DOS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN CONTEXTO DE ENCIERRO PUNITIVO EN EL HOGAR FEMENINO LUIS AMIGÓ

CRISTIAN ANTONIO GARCÍA RICO

JUAN CAMILO URBANO RICO

Trabajo de grado para optar al título de:

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Directora:

Omaira de la Torre

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ D.C.

MARZO DE 2018

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento se dirige a quienes han forjado nuestro camino, esas personas que nunca perdieron el interés por educarnos y que lograron en nosotros un cambio significativo a lo largo del tiempo.

A Teresa Contreras por el acompañamiento durante la experiencia. A Santiago Gómez Obando y Vera Álvarez por su gran ayuda y comprensión en el desarrollo del trabajo. A la docente Omaira de la Torre y Nemias Gómez por sus comentarios que viabilizaron la propuesta. A Luis Enrique Buitrago por las enseñanzas que nos ha brindado a lo largo de nuestras vidas.

Finalmente agradecer a nuestra familia por su arduo esfuerzo basado en el amor y los cuales creyeron en este proyecto y en nuestro sueño como educadores e investigadores sociales. A esas personas y amigos que con sus comentarios viabilizaron otras posibilidades y perspectivas en el presente trabajo. A Vanessa Mejía por las acotaciones que realizo en conversaciones a lo largo de este proyecto.

Gracias…

Cristian Antonio García Rico.
Juan Camilo Urbano Rico.

Tabla de contenido

Introducción

1. Planteamiento del problema de investigación.
   1.1. Problema
   1.2. Justificación
   1.3. Antecedentes bibliográficos.
   1.4. Objetivos.
2. Marco legal
   2.1. Sistema de responsabilidad penal de adolescentes
3. Descripción de la población
   3.1. Teoría de la interseccionalidad
   3.2. Descripción interseccional
      3.2.1. Primera dominación: el género
      3.2.2. Segunda dominación: la clase social
      3.2.3. Tercera dominación: la infraestructura del HOFLA
4. Marco teórico
   4.1. Modelo pedagógico (dimensión política)
      4.1.1. Intencionalidad educativa.
      4.1.2. Tipo de educador
      4.1.3. Tipo de educando
   4.2. Currículo (dimensión educativa)
      4.2.1. Currículos no formales
   4.3. La didáctica (dimensión artística)
      4.3.1. Metodologías empleadas
   4.4. Dimensión terapéutica
   4.5. Pertinencia educativa
5. Marco metodológico
   5.1. Tipo de investigación
      5.1.1. Análisis comparado de tipo cualitativo
   5.2. Instrumentos de recolección de información
      5.2.1. Entrevista semi-estructurada

5.2.2. Análisis de contenido cualitativo
5.2.3. Diario de campo
5.3. Delimitación de fuentes
5.4. Cronograma
6. Análisis e interpretación de la información
6.1. Modelo pedagógico
6.1.1. Intencionalidad desde lo teórico de las propuestas pedagógicas
6.1.1.1. Intencionalidad propuesta teatro del oprimido
6.1.1.2. Intencionalidad desde la perspectiva teórica amigoniana
6.1.1.2.1. Principios del modelo pedagógico Amigoniano
6.1.1.3. Posibles aportes desde el teatro del oprimido
6.2. Tipo de educador
6.2.1. Educador planteado por el teatro del oprimido
6.2.2. Perspectiva del educador Amigoniano
6.2.3. Posibles aportes al educador Amigoniano desde el teatro del oprimido
6.3. Educando-estudiante
6.3.1. Educando desde el teatro del oprimido
6.3.2. Estudiante desde el Hofla
6.3.3. Posibles aportes
6.4. Currículo
6.4.1. Currículo del teatro del oprimido
6.4.2. Currículo formal Amigoniano
6.4.3. Aportes desde el teatro del oprimido
6.5. Didáctica de los modelos pedagógicos
6.5.1. Metodología del Hofla
6.5.2. Metodología del teatro del oprimido
6.5.3. Posibles aportes
6.6. Síntesis general de la propuesta pedagógica para los Amigonianos
7. Conclusiones
8. Referencias bibliográficas
9. Sección de anexos
9.1.1. Anexo 1. Entrevista Teresa Contreras (Dinamizadora).

9.1.2. Anexo 2. Entrevista Clara Vásquez (colaboradora grupo dinamizador).
9.1.3. Anexo 3. Entrevista a dos jóvenes participantes de la experiencia.
9.1.4. Anexo 4. Diario de Campo.

Introducción

El presente escrito monográfico tiene la pretensión de evidenciar la experiencia pedagógica de teatro del oprimido trabajada desde el centro de internamiento Hogar femenino Luis Amigó. El número de sesiones que se realizaron durante el recorrido es de nueve, con dos grupos diferentes y con una demanda de cuatro horas de trabajo con el grupo de la mañana y el grupo de la tarde una vez por semana.

Es importante reconocer que la temática central es poner en dialogo el modelo pedagógico terapéutico de la institución, el cual es planteado desde la noción amigoniana con la experiencia pedagógica planteada desde Augusto Boal, Freire y Stanislavsky. Transversalmente se emplearon las siguientes categorías para la investigación y el análisis del trabajo: *Modelo pedagógico, tipo de educador, educando-estudiante, currículo y didáctica.*

La característica principal que conllevo a la elaboración de las líneas de investigación y desarrollo del trabajo, surgieron por la aproximación que se encontró entre el teatro del oprimido y la ausencia de líneas de trabajo planteadas por los terciarios capuchinos, ya que estos últimos dentro del margen conceptual que elaboraron para reeducar a los menores infractores señalan la importancia de llevar particularmente el caso de cada menor y actuar acorde al desarrollo que tenga. Es por ello que se plantea reforzar la dignificación humana del sujeto y en particular del sujeto adolescente infractor que se encuentra en este tipo de instituciones.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas. En primera instancia esta la necesidad de realizar un trabajo que priorice en alguna de las temáticas de *diversidad, diferencia y genero,* ya que se demandaba para el desarrollo del proyecto pedagógico que se realiza en el marco del plan de estudio de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad Distrital. La segunda causa es la afinidad que tiene el grupo investigador por temáticas relacionadas con mujeres en contexto de encierro, ya que es importante reconocer estos actores desde múltiples perspectivas y no dejarlos renegados por su situación, por lo tanto esta segunda causa obedece a proposiciones particulares. La causa final, la cual permitió el impulso del

trabajo fue cuando se reconoció en las sesiones realizadas la importancia de implementar metodologías distintas a las trabajas en el Hogar Femenino que permitieran crear atmosferas distintas a las vividas comúnmente en el centro, permeando en las vidas de las participantes y generando en ellas ideas que les permitiera ver sus vidas desde otros panoramas, lo mencionado es posible gracias a las actividades que se plantean desde el teatro del oprimido y que pueden confluir con el modelo pedagógico del Hogar Femenino Luis Amigó.

Profundizar en la temática del teatro del oprimido y relacionarla con el modelo formal Amigoniano mediante un análisis contrastado de datos cualitativos entre una experiencia y un modelo pedagógico permite describir y clasificar actividades mediante herramientas artísticas que generen conclusiones dentro de un proceso de construcción reciproca entre los argumentos conceptuales y los argumentos que se logran construir desde lo vivencial o empírico. La explicación a esta idea se clarifica en el análisis e interpretación de la información, en el cual se expone de manera simétrica una matriz que logra viabilizar y clarificar lo trabajado a lo largo de la intervención realizada en el centro de internamiento femenino.

La metodología empleada para la recolección de la información se visualiza desde diferentes aspectos de orden secuencial. En primera instancia nos remitimos a lo *teórico;* en donde logramos consolidar el marco teórico y las categorías de investigación trabajadas en el documento. Después fue necesario la utilización de *instrumentos;* con los cuales se recogió la información para el desarrollo del análisis y la interpretación de la presente monografía, entre los instrumentos los que tuvieron mayor relevancia fueron la entrevista semi-estructurada y el diario de campo. Y finalmente con la información recogida se proyecta una propuesta que aborde las dimensiones del teatro del oprimido en pro de una pedagogía significativa que fortalezca emocionalmente a las adolescentes infractoras y que sean ellas las que propongan nueva información para la consolidación de propuestas alternativas que fortalezcan el proceso pedagógico y terapéutico que exponen y emplean los terciarios capuchinos en este tipo de instituciones.

La propuesta final que se quiere realizar busca afirmar la acción pedagógica realizada desde el teatro del oprimido, creando una apuesta dentro de los procesos pedagógicos-terapéuticos con una orientación desde lo humanista, restaurativo y la resilencia al interior del Hogar Femenino Luis Amigó. La construcción de esta primera propuesta se plantea enlazar con el programa de los amigonianos, generando gracias a los canales de comunicación entre la teoría y la práctica impacto motivacional y corporal con un horizonte humanístico y social.

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1. **Problema**

El siguiente documento va resaltar las relaciones sociales y pedagógicas que se manifiestan en el modelo formal que emplean los amigonianos en el Hogar femenino Luis Amigo (HOFLA), y su encuentro con la experiencia de teatro del oprimido, que es una actividad propuesta desde un colectivo externo a la institución; lo cual implica desarrollar un análisis comparado desde algunas dimensiones constitutivas que estructuran el teatro del oprimido y que son reconocibles en el modelo pedagógico del HOFLA, de manera que el diálogo de los contextos educativos señalados formule algún aporte para los procesos educativos realizados en estos centros.

En ese sentido ha surgido la necesidad de hacer evidentes algunos fenómenos sociales, con lo cual se ha podido resaltar el hecho que históricamente la sociedad, ha creado la cárcel como el mecanismo fundamental y casi que exclusivo para solucionar el comportamiento transgresor, teniendo en cuenta los niveles de crecimiento desmesurado de las ciudades y los campos, resulta complicado pensar la inexistencia de la cárcel o por lo menos la carencia de su valor cultural en la actualidad nacional y mundial.

Sumado a lo anterior, el llegar a este lugar ha permitido que surjan una serie de cuestionamientos, producto de comentarios en conversaciones espontáneas y entrevistas, en torno al papel pedagógico que cumplen los centros de internamiento y su funcionamiento como institución, que *se supone* debe encargarse de socializar y normalizar conductas transgresoras mediante la aplicación de modelos educativos y terapéuticos. Las preguntas también fueron resultado evidentes en algunas actividades iniciales donde los cuerpos de las mujeres internas expresaban cierta resistencia a involucrarse a los talleres de teatro, donde además se evidencia cierto hastío de ellas por todas las actividades que oferta el centro; situación fortalecida por el trato inhumano al cual se deben someter por ser menores infractores que cumplen el pago de una sanción punitiva.

Por este motivo surge el interés particular de generar una reflexión que problematice y ponga en diálogo los modelos pedagógicos que se han resaltado hasta el momento. Para ello se quiere proponer la siguiente pregunta problema: *¿Qué elementos de la experiencia pedagógica*

del teatro del oprimido en diálogo con la educación popular, podrían potenciar, complementar o redireccionar los procesos de reeducación educativa que se llevan a cabo en un centro de internamiento juvenil como el hogar femenino Luis Amigó?

1.2. Justificación

Las razones que motivaron la elaboración del presente trabajo desde nuestra apuesta ética, buscan principalmente construir un aporte para que se tomen en cuenta, se critiquen y transformen las prácticas pedagógicas que, a nivel correccional, regulan los procesos de resocialización de las personas en condiciones de encierro punitivo.

Para este caso en concreto es de interés resaltar las prácticas implicadas en los centros de internamiento juvenil, el cual es un fenómeno complejo, ya que de alguna manera es el destino para muchos menores de Colombia, y algunas zonas del mundo, que no encuentran oportunidades de construir un proyecto de vida estable, en contextos sumamente empobrecidos y violentos, provenientes principalmente de las periferias urbanas y rurales.

A lo anterior se suma el problema de la gestión institucional la cual, al funcionar de manera ineficiente, es motor de prácticas conflictivas para la convivencia colectiva, por ello la importancia coyuntural de asegurar mejores gestiones al interior de esta institución y la necesidad de que sean superadas las actuales practicas, aunque la pretensión de este trabajo en primera instancia, se encuentra en la reflexión analítica del fenómeno educativo.

Se espera que no se piense, que se le va a dar sobre valor a la experiencia del teatro del oprimido por las críticas antes realizadas al modelo institucional penitenciario, ya que es parte del proceso analítico e interpretativo ir descubriendo y certificando algunos aspectos en la práctica que ya se han venido desarrollando en torno al problema de la educación institucional carcelaria.

1.3. Antecedentes bibliográficos

Las investigaciones previas al trabajo que se presenta a continuación, responden a intervenciones y perspectivas que han logrado visualizar el papel del docente y por consiguiente de las experiencias pedagógicas que acontecieron en diferentes momentos al interior de centros juveniles penitenciarios.

Puntualmente algunos trabajos mencionan el Hogar Femenino Luis Amigó, reconociendo que no se centran en prácticas pedagógicas pero mencionan y clarifican algunas intervenciones que se tuvieron con la población menor femenina y con el espacio en general.

La importancia de señalar los antecedentes teóricos permite abordar la pedagogía amigoniana y entender qué visión y figura se tiene del estudiante y docente en los centros de internamiento, en los cuales intervienen los terciarios capuchinos que manifiestan y realizan su labor pedagógica a partir de los planteamientos de Luis Amigó.

Antes de traer acotación las tesis y documentos encontrados, es importante mencionar que los objetivos propuestos y su relación transversal con el teatro del oprimido como experiencia pedagógica, la cual entra en diálogo con el modelo del Hogar femenino, es algo que antes no se había realizado, incluso el teatro del oprimido como experiencia alternativa no se ha trabajado en centros de internamiento, o simplemente no se ha documentado alguna experiencia de esta índole.

A continuación se resaltarán las investigaciones realizadas sobre procesos pedagógicos al interior de los centros de internamiento juvenil, particularmente los que son dirigidos por los amigonianos en Colombia.

El primer texto es *Ruta de la pedagogía amigoniana,* elaborado por el Consejo General y Provisional de padres de la provincia de San José (Equipo Misop-Provisional, 2012), presentado en el Atlas Amigoniano por los religiosos terciarios capuchinos, quienes expresan gracias a una investigación realizada por más de dos años, la importancia de la memoria, el territorio y la identidad como pilares fundamentales para el formador, el cual entabla relaciones directas de diálogo con los internos recluidos de estos centros reconociendo que el elemento más valioso de la pedagogía amigoniana, por encima de las metodologías reeducativas, es necesariamente la figura del educador, asumiendo este un estilo de vida carismático que movilice a la participación activa en escenarios en los cuales los conceptos y técnicas permitan fortalecer sus prácticas pedagógicas. Este documento permite entonces concebir el papel del educador como sujeto transmisor de un contenido que adquiere a través del trabajo con las internas, en el cual el proceso educativo se encuentra permeado por una dimensión educativa y terapéutica en pro del menor infractor, reconociendo varias formas de reparación del daño o delito cometido por el adolescente.

La *Propuesta Pedagógica Terapéutica Amigoniana* elaborada por (Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, 2011) es otro texto importante en el cual se menciona el Proyecto de Atención Integral y el Proyecto Educativo Integral que está en función de los centros de internamiento dirigidos por la Congregación de religiosos Terciarios Capuchinos, enunciando dentro de su modelo pedagógico la importancia de la reeducación como causa principal de que las próximas generaciones tengan un comportamiento en función de la sociedad. Al mencionar las líneas de acción funcionales para la materialización del pensamiento Amigoniano, el texto desarrolla programas de educación formal que contribuyan a las comunidades de los distintos centros, reconociendo el aspecto terapéutico y reeducativo que se debe tener con los menores infractores.

Los hallazgos obtenidos del texto mencionado con anterioridad y que son funcionales a lo planteado en el presente trabajo, permiten reconocer los objetivos que tienen los amigonianos durante el proceso que lleva a cabo el adolescente, explorando medios funcionales que permitan una educación adecuada y por tanto un modelo pedagógico adecuado para esta población en particular. El proceso de atención que se expresa reconoce al infractor como un menor en estado de vulnerabilidad, que infringe la ley en la mayoría de los casos por la falta de acompañamiento del núcleo familiar, la pedagogía amigoniana incentiva la reincorporación del sujeto al medio socio-familiar por medio de la justicia restaurativa.

Finalmente, un trabajo de investigación realizado por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual tiene por nombre *Experiencia significativa: Cualidades de Resiliencia con adolescentes Privadas de la libertad. Hogar Femenino Luis Amigo* en el año (Rios & Diego, 2016), proyecta la experiencia que se puede tener en el centro de internamiento, explicitando características particulares de la población con la cual trabajaron y ampliando el panóptico de la experiencia que se puede llegar a tener como colectivo o individuos alternos al centro de internamiento. Las prácticas de Ríos & Sánchez (2016) evidencian cuatro cualidades en las menores las cuales son: el sentido del humor, el manejo de emociones, la comunicación y el alcance de logros; estas cualidades permiten una visión satisfactoria y si se quiere positiva del alcance que se puede tener en el HOFLA, ya que al entrar en diálogo el teatro del oprimido con la experiencia pedagógica amigoniana, se podrá trabajar las dimensiones que se proponen en la justificación y objetivos del presente trabajo, reconociendo el aspecto político-educativo, terapéutico y artístico.

1.4. Objetivos

Objetivo general.

Realizar un dialogo entre el modelo formal del Hogar Femenino Luis Amigo y una experiencia pedagógica desde el teatro del oprimido, que construya una propuesta complementaria de talleres a la oferta amigoniana, como insumo a aterrizar la dimensión humana a los procesos reeducativos al centro de internamiento juvenil.

Objetivos específicos.

Efectuar un análisis documentado que permita la comprensión del modelo pedagógico Amigoniano y las bases conceptuales que intervinieron en la experiencia del teatro del oprimido.

Detallar las dimensiones educativas del teatro del oprimido con el fin de establecer unidades analíticas en torno a los fenómenos pedagógicos del Hogar Femenino Luis Amigó.

Asentar un dialogo entre los fenómenos pedagógicos que permita el acercamiento a una primera propuesta aplicada como horizonte futuro, que afirme la condición humana como eje educativo.

2. Marco legal de la propuesta

Antes del desarrollo del marco legal se debe tener en cuenta que el siguiente apartado busca ubicar el contexto legal desde el cual se desarrollaron las experiencias educativas, para esto es importante mencionar en primera instancia el artículo 183 del código de infancia y adolescencia (2006), el cual define al sujeto que está recluido en estos centros o instituciones reeducativas de la siguiente manera: *"se considera adolescente infractor a aquel cuya responsabilidad ha sido determinada como autor o partícipe de un hecho punible tipificado como delito o falta en la ley penal"* (p. 5).A los adolescentes mayores de 14 años que infringen la ley penal, el código les otorga responsabilidad y deberán restaurar sus actos mediante medidas socio educativas.

Lo anterior significa que para el Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes (SRPA) los adolescentes privados de la libertad, que de alguna manera hayan infrinjan la ley y por consiguiente se encuentran reparando sus actos delictivos al interior de una institución privativa, deben ser personas comprendidas entre los 14 y 18 años de edad, los cuales incidieron en una conducta punible y deben asumir sus responsabilidades frente a la ley, reconociendo que en algunos casos cuando se cumple la mayoría de edad -18- y aun no se repara el total de su acción penal, seguirán vinculados al SRPA con un límite de edad de 25 años para remediar el delito, dado el caso que la pena sea más extensa, serán reubicados en una institución penitenciaria (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2013).

Los delitos que se contemplan en el código de infancia y adolescencia son de tipo acumulable, si el joven comete dos o más hurtos a mano armada, se hará proceso por cada hurto y se sumará el tiempo de los procesos. En el caso de que un joven sea menor de 14 años e incurra en un hecho delictivo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) será el encargado del proceso (Instituto Colombiano de Bientestar Familiar, 2013).

Los adolescentes privados de la libertad, quedan eximidos de la responsabilidad penal cuando se encuentren en condición de discapacidad psíquica o mental demostrada.

2.1. Sistema de responsabilidad penal adolescente

El sistema de responsabilidad es el manual y pilar fundamental en las instituciones amigonianas, ya que son aspectos y leyes estatales que se rigen para todos aquellos centros que asumen la responsabilidad de los niños y adolescentes infractores, por ello es importante hacer mención del Hogar Femenino y de las mujeres que hacen parte del proceso de resocialización y justicia restaurativa.

En el Código menciona el SRPA, el cual obedece a los principios rectores de la justicia en adolescentes. El artículo 139 establece que el SRPA es “el conjunto de principios, normas, procedimientos y autoridades que intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes” (Congreso de la Republica de Colombia, 2006).

En el siguiente artículo del Código (2006) se menciona la finalidad del SRPA, el cual debe "obedecer a medidas pedagógicas, garantizando la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño, artículo 140" (p, 82).

El ICBF (2013) plantea en una cartilla que lleva por nombre *El abc del sistema de responsabilidad penal para adolescentes*, el de Infancia y Adolescencia contemplado por la ley 1098 de 2006, en el libro II capítulo I se cambio de noción de los jóvenes frente al delito en pro de la vida en ciudadanía, estableciendo que el sistema debe proponer un cambio en el paradigma de los sujetos que implique transformaciones en el comportamiento y así lograr un grado de responsabilidad en los adolescentes frente a los derechos y deberes por ser ciudadanos activos.

El trabajo correlacional que se debe establecer entre la sociedad, la familia y las instituciones -ICBF- en el desarrollo de los adolescentes dentro de estos centros penitenciarios debe auspiciar, mediante la pedagogía, el cambio de concepciones delictivas que adoptan algunos sujetos, el sistema pedagógico debe ser específico y diferenciado acorde a cada caso en particular, resaltando nuevamente el papel transversal que debe cumplir la participación familiar y la institución especializada (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2013).

Para actuar con los jóvenes que se encuentran en los centros de internamiento, el ICBF (2013) propone articular un marco y eje de trabajo cuyos objetivos encajen en las dinámicas internas de la institución, que en este caso es el HOFLA, teniendo propuestas y dimensiones en común. A continuación se hará mención de algunas dimensiones: la primera es la *prevención de conflictos,* en la cual se quiere evitar que los jóvenes incurran en conductas punibles; la segunda es la *atención restaurativa, reparadora y transformadora,* en donde se tome conciencia de la conducta punible y sus consecuencias, reparando a las víctimas y a la comunidad mediante la exploración de soluciones; finalmente está la *inclusión social*, en la cual se pretende la integración de los individuos al sistema, con la participación de las redes familiares, sociales e institucionales.

Acorde al código de infancia y adolescencia (2006) en el artículo 177 se exponen las sanciones a las que están expuestos los adolescentes tales como: la *amonestación,* entendida como la recriminación de la autoridad judicial frente al adolescente sobre las consecuencias del delito y la reparación del daño. En este caso, el imputado deberá asistir a un curso sobre respeto a los Derechos humanos y convivencia ciudadana (Art. 182);la imposición de *reglas de*

conducta, pretende la autoridad judicial imponer obligaciones o prohibiciones al joven para regular su modo de vida (Art. 183); *servicio a la comunidad,* son las tareas de interés general que los individuos deben realizar, de forma gratuita y por un periodo determinado sin afectar su jornada escolar (Art. 184); la *libertad asistida* consiste en la concesión de la libertad con la condición obligatoria de someterse a la supervisión (Art. 185); y la *privación de la libertad* en *centros de atención* especializados se aplicará a los adolescentes mayores de 16 años y menores de 18 que incurran en delitos cuya pena mínima sea o exceda los 6 años de prisión (Art. 187). Estas son acciones sancionables por un juez dependiendo de la magnitud del delito, la edad, el contexto y sus particularidades, el daño causado y la conducta del individuo frente a la sociedad.

Es importante reconocer los Derechos de los adolescentes privados de la libertad en centros especializados como lo es el HOFLA, éstos acorde a la Constitución Política y el código de infancia y adolescencia (2006) consisten en:

1. Permanecer internado en la misma localidad, municipio o distrito o en la más próxima al domicilio de sus padres, representantes o responsables.

2. Que el lugar de internamiento satisfaga las exigencias de higiene, seguridad y salubridad, cuente con acceso a los servicios públicos esenciales y sea adecuado para lograr su formación integral.

3. Ser examinado por un médico inmediatamente después de su ingreso al programa de atención especializada, con el objeto de comprobar anteriores vulneraciones a su integridad personal y verificar el estado físico o mental que requiera tratamiento.

4. Continuar su proceso educativo de acuerdo con su edad y grado académico.

5. Que se le mantenga en cualquier caso separado de los adultos

6. Derecho a participar en la elaboración del plan individual para la ejecución de la sanción.

7. Derecho a recibir información sobre el régimen interno de la institución, especialmente sobre las sanciones disciplinarias que puedan serle aplicables y sobre los procedimientos para imponerlas y ejecutarlas

8. No ser trasladado arbitrariamente del programa donde cumple la sanción. El traslado sólo podrá realizarse por una orden escrita de la autoridad judicial.

9. No ser sometido a ningún tipo de aislamiento.

10. Mantener correspondencia y comunicación con sus familiares y amigos, y recibir visitas por lo menos una vez a la semana.

11. Tener acceso a la información de los medios de comunicación. (Art. 188)

Estos son los Derechos que se le deben garantizar a los jóvenes recluidos y que la intervención pedagógica de Teatro del Oprimido tuvo en cuenta para el desarrollo fructífero de las intervenciones que se llevaron a lo largo de las sesiones trabajadas de principio a fin.

3. Descripción de la población (teoría de la intersección)

Antes de dar inicio con las reflexiones pedagógicas y la descripción de las participantes de la propuesta, es menester hacer unas aclaraciones metodológicas, importante para dilucidar la razón de este apartado.

En primer lugar, desarrollar una descripción desde la teoría de la interseccionalidad de las dominaciones no es algo que se encuentra planificado como intencionalidad de alguno de los presentes modelos pedagógicos, ni tampoco es el centro de reflexión del documento elaborado, esto significa que a ninguna de las propuestas educativas les interesa la teoría de la interseccionalidad como eje central, a pesar de su posible relación discursiva con algunos campos que incluye la propuesta.

Por ello, las consideraciones respecto a las formas interseccionales de las dominaciones que determinan a la mujer es un importante apoyo cualitativo y descriptivo para el trabajo, ya que alude a un contexto y a la manera en que se construyen los cuerpos o identidades en dicho escenario, por esta razón la idea del aparte es ampliar la comprensión del sujeto interno.

Cabe resaltar que al ser un elemento complementario de la monografía, la descripción que se quiere presentar se queda corta en términos de adentrarnos a la comprensión total y compleja de la mujer que habita un centro de internamiento juvenil, si este fuera el caso dicha pretensión podría ser otro estudio, para otro tipo de investigación.

Las formas de dominación reconocibles y definidas para el proceso de análisis, se van centrar en el rescate a las contradicciones que incluyen en primera medida sus condiciones socioeconómicas; en segundo lugar las que se involucran con a sus condiciones sexuales y por última instancia las formas de dominación generadas mediante la estructura física en la que se encuentran.

3.1. Teoría de la interseccionalidad

Como elemento previo a la comparación de los modelos pedagógicos, se desarrollará en primer lugar la descripción del sujeto participe de la experiencia educativa empleando de forma muy breve la teoría de la interseccionalidad, enfoque desde el cual ampliaremos el sentido sobre las participantes.

La lucha por el reconocimiento de la mujer y de las múltiples orientaciones sexuales, ha sido como la historia misma, un proceso cíclico y constantes, con avances y retrocesos, en el cual es posible hacer estudio de las trasformaciones a nivel de las teorías y las prácticas que han encubierto la praxis política de lo femenino, proceso acumulativo que para fortuna de lo humano, ha permitido que dichos análisis con el paso del tiempo se vayan tornando cada vez más complejos, esto ha significado para el análisis, la desmitificación de muchas ideas que la sociedad patriarcal ha construido sobre la mujer. La teoría de la interseccionalidad de las dominaciones es parte importante de dicho proceso, como aporte más reciente al análisis y enriquecimiento de la lucha política, económica y cultural de la mujer sujeto individual y colectivo.

Esta herramienta tiene auge con los procesos de neoliberalización mundial, contexto en el cual se va acentuar fenómenos como el racismo, la intolerancia, la discriminación y la pobreza generalizada, contradicciones sociales denunciadas teóricamente por la interseccionalidad. En dicho contexto esta herramienta asume un papel analítico, con el cual estudiar y entender, a manera de un todo, cómo el género se cruza a través de múltiples contradicciones sociales,

constituyendo experiencias unidas por las múltiples formas de opresión; esto significa que la interseccionalidad comprende algunos rasgos de los distintos factores que determinan la posición social de la persona.

Entre otras delimitaciones sobre el concepto encontramos aquellos que lo definen como teoría feminista, esto significa que es una metodología para la investigación, que a su vez se debe encargar de la orientación en las acciones de los sujetos colectivos que luchan por justicia social. Como se mencionó en el párrafo anterior, el análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, para esto debe ir exponiendo los distintos tipos de discriminación, desventajas y privilegios que se tejen en la combinación de identidades de manera simultánea.

Hasta aquí pareciera que la transversalidad funcionara como la suma de múltiples contradicciones que incrementan la carga que debe soportar el sujeto, por el contrario, esta teoría implica entender que los múltiples factores que se entrecruzan se encargan de producción de experiencias sustancialmente diferente (Cabrera Muñoz, 2011).

Listo este primer acercamiento conceptual a la teoría que nos compete, se va a señalar algunos hitos importantes del desarrollo del concepto, para después retomar algunas nociones propuestas por las principales pensadoras que en las últimas décadas se han encargado de ampliar la perspectiva sobre la intersección.

En primer lugar se encuentra Olympia de Gouges, que en la Francia de 1791 promueve la primera declaración de los derechos de las mujeres. Esta autora relaciona con mucha claridad la dominación colonial con la dominación patriarcal y establece claras relaciones entre las mujeres y los esclavos, atendiendo principalmente al rol social subordinado que debían desempeñar las mujeres de la época (Gouges, Olympe, 1791).

Ya entrado el siglo XIX tenemos el discurso pronunciado por *Sojourner Trut*, una ex esclava emancipada, en la convención por los derechos de las mujeres en Akron, Ohio, en 1851. En ese discurso, Truth, quien padeció la esclavitud por más de 40 años, confronta la concepción burguesa de la feminidad con su propia experiencia como mujer negra, trabajadora incansable y madre de muchos hijos vendidos como esclavos" (Viveros Vigoya, 2016).

Ya el siglo XX la Colectiva del Río Combahee, movimiento social que, en 1960 agrupados desde las reivindicaciones del feminismo negro, definieron con claridad los alcances de una perspectiva interseccional evidente, por citar un ejemplo, en el "Manifiesto de la Colectiva del Río Combahee".

Su declaración reunió principios que son estandarte de las movilizaciones feministas de la actualidad, entre los elementos más representativos se resalta la extensión del principio feminista *lo personal es político*, al ir vinculando análisis que se encontraban más allá de la crítica a las relaciones de género pues identifican un conjunto variado de contradicciones simultáneas sin jerarquía alguna. Con esto buscaron resaltar la imposibilidad de separar las opresiones que no son únicamente raciales, sexuales, o de clase, y llegaron a establecer los principios normativos de las manifestaciones feministas y teoría de la intersección, donde es posible mencionar: el lema lo personal es político; la importancia del conocimiento centrado en la experiencia de la mujer negra; menciona la unión en la relación entre dominación de clase y de raza; además plantea que el conjunto variado de opresiones que los humanos contenemos se presentan simultáneamente y sin jerarquías por definir; por último señala la existencia de contradicciones sociales que van más allá de la relaciones de dominación convencionales (Viveros Vigoya, 2016).

En el año de 1995 la interseccionalidad es acuñada por la experta legal Kimberlé Williams Crenshaw, haciendo un importante trabajo al definir teóricamente una práctica que venían impulsando algunas colectivas y pensadoras negras, como se mencionó con anterioridad. Crenshaw lo define como un sistema complejo de estructuras de opresión múltiples y simultáneas que irán definiendo un individuo (Muñoz Cabrera, 2011): para entender esta premisa es importante agregar a la discusión los dos siguientes principios, el de *riesgo múltiple*, entendido como las diversas formas en las que se presenta la dominación; y la *opresión entrelazada*, que se comprende como la forma en que estas contradicciones constituyen una identidad. En términos de la pragmática de la interseccionalidad la autora distingue una forma política de la intersección y una interseccionalidad estructural; esta última hace referencia a las formas de discriminación que constituyen una realidad corpórea y la primera a las dinámicas estatales y civiles que alimentan estas formas de vida, que así mismo se expresara en el sujeto (Muñoz Cabrera, 2011).

En el marco de los debates presentes en este periodo de tiempo, se empieza a definir dos enfoques teóricos y metodológicos centrales para muchos estudios que se han pensado la interseccionalidad. El primero de ello es el *enfoque sumativo*: dicha perspectiva popular en Latinoamérica, aborda las fuentes y violencias contra la mujer como un acumulado de contradicciones o como una suma de opresiones que se agregan al individuo (racismo + pobreza + homofobia), a pesar de las críticas que en los confines académicos le hacen a su tendencia, al fragmentar y aislar los análisis de las dominaciones, es el enfoque que va asumir la descripción que a continuación se va a realizar. El segundo, *enfoque interseccional de tipo complejo* que, a diferencia del sumativo que añade en orden las contradicciones, a este le interesa la definición de identidades o subjetividades a partir de la integración de múltiples elementos y variable (Cabrera Muñoz, 2011).

Otra distinción sobre los diversos enfoques teóricos que maneja esta teoría es la división que evoca los tres principales núcleos que responden a tres enfoques construidos sobre sus respectivas diferencias geográficas y académicas de producción, donde es posible identificar el feminismo negro de mayor vigencia en los estados unidos, las teorías posmodernas y posestructurales proveniente de Europa, y en última instancia la perspectiva latinoamericana centrada en la triada dominación: raza / clase / género.

3.2. Descripción Interseccional

Teniendo claro en qué consiste la interseccionalidad y el uso que va a asumir en el presente trabajo, se proseguirá a mencionar las principales categorías de las dominaciones que desde la interseccionalidad sumativa son identificables en la experiencia vivida en el HOFLA. Además de señalar las categorías, se irá describiendo y haciendo conexión con las características de la mujer participe, como aporte a la descripción de la población.

La intervención realizada fue un trabajo que se llevó a cabo con dos grupos, uno de la mañana y el otro de la tarde, con un promedio total de 8 a 10 mujeres teniendo en cuenta inasistencias y situaciones externas a la institución. La mayoría se encuentra en un rango de edad entre los 17 a 22 años, un número frecuente de mujeres es proveniente de sectores populares y sin una perspectiva de educación formal definida, la descripción que se va hacer busca ampliar mediante la teoría de la intersección los aspectos mencionados en este párrafo.

3.2.1. Primera dominación: El Género.

Género es la categoría que ha sido empleada para definir en términos biológicos, sociales y culturales, aquellos elementos que distinguen como definición de la conducta sexual entre hombres y mujeres, en términos generales se expresa de manera histórica y contextual, lo que significa que no hay una manera esencial que defina la forma de ser de lo que se entiende por género.

Fue empleado en principio por el doctor J. W. Money, quien por medio de una investigación al significado de identidad y rol de género, empieza a distinguir elementos propios del aspecto biológico y cultural.

Pasados algunos años de debates e investigaciones, el feminismo se integra a la discusión con el surgimiento de los estudios de género, aportes como los de Joan Scott (1998) van a ser cruciales, al identificar cómo históricamente las distinciones de género es un aspecto que le da significado y posibilidad a las estructuras que regulan y posibilitan el poder, con esto concluye como el género se encuentra definido por roles sociales que de acuerdo a sus códigos definen las estructuras de comportamiento colectivo.

Por último se quieren resaltar los aportes de Claude Mathieu, que para dar mayor comprensión a la categoría género plantea, desde un enfoque materialista, la inseparabilidad del género de las relaciones de clase, con esto asegura que el género no se encuentra definido exclusivamente por aspectos biológicos, sino que se encuentra atravesado por asuntos ideológicos mediado por las relaciones de producción; al llevar esta idea al plano concreto implica que la idea de género no es una diferencia de por sí natural, sino una diferenciación creada por lo masculino, que tiene como partida las desigualdades creadas a partir de lo productivo. De acuerdo con Judith Butler (Curiel, 2016) la diferenciación sexual tiene correlación directa con las distinciones dual de los géneros, por su parte asegura que el género no es nada más que un *performance*, una puesta en escena que no responde a una condición propia de un ser interior, es una construcción social que tiene como marco la heteronormatividad.

Atendiendo a esta breve descripción del término género, algunos aspectos que se pueden resaltar sobre la mujer participe de la propuesta son las siguientes:

- ***Distinción Sexo Biológico:*** el sexo desde el punto de vista biológico consiste en la diferenciación genital con base a la función sexual-reproductiva evidente en los rasgos naturales de los humanos, para esta experiencia es aclarado que todas exceptuando una persona son mujeres.

Esta homogeneidad es la manera de estandarizar la población, lo cual es una herramienta de control de los centros, pues se busca domesticar la sexualidad (Ynés Ochy, 2014) separando los sexos con el fin de controlar la interacción social y eliminar en una primera instancia lazos afectivos entre reos, con esta diferencia se empieza a distinguir entre cárcel masculina y cárcel femenina. Aquí es importante resaltar que la experiencia fue realizada en el hogar femenino Luis amigó (HOFLA) que es un centro de punición juvenil para mujeres.

- ***Roles de género institucionales:*** hace alusión a un conjunto de normas sociales y de comportamientos que, dentro de una cultura específica, son ampliamente considerados como apropiados para las personas de un sexo determinado. Se trata de aquellos imaginarios y responsabilidades sociales que definen la forma de ser de una determinada persona partiendo de la diferenciación general de mujer u hombre.

Aquí es posible mencionar como las mujeres del centro se quejaban por la poca oportunidades o demandas educativas con posibilidad de alcance laboral, oportunidades que en su mayoría eran solo accesibles para los hombres internos de los otros centro, como lo expresa en la entrevista realizada a una de las mujeres del centro "...uno no sabe si eso que le enseñan aquí va a servir para algo, por lo menos a los hombres de aquí les dan mejores opciones para estudiar y trabajar…" (Camila, 2017). Esto indica que la mayor parte de cursos ofrecidos para mujeres además de ser pocos sólo ofrecen formación ligada a oficios tradicionales impuestos por los roles de género; entre estas labores se identifica la costura, la cocina, maquina plana, y otras actividades ligadas a la esfera privada de lo social.

