UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Facultad de Artes ASAB

Doctorado en Estudios Artísticos

La *performance*: una ruta de investigación-creación para habitar la escuela desde las "intersensibilidades performativas" de niñas y niños

Sandra Cecilia Suárez García

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de doctora en Estudios Artísticos

Directoras:

Dra. Sonia Castillo Ballén

Dra. Agnès Surbezy

Tesis en cotutela con la Université Toulouse - Jean Jaurès, Francia

Línea de investigación en estudios críticos de las corporeidades,

las sensibilidades y las performatividades

Bogotá D. C.

2025

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Facultad de Artes ASAB

Doctorado en Estudios Artísticos

La *performance:* una ruta de investigación-creación para habitar la escuela desde las "intersensibilidades performativas" de niñas y niños

Autora: Sandra Cecilia Suárez García

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de doctora en Estudios Artísticos

Directoras:

Dra. Sonia Castillo Ballén

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dra. Agnès Surbezy

Université Toulouse II – Jean Jaurès

Cotutela internacional

Doctorado en Estudios Artísticos

Línea de investigación en estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades

Doctorado en Arte y Ciencias del Arte

Escuela Doctoral Allph@

En el marco del proyecto TransMigrARTS

Bogotá, D. C.

2025

Dedicatoria

A las niñas y niños de Colombia, por su poder transformador,

resiliente, revelador y *rebelador*.[1]

A mis hijos y a mis hermanos,

cuyas infancias me nutrieron y me nutren,

me fortalecen y me ayudan a sobrevivir.

A mis mujeres, especialmente a mi madre, a mis ancestras,

a mi Amiga en el cielo, a mi amiga en la tierra,

porque sus manos me ayudaron y me ayudan siempre.

A mi padre, por su mirada y su presencia,

que me obligaron a ser fuerte.

Y a ti, Jairo, por ser mi refugio emocional

y por creer en mí, incluso cuando las fuerzas flaqueaban.

[1] Utilizo *revelar* con "v", y *rebelar*, con "b", porque, además de hacer pública una situación, parto de que esta tesis es un ejercicio de resistencia. Destaco, entonces, la capacidad que tienen las niñas y los niños de oponerse a situaciones y experiencias de maltrato; capacidad que, con el tiempo, el adultocentrismo se encarga de fragilizar hasta desaparecer. Este juego de palabras está inspirado en la conferencia del maestro Álvaro Restrepo titulada *Re-existir: el arte como respuesta* (Restrepo, 2013).

Agradecimientos

A lo largo del camino que me ha llevado a la realización de esta tesis doctoral, he recibido el apoyo invaluable de muchas personas e instituciones, sin las cuales este proyecto habría sido imposible.

En primer lugar, agradezco a las niñas, niños y adolescentes del Colegio Laureano Gómez, a quienes asistieron al taller, a quienes les oriento la cátedra de *Educación Artística* y a quienes hacen parte del grupo piloto de *Performance Jornada Tarde.* Sus ocurrencias y genialidad constituyen el ingrediente principal para que la *Práctica Performativa del Catarsear* se haya hecho tangible en el contexto escolar.

Agradezco a la Secretaría de Educación del Distrito por aprobar mis licencias de estudio remuneradas y no remuneradas, por proveer los espacios necesarios para llevar a cabo mi investigación y, asimismo, por creer en la formación de los maestros como una de las respuestas urgentes a las problemáticas académicas que tanto aquejan a nuestras niñas y niños.

Extiendo mi agradecimiento a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, por sus programas doctorales, por las líneas de investigación que me acogieron y por todas las experiencias que, a lo largo de este proceso, cambiaron la imagen que tenía de mí misma, potenciando mi propia transformación y reparación. A todas ellas, mi más sincero agradecimiento.

Expreso mi gratitud a mi directora de tesis, la doctora Sonia Castillo, quien, con su mirada sensible, supo reconocer el valor de las prácticas artísticas en los procesos de reparación de las infancias. Su claridad intelectual fue esencial para que este trabajo se concretara.

Junto a ella, agradezco también a mi directora desde Toulouse, la doctora Agnès Surbezy, quien, además de guiarme académica y metodológicamente, me animó a no rendirme y me brindó su apoyo y confianza de manera incondicional. Expreso también mi gratitud a la maestra María Teresa García, su autoridad desde el afecto y el respeto me alentó a reconocerme fuerte y valiosa. Gracias por su saber, su maestría en la docencia y su sonrisa reparadora.

Mi agradecimiento se extiende al proyecto TransMigrARTS, a sus aliados y, especialmente, a la maestra Monique Martínez, cuya destreza, habilidad y tenacidad han sido inspiración para quienes creemos que las prácticas artísticas pueden ser un camino viable hacia la transformación y la reparación.

A mis compañeros de cohorte, Aline Valine de Melo, Rafael Acero y Daniel Pinzón, quienes comenzaron como compañeros de clase y hoy son mis maestros, amigos y hermanos en este proceso de aprender a desaprender. Entre los cuatro nos tejimos mutuamente y nos sostuvimos en los momentos más difíciles, cuando el pesimismo amenazaba con vencernos.

A Rosil, Lina y Sebastián, con quienes compartí largas discusiones y dudas: gracias por su compañía, por los momentos de aprendizaje y por su solidaridad académica y sensible durante la escritura de este documento. Junto a ellos, agradezco a mi gran amiga Angie Rojas, quien fue mi mano derecha, mi fuerza y mi refugio constante, brindándome la risa, la carcajada y el llanto como espacio de *catarseo* para repararme en aquellos momentos en los que analizar mis propios caminos parecía descoserme por dentro.

Agradezco a mi familia, en especial a mi madre, por su estar y resistir incondicional; a mi hermana, la luz de mis ojos y mi mejor amiga siempre; a mi esposo, por su compañía, lealtad y flexibilidad de pensamiento, que han sido vitales para la escritura de este documento; a Emilio, que en mi adultez me permitió reencontrarme con la magia, la fantasía y la ficción, —mi niña interior te lo agradecerá siempre—; a Laura, que hace 29 años salvó mi vida y aún hoy no me suelta: te amo infinitamente. A mis compañeros del colegio, a mis *compas* hermosos: Jorge, Javier y Luz Helena, quienes, con solidaridad y comprensión, siempre me cubrieron en las jornadas en que debía escabullirme para poder escribir, me abrazaron en el agotamiento y me animaron a continuar.

Finalmente, me agradezco a mí misma, por poder verme fuerte cuando más me necesitaba.

Resumen

La performance: una ruta de investigación-creación para habitar la escuela desde las "intersensibilidades performativas" de niñas y niños es un proyecto de Investigación-Creación Aplicada (ICA) de carácter transdisciplinar, desarrollado en el marco del Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su Línea de investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades (LECCSP). Este proyecto se apoya en acciones genealógicas y performativas que buscan responder la siguiente pregunta: ¿Cómo la práctica performativa del *catarsear* puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato y violencia en los cuerpos de niñas y niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

La tesis se desarrolla en el marco del proyecto TransMigrARTS (TMG), en cotutela con la Universidad Jean Jaurès, dentro de su Doctorado en Artes y Ciencias del Arte. Aquí, la ICA se constituye como una práctica investigativa propuesta por la maestra Monique Martínez, que, desde un eje socio-situado contribuye a ofrecer soluciones en contextos específicos. Esta práctica puede aplicarse tanto en el ámbito empresarial como en el social, y, en ambos casos, busca proponer caminos de solución de carácter interno.

