la forma en que las correas que mantenían su columna estable, se tornan parte del diseño del vestido. Esto crea una simbiosis entre el dolor y la corporalidad.



Imagen 10. Exposición de vestidos de Frida. Casa Azul, museo de Frida Kahlo.

Archivo personal

La forma de usar los materiales, reencontrarse con la tela, “todo lo que interviene como intermediario entre sujeto y objeto puede adquirir valor de imagen y jugar un rol de prótesis a la vez adaptadora y restrictiva” (Simondon, 2013, 19). Implica, pues, que el hecho de medir el cuerpo para crear un molde, hace que aquello que resulte, en este caso los vestidos, sea una extensión del sujeto, de su experiencia y de su forma de percibirse.

Carmen cuenta su experiencia durante este proceso:

Cuando empezamos a hacer las fotos, eee pues fue complicado por varias cosas, porque, pues mis compañeras, los vestidos de ellas eran bonitos, eran al cuerpo, o sea mis compañeras, todas tenían cuerpo de señoritas y pues yo ya tenía, pues mi estómago, mi estómago grande, ya pues era muy diferente, mme sentía aislada, me sentía como, como rara, me sentía mal.

Pero, pues después yo sentí que era importante para mi vida conocer el proyecto, conocer a Frida y sentirme bien, porque venía una nueva vida dentro de mí y, pues quise representarla pues en las fotos.

Diseñar el propio vestido requería construir la experiencia, comprender su origen y ver la forma del cuerpo propio, la historia que lleva, encontrarse y construir un origen. Así como Frida recupera las tradiciones de su cultura, los chicos deben, desde el vestido recuperar su origen (Imagen 11), la forma en que han afrontado la vida y qué de todo esto es lo que realmente les define y representa.



Imagen 11. Sesión de fotos las Fridas. Archivo del proyecto

El vestido es, de todos los objetos producidos por el hombre, el que más relación tiene con su bienestar, pues “casi todos los objetos producidos por el hombre son en cierta medida objetos-imágenes; son portadores de significaciones latentes, no sólo cognitivas, sino también conativas y afectivo-emotivas” (Simondon, 2013, 20) El vestido evidencia la filiación a una clase social, a una forma de ver la vida. También se ciñe a una corporalidad, a una postura, a una silueta que modifica su horma estandarizada.

El vestido obliga a quien lo porta, a asumir su cuerpo desde sus particularidades, desde la forma misma de su ser. Para Carmen el vestido era la evidencia de que ya había perdido, como lo menciona ella su “inocencia”. Al propio tiempo, era el reflejo de su nueva faceta de vida, de su nueva forma de descubrirse. Así el cuerpo gestante asume su representación y manifestación dentro del colectivo. Se acepta y deja a los demás acercarse a ella, pues esta aceptación fue clave en el reconocimiento de la maternidad:

Mis compañeras siempre me ayudaban, ee pues ya en el momento me sentí bien, pues mis compañeras ya querían: ¡fotos con Carmen! ¡fotos con la pancita! Que no sé qué, entonces ya me sentí mucho mejor.

El vestido, el proceso de fabricación y la vestidura se tornan factores resilientes dentro de la experiencia de la joven. Para el cuerpo violentado, fue la oportunidad de romper el cerco que la apartaba de la interacción con otros. Milena se abre a su grupo de compañeras y acepta ayudarlas con sus peinados y arreglos del vestuario (Imagen 12).

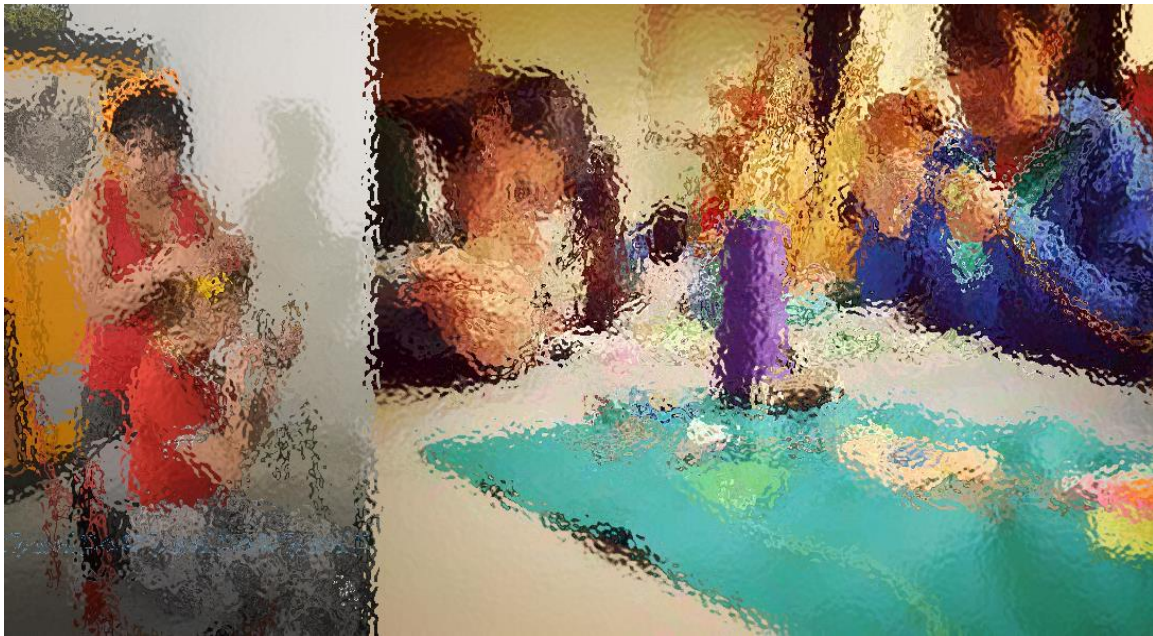


Imagen 12. Milena ayudando en el proceso de confección y montaje de los vestidos.

Archivo del proyecto

Romper la barrera del miedo y acercarse a sus iguales, supone para *Milena* el inicio de su proceso resiliente. En este punto su historia seguía sin ser revelada. Suponíamos que cargaba con un dolor profundo y agobiante. Esta chica aparentemente amable, realmente empezó a conectarse e interactuar con sus compañeros de clase.

La construcción del objeto supone un rescate “lo que vamos a rescatar, es el diálogo único entre nosotros y el material” (Sefchovich, 1998, 37) ese encuentro íntimo que sólo el hacer permite, allí el sujeto se enfrenta a su corporalidad desde la motricidad. La acción incluye la reflexión sobre las habilidades, el conocimiento de lo que se puede y no hacer, de lo que se es.

Prótesis

Como se ha señalado el cuerpo y la corporalidad son elementos determinantes dentro del proceso de *Las Fridas*. El cuerpo como eje de las relaciones teje el entramado que es el sujeto, sobre él y desde él se construye el dolor y el proceso resiliente. La obra de Frida nuevamente ofrece herramientas importantes (Imagen 13) Al intervenir lo yesos que le retiraban luego de sus accidentes y cirugías, la artista reconfigura estos objetos de dolor en objetos estéticos.



Imagen 13. Prótesis de Frida. Casa azul, museo de Frida Kahlo. Archivo personal.

Este ejercicio onírico pone de manifiesto, en forma directa, el ejercicio protésico de la imagen. El yeso toma la forma del propio cuerpo, es una proyección de este, una capa exterior que lo contiene, una coraza que enmascara el cuerpo el sujeto y lo proyecta como objeto, no como ser. Así “el objeto–imagen (...) su realidad de imagen es entonces paradigmática: permite comprender otras realidades conexas con las cuales es solidaria” (Simondon, 2013, 21)

Dicho objeto actúa como puente entre la realidad del sujeto y la realidad representada del sujeto, la realidad que es percibida por los otros. Conecta la experiencia del sujeto con la formación de su corporalidad de manera directa y evidente. De igual forma la prótesis de su pierna se convierte en un nuevo elemento discursivo dentro del proyecto.

Con los pies se avanza, se recorre, se podría decir que se vive, pues el vivir para muchos, está enmarcado en el trasegar, en el camino que se recorre y en las experiencias que se vive. ¿Qué pasaría si te falta una pierna? ¿Cómo avanzar si no se puede caminar? Con estas preguntas inicia la siguiente etapa del proyecto.

Trazarnos objetivos y trabajar por ellos, supone una de las acciones que dan propósito a la existencia del sujeto; los jóvenes y adolescentes no son ajenos a esto. Erika fue encontrando en las actividades una herramienta comunicativa muy eficaz para expresar su dolor. Siempre quiso cantar. Sin embargo, pese a su notable talento, la relación con la madre y los problemas familiares con su hermano, hacen que se plantee un proyecto de vida completamente diferente.



Imagen 14. Diseño prótesis Erika. Archivo del proyecto

Esta actividad los enfrenta a algo que tuvo que vivir Frida y, que necesariamente obliga a ser creativo frente a las vicisitudes de la vida. Así como la artista debió abandonar su deseo de ser madre, su movilidad y exploró nuevas formas de significarse, del mismo modo debíamos colocarnos en situación de pérdida.

Durante la actividad fue interesante observar las expresiones de asombro de los estudiantes mientras sacaban el molde de sus cuerpos. Para muchos fue la oportunidad de comprender de otra manera la forma de su cuerpo, la silueta de sus piernas, el grosor, es decir, de verse de una manera completamente diferente.

Generó la conciencia sobre la piel como contenido. Al ver el molde hueco se comprendió aquello que se aprende de forma abstracta en la clase de ciencias naturales; la piel es el contenedor, lo que sujeta los músculos, las venas, las articulaciones, los huesos. Los recubre y nos da una apariencia, una textura.

Es aquella piel la que guarda las evidencias de lo vivido; sobre ella se registra. Por ende, vestirla y ahora tomar su claco, son procesos de conciencia que van más allá del objeto, es la experiencia directa del sujeto consigo mismo; con la forma de su vida.

Para el sujeto, la vida se compone de luchar en su familia y por su familia, soñar no implica que los sueños se hagan realidad. No obstante, existen metas realizables, actividades loables que socialmente pueden dar aportes significativos.

Para muchos de esto jóvenes y adolescentes, el sueño de ser famoso implica mejorar su situación económica sin esfuerzo. Para *Erika* replantearse buscar una nueva forma de sustento que sea congruente con sus posibilidades actuales supuso confrontar su actitud frente a la vida. Si quería ser cantante, ¿qué había hecho para lograrlo? ¿Estudiaba o podía estudiar música? Este enfrentarse de manera sincera consigo, hace que muchos entren en shock, pero por lo mismo, la prótesis se torna relevante.

La prótesis de *Erika* (Imagen 14) muestra un posible sueño, ser enfermera, ayudar a otros, explotar su vocación de servicio en pro del bienestar colectivo también buscando el propio, pues desde allí puede de alguna manera, elevar su condición social, económica y emocional.

La imagen nuevamente toma una connotación relevante, pues ya no sólo es imagen-recuerdo. Al tornarse simbólica, abre la puerta a formas de representación que van más allá de la experiencia vivida. Se tornan en presente y continuo. La imagen como prótesis refleja de manera directa lo que el individuo es y la forma como quiere ser percibido por los demás. En la adolescencia y la juventud, esto es fundamental para el desarrollo cognitivo. Para los adolescentes, resulta imperativo ser reconocido por los demás.

Al ser una prótesis, la imagen evidencia la forma de ser y actuar del individuo, de relacionarse y de leer el mundo; es decir deviene proyección de la subjetividad de un individuo. El molde del pie no sólo es un calco de este, igualmente es una réplica de la forma como el cuerpo se constituye. Al pintarlo se proyecta sobre este la corporalidad del estudiante, la forma de apropiarla, el aquí del momento histórico que vive.