También se evidenciaron algunos imaginarios que alimentan el rol social hegemónico de la mujer, que obliga a está a asumir la responsabilidad central y casi que exclusiva de la crianza de los niños, no lo ven como un papel que incluye al padre y a la madre, aspecto que fue evidente durante la aplicación de la técnica del arcoíris del deseo, evidente en la participante que cede a las presiones del hombre, al imaginarse que pueda perder su rol de mamá, esto se expresa cuando: "La reflexión que Tere le hace, es en torno a si ella sería capaz de dejar su

dignidad por pensar que otra mujer o persona la suplante en su rol como mamá, ella finalmente afirma con la cabeza lo dicho por Teresa. (García, 2017)”

3.2.2. Segunda dominación: La clase social.

La clase social se entiende como una caracterización de las personas en cuanto personificación de categorías económicas, como representantes de determinados intereses, posiciones y relaciones de clase, en ese sentido es definida a partir de la interacción de los grupos y personas con los modos de producción, que desde la lectura del marxismo clásico significa una clasificación de la persona de acuerdo a su desarrollo y ligazón con la propiedad del medio productivo o herramienta para el trabajo; esto a su vez se encuentra conectado a la división del trabajo, que significa la función y beneficio que reciben los sujetos de acuerdo a su posición en la cadena productiva, por ello el beneficio que se menciona se entiende como la distribución y acumulación de los excedentes productivos, que son el sustento de las clases sociales.

De acuerdo a lo dicho y en base a la teoría marxista del capital, la propiedad sobre los medios de producción define una división de dos grupos sociales fundamentales, antagónicos y complementarios: la burguesía que es la clase social que se beneficia de la propiedad privada de los medios de producción, por medio de la extracción del trabajo del obrero mediante lo que (Marx, 2010) denomina como plus valor ; y el proletariado, que son los grupos sociales que más trabajan y menos se benefician de la distribución del recurso, pues no son propietarios y reciben en forma de salario no el valor real de lo que trabajan, sino las horas de trabajo donde venden su fuerza física.

De esta noción planteada sobre las clases se desprenden otros elementos que también se desean resaltar como el nivel educativo, que tiene relación con los procesos de alienación y fetichización que emergen de la cultura, y que a su vez determinan el grado de aceptación y legitimidad de las relaciones de explotación económica. Al interior de lo cultural también persisten los códigos de las clases que distinguen los comportamientos cotidianos y simbólicos de ambos grupos sociales, donde es posible encontrará algunas formas de resistencia colectiva a la explotación económica.

- ***Condición económica:*** La condición económica del grupo de mujeres partícipes de la experiencia en su totalidad las ubica provenientes de los sectores populares en algunos casos de contextos muy marginalizados, las que viven en Bogotá tenían residencia principalmente en localidades como ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa, entre otros lugares caracterizados por el asentamiento de familias de medios y bajos recursos económicos, por ello muchas de estas familias son provenientes de las clases explotadas que en realidad no trabaja como obrero o proletario de una empresa, son según la teoría aludida personas excedentaria como fuerza de trabajo, un ejército industrial de reserva, el cual es un ejército de desempleados permanente, o sea las personas que viven del rebusque, afectadas por los filtros sociales como la educación formal o los mismos procesos culturales y que por causa y efecto de la estructura social se involucran más fácilmente con la delincuencia común, esto menciona una de las muchachas mientras realizamos la entrevista.

> *...antes de llegar aquí estaba trabajando con mi mama por la plaza de las flores vendiendo en una carretilla jugos de mandarina, a veces me tocaba también cuidar a mis otros hermanos porque mi padrastro se iba a buscar plata y mi mama estaba trabajando y no le gustaba llevarnos a todos a trabajar porque mi hermano es remamon y ella se ha ganado problemas por eso, pero mucho antes estaba estudiando en el colegio Isabel segunda cerca a abastos en la jornada de la tarde* (Jennifer, 2017)

También nos encontramos con mujeres cuyo núcleo familiar y la cohesión de sus roles sociales se encuentran completamente desfigurado, evidente en la existencia de niñas que cumplen la función de papá y mamá, de jóvenes que a temprana edad se ocupan del sustento para sus hogares, de familias numerosas con recursos mínimos de supervivencia y con ciertas prácticas integradas al imaginario colectivo que promueven la incidencia de la conducta delictiva de los pertenecientes al núcleo familiar.

- ***Niveles de educación:*** Esto se entiende como los grados de estudios que las mujeres hayan cursado hasta el momento, lo cual es importante y tiene relación con lo que se mencionó previamente, pues la educación se encarga de cohesionar a las personas, y en este periodo de tiempo la educación es un medio que asegura cierta movilidad social, al permitir beneficios económicos al individuo que certifique algunos estudios en instituciones educativas específicas.

La otra cara de la moneda es el papel de la educación y la exclusión llevada a los sectores de la sociedad sin recursos suficientes o sin la perspectiva ética de acceder a algunos estudios

formales, lo cual es un motor que le da posibilidad a la existencia de sectores sociales empobrecidos, con una fuerte tendencia a la conducta delictiva.

> *...estaba estudiando en el colegio Isabel segunda cerca de abastos en la jornada de la tarde pero me sacaron porque el novio que tenia se puso a tener problemas con pelaos de mi salón y pues para evitar cosas peores yo decidí salir. Jajaja y también me ayude porque tenía varios problemas con niñas de otros salones y pues estaba un visaje todo, usted me entiende.* (Jennifer, 2017).

La mayor parte de las participantes cumplían muchos elementos señalados anteriormente, muchachas sus padres no han tenido niveles educativos mas allá de la primaria y secundaria básica, espejo del hecho que la mayoría de niñas no se encuentren en el grado conforme a la edad, también están las muchachas que terminan abandonando definitivamente los estudios, ya sea por falta de horizonte o por falta de recursos materiales indispensables para estudiar, esto fue parte de una actividad de teatro donde se constató lo siguiente:

> *...al hablarme un poco sobre su vida pude enterarme que le faltaba poco para salir del lugar y eso le generaba conflicto, ya que siendo la mayor entre 5 hermanos de una familia sin muchas oportunidades, no sabía que iba a hacer con su vida, pues dudaba de que su madre tuviera los medios para mantenerla, esto lo alimentaba un sentimiento de inutilidad producto del tiempo que llevaba viviendo en el Hofla, ella cumplía una pena de 3 años y medio, y le faltaban unos meses...* (García, 2017)

Códigos de clase: Se entienden como los libretos que construyen las clases sociales, aspectos distintivos que se encuentran en el habla, en los gustos, los ideales o valores, lo cual es parte integral del imaginario individual y colectivo de cada persona.

Esto que se señala tiene que ver con los aspectos que son reconocibles a simple vista, y como se ha venido señalando son mujeres que se ubican al interior de los sectores de la sociedad de bajos recursos o de las clases trabajadoras sin trabajo. En primer lugar son mujeres que se identifican de acuerdo a los códigos culturales de los sectores populares más marginales de Bogotá como las llamadas *Ratas*, son personas del común asociadas al uso ciertos atuendos y de formas particulares de expresarse estética y verbalmente, se puede asociar fácilmente a la palabra que despectivamente se usa para decir que alguien es ñero. Es importante aclarar que la

palabra rata, como medio de identificación de una conducta social tiene dos vías de uso, en algunos grupos de jóvenes aparece a manera de estigma como forma de autodefinición o identidad juvenil, y de forma externa puede ser una manera de desprestigio que se le hace a alguien por una conducta no bien vista, esto pudimos recuperar de una de las mujeres participes*:*

> *Pues si quiere que le sea sincera yo era, yo era mmm… lo que vulgarmente le dicen ratica, y pues usted ya sabe quiénes son, los que portan cosas de box bunny, taz, la Warner Jajaja... A esa gente le gusta darse duro en la cabeza, ya se imaginara usted algo de esos parches* (Camila, 2017)

En el dialecto empleado por el grupo de mujeres se evidencia aún más el rasgo proveniente de la clase social, principalmente de estos sectores sociales marginales, por esa razón es natural el uso de palabras como mami, chimba, sisas, visaje, no lo hagas y otras palabras de uso común pero que estas mujeres le daban un uso sobrecargado, además claramente intencionado, pues busca afianzar el estigma social que les supone su condición de encierro, empleado como medio diferenciador del grupo de especialistas y religiosos que controlan el centro, el uso excesivo de dialectos populares del español bogotano es:

> *pues ahora que pregunta me da* ***la de miedo*** *repetir esta experiencia, no sé como valla a ser con la* ***cucha****, que igual le toca* ***refuerte*** *y es solo es trabaje, o con mis hermanos menores que deben estar* ***calle arriba y calle abajo****, espero que las cosa se vayan mejorando para todos* (Camila, 2017).

Comentarios generales de la descripción

Como ha detallado la descripción anterior es evidente la manera como se manifiesta la teoría interseccional sobre la vida de estas mujeres, lo cual ha permitido entender parte del contexto violento y rígido como lo son los centros de internamiento juvenil, y principalmente las condiciones externas que definen a muchas personas que llegan a estos sitios. En relación a estos aspectos señalados que amplían la lectura del sujeto que intermedia las propuestas pedagógicas, surge la necesidad de reflexionar con más profundidad los sujetos y los efectos en los sujetos que son sometiditos a estos procesos de resocialización, pues se habla de un mecanismo por el cual se regula la sociedad así misma, a lo cual es pertinente agregar que

procesos pedagógico-terapéuticos verdaderamente restaurativos permiten ver efectos positivos en términos de ir superando en sociedad muchas problemáticas que nos aquejan.

A continuación se hace mención de algunas consideraciones pertinentes que apoyan el dialogo y la propuesta que se espera de este trabajo: En primer lugar el centro de por si representa un medio de coerción directa y por lo cual es necesario indagar a futuro los efectos psico-sociales de los procesos que demandan los centros de internamiento juvenil, pues en muchos casos la llegada de un sujeto a estas instituciones puede desfigurar aun más la lectura del mundo, potenciando su estigma como delincuente. En segundo lugar se evidencia crucial como apuesta del modelo reeducativo la necesidad de superar mediante dispositivos pedagógicos los libretos asumidos por las jóvenes asociados al estigma de internos-delincuentes, lo cual es fundamental para las proyecciones futuras de la persona en su tejido social. En tercer lugar estos ejercicios no deben ser datos amontonados, por el contrario le convienen contribuir el auto-reconocimiento que debe construir cada sujeto vinculado a algún proceso de reeducación.

4. Marco teórico

Como se ha mencionado previamente se quiere realizar un análisis de las experiencias educativas el cual será definido desde unas dimensiones que integra el teatro del oprimido y que son dialogales con el modelo pedagógico Amigoniano del Hogar Femenino Luis Amigó.

En consideración con lo mencionado, como bien lo señala (Boal A. , El arco iris del deseo, 2004) “el Teatro del Oprimido se desarrolla a través de cuatro aspectos fundamentales: artístico, educativo, político-social y terapéutico” (p.22) Estas dimensiones para el presente documento representan los aspectos a analizar de las experiencias pedagógicas en el HOFLA. Aunque es importante señalar que la elaboración de los contenidos para las categorías analíticas, corresponde a una búsqueda y construcción teórica que pretende ampliar la descripción e interpretación de las prácticas educativas.

En síntesis el marco teórico estará constituido por cuatro categorías que a su vez representan cuatro dimensiones que estructuran el teatro del oprimido, estas son: la categoría de *modelo pedagógico* que corresponde a la *dimensión política;* la categoría de *currículo* que es la

dimensión educativa intencionada; la categoría *didáctica que corresponde a la dimensión artística*; y por último encontramos la dimensión *terapéutica*.

4.1. Modelo Pedagógico (Dimensión política)

Es un concepto con el cual se quiere englobar lo concerniente a la dimensión política que se va a resaltar de las experiencias educativas, con esto se va a comprender el fenómeno pedagógico que desenvuelve en torno a las prácticas que residen en un centro de internamiento juvenil como el HOFLA, donde encontramos dos enfoques pedagógicos con atributos distintos que se esperan poner en diálogo mediante el análisis que se propone. Por lo dicho se afirma la importancia de construir teóricamente los conceptos centrales que van a guiar dicho análisis.

Respecto al concepto de modelo pedagógico se podría definir como la representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno (Manuela, 2008); también se puede asumir como aproximación teórica útil, que incluye la delineación y comprensión de aspectos interrelacionados. Por su parte, las dos ideas, aunque suenan o se parafrasean de forma distinta, son similares, ambas presentan la necesidad por ampliar y mejorar el entendimiento de un fenómeno, mediante la reedificación de las estructuras y procesos que intervienen en dicho fenómeno.

De acuerdo con los planteamientos de (Smith y Barnes, 1988), un modelo incluye un sistema de postulados, datos e inferencias presentadas como una abstracción metafísica; una abstracción que presenta un estado o comportamiento de un sistema, semejante a una representación virtual del fenómeno.

Partiendo de esta idea de modelo, cuando se hace alusión a *modelo pedagógico*, se está refiriendo a visiones sintetizadas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan los especialistas y a profesores en la elaboración de programas educativos. En conformidad con lo anterior se debe entender al modelo pedagógico como patrones conceptuales que permiten esquematizar y sistematizar las partes y elementos de una práctica pedagógica (Joyce & Marsh, 2009) concretamente se define como, un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, diseñar materiales de enseñanza y orientar la enseñanza en las aulas, por ello más adelante se espera ampliar algunos elementos contenidos en el modelo pedagógico como lo concerniente al currículo y a las didácticas..

Ampliando el entendimiento de este concepto para (Gago, 2002) muy en sintonía con lo dicho hasta el momento, habla de una representación arquetípica del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el reflexionar de manera pedagógica implica una distribución de funciones y secuencias operacionales del acto educativo, lo cual debe ir definiendo algunas generalidades importantes que a la larga propone diferenciar enfoques o maneras de proponer la enseñanza. En ese sentido, de acuerdo a los aportes del autor, cuando se hace referencia al modelo pedagógico es importante tener en cuenta para la reflexión, las siguientes preguntas como guía: ¿Qué ideal de persona se va a educar? (intencionalidad); ¿A través de qué o con qué estrategias metodológicas? (didáctica); ¿Qué contenidos son pertinentes?; ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo?; ¿Quién va a dirigir el proceso de formación? Estas preguntas expresan algunas concepciones más o menos sistematizadas que a la larga constituyen distintas alternativas de organización del proceso educativo, lo cual busca hacer de la actividad pedagógica algo más efectivo, y que deben entenderse como los tipos de modelos educativos.

A continuación se presentan las subcategorías que van a conformar este campo de análisis de vital importancia, pues en él se alberga lo concerniente a los campos de reflexión pedagógica que define las propuestas educativas intencionadas.

4.1.1. Intencionalidad educativa.

Las bases que orientan el currículo tienen como propósito contribuir al proceso de formación en los educandos desde una perspectiva integral, lo cual implica considerar al sujeto como un individuo único, trascendente y que su desarrollo es en colectivo, además de que estas bases orientan a suscitar su desarrollo personal, social y afectivo.

Teniendo en consideración lo mencionado, la *intencionalidad curricular* contribuye transversalmente al proceso educativo, el cual es definido por el Ministerio de educación (2013) como un "proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico"

El desarrollo social y emocional de los estudiantes se objetivan y orientan mediante el progreso de las actitudes y herramientas que permiten crecer a los estudiantes en el plano personal, respetando, cuidando y conociéndose con la finalidad de establecer relaciones con los

demás en el marco de la colaboración y el respecto, sin desconocer la participación que debe tener en su entorno, priorizando en la resolución de conflictos y reconociendo las situaciones de riesgo para aprender a evitarlas.

La orientación curricular por lo tanto, permitirá el acompañamiento y guía del educador -establecidos por el HOFLA y paralelamente los dinamizadores de la propuesta pedagógica- en el desarrollo grupal e individual, potenciando el aprendizaje en relación con la convivencia y la formación ciudadana para el caso particular del centro de internamiento.

La discusión que se enuncia a continuación visualiza los enfoques que orientan el currículo a distintos matices ideados, en función del análisis comparado alrededor de las experiencias pedagógicas que se realizaron en el centro de internamiento.

Abrir el campo de debate sobre las orientaciones curriculares y los tipos de currículos que son reconocibles es importante para el entendimiento de lo que significa la formación de identidades en los sujetos, por ello al hablar de concepciones se hace referencia a las ideologías que regulan la producción del currículo, de la misma manera estas ideologías se encuentran determinadas por las discusiones que a nivel epistemológico se plantean constantemente en los diferentes escenarios académicos, Magendzo (1992) identifica las siguientes orientaciones respecto al currículo: en principio propone la ideología del enfoque de la *eficacia social*, encuentra su interés pedagógico en el instrumentalismo científico, lo cual implica que la educación debe responder a los cambios que se produzcan en la ciencia; por su parte el currículo debe cumplir con las necesidades de sus estudiante, estos sujetos son vistos como clientes, mediante la creación e implementación de un diseño curricular científico, eficiente y efectivo; otra orientación es la ideología del enfoque *académico,* que visualiza el currículo desde una perspectiva disciplinar y científica, y ve en la educación un puente entre la sociedad y el conocimiento universal validado; en tercer lugar la ideología *centrada en el alumno*, desarrolla su interés en la reflexión por el niño, por este motivo el currículo se debe adecuar a la naturaleza del educando, en esta orientación lo central es el crecimiento del estudiante a nivel intelectual, lo que implica el entendimiento de cada estudiante de manera particular y personal; por último se expone la ideología de *reconstrucción social*, parte de la idea de que la sociedad se encuentra enferma y la supervivencia amenazada, se considera que por medio de la educación a las masas, es posible eliminar aspectos indeseables en la cultura. Esta también es

conocida como concepción reconstruccionista, la cual implica para la educación el tratamiento de problemas y conflictos sociales de gran trascendencia de manera transversal en las actividades educativas, esto significa hacer del currículo una instancia para reconstruir la sociedad, esta noción proyecta una imagen de un estudiante activo y propositivo para su contexto (Magendzo, 1992).

4.1.2. Tipo de Educador.

Abordar la tarea de la enseñanza desde un diseño curricular supone extender la perspectiva de análisis de la práctica pedagógica, ya que traspasa los aspectos normativos y tecnócratas de la educación formal para visualizar aspectos sociales, culturales e ideológicos, el educador dentro del análisis que realiza de las características mencionadas con anterioridad en el ámbito escolar.

Debe integrar el estudio de las problemáticas particulares y colectivas del grupo de estudiantes, enfocando el currículo a una doble funcionalidad; en primera medida orientar la praxis del docente y en segundo facilitar las intencionalidades educativas, reconociendo la tarea del educador investigador sobre la práctica escolar, entendiendo el desarrollo curricular como un espacio de naturaleza profesional y social, tomando decisiones sobre la enseñanza y la escuela (Fernández cruz, 2004).

En términos generales, el interés del profesorado al desarrollar el currículo es posibilitar la necesidad de participar en su producción, aportando el conocimiento situacional de la experiencia escolar a la mejora del diseño, práctica y evaluación, informando las necesidades, capacidades y perspectivas del educando en el aula y fuera de ella.

El tipo de educador que persiste en el centro de internamiento adopta medidas institucionales y muy pocas veces abarca los aspectos sociales, culturales y particulares de las estudiantes, estas características se evidencian en mayor medida con la práctica pedagógica desde la apuesta del teatro del oprimido, ahora bien qué importancia tiene el profesor y que estereotipo exige una institución como el hogar femenino.

Mencionar la importancia del educador en la linealidad del currículo, es una discusión anclada al asunto de la formación intencionada del tipo de sujetos. El problema se ubica en que

los educadores en varios casos son instrumento de los principales centros de poder económico-político y de las instituciones de formación a la cual hacen parte, olvidando su papel central en dichos procesos "De esta manera, las maestras y maestros dejamos de ser *intelectuales prácticos* capaces de reflexionar, construir y diseñar nuestros propios currículos atendiendo a los intereses y necesidades de nuestras y nuestros estudiantes, a los objetivos y propósitos que median nuestras acciones dentro y fuera del aula, a los contenidos disciplinares y a los referentes éticos, políticos, pedagógicos y epistemológicos que "atraviesan" y "median" en todo momento nuestras propuestas formativas" (Gómez, 2016,).

4.1.3. Tipo de educando.

Por educando se va a considerar al sujeto individual y colectivo que participa del proceso de aprendizaje, otros términos empleados para referirse al actor y protagonista de los aprendizajes, puede ser alumno, estudiante o aprendiz.

El interés de este apartado para la comparación a realizar, se encuentra en la descripción por los tipos de actitudes o manera de estar de los educandos, entiéndase como su disposición a comportarse u obrar para las actividades educativas propuestas; también se va a reconocer con este punto el tipo de sujeto que busca construir cada propuesta educativa.

En concordancia con la concepción Freireana de educación, el educando es el instrumento por excelencia tanto para la opresión como para la liberación. En el primer concepto, se debe asociar el papel del estudiante ligado a procesos estructurales que denomina (Freire, 1975) como "Educación Bancaria" en el cual se considera al educando como un recipiente, un individuo pasivo donde se depositan los conocimientos, ideal para la reproducción del orden establecido. En el segundo concepto la educación es asumida como medio "Liberador", porque parte de reconocer el carácter histórico del hombre como ser inconcluso e inacabado, implica la necesidad del encuentro y el reconocimiento por el otro.

Esto implica que educador y educando se relacionan simultáneamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello educando como concepto implica una reflexión más amplia sobre el actor del aprendizaje educativo.

En esta categoría se va a dar importancia al análisis por el tipo de educando que requiere y busca construir las propuestas educativas, no será central hacer la descripción del educando que interactúa con las propuestas, pues esta tarea es parte del objetivo que busca la descripción del actor desde la teoría de la intersección. Aquí se busca mencionar las cualidades del sujeto que reivindican la aplicación de las propuestas pedagógicas, e interesa resaltar la proyección de sujeto que cada apuesta pedagógica constituye y por lo cual el tipo de rol o papel que le determina.

4.2. Currículo (Dimensión educativa)

Este apartado se encuentra vinculado a la dimensión educativa donde se pretende develar la intencionalidad ética del acto educativo. La información que se presenta a continuación busca identificar algunas de las perspectivas políticas reconocibles del acto pedagógico que se lleva a cabo en el HOFLA desde la institucionalidad y los elementos reconocible de los talleres externos realizados con el teatro del oprimido.

El currículo cumple la funcionalidad dentro de la monografía de esclarecer los campos de análisis en los cuales se van a trabajar, expone las características, contenidos, orientaciones, criterios y el plan de estudio de los procesos formativos. Para el caso particular el currículo explicita los recursos académicos que se utilizan desde la pedagogía Amigoniana, la cual es utilizada por el Hogar Femenino Luis Amigó; de igual manera los recursos académicos y no formales que se utilizaron durante el proceso formativo - teatro del oprimido- que se llevó a cabo con las sujetas durante la apuesta pedagógica.

Un autor como Magendzo (1992) conceptualiza el currículo como el resultado que se obtiene al aplicar ciertos criterios destinados a organizar la cultura de la escuela, por esta razón va a considerar la elaboración curricular como un proceso de negociación entre los múltiples saberes de los actores inmediatos e intereses institucionales vigentes (Magendzo, 2000). Otro elemento que se debe señalar es que este se encuentra definido, para la educación formal, por los lineamientos de la política nacional educativa. En tensión con lo dicho, las decisiones que se toman en el aula cuando se presenta la inmediatez del acto de enseñanza es otro factor que define la forma del currículo, lo que habla de la existencia de un currículo al interior de prácticas educativas externas a la educación institucional; otra cualidad presente le implica a este dispositivo pedagógico, el propósito de la formación de las conciencias de los estudiantes,

lo que genera un currículo cargado de valores, leyes morales, ya que busca establecer o propiciar la construcción de una identidad sobre el estudiante (Magendzo, 2000.), por consiguiente se evidencia el hecho que esté no es un fenómeno neutro, sino una actividad claramente intencionada.

Otra forma que existe para señalar el papel que debe cumplir el currículo es el de enseñanza, este concepto se entiende como el momento específico de la práctica educativa, se considera como la institucionalización del quehacer educativo en unos tiempos y lugares específicos (Lucio, 1989), o en palabras más sencillas, es mostrar, instruir o transmitir algo -conocimiento- a alguien -estudiante-. Teniendo en cuenta lo dicho, la enseñanza es el proceso de organización de la experiencia de aprendizaje del educando.

4.2.1. Currículos no formales.

El currículo es un aspecto importante a la hora de hablar de elementos que regulan la vida escolar o las prácticas educativas intencionadas. De ahí que, para llegar a una conceptualización pertinente de esta categoría, vamos a valernos de los aportes de los textos del autor Magendzo, *El currículum y los objetivos fundamentales transversales* (2000) y *El diseño curricular problematizador: una opción para la elección de currículo en DH desde la pedagogía crítica* (1992), entre otros documentos donde también se define de forma precisa y detallada el asunto del currículo.

Acorde a lo expresado, este análisis emplea algunas nociones ya mencionadas, las cuales están explícitas en la matriz final que aparece en la metodología del trabajo, por este motivo se quiere hablar del comportamiento curricular no reconocible en el currículo formal, donde es posible encontrar el tipo de currículo bien sea el *currículo explícito, nulo y oculto*, como *niveles* de comportamiento que se quieren describir.

Atendiendo a los planteamientos hechos se traerá a colación los aportes de Eisner (2002), quien tiene un trabajo riguroso en relación a los procesos cognitivos y su importancia en la constitución del currículo donde el principal énfasis hecho por este profesor se encuentra en los procesos de enseñanza mediados por aspectos que vinculan el arte; esta categoría va a caracterizar *tres tipos de currículos*. En este punto es indispensable reflejar que a pesar de sus diferencias las tres se encuentran integradas a los fenómenos de la escuela, con diferentes

intensidades, dependiendo del escenario educativo en el que se encuentre por lo cual se puede presentar de manera espontánea o forzada.

El *currículo manifiesto o explícito*, son los planes y propósitos generales trazados por la institución, son las cosas que hablan desde una visión formal e institucional del espacio educativo; este currículo es evidenciable en tres niveles de comportamiento en torno a la escuela: a) las autoridades educativas; b) lo institucional que corresponde al espacio físico; c) y las actividades que transcurren en el aula. Este ámbito curricular profundiza en el proceso pedagógico y con ello la enseñanza tácita que se expone en cada apuesta educativa, evidenciando las propuestas formativas que se dan desde la institucionalidad -Hogar Femenino Luis Amigo- y desde el teatro del oprimido, lo cual se evidenciara en el análisis de resultado.

En segunda instancia este autor expone el *currículo nulo*, el cual se encuentra formado por los contenidos no reconocidos en los lineamientos, pero que se presentan en los momentos de formación en el aula. Estos por su parte se entienden como los procesos intelectuales que se dan y la escuela deja de lado, como por ejemplo el aprendizaje musical espontáneo de un estudiante particular con la ayuda de sus compañeros, aprendizaje que se presenta a pesar de que en la escuela la formación en música no sea una prioridad. El currículo nulo también se encuentra constituido por los materiales, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículo explícito, se entienden como los aportes que provienen en mayor medida por los profesores en el aula (Eisner, 2000).

En último lugar encontramos el *currículo oculto* que en palabras de Giroux (1995) se refiere a aquellas relaciones sociales del aula que envuelven mensajes específicos, los cuales legitiman las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente cómo se manifiestan en el lugar de trabajo. El poder de estos mensajes se apoya en su carácter, aparentemente universal, cualidades que emergen como parte de los silencios estructurados que se filtran en todos los niveles de las regiones escolares y de clase (Giroux, 1995). Por su parte Eisner (2002) define este fenómeno como *"todo aquello que la escuela transmite como efecto del ambiente o la cultura escolar" (p.29)* esto significa que es producto de las relaciones entre los múltiples actores que median el currículo, proceso en el cual se da una intensa transmisión implícita de valores, por tal motivo

este currículo termina por definir la experiencia del estudiante mucho más que el currículo formal.

Estos currículos no formales descritos con anterioridad se relacionan con la monografía pues son las herramientas que se utilizan para transmitir y enseñar valores y actitudes durante el proceso formativo, induciendo al educador a que geste y se apropie de características que permitan un desarrollo deseado durante el tiempo compartido con el educando para este caso en estos centros penitenciarios, de esa forma se pretende resaltar mediante la matriz las relaciones sociales no reconocidas formalmente que se gestan en sus contextos inmediatos.

4.3. La didáctica (Dimensión artística)

La Didáctica es la tercera categoría analítica concerniente a la dimensión artística que rescata ámbitos lúdicos y físicos que se encuentren en las experiencias señaladas.

La didáctica tiene múltiples maneras de ser estudiada y asumida, para el caso de este trabajo nos interesa la didáctica como campo de saber científico, la cual se encarga de la reflexión alrededor de los problemas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene como fin la formación intelectual del educando; muy en sintonía con esta línea de pensamiento,(Mallart, 2010), quien opina que el estudio a la didáctica como campo de reflexión implica los siguientes atributos: es ubicada como un campo académico subordinado a la disciplina pedagógica, su carácter se encuentra mediado por la teoría y la práctica como elementos de igual importancia e indispensable para la configuración de dispositivos pedagógicos y reflexión didáctica. Por ello a su objeto de reflexión debe ser ubicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evidente en actividades de tipo formativa, instructiva o correctiva, ejercicios destinados al cumplimiento de cualquier fin social. Esto implica que la didáctica se encuentra encargada del agenciamiento de procesos sociales tales como la formación intelectual del sujeto, la optimización del aprendizaje, la integración de la cultura y la formación de la personalidad individual.

Otra importante definición tiene que ver con argumentos que ubican la didáctica como un sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza, lo que no significa que sea entienda como una práctica de la enseñanza. Por ejemplo, (Lucio, 1989) habla de didáctica como el saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, estrategias y eficacia, en consonancia con lo anterior implica la reflexión por la praxis, por ello no debe reducirse la didáctica únicamente al ejercicio de lo que se realiza en el aula, ya que también debe incluir marcos teóricos que den cuenta de su práctica.

En vista de lo anteriormente señalado, es fundamental resaltar que el campo de acción de la didáctica se encuentra en la reflexión de los procesos de aprendizaje y enseñanza, ámbito de valor interpretativo para el desarrollo de este trabajo, pero para llegar a la reflexión del campo didáctico, o sea de los ámbitos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje es importante asumir los elementos que a continuación se especifican, como subcategorías del presente apartado, además se debe tener en cuenta que los elementos descritos van a aparecer en la matriz y serán empleados para la comparación de los modelos pedagógicos.

4.3.1. Metodologías Empleadas.

La metodología didáctica tiene que ver con todo los procesos implicados en la planeación y aplicación de las experiencias educativas, reflexionar las metodologías implica hacer evidentes formas o métodos de formación que permiten el éxito de la enseñanza y el aprendizaje, que en este caso sería la vía elegida para la obtención de los conocimientos necesarios para el aprendizaje, aunque para definir una metodología es importante previamente ubicar la orientación o intencionalidad curricular. Por las razones antes expuestas, para la realización de la comparación pedagógica, se va a especificar en el análisis, los métodos y actividades que enriquecen las experiencias.

De tal manera, a criterio de selección de información sobre lo metodológico, debe tenerse en cuenta los siguientes principios que definen su obrar: puede llegar a ser inductiva -partir de la enseñanza experiencial para proponer una reflexión teórica abstracta-; pero también puede definirse de manera deductiva - en esta se parte de un conocimiento universal, que busca ser comprobado en casos particulares-; y por último puede definirse de manera análoga o comparativa -que consiste en contrastar dos o tres fenómenos entre sí-.

Continuando con el tema, se quiere hablar de tres de las perspectivas más comunes empleadas para la elaboración reflexiones metodológicas, que enriquecen el contenido mismo de didáctica como vehículo de intervención en el aula, bien sea como legitimadoras del orden establecido o, en algunos casos, transformadora de la realidad social.

Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos en primera instancia una metodología alimentada por la *visión artística* de la didáctica, que asume el acto educativo como una experiencia estética para el educador y sus estudiantes, se entiende a su vez como la capacidad de poetizar e ir construyendo significados en el encuentro de los actores que intervienen en el aula, esto le significa a los actores partícipes una construcción conjunta de los intereses para experiencia educativa, por ello se deben ir descubriendo aquellos objetivos conjuntos del proceso educativo.

Otra visión metodológica existente, es aquella centrada en el *ámbito tecnológico*, que encuentra soporte bajo algunas premisas de tipo científico, basa sus conocimientos en teorías y procesos ya comprobados, esto implica que sea rescatada su aplicabilidad a múltiples contextos, lo cual no implica que responda a una sola orientación tecnológica.

La *visión científica* comparte rasgos similares a la tecnológica, sólo que la didáctica cumple criterios de *racionalidad científica* "que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando". (Mallart, 2001) (p.5)

En consecuencia con lo anterior, para el análisis metodológico en relación a la pedagogía formal del HOFLA y el teatro del oprimido, se deben reconocer los procedimientos y herramientas que emplean las propuestas para aterrizar sus contenidos e intencionalidades específicas, esto es lo que se va a reflejar con la construcción de la matriz.

4.4. Dimensión Terapéutica

El aspecto terapéutico desde una perspectiva general responde a condiciones que faciliten el desarrollo de la personalidad del individuo, centrando principios y enfoques que permitan generar recursos propios en los sujetos de auto comprensión, logrando alterar la realidad

inmediata, conceptos, actitudes básicas y conductas que han malformado el desarrollo homogéneo de las infractoras que se encuentran en estos centros.

La dimensión terapéutica pretende desarrollar actitudes positivas hacia una conducta deseada por y para los adolescentes de los centros amigonianos, en relación con la experiencia pedagógica del teatro del oprimido, se espera que las lógicas terapéuticas respondan en las menores del Hogar Femenino, de tal forma que sea vinculante por medio del deseo que pueda surgir del proceso que se lleve a cabo durante las sesiones de trabajo, las cuales están acompañadas de terapia de juego, teatro imagen y arcoíris del deseo. Este último responde a una técnica empleada y enunciada por Boal, la cual abre nuevas perspectivas del sujeto y afianza un grado terapéutico en el cual las prácticas de las adolescentes tienden a ser diferentes, de las que cotidianamente utilizan, por lo cual se puede mencionar que se ofrece otra visualización de la perspectiva cotidiana de odio y resentimiento en algunas infractoras, entendiendo que es más fructífero si toman conciencia de los hechos delictivos y las cosas que les atormentan, reflexionando lo que vayan a realizar durante su estadía en el hogar y después de que salgan del mismo.

Para los amigonianos es importante la terapia de choque, la cual está permeada por una educación religiosa y moral que es llevada por varios periodos en el centro, los cuales son: el aislamiento provisional, la vida social, los estudios especiales y la libertad relativa. En estos periodos se estima que la infractora logre mediante la presencia de un acompañante formador, dar cuenta de su personalidad y cómo actúa frente a la sociedad, para ello se tienen varios ángulos de los cuales se puede estudiar a la infractora. En primera instancia esta lo introspectivo, esto es lo que piensa cada adolescente de sí mismo y como puede actuar acorde a esto; la segunda instancia es la observación de un agente externo -quien será el formador o acompañante- el cual analiza los avances o retrocesos que puede llegar a tener la estudiante. Y el ángulo final de visualización responde la experimentación, en la cual se logra identificar si aprendió o no la estudiante a reflexionar sus prácticas y a reconfigurar su personalidad en pro de los círculos sociales en los cuales se encuentra inmersa.

4.5. Pertinencia educativa

Por medio de este elemento se quiere resaltar algunos aspectos que no detallan los ámbitos anteriormente descritos, por lo que con la elección de *pertinencia educativa* se espera

poner a dialogar lo señalado por las categorías de análisis anteriormente descritas de las experiencias educativas suscitadas.

En la relación que se menciona del docente con el educando es importante señalar el papel que juega el maestro para que se generen impactos y estímulos múltiples sobre los educadores, para ello se resalta la importancia de las actividades de enseñanza que ocurren en el ambiente de trabajo, ya que las condiciones permiten el logro de objetivos trazados, si estas son anímicas, productivas y satisfactorias para las dos partes, la relación va a permitir que los objetivos que se tracen desde un inicio se cumplan gracias al interés y afecto que se gesta durante el proceso educativo.

Lo señalado hasta el momento es parte del análisis previo, por ello la manera como se van a validar las pertinencias es mediante la triangulación de los ámbitos expuesto para el análisis de las experiencias, para ello son rescatados los aprendizajes educativos obtenidos durante la intervención que se realizó en el HOFLA con el teatro del oprimido.

5. Marco metodológico

La explicación de los mecanismos utilizados para el análisis de la presente investigación, debe responder de manera lógica a los conceptos y fundamentos expuestos en el marco teórico y por ello es menester señalar la descripción de las limitaciones conceptuales que se tendrán presentes para cumplir con los objetivos planteados.

El tipo de investigación, los instrumentos y la delimitación de fuentes responde a la matriz que se plantea desarrollar siendo el grueso de los resultados que se obtendrán en las fases de la investigación planteadas.

Metodológicamente la comparación de las experiencias educativas tiene mayor viabilidad desde una perspectiva dialogal o complementaria, ya que la experiencia pedagógica de los amigonianos empleada en el HOFLA, responde a un modelo institucional y unos parámetros de trabajo con infractores el cual sería muy complejo cambiar por una experiencia pedagógica fundamentada en el teatro del oprimido, por ello lo que se quiere plantear es un diálogo entre ambas experiencias que permitan a la comunidad de infractoras y a los acompañantes

formadores visualizar otros métodos funcionales a los resultados, los cuales se esperan del carácter reeducativo planteado por los terciarios capuchinos en estos centros.

La importancia del método comparado permite que ambas experiencias pedagógicas dialoguen mediante dimensiones en común que permitan resultados satisfactorios, es importante en esta medida hablar de la visión educativa, política, artística - didáctica y terapéutica como características que responden a las dos experiencias ya presentadas, las cuales tienen planteamientos textuales que evidencian y exponen de alguna manera las perspectivas a analizar en la matriz, la cual va a sistematizar lo teórico referenciado a los planteamientos textuales hechos por los capuchinos y los autores precursores del teatro del oprimido, además de lo práctico en la medida de cómo funciona el educador y el papel que realiza en esta institución en particular.

5.1. Tipo de Investigación / Análisis comparado de tipo cualitativo

Para hacer útil el análisis de carácter *cualitativo,* se va a manejar como recurso un conglomerado bibliográfico referente a las categorías de investigación que se plantearon al inicio del proceso, por consiguiente el método que va a emplear el presente ejercicio se encuentra en la realización de un *análisis comparado de tipo cualitativo,* ya que se pretende contrastar el currículo que se emplea en el HOFLA junto a él que se trabajó durante la experiencia de teatro del oprimido, de igual manera se hace un contraste de los mecanismos didácticos empleados por estas propuestas, cuya demanda en el campo del saber científico se encarga de reflexionar alrededor de las problemáticas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se refiere a la realización de un análisis contrastado de datos cualitativos, se describe la actividad mediante la cual se clasifican y manipulan los datos recogidos por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones de los fenómenos en comparación. Por su parte se ha decidido emplear una manera cíclica de aplicación de la herramienta, esto implica que se deba realizar constantes retroalimentaciones sobre la información detallada, acciones que garantizan la formación de categorías y análisis potentes a la hora de ser interpretados. Este proceso quedaría configurado en torno a tres momentos fundamentales: la reducción de datos, disposición y transformación de éstos; la obtención de resultados y por último verificación de conclusiones.