Su enfoque se basa en la investigación-creación en diálogo con las dos perspectivas de los programas doctorales en cotutela: la creación investigadora, desde la LECCSP y la perspectiva de la ICA en el marco del proyecto TMG. La ICA se desarrolla a partir de una propuesta metodológica artística denominada *Catarsear*, basada en prácticas performativas cuyo objetivo es que las infancias en condición de vulnerabilidad (en este caso, niñas y niños migrantes) puedan tramitar[2], a través de la *performance,* aquellas vulnerabilidades propias de la migración que afectan la construcción de su autoestima.

[2] *Tramitar* es hacer que un asunto pase por el proceso necesario para su resolución (WordReference, s. f.).

Esta investigación comienza con un análisis genealógico que explora las vulnerabilidades presentes en la experiencia de infancia de la investigadora (1980-1990); así mismo, analiza tanto las comunidades que participaron en su práctica artística (1992-2018), como las acciones performativas implementadas en su ejercicio como maestra de artes. Por último, examina los registros del taller *Performando mi frontera*, llevado a cabo entre febrero y abril de 2023, en el que se puso a prueba la propuesta metodológica *Catarsear,* en el marco del proyecto *TransMigrARTS*, en su paquete de trabajo número 2.

Para analizar dicho taller, se seleccionó una muestra correspondiente al 33% de la población total, mediante un análisis minucioso de registros audiovisuales y entrevistas informales realizadas con la comunidad. Una vez definida la muestra, se procedió al análisis de la experiencia, mediante la herramienta *Modos de Relación Sintiente* (MRS), propuesta por la maestra Sonia Castillo.

A partir de este análisis, la tesis evidencia, a través de las prácticas performativas del *catarsear,* las vulnerabilidades relacionadas con la distorsión de la imagen corporal (Dolto, 1984) que vivencian las infancias que han sufrido maltrato sobre sus cuerpos. Esta distorsión, como consecuencia directa de las diferentes formas de violencia experimentadas por las niñas y los niños, transforma la vivencia del esquema corporal de la infancia como sociopersona, y conlleva la baja autoestima, la naturalización del maltrato y el desarrollo de una personalidad basada en la distorsión de sí mismo y del mundo que le rodea.

Las prácticas performativas del *catarsear* permiten que, a través del arte, se manifiesten estas afectaciones, comunicadas mediante acciones corporales motivadas por el juego desde la ficción. Estas prácticas constituyen un primer nivel de reparación, que, en la tesis, se instala bajo la noción de *tramitar,* vista como la acción de gestionar la vivencia. Se trata de un momento inicial de rescate de la autoestima, donde se potencia la *autoficción* como modo de reexistencia, que deviene en una vivencia integrada de la experiencia corporal. La distorsión, como resultado del maltrato, es transformada por las vivencias de integración de la persona durante el tiempo de la acción performativa.

En la parte final de la investigación, se presenta como contribución, la descripción de la práctica performativa del *catarsear*, entendida como una experiencia en la que, a través del juego, la ficción y la *performance*, se visibiliza la imagen corporal de la sociopersona que niñas y niños tienen de sí mismos. Esta contribución no solo incluye los parámetros para implementar dicha práctica, sino que consolida un taller denominado *Performance del catarsear*, que recoge las acciones performativas más relevantes de la experiencia de la investigadora con infancias en condición de vulnerabilidad, que fueron destacadas durante la implementación del taller. Finalmente, en las contribuciones y conclusiones de este documento, se exponen los aportes de esta investigación tanto a los estudios artísticos como a la Línea en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades.

Palabras clave: cuerpo, *performance*, infancias, distorsión, Investigación Creación Aplicada.

Abstract

Performance: a research-creation pathway to inhabit the school through the "performative intersensibilities" of girls and boys is an Applied Research-Creation (ARC) project with a transdisciplinary approach. It was developed within the framework of the Doctorate in Artistic Studies at Universidad Distrital Francisco José de Caldas, under the Research Line in Critical Studies of Corporealities, Sensibilities, and Performativity (LECCSP). This project relies on genealogical and performative actions that aim to address the following question: *How can the performative practice of catarsear contribute to processing the experience of mistreatment and violence in the bodies of migrant girls and boys from Colegio Laureano Gómez IED?*

The thesis is developed within the framework of the TransMigrARTS (TMG) project, in cotutelle with Université Jean Jaurès, as part of its Ph.D. in Arts and Art Sciences. Here, ARC is established as a research practice proposed by Professor Monique Martínez, which, from a socio-situated approach, contributes to offering solutions to specific contexts. This practice can be applied in both business and social fields, and in both cases, it seeks to propose internally-driven pathways to resolution.

Its methodological foundation lies in Research-Creation, in dialogue with the two doctoral program perspectives in cotutelle: research-creation from the LECCSP and the ARC perspective within the TMG project. ARC is developed from an artistic methodological proposal called *Catarsear*, based on performative practices aimed at enabling vulnerable children (in this case, migrant girls and boys) to process, through performance, the vulnerabilities associated with migration that impact their self-esteem.

This research begins with a genealogical analysis that explores the vulnerabilities present in the researcher's childhood experience (1980–1990). It also examines the communities involved in her artistic practice (1992–2018), as well as the performative actions implemented during her work as an arts teacher. Lastly, it analyzes records from the *Performando mi frontera* workshop, held from February to April 2023, which tested the *Catarsear* methodological proposal within the framework of TransMigrARTS, specifically under Work Package.

To analyze this workshop, a sample representing 33% of the total population was selected through a detailed review of audiovisual records and informal interviews with the community. Once the sample was defined, the experience was analyzed using the *Modes of Sentient Relationship* (MSR) tool proposed by Professor Sonia Castillo.

From this analysis, the thesis reveals—through the performative practices of *Catarsear*—the vulnerabilities related to body image distortion (Dolto, 1984) experienced by children who have suffered mistreatment. This distortion, as a direct result of the various forms of violence endured by girls and boys, alters the experience of the body schema during childhood as socio-persons, leading to low self-esteem, normalization of mistreatment, and the development of a personality shaped by a distorted perception of oneself and the surrounding world.

The performative *Prácticas del Catarsear* enable these affectations to be expressed through art, communicated via bodily actions inspired by play and fiction. These practices constitute a first level of repair, which the thesis conceptualizes as *processing*, understood as the act of managing lived experience. This marks an initial moment of self-esteem recovery, where autofiction becomes a mode of re-existence, leading to an integrated experience of the corporeal

self. The distortion caused by mistreatment is thus transformed through experiences of personal integration during the performative action.

In the final part of the research, the performative practice of *Catarsear* is described as a contribution, conceptualized as an experience where, through play, fiction, and performance, the body image of the socio-person that girls and boys have of themselves is made visible. This contribution includes not only the parameters for implementing the practice, but also a workshop titled *Performance of Catarsear*, which compiles the most relevant performative actions drawn from the researcher's experience with vulnerable childhoods, as highlighted during the workshop's implementation. Finally, the conclusions and contributions of this document present the ways in which this research advances both Artistic Studies and the Research Line in Critical Studies of Corporealities, Sensibilities, and Performativity.

Keywords: body, performance, childhood, distortion, Applied Research Creation.