Al comprender la idealización de su primer sueño, el sujeto asume que debe resignificarse y reevaluarse, no sólo en sus metas y, sus prioridades como ser; “la imagen es la base de la anticipación, permite la prefiguración de un porvenir próximo o lejano, y el ensayo simbólico de soluciones a problemas previstos” (Simondon, 2013, 22). El sujeto comprende su momento presente y acude a la creatividad para transformarlo.

Esta imagen, resultado de la réplica del cuerpo mismo, comparte el cómo habitamos, pues “vivimos en una constante relación entre nuestro yo y el mundo. Se nos revela la gran importancia que tiene el pensamiento imaginativo cuando se aplica a posibles formas de organización social alternativas y a la probabilidad de que las cosas sean de otra manera. (Green, 2005, 60). De este modo, el sujeto toma la voz de su existencia, aquello es un grito de esperanza, de resiliencia.

Al reconocer su momento histórico el cuerpo silente asume su existencia y su forma de vida, se construye desde sus posibilidades y carencias, valora todo aquello que es y que puede lograr, toma los fragmentos de su vida y los une en una nueva existencia: “muchas veces, la imaginación puede juntar las partes cercenadas, puede integrar dentro de un orden correcto, puede crear totalidades enteras” (Green, 2005, 66) De este proceso resulta un sujeto renovado.

No es fracaso reconfigurar los sueños. Se trata de interiorizar realmente lo que se es y se puede ser, lo que se quiere ser y hasta qué punto aquello que anhelo, lo anhelo yo, o simplemente son imposiciones culturales que apropio para tratar de resolver una crisis existencial momentánea. Asimilar el objeto como prótesis del ser, supone aceptar que aquello vivido dejó algo de mí y sumó algo a mi ser, a mi existir. Me enriquezco en la coherencia del existir, debo transformarme, debo ser dinámico.

Danza consciente

A través de la representación desde el cuerpo y para el cuerpo, decidimos retornar a él. El movimiento iba a ser el epicentro de esta última acción sobre la que giraría un aparente cierre de las actividades realizadas. Comprender la corporalidad desde la conciencia del mismo ya no suponía hablar del dolor sino de las huellas que ha dejado en nosotros y de cómo afectó la construcción de la subjetividad de cada uno de los participantes en la experiencia.

Dentro de la experiencia tuvo lugar el suceso resiliente de Milena:

la de danza consciente, porque pueesss, por, por medio de esta logré tomar una decisión muy importante que cambió mi vida (sonrrie).

El ejercicio inicia con varios juegos que buscaban desinhibir la participación de los chicos, movimientos corporales aleatorios que invitaban a sumarse a la experiencia. Luego el ejercicio sufre un cambio drástico debíamos formar parejas hombre y mujer, Milena decidió hacer pareja conmigo (Imagen 15); posteriormente debíamos apoyarnos uno contra el otro desde la espalda y empujar para tratar de movernos de nuestro sitio.

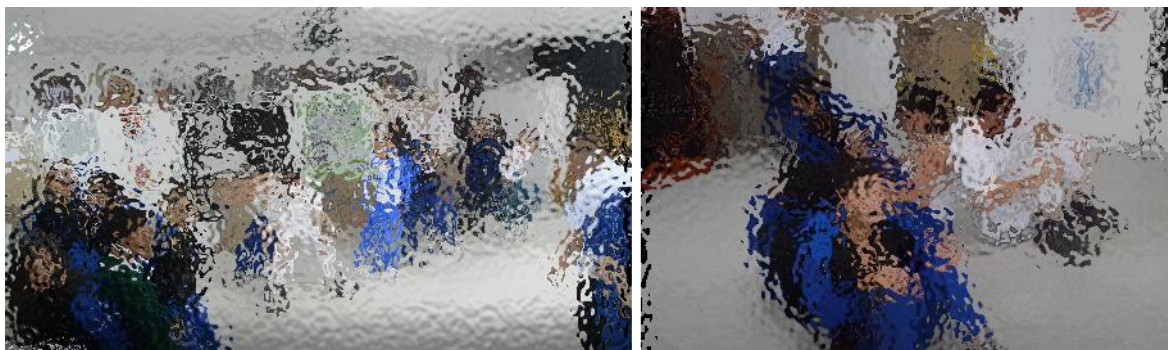


Imagen 15. Danza consciente. Archivo del proyecto.

Durante todo el ejercicio la vimos concentrada, inmersa totalmente en la experiencia. Sentía con gran intensidad cómo arremetía contra mi cuerpo; por momentos me faltaba el aire y me costaba contrarrestar su fuerza, había algo más dentro de sus acciones.

En un momento se interrumpe la actividad de manera abrupta. La instructora nos pide que pensemos en lo que nos está pasando. Muchos rompen en llanto. De manera inexplicable, otros se aferran a los brazos de sus compañeros. El ambiente se torna tenso.

Mientras se nos pide calmarnos se nos entrega una hoja de periódico. La instructora explica que el periódico no sólo trae noticias malas, sino también buenas. Que como material se puede resignificar y reutilizar. Mientras da algunos ejemplos, nos pide, con la hoja, formar una imagen, un solo símbolo que represente eso que nos duele. La condición es que no podemos movernos del lugar en que estamos.



Imagen 16. Símbolos del dolor. Archivo del proyecto.

Ernesto arma una casa y Milena la silueta de una mujer (Imagen 16). En el momento no pregunté, pero me causaba curiosidad la imagen de la estudiante (derecha) ¿Cuál era la relación que tenía con su cuerpo? ¿De qué manera podíamos ayudarla? ¿Las actividades del proyecto le aportaban? Eran muchas las interrogantes que surgían en el momento, además porque durante la actividad tuvo una disposición especial, decidida y desinhibida.

Se nos pidió conectar los símbolos de dolor con los de otros compañeros, así se tejió un entramado de imágenes y caminos que nos conectaban. Algunos símbolos eran similares a otros; otros no compartían relación, pero todos estábamos ligados por el duelo. Al finalizar la sesión Milena esperó que sus compañeros se fueran y nos pidió un momento. Nos contó del abuso sexual por parte de su tío, nos compartió su diario y fue cuando decidió contarle a su mamá del abuso y denunciar al agresor.

Reportamos el caso al colegio y se siguió el debido proceso. Este fue uno de los momentos más duros, pues Milena para ese entonces seguía siendo abusada con regularidad por el tío. Desde ese momento Milena se convirtió en una líder del proyecto. Además de su colaboración constante con los miembros del grupo, decidió tomar la vocería en cuanto actividad se realizaba, no necesariamente contando de manera cruda su experiencia, pero sí hablando de cómo las actividades realizadas en el proyecto le dieron valentía para hablar con su familia y tomar decisiones trascendentales.

Esto supone que “las personas son más plenamente ellas mismas y están más abiertas al mundo cuando pueden tener conciencia de sí mismas apareciendo ante otras personas, hablando con sus propias voces y tratando de, al mismo tiempo, crear un mundo común” (Green, 2005, 110). Sin la interacción con sus compañeros, esto jamás habría sido posible, o al menos no tan pronto.

Para el sujeto violentado, el volver a su corporalidad supuso la decisión de romper con su cadena de sufrimiento, de reconocerse de manera nueva y renovada, de apreciar todas sus cualidades y facultades, empoderándose desde su forma de vivir.

La relación con el cuerpo desde el movimiento genera un nuevo estado de la imagen corporal, pues la imagen del recuerdo se manifiesta en lo corpóreo, evidenciando que “estas imágenes-símbolo logran revelar una realidad oculta, escudriñando entre lo sagrado y profano, entre lo ritual y cosmológico” (Ricoer y otros. 1995, 49). Es el ritual del encontrarse lo que interpela al sujeto en este punto: volver a sí a partir de la asimilación del trauma, es lo acompaña y fortalece.

La clase de educación artística abre el camino para que a través del arte y sus actos expresivos afloren nuevas narrativas de las experiencias vividas. No ocultando, no olvidando sino por el contrario, se busca liberar al sujeto de esa carga dolorosa para convertirla, a través de la imagen plástica, en un relato que se pueda contar, que no se coarte ni se esconda, que no lacere, sino que se acepte como lo que es, una experiencia ya vivida, ya superada. Un aprendizaje.

Los pies sobre la tierra

Se reconoce la particularidad del contexto, la realidad social y se busca de forma creativa una salida que permita la participación del mayor número de integrantes del proyecto. Durante el proceso hubo concepciones difíciles de deconstruir. Aunque se logró que los hombres entendieran la importancia de llorar, de vulnerarse, no fue posible que participaran en actividades como la creación de los trajes.

Entonces se abren nuevas preguntas: ¿el proceso fracasó? ¿de qué otra manera pueden participar? Dichas dudas abren el camino a transitar, lo que en un principio surgió de manera espontánea. Se creó un grupo de apoyo, una especie de escenógrafos cuya misión era la de apoyar a sus compañeras en los montajes del proyecto.

En este grupo uno de los líderes fue Jorge, siempre presto a ayudar a sus compañeros. Aprendió fotografía (Imagen 17), escenografía, montaje, luminotecnia y, además, ayudó con la creación de los trajes de sus compañeras.

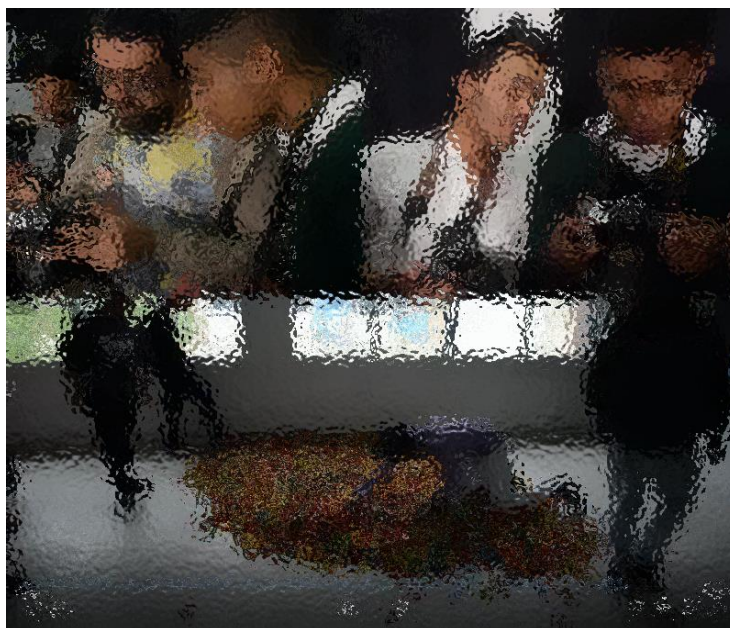


Imagen 17. Equipo de montaje. Archivo del proyecto

Jorge siempre fue enfático en que no lo hiciéramos realizar traje, que se sentía incómodo, que prefería ayudar a sus compañeras y así lo hizo. Aprendimos a respetar las decisiones de los estudiantes, a comprender que no todos participan y aportan de la misma manera, que existen roles y capacidades que pueden aportar algo más a los procesos y en este caso, considero, su aporte nos impulsó a dar a conocer el proyecto de *Las fridas*.