En términos de las formas empleadas para la realización de un método comparativo, es posible resaltar que en este tipo de estudios se caracterizan por la existencia de un proceso de construcción recíproca del argumento teórico y lo vivencial empírico (Tonon, 2011), por ello se facilitan elementos claves para el entendimiento de los significados, los contextos de desarrollo y los procesos que el investigador quiere analizar.

En unión con las ideas del párrafo anterior se consideran tres maneras de comparación elementales, la de *justificación descubrimiento y generación de nuevas hipótesis.* El investigador y formador que registró sus bases en el proceso trabajado encontró que el contexto conceptual se construye a partir del trabajo científico que se elabore, de allí que no implique solamente la lectura y búsqueda de teorías e investigaciones sobre el tema (Maxwell,1996), eventualmente se debe integrar las propias experiencias, y partiendo de esta premisa se logra consolidar y direccionar la metodología abordada antes, durante y después de la intervención en el Hogar Femenino Luis Amigó.

La comparación demanda de precisar un ámbito espacial y un área temporal, es decir que para la selección de la muestra se hace necesario suplir estos dos focos, para que se genere y centren los casos en ser comparados, en la experiencia se plantea comparar el currículo, didáctica y aprendizajes, a la experiencia formal y la alternativa, lo cual implica asimilar variables similares y variables disímiles (Tonon, 2011), vale la pena contrastar y es la finalidad de la comparación encontrar las similitudes, diferencias y tensiones que se percibieron intencionalmente o no durante la experiencia y el trabajo de campo en el Hogar femenino. El contexto, el tiempo y el espacio han de ser precisos para distinguir las variables analizadas.

El alcance de la comparación en el sentido de la dimensión de las unidades analizadas cualitativamente para la comprobación empírica, requiere de un nivel de abstracción determinante y delimitante para que sea fructífera la investigación y el método de análisis, se reconoce entonces que cuando los conceptos son globales y de gran universalidad tendrán gran extensión pero serán poco específicos (Sartori, 1992).

Una de las ventajas del método comparativo reside en la amplia libertad del investigador para el desarrollo propio del diseño de la investigación, adecuándose a la situación, es por esto que los resultados que se lograron masificar del Hogar Femenino son positivos y abren nuevos espacios en cuestiones que son importantes retomar en centros penitenciarios.

El método comparativo se plantea desde el presente vivido, comparando dos o más objetos que pertenecen al mismo género y describiendo diferencias. En estudios cualitativos, la utilización del método comparativo requiere de un investigador con criterios particulares y prudentes en la selección de los casos a comparar, estos caracteres son importantes para el desarrollo metodológico, es importante de igual manera precisar los conceptos que serán las bases de los ejes de análisis, obteniendo resultados coherentes y fructíferos.

Los problemas principales que puede tener el método comparativo son: la cantidad de variables que puedan surgir a lo largo de la práctica en un número pequeño de casos a comparar. Para el caso inmediato, se hace la comparación entre dos sectores o formas de enseñanza, la primera está anclada a la institucionalidad del Hogar Penitenciario y el segundo es el grupo dinamizador que realizó unas prácticas educativas a lo largo de un periodo, centrándose en el teatro del oprimido y la formación desde el teatro introspectivo a las mujeres recluidas. La importancia de reconocer estos percances permiten al investigador analizar las variables claves y omitir las de menor importancia, o que están al margen de la investigación y su propósito.

Los núcleos conceptuales que se emplearon a priori y posteriori de la experiencia, posibilitan procesos de apropiación y circulación, configurando y diferenciando campos del saber cuyas variaciones significativas desglosan en categorías que contribuyen a configurar las prácticas discursivas en un contexto y periodo determinado. Para el caso de este trabajo monográfico la centralidad y delimitación están en la intervención que se llevó a cabo en el Hogar Femenino Luis Amigó, con jóvenes mujeres que se encuentran en detención.

Por último es importante señalar que el análisis contrastado es un método muy empleado en disciplinas del conocimiento social como la sociología y las ciencias políticas, el cual se ha usado principalmente para la comparación de fenómenos sociales semejantes y complejos. En el caso del presente trabajo monográfico, se quiere llevar al campo disciplinar de la pedagogía la aplicación del método comparado, del cual casi no existen referencias bibliográficas que reflejen como mediante la aplicación de este tipo de análisis se ponen en diálogo fenómenos de tipo educativo.

Respecto a estos fenómenos que quiere resaltar el presente estudio cobra principal importancia categorías como currículo, didáctica y aprendizajes educativos, variables propias del saber educativo y que se busca poner en tensión mediante la comparación de las apuestas

pedagógicas que vincula el modelo formal del HOFLA y la experiencia pedagógica desde el teatro del oprimido en diálogo con la educación popular. Para terminar este apartado hay que reconocer que al asumir un carácter cualitativo la pesquisa toma una importancia amplía la realización de la comparación, pero no se debe desconocer el conjunto de factores adicionales que intervienen, por ejemplo el tiempo disponible para la realización de la comparación, los insumos y recursos teóricos, el conocimiento previo sobre los enfoques conceptuales y la población, y el grado de encadenamiento del trabajo realizado con experiencias previas y posteriores.

5.2. Instrumentos de recolección de información

Dentro de los instrumentos para recolectar la información se resalta la entrevista semi-estructurada, el diario de campo y el análisis de contenido; estos instrumentos fueron seleccionados debido a su pertinencia con el tema y la destreza que le permite al investigador el manejo de información para la elaboración del análisis y conclusiones que surgen de estos procesos. A continuación se presentan los instrumentos mencionados, de los cuales depende la recolección de información pertinente para la elaboración del análisis contrastado, estas herramientas son:

5.2.1. Entrevista semi-estructurada.

Este instrumento es vital para la realización de la investigación ya que con ella se desea encontrar la información pertinente para la comparación de lo concerniente a las didácticas y los aprendizajes educativos contenidos en las experiencias pedagógicas del trabajo, por medio de este instrumento se extraerán algunas vivencias del proceso, habladas por los protagonistas directos, por ello se realizará una entrevista a la creadora intelectual de la experiencia pedagógica propuesta desde un enfoque del teatro del oprimido; y otra breve entrevista a una de las jóvenes partícipes de la experiencia de quien se espera resaltar algunos impactos educativos de las pedagogías en comparación.

Avanzando con la definición de este instrumento la entrevista es una técnica utilizada para la recopilación de datos, es un proceso de comunicación que se realiza entre dos o más personas, en este proceso la información se obtiene de forma directa. La entrevista tiene algunas características generales, para Campoy Aranda & Gomes Araujo (2009), en primera medida,

con la entrevista se pretende comprender más que explicar, por lo que el entrevistador se predispone a recibir subjetivamente respuestas sinceras; en segundo lugar en la entrevista semi-estructurada no hay respuestas correctas, y es a partir de estas respuestas que se abre la visión a explorar nuevos temas, se obtiene información contextualizada del sujeto o grupo investigado y al darse la relación de confianza es más propenso a obtener información verídica y útil para el cumplimiento de los objetivos trazados; y tercero, la conversación formal tiene intencionalidades que direccionan la investigación y el propósito implícito en los objetivos del trabajo.

El proceso para realizar una entrevista depende factores como la naturaleza de las preguntas y la naturaleza de la investigación, (Ibíd., 2009) y también de las fases que se pretenden cumplir para que sea una entrevista satisfactoria, las cuales son tres: (I). La introductoria tiene como finalidad facilitar la información al entrevistado, se debe presentar el propósito del proyecto y el uso que se va hacer con la investigación adquirida, para este primer momento se debe iniciar con una serie de preguntas exploratorias, para el caso de la investigación que realizamos, las preguntas deben ahondar en el carácter pedagógico de la institución y del grupo dinamizador; (II). El desarrollo es la fase en la que se empiezan a realizar las preguntas, respondiendo o que ayuden a facilitar respuesta para los objetivos propuestos, se pretende que en esta fase las respuestas sean concisas, pero no tan cortas; (III). En el cierre se recoge la información y se pone a consideración lo que consideran más importante –el entrevistado y el entrevistador- haciendo un resumen de la información obtenida. En la fase final el entrevistador debe contar con habilidades de comunicación, entre estas está clarificar, sintetizar, señalar, parafrasear, escuchar y guardar silencio. Estas habilidades le permitirán reproducir la información de manera más clara, resumir lo expresado por el entrevistado de manera concisa, reflejar los hechos y acontecimientos que sistematizó de la entrevista, comprender y reflexionar la información que ha adquirido del ente entrevistado.

Para el registro de la información en las entrevistas semi-estructuradas se pueden utilizar instrumentos como videocámaras y grabadoras de voz, tomar notas paralelamente a la entrevista o realizar un registro posterior. Estos instrumentos cumplen con una utilidad significativa, pero hay que tener precaución para que no afecte la entrevista y siempre consultar al entrevistado antes de utilizar alguna de las herramientas de recolección de la información, ya que en muchas situaciones acontece de que el ambiente se torna pesado y las ideas y propósitos no fluyen por

parte del entrevistado al ver que hay un micrófono o una cámara que graba todo lo que dice, creando limitaciones conceptuales, que no son para nada beneficiosas en la tarea investigativa.

Es importante mencionar el modelo de entrevista semi-estructurada que se utilizará para la recopilación de la información en el Hogar Femenino, encaminada al cumplimiento de los objetivos y siendo base para el desarrollo de la monografía. Se clarifica que las entrevistas se les van a realizar a una participante del grupo, de elección aleatorio dentro del sector social intervenido, a la dinamizadora y profesora de los talleres de teatro del oprimido, si bien se quisiera ampliar la cantidad de personas que rescaten su experiencia, la dificultad del acceso a estos lugares representa una traba para esta aspiración.

El guión para la entrevista semi-estructurada será fijar el objetivo general de la información que se quiere obtener a través de un conjunto de preguntas básicas. Se debe tener flexibilidad para relacionar los temas que se salgan de la entrevista, pero que se crean pertinentes para responder y buscar el objetivo. Con una serie de parámetros que deben cumplir las preguntas y el espacio en el cual se va a realizar la entrevista como a quien va dirigida, el tiempo, los recursos, etcétera. Se debe realizar posteriormente una introducción que presente la entrevista y los aportes más significativos que se recogieron, material audiovisual si lo permite la institución y las entrevistadas y elaborar un resumen indicando las ideas más importantes de la entrevista, esto para generar facilidad en el lector y que no queden tantos vacíos y argumentos inconclusos.

5.2.2. Análisis de contenido cualitativo.

Continuando con la descripción de los instrumentos para la propuesta, por medio del análisis de contenido se quiere dar funcionalidad y coherencia a la herramienta metodológica propuesta para el ejercicio que se va a realizar, también se va a tratar la información producto de la entrevista semi-estructurada, el diario de campo y los documentos bibliográficos, esenciales para acercarnos al modelo pedagógico que desde el HOFLA se desarrolla y de la propuesta externa.

Como su nombre lo indica un análisis corresponde a un ejercicio de fragmentación lógica de un contenido simbólico, al agregar el término cualitativo, se hace referencia a la información

por dividir la cual en su mayoría corresponde a las cualidades del fenómeno que se quiere interpretar.

El análisis de contenido cualitativo "se trata de un método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa a fin de medir variables" (Allport, citado en Pérez, 1994) como bien lo plantea lo descrito, el asumir el fenómeno como una totalidad a ser fragmentada para la obtención de unas constantes que bebe ser posteriormente interpretadas, implica un método coherente y seguro para ampliar la lectura de fenómenos en comparación.

En ese sentido el análisis "cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio", esta definición evidencia la pertinencia de este instrumento, el cual asegura que parte de la propuesta tenga una consecución en correlación con los objetivos planteados.

Teniendo en cuenta esta breve definición, se desea anunciar algunas metas que de manera implícita propone esta técnica, metas que independiente de los múltiples objetivos trazados hablan de los procesos que busca agenciar sobre los fenómenos que codifica y complejiza. En primer lugar busca denotar tanto el contenido explícito como el contenido subyacente de los datos recopilados y estandarizados. En segundo habla de resaltar los datos homogéneos, que agrupen material de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justifique su agrupamiento. Y en tercer lugar establece puntos en común y distinciones entre los diversos temas fragmentados y de éstos con teoría previa, lo cual implica una apuesta por potenciar las teorías que alimentan un contexto.

Ya para terminar la descripción sobre el uso del análisis de contenido cualitativo, se van a mencionar algunos momentos que se deben tener en cuenta para el desarrollo de este método, que por su parte se tendrán en cuenta para el presente trabajo monográfico. Para esto es fundamental partir por definir su objeto de análisis, lo cual se entiende como la elección de un fenómeno o problema social de interés, esta debe ser acompañado por una postura que acompañe el tipo de procedimientos a seguir; a esta actividad le sigue la realización de un preanálisis, primer paso técnico implica tres objetivos que se deben materializar, esto sirve para

recolectar los documentos o corpus de contenidos, además proyecta la formulación guías al trabajo de análisis, para finalmente establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado. En segundo lugar se presenta la definición de las unidades de análisis, Las unidades de análisis corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales construyen los análisis e interpretaciones. Con posterioridad se debe presentar un desarrollo de categorías, donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo. Y finalmente se debe dar la integración definitiva de los hallazgos, el cual debe corroborar una interpretación final y una clarificación de los objetivo del análisis.

5.2.3. Diario de campo.

El diario de campo es una herramienta que se vincula en la monografía como medio para recolectar información directa de la experiencia vivencial en el centro de internamiento y las experiencias educativas, en él se registran algunos sucesos y consideraciones de aporte fundamental para la construcción de las categorías. Por ello cuando se habla de esta herramienta se dice que:

El diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar hechos continuos que acontecen en la investigación, permite sistematizar las experiencias de manera escrita, para más adelante analizar los posibles resultados alcanzados, para el caso particular de la intervención en el Hogar Femenino se pueden determinar características particulares del actuar de las jóvenes reclusas.

Las características que tiene el diario de campo para que sea funcional básicamente son; que el investigador al desarrollar la capacidad de observación genere un pensamiento reflexivo y abra nuevas perspectivas que se pasan por alto cuando no se detiene particularmente en observar una sesión (Flick, 2007). Otra característica es la función que puede cumplir el Diario de Campo, ya que nos sirve como medio evaluativo de un espacio y de agentes particulares, determinando quienes siguen la linealidad de lo propuesto y quienes la alteran. Otra característica importante es que facilita la toma de decisiones y permite al investigador ensanchar las perspectivas investigativas, cuando surgen nuevas cuestiones y se pueden ahondar en estas retomando el hilo de la intervención investigativa.

El Diario de Campo sirve para identificar el nivel y desarrollo del sector social intervenido, se debe tener cuenta de los objetivos que el investigador pretende alcanzar para crear mecanismos que favorezcan al análisis y la toma de posturas del grupo investigado, centrándonos en el proceso formativo de los particulares. En el diario de campo se puede observar la trayectoria en ascendencia o decadencia de cada individuo, permitiendo intervenirlo para que más adelante retome una postura sensible de su avance, no se puede desconocer el contexto por el cual está atravesado el sujeto ya que se puede juzgar, desconociendo las otras esferas del sujeto, por las cuales pase y en cierta medida influyan en el desarrollo personal, especialmente en mujeres menores de edad en situación de encierro.

La estructura para la realización del Diario de Campo debe caracterizarse por la claridad expositiva y la precisión argumentativa, esto para la fiabilidad que se obtenga en los datos adquiridos por el investigador. La forma de la estructura del instrumento tiene múltiples modelos organizativos cuyos elementos variados tienen puntos en común, en primera medida se debe registrar datos relevantes como *día, mes, año, etc.*¸ enseguida de esto se deben explorar dos ejes transversales de todo diario de campo, en primera medida está la *observación de las actividades,* en la cual se debe describir de manera detallada lo visto a lo largo de la sesión, reconociendo datos particulares explícitos de la población, para el caso particular las mujeres del Hogar Femenino de reclusión. El segundo eje transversal del Diario de Campo es el *análisis, valoración e interpretación* de lo hallado durante el proceso, se reconoce entonces en mayor medida lo explícito, pero también se debe realizar minuciosamente un análisis de las características implícitas y que a grandes rasgos no se pueden identificar, esto permitirá al investigador forjar puntos en común entre cada individuo del colectivo de mujeres, los dos ejes mencionados con anterioridad los plantea la comisión de prácticas de la Universidad de Zaragoza, la cual menciona también que el formato y el soporte debe realizarse de manera física, reconociendo la facilidad informativa (Prácticas, s.f).

5.3. Delimitación de fuentes

(I) Fuentes orales: Aquí se plantea la realización de cuatro entrevistas semiestructuradas. Una dirigida a la creadora de la experiencia pedagógica externa y dos entrevistas construidas con las participantes de las actividades y otra dirigida a un externo perteneciente al grupo dinamizador de teatro.

(II) Fuente documental: 1) tesis: Impacto del Proceso Pedagógico -Terapéutico en los niños, niñas y adolescentes (NNA) vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, Provincia de San José (Colombia y Ecuador), periodo 2007- 2012. 2) Plan Amigoniano para la atención e intervención de adolescentes en vulnerabilidad y conflicto con la ley.

(III) Diario de campo: La recolección de información realizada en la experiencia pedagógica desde un enfoque del teatro del oprimido.

5.4. Cronograma

A continuación se presenta un cronograma en el que se precisa la temporalidad de las actividades que se llevarán a cabo durante el desarrollo de la monografía, relacionando los objetivos generales y específicos definidos en este proyecto.

Tabla 1. Fases de la monografía

Cronograma inter-semestral de la monografía.

Fases de la Monografía.	Semestre				
	2016-II Julio- Diciembre		2017-I y II Enero-Diciembre	2018-I Marzo-Junio	
1. Intervención en el Hogar Femenino Luis Amigo. Implementación de la propuesta pedagógica del Teatro del Oprimido.					
2. Fundamentación teórica y revisión bibliográfica.					
3. Sistematización de la experiencia y producción de la monografía.					
4. Conclusiones y aportes teóricos a la comunidad académica.					

Como se puede evidenciar, el tiempo para la realización de las actividades no se percibe necesariamente de forma secuencial. De ahí que, sea posible que al mismo tiempo se estén realizando dos o más fases del proceso.

Tabla 1.2. Cronograma de actividades realizadas en El Hogar Femenino Luis Amigó.

Sesión. / Actividad.	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Objetivo propuesto para la sesión.
CINE FORO – Intervención en el HOFLA.									Discutir el problema de las influencias negativas para la vida de la persona interna al momento de su socialización con su tejido social.
Actividad interna con EPAO									Evaluación de las actividades pedagógicas realizadas en los distintos centros donde trabaja la EPAO. *Presentación de la propuesta pedagógica del teatro del oprimido.*
Juego como herramienta de des-subjetivación.									Incentivar empatía entre el grupo por medio de actividades lúdicas y de liberación subjetivas.
Teatro imagen.									Fortalecer la empatía del grupo continuando con las actividades realizadas en la sesión anterior explorando el teatro imagen.
Visita de actores externos.									Afianzar las herramientas aprendidas hasta el momento de teatro imagen y continuar con la exploración corporal y subjetiva de cada menor
Profundizando en las dinámicas del Hogar.									Controlar los ánimos de las adolescentes dada las situaciones de inconformidad y conflicto al interior del centro sin dejar de lado la metodología propuesta.
Arcoíris del deseo.									Profundizar de acuerdo al nivel de sensibilidad del grupo algunas metodologías de mayor complejidad en el teatro del oprimido.
Evaluación del proceso y despedida.									Reconocer los aprendizajes del grupo obtenidos a partir de la metodología del teatro del oprimido a través de las sesiones.

6. Análisis e interpretación de la información

Como se puede observar la matriz expone la labor realizada durante el proceso y consolidación del trabajo monográfico, el documento final y las propuestas que complementan la orientación pedagógica amigoniana son producto del dialogo entre las apuestas pedagógicas señaladas que tiene como resultado la construcción del análisis, aportes, donde además se presenta como información complementaria la siguiente matriz de información, plasmada en la tabla 2.

Tabla 2. Matriz que evidencia la información interpretada.

Dimensiones Teatro del Oprimido	Categoría de análisis	Subcategorías	Modelo pedagógico Luis Amigó	Teatro del oprimido	POSIBLES APORTES.
D. Política	Modelo pedagógico	Intencionalidad	El impacto que se debe tener sobre los adolescentes infractores a nivel reeducativo mediante lo pedagógico-terapéutico.	Desarrollo de la conciencia crítica, participación y libre expresión. El actor en protagonista de la acción dramática.	Se propone unos pedagógicos de carácter artístico y dialogal, con un enfoque terapéutico auto-observador y prospectivo, resiliente y restaurador.
		Tipo de educador	Acompañante, guía y diseñador de acciones de aprendizaje que orientados por el espíritu forme jóvenes virtuosos.	Dinamizador, facilitador, concilia las diferentes opiniones.	Conciliador, mediador, facilitador, potenciador. Acción educativa liberadora.
		Tipo de educando	El alumno, es el protagonista, sujeto natural y propio de toda la acción educadora y social de la pedagogía amigoniana.	Sujeto activo, propositivo, principal en la acción educativa.	Noción de educando, sujeto y objeto de reflexión.
D. Educativa	Currículo	Currículo formal	Adaptación y diversificación para que el alumno tenga acogida al interior del centro, interviniendo y participando en las actividades que dispongan para estos, ya sean teóricas, prácticas o técnicas.	Espacio estético, humano, poética del oprimido diálogo, Psicotécnica.	Resiliencia participativa, recreación y lúdica, exploración del cuerpo y el lenguaje,

					introspección y estética.
D. Artística	Didáctica	Tipo de didáctica Metodología	El proceso de atención e intervención se establece como un método progresivo y secuencial por etapas. el proceso reeducativo-preventivo y se plantean únicamente tres periodos el de *acogida, tratamiento y salida - después del centro-.* Además se menciona tres niveles de crecimiento los cuales se denominan *encauzamiento, afianzamiento y robustecimiento,* los cuales tienen su desarrollo en el periodo del *tratamiento.*	Conocer el cuerpo, tornar expresivo el cuerpo, el teatro como lenguaje, el teatro como lenguaje, el teatro como lenguaje, arcoíris del deseo.	El diálogo, juegos en equipo, ejercicios físicos, ejercicios de comunicación corporal, Acciones artísticas.

6.1.modelo pedagógico

6.1.1. Intencionalidad desde lo teórico de las propuestas pedagógicas.

Ahora se van a profundizar los elementos característicos que constituyen los principios éticos y políticos que orientan esta propuesta, antes de iniciar con estos es importante señalar que esta propuesta es producto de la reinterpretación hecha por Teresa Contreras, quien tiene como apuesta principal el diálogo del teatro del oprimido de A. Boal y la Pedagogía del oprimido de Freire, por ello a lo largo del análisis de este modelo se encuentra información correspondiente que involucra a estos dos autores.

6.1.1.1 Intencionalidad propuesta teatro del oprimido.

Por su parte el teatro del oprimido se define como un "sistema de servicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales, cuyo objetivo es restaurar y revestir a su justo valor esa vocación humana, el teatro como instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos" (Boal, 2002).

Hecha estas aclaraciones se va a continuar con la presentación de los principios fundamentales que nutren la apuesta pedagógica creada por Teresa en relación al teatro del oprimido:

Principios aportados del teatro del oprimido

a) *Principios éticos:*

(I) Señala el teatro favorable a la hora de contextualizar los hechos sociales de los sectores populares, a raíz de esta cualidad Boal lo va identificar como instrumento de educación popular, basado en la dimensión comunitaria del teatro del oprimido, emplea la categoría pueblo como expresión de los sectores sociales que, por la situación de opresión y de su papel en la sociedad, son portadores de potencialidades de transformación ante la situación de inconformidad. Por ello Boal afirma que el teatro para que sea popular, debe tener siempre la perspectiva del pueblo en el análisis de los fenómenos sociales, mediante la participación y libre expresión de los presentes. (II) El teatro del oprimido es una metodología centrada en el hacer colectivo, a través de la participación popular como forma de potenciar y estimular el actor social a construir nuevas relaciones con el mundo, reflexiones producto del encuentro artístico en el colectivo.

b) *Principios educativos:*

(I) Las acciones teatrales que proporciona esta herramienta artística se encuentran ligadas a métodos educacionales alternativos, donde a través de acciones socio educativas se viabilizan la aproximación efectiva con la población; estas acciones deben proporcionar el desarrollo de la conciencia crítica en los participantes, que a su vez proporciona estímulos a la capacidad organizativa del colectivo. (II) Mediante focos contextuales y reflexivos, dirigidos hacia la identificación del sentido y de comprender la opresión. El lenguaje teatral es un trascendental aliado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y presenta aspectos educativos, culturales, políticos y hasta terapéuticos.

c) Principios objetivos:

(I)Transformar el actor de ser pasivo y depositario en protagonista de la acción dramática, con lo cual se busca la integración del teatro a la acción humana de auto observación y ensayo de las acciones por parte del especta-actor. (II) Nunca contentarse en reflexionar sobre el

pasado, sino prepararse para el futuro (Baraúna Teixeira, 2009), lo que implica según esta perspectiva es la proyección en el escenario artístico de problemáticas por enfrentar, las alternativas construidas y los diferentes puntos de vista respecto al tema.

d) Principio terapéutico:

Incluye métodos terapéuticos que permitan al participante elegir alternativas que lo estimulen psicológicamente, dichas posibilidades parten de la exploración de su deseo personal por medio del teatro; lo cual indica que dicho conflicto psíquico se debe transformar en algo estéticamente observable. Esto le da la posibilidad de comprender su conflicto al tratar de auto observarse en acción, en diferentes posibilidades o panoramas que el debe de evaluar y enfrentar de manera personal y colectiva. Esto finalmente lo deben acercar a comprender la acción alternativa con sus respectivos orígenes y consecuencias; también lleva a que la vida cotidiana del participante sea el centro del universo de reflexión del ejercicio estético; y por último la intervención del colectivo no implica un enjuiciamiento de la vida del participante, por el contrario busca nutrir su lectura a partir de las observaciones de los otros compañeros (Baraúna Teixeira, 2009).

e) Valores promovidos:

Justicia social, derechos humanos, sociales y políticos, libertad, igualdad, democracia, no discriminación ni exclusión social y diferencia cultural.

f) Principios complementarios de la pedagogía del oprimido:

(I) Esta pedagogía se basa principalmente en el conocimiento popular, el cual se encuentra constituido por los saberes, esto son el suministro primordial del material necesario con el cual generar el proceso de develación de la realidad, aporte para la construcción de conocimiento colectivo -participación de todas las personas en todos los niveles de la sociedad- y principalmente crítico, con el cual los oprimidos realizan acciones transformadoras sobre su realidad. (II) Por medio de los saberes y la lectura crítica de la realidad se busca asegurar el proceso de concienciación por el cual la persona no solamente toma conciencia de su realidad, sino que también lo hace de forma crítica comprometiéndose con un cambio concreto.

(III) El modelo freiriano propone una reconstrucción de la educación convencional, al plantear una educación liberadora la cual considera a la persona verdadera y real, que parte de ella y busca llevarla a su plena humanización. El sujeto no se libera solo ni es liberado por otros, pero se libera en el diálogo permanente con su realidad. Contrario a esto Freire resalta la educación bancaria, como todo proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional que no reconoce la dignidad del educando, sino que los "cosifica" al convertirlos en sujetos pasivos, receptores y repetidores de procesos.

6.1.1.2. Intencionalidad desde la perspectiva teórica amigoniana.

Las intencionalidades dentro del proceso pedagógico que plantean los amigonianos en los diferentes escritos y compilaciones teóricas expresan tácitamente el impacto que se debe tener sobre los adolescentes a nivel reeducativo, es importante traer a colación que esta congregación enfatiza su trabajo con población infractora y por lo tanto sus apuestas se encaminan en el marco de la pedagogía-terapéutica respondiendo a códigos enmarcados en el sistema de responsabilidad penal adolescente.

El propósito que tiene el modelo pedagógico planteado por los amigonianos posee unos principios que se deben apropiar antes, durante y después de la práctica pedagógica que se realiza con la población adolescente infractora. Los compendios de mayor importancia durante el trabajo con la población son el amor, el respeto, la responsabilidad y el acompañamiento, y por parte de la familia del adolescente se busca un apoyo que le permita crear espacios de confianza al interior del Hogar. A continuación se expondrá las características de los pilares considerados por los amigonianos fundamentales para el desarrollo de sus objetivos como comunidad que busca la reeducación de aquellos sujetos que por distintas condiciones se encuentran en los centros de internamiento, reconociendo que estos caracteres también obedecen al Hogar Femenino Luis Amigó, lugar en el cual se realizó la experiencia tratada a lo largo de este documento.

6.1.1.2.1 Principios del modelo pedagógico Amigoniano.

a. *Principios éticos*:

(I)La pedagogía amigoniana considera al individuo como un proyecto que se establece en relación con el otro, capaz de ofrecer un servicio y centrar su acción para preservar la existencia

del ser humano, es por esto que el *amor* como principio tiene la misión de evitar la desorientación de los estudiantes ante la vida. Es importante encontrar el verdadero sentido del amor, ya que si se desvía en el camino el individuo, este cae en la mentira y por la vía del error, cerrando la posibilidad de crecer en el otro y abriendo la brecha del egoísmo y el placer individual. (II)Encontrar el camino del bien y la verdad es dotar de sentido la vida, cuando se va por esta vía, se experimenta *felicidad*, esta felicidad se encuentra en el interior de cada sujeto y algunos factores que fundamentan este principio al interior del individuo que se encamina en la línea amigoniana, se referencian cuando el adolescente actúa activamente en lo que le gusta o le interesa, creciendo por medio de la acción y el movimiento para irse descubriendo como sujeto; cuando interactúa con los demás, ya que debe comunicarse permanentemente para crecer y lograr una acogida confortante en los círculos sociales en los cuales actúe, desde el Hogar femenino, la familia y lo que está afuera esperando nuevamente.

El sujeto que es productivo y tiene objetivos, es feliz, ya que al proponerse metas y estar activo continuamente logra definir y llegar a lo que se propone. Estos dos factores fortalecen el principio de la felicidad que se debe alcanzar en los individuos que hacen parte del acto educativo Amigoniano, consolidando finalmente el componente identitario, el cual le significa al sujeto la autenticidad y por lo tanto queda relegado la búsqueda de aparentar ser alguien más o querer ser otro que pueda alterar la armonía que ha construido y que está en función del crecimiento de la sociedad.

b. Principios educativos:

Los pilares que fundamentan el principio rector educativo son la libertad, autonomía y la responsabilidad. Estos caracteres los traen a colisión los amigonianos para exponer el papel que debe ejercer el educador dentro del acto reeducativo, en el cual la formación del adolescente infractor obedece a actos que reparen el daño causado, toman conciencia de sus acciones y reconozcan que hay otros propósitos en la vida para ellos y su familia.

(I)El ser humano al construirse a sí mismo en un contexto predeterminado a diferencia de otras especies es capaz de elegir conscientemente su espacio de interacción social, aquí es cuando se fundamenta el principio de *libertad*, ya que dota al sujeto a forjar la esencia de la educación, entendida como el acto de responsabilidad que se debe emanar para el crecimiento armónico de la sociedad. Por lo tanto libertad significa *autonomía* y cuando el sujeto es

independiente de seleccionar lo que quiere para él, adquiere un grado de compromiso para con la sociedad en la que habita.

(II)Dentro de la formación se encuentra el principio de *responsabilidad*, está anclada a los principios de autonomía y libertad, ya que si somos libres debemos asumir el compromiso de respetar y comprender al otro. por lo tanto el precio que se paga por ser libre es ser responsable y asumir lo que se hace, tanto las causas y consecuencias que puede llevar una acción determinada como el daño o beneficio que esta acción puede traer a la sociedad en general o al individuo promotor de ese accionar. Es por esto que la conciencia y la responsabilidad tienen el propósito esencial en el acto educativo de auspiciar el compromiso y la relación con los otros, creando los siguientes Valores en cada individuo: solidaridad, compromiso, responsabilidad y autonomía, alejando a los individuos de las falsas concepciones que pueda tener.

(III)El *acompañamiento* como principio ha sido una idea constante en el transcurso pedagógico de los amigonianos, ese acompañamiento debe ser personalizado, generando empatía y un impacto positivo desde la acogida del estudiante, logrando un ambiente de afecto y comprensión. Esta compañía ha caracterizado el quehacer del educador y ha permitido crear un ambiente para el logro de los objetivos que se tiene con los sujetos que ingresan a los centros de internamiento, que entre estos está el Hogar Femenino Luis Amigó.

c) Principios terapéuticos:

Para reconocer los principios terapéuticos es importante señalar la creencia de los amigonianos en la bondad del ser humano, aun en los casos más complicados, es esta medida todo sujeto por el hecho de existir, cuenta con valores y limitaciones, las cuales son trabajadas por la congregación cuando evidencian que los individuos han malformado sus perspectivas del mundo y por esto han violentado las normas establecidas para vivir en sociedad. Para el contexto cristiano como lo menciona Martínez (2007) aunque el ser humano cayó por el pecado tiene todas las posibilidades de levantarse… De ahí que para el pedagogo Amigoniano no exista ningún caso perdido cuando se trata de una persona. Esta característica se menciona para esclarecer que mediante la terapia es posible recuperar cualquier individuo sin importar la gravedad o complejidad del daño causado, por lo tanto los pedagogos expresan que los alumnos que ingresan a los centros de internamiento no están perdidos, sino que son adolescentes inexpertos y distraídos en cuanto al deber y normas que debe cumplir al vivir en comunidad.

Una de las características importantes y funcionales dentro de la pedagogía amigoniana es el carácter que debe tener el acompañamiento de las familias. El ambiente familiar es primordial y necesario para la educación terapéutica, en el cual se experimente afecto y cariño, es por esto que el proceso reeducativo y terapéutico que el sujeto inicia en la etapa de acogida o llegada al centro de internamiento, requiere de insondable seguimiento visual y auditivo por parte de los educadores, logrando descifrar e interpretar las conductas y acciones de los adolescentes, distinguiendo las cargas emocionales, actitudinales y comportamentales que tienen y cómo a partir del reconocimiento de estas se puede iniciar un trabajo enmarcado en un contexto de control y disciplina que garantice el funcionamiento y seguridad de los alumnos en la vida colectiva.

El compromiso para asumir un proceso como el terapéutico con adolescentes, requiere de pedagogos que orienten y ofrezcan una alternativa viable y acertada para trabajar las problemáticas que tengan y obtener una resignificación interna, que logre armonizar al adolescente consigo mismo y con el medio social en el cual esta. Se deben trabajar todas las áreas y dimensiones del proceso reeducativo para atender las dudas e incertidumbres que les surjan a las sujetos. Es importante que el proceso no se asuma como un castigo o venganza de la institución o sociedad, sino que por el contrario se exponga como una oportunidad que tiene en cuenta su condición de inmadurez, para restaurar el daño cometido y armonizarse proactivamente con el medio social. Es prudente enseñar y motivar la propuesta utilizando estrategias intencionadas de aprendizaje, repetición y reflexión.

d) valores promovidos:

Es importante señalar que los valores que se mencionan a continuación responden a los extraídos del aspecto teórico pedagógico Amigoniano y por lo tanto algunos de estos se evidencian en la práctica como otros se invisibilizan, pero siguen siendo la finalidad de la apuesta pedagógica amigoniana.

El amor como esencia, la felicidad como formación del ser, respeto por la libertad, autonomía, responsabilidad, creencia en el ser humano, actitud frente a la sociedad, autoestima y tolerancia.

6.1.1.3 Posibles aportes desde el teatro del oprimido.

Aportes para la propuesta amigoniana:

En primera instancia, atendiendo a los principios rectores que determinan los modelos pedagógicos expuestos, estos son el punto de partida para interpretar o proponer una práctica pedagógica de cualquier tipo, a lo cual, respecto a el análisis realizado es importante señalar la distinción tajante entre perspectivas pedagógicas, pues las intencionalidades expuestas de los modelos se encuentran muy apartada la una de la otra.

Esto es evidente ya que el teatro del oprimido encuentra su finalidad en la reconstrucción y deconstrucción activa de la personalidad en función de su revitalización y búsqueda de la transformación social; la pedagogía amigoniana a pesar de reivindicar la importancia del ser humano, no deja de resaltar como horizonte principios religiosos que expresa cuando determina la acción del sujeto y lo categoriza entre lo que socialmente es "bueno" o bien visto y lo indebido o "malo", es una forma clara por la cual se reduce el campo de acción, desconociendo los intereses o conflictos del sujeto interno. Esto tiene fuertes consecuencias para el individuo en proceso de resocialización, pues desde el ámbito terapéutico es la aplicación de métodos educativos que promueven las normas de comportamiento de reflexión moral, incentiva la réplica de sistemas de comportamiento preestablecidos y generalizables, en muchos casos no responde a la situación particular que atraviesa una persona en internamiento, en algunas situaciones termina agravando el conflicto del individuo, lo cual es una variable que determina el hecho de la tendencia a la reincidencia de la conducta delictiva después de cumplida una primera sanción.

En ese sentido por medio de esta reflexión se quiere proponer para la intención educativa de los centros de internamiento juvenil, la exploración de otras posibilidades más allá de la educación moral coercitiva, la cual por el contrario debe incentivar la auto-observación subjetiva y auto-exploración corporal, primeros pasos con lo cual brindan al individuo herramientas que le permitan superar las situaciones pasadas y su condición de interno.

El punto señalado respecto a la diferenciación de intencionalidades o perspectivas pedagógicas, tan marcadas entre los modelos y evidentes en los puntos señalados anteriormente trae un problema para la interpretación, el cual se encuentra al considerar que las dos perspectivas son totalmente no dialogales, para lo cual suponen un ejercicio obvio la realización de una comparación de este tipo.

Ante este problema emergente se quiere señalar que el mismo hecho de que se presenten ejercicio pedagógicos de carácter artístico y dialogal en contextos deshumanizados, quiere decir que existen fugas o fisuras por las cuales el individuo busca liberar su condición humana deshecha por la *institución total* (Goffman, 1974) ante la cual padece, esta relación que resulta extraña la explica (Miner, 2012)cuando señala que

> *La educación en contextos de encierro funciona a manera de una institución dentro de otra y esto supone conjugar prácticas y marcos normativos entre dos sistemas con lógicas de funcionamiento diferentes: en el sistema penitenciario la del castigo y de disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones, y, en el sistema educativo, la del desarrollo integral de los sujetos.* (pág. 83).