Résumé

La performance: une voie de recherche-création pour habiter l'école à partir des "intersensibilités performatives" des filles et des garçons est un projet de Recherche-Création Appliquée (RCA) à caractère transdisciplinaire. Il est développé dans le cadre du Doctorat en Études Artistiques de l'Université Distrital Francisco José de Caldas, au sein de la Ligne de recherche en Études Critiques des Corporeités, des Sensibilités et des Performativités (LECCSP). Ce projet s'appuie sur des actions généalogiques et performatives visant à répondre à la question suivante: *Comment la pratique performative du catarsear peut-elle contribuer à traiter l'expérience de la maltraitance et de la violence vécue dans les corps des filles et des garçons migrants du collège Laureano Gómez IED ?*

Cette thèse s'inscrit dans le cadre du projet TransMigrARTS (TMG), en cotutelle avec l'Université Jean Jaurès, dans le cadre de son Doctorat en Arts et Sciences de l'Art. Ici, la RCA est conçue comme une pratique de recherche proposée par la professeure Monique Martínez, qui, à partir d'un axe socio-situé, contribue à proposer des solutions à des contextes spécifiques. Cette

pratique peut être appliquée aussi bien dans le domaine entrepreneurial que dans le champ social, et, dans les deux cas, elle cherche à proposer des solutions émergeant de l'intérieur.

Sa méthodologie repose sur la recherche-création, en dialogue avec les deux perspectives des programmes doctoraux en cotutelle : la création en recherche depuis la LECCSP et la perspective de la RCA dans le cadre du projet TMG. La RCA se développe à partir d'une proposition méthodologique artistique intitulée *Catarsear*, basée sur des pratiques performatives visant à permettre aux enfances en situation de vulnérabilité (dans ce cas, les filles et garçons migrants) de traiter, à travers la performance, les vulnérabilités propres à la migration qui affectent la construction de leur estime de soi.

Cette recherche commence par une analyse généalogique qui explore les vulnérabilités présentes dans l'enfance de la chercheuse (1980–1990) ; elle analyse également les communautés ayant participé à sa pratique artistique (1992–2018), ainsi que les actions performatives mises en œuvre dans son activité d'enseignante en arts. Enfin, elle examine les documents du laboratoire *Performando mi frontera*, réalisé entre février et avril 2023, dans lequel la proposition méthodologique *Catarsear* a été mise à l'épreuve dans le cadre du projet TransMigrARTS, dans son deuxième paquet de travail.

Pour analyser cet atelier, un échantillon correspondant à 33 % de la population totale a été sélectionné à partir d'une analyse minutieuse des enregistrements audiovisuels et des entretiens informels menés avec la communauté. Une fois l'échantillon défini, l'expérience a été analysée à l'aide de l'outil Modes de Relation Sentiente (MRS), proposé par la professeure Sonia Castillo.

À partir de cette analyse, la thèse met en évidence, à travers les pratiques performatives du *catarsear*, les vulnérabilités liées à la distorsion de l'image corporelle (Dolto, 1984) vécue par les enfants ayant subi des maltraitances. Cette distorsion, conséquence directe des différentes formes de violence expérimentées par les filles et les garçons, modifie l'expérience du schéma corporel dans l'enfance en tant que socio-personne, entraînant une faible estime de soi, la naturalisation de la maltraitance et le développement d'une personnalité fondée sur une perception déformée de soi-même et du monde environnant.

Les pratiques performatives du *catarsear* permettent, à travers l'art, de rendre manifestes ces atteintes, exprimées par des actions corporelles inspirées du jeu et de la fiction. Ces pratiques constituent un premier niveau de réparation, que la thèse désigne par la notion de *traiter*, entendue comme l'action de gérer l'expérience vécue. Il s'agit d'un moment initial de récupération de l'estime de soi, où l'auto-fiction devient un mode de ré-existence, qui mène à une expérience corporelle intégrée. La distorsion, conséquence de la maltraitance, est ainsi transformée par des vécus d'intégration de la personne durant l'action performative.

Dans la dernière partie de la recherche, la pratique performative du *catarsear* est présentée comme une contribution, conçue comme une expérience dans laquelle, par le jeu, la fiction et la performance, l'image corporelle de la socio-personne que les filles et les garçons ont d'eux-mêmes devient visible. Cette contribution inclut non seulement les paramètres de mise en œuvre de cette pratique, mais aussi un atelier intitulé *Performance du catarsear*, qui rassemble les actions performatives les plus significatives de l'expérience de la chercheuse avec des enfances en situation de vulnérabilité, mises en évidence lors de l'implémentation de l'atelier. Enfin, les conclusions et contributions de ce document exposent les apports de cette recherche aux Études Artistiques ainsi qu'à la ligne de recherche en Études Critiques des Corporeités, des Sensibilités et des Performativités.

Mots-clés: corps, performance, enfances, distorsion, Recherche-Création Appliquée.

Tabla de contenido

Introducción 1

Capítulo 1. Una genealogía como acción emancipatoria de las prácticas de maltrato 10

Primera parte. La genealogía no es una línea recta de acontecimientos históricos 12

Respecto a la culpa y el castigo en la infancia 14

La genealogía como un camino de emancipación 16

Foucault y la genealogía del castigo 18

Materialidades del horror 21

Maltrato, desprecio y violencia: una constante en la historia de las infancias 26

Una genealogía desde el orden biopolítico 29

De las prácticas de atención y cuidado a las infancias 31

Perspectivas feministas acerca de la genealogía 35

Segunda parte. Genealogía de mi experiencia vivida como infante en Colombia 42

Análisis genealógico de la transmisión intergeneracional del maltrato en mi familia 43

Materialidades del horror para la creación 68

Genealogía del maltrato a mi hija 81

Tercera parte. Genealogía de las prácticas performativas (1992 - Actualidad) 86

Instituto Mayéutico (1992-1995): Mi primer paso como maestra 90

Colegio ITD Laureano Gómez IED (2018 - actualidad) 113

Cuarta parte. Recurrencias halladas en las prácticas performativas, encontradas a partir de la genealogía ***126***

Quinta parte. Vulnerabilidades recurrentes encontradas en la genealogía, que afectan la imagen corporal que las niñas y los niños tienen de sí mismos ***129***

Vulnerabilidades sociales 130

Vulnerabilidades estructurales 130

Vulnerabilidades psicológicas 130

Vulnerabilidad 2: inseguridad emocional y social 133

Vulnerabilidad 3: distorsión en su imagen corporal 133

Contribuciones de la genealogía 135

Capítulo 2. Categorías transversales para comprender las infancias y sus modos de resistencia **146**

Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias ***148***

Cuerpo como un todo 148

Infancia maltratada ***160***

Prácticas del maltrato a la infancia o la historia de la violencia 161

La migración: una problemática que atañe a las infancias ***171***

Una mirada a la historia de la migración 172

Potencias de las infancias para resistir el maltrato ***185***

Sentir es una acción emancipatoria 186

Juego y ficción como potencias de las infancias 189

La performance 193

Interpretaciones de la catarsis 196

Interpretaciones de frontera 201

¿Por qué transformar la mirada hacia las infancias?* *206

¿Qué es transformación y por qué atañe a las infancias? 207

Acerca de la Investigación-Creación* *209

Acepciones de la Investigación-Creación 213

La Investigación-Creación en el doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 214

Investigación-Creación Aplicada (ICA) 216

Hallazgos de este acercamiento teórico* *217

Capítulo 3. Metodología de *La performance del catarsear,* valorada en los talleres TransMigrARTS 221

TransMigrARTS: una propuesta desde la Investigación-Creación Aplicada* *222

Visibilización de experiencias migratorias y fronterizas 223

Empoderamiento a través del arte 223

Exploración de nuevas metodologías de investigación artística 223

Reflexión sobre el concepto de frontera 224

Creación de comunidades de diálogo 224

Contribución a la pedagogía y la educación crítica 224

Innovación en el uso de la performance como herramienta de análisis 225

Objetivos y etapas del proyecto TransMigrARTS 225

Paquete de trabajo 1. Desarrollo de una herramienta de observación y evaluación para los talleres artísticos transformativos 226