Aunque parezca suntuoso afirmar lo anterior, resulta impactante ver lo construido en estos bordados. El uso de retazos, de imágenes coloquiales que hacen parte de esta cultura popular y que resulta arcaica en algunos momentos, evidencian un cúmulo de imaginarios a los que tienen acceso los jóvenes. La forma como se borda, por momentos, la brusquedad en los cortes de la tela, en el hilar, en la línea que se traza, hasta la tela del pañuelo, nos permiten ubicarnos en un contexto y momentos específicos.

Al decidir registrar el resultado del proyecto, convertimos en objeto artístico tal resultado, lo que evidencia que “por medio de ese producto artístico, la imagen, se vuelve una realidad intermediaria entre el yo y el mundo, ya no solo es mental ella se materializa, se convierte en institución, producto, riqueza” (Simondon, 2013, 19), una construcción renovada del sujeto, una nueva percepción de sí y para sí, para los otros. Es la materialización de la transformación del sujeto desde la representación del objeto–imagen.

Esta transformación no encierra ni engloba todos los casos. Para Julia, el proceso dentro del proyecto resultó conflictivo. Desde el momento de su relato cada acción que emprendía como parte de las actividades la aislaba un poco más. Forzaba los resultados para cumplir estándares que la estudiante misma establecía.

Poco a poco fuimos evidenciando incongruencias con lo que narraba y con lo que representaba. Nunca completó las imágenes, sin embargo, siempre hizo parte del proceso, esperábamos que se decidiera a culminar su trabajo. Argumentó no poder completarlo pues estaba por publicar un libro de poemas del cual nos contó al inicio del proyecto, dicho libro nunca llegó a publicarse, no sabemos la razón.

Julia es proyección de lo social, no existe una búsqueda personal intrínseca que la lleve a evidenciarse como sujeto. Siempre distante, siempre aislada, no consolida su ejercicio resiliente pues para ello debe enfrentar los dolores de los que sigue escapando (Imagen 18).

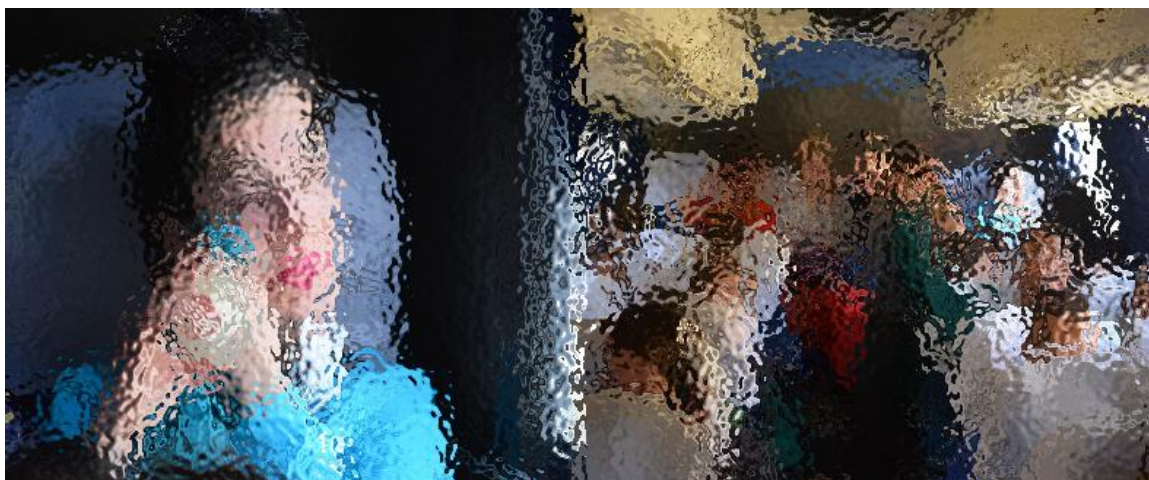


Imagen 18. Julia en salida pedagógica. Archivo del proyecto

Durante las salidas a socializar la experiencia nunca interactuó con sus compañeros. En las entrevistas y/o charlas, siempre hablaba de productos y experiencias que apropiaba de sus compañeros. Su ser continuó siendo una proyección de lo que se espera deba ser un estudiante de *Las fridas*, pero no es la proyección real de su ser.

Durante la sesión de fotos, dónde se hizo el registro de los trajes (Imagen 19), nunca quiso adoptar una pose que reflejara su proceso; más bien, buscó esquemas que veía en revistas. Quiso, de manera deliberada, romper el molde con relación a su entorno, pidió utilizar gafas (es la única que aparece con gafas en las fotos) a pesar de que no las necesita. Este elemento era usado como accesorio, ya que no respondía a tratamiento médico alguno.



Imagen 19. Sesión de fotografía de los trajes. Archivo del proyecto.

Las escuelas como instituciones sociales, de construyen y funcionan a través de acuerdos sociales, mecanismos funcionales posibilitan el ejercicio intersubjetivo: “estos mecanismos se construyen sobre la base de las significaciones imaginarias sociales y responden a ellas en términos de las formas de ser/hacer (...) decir/representar” (Murcia, 2019, 52). Sin el compromiso de otro, de su encuentro sincero con quienes interactúa, la escuela como constructo pierde toda relevancia y validez.

Tal vez Julia no encontró herramientas en las acciones del proyecto, tal vez su dolor era tal que no pudo soportar enfrentarlo. Sin embargo, el proyecto demanda el compromiso de todos y todas por superar juntos el trauma. Al escuchar y ser partícipe del dolor de otros, de la forma en que los afecta, del nivel de dificultad que demanda compartirlo, lo mínimo que quien escuche, tenga el mismo compromiso para con el colectivo.

Las relaciones intersubjetivas son las que hacen posibles las relaciones sociales. La escuela es un eje fundamental en este proceso pues aquí, “en la complejidad de las construcciones sociales, esta institución creada, crea también formas de ser/hacer, decir/representar que re-configuran la sociedad que las ha creado” (Murcia, 2019, 52). La escuela resignifica la forma y el espacio de interacción del sujeto, aporta a su construcción ecuánime y resiliente.

El sujeto alienado no comprende la verdadera función de la escuela, pues “el sujeto creado por la Escuela es creador de sentidos, significados que originan también y a la vez, formas de ver, ser y estar en el mundo; por tanto, hace de ella un escenario de re-conocimiento y transformación” (Murcia, 2019, 54). Si no comprende dicha función, no puede ser sujeto de transformación y el proceso se torna inerte, pasivo y poco relevante en su vida. La escuela y los procesos resilientes que allí se articulan, demandan un compromiso real por parte del y de la estudiante.

Sin embargo, “estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica” (Freire, 1985, 29) No todos nos sentimos cómodos frente a la responsabilidad de transformar aquello que nos lastima, que nos condiciona y que no posibilita nuestro desarrollo como ser.

El papel del educando es el de la conciencia, la constancia; “en suma, el acto de estudiar es una actitud frente a la realidad” (Freire, 1985, 31) El oxímoron de la resiliencia obliga a ser

consciente de la realidad para transformarla, no existe otro método. Es a través de este estado de conciencia que se transforma el sujeto y el contexto, construyendo un discurso, una forma de vida, en donde se manifiesten los verdaderos intereses del sujeto.

La escuela supone el encuentro con el otro por lo que, el aula de educación artística adquiere múltiples complejidades; supone acercarse al otro, adoptar una actitud creativa y ser empático. A fin de cuentas “estudiar es pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente. Aquel que estudia jamás debería perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad” (Freire, 1985, 31). Aquel que estudia, jamás pierde el interés por sí mismo.

Pensado así, el ejercicio educativo se transforma en algo vivo, cambiante, que se amolda y acoge cualquier ejercicio subjetivo. Permite al adolescente y al joven integrar nuevas narrativas, nuevas formas de ser y estar, nuevas corporalidades.

La función de la educación, su intención primaria, debe ser tornar al sujeto consiente de sí, pues al hacerlo abre la puerta a una mejor y mayor comprensión del mundo. Por tanto, impera la necesidad de procesos resilientes en el docente y el estudiante. Todos y todas necesitamos ser sanados, ser escuchados, ser abrazados: “la educación o la acción cultural para la libertad es la autenticación de conocimiento mediante la cual los educandos y, los educadores en tanto «conciencias» o en tanto seres plenos de «intención» se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión de conocimiento existente” (Freire, 1985, 124)

La existencia entonces, será la premisa, la motivación de trabajo frente al conocimiento académico. Este tiene la finalidad de nutrirlo, de posibilitar procesos de pensamiento que construyan nuevos horizontes en los y las jóvenes y adolescentes que llenan nuestras aulas. De este modo “el hombre construye un camino natural del cual emerge la conciencia con la habilidad de percibirse a sí mismo” (Freire, 1985, 125). Reconfigura y acepta con amor a su ser cambiante, al ser que se es en el constante avanzar, lleno de recuerdos, de acciones, de decisiones.

Por ende, el sujeto que se acepta toma voz y conciencia, comprende que existe una “doble funcionalidad del símbolo: <yo me expreso, expresando el mundo>” (Ricoer, 1995, 58) Sin

habitar de manera consiente, es imposible pensar en expresar lo que soy y lo que vivo. Se requiere sentirnos, sentir nuestra existencia, para poder acceder a la riqueza que supone el vivir.

El sujeto resiliente que se gesta en las aulas de clase, tiene la capacidad de abrazar la vida desde estas premisas. Existir implica aceptar cada experiencia que la realidad ofrece. Una existencia resiliente supone la capacidad del sujeto de comprender y asimilar dichas experiencias como parte del proceso para evolucionar, para florecer como alguien que tiene la capacidad y la creatividad suficiente para moldear su existencia, desde el acto creativo y por ende resiliente. Sin embargo, el sujeto debe querer transformar su experiencia, esto implica un cambio de actitud, pues la resiliencia es una posibilidad de vida, no la única.

CONCLUSIONES

La resiliencia como posibilidad para la construcción de la corporalidad y la subjetividad, demanda la interacción con otros sujetos, es decir, entraña el crecimiento intersubjetivo del ser. Este encuentro con los otros supone para el sujeto un nivel de afectividad que lo interpela más allá de lo sensitivo. Lo pone frente a construcciones cognitivas propias de esta experiencia.

Estas nuevas experiencias generan aprendizajes en el sujeto que le permiten enriquecer su lectura de la realidad. Es en nuestro encuentro con los otros que el universo personal se expande. En ese proceso el cuerpo incorpora, de algún modo, dichas interacciones y construcciones.

El cuerpo permite al sujeto unir su percepción con la realidad objetiva, es decir, desde el cuerpo el sujeto se manifiesta, y proyecta a los otros una imagen de sí. Esta proyección corporal del sujeto es lo que entendemos como corporalidad.

Aquí se gestan interacciones significativas para el sujeto. En este intercambio de significaciones, el sujeto define su forma, las acciones y todos los esquemas de comportamiento que determinan su corporalidad.

El adolescente se manifiesta desde su sexualidad, sus acciones, pensamientos, comportamientos, hábitos y diálogos. Lo que lo hace diferente a otra etapa de los procesos de desarrollo, es que, por primera vez estas sensaciones ocurren en la vida del sujeto. El sólo despertar biológico y sexual, supone momentos tensionantes que sobrepasan en ocasiones la capacidad racional del sujeto en esta etapa.

Estas transformaciones del cuerpo obligan a nuevas formas de comportamiento y relación con los otros. Suponen un cambio de estructura en el sentir y en el estar del adolescente y del joven. Durante este proceso ocurren las primeras crisis existenciales para el ser, pues la connotación que reciben las cosas y la forma en que es percibido por los otros, cambia. Incluso, existen rituales sociales que marcan el inicio del cambio y que obligan al sujeto a comprenderse de forma diferente.