A esto hay que agregarle que si bien no es posible dada la condición ampliada y masificada de la sociedad actual, pensar la vida sin instituciones como la cárcel, pues precisas para su tejido social mecanismos de autorregulación, por medios de instituciones de coerción, con lo cual es posible ajustar lo que genera inestabilidad, por ello la cárcel es el mecanismo por antonomasia casi que exclusivo para dicha finalidad.

Por ello desde el punto de vista del objetivo de este apartado, surge la idea de la necesidad de ir efectuando reformas a la estructura carcelaria en términos operativos y legales. Estas reformas deben asegurar la integración progresiva de procesos terapéuticos, educativos y culturales que permitan la recuperación del humano como referente educativo, que se encuentra más allá del control de la conducta mediante la terapia psiquiátrica y adoctrinación religiosa; por su parte deben permitir la adquisición de herramientas para la solución de sus problemas cotidianos alejado de la vida del delito. Aunque esto es tan solo una pretensión si las bases que estructuran la sociedad en la cual nos encontramos no redefine su forma de ser, los procesos internos que no permite la consecución de dichos cambios.

Evidencia del poco alcance pedagógico en términos de generar efectos positivos que permitan potenciar una toma de conciencia real respecto a la conducta delictiva y proyecto de vida, que son discusiones que deben atravesar los procesos de reeducación, señalamiento al cual se desea agregar el siguiente comentario de una de las participantes en una entrevista realizada:

...creo que es algo reparche que todo el tiempo nos estén diciendo que si hacemos las cosas nos dan algo a cambio o viceversa, que si no hacemos no tenemos permisos y es más larga la estadía en el Hogar. A veces las relaciones son buenas porque no falta el profesor que le dice a uno que tiene que cambiar y pensar en el futuro, pero como todo hasta esos consejos se vuelven fastidiosos porque le dicen cosas a uno que ya nosotras sabemos. Entonces uno les dice que si, para que dejen de hablar de lo mismo, fácil. (Jennifer, 2017) .

Esto es tan solo un pequeño ejemplo que evidencia parte de la problemática, que se encuentra en el hecho de cómo los procesos terapéuticos y pedagógicos no sensibilizan a los jóvenes internos. En el diario de campo también son registradas algunas evidencias sobre cómo han experimentado los procesos educativos el educando de la experiencia de teatro la cual se rescata de una de las actividades realizadas a partir del teatro imagen.

…el papel del orientador del lugar nos hacen repetir de forma rutinaria su estado emocional, como las acciones positivas que se espera de ellas cuando salga del lugar, por ultimo nos hacen repetir una oración. Estas no son acciones espontaneas, son por el contrario un protocolo que está lejos de volverse una reflexión profunda por parte de las mujeres. En este ritual diario que tiene el centro, fue posible encontrar las razones que explican la molestia de las mujeres por el diálogo colectivo en círculo. (Garcia, 2016)

Al respecto Teresa en una de las entrevistas realizada aporto y de manera muy significativa las siguientes palabras:

En el tiempo que nosotros estuvimos evidenciamos que desde el sistema del colegio, de implementar la educación con sacerdotes o con un sistema militar puede funcionar, la cuestión es si sirve para este tipo de chicas (...) un niño que es inquieto le ponen una mala nota, si eso pasa en un colegio, se pueden imaginar lo que pasa en este contexto, con chicas que son inteligentes, creativas, con dolor emocional, y vivencias complicadas, al juntarlas con esta estructura tan rígida, obviamente va a chocar. (Contreras, 2017)

En otro momento de la entrevista Teresa, en relación a los resultados vistos de los amigonianos y modelo pedagógico señala que:

...se ha evidenciado que de la forma coercitiva con la que trabajan los terciarios capuchinos no se ha logrado en su plenitud un cambio significativo en las menores infractoras que están en este espacio, si no se hace una evaluación de lo que se está trabajando y una evaluación que pueda traer respuestas, va a pasar lo que está pasando, no van a ver grandes cambios. (Contreras, 2017)

6.2.Tipo de educador

6.2.1. Educador planteado por el teatro del oprimido.

Para el teatro del oprimido el educador tiene como función pedagógica el papel de conciliar las diferentes opiniones, también se encarga de mediar el juego teatral y de facilitador del proceso. Desarrolla competencias y potencialidades para la acción problematizadora del oprimido.

Desde Freire el educador debe proponer una acción educativa liberadora que supondría una relación horizontal entre educador y educando. En esta relación se construye el conocimiento, la concienciación y el testimonio de vida, con el fin de conocer la significación de la realidad.

6.2.2 Perspectiva del educador Amigoniano.

El talante del educador Amigoniano expresado por Torrente (2012) enuncia que "el elemento más valioso de la Pedagogía Amigoniana, por encima de las metodologías, por supuesto, es precisamente la figura del educador Amigoniano". Para entender el espíritu del educador y su filosofía, es importante entender el carisma que lo identifica, ya que este se asume como un estilo de vida, auspiciando la construcción de conocimientos y sin dejar de lado la implementación de procesos investigativos que se formulan a partir del papel cartográfico que realizan en los centros que se encuentran trabajando.

Los educadores en su práctica educativa deben abordar las siguientes características para que las metas con los adolescentes se cumplan y se logre un proceso satisfactorio. En primera medida adoptar el *diálogo* ya que son sujetos transmisores de saberes adoptados a través de su práctica educativa, validando y recreando propuestas que logren intervenir a los adolescentes en cada uno de los programas a los que están inscritos al interior del centro de internamiento. El

diálogo directo y verbal permite reconocer las puntos de vista que tiene el adolescente frente a sus actos y proponer posibles soluciones para superar las circunstancias en las que se vio incluido, se puede inducir entonces que es un proceso resiliente el que lleva el educador con los infractores que hacen parte del centro reeducativo. La *cercanía e intervención,* como características que deben tener los educadores, obedece al tejido social que se construye con los menores, ya que estos han de tener la capacidad de vincular lo que ocurre al interior del Hogar o centro de internamiento con lo que acontece en la esfera social y externa del centro, interviniendo sobre esta última con aspectos positivos en el mejoramiento de la misma, ya sea con acciones externas construidas durante su paso por el centro de internamiento o reparando y evitando en un futuro las acciones que cometió y por las cuales llegó al Hogar de internamiento. El docente debe preparar al adolescente frente a posibles situaciones con las que se encuentre al salir al mundo exterior.

En contexto el educador es un acompañante, guía y diseñador de acciones de aprendizaje que orientados por el espíritu, el carisma y la filosofía amigoniana logran determinar las características de la población y desde esta comprensión generan las dinámicas y los tiempos del proceso que se lleva con los adolescentes. Los profesionales que hacen parte de la institución están comprometidos en brindar orientación y animación durante el tiempo de estadía de los jóvenes en los centros.

El educador debe tener un carácter evaluativo y por lo tanto someter frente a las directivas si el adolescente es capaz o no de ingresar nuevamente al sistema social que está afuera, esto se hace gracias a una lectura continua de las condiciones que durante el proceso reeducativo se dieron y verificar si las herramientas y estrategias para abordar una vida social normal se acataron por parte de los menores infractores o si su proceso debe continuar al interior del centro. La pretensión finalmente es que no vuelva a incurrir en hechos delictivos o acciones que lo perjudiquen a él ni a su contexto inmediato.

Para finalizar se traerá a colación el concepto de maestro que esta descrito en el diccionario de la pedagogía amigoniana.

> *Ha de tener mucho amor a los niños y mucho sacrificio y fuerza de voluntad para que haga escuela. El maestro debe persuadirse que no solo ha de instruir sino que también ha de educar, ha de formar jóvenes virtuosos, ha de aprovechar todas las ocasiones que se le*

presenten para excitar a la virtud, sin que la escuela, claro está, se convierta en una continua predicación (González, 2004, p.225).

6.2.3 Posibles aportes al educador Amigoniano desde el teatro del oprimido.

Aportes para la propuesta amigoniana:

El educador es el segundo elemento constitutivo para conformar un modelo pedagógico. En este apartado nos encontramos con dos apuestas distintas en lo significativo a la labor de dirigir el horizonte del escenario educativo en un contexto de encierro punitivo, en ese sentido respecto a esta tensión evidente lo importante no es juzgar cual es la más conveniente, sino considerar que aspectos dentro de las propuestas referidas sobre el educador podrían potenciar las prácticas del docente formal de los centros, que en este trabajo se entiende como el papel de restaurar mediante sus propuestas el elemento humano en un contexto de educación carcelaria.

Si los resultados de la descripción los tenemos en cuenta como material idealizado, asumiendo los aportes con todo aquello que debería ser apropiado en la práctica para el educador, no sería un trabajo consecuente con la realidad documentada, la cual se enfrenta a la estructura legal y a la cultura dominante, que piensa en el educador como agente pasivo, como profesional neutral, o como un individuo sin interés ni sentimientos; en ese sentido cabe resaltar que este educador a pesar de su condición de dominio sobre los estudiantes, también se ve fuertemente condicionado por la estructura general del lugar en que trabaja, ya que al asumir estructura de panóptico[1], el centro de internamiento juvenil busca imponerse sobre todo, así mismo busca controlar y regular muchos procesos sociales, viéndose comprometida la vida personal del interno y la intimidad de las clases entre educador y educando, esto rescatamos en una de las entrevistas a las mujeres del centro:

Pues han sido poquitos los educadores con los que he tenido buena relación, digamos que con la gran mayoría tenemos el choque diario de ellos y nosotras, casi siempre es porque quieren estar metidos en todo y no saben cómo pedir las cosas..." (Camila, 2017)

[1] Para la teoría del panóptico de Michel Foucault, la estructura de tipo panóptico en la que algunos agentes gozan del poder de vigilar y sancionar el comportamiento del resto sin que éstos sean capaces de discernir si está o no siendo vigilados. https://psicologiaymente.net/social/teoria-panoptico-michel-foucault

Otra perspectiva que se agrego fue la de otra adolescente quien considera lo siguiente acorde a lo planteado:

...que les dijera, los profesores de aquí no es que me caigan muy bien, pues de hecho todos los profesores que he tenido me han caído mal o no les pongo cuidado, igual creo que ellos les importa poco lo que pase con alguna de las que están encerradas con migo. Jajaja aunque aquí en el internado la mayoría de nosotras somos cansonas... (Jennifer, 2017)

Aunque no se tuvo un contacto directo con los docentes es evidente para las participantes de la experiencia de teatro con base a la información sistematizada, sugiere la existencia en el centro de una atmósfera de hostilidad generalizada, dada las condiciones de coerción existente en el HOFLA, esto expresan algunos dinamizadores de la experiencia de teatro al respecto:

"La rigidez disciplinar, se evidenciaba en los educadores, pero más a modo de discriminación, porque se estigmatizaba a toda la población sin ver las particularidades de los casos de porque se encontraban en este lugar los jóvenes infractores. En general se vivía un ambiente de violencia, así no fuera física, el esquema pedagógico era agresivo con los chicos, porque no los reconocía ni los diferenciaba. (Vásquez, 2017)

Esta situación es evidente al pensar como el educador sin opción se convierte en facilitador de los contenidos que demanda la institución, a lo cual el conocimiento e interpretación de su realidad y del educando con el cual interactúa se convierte en conocimientos obsoletos, por ello toma principal protagonismo los elementos religiosos señalados con anterioridad, que en el discurso Amigoniano se identifica como amor por el estudiante y su labor, que bien podría llegar a compararse con la misericordia y caridad del dios cristiano; otro elemento que tiene relación con lo señalado es la idea de fuerza de voluntad, que expresa algo parecido al sacrificio que implica su labor induciéndolo inevitablemente a una búsqueda interior de la virtud oculta del joven, que lejos de ser una búsqueda analítica y racional es un don que emana por correspondencia externa, que en muchos casos termina siendo un ejercicio violento y autoritario en el cual el educador asume el protagonismo central imponiendo su voluntad sobre el grupo. Al respecto en el proceso de talleres realizados desde el teatro del oprimido se evidenció:

> *"Jennifer de manera muy enérgica hizo el papel del educador encargado de dar la señal para el inicio de las actividades diarias, casi que con gritos nos obliga a levantarnos, luego deben juntarse las parejas organizadas para ir al baño, todo el tiempo hay presión del educador (Jennifer) para que realicen su limpieza personal de manera rápida, después que se cumple el tiempo del baño, nos hacen formar con la intención de verificar que ninguna se haya escapado."* (Garcia, 2016)

Dentro de los aspectos positivos que se pueden resaltar referente al papel del educador se destaca la integración que busca realizar entre el educando y su familia por parte del educador, ya que muchos de los conflictos personales de los jóvenes son propiciados por disfuncionalidades de su núcleo familiar y es bueno que en este procesos la familia se integre a la reeducación del sujeto. También proponen la resiliencia como objetivo de la intervención del docente, en esta perspectiva se entiende como la capacidad de un grupo o de una persona de afrontar, sobreponerse a las adversidades y levantarse ante el conflicto fortalecido. En otras palabras, es la capacidad de una persona o de un grupo de desarrollarse bien, para seguir proyectándose prospectivamente a pesar de cruzarse con acontecimientos desestabilizadores. El teatro del oprimido dentro de su metodología también propone de forma indirecta la resiliencia como apuesta, ese proceso es evidente con la superación de los conflictos personales mediante la exploración individual, apoyado en herramientas propias del arte. Por el otro lado encontramos una idea de resiliencia que acompaña la afirmación de valores y prácticas morales y religiosas.

Ahora bien al tratarse de un contexto punitivo, no hay que negar el hecho de que no es posible eliminar el elemento autoritario con el cual se tejen las relaciones entre los distintos actores de la institución, lo cual para aclaraciones no se ve como algo positivo, sino que son las formas en que se ha configurado el ámbito de lo punible, por eso para este trabajo se quiere proponer que dichas prácticas se empiecen a resignificar. A lo cual partiendo de la experiencia de teatro del oprimido se va a proponer algunas consideraciones que debe tener en cuenta profesor y que desde la óptica del trabajo espera potenciar las acciones restauradoras del educador en función de vitalizar la vida del educando; es importante aclarar que cada propuesta es posible, ya que son aspectos evidentes en algunas situaciones o ejercicio que se realizaron de teatro del oprimido:

(I)*conciliador, mediador , facilitador, potenciador:* Cada una son acciones distintas para el educador, pero son enunciadas en un solo aparte pues se busca señalar que la planeación de actividades y elección de contenidos debe romper con el protagonismo casi que exclusivo asumido por el educador, por lo cual la participación de la mujer interna es nula; la acción participativa del educando garantizar mayor interés por las actividades de la clase, pues se apoya en el sentido construido por los educandos. Para ello el educador debe asumir un rol que propicie la participación consciente de los educandos, lo cual es posible asumiendo un referente en su acción en el aula distanciado del *maestro,* para lo cual es crucial asumir como práctica las acciones que demanda este apartado, que involucra al docente en otros niveles de reflexión y práctica sobre su estudiante. Lo cual le debe significar un cambio de roles donde no pierde el control sobe el grupo, sino que al establecer comunicación podría reconocer situaciones que al ser resueltas mejoraran las dinámicas de trabajo, al respecto en la practica observada se constato lo siguiente:

> *"En la sesión anterior fuimos afectados por la dinámica propia del centro… Lo positivo son los canales de comunicación y confianza construidos con los grupos, pues los problemas vividos nos fueron comentados por las palabras de las mujeres participantes. Como problema central para el grupo dinamizador queda la apuesta por integrar esas problemáticas y hacerlas objeto de reflexión para la clase".* (Garcia, 2016)

(II) *acción educativa liberadora:* Si bien el enunciado es un poco ambicioso en sus expectativas, lo que se quiere señalar en este aparte son dos aspectos fundamentales. El primero tiene que ver con la resignificación de las relaciones de poder en el aula, lo cual supone la participación del educando del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que esto suponga la pérdida de las responsabilidades y poderes que le demanda la institución al educador. El segundo aspecto tiene que ver con la restauración de la condición humana, lo cual supone la superación de su estigma como interno y delincuente partiendo de los intereses que lo constituyen, posible gracias a la acción del educador del centro. Teresa al respecto señala:

> *"chicas ustedes son las protagonistas de sus aprendizajes, y las chicas, ellas más que ningún otro lo tienen claro, porque ya han tomado de lo que se le ha enseñado bien o mal, lo que ellas han querido, no como en un colegio que se aprende "lo bonito, lo bueno y esto lo malo y esto es lo bueno", ellas en eso van muy adelantadas, porque han tomado*

decisiones con respecto a lo que han querido, para bien, para mal, lo han tomado; la decodificación de la que habla Freire, en la medida en la que "yo" pueda decodificar mi pasado, puedo decodificar de donde vengo, la sociedad de donde vengo, que la he naturalizado en la medida en la que pueda decodificar, puedo hacerme preguntas, y la pregunta me va a llevar a la crítica." (Contreras, 2017)

(III) Por último este educador debe incentivar que su estudiante vaya ampliando a medida del tiempo y de las actividades realizadas la lectura que hace de su realidad, que implica entender de manera progresiva las razones estructurales que pueden explicar su condición, también debe proponer métodos donde pueda ensayar el educando soluciones a las lecturas realizadas. Al finalizar la última sesión Teresa como educadora incentivo a las mujeres -como se muestra en el Diario de Campo- de la siguiente manera

"Tere finalizó con una reflexión, resaltando la importancia de luchar contra el oprimido que asumimos, sobre la importancia de tomar buenas decisiones, la importancia de controlar nuestros sentimientos y de no crear apegos innecesarios y nocivos para el crecimiento personal, nos deseamos buenas cosas para el futuro nos abrazamos y nos despedimos." (Garcia, 2016)

6.3. Educando-Estudiante

6.3.1. Educando desde el teatro del oprimido.

Para el teatro del oprimido el educando o partícipe de la acción pedagógica es denominado por Boal como *especta-actor,* es el sujeto mismo que sube a escena a mostrar su realidad y transformarla a su antojo, este después de dar sus aportes va a volver a su sitio cambiado, porque el acto de auto observarse y resignificar la realidad es transformador. Otra forma de llamarlo por Boal es de espectador privilegiado pues puede proponer sus propias alternativas, esto lo señala cuando afirma que este: *"es sujeto y objeto a la vez: puede guiarse a sí mismo, ponerse en escena. Especta-actor. Principio que opera en el actor cuando está obrando." (Boal, 2002).*

En síntesis el educando proyectado por este tipo de modelo artístico-pedagógico debe ser un sujeto activo, propositivo, dialogal y dispuesto a reconocer el cambio, cualidades que debe

propiciar el educador, como aptitudes indispensables a la hora de problematizar o develar la realidad del participante.

6.3.2. Estudiante desde el HOFLA.

Antes de iniciar la descripción del estudiante es importante mencionar la enseñanza como un proceso que pretende apoyar el logro de aprendizajes significativos, por lo tanto los adolescentes vinculados a los programas de la Congregación tienen una construcción continua y en conjunto con los formadores, los cuales enseñan e intercambian características comunes y complejas que permiten el crecimiento teórico, práctico y experiencial del sujeto en formación.

Para caracterizar el tipo de estudiante es importante distribuirlos según la edad y el conocimiento que tienen, de lo que se logre percibir se perfila cada estudiante y se determina el grado del cual hará parte durante su estadía en el centro, es importante hacer esta aclaración porque las mujeres que ingresan al HOFLA y particularmente con las cuales se trabajo no tenían su bachiller culminado al cien por ciento, se puede inducir que las menores infractoras en su mayoría no culminan su etapa escolar media. Esta aclaración es importante ya que no se debe poner a ningún estudiante frente a un contenido que no pueda asimilar, esto para evitar la desmotivación que se genera en múltiples casos durante el acto educativo.

Para finalizar se traerá a colación el concepto de alumno que esta descrito en el diccionario de la pedagogía amigoniana.

El alumno, es el protagonista, sujeto natural y propio de toda la acción educadora y social de la pedagogía amigoniana. Inicialmente, por el carácter específico de la educación correccional, se le denominaba corrigendo o reformando. Posteriormente la acepción común y general de alumno se hace corriente y familiar en nuestro lenguaje, sin especificaciones, como debe ser, pero también, a veces, con los calificativos de alumnos especiales, alumnos difíciles, alumnos problemáticos, etc. (González, 2004, p.24)

6.3.3. Posibles aportes.

Aportes para la propuesta amigoniana:

Aquí nos enfrentamos ante la tensión aparente de lo que se entiende como alumno y educando, los cuales de acuerdo a la perspectiva empleada para la interpretación, tiene grandes diferencias, y en términos de las experiencias pedagógicas comparadas, alumno supone al actor del aprendizaje para los amigonianos y educando alude al actor educativo de la perspectiva del oprimido.

Vamos a empezar aproximándonos a lo que significa la palabra "alumno". Esta palabra viene del latín *alumnus,* derivada de la palabra *alêre* que significa "alimentar" a lo cual se señala que el alumno es aquella persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor, aun que hasta aquí no haya problema alguno el término también hace referencia a "a", que significa sin, ausencia o carencia y de la raíz "lumen – luminis" que significa luz; por tanto, según lo dicho puede interpretarse alumno como alguien "sin luz" (Wikipedia, 2017), lo importante para el trabajo presente es identificar que todo los actores que confluyen en una institución punitiva se enfrentan a situaciones que los convierten en oprimidos, pero de la multiplicidad de situaciones y actores que convergen en esta institución como esta, son los educando las personas que más se ven afectados por esta estructura vertical y rígida a la cual compadecen.

Como se ha señalado en situaciones anteriores no se tiene en cuenta, ni siquiera como objeto de estudio del educador, son quienes más afecta los mecanismos de control, pues los limitan en casi su total humanidad. Por ello la idea señalada del alumno entendida como una persona sin luz, encaja perfectamente de acuerdo a lo que se interpreta por ahora del modelo Amigoniano, que no deja de proponer un actor del aprendizaje sin acción ni propuesta alguna, a lo que discursos como el de la "virtud" y "camino del bien" encajan perfectamente" y que sumado a la estructura rígida y violenta del centro empeoran lo señalado, al respecto Tere señala que:

> *"Estas son chicas como lo decía el psiquiatra de allá, supremamente inteligentes, no por bobas están donde están, sino que al revés, son bastante propositivas, ellas son mujeres que no van a funcionar con la educación formal de meterles información como un disco duro… son mentes muy creativas y al mismo tiempo con una vida de mucho dolor, es como una mezcla, juntas el dolor, la rabia y la impotencia con la que llevan sus vidas en el contexto social, personal y familiar, más la creatividad, y obtienes algo demasiado creativo"* (Contreras, 2017).

De acuerdo con este comentario lo que se proponer en primera instancia de acuerdo con la pedagogía del oprimido donde se hace referencia al educando, dinámica que podría potenciar en gran medida el proceso resocializador y con esto la idea de educando.

Desde las elaboraciones realizadas por Freire en su crítica a la educación bancaria, se propone la necesidad de construir un sujeto activo, muy en sintonía con lo dicho la lectura del teatro del oprimido considera la noción de espect-actor, que implica hacer del estudiante sujeto y objeto de su propia educación, que se traduce en plantear como centralidad en el proceso de aprendizaje la participación de los sujetos, dotando de protagonismo a los educandos en el proceso de problematización de la realidad y en las soluciones a dichas situaciones construidas por los educandos (Freire, 1975). En concordancia con este planteamiento, Clara opina lo siguiente:

> "*Estas particularidades permiten recrear y visualizar a la adolescente con características permisibles frente a su proceso, lo cual dentro de la experiencia pedagógica del teatro del oprimido, en función al modelo impuesto por los amigonianos surgieron emociones recreando espacios fuera del hogar femenino, logrando un ambiente de confianza, cosa que no era posible en otros espacios al interior de la institución, ni con las encargados o profesores que trabajaban directamente con ellas. La confianza como un plus que permitió un acercamiento con las estudiantes y manifestó toda la parte humana de ellas, lo expresa Teresa cuando hace mención de "...se logro evidenciar la importancia de la construcción de confianza, se pudo evidenciar como se transformaron esas relaciones entre los que dirigíamos el proceso pedagógico, quienes acompañaban y las participantes directamente de estas sesiones.*" (Vásquez, 2017).

Teniendo en cuenta lo dicho, no se espera que de repente el individuo que paga una sanción con que solo se le pregunte lo que quiere, asuma una disposición positiva a su reeducación; lo que se propone es que se vayan integrando acciones pedagógicas que le demanden la creación de problemas y soluciones a esta persona, que de dichas propuestas se profundicen acciones pedagógicas, permitiendo asegurar un nivel más alto de sensibilización, puede ser algún estudio complementario bien sea formal o artístico, que más allá de una buena reflexión ética se le aporte a la persona herramientas para que pueda solucionar situaciones laborales, personales y académicas.

> *"…en el foro creado se evidencio como ella busca eliminar la influencia de sus compañeros, pero en algunos casos era el grupo el que más hacía presión, representamos una situación en la cual era invitada por las personas de su barrio (actuado por sus otras compañeras) a consumir marihuana, luego la invitan a tomar cerveza, ella finalmente fue capaz en la situación de evadir las influencias y presiones efectuadas por el grupo."* (Garcia, 2016)

Restaurar la condición humana del educando, en ese orden de ideas implica superar dos situaciones: la negación del diálogo y el estigma como internos-delincuentes, elementos que se profundizan mas adelante.

Al momento de la práctica se percibió a la adolescente infractora como un individuo capaz de recrear espacios más allá de lo establecido por la institucionalidad, por el sistema educativo y el sistema de responsabilidad penal adolescente (srpa), lo mencionado en palabras del dinamizador de la experiencia que permitió conocer el papel del educando en estos centros fue:

Finalmente todo el proceso fortaleció el desarrollo del sujeto activo, en el cual es él quien reconoce el papel de su propia educación y por lo tanto de su realidad inmediata, actuando sobre esta y reflexionando acerca de su papel en la sociedad y la función que puede ejercer reconociendo los múltiples escenarios en los que operan.

6.1.2. Currículo

6.2.1. Currículo del teatro del oprimido.

En este nivel del análisis es de interés para el presente documento ahondar en el ámbito curricular de las dos propuestas analizadas y puestas en diálogo, lo cual significa que se acudirá a contenidos que tuvieron en cuenta el grupo dinamizador de la experiencia para la realización de los talleres de teatro en el Hogar Femenino Luis Amigó.

Aportes del Teatro del oprimido.

a) *Espacio Estético:*

Esto es el lugar donde ocurren los hechos teatralizados, en el teatro profesionalizado se entiende como tablado o escenario. Es importante como elemento curricular pues trae a colación una serie de procesos que le dan carácter educativo a la intervención realizada.

En primer lugar estimula lo denominado por Boal como *espejo imaginario,* que son los aspectos subjetivos que se relacionan con lo que él llama *auto observación,* lo cual se comprende como la acción del espect-actor que problematiza y ensaya su accionar respecto alguna situación por enfrentar. Por ello cuando habla de espacio estético afirma su vínculo subjetivo al plantear como el teatro es una acción espontánea e inherente de la condición humana, por su parte el teatro del oprimido busca afianzar su uso como herramienta que potencia la creatividad del participante. Para lograr esta apuesta se vale de dos dimensiones constitutivas del espacio estético, estas son: (I) La *dimensión afectiva*, que se encuentra relacionado con la recuperación de la memoria y de los recuerdos significativos del espect-actor. Se involucran aspectos del individuo como sus emociones, sensaciones e ideas registradas por él. (II) Por otra parte se encuentra la *dimensión onírica* que simboliza la capacidad imaginativa del humano, crucial a la hora de construir alternativas colectivas a los problemas planteados, siempre en el terreno de lo posible.

El espacio estético debe entenderse en términos objetivos como un espacio dentro de otro espacio donde me pienso otro yo, en ese sentido es un medio que se caracteriza por el elemento de la *plasticidad*, encarna la idea de posibilidad que da el teatro, al permitirle al espect-actor encarnar cualquier situación o personaje imaginado, por ello siempre se va a mostrar de manera dinámica y cambiante.

b) Humano:

Es el elemento principal del teatro del oprimido, sin él la teatralidad de la obra no sería posible. Su importancia radica principalmente al reconocer el cuerpo, como principal mediador del proceso de creación estética del teatro del oprimido; sumado a este elemento reconoce (Boal, 2002) la exploración de los siguientes aspectos que hacen parte del comportamiento humano como lo son: los sentidos sensibles, las emociones y sentimientos, la racionalidad, la sexualidad, entre otros más.

Resaltar el cuerpo como elemento que interviene en la acción educativa para esta pedagogía, significa resaltar la importancia del desarrollo de los sentidos y la potenciación de formas de comunicación corporal no hablada, para ello se propone en el proceso de enseñanza-aprendizaje ejercicios de dinamización de todos los sentidos. Por medio de estos ejercicios se busca rescatar el lenguaje corporal, principal fuente de conocimiento en el teatro del oprimido. Otros aspectos que también intervienen como contenido pedagógico y que se relaciona con lo humano y corpóreo son los razonamientos, la comprensión, la conciencia del error, entre otro tipo de reflexiones, que también influyen en la corporalidad del participante.

c) Poética del oprimido:

Se puede traducir como el saber esencial desde el cual el oprimido busca afirmarse desde otra óptica distinta, cuando (Boal A. , Teatro del Oprimido: Teoria y practica, 1989)construye su idea lo hace con la intención de generar un aporte al desarrollo del teatro, en el que previo a el aporte de este autor identifica la poética de Aristóteles (catarsis) y la poética de Brecht (concientización) (pie de pág.); por su parte la poética del oprimido es la poética de la *acción misma*, esto se debe a que el espectador no delega poderes en el personaje, ni para que piensen, ni para que actúe en su lugar. El aparece como protagonista que se encarga de cambiar de acuerdo a la discusión e interés la acción dramática, mediante el debate de opiniones.

Aportes de la Pedagogía del oprimido.

a) Diálogo:

Supone intercambio, los educandos se educan en comunión mediatizados por el mundo. Como apuesta educativa propicia el desarrollo de un pensamiento crítico a partir de la práctica sistemática de la reflexión y del debate crítico, sobre las experiencias de vida de los participantes.

Aportes desde Stanislavsky.

a) *Psicotécnica:*

Busca potenciar el desarrollo de cualidades indispensables en la representación de personajes para la actuación, dichos métodos fueron fundamentales en la experiencia trabajada, evidenciables en la aplicación de juegos como medio de des-subjetivación. Este autor desarrolla

la *psicotécnica o concentración integral* que en términos puntuales propone que partiendo del juego es posible incentivar la concentración subjetiva y la libertad muscular, esto con el fin de generar estados de absoluta relajación que permita al individuo reaccionar con su más auténtica naturaleza, o sea busca potenciar la capacidad en el actor de crear las formas de vida de su propio personaje.

6.4.2. Currículo formal Amigoniano.

El proyecto educativo de los amigonianos determina varios aspectos y concepciones que trabajan en el currículo, los cuales durante el proceso de formación determinan la viabilidad y asertividad que este tiene para con la institución. Para el caso puntual se determinara las generalidades y algunos aspectos particulares que tiene el plan de estudios de los amigonianos en el Hogar Femenino Luis Amigó.

Análisis educativo y sociocultural del HOFLA

Es importante señalar en primera instancia el contexto externo de cada menor infractor, ya que la institución puede estar ubicada en un espacio que no esté necesariamente vinculado con el territorio de los adolescentes que ingresan. El análisis externo permite reconocer características sociales, políticas, culturales y económicas que den cuenta del espacio y necesidades que tienen la mayoría de jóvenes del Hogar Femenino.

(I)Desde lo social se puede determinar el número de miembros que compone la familia, las crisis o conflictos en los que más inciden, ya sea de ámbito personal en el adolescente o familiar, y se puede determinar las relaciones interpersonales que tiene el menor infractor, ayudando esta información a crear supuestos que generaron el carácter delictivo del menor.

(II)Desde lo político se puede ahondar en los procesos de participación en los cuales algunos estudiantes estén trabajando, por lo general esta característica es la de mayor ausencia ya que ninguna mujer con las cuales se hizo la experiencia estaba vinculada en alguna organización social con fines políticos, pero algunas hacen parte de organizaciones culturales.

(III)Desde lo cultural se puede indagar en el campo del conocimiento en el cual sobresalen las participes del centro de internamiento, también el uso que tienen de su tiempo

libre, las creencias religiosas, los imaginarios sociales que han construido a lo largo de su experiencia de vida y la identidad cultural y de género con la cual se sienten reconocidas.

(IV)Y desde lo económico se puede percibir el estrato socioeconómico, el ingreso económico de las familias y en algunas participes el ingreso propio ya que se emplean, las necesidades económicas inmediatas y como esto en alguna medida incide en las infracciones que tienen algunos miembros del HOFLA

Si se logra tener esta caracterización de la población cuando está en la etapa de familiarización, acogida y llegada al Hogar Femenino, se pueden identificar aspectos a reforzar con cada participante en particular, se pueden comprender las problemáticas y debilidades para trabajar a partir de las mismas independientemente del carácter que sea, es por esto que el proyecto educativo debe atender todas las situaciones posibles que puedan surgir y crear oportunidades pedagógicas, terapéuticas, económicas, etcétera, para cada adolescente que ingrese al centro. No se puede desconocer que el centro y los formadores del mismo no soluciona directamente las problemáticas o percances que tiene cada sujeto, pero colabora indirectamente en la formación educativa del sujeto y lo brinda de estrategias conceptuales, actitudinales, procedimentales, y relacionales que puede utilizar cuando se encuentre nuevamente en la calle o espacio externo al Hogar Femenino (Abad Lara, 2016)

Problemáticas que permiten hablar de diseño curricular en el HOFLA:

Los problemas socioculturales de la comunidad son los que socavan las pertenencias sociales y académicas del sujeto, esto permite crear procesos de formación con intereses que surjan de acuerdo al contexto familiar o comunitario y la linealidad institucional que tenga el centro de internamiento. De esta manera se plantean expectativas curriculares que obedezcan al desarrollo social y cultural de la comunidad interna.

Los objetivos o acciones concretas crean intereses y expectativas, las cuales adaptan los adolescentes a su proyecto de vida, pretendiendo por parte del formador que estos sujetos alcancen logros y desempeños que les será de utilidad en los diferentes campos del saber.

Durante el proceso educativo se les enseña y expone a los adolescentes los problemas socioculturales -es decir del contexto social y cultural-, después se crean necesidades educativas

que respondan a las problemáticas evidenciadas que tienen en común los menores infractores, así como inducirlos a que creen necesidades para los problemas particulares que tienen. Posteriormente se genera un ambiente en el cual el alumno cree interés, disposición y deseo por cambiar y reparar las prácticas y acciones que dificultan su desarrollo en comunidad y en ciudadanía. Finalmente se recrea en los menores, expectativas y objetivos que pueden llegar a alcanzar, mediante oportunidades que pueda ofrecer el centro de internamiento como lo son los componentes extracurriculares de carácter técnico -manejo de maquinaria- creando y potenciando habilidades para el mercado laboral que se encuentra fuera del centro de internamiento Luis Amigó.

Líneas del pensamiento Amigoniano en el plan de estudios:

Las características principales en la elaboración del currículo resaltan el papel del docente y la aplicación de algunos principios, los cuales se expresan de la siguiente manera. En primera medida esperar la recuperación satisfactoria del adolescente; el segundo principio se enfatiza en el educar, fortaleciendo el desarrollo particular de cada individuo y como a partir de este afronta las dificultades; finalmente se piensa en el trato con los adolescentes, reconociendo el afecto y el cariño que se les debe brindar según las necesidades de cada individuo. Si los principios mencionados se aplican a cabalidad, el proyecto educativo del Hogar Femenino tendrá un éxito posterior, integrando al adolescente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad.

Proyecto curricular y educativo de los centros.

El proyecto educativo debe establecer las medidas de adaptación y diversificación para que el alumno tenga acogida al interior del centro, interviniendo y participando en las actividades que dispongan para estos, ya sean teóricas, prácticas o técnicas, favoreciendo la inserción y desarrollo satisfactorio del currículo aplicado por los amigonianos. Se espera que la adaptación curricular garantice el acercamiento de los adolescentes con las nuevas perspectivas que han construido del mundo exterior, orientando a él y a la familia a la no repetición de las acciones que lo perjudiquen y lo vuelvan a dejar en tensión con la ley.

Finalmente se considera dentro de la dimensión académica el desarrollo de una propuesta para los adolescentes que centrada en el aprendizaje significativo permite la inclusión de un currículo flexible y que esté basado en la formación por competencias, garantizando la

desescolarización de los adolescentes que tienen una edad cercana a la mayoría de edad, pero que tienen bajo nivel académico y por lo tanto escolar, se debe imponer el derecho a la educación, sin importar el nivel conceptual de cada estudiante y por eso mismo se piensa en atención personalizada para cada adolescente y que estos no pierdan la motivación por aprender (Grupo de Investigación Carisma y Saber, 2014).

6.4.3. Aportes desde el teatro del oprimido.

Aportes para la propuesta amigoniana:

Reconocer que la pedagogía Amigoniana al ser institucional y al igual que la educación formal conlleva un cumplimiento de procesos, dentro de unos parámetros y estándares establecidos por el ministerio de educación y a su vez direccionados por el código de infancia y adolescencia, conlleva al cumplimiento de procesos educativos y por lo tanto curriculares obedeciendo a características sociales de orden reeducativo, por lo tanto se trabaja a partir de las problemáticas pedagógicas y terapéuticas de cada adolescente, brindando estrategias conceptuales y procedimentales para la preparación del sujeto a posteriori de su estadía en el Hogar. Al reconocer los aspectos mencionado con anterioridad se puede diferir que la institución al cumplir meramente procesos, no piensa en la restauración integral del sujeto, por ello el currículo Amigoniano se expresa de manera etapista e inductiva, como en cualquier otra institución, se divide en niveles académicos y niveles terapéuticos con tiempos determinados. De acuerdo con lo dicho es posible que la reparación del sujeto conlleva mayor tiempo y recursos del esperado o no sea efectiva, por el hecho definirse de manera generalizable y descontextualizada.

Para aportar a dicha sin salida evidente en el modelo Amigoniano, se quiere proponer la existencia al interior de los procesos terapéutico de los siguientes objetivos educativos, en primera instancia se busca la materialización de acciones pedagógicas que lleven a la superación del estigma como interno-delincuente en pro de la dignificación, a lo cual se quiere proponer la idea de una *resiliencia participativa*, este vendría a complementar los procesos que viene agenciando el centro, se asume este nombre por la necesidad de partir de las consideraciones del HOFLA quienes integran a su sistema la ideas de resiliencia, por ello a partir del análisis realizado se considera la importancia de construir un nuevo horizonte de lo que comprenden los amigonianos por terapia y resiliencia, que como se ha señalado debe

integrar lo noción de humano, diálogo y participación desde la óptica propuesta por el teatro y la pedagogía del oprimido.