Paquete de trabajo 2. Validación de la herramienta de observación y evaluación de talleres artísticos creada en el Paquete de trabajo 1. 227

Paquete de trabajo 3. Modelaje de los talleres artísticos transformativos tipo 227

Paquete de trabajo 4. Implementación de los talleres artísticos transformativos tipo 227

Paquete de trabajo 5. Diseminación y comunicación 228

Descripción del taller "Performando mi frontera" en el marco del proyecto TransMigrARTS 228

Descripción del contexto del taller 229

Descripción sociodemográfica del taller "Performando mi frontera" 230

Origen y diseño del taller "Performando mi frontera" 233

Fases del taller "Performando mi frontera" 235

Descripción de los observadores y estructuras del taller 262

Lo que se valora y cómo en el taller 265

Aspectos éticos: el dossier 266

Hallazgos del taller y de su metodología 270

Capítulo 4. Análisis **272**

Análisis de experiencias individuales a través de la herramienta de selección ***273***

Herramienta de análisis situado 273

Contribuciones a las acciones performativas del "Catarsear", a partir del análisis MRS aplicado a las sesiones del taller 305

Contribuciones a quien orienta las acciones de la "Performance del Catarsear", a partir del análisis MRS aplicado a las sesiones del taller 305

Capítulo 5. Resultados analíticos y creativos. ***La práctica performativa de Catarsear*** **309**

Argumentos y propuesta metodológica ***310***

Hallazgos ***312***

Hallazgos teóricos 312

Intersectorialidad en población específica del taller 333

Contribuciones ***339***

Argumentos que sostienen y consolidan la "Práctica performativa del catarsear" 341

Premisas de la "Práctica performativa del catarsear" 345

Perfil del orientador del "Catarsear" 349

Taller de transformación "Performance del Catarsear" 351

Manifiesto por el Derecho Corporal de las Infancias 392

Contribuciones del proyecto TransMigrARTS a la "Performance del catarsear" 397

Contribuciones de "La performance del catarsear" al proyecto TransMigrARTS 401

Capítulo 6. Conclusiones 406

Bibliografía 409

Tabla de figuras

Figura 1. *Hoja de ruta del Capítulo 1.* Autoría propia. (2025)..... 12

Figura 2. Abuelos maternos. Autoría propia. (1990)..... 48

Figura 3. Mi Madre. Autoría Propia. 51

Figura 4. *Mis padres.* Autoría propia.. 53

Figura 5. *Cómo me veo*. Autorretrato de Esther García. (2024) 62

Figura 6. 68

Figura 7. Cinturón en mi espalda. Autoría propia. (2023)..... 70

Figura 8. 72

Figura 9. 76

Figura 10. *Corpografía Mi cuerpo de niña,* s. f.. 78

Figura 11. *Corpografía del maltrato,* s. f..... 79

Figura 12. 81

Figura 13. *Mi hija y yo*. Autoría propia. (1999)..... 84

Figura 14. *Mi hija y yo*. Autoría propia. (Agosto,2023) 86

Figura 15. *Acción performativa en pandemia.* Autoría propia. (2021) 87

Figura 16. *Primer trabajo: Sandra y estudiantes de tercero*. Autoría propia. (1993)..... 90

Figura 17. Performance “Habitando la calle”. Acción con niñas y niños del Laureano Gómez IED. Autoría propia. (2018) 113

Figura 18. Secuestraron a mi hermano. Acción performativa “Una pandemia en la escuela”. Autoría propia. (2020) 115

Figura 19. *Actividad frente al espejo.* (s. f.) 118

Figura 20. *Creaciones de los niños.* (s. f.). 120

Figura 21. 122

Figura 22. *Corpografia individual*. Se reserva la identidad del autor. (2021) 123

Figura 23. *Performance “Respirar y tramitar”.* (s. f.). 124

Figura 24. Instalación “Agua, cuando me faltes”. Acción performativa realizada en abril. Autoría propia. (2024) 125

Figura 25. *Corpografía de la niña.* Autoría propia. (2024) 129

Figura 26. *Corpografías* (s. f.). 140

Figura 27. Mi primera corpografía en el Doctorado con el acompañamiento de la maestra Sonia Castillo. (2020) 145

Figura 28. *Hoja de ruta del Capítulo 2.* Autoría propia. (2025) 147

Figura 29. *Hoja de ruta del Capítulo 3*. Autoría propia. (2025) 222

Figura 30. TransMigrARTS 228

Figura 31. Taller *Performando mi frontera*, Sesión 3. Mi lugar seguro. 229

Figura 32. *Gráficas edades hombres y mujeres* (s. f.). 233

Figura 33. *Modelo de agenda y bitácora de exploración.* Autoría propia. (2023) 235

Figura 34. (2023) 236

Figura 35. Creando a *"Pera Manzana".* (2023) 237

Figura 36. *Caminos* (2023) 238

Figura 37. *Sesión: Mi lugar seguro*. Autoría: Cartografía Sur. (2023)..... 239

Figura 38. *Escenas de la sesión "Mi camino favorito".* Autoría: Cartografía Sur. (2023) 241

Figura 39. *Escena "Cuerpo mov".* Autoría propia. (2023) 242

Figura 40. Creación con el agua. 243

Figura 41. 244

Figura 42. Sesión 6. 245

Figura 43. Sesión 7 246

Figura 44. El sonido tiene formas. 249

Figura 45. *Sesión 9. Palabras que me gustan.* Autoría propia. (2023)..... 250

Figura 46. Sesión 9. *Pera Manzana*..... 251

Figura 47. Sesiones 10 y 11 252

Figura 48. *Ensamble.* 254

Figura 49. *Performance* final. Autor: Cartografía sur. (2023)..... 255

Figura 50. *Mi lugar seguro soy yo*. Acción de la *performance*. Recorridos de *Pera Manzana*. Autoría: Cartografía Sur. Taller PMF. (2023) 256

Figura 51. *Performance* final..... 257

Figura 52. *Confío en vos* 258

Figura 53. Momento del agua 259

Figura 54. *Performance* final. 260

Figura 55. *Performance final.* Autor: Cartografía Sur. (2033) 261

Figura 56. Sesiones. Pretalleres, agosto, septiembre y octubre. Autoría propia. (2022) 267

Figura 57. Las niñas y los niños participantes al Taller PMF. 269

Figura 58. Hoja de ruta Capítulo 4. Autoría propia. (2025) 273

Figura 59. Taller PMF 276

Figura 60. Modelo de análisis de los Modos de Relación Sintiente (MRS) 293

Figura 61. Instrumento de los Modos de Relación Sintiente (MRS) con las "Dinámicas del Catarsear" 294

Figura 62. *Sesión 5. Taller PMF*. Autoría propia. (2023) 295

Figura 63. Corpografía no. 1. Taller PMF. Autoría propia. (2023) 300

Figura 64. ¿Qué me da rabia? Taller PMF. Autoría propia. (2023) 300

Figura 65. Taller PMF 308

Figura 66. *Taller PMF*. 309

Figura 67. *Hoja de ruta del Capítulo 5.* Autoría propia. (2025) 310

Figura 68. Resultados de Taller PMF. 314

Figura 69. Corpografía niña de 12 años. Autoría Propia. 329

Figura 70. Corpografía niña de 12 años, Taller PMF. *Representación de fragmentación*. Autoría anónima. (2024) 330