Así, esta nueva conciencia devela una nueva forma del cuerpo y de relacionarse, una nueva corporalidad. Soy mi cuerpo y mi cuerpo soy yo: esta simple afirmación confronta al sujeto con la forma de autoperibirse, de reconocerse, y lo obliga a interactuar constantemente consigo.

De esta manera, se alcanza el primer objetivo de esta investigación. La corporalidad resiliente acontece en medio del contexto que envuelve al adolescente; su estrato socioeconómico, su herencia cultural, familiar y social, serán indicadores de formas de comportamiento y concepción de la realidad. Estos indicadores marcan el cuerpo del sujeto desde sus vivencias. Allí dejan huellas que van definiendo su corporalidad y formas de relacionamiento.

La corporalidad resiliente supone la construcción de un sujeto político reflexivo que transforma las dinámicas de su contexto desde la construcción en comunidad. Por tanto, el sujeto no es espectador pasivo en esta interacción con el contexto. El sujeto puede y debe ser productor de sentidos y, desde su forma de manifestarse, debe y tiene que apropiarse su realidad. En ello radica la capacidad resiliente de una persona.

La resiliencia supone una forma de vida armónica consigo y con su contexto, pero esta forma de vida demanda compromiso frente al intercambio social y a la participación colectiva. El ser resiliente lo es en tanto interactúa con otros. Ser resiliente supone comprender que lo vivido no condiciona el actuar del sujeto en el presente, pero aquello que se vive deja un aprendizaje. En la medida en que el sujeto comprende que de sus dolores y traumas puede extraer aprendizajes y no condiciones de vida, su corporalidad será ligera de cargas emocionales y podrá relacionarse de mejor manera con los otros.

Este fortalecimiento emocional y corporal del sujeto, demanda cultivarse de manera no solo académica, sino también socioafectiva. La escuela como epicentro de la educación formal del adolescente, ofrece la posibilidad de fortalecer habilidades tales como la creatividad y el pensamiento crítico. Estos procesos de pensamiento son determinantes en la construcción de corporalidades y sujetos resilientes.

Un sujeto creativo posee la capacidad de transformar las situaciones adversas en oportunidades de aprendizaje e interacción. Es empático con los otros y reconoce sus capacidades y limitaciones. El sujeto resiliente comprende que existe una relación entre el mundo y su ser, que lo afecta de manera psicológica y modula su formación.

Para comprender cómo ocurre el proceso resiliente en la escuela y en el aula, se construyeron categorías de análisis que refieren a situaciones cotidianas en las aulas de colegios públicos. Existen corporalidades deferentes en el aula, como en cualquier otro sitio. Estas corporalidades refieren a situaciones comunes para muchos maestros y maestras.

La escuela refleja las problemáticas todas de lo social y lo colectivo. La escuela pública acoge a los chicos violentados, a la chica abusada sexualmente, a la adolescente embarazada, a aquel que está tan herido que aparenta no necesitar a nadie. De igual manera, recibe al estudiante que cuenta con el apoyo de su núcleo familiar.

La función social de la escuela es acoger y brindar oportunidades a todos estos adolescentes que matizan la población escolar. Ello corresponde con el segundo objetivo de esta investigación. Existen diferentes corporalidades que son comunes en las múltiples escuelas públicas de la ciudad.

Los colegios públicos, en su mayoría, se ubican en los barrios y zonas más pobres de la capital. Es en estas zonas donde, como se evidenció en el capítulo dos, se asienta la mayor población humilde y vulnerada del país. Los que han sido víctimas de desplazamiento, desempleo, falta de oportunidades; y también los que desde vidas austeras construyen hogares amorosos.

Quienes hemos sido docentes de colegio en estos lugares, sabemos que existen muchos estudiantes que necesitan apoyo para su crecimiento humano. Con esas necesidades llegan a las aulas. Dentro de esta realidad es que ocurre mi propuesta de trabajo. *Las fridas* pretende construir sujetos resilientes; para ello se toma la experiencia de vida de los y las adolescentes que participan de la clase.

Al pedirles construir/intercambiar relatos, imágenes y objetos, se buscó explotar la capacidad asociativa que tiene el objeto con el Yo del sujeto. Se pretendió remitir a éste. Sin embargo, se dejó espacio para la interpretación. El objeto resultado de la experiencia de *Las fridas* encierra consigo el suceso doloroso, al tiempo que no se relaciona directamente al acontecimiento, sino al proceso de duelo y superación del dolor que implica el ejercicio resiliente.

El largo aliento del proyecto tejió comunión entre compañeros y docentes. Permitted traspasar la barrera de la formalidad terapéutica. Durante tres años se crearon lazos donde el diálogo,

los relatos dolorosos, la camaradería que genera el ver la humanidad del otro, desprovisto de máscaras estereotipadas, todo ello permite ir en contravía de sociedades cada vez más individualistas y poco interesadas en el padecimiento de ese otro. Se abre un portal de escape, una ventana que -en algunos casos- permanece cerrada en el seno familiar.

La educación artística como catalizadora de cambios personales y estimuladora de cambios sociales supuso, gracias a este proyecto, la resignificación del ejercicio corporal mismo, de la postura frente al conocimiento académico y del ser. Permitió comprender que somos seres multidimensionales, que ningún conocimiento es más relevante que otro, que todo confluye en la construcción de discursos de vida y formas de habitar.

El ejercicio resiliente dentro del aula apuntó a la construcción de sujetos con una psique saludable, que a su vez se orientan a dinámicas e interacciones sociales pacíficas y significativas. Ver a los padres reconocer y desconocer a sus hijas e hijos por el maquillaje, los trajes y peinados que se emplearon para el proyecto, habla de la capacidad renovadora que implica el ejercicio creativo.

Las chicas y los chicos que hicieron parte de esta experiencia se llevan consigo la consigna de que lo que se propongan puede ser logrado. Que la vida es algo más que los condicionamientos sociales y familiares, pues ella depende, con mucho, de las decisiones tomadas y de las acciones emprendidas, de la capacidad para interactuar con otros sujetos.

El papel del colegio y el papel del educador, especialmente del educador artístico, debe ser de mediador y facilitador. Supone la construcción de una escuela desde lo humano, en donde las formas de conocimiento y los modos como se construyan, validen posturas de naturaleza justamente humana. El conocimiento debe estar al servicio de la construcción de *ser* por parte del estudiante, de sus búsquedas, y no debe asumirse como un cúmulo de contenidos para memorizar.

El ejercicio de la escuela y del aula se debe dar desde el reconocimiento de las diferencias, desde los ritmos de aprendizaje hasta la formación del sujeto educando, no desde los paradigmas e imposiciones de la institucionalidad. En últimas, *Las fridas* revela que es posible adelantar una praxis educativa de la mano de los sujetos y no desde el ideario abstracto de lo que se debe o no potenciar.

Se demuestra que los procesos del aula pueden tornarse en ejercicios de resiliencia y construcción de posturas críticas y reflexivas. Que este tipo de experiencias aportan estrategias didácticas para asumir problemáticas tan sencillas como complejas. Del mismo modo, refuerza la noción de la escuela como construcción social y colectiva, cuya función es aportar al encuentro de rutas para la convergencia y la convivencia.

Al mismo tiempo potencia la capacidad política, crítica y reflexiva de la relación docente-estudiante. Esta experiencia es susceptible de replicarse en otros escenarios, donde se compartan similares preocupaciones. Esto lo vivimos en algunos intercambios que tuvimos con agentes de otros colegios e instituciones. Cuando nuestros chicos participaban y contaban sus experiencias, sus pares preguntaban sobre la forma y los mecanismos empleados para afrontar dificultades (Ver anexos).

Esto hizo que nuestros estudiantes se convirtieran en tutores resilientes de otros, dentro y fuera del colegio. Creo este es uno de los grandes resultados. Nunca esperamos que sucediera, pero los y las estudiantes se empoderaron de tal manera, que pudieron aportar algo a su comunidad inmediata, y más allá.

Cualquier docente puede tomar las herramientas que empleamos con nuestros estudiantes: los diarios, las prótesis, los vestidos, los conversatorios, los ejercicios de danza consciente y los momentos de desahogo como los de *un viaje al corazón*. Estas herramientas se emplean cotidianamente en el aula, simplemente aquí se redimensionó su uso.

Sin dudas, mi paso por la maestría me ayudó a comprender el cuerpo y la corporalidad más allá de la configuración biológica. El cuerpo encierra maneras y formas de comunicación, más profundas que la expresión meramente verbal cotidiana. Los intercambios a los que me vi avocado como maestrante en formación, estimularon a cultivar mi conocimiento del cuerpo desde otras miradas.

A la Maestría en Estudios Artísticos agradezco la oportunidad de encontrar y ser consciente de la verdadera razón por la que realicé esta investigación, directamente relacionada con mi praxis como educador artístico. De este modo espero haber aportado a la línea *Excrituras artísticas y goces transdiscursivos*, y concretamente a su núcleo *Construcción de sujetos, imaginación creadora y prácticas educativas*. Ya que, desde los procesos creativos y expresivos de mis estudiantes, logramos potenciar un ejercicio docente diferente, que tiene

en cuenta los caminos propios de los y las estudiantes. Apunta a brindarles herramientas que ayuden a transformar su realidad. Ya se dijo que el sujeto resiliente es creativo por necesidad, pues es capaz de pensarse a sí en la situación del otro.

FUENTES CONSULTADAS

Agamben, G. (2001) *Medios sin fin*. Valencia: Pre-textos.

Benjamin, W. (1991). El narrador. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. México, DF: Taurus.

Barnés, J. (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Builes Roldán, I., Manrique Tisnés, H., & Henao Galeano, C. (2017). Individuación y adaptación: entre determinaciones y contingencias. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51(2), 121-131. Disponible en <https://doi.org/10.5209/NOMA.55009>

Cataño, T., Restrepo, S., Portilla, N. y Ramírez, H. (2008). Autoestima y sexualidad en adolescentes: validación de una escala. *Andina*, 10(16), 57-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239016506005.pdf>

Corral, A. (2015). Apuntes para un análisis filosófico de la percepción del propio cuerpo. *Pensar el arte hoy: el cuerpo*, 1(1), 23-46. Disponible en: https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/publication/field_attached_file/pdf-pensar_el_arte_hoy.pdf

Cyrułnik, B. (2003) *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2005). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2002). Las llaves de la felicidad. *Praxios filosófica*, 1(15), 121-138. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/1855/pag%20121%20->

%20138.pdf?sequence=1

Deleuze, G. y Parnet, C. (1997) *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.

Derecho a Bogotá. Investigación de asentamientos informales (2015). Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B0Em6tqGXXKPjbElwSWlaZ0pqUHM/view>

Fondo de Población de las Naciones Unidas y Secretaría Distrital de Salud (2011). *Embarazo adolescente en Bogotá. Construir nuevos sentidos y posibilidades para el ejercicio de derechos*. Disponible en: <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/P%C3%A1ginas-interiores-publicaci%C3%B3n-SDS-UNFPA%20%281%29.pdf>

Forés, A. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Foucault, M (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

_____ (2010) *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1985) *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y educación*. México, DF: Paidós.

Greene, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Barcelona: Graó.

Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80521287004.pdf>

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Irigaray, L. (1994) *Amo a ti*. Barcelona: Icaria.

Jung, G. (2010). *Sobre el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Trotta.