> *"…hace falta afecto en la construcción de las chicas y también de las personas en general que se encontraban en este lugar, porque ejercían el poder de manera violenta y agresiva, en general hacía falta respeto por el otro, por el conocimiento del otro, por los procesos vitales del otro. A partir de esas ausencias consideramos debía ser un proceso más pedagógico, incluyente, participativo y solidario. Al final del proceso se generó esa confianza y acercamiento, quedamos con la incógnita de que hubiera podido pasar luego, con más tiempo, se hubieran fortalecido las relaciones…"* (Garcia, 2016)

En términos de contenidos se van a realizar las siguientes acciones restaurativas, que son el complemento a lo que se está señalando como resilencia activa. El primero se le denomina *recreación y lúdica,* como se señaló en el análisis anterior, el papel del juego tiene la importancia de propiciar momentáneamente la desestructuración de la subjetividad que asumen como estigma la joven que llega a estos centros, además de propiciar acciones como la solidaridad, confianza, empatía en grupos que comparten un contexto violento y rígido; en este espacio se proponen acciones pedagógicas en función de juegos que exijan física e intelectualmente a las participantes, estas actividades deben materializarse de manera colectiva entre educador y educando. A continuación se enuncia algunos aspectos apropósito de los juegos realizados con las mujeres del centro:

> *"Es necesario hablar de la importancia de momentos como la des-subjetivación mediante el juego y el viaje realizados con mucha intensidad durante este primer día, implica traer al espacio otro tipo de atmosfera diferente a la que se encuentra todo el tiempo en el centro, ya que la dinámica de coerción implican un bloqueo de sentimientos y pensamientos de los individuos en encierro, se busca que por medio del juego y los viajes subjetivo salga a flote otro tipo de subjetividad diferente a la de una persona encerrada, estos ejercicios permiten reconocer el estado emocional del sujeto"* (Garcia, 2016)

El componente intermedio lleva como nombre *exploración del cuerpo y el lenguaje* en el cual se busca afianzar principalmente la capacidad comunicativa a través del lenguaje no hablado y el reconocimiento corporal, por otra parte los viajes subjetivos son el complemento

por el cual se asegura la empatía entre el grupo, mediante la exploración de los sentidos se reconoce y dignifica la situación emocional de los participantes.

> *"Es un momento por el cual se busca generar formas no convencionales de comunicación, además quiere provocar confianzas entre el grupo… Cuando se habla de formas no convencionales de comunicación significa la búsqueda de otras maneras de expresar los sentimientos, ya que por lo general en la actualidad solo se emplean las palabras para expresar lo que se siente, dejando de lado otros sentidos como la vista o el tacto, las cuales también transmiten emociones y son más acertados a la hora de mostrar lo que en realidad lleva consigo el individuo."* (Garcia, 2016)

Lo mencionado con anterioridad se rescata de una de las actividades donde se realizo lo siguiente:

> *"En esta ocasión empleamos los ojos, para ello era importante mirar al otro detenidamente hasta que empiece a ver las emociones que el otro tiene para mí. Tere empezaba con la reflexión de ver al otro como un confidente a quien le debíamos contar lo sucedido la última semana"* (Garcia, 2016)

El tercer espacio se llama *introspección y estética*, aquí se busca fortalecer los procesos terapéuticos valiéndose principalmente de las herramientas artística, en la que mediante la experimentación estética y los distintos lenguajes artístico, se busca sacar a flote los conflictos y temores mediante la auto-observación y participación colectiva, lo cual debe asegurar que la persona enfrente su realidad, proyectando su acción en otros escenarios sociales y restaure su condición como actor propositivo.

> *"Tere explicó que el arcoíris del deseo busca poner en problemática un deseo particular de alguien, a ese deseo se le debe encontrar los matices de sentimientos que pueden aparecer y afectar de alguna manera la vida de la persona; la idea con eso es tener comprensión amplia de qué sentimiento me afecta o me conviene de acuerdo a la situación que enfrentó."*

Durante la aplicación de esta herramienta se evidencio:

"…ella respondió que su mayor problema era con el papa de la hija, pues la genera miedo que este individuo le llegara a quitar la hija, por otro lado no tienen buena relación y se pelean de forma agresiva cada vez que se ven.
Luego en discusión a parte, Tere me explico el papel que debía jugar en la metodología, yo iba actuar como papa de su hija, ella me iba a estar guiando todo el tiempo en la manera que debía ser con ella." (Garcia, 2016)

Estos componentes deben ser parte integral de los ciclos de educación del centro, pero el desarrollo de los espacios van a depender del dinamizador de las actividades pues si tiene la capacidad metodológica, podría llegar a vincular los espacios y trabajar en simultánea, aquí se proponen diferenciados por la experiencia pedagógica y artística que requiere trabajar de manera cercana a los presupuestos teóricos y prácticos.

Otro aspecto a resaltar que se ha evidenciado en el análisis, tiene relación con los proceso académico elaborado al interior de la institución, no tiene como horizonte la proyección en los estudiantes que terminan su ciclo escolar, la posibilidad de continuar sus estudios en una institución de educación superior; por lo tanto deben mejorar los procesos de escolarización, para lo cual es indispensable la continuidad de sus estudios después de pagar la sanción en procesos formativos en el aspecto profesional y técnico, a lo cual el centro debe asumir la orientación del estudiante respecto a su futuro social y académico, lo cual le da la posibilidad al joven que se reintegre a su tejido social de forma positiva. Entrando en diálogo con las sugerencias que realiza (Chiroleu, 2011) los estudiantes de los niveles de educación media en América Latina deben continuar sus estudios, culminados estos deben estar en función de la sociedad y generar situaciones que le permitan al sujeto tejer su calidad de vida y por lo tanto dignificar la misma, reconociendo que los actos delictivos no tienden a forjar un proyecto de vida estable.

6.5. Didáctica de los modelos pedagógicos

6.5.1. Metodología del HOFLA.

Proceso pedagógico-terapéutico:

Reconocer el objetivo de la congregación con los menores permite entender la metodología que se trazan con la población que median, ya que es un proceso pedagógico de intervención y atención integral que facilita la formación y reincorporación del sujeto al medio socio-familiar reconociendo que tiene derechos y deberes ante la comunidad.

La propuesta metodológica amigoniana establece un método progresivo y por periodos, siendo este acompañado por el docente y de continua auto corrección, planteando que la reeducación es lo que se busca en el sujeto, y esto permite la restructuración de los mismos con las leyes y normas que están establecidas en la sociedad, generando conciencia sobre las mismas y atendiendo a la no repetición de las acciones que infringen dichas reglas. Para atender a estos individuos de forma integral se debe contar con pedagogos transdisciplinares que crucen las concepciones teóricas y prácticas y sean capaces de replantear al sujeto en su acción.

Según lo estipulado por el sistema pedagógico Amigoniano, el proceso de atención e intervención se establece como un método progresivo y secuencial por etapas. En el sistema pedagógico Amigoniano se establecen cuatro etapas: la primera consiste en la observación y aislamiento del joven; la segunda etapa en la reeducación del sujeto; la siguiente consistió en los logros obtenidos de la segunda etapa; y el periodo final estaba centrado en el medio socio-familiar del sujeto haciéndole un acompañamiento (Grupo de Investigación Carisma y Saber, 2014)

En el redentor esas etapas se agrupan como el proceso reeducativo-preventivo y se plantean únicamente tres periodos el de *acogida*, *tratamiento y salida -después del centro-*. Además se menciona tres niveles de crecimiento los cuales se denominan *encauzamiento, afianzamiento y robustecimiento,* los cuales tienen su desarrollo en el periodo del *tratamiento* (p, 27)

(I) En la etapa de acogida el redentor sensibiliza y motiva al adolescente y a su familia, dando a conocer los derechos que tienen, pero también los deberes y las normas que debe seguir al interior de la institución. Iniciando su proceso pedagógico y por ende terapéutico.

(II) La etapa de tratamiento al ser la de mayor importancia se consolida la intervención individual y específica que cada adolescente y su familia demandan.

(III) en la etapa final se espera que todos los logros obtenidos durante la intervención pedagógica y terapéutica den frutos y se evidencie en el comportamiento del sujeto.

Estos tres procesos marcan el inicio, nudo y final de la propuesta, cada uno con su tiempo establecido, es importante mencionar que la etapa de tratamiento es la central, la cual tiene la subdivisión en los tres niveles con objetivos claros en cada uno de estos.

(I) En el primer nivel se encamina al adolescente, por ello su propósito en el marco reeducativo es proyectar al sujeto sobre el bien y la verdad, obligando al adolescente y a su voluntad a reconocer el cauce moral que lo afecta y lo afectó y que por lo tanto tiene que transformar para cuando salga de la institución. Se debe propiciar en su propia capacidad de control y reconocimiento.

(II) En el nivel de afianzamiento al ser el segundo grado del tratamiento reeducativo, el adolescente entra en el proceso de entrega para el fortalecimiento de su crecimiento personal educativo, fortaleciendo iniciativas de mejora y superación de conflictos propios. Este segundo periodo se llama afianzamiento ya que tiene como objetivo afianzar lo que se ha conseguido en el nivel anterior.

(III)El nivel de robustecimiento pretende vigorizar y hacer más fuerte al adolescente, mejorando su voluntad y sometiéndose a cumplir los deberes que se exigen en la sociedad. En este nivel el joven ya se afianza de sus instintos y controla sus pasiones, adquiere hábitos de buen obrar, por lo tanto las acciones que realice serán con amor propio y consciente.

En el periodo final del proceso que se lleva a cabo en el redentor, la cual es el *después de*, se realiza un seguimiento y acompañamiento para evaluar la estadía del adolescente en la institución y el impacto del proceso terapéutico-pedagógico. El objetivo de este periodo es evidenciar la integración del adolescente, favoreciendo la reinserción armónica a su medio social y familiar, comprobando la efectividad e impacto del proceso integral educativo que se le brindo al sujeto.

Antes de terminar este apartado es indispensable que cuando se dé el egreso definitivo de la institución por parte del adolescente, la familia y el grupo de profesionales que componen el

centro, garanticen la continuidad de la formación del joven en lo posible, mejor aún cuando tiene vinculación laboral porque asume sus propias necesidades y se hace cargo de sí mismo.

Características del sistema pedagógico utilizado:

Las instituciones amigonianas -entre ellas el redentor- al centrarse en el desarrollo de los aprendizajes básicos de los adolescentes, los cuales -en su mayoría- tienen descompensaciones educativas, deben ahondar en la adquisición de un nivel cultural mínimo, es por esto que se hace uso de la educación correccional, enfocándose en la modificación de los comportamientos, la adaptación de aprendizajes y la utilización de una gran variedad de recursos, para que esto sea satisfactorio es importante emplear metodologías acertadas que le lleguen al estudiante y este logre cambiar sus hábitos.

Los métodos para modificar el comportamiento del sujeto son variados y se deben desarrollar acorde a la adaptación que puede tener los alumnos, desde la particularidad se deben emplear metodologías que permiten un desarrollo óptimo. Algunos métodos que se pueden utilizar para la realización de metodologías proporcionales a los jóvenes como lo expresa (Abad Lara, 2016) son los siguientes: expositivo o dogmático, el interrogativo, y el intuitivo, los cuales garantizan una adaptación del sujeto teniendo cuenta que presentan bajo coeficiente intelectual y problemas de disciplina, es importante reconocer que estas son las características más comunes, pero no quiere decir que todas las mujeres con las cuales se trabajó posean estos caracteres.

(I) Expositivo o dogmático: se caracteriza por el procedimiento que utiliza el docente para transmitir los contenidos. Por lo general se utiliza la exposición magistral en la cual el alumno debe adaptarse sin cuestionar los contenidos. Los principales propósitos son la transmisión de la información estructurada, sintetizar los temas difíciles y extensos y profundizar en contenidos. Metodológicamente se apoyan los contenidos con diapositivas o uso de las Tics, el tiempo de exposición no debe sobrepasar la media hora porque se vuelve tedioso para las estudiantes y que el docente tenga buen ritmo y pronunciación del lenguaje, logrando captar la atención del grupo. Esto beneficiara a aquellos que aprenden escuchando, pero también posibilita mayormente la pasividad en el estudiantado.

(II) Interrogativo: Está basado en el diálogo entre el maestro y el alumno, la intención es llegar al conocimiento, el docente lo que hace es formular preguntas para que los sujetos encuentren ellos sus propias contradicciones, gracias a esta metodología se puede defender el punto de vista que tiene cada uno, aportando en la construcción adecuada del proyecto educativo.

(III) Intuitivo: Actuar de esta forma permite fortalecer la percepción a nivel conceptual, personal y social, favoreciendo en las adolescentes la autoconfianza.

Procedimiento Correccional

El fin de los amigonianos es la reeducación de los adolescentes que no se adaptan a la sociedad, es por esto que se ha empleado la metodología expuesta por Walter Crofton (Abad Lara, 2016, p, 117) el cual destaca la aplicación de etapas progresivas para el servicio en los internados. Resaltar que una forma útil para que sea funcional la disciplina es mediante estímulos de recompensa, los cuales pueden ser traducidos en la disminución de la pena o mejores condiciones al interior de la institución.

a). El sistema reeducativo consiste en cuatro periodos.

(I) En el *aislamiento provisional* se deja solo al alumno en una habitación acompañado de trabajo académico y un tutor diario. Este proceso construye el hábito al trabajo y aprovechar el tiempo. Este cambio favorece influencias y el desaparecimiento de los hábitos inadecuados. (II) El alumno se incorpora al grupo y abandona el aislamiento, teniendo *vida social* y nuevas relaciones que le permitirá corregir algunas conductas. En este periodo las calificaciones serán determinantes, ya que si obtiene notas satisfactorias se le darán beneficios los cuales pueden ser escribir cartas, recibir visitas y reducir la estadía en la institución, y si las notas no son buenas tendrán amonestaciones y un retroceso al punto de volver al aislamiento.

(III) Los *Estudios especiales* serán de motivación para que mantenga su dirección adecuada. Fortaleciendo la voluntad y valorando el trabajo que realice para seguir regenerando al individuo. (IV) La *libertad relativa* beneficia a la independencia que deben adoptar los adolescentes, por lo tanto se proyecta un plan que fortalezca los valores amigonianos y la

construcción de un proyecto de vida que no infringe las normas ni los parámetros sociales establecidos.

6.5.2. Metodología del teatro del oprimido:

La estructura empleada para la realización de la intervención pedagógica es similar a la que plantea (Boal A. 1989), cuando desarrolla la metodología o etapas para la conversión del educando de espectador a actor, esta metodología tiene dos objetivos principales. El primero busca conocer y dominar el cuerpo. Mientras que el segundo objetivo tiene la pretensión de transformar al participante de objeto pasivo a sujeto propositivo.

Estas etapas se encuentran divididas en cuatro estadios, los cuales a medida que se vayan presentando se irán exponiendo los elementos metodológicos empleados durante la propuesta de intervención realizada en el HOFLA.

a) Conocer el cuerpo:

De acuerdo a las consideraciones realizadas por Boal la actividad física es la manera más apropiada de acercarse a un público nuevo; estos ejercicios consisten en la realización de una actividad física ya sea mediante un juego o deporte propuesto por el dinamizador.

La finalidad con la cual se proponen estos ejercicios se encuentra principalmente en el reconocimiento físico del cuerpo, lo cual significa el descubrimiento de posibilidades y deformaciones que caracterizan físicamente cada individuo. También su propósito está en la necesidad de destruir las estructuras musculares comunes de los participantes, demanda al espect-actor la posibilidad de asumir estructuras musculares de otros personajes con características físicas distintas a las suyas.

b) *Tornar expresivo el cuerpo:*

Después de alcanzar un grado de confianza con el grupo, se empieza con la exploración de actividades que fomenten la expresión corporal, su apuesta se encuentra principalmente en el uso de otros sentidos para la comunicación de pensamientos y emociones; su adquisición es posible mediante el empleo de ejercicios de comunicación corporal y expresión corporal.

Lo señalado tiene concordancia con los aportes que la propuesta extrae de Stanislavsky, por medio del empleo de actividades como los *viajes subjetivos* busca trasladar la subjetividad de la mujer a otro lugar, esto significa distanciarse de su realidad objetiva, olvidando los problemas cotidianos en la convivencia como internas y que se situarán como iguales o sea en plena seguridad para desarrollar los siguientes ejercicios que demandan mucha más confianza entre el grupo.

c) El teatro como lenguaje:

En esta instancia la simpatía del grupo se ha ido fortaleciendo al punto de ser propicia la aplicación de actividades que permitan involucrar al participante como sujeto, busca sacar a flote su realidad y subjetividad. En la teoría del teatro del oprimido existen varias técnicas que tiene como principal apuesta potenciar lo señalado anteriormente. En la presente experiencia se hizo uso del teatro imagen el cual se va a desarrollar.

(d) Teatro imagen:

Técnica teatral que se despoja de la palabra hablada para la comunicación de conocimiento, su producción se encuentra centrada principalmente en el uso de otras formas de comunicación y percepción corporal. Para su consecución se emplean posturas corporales, expresiones faciales, manejo de distancias corporales, colores y objetos reconocibles por el espect-actor. Su crítica centrada al lenguaje hablado, parte de la disociación existentes entre la fracción denotativa y connotativa de la palabra, lo cual sucede a la hora de ser empleada por las personas de manera espontánea, en palabras más claras es considerar que no siempre lo que se dice con las palabras es lo que en realidad experimenta el cuerpo. Para fortuna del teatro del oprimido el lenguaje corporal no tiene esta dicotomía existente, no hay disociación entre significado y significante, por ello es posible reconocer la realidad subjetiva del participante de forma directa.

La figura-imagen es lo que se obtiene de la realización de esta metodología, son polisémicas al estar constituidas por múltiples significados que aportan la interpretación del educando.

Para la realización de un ejercicio de teatro imagen se requiere la proyección de tres figuras por parte del participante, una figura real que refleje la opresión del individuo, posteriormente debe ser contrastado con una imagen ideal polo opuesto de la situación de opresión recreada, y por último el participante debe proyectar una imagen transitoria que explica la manera como se pasa de una imagen real a una ideal.

El objetivo de la imagen es ayudar al participante a ver mejor, a discernir las imágenes escondidas, aquello no tan evidente mediante la exploración subjetiva del participante, a partir de las interpretaciones elaboradas sobre el tema.

Continuando con la exposición de la herramienta metodológica, para la consecución de este proceso de distinguen las siguientes fases: 1) Selección de un tema. 2) Elaboración grupal o individual de la imagen. 3) Dinamización de la imagen, que implica la interlocución dialogal de la figura elaborada con el dinamizador y el grupo. 4) Y el foro, es el lugar donde se presentan las producciones estéticas, los resultados obtenidos y las imágenes transitorias.

d) El teatro como discurso:

En el cual el espect-actor presenta espectáculos según sus necesidades, aquí los sujetos se encargan de definir temas y acciones complementarias. Su consecución implica que se entienda este teatro como el teatro del ensayo, que implica la proyección de las acciones en el espacio estético, para que sean aplicadas a futuro. La técnica que se empleo en este nivel metodológico de la experiencia fue el arcoíris del deseo.

(I) Arcoíris del deseo:

En el tiempo de estadía de Boal por Europa comprendió que hay opresiones que afectan al individuo que se encuentran por debajo de las opresiones tradicionales de tipo político y económico, hay problemas individuales que cada persona lleva con sigo mismo, con esto plantea el teatro como un interesante método de terapia curativa para estas afecciones psicológicas; en esta primera instancia se presenta como medio de entendimiento de los problemas psicológicos, más tarde va a ser empleado para ayudar a los actores a la hora de comprender sus personajes en una obra teatral concreta.

De acuerdo con el planteamiento de Boal, consiste en una hibridación entre teatro y terapia, pues promueve el uso de técnicas teatrales como herramienta para alcanzar objetivos no estéticos sino curativos en dimensiones sociales y personales; busca integrar la realidad interior y exterior con la finalidad de superar los conflictos individuales y sociales.

En concordancia con lo dicho se puede plantear dos hipótesis centrales del teatro del oprimido: 1) Busca ayudar al espectador a convertirse en protagonista de la acción dramática; 2) y dota al espectador de las capacidades que le permiten transferir a su vida real las acciones que haya ensayado en su práctica teatral (Baraúna Teixeira, 2009).

Consiste en el planteamiento de un deseo que puede ser igual a un problema o conflicto que afronta una persona del colectivo, el objetivo es analizar los matices de sentimientos que rodean al conflicto, esto se debe explorar mediante el diálogo colectivo lo cual debe señalar cuál de estos sentimientos es el más conveniente para superar el conflicto que aflige al sujeto.

6.5.3. Posibles aportes.

Aportes para la propuesta amigoniana

Para lo correspondiente a la didáctica, nos centraremos en plantear los aspectos que en plano concreto complementan los aportes mencionados al modelo empleado por los amigonianos para la reeducación de las jóvenes internas, a continuación se mencionan algunos elementos rescatados de las teorías del oprimido, que podrían enriquecer la acción resiliente en el individuo mediante la intervención pedagógica:

(I*) El diálogo*: Más allá de una herramienta de aplicación o procedimiento, hay que tenerlo en cuenta como un elemento indispensable y transversal a todas las acciones pedagógicas pensadas para las jóvenes internas, es la piedra angular que sustenta la participación, pues permite que el educando rompa su timidez y se involucre con los temas de la clase, al interactuar los saberes que involucran los distintos actores pedagógicos. La existencia del diálogo es garantizada si se da el reconocimiento simultáneo de dos actores, igualmente es una condición que permite nivelar en algunas situaciones de la sesión la relaciones de poder entre educador y educando, para lo cual la confianza es fundamental pues garantiza la existencia de otras lecturas de los fenómenos problematizados. Un ejemplo práctico de cómo coincidimos

el dialogo como elemento regulador se encuentra en la siguiente cita, en la cual se muestra la importancia por la opinión de los que participan.

> *"llegaron de manera inesperado unos integrantes de la EPAO y otras personas extranjeras, eran dos españoles, que venían de visita y querían conocer la experiencia nuestra, le preguntaron a Tere si era posible participar de la actividad, ella nos reunió y lo consulto con todo el grupo, todos dimos aprobación de su acompañamiento en el día"* (Garcia, 2016)

(II) *Juegos en equipo*: para estas actividades se requiere de emplear el cuerpo como principal mediador entre las participantes. También aparece indispensable el trabajo en equipo, donde la acción colectiva puede estar pensados bajo la lógica de la competencia, o también puede estar regulada por la lógica de la resolución de problemas mediante la participación de todos y todas, ya sea mediante el análisis, la opinión, o el aporte físico, dependiendo la actividad propuesta. Su apuesta principal es la desestructuración subjetiva que antes se mencionó como romper momentáneamente con los roles y estigmas de las participantes, para lo cual el juego en grupo pueden desmontar los libretos interiorizados, por lo menos mientras juegan y se divierten. De esta forma se vivió uno de los juegos propuestos para las adolescentes del Hogar:

> *"En términos generales se evidencio que existen divisiones en el grupo y de lo cargadas emocionalmente por la intensidad y agresividad que mostraron a la hora de jugar, pero fue divertido en cuanto que se logró competir en todo el sentido de la palabra sin que se dieran situaciones de peleas directas…"* (Garcia, 2016)

(III) *Ejercicios físicos:* Los ejercicios físicos son actividades que deben emplearse de manera constante, deben ser parte integral o complementaria de los juegos en equipo; deben exigir a las participantes, lo cual significa que se tiene que dar agotamiento muscular moderado; estas actividades tienen el compromiso de emplear ejercicios de elongación, que permite el autoconocimiento del cuerpo de cada participante.

> *"Antes de estirar, fue importante la reflexión que hace Tere sobre el cuidado y respeto por el cuerpo del otro, por ello se debía ser cuidadoso al momento de hacer los ejercicios*

de estiramiento, esto con la idea de evitar lesionar el cuerpo del compañero." (Garcia, 2016)

(IV) *Ejercicios de comunicación corporal*: Los ejercicios de comunicación corporal buscan acentuar el diálogo y el reconocimiento colectivo, mediante la puesta en marcha de acciones que le permitan expresar la subjetividad por medio de otras formas de lenguaje humano no hablado. En esta actividad es importante proponer ejercicios que permitan que la persona participante se descargue de las cargas emocionales producto de su encierro y de otras cargas externas, que no le permiten una visión más amplia de su situación, también no le permite construir relaciones amenas entre compañeras del centro.

Sobre lo mencionado en relación a las razones que motivan las actividades, esto dice una de las dinamizadoras de la propuesta:

la memoria emotiva que es irte como hacia el pasado y empezar de a dos a trabajar algo seguro, cual es el lugar más seguro, el que más les gusta, uno cerraba los ojos, recreaba el lugar y tomaba al otro quien también tenía los ojos cerrados y lo llevaba por el espacio. La primera vez que se realizo esta actividad las chicas miraban esto como una actividad estúpida, se decían "no solo estamos encerradas acá privadas de la libertad, sino que nos hacen pensar que podemos soñar y estar en otro lugar" y en ese minuto la respuesta era: tienen una hermosa imaginación porque pueden encerrar el cuerpo, pero la imaginación no te la pueden coartar nunca. (Contreras, 2017)

(V) *Acciones artísticas de música y teatro:* Busca la exploración y construcción de problemas y realidades mediante el arte, en este caso el arcoíris del deseo, metodología del teatro del oprimido, es un claro ejemplo de la dinámica que debe asumir el arte como pedagogía y el arte como terapia, lo cual implica integrar a la dinámica de la resiliencia y la introspección los procesos artísticos como apuesta terapéutica.

"La dramatización fue protagonizada por Tere y mi persona, la puesta en escena consistió en que me encontraba leyendo en un parque un periódico, de repente irrumpe Tere que también quería leer el periódico, de entrada me niego a la idea de que alguien lea mi periódico, por esa razón Tere insiste en mirar el periódico hasta que yo desesperado decidió golpearla con el mismo." (Garcia, 2016)

Con lo señalado se quiere resaltar a modo de ejemplo una manera de desarrollarse esta herramienta de acuerdo a lo vivido en el ejercicio de teatro del oprimido, que proyecte la imaginación y la participación activa en las personas participantes.

6.6. Síntesis general de la propuesta pedagógica para los Amigonianos

A continuación se presenta la propuesta construida producto de la experiencia en el centro de internamiento. Este conjunto de talleres busca afirmar la acción pedagógica realizada desde el teatro del oprimido, con lo cual se certifica la pretensión de este trabajo en términos de crear un primer paso para llegar a establecer procesos pedagógico-terapéuticos con una orientación desde lo restaurativo, lo humanista y la resilencia al interior de los centros de internamiento juvenil, también se parte del acumulado vivido en dicho centro y de la apropiación de las teorías del oprimido traídas a colación para la reflexión. En ese sentido es importante reconocer que parte de lo que se va a desarrollar a continuación comparte similitud con la propuesta de Teresa Contreras, con esto se quiere afirmar algunos alcances evidenciados en la experiencia gracias a las reflexiones de esta mujer; también se quiere reconocer la posibilidad objetiva de realizar procesos en estos espacios desde la perspectiva reivindicada y con las personas que habitan estos centros. Para esto es importante generar canales de comunicación entre la teoría y la práctica y parte de asegurar este esfuerzo es el presente documento.

Como valor agregado a la propuesta se busca emplear al juego, al teatro imagen y al arcoíris del deseo de manera analítica, metodologías empleadas para aterrizar la relación individuo-colectivo, tención que permite entender cómo se configura la relación opresor-oprimido y en ese sentido parte de la forma de comportamiento del poder en lo cotidiano. Se espera que mediante los talleres de teatro imagen se identifiquen factores externos que determinan a los educandos, como la familia, amigos y el proyecto de vida, donde es vital dar continuidad a la discusión anterior, en donde se señala el problema del individuo y el colectivo, de como en esa relación se configura las diversas realidades como oprimidos, contenido pertinente gracias a la descripción realizada desde la interseccionalidad, la cual arroja algunas ideas respecto al tipo de actor. Se va a finalizar con un momento introspectivo mediante algunas herramientas del teatro del oprimido como el arcoíris del deseo, estas herramientas permiten sacar a flote el oprimido y el opresor que cada quien se ha construido en la cabeza, asimismo

ampliar algunas problemáticas que deben enfrentar por su condición de mujeres en un sistema patriarcal. Se incluye una metodología llamada teatro foro.

La propuesta de talleres cuenta con tres fases las cuales están compuestas de ocho sesiones, primer piloto producto de la intervención realizada. Para mayor entendimiento de la propuesta es indispensable que se tenga en cuenta el dialogo de la experiencia pedagógica alternativa y el modelo formal de los amigonianos realizado en el apartado anterior, donde son formuladas algunas consideraciones al modelo pedagógico descrito por el HOFLA, en el apartado sobre *currículo* se profundiza el horizonte de las fases que se proponen a continuación.

Fase inicial: Recreación y lúdica.

Objetivo general: propiciar mediante juegos grupales e individuales la desestructuración de la subjetividad donde se rompa con el estigma de interno-delincuente en los jóvenes que llegan a estos centros, a partir de actividades lúdicas que promuevan valores como la solidaridad, la confianza, la empatía y el esfuerzo personal.

Lugar: Cancha de microfútbol o espacio recreo-deportivo.
Participantes: Mujeres del Hogar Femenino Luis Amigó.
Tiempo de la actividad: tres horas.
Materiales: juegos o elementos para la realización de los ejercicios lúdicos, papel periódico, marcadores y hojas blancas.

Sesión 1:

La intención de este primer acercamiento es empezar la construcción de confianzas, pariendo de juegos que permitan comprender la realidad social la cual es movida a partir de intereses, los cuales median todo el tiempo con individuos y colectivos.

Procedimiento:

- En primer lugar es fundamental presentar las personas dinamizadoras y las participantes, a lo cual se debe señalar a parte del nombre, los intereses y expectativas que cada individuo presente tiene con el curso. El recurso metodológico es elección del dinamizador.

- En segundo lugar se debe reflexionar sobre lo que es una intencionalidad, en tención con el imaginaros de lo bueno y lo malo. El recurso metodológico depende del dinamizador

Tiempo de la actividad:

- La primera actividad debe ser un juego que parta de acciones grupales con gran intensidad física, aquí lo importante es resaltar el trabajo en equipo, la solidaridad, la competencia. Es importante que los juegos sean asociados con comportamientos sociales, por ello también se plantea la competencia, fenómeno que se enfrentan las personas en el sistema capitalista. El recurso metodológico pude ser un juego como yermis, quemados, las cogidas por grupos, captura la bandera, esto depende de la elección del dinamizador.

Tiempo de la actividad:

- La segunda actividad debe partir de juegos que se realicen de manera individual, aquí es importante resaltar las acciones y motivaciones personales como motor indispensable que configuran los intereses y definen las relaciones de poder al igual que la acción colectiva. La técnica empleada puede ser principalmente juegos de mesa como ajedrez, parques, domino, etc.

Tiempo de la actividad:

- En última instancia en plenaria se debe sintetizar las reflexiones realizadas por el grupo, donde sea evidente la relación del individuo-colectivo, esto es el medio desde el cual se introduce una de las temáticas centrales del curso, la relación *opresor-oprimido*, pues de acuerdo a la definición de grupos e individuos se configura las relaciones de poder, donde los intereses son expresión de esa manera de tejerse las relaciones sociales.

Tiempo de la actividad:

- Se finaliza la actividad resaltando lo positivo que cada persona se lleva de la sesión, los educando debe arrojar en una hoguera una palabra que englobe ese elemento positivo que cada cual se lleva del día

Sesión 2:

En este día se debe Continuar lo que se afianzo en la sesión anterior mediante el juago, ahora es importante empezar actividades que permitan que el grupo se valla desnudando subjetivamente, al igual que en la experiencia realizada en el HOFLA se le van a llamar viajes subjetivos.

Procedimiento:

- Se inicia la sesión con una actividad rompe hielos, con lo cual se espera ganar la atención de las personas presentes, se recomiendan algunos estiramientos físicos o alguna actividad de concentración mental.

Tiempo de la actividad:

- Se continúa con algún juego grupal que exija físicamente los participantes, ya no interesa el análisis del juego, ahora importa la desestructuración, para lo cual es importante que los jugadores lleguen a igualarse en términos de que expresen confianzas mutuas. Se recomienda algún juego señalado para la sesión anterior.

Tiempo de la actividad:

- Después de sudar hasta la fatiga el grupo debe de estirar de aparejas, el estiramiento es un preludio para iniciar con las actividades de los viajes subjetivos, permite el autoconocimiento del propio cuerpo y el reconocimiento físico del otro

Fase intermedia: Exploración del cuerpo y el lenguaje.

Objetivo: Afianzar la capacidad comunicativa a través del lenguaje no hablado e incentivar el auto conocimiento corporal y emocional

Lugar: Cancha de microfútbol o espacio recreo-deportivo.

Participantes: Mujeres del Hogar Femenino Luis Amigó.

Materiales: juegos o elementos para los la realización de los ejercicios lúdicos, papel periódico, marcadores y hojas blancas.

Tiempo de la actividad: Tres horas.

Sesión 3:

En esta sesión se debe introducir la metodología del teatro imagen, se debe afinar el uso de las figuras, que es una técnica de esta metodología, se debe continuar la desestructuración subjetiva mediante los viajes e ir alimentando la empatía del grupo mediante este trabajado.

Procedimiento:

- Se inicia con una actividad rompe hielo. A elección del dinamizador de la sesión.

- Se debe continuar con los ejercicios lúdicos o juegos colectivos, que son elección del dinamizador.

- Mediante ejercicios acrobáticos y estiramientos físicos se cierran las actividades que implican esfuerzo físico intenso.

- Reunido el grupo, continuando con las parejas que trabajaron los estiramientos, se deben realizar los viajes subjetivos. Recordar que es un momento en el cual se busca la expresión del estado emocional de los participantes y el fortalecimiento de la empatía del grupo.

- Después se debe presentar la metodología del teatro imagen, se debe explica la intención de su uso y la manera de trabajarlo.

- Se realizan a continuación las figuras, que son acciones corporales que mediante una palabra se debe tratar de construirla con el cuerpo propio o del compañero, ya sea un sentimiento o institución.

Se deben dispersar por el espacio, cuando el dinamizador de la señal caminan sin ninguna dirección específica manteniendo una distancia prudente entre compañeros, al pronunciar una palabra que tenga relación con su vida: HOFLA, consumo, alegría, tristeza, futuro; paran y con la persona que esté de frente realizan la figura de acuerdo a la palabra.

- Luego se organizan dos grupos, uno debe asumir la palabra interno y el otro la palabra delincuente, aquí hay realizar una figura colectiva de acuerdo a la palabra asignada, se presenta al otro grupo, el grupo que interpreta debe entender la razón de esa figura.

- Hay que integrar a las figuras el problema del oprimido, en plenaria general el dinamizador debe dar a entender que esas situaciones problémicas que expresan en las figuras colectivas son producto de la decisión del personaje y solo el puede salir de su condición.

- Se termina en círculo arrojando a la hoguera lo positivo que se rescata del día.

Sesión 4:

Para el siguiente día es necesario continuar con lo trabajado en los viajes y el teatro imagen, pero ahora la producción de figuras se va a centrar en expresar la relación con la familia y amigos.

Procedimiento:

- Se continua con la actividad rompe hielo para el inicio de la sesión.

- Se organizan los grupos o el grupo en general para la realización de los juegos, señalar la importancia de que sea un momento de intensidad e integración en el que se olvide lo que pasa por unos minutos durante el día.

- Se debe en longar el cuerpo de aparejas, es recomendable que se cambie cada sesión la pareja, pues la idea es el reconocimiento de todos los participantes.

- Luego hay que iniciar los viajes subjetivos, con la pareja que se trabajo en los estiramientos.

- De a parejas deben empezar un breve ejercicio de calentamiento del lenguaje corporal del cuerpo realizando figuras con los compañeros de manera espontanea al caminar sin dirección alguna por el espacio.

- A este ejercicio se le complementa una actividad que se llama proyección, en esta se pone en discusión, lo que se dice con la voz no es siempre lo que se siente o lo que se piensa, evidente en la manera en que la gente camina por el espacio, proyectarse en el espacio es caminar con seguridad por el lugar, siendo claro hacia qué dirección se va a tomar. Con esto se pone en discusión como muchas personas dicen hacer algo pero terminan arrastrados por las decisiones de otros.

- Organizados en grupos o parejas se deben construir figuras que evidencien algún conflicto proveniente del hogar, la idea es evidenciar que conflictos pueden ser trascendentales para el grupo, otro grupo de personas deben hacer lo mismo con los amigos.

Se exponen las figuras y se *dinamizan*, consiste en que el orientador debe lanzar preguntas sobre las razones que expliquen la situación de conflicto, esto se debe hacer con los personaje que intervienen en la escena, ellos tiene que hablar no pueden perder su postura en la figura

- Luego de la discusión entre figuras, público y orientador, se van a los grupos nuevamente y ahora proponen una figura que exprese una representación ideal que sea producto de la figura conflictiva, también deben expresar otra figura que evidencie la transición del punto crítico a la superación del conflicto.

- En plenaria se discuten las figuras realizadas y se reflexiona la importancia de la acción del sujeto, que es la que cambia la realidad, que lo hecho con las figuras es un modo de ensayo de lo que se tiene que enfrentar en la realidad.

- Se finaliza la sesión dejando en la hoguera lo positivo del día.

Sesión 5:

En este momento se emplea una herramienta conocida como teatro foro, con el cual se quiere problematizar algunas situaciones por enfrentar para su proyecto de vida, con esta actividad se culmina la segunda fase donde se discutieron actores externos que median en la realidad de las mujeres.

Procedimiento:

- Se inicia la sesión con una actividad rompe hielo.

- Se organiza el grupo para el momento de los juegos colectivos, es importante que el dinamizador proponga cada cesión juegos diferentes que hagan de este momento un rato entretenido entre las mujeres participantes.

- Se explica la finalidad del teatro foro y se construye colectivamente unos personajes y un guion, en el cual van a participar algunos.

Las situaciones deben girar en torno a cómo enfrentan de manera consiente los compromisos sociales que le va a demandar la vida, por ello se recomienda que se realicen mínimamente una historia en la cual el conflicto central sean las responsabilidades que se deben cumplir para llegar a culminar algún estudio formal, y otra situación en la cual se enfrenten a algún reto que implica la responsabilidad de ser padres en una época como esta.

Cada situación creada debe ser desarrollada por los aportes de las personas participantes, los aportes de cada escena se agotan hasta que se llegue a un consenso general sobre el desenlace más consecuente con la realidad de la mayoría.