Figura 71. Corpografía niña de 12 años, Taller PMF. Representación de fragmentación. *Acción de cortar*. Autoría anónima. (2024) 331

Figura 72. Creación sesión *Mi lugar seguro*. Taller PMF. Autoría propia. (2023) 340

Figura 73. 351

Figura 74. Acción performativa del *Catarsear*. 353

Figura 75. Taller PMF 355

Figura 76. Antes del taller PMF. 360

Figura 77. Taller PMF 363

Figura 78. Corpografía 365

Figura 79. Taller PMF 367

Figura 80. Taller PMF 370

Figura 81. Taller PMF 373

Figura 83. *Sesión Voz a vos, ruidos y expresiones.* 378

Figura 82. Sesión 5. 378

Figura 84. Palabras grabadas en el cuerpo. 381

Figura 85 A Escena 382

Figura 86. Puesta en escena. 386

Figura 87 392

Figura 88 397

Índice de tablas

Tabla 1. Prácticas performativas 127

Tabla 2. Recurrencias de las vulnerabilidades observadas y las consecuencias de orden social, psicológico y físico 131

Tabla 3. Línea de Tiempo. Migración, Colombia-Venezuela 177

Tabla4. Número de asistentes al taller *Performando mi frontera*. (2023). 232

Tabla 5. Cronograma 2025 269

Tabla 6. Ciudades de origen, asistentes al taller PMF. (2023) 277

Tabla 7. Resultados del CREA. Análisis de las sesiones 1, 2 y 3. 284

Tabla 8.Resultados. Transformaciones de las sesiones 4,5,6,7,8 y 9. 296

Tabla 9. Intersectorialidad de las vulnerabilidades 333

Tabla 10. Momento 1. Encuentro y bienvenida 357

Introducción

Generalidades

Soy mujer, madre, hija, investigadora, maestra de Educación Artística y creadora desde los contextos escolares oficiales de la ciudad de Bogotá. Desde mi infancia comencé a explorar acciones performativas que me permitieron sobrevivir a la experiencia del maltrato, una constante en las familias de mi localidad y de mi época (localidad de Engativá, Bogotá, Colombia, 1982).

Dichas acciones, que con el tiempo organicé en una estructura metodológica denominada *Catarsear*, consistían en actos espontáneos como gritos liberadores, saltos, llantos, convulsiones, temblores, pausas, detenciones y ficciones. Estas prácticas me trasladaban a paisajes con sabores dulces y me brindaban la posibilidad de soñar, potencia de mi infancia que me negaba a perder y a la cual dedicaba el tiempo en el que huía de mi realidad.

A una edad temprana me revelaba como una mujer en crecimiento, con deseos de transgredir las disciplinas y las normas que cotidianamente atravesaban la piel de mis hermanos y la mía con golpes, gritos, sentimientos de culpa, y con la responsabilidad de asumir prácticas de cuidado que, a tan corta edad, se convertían en una trampa de frustraciones y faltas, disfrazada de empoderamiento y autonomía.

Más adelante, al desempeñarme como maestra de educación artística, *Catarsear* se estableció en mi principal práctica pedagógica con las niñas y los niños. Como docente y artista, he encontrado en el ámbito escolar evidencia de la experiencia de maltrato y violencia que viven cotidianamente ellos y ellas en general, y, específicamente, para esta investigación, quienes se encuentran en condición migrante.

Este tema ha resultado de particular interés, siendo el eje central de los procesos de creación investigativa que he realizado, dado que involucra mi experiencia propia y el recuerdo de las vivencias de mi infancia, que coinciden con la situación que viven actualmente las infancias en Colombia, América Latina y el mundo.

En Colombia, pese a la ley 2089 de 2021, que prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes, y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes (Congreso de la República de Colombia, 2021, Ley 2089), las cifras de maltrato y abuso sexual siguen en aumento.

Así, en el año 2023, según cifras de Medicina Legal, se reportaron 37.622 casos de maltrato infantil en Colombia, de los cuales 19.192 presuntamente correspondieron a abuso sexual (Instituto Colombiano de Medicina Legal, 2023). Por otro lado, el ICBF[3] reportó, entre enero y noviembre de 2022, 17.384 procesos por situaciones de abuso sexual, de los cuales 5.134, ocurrieron en la ciudad de Bogotá. Además, entre enero y agosto de 2024, la Procuraduría General de la Nación confirmó 375 homicidios contra menores de edad en el territorio colombiano (Procuraduría General de la Nación, 2024).

Esto significa que las prácticas de maltrato e infanticidio son una realidad cruel que persiste con las niñas y los niños en nuestro país. Por lo tanto, es urgente crear, paralelo a la ley y la sanción, modos de intervención que tengan como epicentro a las infancias, que fortalezcan su autoestima, y que puedan, desde prácticas performativas, permitirles mirarse a sí mismas como sujetos de derechos merecedores de respeto.

Con la iniciativa de estructurar el *Catarsear* como una propuesta metodológica válida dentro de los Estudios Artísticos, que ofreciera espacios de reparación para autoestimas maltratadas por contextos de violencia, ingresé al Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2019.

[3]El ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) es el ente encargado de vigilar el estado de bienestar de las niñas, niños y adolescentes en Colombia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, s. f.).

Así, este proyecto se consolida en el Doctorado en cotutela con la Universidad Jean Jaurès de Toulouse (Francia), y en el Doctorado en Artes y Ciencias del Arte que, a su vez, está inscrito en el macroproyecto *TransMigrARTS*[4], proponiéndose indagar la potencia de las artes vivas en los procesos de reparación, con la hipótesis de que las artes escénicas pueden ser un medio para contribuir a transformar y mejorar los modos de vida vinculados a los niños y niñas migrantes en situaciones de vulnerabilidad; usando como herramienta la Investigación Creación Aplicada (Martínez, 2023), desde un enfoque de investigación-creación, en diálogo con las dos perspectivas de los programas de doctorado en cotutela, a saber: la creación investigadora, desde la LECCSP (Línea de Estudios Críticos de las Corporeidades, las Subjetividades y las Performatividades) del Programa de Doctorado en Estudios Artísticos, y la perspectiva de la ICA (Investigación Creación Aplicada), en el marco del proyecto *TransMigrARTS.*

En coherencia con los aportes metodológicos de la Línea de investigación, los modos de hacer que me permitieron reexistir y sobrevivir a una infancia en condiciones de maltrato y la experiencia de más de 30 años en acciones creativas con las infancias, a través de los cuales he evidenciado el poder transformador de las artes en la reparación de vulnerabilidades, propongo la siguiente pregunta que orientará este proyecto de investigación-creación: **¿Cómo la práctica performativa de *Catarsear* puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato y violencia en los cuerpos de las niñas y los niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?**

A partir de esta pregunta, emergen los siguientes objetivos:

[4] El proyecto TransMigrARTS surge con el propósito de establecer una **red de empresas culturales, investigadores y artistas/investigadores** hispanohablantes procedentes de Europa y Latinoamérica; todos ellos unidos por el **objetivo común de modelar talleres socialmente innovadores y transformadores**, a través de una metodología aplicada de investigación-creación, que sirvan para integrar a las comunidades migrantes (TransMigrARTS, s. f.).

Objetivo general

Instaurar teórica y creativamente la práctica performativa de *Catarsear* como una contribución metodológica que le permita a la comunidad infantil migrante de los grados tercero y cuarto del Colegio ITD Laureano Gómez, fortalecer su imagen corporal, desde una mirada de comprensión y buen trato hacia sí mismos y hacia los demás.