Kotliarenco, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia. Informe de CEANIM, Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer*. Disponible en: <https://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>

Leiva, L., Pineda, M. y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 2(22), 111-123. Disponible en: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/30859/32798>

Luna, A. (2012, enero-junio). Funcionamiento familiar, conflictos con los padres y satisfacción con la vida de familia en adolescentes bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 77-85. Disponible en: <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/198/239>

Lefrancois, G. (2005). *El ciclo de la vida*. México, DF: International Thomson Editores.

Lutzky, D. (2014). Morin, Edgar. "La noción de sujeto". *Cátedra Lutzky*. Disponible en: <http://resumenes-comunicacion-uba.blogspot.com/2014/11/morin-edgar-la-nocion-de-sujeto.html>

Mahecha, E. (2020). La formación de subjetividad en la niñez –entre los 10 y los 11 años–. Tesis de Maestría. Disponible en: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/29007>

Mazo, M. (2016). *La resiliencia como respuesta a los alumnos con baja autoestima*. Tesis de Maestría. Disponible: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3598>

Mèlic, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. México, DF: Paidós.

Ministerio de Salud de la República de Colombia. (2018). *Determinantes del embarazo en adolescentes. Explicando las causas*. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/informe-determinantes-sociales-embarazo-en-adolescente.pdf>

Murcia, N. (2019). La escuela con mayúscula. Re-conocer-Re-conocernos. *Boletín Redipe*, 8(7), 90-98. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/775>

Noriega, M., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. Perspectivas docentes. *Textos y contextos*, 1(58), 2015, pp. 42-48. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Juárez. México. Disponible en: <file:///D:/Downloads/Dialnet-LaResilienciaEnLaEducacionLaEscuelaYLaVida-6349252.pdf>

Panesso K. y Giraldo M. (2017). Autoestima, proceso humano. *Revista electrónica psiconex*, 9(14),1-9. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507/20785325>

Perspectivas sobre Resiliencia en América Latina Módulo I Lectura 1. Apuntes sobre la epistemología de la resiliencia (2016, mayo 23). Disponible en: <http://cvis3.cebem.org/wp-content/uploads/2018/06/Apuntes-epistemol%C3%B3gicos-sobre-Resiliencia.pdf>

Quintero, A. (2001). La resiliencia: un reto para trabajo social. *Desde el fondo. Cuadernos de familia*, 6(21), 2-6. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/pdf/Nro_21/1%20Quintero%20Velazquez%2021.pdf

Reyes, P y Córdoba, M. (2006, enero). Adolescencia sin otredad: identidad y comunicación. *Revista Académica Universidad Cristóbal Colón*, 1(17), 341-364. Disponible en: <file:///D:/Downloads/296-Article%20Text-713-1-10-20200706.pdf>

Ricoer, P. (1995) *Del símbolo a la metáfora. Introducción a la filosofía hermenéutica*. Galicia: Universidad de Compostela.

Roa, A. (2013, diciembre). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 1(44), 241-257. Disponible en: [file:///D:/Downloads/Dialnet-LaEducacionEmocionalElAutoconceptoLaAutoestimaYSu-4596298%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-LaEducacionEmocionalElAutoconceptoLaAutoestimaYSu-4596298%20(1).pdf)

Rodríguez, A. (2009). Resiliencia. *Revista de Psicopedagogía*, 26(80), 291-302. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n80/v26n80a14.pdf>

Sanabria, C. (2015). La pregunta del cuerpo. *Pensar el arte hoy: el cuerpo*, 1(1), 10-22. Disponible en: https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/publication/field_attached_file/pdf-pensar_el_arte_hoy.pdf

Secretaría Distrital de Hacienda de Bogotá (2004). *Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá*. Bogotá, DC: Alcaldía Mayor. Disponible en: <https://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/RECORRIENDO%20USME.pdf>

Simondon, G. (2013). *Imaginación e invención*. Buenos Aires: Cactus.

Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>

_____ (2010). La resiliencia comunitaria en situaciones catastróficas y de emergencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 687-693. Disponible en: <file:///D:/eDGarAbAtO/eDgARaBaTo/ROCHA/TESIS/REFERENTES/AUTORES/uriarte.pdf>

Vicente, J. (2016). *El trauma en el abuso sexual infantil intrafamiliar; desde los procesos disociativos y el apego*. Monografía de grado. Disponible en: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55724/7/jvicenteroTFG0616memoria.pdf>

Winnicott, D. (1996). *El hogar, nuestro punto de partida*. Buenos Aires: Paidós.

Zemelman, H. (2010, abril). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 21-12. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/943>

ANEXOS

Anexo 1. Socialización del proyecto ante las familias.



Exposición fotográfica y talleres de bordado con asistentes en el CUR de Compensar.



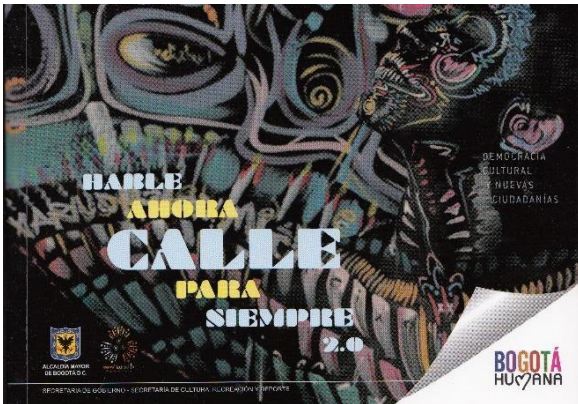
Socialización del proyecto ante docentes internacionales OEI.



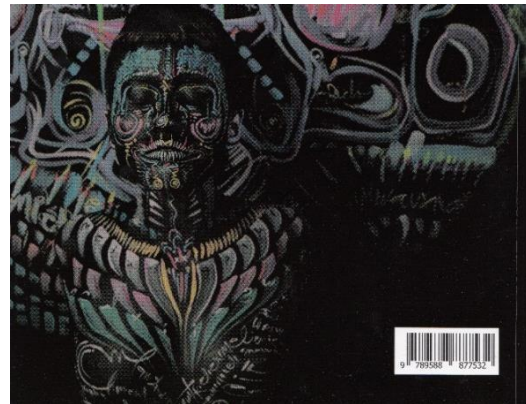
Anexo 2. Hoja de vida del proyecto *Las fridas*.

PUBLICACIONES REALIZADAS A PARTIR DEL PROYECTO L@S FRID@S.

- Coautores en el libro: **HABLE AHORA O CALLE PARA SIEMPRE**
Título del artículo: “Ser un@ Frid@ es saber viajar al corazón”.
Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá D.C, 2015.
<https://www.dropbox.com/s/8qtw2jvr5dhcnfj/Libro%20HABLE%20AHORA%20CALLE%20PARA%20SIEMPRE.pdf?dl=0>
ISBN Impreso 978-958-8877-53-2
Participación en el texto desde la página 184 hasta la 193.
Publicación de cuatro (4) Fotografías.



Portada libro.



Contraportada.



Ubicación del artículo en el Sumario.



Inicio del artículo.

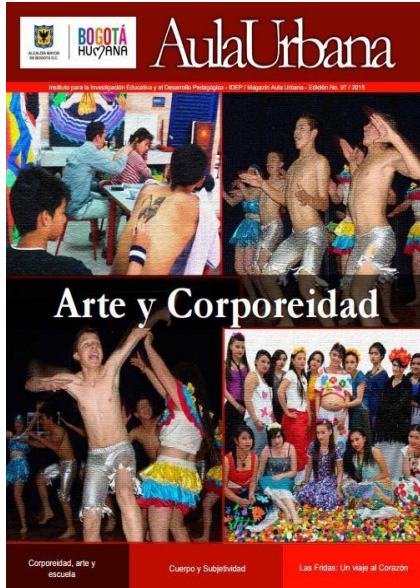
- Coautores en el **MAGAZÍN AULA URBANA** - Edición No. 97 / 2015

Título del artículo: “Diástole y sístole indican el ritmo de la expedición Las Frid@s: un viaje al corazón”.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
Secretaría de Educación, Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá.

http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_magazine/Magazin%20Aula%20Urbana%20Edicion%20No%2097.pdf

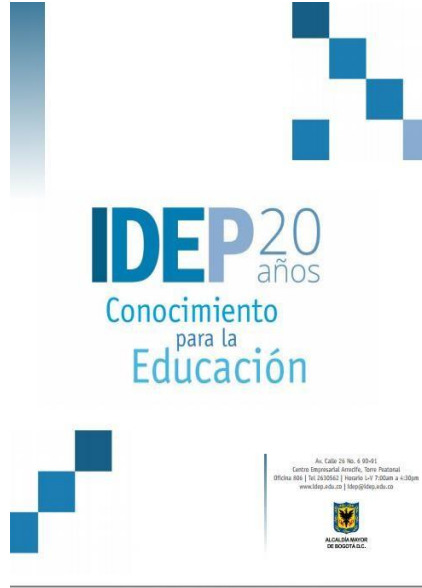
Tiraje impresión: 3000 ejemplares. Participación en el texto desde la página 12 hasta la 14.
Publicación de cuatro (4) Fotografías.



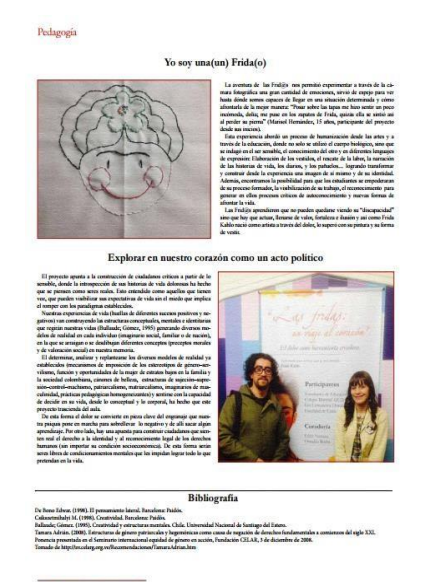
Portada Magazin.



Inicio del artículo.



Contraportada Magazin.



Final del artículo.

- Coautores en el libro: **XX PREMIO SANTILLANA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS 2014. EDUCACIÓN PARA LA PAZ.**

Título del artículo: “L@S FRID@S: un viaje al corazón” El dolor como herramienta creadora.

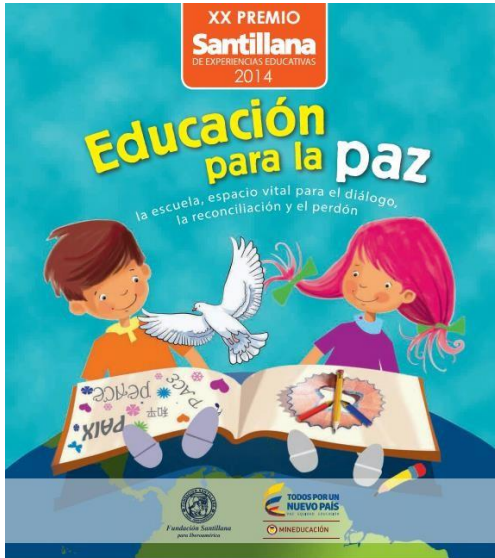
2014 Editorial Santillana, S. A. Bogotá, D. C.

http://www.premiosantillana.com.co/pdf/PREMIO_2014.pdf

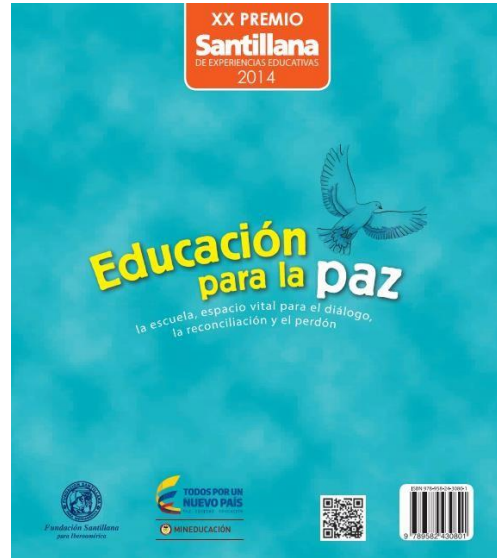
ISBN Obra Independiente: 978-958-24-3080-1

Participación en el texto desde la página 62 hasta la 89

Publicación de ocho (8) Fotografías.