- En plenaria se aterrizan los aportes de los educandos y se reflexiona su importancia con el proyecto de vida de cada persona, en ese sentido se debe resaltar la importancia de auto-observar lo que hacemos y proyectar las consecuencias de las decisiones asumidas.

- En la hoguera se arroja lo positivo que rescata cada persona de la sesión.

Fase final: Introspección y estética.

Objetivo: Reconocer temores y conflictos individuales que se pueden hacer mediante ejercicios colectivos propios del teatro del oprimido.

Lugar: Cancha de microfútbol o espacio recreo-deportivo.

Participantes: Mujeres del Hogar Femenino Luis Amigó.

Materiales: juegos o elementos para los la realización de los ejercicios lúdicos, papel periódico, marcadores y hojas blancas.

Tiempo de la actividad: Tres horas, menos la actividad de evolución que dura dos horas

Sesión 6:

En esta sesión se busca continuar con los ejercicios de teatro imagen, lo cual es un preludio para la aplicación del arcoíris del deseo, mediante el teatro imagen se espera seguir explorando la dimensión subjetiva de las mujeres.

Procedimiento:

- Se continúan con una actividad de concentración mental o rompe hielo.

- Se organiza el grupo para la realización de los juegos.

- Hay que continuar con los estiramientos de a pareja.

- El teatro imagen se debe iniciar con un breve ejercicio de desplazamiento espontaneo por el espacio, al dar la señal el dinamizador, se realizan figuras con la persona que quede de frente, estas figuras son rotativas de a cuerdo a la persona que corresponda y las palabras empleadas por el dinamizador.

- Se beben organizar las parejas formadas en el momento de los estiramientos, van a trabajar un ejercicio llamado extensión, se debe simular que la pareja está conectada por un cordón imaginario, uno de los dos tiene un lugar como elevar su postura en relación al otro, se recomienda emplear una silla, el que está en la silla hace de oprimido y el que esta en el suelo de opresor. Deben rotar de posiciones la pareja e ir explorando y exagerando las figuras construidas. La temática empleada es cuerpo, mujer, manipulación. Al final se expone al grupo la figura que más les impacto, se debe comentar el porqué.

La finalidad de este ejercicio se encuentra en reconocer como se representan asi mismas, como leen el abuso de su espacio físico de otros y como respetan el de los demás.

Las figuras creadas al momento de su dinamización deben presentar alternativas aportadas por las participantes.

- Se finaliza arrojando en la hoguera lo positivo rescatado de la actividad del día.

Sesión 7:

En este día se trabaja el arcoíris del deseo con el cual se problematiza una situación real de una de las participantes.

Procedimiento:

- Se continúan con una actividad de concentración mental o rompe hielo.

- Se organiza el grupo para la realización de los juegos.

- Se debe que continuar con los estiramientos de a pareja.

- Se explica que es el arcoíris del deseo y la intencionalidad de que sea realizado este ejercicio.

- Al elegirse una participante se debe escoger algún conflicto real en relación al tema central sobre mujer, sino se expresa alguno se puede relacionar con otra temática desarrollada anteriormente. Se debe seleccionar el antagonista que es la causa principal del conflicto. El dinamizador les debe dar algunas indicaciones sobre los papeles que van a desarrollar.

La idea es explorar los múltiples sentimientos que pueden surgir cuando una persona se enfrenta a algún problema. La actividad se agota cuando se decide cual es el sentimiento más conveniente, lo cual solo es posible con el análisis de los participantes. Los espectadores se suman a la escena, aportando figuras que recrean el sentimiento presente de acuerdo a la situación.

- En plenaria se ponen a discusión las acciones del protagonista y la importancia de superar los conflictos mediante lecturas acertadas que involucren sentimientos benéficos.

- Se finaliza la sesión arrojando a la hoguera lo positivo que se rescata del día.

***Sesión 8*:**

Esta sesión de va a emplear para hacer un primer corte de lo que se ha venido trabajando hasta el momento, para eso se va emplear una evaluación escrita.

Procedimiento:

- Se inicia con una actividad rompe hielo.

- Se juega durante un rato considerable.

- Después se deben reunir las personas, el dinamizador debe retroalimentar las principales metodologías realizadas durante este primer proceso, se construye colectivamente la finalidad de las herramientas.

- Se reparten hojas y lapiceros, las participantes deben reconstruir de acuerdo a lo vivido cada metodología, finalmente escriben que retos y que aprendizajes le genera lo vivido durante el proceso.

- Se despiden y finaliza la sesión.

7. CONCLUSIONES

En términos de la propuesta es importante resaltar la necesidad actual de potenciar un viraje de manera gradual, aunque no quedan despreciadas las transformaciones profundas, en los horizontes y medios empleados en lo concerniente al tratamiento construido para los jóvenes de los centros de internamiento, para lo realizado en este trabajo sale a flote como alternativa lo que se ha venido mencionado acerca del arte como introspección y la lúdica como elemento des-estructurante, que juntos de manera distante o complementaria, pueden ser medios útiles para la conformación de un individuo integro y humano que este en función de la sociedad.

Si bien se han llegado a algunas críticas necesarias, el presente trabajo se propuso la construcción de unos aportes a un modelo de reeducación, en búsqueda de canales de diálogo entre perspectivas pedagógicas, sin que aquel ejercicio suponga la innovación o algo por el estilo, queda por descubrir que tan generalizable podrían ser tales consideraciones planteadas y si supondría un impacto positivo a los procesos de reeducación en vía de revitalizar la condición humana.

El reto social y cultural, que demanda a la sociedad en general, tiene que permitir la reconstrucción de la lectura que hace sobre el delito y el sujeto punible; de igual manera este nuevo imaginario debe estar acompañado de acciones en el Estado que afirmen esa noción de justicia, que se afirma en la restauración y no en acciones represivas, apuesta que demanda de un mayor compromiso y organización colectiva de las distintas bases y sectores de la sociedad.

La preocupación que se tiene por el proceso terapéutico-pedagógico que emplean organizaciones como los Amigonianos al interior de los centros de internamiento, debe ser capaz de responder a cada adolescente en particular, ya que se evidencio que las menores al interior del centro tenían distintos problemas, los cuales en muchos casos antes de la experiencia del teatro del oprimido y las actividades introspectivas, no tenían idea de cómo solucionar o encontrar una vía de acceso que reduzca el daño que tienen.

Para finalizar a modo de conclusión se quiere hacer algunas sugerencias para el Hogar Femenino Luis Amigó. En primera instancia la importancia del adolescente y las múltiples formas de opresión que tienen que reduce su importancia para la sociedad y el centro, lo cual en la praxis no debe ser de este modo y por ello se plantea la teoría de la *interseccionalidad* para lograr un trabajo distinto y con proyección clara; en segunda medida la ausencia de un pedagogo o docente que fortalezca el saber conceptual, disciplinar y emocional de los menores infractores, reconocemos la labor que hacen los acompañantes y encargados de estos espacios, pero a veces funcionan mas como "guardianes" que como docentes o guías; finalmente se hace necesario una mejor comunicación con los menores infractores y reconocer las problemáticas que los afectan al interior del centro con sus pares -compañeros- y con sus mayores o personas que los acompañan al interior del centro. La comunicación también debe ser asertiva con los familiares y esferas sociales cercanas del menor infractor que se encuentra recluido en este tipo de instituciones.

8. Referencias bibliográficas

Abad Lara, M. I. (2016). *Proyección actual de la Pedagogía Amigoniana. La resilencia como marco de acción.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Baraúna Teixeira, T. (2009). *De Freire a Boal.* Guadalajara: ÑAQUE Editora.

Boal, A. (1989). *Teatro del Oprimido: Teoria y practica.* México: Nueva Imagen.

Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores.* Barcelona: ALBA EDITORIAL, S.I.U.

Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo.* Barcelona: ALBA EDITORIAL, s.l.u.

Cabrera Muñoz, P. (2011). Violencias Interseccionales. En P. Cabrera Muñoz, *Conceptos claves, Términos y Definiciones* (págs. 9-12). Tegucigalpa: Central America Women's Network.

Cais, J. (1997). Metodología del análisis comparativo. Centro de Investigaciones sociológicas.

Camila. (30 de Mayo de 2017). Entrevista niña # 1 Hogar Femenino Luis Amigó. (C. Garcia, Entrevistador)

Chiroleu, A. (2011). La Educación Superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas? *dimensões e perspectivas*, 631-656.

Campoy Aranda, T., & Gomes Araujo, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos.* Editorial EOS.

Corbetta, P. (2003). *La recerca social: metodología y técnica. La técnica cualitativa.* Bologna: Mulino.

Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos. (2011). *Propuesta Pedagógica Terapéutica Amigoniana.* Bogotá D.C.: San José.

Congreso de la Republica de Colombia. (8 de Noviembre de 2006). *EL ABEDUL*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2017, de http://www.ins.gov.co/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf

Contreras, T. (15 de Diciembre de 2017). Entrevista a dinamizadora de la Experiencia del Teatro del Oprimido en el HOFLA. (C. García, & J. Urbano, Entrevistadores)

Curiel, O. (2 de Junio de 2016). *Universidad del Rosario.* Recuperado el 15 de Diciembre de 2016, de Universidad del Rosario: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf

Equipo Misop-Provisional. (2012). *Ruta Pedagógica Amigoniana.* Provincia de San José: Centro de investigaciones.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires: AMORRORTU.

Fernández cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de Corriculum y formación de profesorado*, 1-20.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido.* Mexico: Siglo XXI.

Gago, H. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa.* México: Secretaría de educacion pulica.

García, C. (Mayo de 2017). Diario de Campo Hogar Femenino Luis Amigó. Bogotá, Colombia.

Giroux, H. (1995). *Teorías y Resistencias en educación.* México: Siglo XXI.

Gómez, S. (2016). *El currículo desde el lugar de enunciación de las y los educadores.* Bogotá.

Goffman, E. (1974). *Manicomios prisoes e conventos.* Sao Paulo: Editora Perspectiva.

Grupo de Investigación Carisma y Saber. (2014). *Impacto del Proceso Pedagógico - Terapéutico en los niños, niñas y adolescentes (NNA) vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, Provincia de San José, periodo 2007-2012.* Bogotá: Centro de Investigaciones.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *El ABC del sistema de responsabilidad penal para adolescentes (SRPA).* Bogotá: ICBF.

Instituto Colombiano de Bientestar Familiar. (2013). *ABC del sistema de responsabilidad penal para adolescentes, esquema operacional y catálogo de audiencias.* Bogotá: ICBF.

Jennifer. (29 de Mayo de 2017). Entrevista niñas#2 en el Hogar Femenino Luis Amigó. (C. Garcia., Entrevistador)

Joyce, B., & Marsh, W. (2009). *Modelos de Enseñanza.* España: GEDISA.

Lucio, R. (1989). Educacion, pedagogia, enseñanaza y didactica: Diferencias y relaciones. *Revista de la universidad de la salle*, 11-19.

Magendzo, A. (2000). Curriculum y los objetivos fundamentales transversales. *PENSAMIENTO EDUCATIVO. Vol. 22*, 193-205.

Magendzo, A. D. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica.* Santiago de Chile: Print book.

Mallart, J. (2001). Didáctica general para psicopedagogos. En J. Mallart, *Didáctica: concepto, objeto y finalidad* (págs. 2-31). españa: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

Manuela, G. H. (2008). ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS PEDAGÓGICOS. En G. H. Manuela, *ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS PEDAGÓGICOS* (págs. 21-66). Bogotá: Universidad de La Salle .

Marx, K. (2010). *El Capital.* Madrid: Siglo XXI.

Maxwell, J. (1996).Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Londres: Publicaciones Sage.

Miner, A. (2012). *Educación en contexto de encierro.* Mendoza: Tesina.

Paulo, F. (2012). *Pedagogía de la indignación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Pereira, U. T. (2017). *Instrumentos-de-investigación*. Recuperado el 10 de Abril de 2017, de https://instrumentos-investigacion.wikispaces.com/4.+Diario+de+Campo

Prácticas, C. d. (s.f). Prácticas grado de psicología. Guía para la elaboración del Diario de Campo. *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*.

Pérez, A. (2007). *El método comparativo: fundamentos y desarrollos recientes.* Departamento de Ciencia Política.

Rios, D. L., & Diego, S. (2016). *Experiencia significativa: Cualidades de la resilencia con adolescentes privadas de la libertad. Hogar Femenino Luis Amigó.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ricardo, l. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2-10.

Sartori, G. (1992). La Política. Lógica y método en las ciencias sociales. México: FCE.

Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales. *KAIROS. Revista de temas sociales*, 1-12.

Torres, A. (1993). La educación popular y lo pedagógico. *La Piragua, CEAAL*.

Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimiento. *Piragua, CEAAL*.

Vásquez, C. (10 de Diciembre de 2017). Entrevista a dinamizadora auxiliar de la propuesta Teatro del Oprimido en el HOFLA. (C. García, & J. Urbano, Entrevistadores)

Viveros Vigoya, M. (19 de Octubre de 2016). *Debate Feminista.* Recuperado el 29 de Enero de 2017, de Debate Feminista: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603?via%3Dihub

Wacquant, l. (2001). *Carceles de la miseria.* Madrid: Alianza Editorial.

Wikipedia. (24 de Octubre de 2017). *Wikipedia la enciclopedia libre*. Recuperado el 24 de Enero de 2018, de https://es.wikipedia.org/wiki/Alumno

9. Sección de anexos

Anexo 1. Entrevista Teresa Contreras (Dinamizadora).

Reporte escrito de entrevista a la dinamizadora de la experiencia del Teatro del Oprimido

Entrevistadores: Cristian García; Juan Camilo Urbano

Entrevistada: Teresa Contreras

Fecha: 15 de Diciembre de 2017

A continuación se presenta la conversación entablada con la dinamizadora de la experiencia de teatro del oprimido llevada a cabo en el Hogar Femenino Luis Amigó. La

entrevista se realizo en el último piso de la biblioteca Luis Ángel Arango y gracias a la amistad que se tiene con Teresa logramos insumos importantes que permitieron reflexionar frente a la elaboración del análisis e interpretación del presente trabajo.

Con el proceso que se llevó en los últimos meses en los centros de reeducación de menores, en los cuales para el caso particular de Bogotá se cambio de plantel administrativos, es decir que el cargo de estos centros paso de los capuchinos terciarios –quienes históricamente han estado a cargo- a una fundación. Durante este cambio los chicos en cuestión de encierro hicieron desorden al interior de la estructura y en vez de fugarse optaron por quedarse y destruir todo. Surge la siguiente cuestión. A nivel político ¿qué se está haciendo con ellos? Es un lugar donde se les da la estadía y la comida pero se les maltrata de tal manera que ese es el reflejo de los chicos. Surge la propuesta de **evaluar** los procesos que se han llevado con el fin de esclarecer lo que se está trabajando y que traiga respuestas a lo que se trabaja para saber que está ocurriendo y que puede ocurrir, ya que se ha evidenciado que de la forma coercitiva con la que trabajan los terciarios capuchinos no se ha logrado en su plenitud un cambio significativo en las menores infractoras que están en este espacio, si no se hace una evaluación de lo que se está trabajando y una evaluación que pueda traer respuestas, va a pasar lo que está pasando, no van a ver grandes cambios.

Ahora bien para entrar al grueso de la entrevista que le realizamos a Teresa Contreras de Chile se contó con un conglomerado de preguntas en orden secuencial, las cuales tienen relación directa con la práctica que se realizó en el Hogar Femenino Luis Amigó (HOFLA).

Entrevistadores: ¿Cómo llega la propuesta de Teatro del Oprimido al HOFLA, como llegaste?

Tere: La pretensión que tenía antes de este trabajo, era trabajar en la localidad de San Cristóbal Sur con procesos en educación popular, al escuchar mi propuesta del teatro del oprimido las personas con las cuales estaba reunida, una de ellas que trabajaba en el HOFLA me invitó.

Entrevistadores: ¿Que es para ti el teatro introspectivo y qué relación tiene con el teatro del oprimido? Esto para desarrollar el grueso de la propuesta metodológica.

Tere: El teatro introspectivo tiene que ver como con las “capas de la cebolla”, yo cuando empecé en teatro inicie en primera medida con lo cognitivo y teórico; el trabajo de leer obras y

analizarlas. Luego entró a estudiar teatro y me encuentro con un autor ruso llamado Stanislavsky y su teatro psicológico, entonces a eso que era solo cognitivo, entro a trabajar con lo que son las emociones: con la memoria emotiva, con la inteligencia emocional y que es lo que pasa ahí adentro (psiquis), aparte de lo emocional he trabajado mucho desde lo acrobático haciendo que el cuerpo hable, que el cuerpo diga lo que tiene que decir, parto desde algo cognitivo, me voy a lo corporal y quien logra unificar esto es Augusto Boal con su propuesta de Teatro del Oprimido en donde dice que el cuerpo es el escenario de las emociones y si a ti no te gusta la realidad de la cual estas presenciando algo su real escenario te transforma, es decir que "yo puedo ser protagonista de mi propio aprendizaje" que también lo propone Freire.

Entrevistadores: En términos pragmáticos, de qué manera se evidencio eso que acabas de exponer de teatro del oprimido en el HOFLA particularmente.

Tere: Bueno, es muy entretenido porque tú llegas allá, y te encuentras con un grupo de chicas que definitivamente no son la "normalidad" acá en Colombia, es decir la normalidad acá es: sí señor, no señor, parece que no hubiera otra respuesta para dar, porque si no dicen que te puede ir mal. Estas son chicas como lo decía el psiquiatra de allá, supremamente inteligentes, no por bobas están donde están, sino que al revés, son bastante propositivas, ellas son mujeres que no van a funcionar con la educación formal de meterles información como un disco duro, por ejemplo "yo les digo que estos son los tres colores de la bandera –amarillo, azul y rojo- y los memorizan; ellas lo que te van a preguntar es **por qué** son esos tres colores" son mentes muy creativas y al mismo tiempo con una vida de mucho dolor, es como una mezcla, juntas el dolor, la rabia y la impotencia con la que llevan sus vidas en el contexto social, personal y familiar, más la creatividad, y obtienes algo demasiado creativo, entonces las herramienta de Boal y Stanislavsky permitieron por ejemplo: cuando entramos la primera vez –al proceso- todas adentro deben andar muy preocupadas de cuidar sus espaldas, el sentido de prevención, es casi un sentido de persecución naturalizado, deben cuidarse incluso cuando duermen, les puede pasar algo, entonces la cuestión es ¿Cómo llegas a sus emociones? Si al llorar ellas están mostrando debilidad, recuerdo que el ejercicio que nosotros creamos consistía en trabajar la memoria emotiva que es irte como hacia el pasado y empezar de a dos a trabajar algo seguro, cual es el lugar más seguro, el que más les gusta, uno cerraba los ojos, recreaba el lugar y tomaba al otro quien también tenía los ojos cerrados y lo llevaba por el espacio. La primera vez que se realizo esta actividad las chicas miraban esto como una actividad estúpida, se decían "no

solo estamos encerradas acá privadas de la libertad, sino que nos hacen pensar que podemos soñar y estar en otro lugar" y en ese minuto la respuesta era: tienen una hermosa imaginación porque pueden encerrar el cuerpo, pero la imaginación no te la pueden coartar nunca. Por lo tanto el ejercicio se empezó hacer y lentamente empezaron a llorar, mientras hacían el ejercicio, por lo tanto el teatro fue la "excusa" para que ellas lloraran a lo que yo le llame explosiones controladas. Se creó un espacio seguro al interior del grupo, un ambiente de confianza donde este tipo de actividades so podían dar.

Entrevistadores: Tratando de seguir ahondando en el papel del teatro del oprimido en un contexto como ese…

Tere: Otra técnica que fue muy importante para trabajar, cuando Boal habla de su árbol en el que abajo –raíces- está la política, la economía; en el tronco el elemento importante que esta es el juego y al iniciar un trabajo con un grupo como este, Boal dice que el juego es extroversión, es un sistema de comunicación y realmente con ellas apenas se llegaba la primero que se hacía era jugar. Cuando se juega lo primero que se tiene que hacer es dejar tus armas, metafóricamente afuera, porque con un arma no puedes estar jugando y sentirse bien, creo que el juego fue y sigue siendo una cosa muy importante porque el trato es con respeto, se sienten tratadas y liberadas por medio de un juego.

Entrevistadores: ¿Que significa el teatro del oprimido en un contexto de encierro?, es decir, que valor puede llegar a tener pedagógicamente hablando en términos de pensarse esa "idea" de resocializar a alguien, de integrarla a su tejido social.

Tere: Como ya dije uno, es la necesidad de liberarse a nivel físico y también a nivel emocional, y lo otro maravilloso del teatro del oprimido es que, como dice Boal "el que se libera es él" no viene otro a liberarlo, entonces se plantea un ejercicio en el cual ellas son oprimidas, pero también son opresoras. Algo característico de Boal es la diferencia entre víctima y oprimido: víctima es, estas frente a un paredón te van a matar y no tienes nada que hacer. El oprimido siempre tiene la opción, y lo importante de ir desde la mentalidad, porque tanto Boal, Freire como Stanislavsky no son solo una metodología, son una filosofía de vida, son una propuesta pedagógica y política, me explico, ellas son oprimidas, que en la medida en que encuentren la opresión que llevan dentro se van a poder liberar y hacer cosas distintas, entonces en el caso de ellas, son sus vidas, pero que quieren para después, en un futuro próximo, porque bien son las que van a decidir. Cuando trabajamos el "arco iris del deseo", una

chica que estaba próxima a salir, se le pregunto: con que te vas a encontrar afuera, hicimos todas las escenas, y veíamos cual era su deseo, pero otra es la realidad y esta va a ser con la que te vas a encontrar afuera y es muy diferente con lo que tu estas planeando afuera, el encuentro con la realidad es diferente, la técnica –arco iris del deseo- lo que hace es mostrarte y decirte más o menos que va a pasar, lo lindo del teatro es que tu puedes robar, matar y nadie se muere ni sale herido, pero se puede como en un laboratorio ir practicando, no se dan consejos, se muestra la realidad de cada sujeto con el resto de sus compañeros, pero el que se libera se libera así mismo. Para alcanzar el deseo que se tiene a la expectativa de salir, van a pasar muchas cosas y con el teatro se lo estamos mostrando, por ejemplo dicen que se van a encontrar con sus amigos, pero con cuales los que te llevaron a la "droga", con el novio que te trajo a la cárcel, fue simplemente mostrárselo y que ella tomara la decisión, obviamente el teatro del oprimido es muy necesario en este tipo de contexto, porque primero no les tiene lastima, segundo no los victimiza como tal vez la sociedad misma…

Entrevistadores: y en esa medida ¿qué se puede ir generando?

Tere: Una transformación en conjunto, con otros, como Freire lo dice.

Entrevistadores: Para ir cerrando este punto de discusión, en el contenido puntual de la experiencia, se ha mencionado a Stanislavsky, a Boal, pero de Freire que se ha hablado poco, que es lo importante que rescatas de él, en esta experiencia en particular.

Tere: No es que sea tan separado cada autor, lo que tienen en común es la palabra **transformación,** algo vivo, es un verbo, entonces Freire está metido completamente en este discurso. Lo primero que expresan es: chicas ustedes son las protagonistas de sus aprendizajes, y las chicas, ellas más que ningún otro lo tienen claro, porque ya han tomado de lo que se le ha enseñado bien o mal, lo que ellas han querido, no como en un colegio que se aprende "lo bonito, lo bueno y esto lo malo y esto es lo bueno", ellas en eso van muy adelantadas, porque han tomado decisiones con respecto a lo que han querido, para bien, para mal, lo han tomado; la decodificación de la que habla Freire, en la medida en la que "yo" pueda decodificar mi pasado, puedo decodificar de donde vengo, la sociedad de donde vengo, que la he naturalizado en la medida en la que pueda decodificar, puedo hacerme preguntas, y la pregunta me va a llevar a la crítica. Tener alguien con un pensamiento crítico, en la actualidad es muy complejo, porque hay sujetos con la cabeza llena de información, pero no se cuestionan sobre la vida, apenas se cuestionen estos sujetos sobre la vida van a ser creativos y propositivos con respecto a lo que

pasa en una sociedad, por lo tanto Freire lo primero que enuncia es que el profesor como intelectual, es quien lleva las herramientas, pero quienes son los protagonistas son ellos –estudiantes- y eso está claro dentro de mis practicas y dentro de esta experiencia.

Entrevistadores: El segundo campo de discusión es sobre el campo de trabajo, el ambiente, la atmósfera del HOFLA, qué percepción te dejo, de esa mujer que se encuentra en esta situación, y si hay alternativa o posibilidades de pensarse cambios desde esa estructura.

Tere: Desde lo que se intenta hacer con ellas y en el tiempo que nosotros estuvimos evidenciamos que desde el sistema del colegio, de implementar la educación con sacerdotes o con un sistema militar puede funcionar, la cuestión es si sirve para este tipo de chicas, es como cuando se estudia las mentes creativas, la mayoría por ejemplo Picasso, les iba pésimo en el colegio porque no podían estar sentado dentro de una estructura tan formal, es como lo que se piensa y dice hoy a nivel pedagógico, un niño de seis años entra al colegio, luego de dejar el jardín donde podía correr, jugar, ser niño, y entra a un primer grado donde se le dice siéntese, cállese y si se para y hace algo que es completamente natural a lo que hace un niño que es ser inquieto le ponen una mala nota, si eso pasa en un colegio, se pueden imaginar lo que pasa en este contexto, con chicas que son inteligentes, creativas, con dolor emocional, y vivencias complicadas, al juntarlas con esta estructura tan rígida, obviamente va a "chocar".

Entrevistadores: ¿Qué percepción te genera el HOFLA?

Tere: A mí la percepción que me quedo es que se trato de hacer un proceso de la mejor manera, y hay muchos más por hacer. Tratar de meter en un molde a chicas que nunca han tenido molde. Se ven personas muy cansadas, con la rutina, eso no va a permitir tener el espacio para sentarse y decir realmente que no está resultando, esto no se trata de bueno ni malo, que no está resultando y cómo podríamos cambiarlo desde una postura más desde la psicología, desde la pedagogía, desde el arte, pero no un arte para hacer algo bonito, pintar algo bonito, sino un arte como proponen las autores, de una pedagogía como propone Freire, que son transformadoras, que se meten allá donde les duele, porque si no, no hay transformación así de simple. Por otro lado las chicas, hay que tratan de acomodarse al sistema, pero hay otras que no.

En una ocasión nos encontramos con un señor terciario capuchino, quien era rígido con un modelo militar. A partir de lo que se percibía de este acompañante quien también trabajaba como profesor de las chicas, fue recrear un día en la vida de ellas, cuando planteamos la

actividad, se les pidió que se sentaran en círculo, a lo que respondieron: otra vez eso siempre con lo mismo. Finalmente lo hacían porque no hay mas opción, lo cual lo encuentro muy triste, porque una de las cualidades del ser humano es ser creativo, lamentablemente es creativo cuando no tiene opción, por ejemplo, cuando estoy en medio de una dictadura tengo que crear como salir de acá sin que me maten, lamentablemente pareciera que la creatividad la desarrollamos cuando estamos en momentos de crisis. Hoy en día parece que el concepto educación se amplio, es solo meter información, pero lo que yo concibo es no solo trabajar con su cabeza, es trabajar con su cuerpo, con su noción, con sus emociones, con su memoria histórica que está presente por medio de su memoria emotiva .

Entrevistadores: Nos gustaría saber sobre las sujetas que participaron de la experiencia. ¿Qué percepción te generaron, que idea puedes hacer de su proveniencia?, las razones por las que puedes decir que llegaron a este lugar.

Tere: Hablando de crítica, para mí eso tiene que ver con la naturalización que hace uno de la cultura, normalmente uno dice "un bebe es un regalo de Dios", y es algo que no entiendo como extranjera en Colombia es de que habiendo tantos métodos anticonceptivos siguen surgiendo niñas de diecisiete años o menos con un bebe y se vea como algo natural, casi como algo religioso, es una niña cuidando a otra niña, que a su vez la cuido otra niña, es algo que saque del HOFLA cuando una chica me dijo: mira profe mi mama tuvo ocho hijos, de los cuales se está haciendo cargo de cuatro, yo voy a salir de acá y voy a salir hacer exactamente lo mismo –delinquir-. Me dan ganas de invitar a mis amigos los que dicen que es una bendición un niño, que esa bendición para esa señora se convirtió en algo angustioso y algo terrible, porque realmente no tiene quien se haga cargo de ella. Lo que vi en ellas es mucha soledad, angustia y mucha depresión, porque recuerdo que una vez estábamos haciendo un teatro imagen colectivo y lo que hicieron fue representarse consumiendo y bebiendo alcohol, con esto el propósito que tenían era **olvidar**, olvidar esa realidad en la que están inmersas, es un mundo en el cual así este encarcelado y vaya a salir, va a pasar lo mismo. La propuesta es ¿qué hacer con esa realidad? Cambiar, con tus amigos, cambiar en la familia, cambiar en la sociedad misma. Con lo que plantean Freire y Boal de tener mentes críticas que se cuestionen, y pregunten por qué les pasa eso y porque están inmersas a esa realidad que evaden, hay otras formas de ver la realidad, pensarse en la no repetición de los actos. También vi chicas muy cansadas, porque han tenido que estar peleando con la vida desde muy niñas, en vez de jugar, ir al colegio, pasándola bien,

han tenido que asumir roles de adultos, haciéndose cargo de los hermanos, trayendo comida a la casa, teniendo que ir a ver a los padres a la cárcel, etcétera. Por consiguiente hay que tener en cuenta la genealogía, quien es el padre, quien es el hijo, no intercambiar roles, para evitar el cansancio, es considerable cuando se sabe que desde muy niñas les ha tocado ser madres de sus hermanos y estar peleándose todo el tiempo con la vida, y creo que no merecen eso, eso me da sentido y logre aprender lo siguiente: la imposibilidad que tenemos como adultos de escuchar chicas adolescentes que tienen otra perspectiva de vida, como educadores debemos reflexionar nuestras prácticas y saber qué es lo que piensan los educandos en el proceso, y en ese momento es cuando aparece el teatro del oprimido y en este se puede expresar lo que se quiera sin temor, el taller puede ser malo, y sin temor ellas pueden decirlo, que expresen la verdad y lo que sienten, pero nosotros como pedagogos estamos preparados para escuchar esa verdad, porque como son tan inteligentes ellos nos dicen la verdad que queremos escuchar, más no la que sienten y en ese sentido el aprendizaje es primero la escucha, para que desde hay aunque me duela y no esté de acuerdo, cambiar y formular nuevas propuestas desde los errores. Gracias a esto son ellas quienes empiezan a decodificar nuestras propias existencias. Trabajar con ellas fue un desafío para nosotros.

Tere: Para finalizar soy teresa Contreras, soy del sur de Chile, viví una dictadura desde mi infancia y fui creciendo cuestionándome que era desarrollo humano, porque pareciese que desarrollo humano, es un crecimiento político y económico sin importar la gente muerta y torturada, y desde ahí empieza mi búsqueda desde el teatro de este individuo que pareciera hace tanto daño que es, el ser humano, como es posible que se pueda desarrollar, esto hace que este en Colombia desestructurándome con otras personas que han pasado por el mismo episodio y que le tienen terror a recordarlo, porque en este país hay que ser “feliz”, por lo tanto otro tipo de emoción parece que no estuviera permitida.

Entrevistadores: Muchas gracias Tere.

Anexo 2. Entrevista Clara Vásquez (colaboradora grupo dinamizador).

Reporte escrito de entrevista a la colaboradora del grupo dinamizador.
Entrevistadores: Cristian García; Juan Camilo Urbano
Entrevistado: Clara Vázquez

Fecha: 10 de Diciembre de 2017

Texto de la entrevista realiza a Clara Vázquez, elaborada mediante el diálogo sostenido en la biblioteca Luis Ángel Arango, con preguntas semiestructuradas que permitieron una linealidad constante en la elaboración del presente documento.

Entrevistadores: ¿Como llegaste al Hogar Femenino Luis Amigó?

Clara: Mi nombre es Clara Vásquez, tengo 28 años y hago parte de una organización que desarrolla procesos de educación popular en la localidad de San Cristóbal, a partir del conocimiento de otros procesos en la localidad, logre la conexión con la Escuela Popular de Artes y Oficios (EPAO), me hacen la invitación a participar en un proceso ligado con la Alcaldía Mayor de Bogotá en asocio con el programa de seguridad, una propuesta de política pública con chicos en situación de reclusión, que hicieran parte del sistema penal adolescente. Esta propuesta tenía el componente de la adecuación de un pensum más apropiado para estas personas en cuestión de encierro. Se estaba desarrollando una propuesta alternativa desde las artes con los chicos del sistema penal adolescente, mi interés de trabajar con estas propuestas, es la consideración de educar a otro tipo de población, logrando un intercambio de saberes, ellos desde su experiencia y yo desde mi formación académica, soy economista, pero llevo siete años trabajando en procesos de Derechos Humanos.

Entrevistadores: ¿Que recuerdas de la metodología? y ¿que sentir te dejo el teatro del oprimido en el contexto del HOFLA?

Clara: Me parece importante contextualizar un poco. La propuesta del teatro del oprimido es una de las siete propuestas que se estaban desarrollando desde la fundación EPAO de trabajo en educación popular con los chicos del sistema penal adolescente, en los lugares de internamiento, quienes eran los operadores de estos sitios de internamiento eran los amigonianos, los terciarios capuchinos, quienes tienen una propuesta, en la cual la importancia del trabajo con los infractores pareciera desde una perspectiva externa muy "humana", cuando se llega con la EPAO a los centros de internamiento se clarifica que estas propuesta de los terciarios capuchinos, no resulta tan humana, habían varios casos al interior del centro de violación a los Derechos Humanos de los infractores. La propuesta de la EPAO hacia parte de una macro propuesta, en la cual también estaba el ejercicio de la justicia restaurativa…

Entrevistadores: Un paréntesis, me puedes comentar un poco lo que evidenciaste que no era muy coherente en términos pedagógicos

Clara: Lo que pude observar en términos pedagógicos, fue la rigidez en ese proceso pedagógico que se llevaba, los horarios tan establecidos, las propuestas de formación tan poco claras y poco coherentes respecto a los mismos procesos educativos de cada una de las chicas, el derecho a la educación se ve muy sesgada, a la poca importancia que se les da a las chicas de continuar sus estudios en los centros de internamiento, formaban grupos de 30 mujeres o mas con un solo educador, y entendiendo que en este contexto es un poco más complejo, estos educadores no estaban tan bien especializados ni en áreas del conocimiento, ni en pedagogía como tal , no estaban formados como pedagogos, existía la contradicción entonces con la propuesta amigoniana de educación. La rigidez disciplinar, se evidenciaba en los educadores, pero más a modo de discriminación, porque se estigmatizaba a toda la población sin ver las particularidades de los casos de porque se encontraban en este lugar los jóvenes infractores. En general se vivía un ambiente de violencia, así no fuera física, el esquema pedagógico era agresivo con los chicos, porque no los reconocía ni los diferenciaba.

Entrevistadores: ¿Qué idea tienes sobre las sujetas infractoras?

Clara: No hay realmente un ejercicio de justicia con las chicas que llegan a los centros de internamiento, quiere decir que no hay discriminación hacia el acto delictivo que las mantuviera en ese lugar y no había un ejercicio cuidadoso de investigación frente a las posibilidades y a las distintas formas en las que ellas podían restaurar el daño que hubiesen cometido, en ese sentido llegaban todos los casos desde el más mínimo, hasta el más grave, no había un ejercicio de justicia con las menores de edad.

Entrevistadores: ¿Que percepción te generaban ellas, desde su proveniencia?

Clara: Frente a las chicas en concreto que estaban en el HOFLA, eran chicas, la mayoría se notaba que tenían un nivel educativo bajo, muchas de ellas con dieciséis años no habían pasado de sexto grado – de primero de bachillerato- esto está relacionado con los niveles de ingresos económicos de sus familias, y por consiguiente un contexto de pobreza, en el cual viven la mayoría de las chicas que ingresan al hogar.

Entrevistadores: La experiencia tiene una evaluación, el proceso puede evaluarse, se logró recoger algo en su etapa final, o tal vez esto fue una falencia.

Clara: El hecho de ser un ejercicio de ejecución de presupuesto de política pública, en el cual no estaba proyectado el ejercicio como una política pública clara, el hecho de generar escenarios alternativos pedagógicos para los chicos del sistema de responsabilidad penal adolescente implicó que los tiempos fueran muy cortos, por otro lado todo el ejercicio

burocrático que se tuvo que hacer para que generarán los espacios, a pesar de contar con el aval de la alcaldía, la interlocución institucional fue una traba y eso generó que el proceso fuera corto, y en esa medida la evaluación se da de una manera muy parcial, frente a lo que hubiera podido ser una propuesta más larga, más intensa, más juiciosa y más cuidadosa en términos de tiempo y de compromiso con las chicas, en su proceso de formación, pedagógico y educativo. Se generó una evaluación y en esta evaluación se logro evidenciar la importancia de la construcción de confianza, se pudo evidenciar como se transformaron esas relaciones entre los que dirigíamos el proceso pedagógico, quienes acompañaban y las participantes directamente de estas sesiones.

Entrevistadores: ¿Cuando hablas de transformación, en qué términos hablas?

Clara: El hecho de que una persona esté privada de su libertad implica un acto de violencia, de ahí para adelante se desestructuran todas las relaciones que pueden haber de las personas que estén privadas de la libertad y el resto de las personas, de entrada hay una relación violenta y una relación de poder. Teniendo como marco esa relación de poder, al inicio del proceso de relacionamiento con las chicas, del lado de quienes dirigíamos el proceso estábamos prevenidos frente a la estigmatización general que hay de esta población y en esta medida hay prejuicios sociales construidos, que no son tan fáciles de dejar de un lado, no es tan simple dejar esa construcción de imaginarios y supuestos sociales. Por otro lado el imaginario construido desde las chicas de las personas que vienen de afuera y "qué quieren de mi", porque ya de por si hay un ejercicio de poder en el que ellas están en desventaja, la relación es agresiva en términos de subordinación o inferioridad, donde las chicas ya asumiendo esa posición lo que se piensan es: estas personas que vienen a traerme. La relación de poder era la que se quería romper, que no se puede porque nosotros podíamos salir y entrar, pero se empezó a generar un ejercicio de confianza, porque desde la propuesta educativa que se pretendía acercar estaba basada en los principios de la educación popular, en la que quien está siendo educado y quien está educado tienen un mismo nivel, se reconocen como iguales, en términos de que cada uno tiene distintos saberes, quién está educando tiene un tipo de saber, pero quien está siendo educado también tiene un saber que es valioso, a partir de este principio se empieza a generar este tránsito en la relación con las chicas durante el proceso de formación. Un primer momento en el cual todos tenían sus prejuicios e imaginarios, pero con el tiempo se generaron procesos de confianza, en el cual la horizontalidad era priorizada con respeto, se entendía que los contextos de violencia que se generan en los centros de internamiento, se empieza a generar otros valores como el

afecto, hace falta afecto en la construcción de las chicas y también de las personas en general que se encontraban en este lugar, porque ejercían el poder de manera violenta y agresiva, en general hacía falta respeto por el otro, por el conocimiento del otro, por los procesos vitales del otro. A partir de esas ausencias consideramos debía ser un proceso más pedagógico, incluyente, participativo y solidario. Al final del proceso se generó esa confianza y acercamiento, quedamos con la incógnita de que hubiera podido pasar luego, con más tiempo, se hubieran fortalecido las relaciones, seguramente construir más cosas, trabajar otro tipo de artes aparte del teatro del oprimido.