Objetivos específicos

1. Realizar un seguimiento de las prácticas de maltrato a partir de experiencias vividas en la infancia, con el fin de identificar categorías de análisis para el diseño de la propuesta creativa.
2. Recuperar la experiencia de las prácticas performativas desarrolladas con distintas comunidades.
3. Configurar un campo reflexivo con autores, artistas y otros, que permita la comprensión de recurrencias encontradas en el proceso de las experiencias vividas.
4. Proponer una ruta metodológica para desarrollar prácticas performativas en el proyecto *TransMigrARTS.*
5. Interpretar teórica y creativamente los resultados de los procesos metodológicos, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación.
6. Diseñar e implementar contribuciones del orden del cuidado y bienestar, creativo y metodológico, que permitan desarrollar la propuesta del *Catarsear* en comunidades infantiles en condición de vulnerabilidad.
7. Socializar los resultados obtenidos.

Enfoque de la investigación

Como se mencionó anteriormente, esta investigación se hace bajo el enfoque de Investigación-Creación en diálogo con las dos perspectivas de los programas del Doctorado en cotutela, a saber: la creación investigadora desde la LECCSP y la perspectiva de la

Investigación-Creación Aplicada, en el marco del proyecto TMG. Así, la ICA se desarrolla a partir de una propuesta metodológica artística denominada *Catarsear*, basada en prácticas performativas y cuyo objetivo es que las infancias en condición de vulnerabilidad (en este caso, niñas y niños migrantes) puedan tramitar, a través de la práctica de la *performance*, aquellas vulnerabilidades propias de la migración que afectan la construcción de su autoestima.

Por otra parte, la ICA se constituye como una práctica investigativa propuesta por la maestra Monique Martínez, que desde un eje socio-situado contribuye a ofrecer soluciones a contextos específicos. Esta práctica puede aplicarse tanto en el ámbito empresarial como en el social, y, en ambos casos, busca proponer caminos de solución de carácter interno.

De acuerdo con el enfoque planteado y siguiendo los momentos de la presente investigación con sus respectivos objetivos, el documento se encuentra organizado de la siguiente manera:

El primer capítulo presenta un análisis genealógico que explora las vulnerabilidades presentes a lo largo de mi infancia (1980-1990) y las acciones performativas que me llevaron a tramitar el maltrato y a sobrevivir a dicha experiencia. Asimismo, analiza las comunidades que han participado en mi práctica artística (1992-2018) y las acciones performativas implementadas en mi experiencia como maestra de artes. Por último, examina los registros del taller *Performando mi frontera*, llevado a cabo en los meses de febrero, marzo y abril de 2023, con el cual pongo a prueba mi propuesta metodológica *Catarsear* en el marco del proyecto TransMigrARTS, en su paquete de trabajo número 2.

De este análisis genealógico emergen las diferentes categorías descritas en el segundo capítulo, desde las cuales se generan campos dialógicos importantes. Con la premisa “Soy cuerpo”, Rico Bovio (1990) contribuye a esta tesis con la construcción de del concepto de “sociopersona” (2000) y cómo ella, desde la experiencia social, se nutre a sí misma, al otro y al contexto. Hablar de cuerpo y contexto implica entonces establecer un diálogo con las formas de percibir el mundo y cómo dicha percepción se instala en el cuerpo de la persona, a manera de marca, acción, forma o modo (Mandoki, 2006). En este caso, hablamos del cuerpo de las

infancias, seres humanos en crecimiento cuya potencia más grande, por estar vivos, es su capacidad de sentir y, con ella, la posibilidad de convertir lo que perciben en su propia realidad.

De igual modo, tomando en cuenta las intersensibilidades de Mandoki (2006), se involucra de manera central la categoría "infancia", considerándola desde dos ópticas diferentes: la primera, parte de un recorrido histórico en el que se subrayan las formas de interrelación del mundo con esas corporeidades crecientes[5], analizando el castigo, el maltrato y la violencia como las principales herramientas de control y configuración a favor de los intereses políticos del momento. La segunda, parte del estudio de la potencia creadora de las infancias desde las posibilidades propias de sentir, ficcionar y jugar. Por otra parte, retomando a Winnicoot (1993), se menciona ese espacio transicional denominado "juego", que el autor afirma como el área intermedia entre la realidad interna del niño (su mundo subjetivo) y la realidad externa (el mundo objetivo compartido con los demás). El escenario de juego se convierte entonces, para las niñas y los niños, en potencia creativa, permitiéndoles ficcionar el mundo y la forma como se perciben a sí mismos.

Analizar esa autopercepción es relevante en esta investigación, toda vez que la imagen corporal (Dolto, 1984) no se limita a la percepción del cuerpo físico, sino que incluye las experiencias emocionales y las relaciones sociales que moldean la identidad personal. Por lo tanto, la construcción de la imagen corporal, que indudablemente empieza en el primer momento de interacción con el mundo (el nacimiento), es constituida por la relación del esquema corporal con el mundo. Desde esta perspectiva, las afectaciones al cuerpo no son meramente físicas, sino que penetran en capas emocionales, psíquicas, sociales y simbólicas, generando transformaciones que influyen en el esquema corporal y configuran o moldean la imagen corporal. Así, el esquema corporal es la vivencia encarnada de la imagen corporal que se constituye en la base de la identidad que emerge a través de las prácticas corporales, con una mayor intensidad cuando estas prácticas se llevan a cabo en la infancia.

[5] Las corporeidades crecientes, hacen referencia a un aporte de la Dra. Sonia Castillo para denominar a las infancias.

Debido a lo anterior, el taller *Performando mi frontera*, propuso acciones performativas que permitieron percibir la imagen corporal que cada niña y niño tenían de sí mismos.

Finalmente, atendiendo al enfoque del proyecto *TransMigrARTS*, el capítulo aborda la "migración" como una categoría de análisis que añade un filtro a la mirada que la investigación da a la población atendida durante el taller, teniendo en cuenta que, en su totalidad, corresponde a una población migrante, característica que se suma a las vulnerabilidades presentes. Como lo menciona Iskra Pavez (2017), la población infantil migrante lleva en su maleta las decisiones de los demás (adultos, estado, seguridad social, etc.) y debe adaptarse, mimetizarse o rebelarse a todos los contextos para poder sobrevivir.

En el tercer capítulo, se presenta el proyecto *TransMigrARTS,* que establece el marco metodológico basado en la Investigación-Creación Aplicada (ICA). Además, se explica detalladamente cada uno de los componentes del taller *Performando mi frontera*, en el que se recopilaron las principales prácticas performativas que han acompañado mi práctica artística en la escuela y que fueron reconfiguradas para ser implementadas con una comunidad infantil migrante. Este taller hizo parte del proyecto *TransMigrARTS* en el *Work Package 2*, cuyo objetivo fue validar la herramienta de la observación y la evaluación creada en el *Work Package 1*. Lo anterior, implicó que al taller acudieran miradas externas que proporcionaran una valoración; motivo por el cual, en este tercer capítulo se incluye la descripción de los investigadores externos encargados de observar el taller. Finalmente, se presentan los soportes éticos integrados en el *dossier*, siguiendo las directrices establecidas por el proyecto *TransMigrARTS* y por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC).

En el cuarto capítulo, se puede observar que, para el análisis del taller, fue seleccionada una muestra correspondiente al 33% de la población total. Esta selección se realizó mediante una revisión minuciosa de los registros audiovisuales y las entrevistas informales hechas a la comunidad. Una vez definida la muestra, se procedió a estudiar la experiencia del taller, utilizando como herramienta los *Modos de Relación Sintiente* (MRS), propuestos por la maestra Sonia Castillo.