Portada libro.



Contraportada del libro.

Presentación	6
El Premio Santillana y su historia	8
Integrantes del jurado	19
Educación para la Paz. La escuela espacio vital para el diálogo, la reconciliación y el perdón: Convocatoria	20
Acta de adjudicación del premio	24
Experiencias ganadoras	34
Primer puesto: La enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz	36
Segundo puesto: L@S FRID@S: Un Viaje Al Corazón	62
Tercer puesto: Consolidación del liderazgo estudiantil para el fomento de una cultura de paz	90
Cuarto puesto: Laberintos de participación, paz y convivencia	114
Quinto puesto: PAMI. Programa de prevención e intervención del maltrato infantil	142
Mención especial de preferencia en redes sociales: Puzito a puzito. La caja de pandora. Para enseñar los derechos humanos.	172
Colegios participantes	200
Resumen de ganadores por departamento	208

INDICE

5

Ubicación del artículo en el índice.



Inicio del artículo.

- Coautores en el Cuadernillo Impreso:
ARTE Y CORPOREIDAD EN LA ESCUELA.
 Secretaria de Educación del Distrito.
 Pontificia Universidad Javeriana – Facultad de Artes –
 Alcaldía Mayor de Bogotá. IDEP.
 Bogotá D.C, 2014.
 Participación en el texto desde la página 16 hasta 17.
 Publicación de cuatro (4) Fotografías.



Portada y contraportada del cuadernillo.



Ubicación de la reseña al interior del cuadernillo.

- Coautores de la Cartilla.

Cátedra Maestros hacen Maestros

Para pensar, sentir y vivir el aula.

Premio Compartir al Maestro 2015.

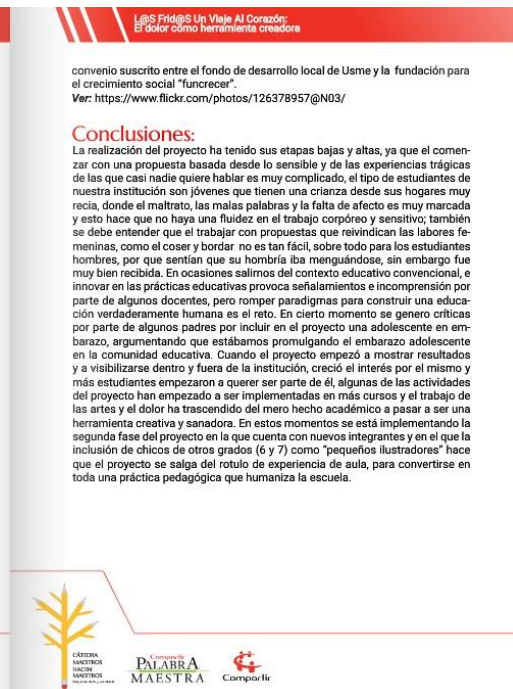
<http://www.compartirpalabramaestra.org/catedra-maestros-hacen-maestros/ls-frids-un-viaje-al-corazon-el-dolor-como-herramienta-creadora>

10 páginas.



Portada Cartilla.

Contraportada Cartilla.



Páginas interiores de la cartilla.

- Coautor del Artículo Docente
- Proyecto C4. (Ciencia y Tecnología para Crear, Colaborar y Compartir).
 Secretaría de Educación del Distrito y el Centro Ático de la Universidad Javeriana.
http://www.c4cienciaytecnologia.com.co/es-contenidos_c4/col_los_comuneros.html
http://www.c4cienciaytecnologia.com.co/es-contenidos_c4/colegios/colegio_los-comuneros/pdf/los_comuneros-articulo_docente.pdf

menu

Las Fridas, un viaje al corazón

Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín

"es una propuesta novedosa en la que la meta final es la construcción transformadora del ser social en sus estudiantes"

Videos

Creando Juntos - Proyecto C4

Proyecto C4 LAS FRIDAS, UN VIAJE AL CORAZÓN - Colegio Los C...

Fotografías

Descripción

"Las Fridas, un viaje al corazón" es un proyecto que parte del dolor como herramienta creadora y consiste en abordar historias de vida desde las artes. Surge porque un estudiante se había dañado en su piel y la docente quiso trabajar el tema del reconocimiento del dolor propio y ajeno como una forma de sanar.

Se comenzó identificando la experiencia de vida de Frida Kahlo y tratando, además, otros temas como la diversidad cultural, la belleza y lo distinto.

Más adelante surgió otra propuesta: "Objetos de dolor", que pretende volver a lo humano y que el conocimiento surja desde las historias de vida de los propios estudiantes.

Han realizado diversas actividades como la elaboración de diarios, pasado, presente y proyección de futuro, han diseñado y confeccionado vestidos inspirados en Frida Kahlo y han participado en escenarios como el Festival Artístico Escolar en 2013, Arte y Corporalidad en la Escuela en 2014 y en la entidad La Maloka.

Desde el año 2010, las artes han tomado mucha fuerza en el colegio, se ha visibilizado el proyecto en la comunidad y los resultados son muy positivos: los estudiantes se han reconocido y se ha fortalecido la autoestima.

Artículos

Palabras Clave

Arte, Fridas, Creación artística

"El arte en la construcción de resiliencia y sentido de vida en los estudiantes"

Por:
"Luis Venanza Vargas"
"Oswaldo Rocha Diez"

"Las Fridas: un viaje al corazón"

Por:
"Sheila Cabrera"

C4 Artículo Investigador

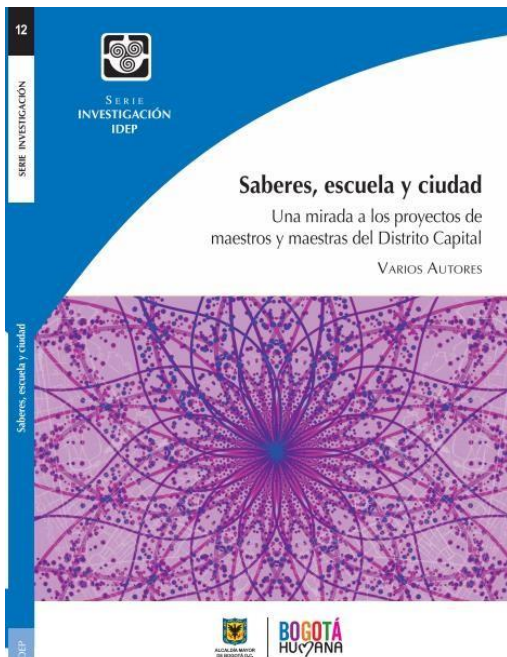
C4 Artículo Docente

"trabajar con el grupo de estudiantes sobre un proceso de identificación y entendimiento del "dolor" y el "sufrimiento" a través de la figura de Frida Kahlo"

"Los estudiantes confeccionaron trajes basados en la exposición "las apariencias engañan: los vestidos de Frida Kahlo" y posteriormente realizaron con ellos sesiones fotográficas"

PUBLICACIONES DONDE HAN ESCRITO SOBRE EL PROYECTO L@S FRIDAS.

- En el libro **Saberes, Arte y Ciudad**, Varios Autores. Jorge Arcila en el capítulo 4 “Corporeidad y arte en la escuela” Hace referencia al proyecto “Las Fridas” y lo cita en las páginas 106, 108, 109, 130 y 166. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Saberes,%20Escuela%20y%20ciudad.pdf> ISBN impreso 978-958-8780-34-4



Portada libro.



Contraportada.

Capítulo 4

Corporeidad y arte en la escuela¹

JORGE ARCILA

Orientador del estudio "Saberes en la escuela, temática arte y corporeidad".

Los estudios del cuerpo, como campo de saber e investigación, son relativamente jóvenes, de reciente reflexión y teorización aunque, paradójicamente hayan sido objeto de disputa, control y ejercicio del poder desde tiempos antiguos. A través de los siglos el cuerpo ha recorrido un largo y difícil camino, debatiéndose como objeto y propiedad de los campos de la ciencia, la religión, la política y la cultura. Solo hacia mediados y finales del siglo XX, el cuerpo constituyó un campo privilegiado y específico de estudio, particularmente influenciado por las contribuciones teóricas de las ciencias humanas como la antropología, la sociología, la historia, y más recientemente de los estudios culturales (Cabra y Escobar, 2013).

Buena parte del trayecto recorrido por el cuerpo se situó en la tradición filosófica clásica y medieval, constituida por la dicotomía entre el alma y el cuerpo, la mente y el cuerpo, la fe y la razón (González, 1998). Ya desde Platón se planteó una contraposición radical entre el mundo de las ideas, vinculado al mundo espiritual, y el cuerpo, perteneciente al orden de la materia. Este contexto, testimoniado en el mito platónico de la Caverna, refuerza la creencia del cuerpo como un obstáculo para acceder a ese mundo de las ideas del que forman parte los espíritus (González, 1998).

¹ El presente artículo nace de la revisión teórica de material publicado sobre estudios del cuerpo, de la revisión de la convocatoria pública hecha por el IDEP y la Universidad Javeriana a los colegios del Distrito a participar en el proyecto Saberes y Mediaciones en el tema de Arte y Corporeidad en la Escuela, del análisis de algunos de las experiencias aceptadas para hacer parte del estudio, y de las entrevistas hechas a los maestros líderes de los proyectos seleccionados al final del estudio.

Inicio del capítulo 4

“Corporeidad y arte en la escuela” en la página No. 95.

- Separata

Premio Compartir al Maestro 2015

http://www.premiocompartir.org/sitiowebpc/content/download/614/2584/file/Separata_Premio_Compartir_2015.pdf

Participación en el texto en la página 32.

Publicación de una (1) Fotografías.

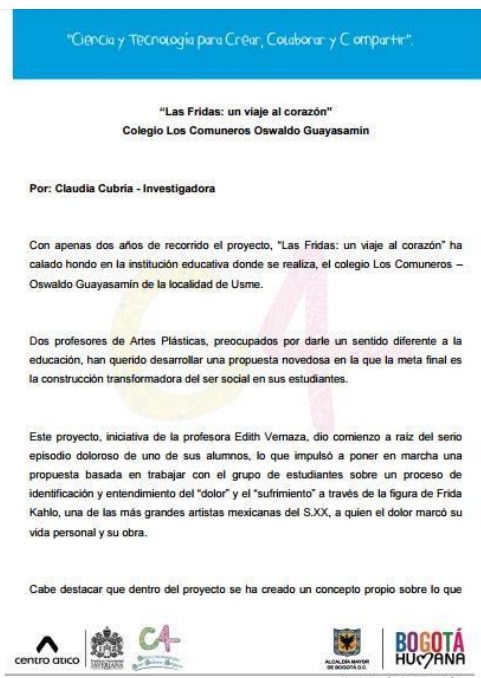


Portada Separata.



Vista página No. 32.