Entrevistadores: En términos existenciales ¿qué aprendizajes te quedan después de la experiencia?

Clara: La experiencia de trabajo en teatro del oprimido en el HOFLA con las chicas, que fue una experiencia muy valiosa, que se piensa desde la educación popular, la cual tiene unos principios básicos y muy fuertes, que se deben trabajar de manera constante, que es un error lastimosamente que estos procesos tengan fracturas, que se terminen por una cuestión de recursos públicos y fallas administrativas, que básicamente fue lo que paso y por eso este proceso no pudo continuar.

Como persona me dejo muchas enseñanzas a lo que es la institución, lo que es la política pública, lo que es la construcción de instituciones que se forjan desde unos principios rígidos y que después del tiempo tienen que sostenerse –lo expreso por los terciarios capuchinos y los amigonianos-, tienen una propuesta bonita con jóvenes, pero que cuando se materializan terminan reproduciendo muchas cosas que seguramente no hubieran querido. A los procesos de formación les hace falta imaginación, la institución educacional hace muy rígido los procesos educativos, pero estos todo el tiempo deben estarcen pensando y replanteando, y colectivamente. En cuanto a lo personal, los procesos educativos tienen que ser afectuosos y respetuosos, tanto el educador como el educando, es un principio que debería ser inamovible.

Entrevistadores: En el asunto de género, ¿que podrías decir?

Clara: Desafortunadamente no se reconocen los procesos del ciclo vital de la mujer, en este contexto particular en el cual las niñas en su proceso de formación como mujeres, que están empezando a entender su cuerpo, que experimentan los primeros cambios hormonales… desconocer eso desde el principio es violento, es una violencia contra el género, contra la mujer, la política pública no tiene una política diferenciadora para las mujeres, mucho menos para las niñas del sistema penal adolescente, y en esa medida se extienden todas las violencias. Las

educadoras no se reconocían como mujeres, eran explotadas por sus superiores, los cuales eran hombres, ya que es una orden sacerdotal quienes definían las políticas y como se desarrollaban los procesos educativos en estos centros. Hay una violencia generalizada que parte desde el desconocimiento biológico de la mujer, desde el desconocimiento de sus ciclos vitales, desde el desconocimiento de las características de los contextos de los que ellas vienen, con qué tipo de violencia viven diariamente, para ello se plantea toda la cuestión de la justicia restaurativa, para que al final se pregunte sobre el sentido de la vida, evitando que replique la violencia y los conflictos que tenían. Hay que reconocer nuestros derechos y luchar por ellos en otros contextos.

Entrevistadores: Gracias.

Anexo 3. Entrevista a dos jóvenes participantes de la experiencia.

Reporte escrito de entrevista a dos participantes internas que hicieron parte de la experiencia.

Entrevistadores: Cristian García; Juan Camilo Urbano

Entrevistadas: Camila - Jennifer

Fecha: 29 de Septiembre de 2016

A continuación se describen las entrevistas que se recuperaron de la experiencia de teatro del oprimido realizada en el hogar femenino Luis amigó.

Las entrevistas son posibles gracias a la intervención realizada en el centro desde el Teatro y la Pedagogía del oprimido y son material de análisis para la presente monografía.

Es importante tener en cuenta que estas entrevistas no pretenden revelar la vida personal de las personas entrevistadas, pues por respeto a la privacidad de las mujeres, nos vamos a reservar la presentación detallada de las mujeres, tampoco se emplean fotografías para esto, se quiere por el contrario resaltar algunos aspectos sobre la vida de encierro y algunas lecturas en relación a los procesos pedagógicos vivenciados, particularmente el que se realizó sobre el teatro del oprimido.

ENTREVISTA 1, Camila.

Entrevistadores: ¿Cuál es tu nombre y de dónde eres?

Camila: Hola, mi nombre es Camila, tengo 18 años recién cumplidos y soy de Bogotá. Actualmente mi familia vive en ciudad bolívar.

Entrevistadores: ¿Cómo era tu vida antes de llegar aquí?

Camila: mmm... pues que te digo yo mmm... yo diría una vida relajada, con problemas pero la pasaba suave, eso sí nunca faltaron los problemas. Tenía los socitos, con los que me farreaba resto y parchamos nítido. Hay conocí todo tipo de personas, buenas y malas. Y pues con el tiempo me metí con la gente que me fue llevando hasta aquí. Mi diosito debe saber como hace sus cosas.

Entrevistadores: Espera un momento, ahora me gustaría preguntarte, sobre ¿cómo eran esas farras?:

Camila: Bueno, Pues si quiere que le sea sincera yo era, yo era mmm… lo que vulgarmente le dicen ratica, y pues usted ya sabe quiénes son, los que portan cosas de box bunny, taz, la Warner jajaja... A esa gente le gusta darse duro en la cabeza, ya se imaginara usted algo de esos parches, a mi mama no le gustaba mucho que saliera pero yo no copiaba y me le escapaba en las noches y me iba a farrear donde algún socio o en el Restrepo.

Entrevistadores: ¿Qué piensas del lugar en el que vives? o más bien ¿Que es el HOFLA para ti?:

Camila: No pues esto ya es otra cosa distinta, todo lo contrario, todo me ha parecido una mierda completa, hay gente bien pero de la mayoría no se puede fiar uno, y pues paila muy aburrida, sobre todo por los tratos de los profesores, casi siempre es a las patadas, y ni que hablar de los castigos que también son un visaje, mejor dicho estoy que me largo pa las tres m, también tengo miedo de cuando salga, no sé como vayan a ser la cosas, además el tiempo aquí es perdido, uno no sabe si eso que le enseñan aquí va a servir pa algo, por lo menos a los hombres de aquí les dan mejores opciones para estudiar y trabajar, o eso me han contado.

Otra cosa que ya no me gusta pa nada es que hasta para ir al baño es con policía al lado, en las mañanas toca ir en pareja y en el resto del día que son contadas las veces, con los educadores hay encima de uno viendo que hace uno en la taza jajajaja..., de verdad que fastidio.

Entrevistadores: ¿Hace cuánto tiempo estás aquí? y ¿cuánto te falta?:

Camila: Ya llevo 8 meses y espero estar unos tres más, voy a solicitar un extraordinario, pues, si no hay ningún problema, pa ver si me largo antes, si me niegan el extraordinario me quedo unos 3 o 4 meses más que ya es un respiro.

Entrevistadores: ¿Qué piensas del mundo que está fuera esperándote?

Camila: Es como este lugar, me disculpara la expresión pero es una gonoxxx solo que cuando salga es a empezar de cero y con mi libertad por fin, espero estar con la mentalidad de no volver a un lugar de estos, pues ahora que pregunta me da la de miedo repetir esta experiencia, no sé como valla a ser con la cucha, que igual le toca refuerte y es solo es trabaje, o con mis hermanos menores que deben estar calle arriba y calle abajo, espero que las cosa se vayan mejorando para todos.

Entrevistadores: ¿Como es la relación con tus profesores?:

Camila: Pues han sido poquitos los educadores con los que he tenido buena relación, digamos que con la gran mayoría tenemos el choque diario de ellos y nosotras, casi siempre es porque quieren estar metidos en todo y no saben cómo pedir las cosas, además con ellos hay que repetir como sermón todo lo que esperan oír de uno, y esa terapia son todos los días, hay compañeras que no se aguantan los insultos y responden igual o peor, pero el problema es que se ganan su encierro y les quitan el extraordinario.

A Veces me pregunto cómo son ellos con sus familias o si tienen hijos, porque con esa forma de ser, no creo que nadie les aguante su geniecito.

Entrevistadores: ¿Tienes confianza con tus compañeras?

Camila: Como había dicho antes muchas de las nenitas que he conocido en este lugar son una cosa rara, igual cada una viene con su visaje, entonces uno tiene que aprender a conocer la muchacha, he llegado a tener unas confianzas únicas con algunas, pero hay otras que no me las aguanto, y el problema o lo aburrido es que la misma rutina de desconfianza nos hace ser duras y desconfiadas entre nosotras.

Hay algunas que vienen con problemas fuertes y rayadas con el mundo, por eso algunas se vuelven la familia de muchas, incluso hay nenitas que se aburren de los hombres y se enamoran entre ellas, pues a mí no me gustan esos visajes pero igual cada loco con su costal. Jajajajaj...

Entrevistadores: ¿Qué te parece participar de teatro con nosotros?

Camila: Yo no había tenido una clase de esa manera, me parece raro haber creado una confianza tan bacana en tan poquito tiempo, y es que ustedes han tenido unos detalles muy bonitos con nosotras, y nosotras a veces todas cansonas.

También me gustaron las cosas que hacíamos en las clases como llorar y poner los problemas que tenemos que enfrentar cuando salgamos, no se me paso por la cabeza que hiciéramos eso, además me conocí con algunas con las que no habíamos compartido y me pareció bonito, es como una pequeña luz dentro de todas las cosas feas que uno se tiene que aguantar.

Entrevistadores: ¿Qué opinas de Tere?

Camila: Pues no esperaba nunca que alguien de otro país le dedique tiempo en uno de esa forma y que no le paguen, además me parece una mujer muy sabia, de alguna manera ella espera que nosotras propongamos y le demos solución a las cosas, y nunca sentí lo que me enseño como si fuera un sermón como los que tenemos que aguantar todas las mañanas.

Entrevistadores: ¿Te ha quedado alguna enseñanza de lo que trabajamos en las clases de teatro?

Camila: Pues lo más importante es que tengo que aprender a tomar buenas decisiones y a controlar mis emociones a la hora de enfrentar algún problema, que tengo que tener confianza en mí y a no apegarme, ni dejarme de ningún hombre. Espero que eso se me quede y no se me olvide después que ya esté afuera.

Entrevistadores: Gracias.

ENTREVISTA 2, Jennifer.

Entrevistadores: ¿Cuál es tu nombre y de dónde eres?

Jennifer: Hola como están mi nombre es Jennifer, soy de aquí de Bogotá vivo por los lados de patio bonito en un barrio que se llama el amparo, está atrás del polideportivo Cañizares en Kennedy y también detrás de abastos… vivo con mi mama y el novio de ella y tengo dos hermanos menores uno de 13 que se llama Brayan y la menor que es Yurany, ella

tiene 10 años y antes de empezar a parchar la cuidaba todo el tiempo. Como le dije somos tres hermanos y yo soy la mayor con 17 años

Entrevistadores: ¿Cómo era tu vida antes de llegar aquí?

Jennifer: pues realmente llegue aquí este año entonces pues que les dijera, mi vida antes ósea lo que he vivido es mucho y he hecho muchas cosas, antes de llegar aquí estaba trabajando con mi mama por la plaza de las flores vendiendo en una carretilla jugos de mandarina, a veces me tocaba también cuidar a mis otros hermanos porque mi padrastro se iba a buscar plata y mi mama estaba trabajando y no le gustaba llevarnos a todos a trabajar porque mi hermano es remamon y ella se ha ganado problemas por eso… también mucho antes estaba estudiando en el colegio Isabel segunda cerca a abastos en la jornada de la tarde pero me sacaron porque el novio que tenia se puso a tener problemas con pelaos de mi salón y pues para evitar cosas peores yo decidí salir. Jajaja y también me ayude porque tenía varios problemas con pelas de otros salones y pues estaba un visaje todo, usted me entiende.

Entrevistadores: ¿Qué piensas del lugar en el que vives actualmente? o más bien ¿Que es el HOFLA para ti?:

Jennifer: para mí el internado es el lugar que medio me imaginaba, o más bien el espacio que uno recrea viendo noticias o lo que uno escucha de las señoras que viven por ahí en el barrio y que han tenido hijos que han estado internados en el redentor, uno como que no le para bolas cuando le dicen que si no tiene cuidado con quien esta y que se pone a hacer, se puede ganar su paseíto por el HOFLA, uno no se imagina que le pase hasta cuando le pasa, pero bueno para mí el hogar femenino es como el colegio solo que todo el día y la noche estamos aquí, no mentiras tampoco, aquí es más duro y el encierro es una tortura. Me hace falta mi mama a veces y mi hermana, realmente no es que me guste estar aquí, y lo digo porque hay compañeras que han dicho que les gusta este lugar, pero la verdad así sea fea mi casa y que los problemas no faltan, prefiero estar allá con mi ma y mis hermanos.

Entrevistadores: en términos emocionales ¿qué es este internado para ti?

Jennifer: La verdad como les dije no es que me agrade mucho, lo único que rescato de aquí es que le lo ponen a estudiar a uno y hacer cosas pa que se le pase el tiempo rápido, y que también uno encuentra personas con problemas como los que he vivido y crea amistades, pero

de resto no me gusta, a veces siento angustia, temor y rabia con el lugar y la gente con la cual vivo.

Entrevistadores: ¿Hace cuánto tiempo estás aquí? y ¿cuánto te falta?

Jennifer: en este lugar llevo más o menos siete meses y la verdad no se cuanto me hace falta mi mama me dice que está haciendo unas vueltas para que me dejen salir lo antes posible, ósea yo quiero estar afuera antes de que se acabe este año, la verdad no sé como seria pasar un diciembre aquí encerrado sin ver a mis hermanos y a los amigos de la cuadra que no pueden faltar, aunque más de uno hasta donde los pude ver, no andaban en buenos pasos sobre todo con la farra y las drogas, pero bueno esperar no pase diciembre aquí.

Entrevistadores: ¿Qué piensas del mundo que está fuera esperándote?

Jennifer: haggg la verdad no quiero pensar en eso porque ni siquiera se me ocurre nada, creo que todo está igual, voy a salir de aquí ir ayudar a mi mama a trabajar, a veces cuidar a mis hermanos y si queda tiempo para salir pues disfrutar porque uno no sabe cuánto tiempo más este vivo o más que eso disfrutar la libertad, y lo digo porque aquí uno escucha casos de pelados que ya tienen algún muerto encima o a otros que tienen penas de hasta de 4 años y la verdad yo no me imagino tanto tiempo aquí. Y por otro lado del mundo que está afuera creo que salir es tomar otras decisiones ya que no estoy más con mi novio, pues el no estudia y en los ultimas días que nos vimos estaba como raro y todo el tiempo se la pasaba "trabado" y a mí no es que no me guste la farra, si no que uno tampoco tiene que estar todos los días y todo el día así y mas que se le iba pasando la mano con migo, pero bueno eso es otra historia.

Entrevistadores: ¿Como es la relación con tus profesores?

Jennifer: Jajajajaja con los profesores de aquí, los del colegio o con ustedes a los quienes también he visto como profesores porque nos enseñan algo así sea bien o mal… mentiras, pues que les dijera, los profesores de aquí no es que me caigan muy bien, pues de hecho todos los profesores que he tenido me han caído mal o no les pongo cuidado, igual creo que ellos les importa poco lo que pase con alguna de las que están encerradas con migo. Jajaja aunque aquí en el internado la mayoría de nosotras somos cansonas a diferencia de la escuela… no les voy a hablar de cada profesor. Puedo decir que son acompañantes que como en todo en la vida algunas veces tienen ánimos y ganas y también en otros momentos están bravos y fastidiados y nos tratan duramente, entonces es relativa la relación con ellos pero la verdad creo que es algo

reparche que todo el tiempo nos esten diciendo que si hacemos las cosas nos dan algo a cambio o viceversa, que si no hacemos no tenemos permisos y es más larga la estadía en el Hogar. A veces las relaciones son buenas porque no falta el profesor que le dice a uno que tiene que cambiar y pensar en el futuro, pero como todo hasta esos consejos se vuelven fastidiosos porque le dicen cosas a uno que ya nosotras sabemos. Entonces uno les dice que si, para que dejen de hablar de lo mismo, fácil.

Entrevistadores: ¿Tienes confianza con tus compañeras?

Jennifer: La verdad con muy pocas, más bien con una sola parcerita, nos llevamos medio bien y es muy gracioso porque vivimos relativamente cerca, ella vive cerca de mi barrio y nos vinimos a conocer aquí en el Hogar, la diferencia es que estamos por casos distintos aquí metidas, de igual forma hago un buen parche con ella y no la pasamos juntas, pero pues como dicen por ahí, uno no debe confiarse ni de su propia sombra… El resto de niñas con las que comparto espacios es cada quien por su lado, uno no se mete en lo de ellas ni ellas en lo de uno así uno previene problemas y obviamente no se gana a nadie de enemigo.

Entrevistadores: ¿Qué te parece participar de teatro con nosotros?

Jennifer: La verdad fue una experiencia muy bonita para mí porque entendí cosas de mi que siempre pasaba por alto o me daba igual, entonces yo quede "azul" al reconocer otras caras mías y cosas que la verdad ni me imaginaba, de igual forma la confianza que se creó con ustedes fue muy distinta a la que uno tiene con los cuchos de aquí, que ni siquiera uno les puede contar nada. Y se me olvidaba decirles que al principio me pareció raro cuando en algunas clases expresamos nuestros sentimientos y al principio obvio me daba pena por ejemplo llorar frente a las otras chinas, pero cuando uno las veía a todas llorar uno se soltaba y pues también lo hacía, así como cuando jugábamos, siempre que alguien tomara la iniciativa el resto nos pegábamos y le hacíamos. Aunque muchas veces no queríamos trabajar y me imagino que era difícil para ustedes

Entrevistadores: ¿Qué opinas de Tere?

Jennifer: Ese pregunta es muy difícil… ella es alguien que le cambia el parecer a uno, cuando yo la escuchaba sentía que me aclaraba muchas cosas y me las aterrizar mejor, es una gran persona y de igual forma también me parece bacano como hablaba, como que el acento

hace que uno le ponga cuidado, a veces cuando hablaba mucho a mi me daba pereza, pero hacía que uno propusiera cosas, algo muy diferente a los profes de aquí

Entrevistadores: ¿Te ha quedado alguna enseñanza de lo que trabajamos en las clases de teatro?

Jennifer: Claro, para mi experiencia personal y creo que para toda la vida, pues la verdad espero que no olvide las cosas de aquí y que esto me ayude a crecer y tratar mejor a las otras personas y obviamente saber valorarme como mujer, ya que a veces más de un man le da a uno mala vida o en la casa donde uno vive y eso no debería ser así, por eso aprendí a que tengo que hacerme respetar en cualquier situación de la vida.

Entrevistadores: Gracias.

Anexo 4. Diario de Campo.

Diario de campo

Experiencia: proceso pedagógico desde el teatro del oprimido.

Periodo: 2016-II.

Lugar: Hogar Femenino Luis Amigó (HOFLA).

El hogar femenino es un centro de internamiento juvenil, se caracteriza por ser un centro de internamiento para menores infractoras de las normas vigentes.

Fenómeno de Observación: La idea de escribir un diario de campo es resaltar algunos aspectos importantes de la experiencia de las mujeres participantes de la propuesta, si bien no es lo central del trabajo presente, es un componente fundamental para el dialogo de los modelos pedagógicos y para la realización de la monografía.

A continuación se va a detallar de manera lineal las intervenciones que se llevaron a cabo en el HOFLA, se va a mencionar una visita que se realizó antes de empezar las actividades puntuales del teatro del oprimido; esta actividad fue un cine foro con las adolescentes y en el cual también se invito a la organización con la cual se llega al espacio. Además se va a narrar el primer encuentro con la propuesta, el cual se realizo en una jornada pedagógica efectuada por la EPAO.

Contexto de la Propuesta: La escuela popular de artes y oficios (EPAO) se encontraba trabajando en el redentor de menores como actor externo dinamizando acciones pedagógicas, donde se desarrollaron actividades de todo tipo con la población juvenil del centro. El enfoque

desde el cual la EPAO proyectaba sus intervenciones era la pedagogía de la resiliencia, la justicia restaurativa, y la educación popular, por lo cual muchas de las actividades de la EPAO se enmarcaron en perspectiva dialogal y crítica.

El redentor de menores por su parte se encarga de tratar con infractores menores, su función se encuentra en aplicar el cumplimiento de sanciones de carácter punitivo a los jóvenes infractores.

Se llega a esta experiencia por la necesidad de desarrollar una práctica para la realización de un trabajo académico de la universidad; Enrique quien hace parte orgánica de la EPAO, establece el contacto entre Cristian y Tere, quienes comparten el interés común de trabajar con mujeres en contexto de encierro punitivo. Tere de manera informal le propone que la acompañe como dinamizador o asistente de una práctica pedagógica desde el teatro del oprimido, luego se van a sumar al grupo operativo Clara Y Marisol también como dinamizadoras del proceso.

Tere es una chilena de un vasto recorrido y experiencia en cuestiones artísticas y pedagógicas, por ello las metodologías y procedimientos del teatro del oprimido son propuestas personales de ella, los demás del grupo operativo eran guiados de acuerdo a las metodologías elaboradas por Tere, lo cual fue muy enriquecedor para la mayoría que no habían participado de una experiencia desde el teatro del oprimido y menos en un centro de internamiento juvenil.

Este proceso se realizo un día a la semana con dos grupos los cuales eran compuestos por la inscripción libre de las mujeres del lugar, cada día se trabajan cuatro horas con cada grupo, para completar un total de ocho horas por día; la cantidad de sesiones trabajadas fue un total de seis, más la asistencia del cine foro y la actividad de presentación de la propuesta se completan siete intervenciones al interior del HOFLA y una externa registradas en el diario de campo.

Sesión 1

Fecha: 5 de julio del 2016.

Actividad: CINE FORO – Intervención en el HOFLA.

Lugar: La actividad se realizó en un salón audiovisual, donde además tenían sillas plásticas y algunos recursos audiovisuales como teléfonos, torres de sonido y un televisor, seguramente en ese lugar se realizaban además de cines foros otras actividades terapéuticas de grupo.

Objetivo:

Discutir el problema de las influencias negativas para la vida de la persona interna al momento de su socialización con su tejido social.

Actividades:

El psiquiatra socializa el nombre de la película rusa, titulada El ladrón o en su idioma "*Vor"* es una película dramática de 1997 escrita y dirigida por Pavel Chukhrai.

El siquiatra habla de la importancia de prestar atención a los problemas que evidencia la película y propone que va a leer los subtítulos para que se capte la línea y temática de la historia.

La película trata de una mujer joven, Katya, y su hijo Sanya, quien en 1946 conoce a un veterano oficial soviético llamado Tolyan, Katya se enamora de Tolyan, que resulta ser un criminal profesional, pero que también se convierte en una figura paterna para Sanya. Es evidente en la película como este hombre se aprovecha de la figura de la familia para acometer sus crímenes, Tolyan es un manipulador y Katya resulta ser una mujer demasiado influenciable.

La película también evidencia la situación de las familias disfuncionales producto de los problemas y conflictos sociales que trae consigo la posguerra en la Rusia de la época.

Las personas en general estaban muy atentas de la película, está cumplió las expectativas del público, pues a pesar de las distancias del contexto de la película y el de las mujeres asistentes, fue asociable a muchas realidades que se encontraban en ese lugar.

Problematización de la película:

Se abren las intervenciones, pero antes el psiquiatra analiza la película, menciona como la dominación carismática opera como generador de conflictos y malas decisiones para la mujer sin proyección social, que al conocer un hombre se entrega en cuerpo y alma y puede llegar a ser en muchos casos manipuladas, como pasa en la película.

Un integrante de la EPAO interviene diciendo como los adultos dejan huellas sobre los niños que educan, esto se evidencia en cómo Sanya pierde la vida buscando alcanzar ese hombre que fue importante para su niñez, la desilusión de conocer la verdadera naturaleza de ese hombre le propicia la muerte.

Se resalta cómo el hombre ha construido históricamente una imagen negativa que ha imposibilitado a las mujeres realizar sus vidas de acuerdo a sus intereses y necesidades, en algunos casos se someten a formas de vida miserable según el caso.

Una mujer del lugar resalta de manera desorganizada algunos rasgos en forma de problemas asociados para el caso ruso y el colombiano como la pobreza estructural, la violencia familiar, la falta de oportunidades y otras situaciones más.

Otras mujeres hicieron su intervención acotando a los problemas señalados y centrándolo principalmente en la manipulación que ejerce en algunas situaciones de sus vidas el hombre sobre las mujeres; pero no resaltaron ningún tipo de causa asociada a la problemática central.

Finalmente agradece el siquiatra la participación de las mujeres, la asistencia de la EPAO y hace unas intervenciones finales sobre la importancia del criterio personal y las buenas decisiones, importante para superar su condición de internas.

Hora del almuerzo:

En el lugar hay un comedor colectivo el cual es atendido por las mujeres que viven en el HOFLA, allí nos dirigimos cuando finalizó la película, yo por mi parte me presente silencioso pues no me sentía en confianza.

Me encontraba al lado del siquiatra y algunos profesionales de la EPAO, ellos se encontraban discutiendo algunos problemas de la institución, el señor al parecer se encontraba sensibilizado con algunas situaciones del lugar limitantes en la reinserción efectiva de la mujer a su tejido social.

Otros temas fueron centro de discusión en el almuerzo, como asuntos operativos de ingreso a la institución, tiempos de trabajo, materiales, advertencia frente al manejo de la población del centro. Finalizado el almuerzo nos retiramos del lugar.

Apreciaciones:

Las mujeres del lugar se mostraron siempre muy atentas de desarrollar la metodología y temática propuesta para la sesión.

Existe una idea generalizada de una incapacidad cognitiva de las mujeres del centro por parte de los educadores o de más funcionarios del Redentor, esto lo señala en cómo el psiquiatra les lee los subtítulos creyéndolas incapaces de leer por sí mismas.

A pesar del actor externo, que en este caso eran la EPAO y yo las mujeres del lugar no se mostraron reacias ni agresivas.

Sesión 2

Fecha: 13 de julio de 2016.

Actividad: Actividad interna con EPAO - Almuerzo con Teresa.

Lugar: Sede de la EPAO.

Objetivo:

Evaluación de las actividades pedagógicas realizadas en los distintos centros donde trabaja la escuela popular de artes y oficios.

Presentación de la propuesta pedagógica del teatro del oprimido.

Actividades:

Llegue a la sede de la EPAO, se encontraban en una jornada pedagógica, era la primera vez que participaba de un espacio como estos, en él básicamente se discuten los procesos de enseñanza que estaba realizando la EPAO en los diferentes centros que dividen su acción pedagógica, ellos expresaban que de acuerdo a la confianza con los directores de los centros había más o menos propuestas o actividades pedagógicas en cada subdivisión del lugar. Las propuestas eran muy diversas en sus temáticas y metodología ya que iban desde dibujo, poesía, música, hasta deportes extremos como el BMX; pero a pesar de su diversidad teórica y práctica, los juntaba el elemento común de la educación popular como apuesta del colectivo y bandera de lucha.

En ese momento se encontraban en una conferencia realizada desde argentina comunicados vía skype, comunicados con algunos compañeros de la organización; además inter-lóculo las distintas discusiones los educadores de las propuestas pedagógica y unas visitantes de la universidad pedagógica.

Mientras ellos seguían con su discusión, yo me encontraba en un rincón esperando cuando podía hablar con Tere, no sabía en concreto que iba a hacer, solo que estaban interesados en abrir un espacio en el HOFLA donde no tenían trabajo alguno, yo por mi parte tenía interés en vincularme a alguna actividad pedagógica que tuviera que ver con género, ya que ese era uno de temas centrales del curso que veía en la universidad.

De repente Tere se retira de la reunión y mientras se retira de la sala queda mirándome, se acerca, ella me ve y me pregunta si soy el oso (apodo), me reclama porque hasta ahora me aparezco y me propone que hagamos el almuerzo juntos, me dice que sea su asistente de cocina.

En cuanto nos pusimos a hacer el almuerzo para el día nos empezamos a conocer, hablamos de las cosas que en vida hace cada uno y qué interés se tiene con la llegada al HOFLA, yo le conté la necesidad particular de elaborar un trabajo para la universidad, pero además de mi sensibilidad respecto al problema carcelario por afinidad política y por experiencias personales. Fue un momento de mucha tranquilidad y fluidez, sentí buena

comunicación con Tere, y por otra parte me interesa el hecho de tener relación con una mujer tan brillante, con sensibilidad y criterio personal coherente, en relación a sus pensamientos.

Luego de que nos conociéramos ella me empezó a presentar la metodología de trabajo que ha venido construyendo sobre teatro del oprimido, donde puedo relatar los siguientes aspectos: 1. En primer lugar la confianza y empatía del grupo, ella hablaba de la construcción de aldea, que implica la generación de confianzas entre el grupo en general. 2. en segundo lugar menciona a Stanislavsky, para referirse al juego como herramienta de autoconocimiento del cuerpo, desestructuración subjetiva y generador de confianzas para el grupo. 3. En tercer lugar me habla de Augusto Boal, que se le conoce como el precursor del teatro del oprimido, menciona de esa diferencia entre oprimido y víctima, en la cual la segunda no tiene opción más que perecer, pero el primero siempre elige si quiere ser opresor u oprimido de su condición. 4. Por último habla de Freire y el papel de la educación popular como herramienta que rescata los saberes de los educandos. Eso fue mi primer acercamiento con la metodología de Tere.

Apreciaciones:

Al parecer Tere se encontraba en desacuerdo a la metodología propuesta por la EPAO para la discusión en la jornada pedagógica, por ello decide aislarse y hacer el almuerzo del día, lo cual fue propicio para que nos pudiéramos conocer y tener una buena imagen del otro.

Quede perplejo con la metodología explicada por Tere, no había conocido una persona tan sensible y con la necesidad de poner en desarrollo una herramienta como el teatro del oprimido, además no tenia herramientas conceptuales y practicas con las cuales interpretar la información suministrada.

Una de las ideas que me marco fue que el teatro del oprimido en espacios de encierro se caracteriza por ser una herramienta introspectiva de alto alcance, ya que pone a la persona a dialogar con sus conflictos y lo proyecta enfrentado problemas con el exterior de su reclusión.

Sesión 3

Fecha: 19 de julio de 2016

Actividad: Juego como herramienta de des-subjetivación.

Lugar: Coliseo y cancha de microfútbol del HOFLA.

Objetivo: Incentivar empatía entre el grupo por medio de actividades lúdicas y de liberación subjetivas.

Actividades:

Presentación:

Debo señalar que no asistí a la primer encuentro con el grupo de mujeres, por ello al ingresar al Hofla me sentí con mucho miedo, pensaba en lo traumático que debe ser que limiten la posibilidad de libertad de movimiento a alguien, observaba la infraestructura y a las mujeres que jugaban en la cancha de voleibol y en las barras; me sentía observado, pero busque disimular las miradas de las muchachas.

Lo primero que hice fue recibir las llaves del lugar por un encargado del centro, ya en el coliseo organizamos el lugar para la cesión, yo le pregunta a Tere que hacer, ya que no tenía ni la menor idea en que apoyar, mientras le preguntaba tartamudee, a lo cual Tere respondió "pobrecito tiene miedo", pero fue en un tono amigable.

Luego de hacer las presentaciones del caso con el grupo de mujeres recién llegado, nos reunimos en círculo, Tere les preguntó si yo al ser el único hombre podía participar de las sesiones de teatro, la pregunta era bien importante, ya que el grupo debía aceptar mi ingreso, luego nos dimos a la tarea de organizar dos grupos para el juego.

Grupo 1 - juegos:

con este primer grupo de mujeres empezamos practicando "el zombi", este juego consiste en la distribución de sillas por el lugar de acuerdo a la cantidad de participantes, una de las mujeres debía ser zombi, quien de afuera hacia dentro debe buscar ocupar alguna silla desocupada si se logra sentar, la persona más cercana a la silla ocupada debía ser el nuevo zombi, era un juego gracioso pues quien hace de zombi debía de imitar el sonido y la manera en que en la películas se dice que caminan los zombis.

Después de jugar un rato con las sillas decidimos cambiar de actividad, jugamos a los congelados, este juego a diferencia del anterior es de mayor popularidad por ello fue más sencilla su explicación, la dinámica era la de siempre, dos grupos, uno debe perseguir al otro, la manera de recuperar a alguien que ha sido congelado es pasando por el interior de las piernas de la persona congelada, por ello si alguien era tocado debía quedarse con las piernas extendidas para que algún compañero de su equipo lo liberara.

Grupo 1 - estiramientos:

Antes de estirar, fue importante la reflexión que hace Tere sobre el cuidado y respeto por el cuerpo del otro, por ello se debía ser cuidadoso al momento de hacer los ejercicios de estiramiento, esto con la idea de evitar lesionar el cuerpo del compañero.

el estiramiento me correspondió con Jennifer, era una mujer muy dura de carácter, que le gustaba imponer su voluntad en el grupo, esto lo notamos pues siempre al iniciar la cesiones quería estar a cargo de la música que empleamos para los ejercicios subjetivos como el viaje; el estiramiento fue normal con ella solo que le gustaba esforzarme al máximo cuando me hacía estirar, también le gustaba apretar con sus manos o brazos mi estomago o tronco del cuerpo era tal vez ansiedad que reflejaba producto de su encierro.

Grupo 1 - El viaje:

Es un momento por el cual se busca generar formas no convencionales de comunicación, además quiere provocar confianzas entre el grupo, esto se debe a que en un momento previo antes de proyectar metodologías del teatro del oprimido es bien importante la consolidación de empatía en el grupo, ya que si no hay confianza no es posible que los individuos expresen sus emociones y conflictos con tranquilidad, peor en un lugar tan rígido como el centro de internamiento para menores. Cuando se habla de formas no convencionales de comunicación significa la búsqueda de otras maneras de expresar los sentimientos, ya que por lo general en la actualidad solo se emplean las palabras para expresar lo que se siente, dejando de lado otros sentidos como la vista o el tacto, las cuales también transmiten emociones y son más acertados a la hora de mostrar lo que en realidad lleva consigo el individuo.

En esta ocasión empleamos los ojos, para ello era importante mirar al otro detenidamente hasta que empiece a ver las emociones que el otro tiene para mi, Tere empezaba con la reflexión de ver al otro como un confidente a quien le debíamos contar lo sucedido la última semana; se bebía seguir trabajando con el compañero que me acompañó en los estiramientos ya que se tenía una primera confianza que había que seguir profundizando, como lo mencione en el punto anterior me correspondió el trabajo con Jennifer; debo confesar que no fue tan sencillo, pues siendo tan jóvenes es raro quedarse viendo el rostro del otro y más cuando se tienen muchos temores e inseguridad propia y del otro.

Después de un rato de muchos intentos fallidos empezó a funcionar, pero para eso fue importante empezar a hablar, le tuve que preguntar sobre su estado emocional, me contesto que no se encontraba muy bien, lo extraño fueron la causa de su tristeza; al hablarme un poco sobre su vida pude enterarme que le faltaba poco para salir del lugar y eso le generaba conflicto, ya que siendo la mayor entre 5 hermanos de una familia sin muchas oportunidades, no sabía que iba a hacer con su vida, pues dudaba de que su madre tuviera los medios para mantenerla, esto lo alimentaba un sentimiento de inutilidad producto del tiempo que llevaba viviendo en el

Hofla, ella cumplía una pena de tres años y medio, y le faltaban unos meses más, angustiada de su pronta salida me manifestaba no saber a qué dedicarse cuando saliera de ese lugar. Luego yo le conté algo de mis problemas y mi relación con la cárcel, creo que contar mi historia y mis problemas ayudo a que nos soltaremos de una carga que traíamos los dos.

Grupo 1- hoguera:

Esta era el cierre de la actividad del día en el depositamos las cosas buenas que hayan quedado de la sesión, me parece bonito señalar como entre varias se lanzó la palabra esperanza y como al finalizar nos dimos un gran abrazo colectivo, se sentía en la atmósfera mucha tranquilidad, esto también es posible gracias a las constantes reflexiones hechas por Tere.

A continuación se presentaran las actividades realizadas con el grupo dos, el cual se trabajo en las horas de la tarde.

Grupo 2 - juego:

Para iniciar los calentamientos empleamos el juego del zombi, como ya se explicó en el punto anterior es un juego de concentración y rapidez pues implica que el compañero que hace de zombi no ocupe la silla vacía, este lo jugamos alrededor de unos 40 minutos.

Luego de divertirnos con este juego, Tere propuso otra actividad, ahora era saltar a la cuerda pero de a grupos y pasando todos a manera de reloj, esto implicaba que uno por uno pasará sin dejar que gire la cuerda, sino que al meterse uno a la cuerda inmediatamente ingresa el otro, hasta completar 10 saltas por persona en 10 rondas grupales. Este juego tuvo gran dificultad para todos ya que ingresar apenas termina el giro de la cuerda es algo difícil por la velocidad con que cae la cuerda y la sincronización de las personas que salen y entran a la cuerda, tan solo uno de los equipo logró terminar los 10 saltos por persona, también jugamos candelita después de terminar la competencia, consiste en hacer girar el lazo de forma muy rápida.

Grupo 2 - Estiramiento:

Me correspondió en esta ocasión hacer los estiramientos con Mapyury, ella era una muchacha un poco más fría con los ejercicios, se le sentía más la vergüenza que la mujer de la mañana, pero en términos generales fue un buen trabajo, se realizaron los ejercicios de estiramiento. Es importante señalar como Tere menciona la importancia de los estiramientos como mecanismo de autoconocimiento del cuerpo y de comunicación y reconocimiento del cuerpo del otro. Al igual que en la mañana me tuvieron que aceptar como partícipe del grupo, pero a diferencia ellas me quisieron dar la bienvenida con un ejercicio acrobático; el cual

consiste en acostarse boca arriba, todas debían poner la mano por debajo de mí y a la misma vez subir con fuerza mi cuerpo hasta quedar sobre la palma de las manos de ellas con sus brazos extendidos, fue divertido pues me sentía como una pluma en el aire flotando y nunca antes me habían hecho un ejercicio de ese tipo.

Grupo 2 - proyección:

Con este grupo trabajamos tan solo quince minutos de viaje, se aburrieron fácilmente, no había la empatía de grupo como en la mañana, eran evidentes algunas divisiones al interior del grupo, al parecer por disputas entre las mujeres.