A partir de este estudio, en el quinto capítulo, se evidencian las vulnerabilidades referidas a la distorsión de la imagen corporal (Dolto, 1984) que, a través de las prácticas performativas del *Catarsear*, reflejan las infancias que han sufrido maltrato sobre sus cuerpos. Esta distorsión, como consecuencia directa de las diferentes formas de violencia experimentadas por las niñas y los niños, transforma la vivencia del esquema corporal de la infancia, entendida como "sociopersona", y trae como consecuencia la baja autoestima, la naturalización del maltrato y el desarrollo de la personalidad a partir de la distorsión de sí mismo y de la percepción alterada del mundo que le rodea.

Así, a través de las prácticas artísticas, se manifiestan estas afectaciones, comunicadas mediante acciones corporales motivadas por el juego desde la ficción, el grito como liberación, las metáforas corporales desde el movimiento, la quietud, la pintura, la construcción de nuevos cuerpos colectivos, las materialidades en conexión, entre otras. Estas prácticas se constituyen como un primer nivel de reparación, que ha sido denominado *Tramitar* (un paso a paso para gestionar o solucionar). En este caso, "tramitar", es la forma en que la corporeidad creciente da el primer paso para sobrevivir a la vivencia del maltrato.

Lo anterior constituye un primer momento de rescate de la autoestima de la persona, donde se potencia la "autoficción" como modo de reexistencia, la cual deviene en una vivencia integrada de la experiencia corporal de la persona. La distorsión, a fuerza de maltrato, es transformada por vivencias de integración de la persona corporal durante el tiempo de la acción performativa.

En el ámbito creativo, explico cómo este trabajo aporta al campo de los Estudios Artísticos al ofrecer una perspectiva basada en la experiencia, que se transforma en herramienta para la Investigación-Creación Aplicada (ICA). De esta manera, se constituye en una vía válida para abordar la Creación Artística en comunidades infantiles y para comprender la experiencia de "ser niño o niña" a través del arte y la *performance.*

En el ámbito metodológico, se realiza, a manera de contribución, la descripción de la práctica performativa del *Catarsear*, como una experiencia en la que, a través de la práctica de la *performance*, el juego y la ficción, se evidencia la imagen corporal de la sociopersona que las niñas y los niños tienen de sí mismos. Esta contribución contiene, tanto la descripción de los parámetros a tener en cuenta para llevar a cabo esta práctica, como la consolidación de un taller denominado *Perfomance del catarsear*, que recoge las acciones performativas que, a lo largo de mi experiencia han sido más relevantes para apoyar a las infancias en condición de vulnerabilidad y que, a su vez, fueron destacadas en la ejecución del taller.

Desde el ámbito social, se especifica cómo la implementación de esta propuesta metodológica contribuye al fortalecimiento de comunidades que respetan y valoran la infancia. A su vez, se analiza cómo esta metodología impacta en la autopercepción de los niños y niñas, mejorando su autoestima, confianza y capacidad para enfrentar las realidades de su vida cotidiana. Por otra parte, tramitar la experiencia de maltrato a partir de la acción performativa del *Catarsear* se ha configurado, en los contextos de infancias, en una oportunidad para atender a quienes, a través de las acciones, han manifestado estar en riesgo. Es importante recordar que en Colombia se han registrado 382 infanticidios en lo que va corrido del 2024. Por lo tanto, cualquier oportunidad en la que el cuerpo pueda pedir auxilio debe ser tomada en cuenta.

Finalmente, en el ámbito pedagógico, se ilustra cómo esta metodología permite abordar las intersensibilidades performativas y propiciar espacios de transformación en los modos de hacer, de interrelacionarse y de reflexionar introspectivamente dentro del dispositivo social de la escuela. La metodología creada se instala en el entorno escolar como un espacio propicio para la Investigación-Creación que, en el futuro, podría abordar otras problemáticas sociales. El sexto capítulo se dedica a las conclusiones, respondiendo a la pregunta de investigación planteada al inicio.

Capítulo 1. Una genealogía como acción emancipatoria de las prácticas de maltrato

Para cumplir con el primer objetivo específico se llevará a cabo un seguimiento exhaustivo de las prácticas de maltrato, a partir de experiencias vividas durante mi infancia. Esto permitirá identificar categorías de análisis relevantes que servirán como base para el diseño de la propuesta creativa, la cual establecerá, tanto teórica como creativamente, el *Catarsear* como propuesta metodológica.

Este recorrido genealógico se desarrollará desde una perspectiva comprensiva y amorosa, con el objetivo de lograr la emancipación afectiva y emocional de mi propia experiencia. Busco así, rescatar el verdadero origen de mis acciones y reflexionar de manera cronológica sobre el proceso de autorreparación que he experimentado desde los 7 años. Al hacerlo, comprendo cómo estas vivencias han influido en mi práctica creativa con las infancias.

En el camino se develan aquellas realidades que han ocurrido en mi vida y que me obligaron a interactuar con prácticas de maltrato y violencia ejercidas directamente sobre mi cuerpo y los cuerpos de mis hermanos en nuestra experiencia como infantes. Asimismo, se devela cómo empecé a generar acciones que, en palabras de la maestra Lynette Hunter, se suscitan al borde de una verdad histórica y que, para mí, se convirtieron en mi realidad de empoderamiento y fuerza. Estas acciones yo las situaba en la categoría de “Juegos para ser libres y felices”, y en ellos, encontraba inconscientemente la fuerza y el poder para enfrentar mi cotidianidad.

Con este propósito, me permito presentar inicialmente la línea teórica que me ha servido de guía para poder llevar a cabo este tejido genealógico a través de diversos autores con los que comprendo no solo el significado de la palabra genealogía, sino también visualizo la potencia metodológica que aporta a mi investigación.

En primera medida, recurro a los aportes de Nietzsche (1887, 2021) en su obra *La genealogía de la moral*. Posteriormente, me apoyo en Michel Foucault (1976) a partir de la comprensión del castigo como una acción de manipulación. Más adelante, me centro en la institución de la escuela y desde Zandra Pedraza (1999, 2006, 2011) empiezo a develar cómo las principales prácticas y discursos de poder afectan y moldean la vida de las personas y las comunidades, a partir de acciones biopolíticas.

Finalmente, esta reflexión aborda desde el feminismo la condición de infancia que la sociedad le ha atribuido a la mujer y la condición femenina que se les ha asignado a las infancias, siendo unas y otras (infancias y feminidades) susceptibles al maltrato, al silenciamiento, al cuidado de los otros y a la discriminación.

Después del recorrido teórico, en una segunda parte de este primer capítulo, me permito recoger aquellas experiencias de vida de quienes contribuyeron a mi propia construcción de infancia; asimismo, explico cómo estas experiencias han aportado a la construcción de la imagen de mí misma, la cual, aunque valiente, no se ha identificado nunca dentro de los parámetros de la autoconfianza. Es decir, hubo patrones y circunstancias de mi infancia, que se instalaron en mi propio cuerpo y desdibujaron la construcción de mi imagen, la cual siempre he considerado insuficiente para los parámetros impuestos por la sociedad (escuela, amigos, familia). Hacer este recorrido con las acciones que ello implica (viajes, conversas, dibujos) me ha permitido comprender las circunstancias que llevaron a mi familia a actuar de la manera en que lo hicieron y, en el camino, comprenderme a mí misma y empezar a generar una mirada amorosa y solidaria con mi propia historia.