- Artículo Virtual Proyecto C4.
Ciencia y Tecnología para Crear, Colaborar y Compartir.
Secretaría de Educación del Distrito y el Centro Ático de la Universidad Javeriana.
Investigadora Claudia Cubría
http://www.c4cienciaytecnologia.com.co/es-contenidos_c4/colegios/colegio_los-comuneros/pdf/los_comuneros-articulo_investigador.pdf
Extensión del artículo: 4 paginas.



Primera y última página del artículo C4.

EL PROYECTO HA SIDO INVITADO PARA SER SOCIALIZADO EN:

- **PONENTES (Taller L@s Frid@s)**
5º JORNADA INTERNACIONAL DE PÉRDIDAS, RESILIENCIA Y TRASCENDENCIA
Organizado por la UACJ (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y la Comunidad Latinoamericana de Resiliencia. Ciudad Juárez, México. Agosto 2016.



- PONENTES

11 CONGRESO INTERNACIONAL DE RESILIENCIA.

Organizado por la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y la Comunidad Latinoamericana de Resiliencia.

Ciudad de México D.F. noviembre 2015



- PONENTES

**II SEMINARIO LATINOAMERICANO "MAESTRAS Y MAESTROS HOY"
Claves para una educación diversa y humana.**

Organizado por el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) y la SED (Secretaría de Educación Distrital).

Feria Internacional del Libro - FILBO 2015 - Pabellón 18-21. Nivel 2.

23 y 24 de abril de 2015.



- **PONENTES ENCUENTRO INTERNACIONAL**
 “Nuevas Prácticas Pedagógicas para la Convivencia en la Escuela y en el Entorno Escolar”
 Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación de Bogotá.
 Centro de convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada. Hotel Tequendama.
 Bogotá. Colombia .Octubre 2014.

- **PONENTES**
 “PRÁCTICAS ÉTICAS, ESTÉTICAS Y AFECTIVAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR”.
 Primera Maloca de Convivencia: “Afectividad, Emociones Y Sensibilidad”. Programa Uaque.
 Jardín Botánico. IDEP – OEI.
 Bogotá. Colombia. Junio 2014.



- **PONENTES**
ARTE Y CORPOREIDAD EN LA ESCUELA.
 Encuentro de maestros y maestras del distrito.
 Pontificia Universidad Javeriana. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá. Colombia. Marzo 2014.



- **PONENTES**

IV Semana Javeriana de las No violencias hacia las Mujeres.
 Magas, Brujas y Sabias: Mujeres Conspirando la Vida.
 10 al 14 noviembre de 2014. Universidad Javeriana.
 Bogotá – Colombia.



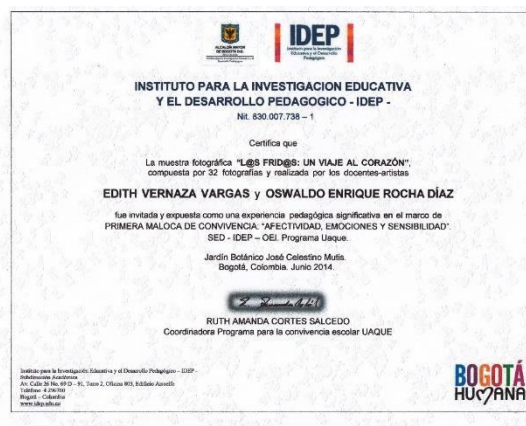
Afiche promocional.



Cronograma de ponencias.

EXPOSICIONES Y PUESTAS EN ESCENA REALIZADAS:

- Exposición (Fotografías, esculturas y diarios bordados) en el Centro de Memoria, Paz y reconciliación. Bogotá. 2015 – 2016.
- Exposición (Fotografías) en la Semana Javeriana de las No Violencias hacia las Mujeres. Pontificia Universidad Javeriana. 2014.
- Exposición (Diarios bordados) en la Biblioteca Publica El Tintal Manuel Zapata Olivella. Bogotá. 2014.
- Exposición (Fotografías) en La Escuela de Artes y Letras. Bogotá. 2014.
- Exposición (Fotografías) en el Jardín Botánico de Bogotá en el marco de la Primera Maloca de Convivencia: “Afectividad, Emociones Y Sensibilidad. Bogotá. 2014.
- Exposición (Fotografías y puesta en escena con los integrantes del proyecto en vivo) en FILBO 2014 (Feria Internacional del Libro) en Corferias, Bogotá.
- Exposición (Fotografías y puesta en escena con los integrantes del proyecto en vivo) en Biblioteca Pública Virgilio Barco. Bogotá. 2013.
- Exposición fotográfica en el CUR de Compensar. Bogotá, en el marco del FAE 2013.



Certificación
Exposición Fotográfica: “L@s Frid@s: Un viaje al corazón”
Organizada por la SED – IDEP – OEI. Programa Uaque.
Jardín Botánico José Celestino Mutis.
Bogotá, Colombia,
Junio 2014.



Certificación
Exposición Artes Plásticas: “Las Fridas: un viaje al Corazón”
Propuesta significativa y obtención de trofeo.
Festival Artístico Escolar 2013.
Organizada por la Secretaria de Educación del Distrito.
Bogotá, Colombia,
Mayo 2014.


ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y PERTINENCIA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA

HACE CONSTAR QUE

La muestra artística denominada: «Las Fridas un Viaje al Corazón» del colegio Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayazamín

Participó en la gala del Festival Artístico Escolar – FAE 2013 con una puesta en escena, el viernes 28 de febrero de 2014 en el auditorio de la Biblioteca Pública Virgilio Barco.

Bogotá D.C., mayo de 2014


ADRIANA ELIZABETH GONZÁLEZ SANABRIA
Directora de Educación Preescolar y Básica

BOGOTÁ
HUCYANA



Certificación
Exposición Artes Plásticas: “Las Fridas: un viaje al Corazón”
Participación en la gala del Festival Artístico Escolar 2013
Organizada por la Secretaria de Educación del Distrito
Biblioteca Pública Virgilio Barco.
Bogotá – Colombia, mayo 2014.


ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y PERTINENCIA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA

HACE CONSTAR QUE

La muestra fotográfica denominada: «Las Fridas un Viaje al Corazón» del colegio Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayazamín

Se presentó en la Feria Internacional del Libro, del 8 al 12 de mayo de 2014.

Bogotá D.C., Mayo de 2014


ADRIANA ELIZABETH GONZÁLEZ SANABRIA
Directora de Educación Preescolar y Básica

BOGOTÁ
HUCYANA



Certificación
Exposición Fotográfica: “L@s Frid@s: Un viaje al corazón”
Participación en la Feria Internacional del Libro FILBO 2014
Organizada por la Secretaria de Educación del Distrito.
Bogotá, Colombia, mayo 2014.


ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y PERTINENCIA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA

HACE CONSTAR QUE

El colegio Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayazamín realizó dos (2) puestas en escena de la muestra artística: «Las Fridas un Viaje al Corazón»

En la tarima principal del pabellón de la SED, en el marco de la Feria Internacional del Libro 2014.

Bogotá D.C., Mayo 9 de 2014


ADRIANA ELIZABETH GONZÁLEZ SANABRIA
Directora de Educación Preescolar y Básica

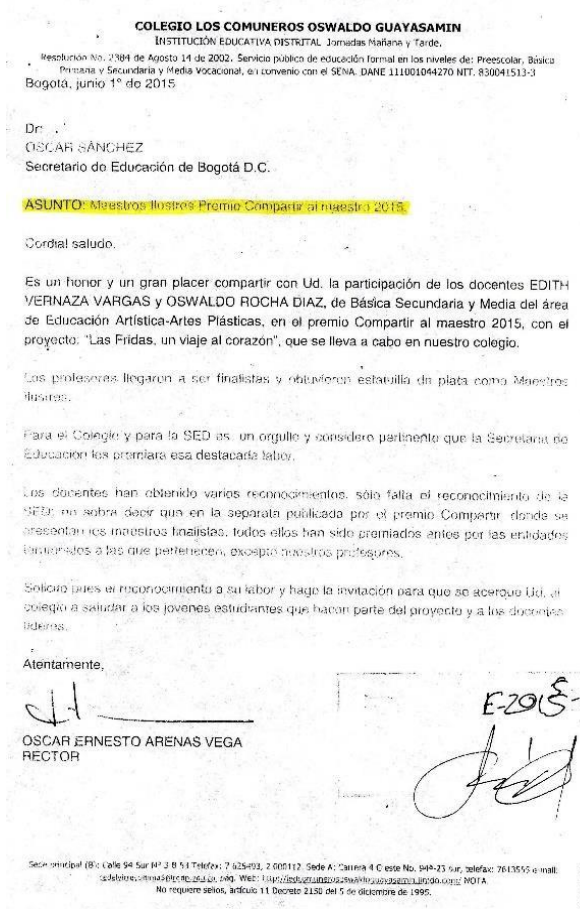
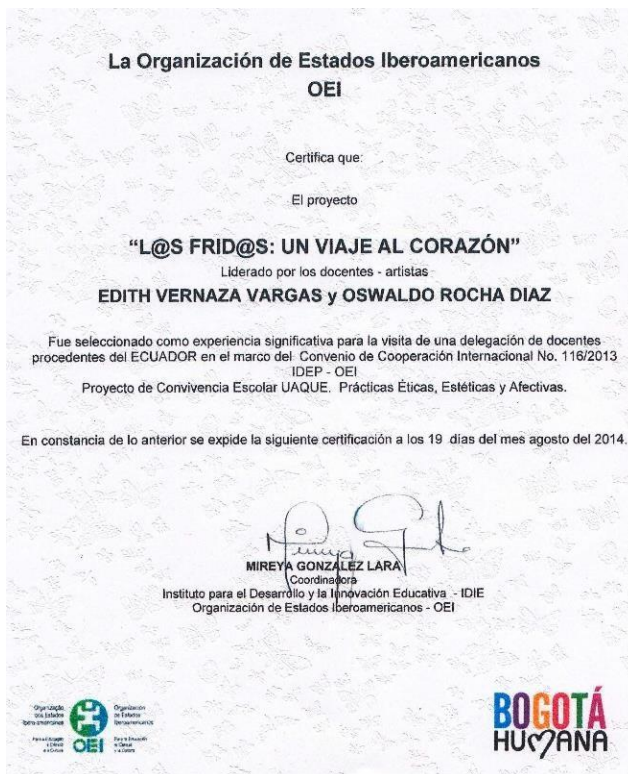
BOGOTÁ
HUCYANA



Certificación
Realización de dos (2) puestas en escena
En la Feria Internacional del Libro FILBO 2014
Organizada por la Secretaria de Educación del Distrito.
Bogotá, Colombia, mayo 2014.

Certificación
Organización de Estados
Iberoamericanos

Selección del proyecto: "L@s Frid@s:
Un viaje al corazón"
Como experiencia significativa y
recibió la visita de una delegación de
docentes ecuatorianos.
Bogotá, Colombia, agosto 2014.



Certificación
Rector Oscar Arenas Vega
Colegio Distrital Los Comuneros Oswaldo
Guayasamín.
Dirigida al Secretario de Educación Oscar
Sánchez
Asunto: Maestros Ilustres Premio Compartir
al Maestro 2015.

RECONOCIMIENTOS

- **GANADOR NACIONAL RETOS DE IGUAL A IGUAL 2017**

Organizado por ONU Mujeres en alianza con la Embajada de Suecia en Colombia, Consorcio ECHO Caracola

<http://www.deigualaiigual.co/asi-se-habla-de-igual-a-igual/hablar-en/prensa/gracias-colombia-por-hablar-deigualaiigual/>

<http://giphy.com/gifs/3o84UbrJTxCfbl0kmI>

- **GANADORES MAESTROS ILUSTRES.
PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO 2015.**

Organizado por Fundación Compartir.