Por ello trabajamos un ejercicio de proyección de grupo, simulando un estrado en frente de nosotros, había que modelar de frente hacia el estrado pero diagonalmente, este ejercicio buscaba agenciar seguridad individual pues buscaba que la persona se proyectará en alguna situación futura tal vez negociando su libertad, por ello Tere nos corregía la postura y la manera de caminar, caminamos como modelos profesionales.

Para finalizar trabajamos el problema del opresor y oprimido en nuestros cuerpos por medio de una breve presentación, memorizando los nombres de los integrantes del grupo, teníamos que hacer un círculo, luego una persona empieza a llamar a cualquiera, este llamado se debía hacer de manera brusca, la persona que contesta lo debe hacer de manera sumisa, después que la persona sumisa contesta deben de cambiar de lugar en el círculo con la persona que llama agresivamente, el cambio de lugar se hace asumiendo la misma actitud con la que llama o contesta; ahora que la persona sumisa a cambiado su lugar debe llamar a otra persona diferente pero de manera brusca y quien contesta lo hace de manera sumisa y así indefinidamente. La reflexión del ejercicio se encuentra en el hecho de cómo el opresor y oprimido lo proyectamos de acuerdo al lugar y la persona con la que nos encontremos, ósea opresor y oprimido son manifestaciones dinámicas en nuestros cuerpos y contextos los cuales se encuentran determinados por nuestros intereses.

Grupo 2 - Hoguera:

Se finalizó con el ejercicio de depositar lo positivo que se rescato de la clase, luego nos dimos un masaje, aplaudimos y se dio la sesión terminada.

La actividad de hoguera es el último momento de la sesión en la cual se busca tratar de sintetizar y retroalimentar los sentimientos y valores que fueron determinantes durante las sesiones.

Apreciaciones:

Es necesario hablar de la importancia de momentos como la des-subjetivación mediante el juego y el viaje realizados con mucha intensidad durante este primer día, implica traer al espacio otro tipo de atmosfera diferente a la que se encuentra todo el tiempo en el centro, ya que la dinámica de coerción implican un bloqueo de sentimientos y pensamientos de los individuos en encierro, se busca que por medio del juego y los viajes subjetivo salga a flote otro tipo de subjetividad diferente a la de una persona encerrada, estos ejercicios permiten reconocer el estado emocional del sujeto individual y colectivo, pues mide hasta donde es posible continuar con el grupo en el proceso introspectivo de liberar lo oculto en la subjetividad. También es un primer paso para propiciar el encuentro mutuo entre participantes.

Es importante aclarar que no se profundizó en un ejercicio puntual de teatro pues es necesario antes ir generando empatía y confianza entre el grupo, esto con la idea de que la participante suelte sus sentimientos y pensamientos de forma fluida.

Sesión 4

Fecha: 26 de julio de 2016

Actividad: Teatro imagen.

Lugar: Coliseo y cacha de microfútbol del HOFLA

Objetivo:

Fortalecer la empatía del grupo continuando con las actividades realizadas en la sesión anterior explorando el teatro imagen.

Actividades:

Grupo 1 - Juego:

Se introduce la clase realizando una pequeña retroalimentación de la sesión anterior, se señalan algunos aspectos importantes resaltados, como la importancia de los sentidos como medio de comunicación y como aspectos a explorar el uso de las emociones y sentimientos para dicha exploración.

Este día realizamos un nuevo juego propuesto por Tere llamado “Virus”. Inician dos participantes tomadas de la mano, las demás personas se reparten por el resto de la cancha, las personas que van de la mano tienen una pelota, ellos deben ponchar a las personas con la pelota sin arrojarla, la persona que tocan con la pelota debe ir uniéndose a la cadena hasta que todas las personas queden en la cadena, solo los participantes en los extremos con la mano libre pueden ponchar, por otra parte no se pueden soltar de la mano al ponchar.

Fue un ejercicio de mucha energía e intensidad, las muchachas estaban muy competitivas, principalmente con migo, eso porque fui el último en ser ponchado y fue algo difícil para el grupo poderme agarrar; Tere por su parte animaba a las mujeres para que con algo de estrategia me trataran de ponchar, yo a la vez las retaba y las molestaba con gestos de confianza y agilidad, Camila (mujer participante) me decía "tan creído corriendo como loco", después de unos 20 minutos intentando poncharme el cansancio cedió y me poncharon, el intentar tocarme con la pelota fue un ejercicio divertido, nos reímos mucho y se fortaleció el trabajo en grupo.

Grupo 1 - Estiramiento:

El estiramiento en términos generales fue como la sesión pasada, había que hacerlo en pareja, esta vez trabajé con Tatiana (Participante), fue muy ameno y respetuoso el trato con ella; mientras estiramos me contaba cosas de su vida, me habló que venía de un lugar del campo y que le hacía falta los hermanos y su mamá, que hacía tiempos no la visitaban; al ser su familia de una procedencia humilde la mamá se veía en la necesidad de trabajar mucho, eso le preocupaba pues no quería que los hermanos los descuidara y "tomarán malos pasos en la vida", pues le preocupaba aún más que llegarán a un lugar como en el que se encuentra ella o una cárcel para adultos. Yo también conté cosas sobre mi vida y mencioné muchas de las cosas experimentadas por mi mama y que hacen de ella un espejo para muchas otras mujeres.

Grupo 1 - El viaje:

La cuestión de la exploración de los sentimientos o la des-subjetivación, se empleó un método llamado la arcilla, es una actividad en pareja; por mi parte continúe mi trabajo de exploración con Tatiana, fue pertinente ya que veníamos construyendo una buena confianza; en este método la arcilla debe ser uno de los dos, para esta actividad la arcilla fui yo, cada pareja debía de proyectar un sentimiento que hable de sus situación actual en el HOFLA, la persona que quiere proyectar su sentimiento debe emplear el cuerpo del otro incluyendo su rostro; posteriormente la proyección hecha en la arcilla debe ser expuesta a manera de galería, las otras personas debían pasar arcilla por arcilla e interpretar y descubrir el sentimiento que la persona escultora busco grabar en su arcilla.

Fue interesante observar imágenes que señalaban claramente el sentimiento de desolación y tristeza que les genera el centro de internamiento, esta actividad llamo la atención del grupo dinamizador, pues fue evidente el descontento general con el estilo de vida al que son sometidas las mujeres

Continuamos la actividad en parejas, ahora trabajamos un método llamado Extensión, cada persona proyecta un sentimiento con su pareja, había que imaginar que se tiene un lazo invisible que une los cuerpos, uno de los dos, enfrente el uno del otro tiene que pararse sobre una silla, quien se para en la silla debe proyectar cualquier expresión corporal que evidencie su situación como opresor, la persona en el suelo debe proyectar una imagen que exprese su situación como oprimido. Tere al señalar el cambió de posición, se hace siguiendo el cordón imaginario que une los dos cuerpos, sin perder la observación del rostro del otro, a medida que se hacen cambios, quien sube a la silla debe exagerar cada vez más la figura de dominador en su expresión corporal al igual que el oprimido.

Grupo 1 - Teatro imagen:

El teatro imagen es un método que busca incentivar la exploración de sentimientos personales mediante el uso del cuerpo, como medio de transmisión de dichos sentimientos. La arcilla y la extensión son formas de trabajarla, pero el método que más empleamos fue *la figura* la cual se presenta todo el tiempo durante las actividades pasadas, puede ser individual, en parejas o grupal, busca proyectar mediante el cuerpo un sentimiento, institución o rol social, es indispensable para su realización partir de la figura que propone el cuerpo del, para ello es indispensable el contacto físico con el cuerpo del compañero.

La sesión finalizó con la realización de muchas figuras, que efectuamos de manera espontanea rotando con todos los compañeros presentes partiendo de sentimientos o situaciones como: rabia, miedo, felicidad, madre, HOFLA, entre otras. Después de hacer un trabajo entre todos con múltiples formas corporales, terminamos la sesión con la hoguera, nos dimos un masaje colectivo y aplaudimos lo realizado durante la sesión.

Grupo 2 - Juego:

Con el grupo de la tarde a diferencia de la mañana se trabajó más en el juego que en la realización de figuras. Esto se debe a la exigencia de las mujeres quienes quieran más dinamismo para la clase, llegaron muy hiperactivas, lo notamos pues tuvimos algunos problemas con lo de la música ya que querían estar poniendo reggaetón, una forma de negociar fue poniendo algo de la música que ellas pedían pero en volumen bajo.

En primer lugar jugamos “veneno”, esta vez fui en comienzo la cadena humana y logramos ponchar a las personas después de un rato de estar corriendo, al hacer el cambio pase a ser ponchado, alegramos mucho el juego, pues se encontraron con alguien ágil y rápido, fue algo complicado poncharme.

Luego por exigencia de las mujeres que tenían ganas de bailar, jugamos un tingo tango bailable, en el cual trabajamos la misma metodología del tingo tango, pero esta vez al caer alguien debía bailar para todos, el problema es que solo había reggaetón y las muchachas no hacían más que mover las caderas en mi cara, una de ellas me preguntó si era homosexual pues no las veía con morbo.

Para finalizar ese momento de la sesión hicimos un círculo, con una pelota alguien debía gritar el nombre de otra persona y tirara la pelota a la mitad, la persona llamada debía correr al centro y evitar que la pelota cayera al suelo, esa acción se repitió indefinidamente, la idea del ejercicio era practicar la memorización de los nombres de los participantes de la experiencia.

Grupo 2 - Estiramiento:

Fue un momento normal, realizamos ejercicios de estiramiento en pareja, a diferencia de la mañana mi compañera de estiramiento no me hablo mucho, pero sí solía hacer cosas para reírnos y eso fue bonito

Grupo 2 - El viaje:

En primer lugar iniciamos con las figuras, trabajé con la misma persona con la que realice los estiramientos, construimos algunas figuras de acuerdo a palabras dichas por Tere. Después de trabajar las figuras, realizamos un ejercicio similar al de las arcillas, la diferencia fue que cambiamos a títeres, pero la finalidad era la misma, emplear el cuerpo del otro para proyectar los sentimientos que se viven en ese momento, este ejercicio fue muy entretenido. Cuando hice de títere se reían mucho por mi contextura delgada por lo cual me daba presencia de marioneta.

Grupo 2 - Teatro imagen:

Después de practicar en parejas las figuras y el ejercicio de títeres, pasamos a trabajar la idea de esculturas, ahora de manera libre en el espacio cada quien debía modelar una figura que evidenciara su estadía en el Hofla, Tere luego empieza a tomar las esculturas y las ubica de manera que todos compongan una figura colectiva, que tiene su punto de inicio en los múltiples estados emocionales, que evidencian experiencias y emociones en la vida de las chicas, la mayoría de figuras expresan desespero, rabia, ansiedad y tristeza. Entre las cosas resaltables se les pide a las participantes que hagan figuras de su vida antes de llegar al centro de internamiento, la gran mayoría proyecto figuras de una vida dedicada a la drogadicción y el robo, otras reflejaban figuras de problemas o rabia. Cuando Tere les pide que hagan la figura de cómo se proyectan después de salir del Hofla, la mayoría se plasmó estudiando o expresando

sentimientos de felicidad, otras mostraban sus vidas como madres y se proyectaban felices de su encuentro con sus hijos.

Finalizada la actividad se reflexiona del antes al después el problema que implica como llegar a eso que se quiere o se espera y para dicho cambio de actitud que esperan las mujeres de sí, se resalta la importancia de las buenas decisiones a la hora de enfrentarse con situaciones que generen inestabilidad.

La actividad que se trabajo al finalizar fue la del "policía en la cabeza", con lo cual se puso en discusión el opresor y el oprimido. Se constituyeron parejas las cuales debían competir por quien asumía el rol de opresor u oprimido, de acuerdo a las tensiones presentadas: *campesino-patrón, estudiante-militar, monje-feligrés, etcétera.* Al final se cuenta que rol se asume más teniendo en cuenta la división general entre opresor y oprimido, con esto se reflexiona si se tienen tendencias a manipular o a ser manipulado por los otros.

Apreciaciones:

La unión femenina en los juegos es cada día más evidente, pero siento que hay un grupo con divisiones al interior muy marcadas, pero esas divisiones han desaparecido en el juego del virus, principalmente cuando deben ponerse de acuerdo para poncharme, ya que hacía lo posible para que se esforzaran al máximo.

El trabajo con las figuras ha resultado muy beneficioso para las mujeres pues han encontrado una manera espontánea de sacar a flote los problemas individuales, es un momento de expresión humana que se escapa de las dinámicas totalizadoras en las que se enmarca el centro.

La última actividad con el grupo numero dos es un claro ejercicio con el que se busca entender la manera como se comporta el oprimido y el opresor que vive en cada persona

Sesión 5.

Fecha: 2 de agosto de 2016.

Actividad: Visita de actores externos.

Lugar: Coliseo y cancha de microfútbol del HOFLA

Objetivo:

Afianzar las herramientas aprendidas hasta el momento de teatro imagen y continuar con la exploración corporal y subjetiva de cada menor

Actividades:

Grupo 1 - Juego:

Tere tardó en llegar, los primeros en estar en el lugar fuimos Marisol (dinamizadora) y yo, mientras esperábamos a Tere, estuvimos charlando con algunas de las muchachas después de un rato las reunimos y tratamos de ir hablando de lo que hemos estado trabajando hasta ahora; cuando Tere apareció empezamos las actividades de las sesión.

Jugamos el virus pero para sorpresa de nosotros fue más rápido de lo que pensamos, jugamos tres veces, esta vez las mujeres venían con más habilidad para el juego.

Grupo 1 - Estiramiento:

Este día me correspondió hacer trabajo con Camila, el estiramiento fue rápido y fluido, los ejercicios eran más fáciles de trabajar, Tere insistió en empezar a exigir físicamente al otro, ósea de hacerlo que se estirara un poco más, pero siempre teniendo presente el cuidado y respeto con la integridad del compañero.

Grupo 1 - El viaje:

Con Camila el viaje fue muy bonito ya que establecimos comunicación, al comienzo no fue tan sencillo, pues al buscar empatía por medio de la comunicación mediante la mirada, a pesar de que tratábamos de hacer el ejercicio, no fue posible la comunicación con las miradas, después de un rato de intentos decidí hablar como lo hice con Jennifer, resultó como la anterior ocasión, yo le pregunté y ella empezó a desahogarse, me contó de la vida antes de llegar al HOFLA, de las fiestas que se "metía", de lo que consumía y de los problemas que la llevaron al HOFLA, ella me dijo en palabras textuales que había sido "ratica", lo cual habla un poco por las cosas que seguramente tuvo que vivir y la situación socioeconómica de origen. Después de un rato de conversación avanzamos con la comunicación visual y llegamos a experimentar empatía por la situación del otro al punto de llorar y liberar algunas tensiones con las que nos encontrábamos.

Grupo 1 - Teatro imagen:

Después del momento comunicativo realizamos algunos ejercicios con las figuras en parejas, continúe mi trabajo con Camila, realizamos una figuras interesantes de la palabra ternura y de la rabia, los cambios entre cada figura deben de hacerse cada vez más intensas en relación al sentimiento que se quiere proyectar.

Mientras realizábamos figuras espontáneas por el lugar de manera individual y tratando de partir con la figura del compañero que se hallara de frente, llegaron de manera inesperado unos integrantes de la EPAO y otras personas extranjeras, eran dos españoles, que venían de visita y

querían conocer la experiencia nuestra, le preguntaron a Tere si era posible participar de la actividad, ella nos reunió y lo consulto con todo el grupo, todos dimos aprobación de su acompañamiento en el día.

Continuamos las figuras, ahora Tere nos distribuye de otra manera, me correspondió con un español, luego a los visitantes les explicaron la dinámica y empezamos a trabajar las figuras, lo interesante del ejercicio se encontró en la realización de una figura colectiva. El más grande fue ubicado en el centro, la palabra que trabajamos fue familia, él hizo como si cargara un bebe, luego se ubicaron todos a disposición del cuerpo de él, algunos se aferraban a él y mostraban su parte más tierna, otros que tal vez han construido una idea más negativa de la familia proyectaban indiferencia o frialdad con las figuras que se aferraban a la figura central. La reflexión central estuvo en como la construcción de cada uno lo ubica en un lugar en la familia y por ello también en algún sitio de la figura colectiva, hay personas que se aferran a sus vínculos y a las obligaciones que demanda la familia, otros se apartan, algunos son semilla de la familia otros son frutos, y así por el estilo.

Al final depositamos en la hoguera lo positivo de la sesión, nos dimos un masaje colectivo y se dio por terminada la actividad.

Grupo 2 - Juego:

La mayoría de muchachas no se encontraban en disposición de trabajar las actividades lúdicas, algunas manifestaban sentirse enfermas y otras estaban cansadas. Por eso solo jugamos una vez al virus; algo que nos enteramos en la tarde fue el intento de fuga de una muchacha que era parte del grupo de mujeres que participaba a esa hora con nosotros, el incidente nocturno había causado que no pudieran dormir bien, lo cual explica el estado anímico del grupo.

Mientras discutimos con las muchachas por la música, una de las niñas empezó a pegarle con la pelota a las paredes, lo hizo mientras Tere discutía, eso la enfadó y Tere le reclamó, la mujer contestó grosera y dijo que la obligaban a estar ahí, por eso se fueron las dos a pedir que no la mandaran mas a los talleres, Tere después de lo sucedido llegó más tranquila y continuamos la sesión

Grupo 2 - Estiramiento:

El estiramiento también estuvo un poco complicado las niñas del lugar se encontraban muy mal humoradas y dispersas, por el contrario pensaban más en poner la música que les gusta. Después de un rato de hacer los ejercicios correspondientes, continuamos con un trabajo

teatral y cerramos la sesión, en este día predominó en los estiramientos el ejercicio individual, también realizamos ejercicios de estiramientos nuevos.

Grupo 2 - El viaje:

El viaje en aquel día no lo trabajamos de forma priorizada como en ocasiones anteriores, la razón principal fue la disposición del grupo, las muchachas insisten en lo repetitivo de la metodología, pero era más a mi parecer, un comentario suelto que un argumento justificado, ya que en realidad tenían pereza y estrés, no creamos mayor discusión al respecto, en este día exploramos el sentido del tacto. En primer lugar le dimos un masaje a nuestro compañero, luego este debía hacer lo mismo; después de estar más relajado todo el grupo, exploramos el rostro del otro, la manera fue modelando la figura del rostro del compañero con la yema de los dedos, luego de eso debíamos expresar de manera respetuosa la forma de la cara y sus contrastes evidentes con el rostro de la persona con la que se hizo el ejercicio; fue al comienzo un momento incómodo, pues nuestra crianza nos indica el no dejar tocar el rostro por alguien desconocido, también es raro hablar de forma tan directa sobre la forma de la cara desde mi perspectiva.

Grupo 2 - Teatro:

Mejorado los ánimos en el grupo decidimos cerrar con una breve dramatización con un periódico, el tema central fue la disputa entre intereses individuales y colectivos, *versus* la división entre cosas buenas o malas. La dramatización fue protagonizada por Tere y mi persona, la puesta en escena consistió en que me encontraba leyendo en un parque un periódico, de repente irrumpe Tere que también quería leer el periódico, de entrada me niego a la idea de que alguien lea mi periódico, por esa razón Tere insiste en mirar el periódico hasta que yo desesperado decidió golpearla con el mismo. En ese momento Tere decide frenar la escena y comienza a profundizar en la discusión con el grupo; como mencione al comienzo del párrafo la idea era evidenciar que la sociedad se encuentra movida por intereses los cuales en mayor medida tienen y presentan muchas aristas, pues uno puede creer que está haciendo algo bueno cuando en el trasfondo de la situación, tal vez esté alimentado mayores problemáticas, en este sentido es importante señalar que los intereses se encuentran definidos por las relaciones que construimos.

Después de hechas unas series de aclaraciones cerramos la sesión y en la hoguera arrojamos lo positivo de la actividad del día y dimos por terminada la clase.

Apreciaciones:

La figura construida de manera colectiva entre las mujeres del centro, el grupo dinamizador y la EPAO, permitió poner en evidencia la multiplicidad de significados creados en torno y por la familia.

La figuras generalmente tiene una producción que expresa en primera instancia un aquí para proponer un después o situación ideal, que es un punto superado del estado anterior; lo que causa mucha dificultad es la discusión de la figura que refleja el proceso de transición, si bien las mujeres son muy propositivas en plantear el cómo se ven cuesta la construcción y problematización de una figura transitoria.

Los problemas del Hogar fueron determinantes para el desarrollo de algunas actividades, evidente principalmente en el grupo afectado por el intento de fuga de una de las muchachas

Sesión 6.

Fecha: 9 de agosto de 2016

Actividad: Profundizando en las dinámicas del Hogar.

Lugar: Coliseo y cancha de microfútbol del HOFLA.

Objetivo:

Controlar los ánimos de las adolescentes dada las situaciones de inconformidad y conflicto al interior del centro sin dejar de lado la metodología propuesta.

Actividades:

Grupo 1:

En aquel día no pude llegar a la sesión de la mañana por problemas personales relacionados a la universidad, pero por lo que me comento el grupo dinamizador de la práctica, el día anterior en una de las casas que dividían el centro se encontraban en huelga por así decirlo, pues manifestaban molestia por los tratos que impone el centro, por ello no dejaron dormir en la noche, hasta que intervino la policía y calmaron la efervescencia de las mujeres de la sección, por esa razón las chicas se encontraban muy agotadas y con la disposición baja.

Al parecer no fue posible avanzar con el grupo, lo cual me resulta extraño pues con el grupo de la mañana era más fluida la realización de las actividades.

Grupo 2 - Juego:

Jugamos a las cogidas y a saltar la cuerda por grupos y de manera sincronizada; con anterioridad se han descrito estos juegos, si fue posible percatar el sueño en la mayoría de las

participantes, pero en términos generales fue posible la acción activa, en aquel día hacia bastante calor por lo cual habían rostros acalorados y algo sudados.

Grupo 2 - Estiramiento:

Los ejercicios que se trabajaron en el estiramiento fueron los comunes que se trabajan en parejas, no nos demoramos muchos en ellos, pero si fue un momento relajante de la sesión, la música ayudo bastante para propiciar una atmosfera grupa de comodidad y armonía. Además las palabras de Tere sobre el cuidado mutuo, el respeto y la comprensión fueron vitales para ver una mejora en el desempeño grupal.

Grupo 2 - El viaje:

Como ocurrió en la mañana ellas también se encontraba con los ánimos por el piso y esto llevó a que no fuese posible realizar un viaje subjetivo realmente profundo; además de lo ocurrido durante la noche -me refiero a los incidentes de protesta de una de las casas del HOFLA- una de las muchachas que participaba de los talleres abandonó el centro, Camila era muy amiga de ella y al parecer eran una facción del grupo, su aislamiento repentino llevó a que algunas compañeras del grupo se fueran contra ella, recuerdo que Camila llorando de la rabia, me decía que no se iba a dejar joder por ellas y que no le importaba alargar su estadía en el lugar. Por mi parte le recomendé serenidad y que priorizara en su deseo por salir.

Grupo 2 - Teatro imagen:

Realizamos algunas figuras, esta vez trabajé nuevamente con Camila las figuras de rabia, hogar, autoridad, política, lo cual me pareció un ejercicio entretenido y con mucha confianza pues con ella tenía la mejor relación del grupo. Después de realizar algunas reflexiones, cerramos la sesión y aplaudimos la actividad del día.

Apreciaciones:

En la sesión anterior fuimos afectados por la dinámica propia del centro, pero en esta ocasión el desequilibrio fue más profundo y las metodologías fueron abandonadas en algunos momentos de la sesión. Lo positivo son los canales de comunicación y confianza construidos con los grupos, pues los problemas vividos nos fueron comentados por las palabras de las mujeres participantes. Como problema central para el grupo dinamizador queda la apuesta por integrar esas problemáticas y hacerlas objeto de reflexión para la clase.

Sesión 7.

Fecha: 16 de agosto de 2016.

Actividad: arcoíris del deseo.

Lugar: Coliseo y cancha de microfútbol al interior del HOFLA.

Objetivo:

Profundizar de acuerdo al nivel de sensibilidad del grupo algunas metodologías de mayor complejidad en el teatro del oprimido.

Actividades:

Grupo 1 - juego:

La sesión anterior me comprometí a llevar un juego distinto, para cambiar el virus, por esa razón lleve 5 tablas medianas y una pelota de caucho, organizamos dos equipos, y nos dispusimos a jugar "*yermis"*. Juego tradicional de Bogotá que consiste en hacer una pila de tapas, los grupos desde una distancia considerable deben intentan arrojar la pila de tapas metálicas de gaseosa, debe pasar uno de cada equipo que lanza una vez por turno la pelota, hasta que algún equipo derrumbe la pila, el equipo que derribe las tapas rápidamente debe usar las tablas para evitar ser ponchados por el otro equipo, por su parte el grupo contrario debe tratar de ponchar a todos sus adversarios, quienes deben ir saliendo del juego hasta que no quede ningún competidor, gana punto el equipo que arme la pila o el que ponche a todos sus adversarios.

En el juego como en otras actividades de competencia, busque ponerme al nivel de ellas, en algunas ocasiones retaba y buscaba afectar su ego lo cual funcionaba y lograba mayor concentración en los objetivo del juego.

En términos generales se evidencio que existen divisiones en el grupo y de lo cargadas emocionalmente por la intensidad y agresividad que mostraron a la hora de jugar, pero fue divertido en cuanto que se logró competir en todo el sentido de la palabra sin que se dieran situaciones de peleas directas, y después del juego la actividad del arcoíris del deseo expreso confianza y unión en el grupo.

La actividad tuvo que terminar porque una de las muchachas fue machucada con una tabla y se puso muy brava, pero fue un inconveniente que se soluciono fácilmente, ya que fue una situación que ellas mismas solucionaron como grupo al lanzar expresiones como: "mami no se ofenda, usted sabe que fue sin culpa", lo cual calmó a Paula que se había encolerizado con todas las personas que estábamos en el lugar.

Grupo 1 - El viaje:

Ese día solo estiramos después del juego y nos preparamos para empezar a realizar el arcoíris del deseo. La sesión no amerita que se integrara el viaje, ya que el arcoíris del deseo asume parte de los objetivos de esta metodología.

Grupo 1 - Arcoíris del deseo:

La sesión anterior estuvo muy agotadora para mis compañeras del grupo dinamizador, al finalizar se les insistió en la necesidad de una buena disposición con las actividades, por ello se les preguntó si querían participar de la metodología llamada El arco iris del deseo, necesitábamos de una participante, una de ellas se postuló su nombre es Paula. En el día siguiente de sesión, les recordamos el compromiso, ella no vio problema en ser parte de la metodología, claro está que Tere se encargó de explicar de forma breve la dinámica y la intención: Tere explicó que el arcoíris del deseo busca poner en problemática un deseo particular de alguien, a ese deseo se le debe encontrar los matices de sentimientos que pueden aparecer y afectar de alguna manera la vida de la persona; la idea con eso es tener comprensión amplia de qué sentimiento me afecta o me conviene de acuerdo a la situación que enfrentó. Teniendo claridad de lo que se iba a trabajar le preguntamos –a Paula- qué deseo o problema tiene que le genera mayor desequilibrio proyectando su situación al momento de salir del encierro, ella respondió que su mayor problema era con el papa de la hija, pues la genera miedo que este individuo le llegara a quitar la hija, por otro lado no tienen buena relación y se pelean de forma agresiva cada vez que se ven.

Luego en discusión a parte, Tere me explico el papel que debía jugar en la metodología, yo iba actuar como papa de su hija, ella me iba a estar guiando todo el tiempo en la manera que debía ser con ella.

Llamamos a las muchachas a que se organizaran con las sillas en media luna y empezó el arcoíris del deseo: En primer lugar tenía que tratarla de manera machista en todo el sentido de la palabra, buscarla como objeto para mi satisfacción sexual, debía celarla como si la considerara de mi propiedad, para finalizar amenazándola con la idea de que le quitaría la custodia de la niña, al ver mi actitud fue más agresiva, empezamos a discutir al punto que sentí que en cualquier momento ella me podía golpear. Tere señala el corte de la escena y analizan la situación, del público Mapyury resalta un sentimiento -la rabia- y Tere le indica hacer una figura que encierra el sentimiento que experimenta Paula, se problematiza que tan beneficioso puede ser el sentimiento a la hora de negociar algo con una persona y se llega a la conclusión de la importancia de una actitud mediadora. Prosigue la escena y yo debía intensificar mi maltrato

y ella debía buscar negociar, pero se daba frecuentemente la tensión entre los dos. Se da un nuevo corte de la escena y se reflexiona lo mismo, se propone una nueva figura y se ubica en el lugar de acuerdo a su preeminencia, ahora es la negociación no la rabia el sentimiento que más se encuentra. Por último Tere me señala que debo finalizar diciendo que mi vida es estable, que puedo dar algo mejor para la niña y que el juez ya me dio la custodia de la hija; ella al escuchar esto inmediatamente sede y me pide que vuelva a ser su pareja, cuando hace unos segundos antes estaba despreciando mi compañía. La reflexión que Tere hace es en torno a si ella sería capaz de dejar su dignidad por pensar que otra mujer o persona la suplante en su rol como mamá, ella finalmente afirma con la cabeza lo dicho por Tere.

Luego se dramatiza con las otras compañeros situaciones conflictivas con los amigos del barrio, que luego ella identificó como un factor de riesgo, en el foro creado se evidencio como ella busca eliminar la influencia de sus compañeros, pero en algunos casos era el grupo el que más hacía presión, representamos una situación en la cual era invitada por las personas de su barrio (actuado por sus otras compañeras) a consumir marihuana, luego la invitan a tomar cerveza, ella finalmente fue capaz en la situación de evadir las influencias y presiones efectuadas por el grupo. Sobre la decisión de ella, se enfatizó el papel de la mamá y de su hija, las cuales son motivaciones para la búsqueda de alternativas de vida más consientes con la situación social que atraviesa, en el ejercicio su mama fue interpretada por Tere, durante la representación se mostraba el poder de influencia de la mama y lo mucho que les costaba solucionar los problemas mediante el diálogo consiente.

Al final la sesión se rescataron algunos problemas mencionados durante el transcurso de la actividad, como la importancia de la seguridad personal a la hora de enfrentar una situación, también fue resaltado la importancia de criterio consiente sobre la toma de decisiones, por último se reivindica lo más valioso que se lleva cada uno en la hoguera colectiva y se dio por terminada la actividad del día.

Grupo 2 - Juego:

Como en la mañana jugamos “yermis”, pero esta vez no se dio una atmósfera de competencia grupal tan intensa como con el grupo anterior, fue posible jugar sin peleas, algunas se aburrieron rápido, lo cual hizo que el grupo en general perdiera interés por el juego, por ello decidimos cambiarlo. El siguiente juego propuesto era “los quemados”, como se explicó anteriormente se juegan con dos grupos en disputa, en un espacio definido y repartido de forma equitativa, cada grupo debe ocupar su espacio respectivo, el propósito del juego es

hacer que el equipo contrario pierdan sus integrantes, gana el equipo que ponche a la totalidad de sus adversarios. Este juego fue más intenso y divertido para el grupo, después de una hora de correr y sudar, decidimos continuar con la siguiente parte se la sesión.

Grupo 2 - Estiramiento:

Los estiramientos continuaron siendo los mismos empleados en las sesiones anteriores, trabajados en parejas, empleando el cuerpo del otro para su realización, esta rutina duró alrededor de quince minutos.

Grupo 2 - El viaje:

El grupo durante la sesión manifestó el deseo de no realizar ejercicios de viaje, por ello nos centramos en las actividades de teatro imagen.

Aun así trabajamos unos cuantos minutos algo de viajes subjetivos los cuales resultaron muy emotivos, lastimosamente no fue posible profundizar en esos ejercicios y decidimos continuar las actividades del día.

Grupo 2 - Teatro imagen:

Para las actividades de teatro imagen en primer lugar realizamos unas figuras de pareja, trabajamos algunos sentimientos y algunas palabras en torno al autoconocimiento como cuidado, respeto, cuerpo etc. luego realizamos una actividad de esculturas de apareja con los dedos, pero antes con la pareja había que realizarse mutuamente un masaje con el objetivo de ir alistando la yema de los dedos.

Había que estar de frente a la pareja correspondida, los dos con los ojos cerrados y turnándose uno por uno deben recorrer el rostro del otro respetuosamente con las yemas de los dedos, posteriormente hay que mirarse fijamente a los ojos, después de realizados los ejercicios en plenaria se rescatan los atributos más bonitos y representativos que se pudieron identificar en el rostro del otro. Por mi parte fue difícil realizarlo pues al ser hombre es inevitable sentir algo de vergüenza, pero no me importo y ejecute lo previsto de manera satisfactoria.

Después de un rato de dispersión ocasionado por la orden de Tere de organizarnos en círculo, a lo cual respondieron con molestia, la duda surgió al interior del grupo dinamizador y por ello se decidió espontáneamente realizar una actividad teatral que develara algo de la rutina diaria, que pueda dar una explicación sobre la razón que hace que a las participantes no les gustara realizar círculos como metodología para socializar las reflexiones de las actividades correspondientes. Por esas razones realizamos una reconstrucción a la rutina diaria de las mujeres del centro.

Jennifer de manera muy enérgica hizo el papel del educador encargado de dar la señal para el inicio de las actividades diarias, casi que con gritos nos obliga a levantarnos, luego deben juntarse las parejas organizadas para ir al baño, todo el tiempo hay presión del educador (Jennifer) para que realicen su limpieza personal de manera rápida, después que se cumple el tiempo del baño, nos hacen formar con la intención de verificar que ninguna se haya escapado.

luego nos reúne en una sala, Sara haciendo el papel del orientador del lugar nos hacen repetir de forma rutinaria su estado emocional, como las acciones positivas que se espera de ellas cuando salga del lugar, por ultimo nos hacen repetir una oración. Estas no son acciones espontaneas, son por el contrario un protocolo que está lejos de volverse una reflexión profunda por parte de las mujeres. En este ritual diario que tiene el centro, fue posible encontrar las razones que explican la molestia de las mujeres por el diálogo colectivo en círculo.

Hasta este punto hicimos la dramatización, en el nos quedamos discutiendo su malestar, por la poca privacidad a la hora del baño, también comentaron que son castigadas las peleas internas con aislamiento o la imposibilidad de acceder a un extraordinario, que es un derecho que se pide solicitando la libertad de la persona, antes del cumplimento de la condena física, si el sujeto ha tenido un comportamiento ideal en el centro de internamiento puede acceder a este.

Apreciaciones:

Lastimosamente el tiempo disponible para estar en el centro es muy corto lo cual dificulta directamente la profundización de los ejercicios y las reflexiones con el grupo, esta es tal vez la última sesión formal y a es a la vez la sesión con más elementos a flote en relación a la realidad de las mujeres, nos entristece el hecho de no poder ahondar un poco más en estas metodologías que nos han permitido en tan poco tiempo construir confianzas con un grupo tan complejo y desconocido para los dinamizadores.

Aquí fue posible reconocer algunas formas violentas y rígidas de organización del lugar y de las dificultades que deben asumir cotidianamente, lo interesante es que son situaciones resaltadas por ellas mismas, queda el reto personal y del grupo por llegar a alimentar y proyectar de manera más consiente las vidas de estas adolescentes, lo cual se escapa de las manos de este proceso dado las tiempos.

Sesión 8.

Fecha: 30 de agosto de 2016.

Actividad: Evaluación del proceso y despedida.

Lugar: Coliseo y cancha de microfútbol del HOFLA.

Objetivo:

Reconocer los aprendizajes del grupo obtenidos a partir de la metodología del teatro del oprimido a través de las sesiones.

Actividades:

Grupo 1 - juego:

Jugamos virus y el juego de zombi, fue una actividad en la que me sentí emotivo, sabía que era el último encuentro de trabajo con los grupos, sudamos y la pasamos bien.

Grupo 1 – evaluación:

Iniciamos este momento con la retroalimentación de lo trabajado durante las sesiones anteriores, mediante la participación conjunta se reconstruye la metodología realizada, partiendo de las opiniones de las mujeres, fue admirable como el grupo integro parte de la metodología pues se evidencio sensibilidad respecto a las actividades trabajadas. Se resaltó el juego, los viajes, las imágenes y el arcoíris del deseo como los momentos estructurantes de la metodología integrada. Después sacamos una hoja en blanco para cada una, les dimos plumones y debían escribir en cada punto la metodología trabajada, aquello que había aprendido durante las actividades realizadas.

Después de esto hablamos sobre aquello que desde el grupo dinamizador fue importante y sobre aquello que nos había significado la elaboración de la propuesta, yo les mencione mis razones personales por lo cual decidí participar de la propuesta, les entregamos un pequeño detalle y Tere finalizó con una reflexión, resaltando la importancia de luchar contra el oprimido que asumimos, sobre la importancia de tomar buenas decisiones, la importancia de controlar nuestros sentimientos y de no crear apegos innecesarios y nocivos para el crecimiento personal, nos deseamos buenas cosas para el futuro nos abrazamos y nos despedimos.

Grupo 2 - juego:

Iniciamos saltando lazo de manera colectiva y en reloj, al parecer mejoro la sincronía del grupo pues tuvimos un mayor tiempo de duración ingresando y saliendo de la cuerda de manera continua, después que nos aburrimos de saltar jugamos quemados y competimos hasta que decidimos dejar el asunto en un empate.

Grupo 2 - La evaluación:

Fue similar a lo realizado en el grupo de la mañana: iniciamos este momento con la retroalimentación de lo trabajado durante las sesiones, mediante la participación conjunta se

reconstruye la metodología realizada. Se resaltó el juego, los viajes, las imágenes y el teatro imagen como lo más importante, fue un momento rápido pues ellas ya venían con la metodología integrada. Después sacamos una hoja en blanco para cada una, les dimos plumones y debían escribir en cada punto la metodología trabajada, aquello que había aprendido durante las actividades realizadas. Fue bonito ver como con el grupo de mayor conflicto realizamos una actividad de tanta concentración como una evaluación escrita del proceso sin la necesidad de un dispositivo de disciplinamiento como por ejemplo las notas.

Les entregamos una artesanía realizada por una compañera dinamizadora, realizamos unas últimas reflexiones y nos despedimos de ellas.

Apreciaciones:

Constatamos el respeto ganado del grupo de participantes hacia el grupo dinamizador, pues en ambos grupos, la disposición con la actividad de evaluación escrita fue positiva al punto de no creer que fuera cierto que estaban sentadas en silencio acatando una instrucción, algunos educadores del centro nos daban malas referencias de las muchachas.

La despedida con ambos grupos fueron llenos de nostalgia y sentimiento, las muchachas nos demostraron su afecto escribiéndonos notas con mensajes de bendiciones y optimismo, por ello constatamos que ganamos la confianza del grupo, cosas que muchos educadores a pesar del tiempo no lograron establecer.