Video Premio Compartir al Maestro 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=t5VDfqXgIFs>

- **GANADORES CONCURSO DISTRITAL “VOCES LOCALES PARA UN FUTURO MÁS HUMANO 2015”**

Organizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaria de Educación de Bogotá.

Resolución oficial donde se anuncia a los ganadores:

http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_resoluciones/resolucion_652_del_16_de_septiembre_de_2015_ganadores_premio_de_cultura_democratica_voces_locales.pdf

Reseña Ganadores Voces Locales Pagina Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte

<http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/cultura-democratica/ganadores-del-concurso-voces-locales-para-un-futuro-mas-humano>

- **FINALISTAS INTERNACIONALES Y GANADORES DE LA MENCIÓN DE HONOR**

En el Segundo Concurso Latinoamericano de Excelencia Educativa.

Organizado por Fundación FIDAL. Fundación para la integración y desarrollo de América Latina.

Quito. Ecuador. 2015.

Video Premiación Fridas en Quito Ecuador 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=C3yx7MZCkJO&feature=autoshare>



- **GANADORES SEGUNDO PUESTO XX PREMIO SANTILLANA 2014 DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.**

Educación para la Paz. La escuela espacio vital para el diálogo, la reconciliación y el perdón. Organizado por Fundación Santillana para Iberoamérica.

- Acta de Adjudicación del Premio Santillana 2014:

<http://www.fundacionsantillana.org.co/documentos/documentopremios2014.pdf>

<http://www.premiosantillana.com.co/2014.php>

<http://www.premiosantillana.com.co/2puesto.php>



Segundo Puesto

Institución Educativa Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamín

Proyecto: Las Fridas: Un Viaje Al Corazón
Bogotá, Cundinamarca

"Surge a partir del dolor, del sufrimiento, del padecimiento que la mayoría de los estudiantes a diario tienen que enfrentar en su vida. Muchas son las circunstancias adversas que tienen que desafiar, diferentes tipos de abuso, quebrantamiento de sus derechos fundamentales, etc. Pero no siendo suficiente con este envenenamiento del alma y del corazón, encontramos que estas generaciones de chicos, son replicadores violentos con sus propios hijos, dándose este fenómeno de manera generacional y allí el ciclo vuelve a empezar, la semilla de la violencia y maltrato nuevamente queda sembrada"

[Atrás](#) [Galería completa](#) [Ver proyecto](#)



Más información:
info@fundacionsantillana.org.co / Teléfono en Bogotá: 640 20 22

- **GANADORES DE CONVOCATORIA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS 2014.**

(Llevamos 16 chicos participantes del proyecto a San Andrés y Providencia)

Convenio asociación 099 proyecto 1221, suscrito entre fondo de desarrollo local de Usme y la fundación para el crecimiento social “Funcrecer”.

Bogotá. Colombia. Mayo 2014.

- **SELECCIONADOS EN LA CONVOCATORIA "SABERES ESCOLARES: ARTE Y CORPOREIDAD"**

Se escogieron 11 experiencias pedagógicas en Bogotá. 2014.

Organizada por el IDEP y la SED (Secretaria de Educación Distrital). 2014.

NOTAS DE PRENSA



Fundación VIDAL
QUITO, ECUADOR.

<http://www.fidal-amlat.org/las-noticias/noticias-semanales/524-profesores-premiados-por-fidal,-ganan-en-colombia.html>

Secretaria de Educación de Bogotá:

Artículos de prensa de la página Web de la

Articulo Pagina Secretaria de Educación de Bogotá 07 Octubre 2014

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/aplausos-para-las-fridas-del-colegio-los-comuneros>

Artículo Pagina Secretaria de Educación de Bogotá 08 Mayo 2015

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionales/colegio-del-distrito-recibe-distincion-a-la-excelencia-educativa>

Artículo Pagina Secretaria de Educación de Bogotá 29 Mayo 2015

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionales/graciasprofes-edith-vernaza-y-oswaldo-rocha>

Artículo Pagina Secretaria de Educación de Bogotá 25 Septiembre 2015

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionales/las-frid-s-de-usme-ganan-concurso-voces-locales-para-un-futuro-mas-humano>

EDUCACIÓNBOGOTÁ
Secretaría de Educación del Distrito

INICIO NUESTRA ENTIDAD SERVICIOS TEMAS ESTRATÉGICOS CONTRATACIÓN SITIOS DE INTERÉS

APLAUSOS PARA 'LAS FRIDAS' DEL COLEGIO LOS COMUNEROS



El proyecto 'Las Fridas, un viaje al corazón' ocupó el segundo lugar en el XX Premio Santillana de Experiencias Educativas 2014. Un reconocimiento a una iniciativa que transforma la realidad de niñas, niños y jóvenes de la localidad de Usme.

El proyecto artístico 'Las Fridas, un viaje al corazón' del colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín fue uno de los grandes protagonistas en la vigésima edición del Premio Santillana de Experiencias Educativas 2014, que se entregó el pasado 25 de septiembre en el marco del II Congreso Internacional Edificar la Paz en el Siglo XXI.

La iniciativa artística, desarrollada por profesores y estudiantes del colegio, ocupó el segundo lugar entre 145 colegios del país que participaron de la convocatoria de esta importante editorial y se destacó entre los ponentes por su aporte al diálogo, la paz y la reconciliación a través de las artes plásticas.

El proyecto, creado y coordinado por los docentes Edith Vernaza Vargas y Oswaldo Rocha Díaz, destacó a los asistentes a la gala y al selecto jurado del premio por su sensibilidad a la hora de abordar temas complejos y difíciles como el sufrimiento, el dolor y la tristeza.

Esta experiencia, que ya había sido presentada con éxito en la Feria Internacional del Libro de Bogotá 2014, toma como principal insumo las situaciones adversas que aquejan a niñas, niños y jóvenes y las convierte en producciones artísticas de diversa índole como la fotografía, el video, el diseño y el performance.

La reconocida artista mexicana Frida Kahlo fue el referente que tomaron los creadores del proyecto para demostrar a los estudiantes que el dolor y el sufrimiento pueden canalizarse a través del arte y la expresión y convertirse en un motor de cambio para sus vidas.

La popular pintora mexicana, una de las más representativas de la cultura latinoamericana del siglo XX, fue la inspiración de las niñas y los niños que participan en esta iniciativa que busca fomentar importantes valores como el autoconocimiento, la solidaridad y el desarrollo del pensamiento crítico.

"Es un proyecto que se desarrolla en artes plásticas desde el dolor y nace a raíz de la experiencia de un alumno que se encontraba atravesando un momento muy difícil. Al conocer la vida de Frida Kahlo los estudiantes descubren que ellos no son los únicos que sufren en el mundo y que a través del arte pueden canalizar el dolor e impactar la vida de otros" comentó la profesora Edith Vargas, coautora del proyecto.

Así nació 'Las Fridas, un viaje al corazón', una experiencia que explora los estados emocionales del ser humano y que abre un espacio de diálogo, participación y reconciliación entre los estudiantes que muchas veces no cuentan con oportunidades para reflexionar y exteriorizar estas inquietudes.

"Hay campañas de prevención contra el maltrato, el embarazo adolescente, la drogadicción o el acoso escolar, pero nadie habla de la tristeza, ese estado emocional común a todas las problemáticas de las que se hablan en las campañas" comentó sobre el proyecto una de las asistentes a la premiación.

El merecido reconocimiento a la labor en la construcción de paz y educación es un gran estímulo para los maestros y alumnos que dan vida a una experiencia pedagógica que transforma realidades. Además del galardón correspondiente, el proyecto recibirá una biblioteca para la institución evaluada en 40 millones de pesos. ¡Felicitaciones!

Twitter 8-1 0

El sufrimiento como herramienta creadora

Transformar el dolor es el objetivo de 'Las Fridas, un viaje al corazón'. Este proyecto ha ganado varios reconocimientos a nivel nacional.

Tatiana Lizarazo Correa
Bogotá

«Viva la vida, quiero vivir». Con esta frase la artista mexicana Frida Kahlo demostró que el dolor puede ser una herramienta creadora.

Y es justamente esta frase el lema del proyecto educativo 'Las Fridas, un viaje al corazón', con el que 40 jóvenes del colegio distrital Los Comenros Oswaldo Guayasamín, ubicado en el barrio Virrey II, de la localidad de Usme, encontraron una forma de expresión, que luego de pasar por un proceso estético a través del arte, les permitió construirse un lugar en el mundo, les permitió soñar, luchar y vivir.

Transformar mediante distintas muestras artísticas el contexto social complejo en el que viven los alumnos de este colegio fue la motivación que tuvieron Oswaldo Rocha y Edith Vernaza para emprender esta iniciativa.

De ahí que Frida Kahlo, quien a través de sus pinturas le dio forma y color a su sufrimiento, se convirtiera en el arquetipo de este programa, por lo que su vida y hasta su vestuario colorido fueron analizados



La sesión fotográfica del proyecto 'Las Fridas, un viaje al corazón', mostró la capacidad de las alumnas para sobreponerse al dolor. A. P.

Los datos

1. El proceso

Este proyecto abarca el uso de la fotografía, el bordado, la escritura, la oralidad y el maquillaje.

A partir de esto surgió una propuesta artística para representar, a manera de diario, el dolor que tan-

2. Feo Vs bello

Dentro del proceso se destibujaron los estereotipos sobre lo que significa ser "bonita".

to los aquejaba, la cual se exteriorizó a través de la aplicación sobre tela y el bordado sobre pañuelos.

«En definitiva, 'Las Fridas' es un reflejo de la vida misma, del contraste de colores que tiene la existencia, pero que al final da a entender que no somos los únicos que atravesamos circunstancias difíciles, que siempre hay una razón para seguir caminando», dijo Mary Luz Cruz, una de las estudiantes vinculadas al proceso.

Prueba de fuego frente al lente

Dentro de este proceso era necesario que las jóvenes se reivindicaran como mujeres y se apropiaran de lo que significa ser una Frida. Para ello se realizó una sesión fotográfica en la que no solo participaron los alumnos, ellas como 'Fridas' y ellas en el equipo logístico, sino también sus familias, y ahí se empen-

ta entre padres, hijos y hermanas.

«La belleza de Frida demuestra que las mujeres somos hermanas por lo que hay en nuestro interior y no por lo que diga nuestra apariencia», dijo Nicole Sanabria, estudiante de grado once.

De esta manera, el impacto de esta iniciativa comenzó a trascender en las

familias, en el barrio y en las directivas de la institución. De hecho, representó a la Secretaría de Educación en la Feria Internacional del Libro del año pasado, con su muestra artística. Así mismo, los docentes Vernaza y Rocha fueron galardonados como Maestros Ilustres por el Premio Compartir al Maestro 2016.



Oswaldo Rocha y Edith Vernaza le dieron vida a esta 'Fridas'. A. P.

Artículo Diario ADN

El Tiempo

<http://www.eltiempo.com/bogota/las-fridas-de-usme-que-transforman-en-arte-el-dolor/15901898>

Artículo Diario Publimetro

<http://www.pressreader.com/colombia/metro-colombia-bogota/20151124/281685433755051/TextView>

Entrevista para Radio Universidad Uniminuto

<http://www.uniminutoradio.com/noticias/en-el-puente-dialogando-sobre-la-exposicion-las-fridas-un-viaje-al-corazon/>

Entrevista para Radio Aula Urbana Dial

<https://www.spreaker.com/user/idep/aula-urbana-dial-6-de-marzo-2016>