Para finalizar esta genealogía y dar cumplimiento al segundo objetivo específico de esta investigación que busca relacionar la experiencia de las prácticas performativas desarrolladas con distintas comunidades, presento en este documento, en aras de facilitar su lectura, el contexto en el que inicié mi experiencia trabajando con infancias, en el año 1992, y el contexto en el que me encuentro ahora, desempeñándome como maestra de educación artística. Los contextos que corresponden a los años 1999 hasta 2017, se nombran y presentan juiciosamente

en los anexos. Exponer cada una de las experiencias me permite recuperar los principales elementos que componen la propuesta del *Catarsear*, y, de esta manera, identificar las primeras recurrencias o categorías que se desarrollarán en el siguiente capítulo desde una perspectiva histórica, contextualizada y situada.

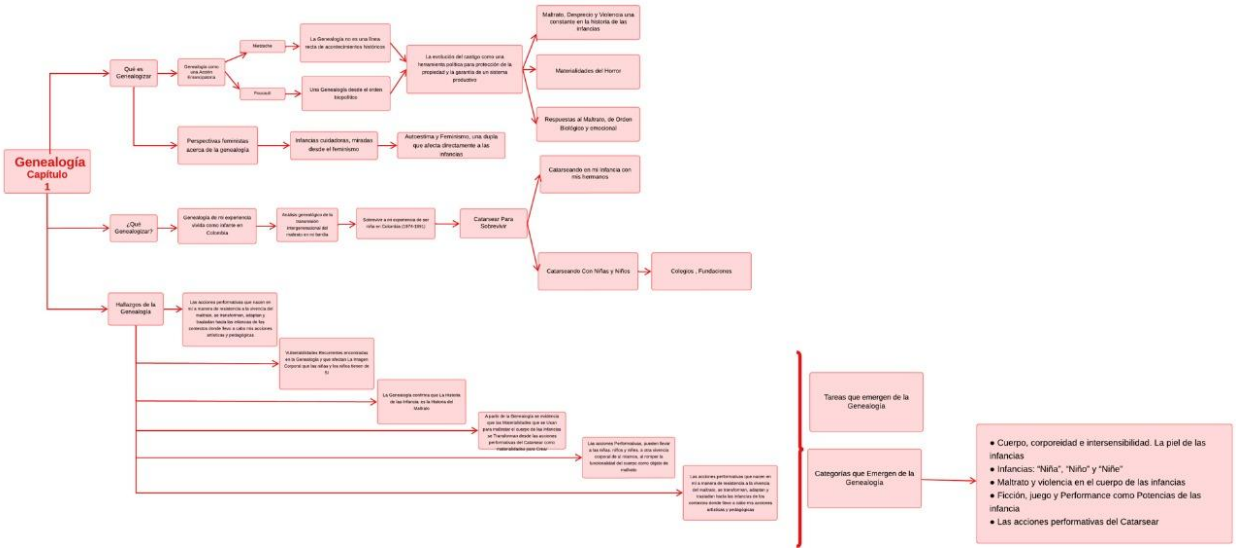


Figura 1. *Hoja de ruta del Capítulo 1.* Autoría propia. (2025)

Primera parte. La genealogía no es una línea recta de acontecimientos históricos

Con el propósito de justificar el uso de la genealogía como una herramienta metodológica para rastrear las prácticas de maltrato a partir de la experiencia vivida en la infancia, se revisa el concepto de genealogía desde Nietzsche en su obra *Genealogía de la moral* (2021), en la que indaga la génesis de las valoraciones acerca de lo que se considera bueno/justo y malo/reprochable. Cuando Nietzsche se propuso estudiar el origen de las valoraciones humanas, recurrió al método genealógico que le permitió volver al pasado del concepto para revisar las prácticas, los discursos, las perspectivas y las voluntades de poder que han ejercido en la sociedad a lo largo de la historia para definir un concepto. "Sólo es definible aquello que no tiene historia" (Nietzsche, s. f.).

Afirmó Nietzsche que el hombre (y la mujer) son el resultado de afectos, instintos y pasiones en perenne lucha. En el origen de toda moral hay intereses humanos, personas, perspectivas, puntos de vista, discrepancias. Aquello que se considera bueno o malo en una sociedad, es el resultado de esta pugna de voluntades de poder. Cuando se aporta una definición, esta no es definitiva. La genealogía permite estudiar la historia de los conceptos, pues parte de la idea de que las cosas no tienen un significado propio, inherente, sino que estos se transforman con el tiempo. Dice Chávez (2008), retomando a Nietzsche, que "si la genealogía es una historia, lo es de las relaciones anímicas" (p. 90). Es entonces válido afirmar que las valoraciones morales no son cuestiones definidas fijas, sino ideas en constante construcción que han variado de acuerdo con las voluntades de poder predominantes en el momento de una sociedad particular.

En todo origen hay una invención. Buscar el origen de las cosas es buscar la invención de las mismas. Así, la genealogía como método nos muestra las rutas que los conceptos morales han tomado desde sus inicios hasta su forma actual. Los conceptos se transforman según las contingencias históricas y las necesidades. No hay progresiones lógicas, sino trayectos sinuosos, giros, idas y vueltas, pugnas, fuerzas y resistencias. Menciona Álvarez (2020) que:

> Con Nietzsche se nos abre la posibilidad de pensar que las infancias solo permanecen mientras devienen, que su ser no es la pura aparición presente, sino la constante tensión entre presencia y ausencia, que su ser, finalmente, es el puro devenir (p. 3).

Así entonces, al hablar de infancia, hay que tener en cuenta que este es un concepto contingente, un resultado de las luchas de poder que han instaurado los discursos acerca de lo que es considerado como infancia. El origen de la infancia es la invención de la misma. No hay una esencia de la infancia, sino discursos que han sido aceptados como válidos y que este trabajo busca contrastar con las realidades de las infancias vividas en Colombia.

Chávez (2008), quien retoma a Nietzsche, entiende que la genealogía es una historia que remite a acontecimientos internos, más que una narración de hechos considerados históricos (p. 89). Entendida así, la genealogía es un modo de dar cuenta de la constitución anímica de las personas que permite volver sobre su historia interna para revisar las valoraciones morales en un

ejercicio de crítica, que lo que busca es la revaloración y transvaloración de dichos valores; en palabras del autor: “el valor de las mismas valoraciones morales” (p. 92).

Respecto a la culpa y el castigo en la infancia

Dice Nietzsche que las prácticas de intercambio son la primera forma de pensamiento humano. La moral tiene su origen en la relación personal más antigua y originaria que existe: la relación entre compradores y vendedores, las interacciones, el intercambio. Esto estimuló el pensamiento humano: tasar valores, pensar equivalentes, medir, comparar. Dicha condición nos convierte en agentes sociales. Personas que tienen la capacidad de establecer relaciones sociales; lo cual, por supuesto, trae consecuencias como contratos, deudas, obligaciones, compensaciones, garantías, entre otros. La compraventa, según Nietszche (s. f.), es considerada como la primera relación entre las personas. El pensamiento humano tiene su origen en estas prácticas sociales, en la forma en que nos organizamos para producir e intercambiar. Todo tiene un precio.

Estas prácticas sociales de intercambio dieron origen a conceptos como la justicia, y el sentido a oraciones como “pagar por un crimen”: el canon más antiguo de la moral. De esta manera, los castigos se hicieron proporcionales al crimen cometido; el efecto de un poder que se ejerce. El castigo es entonces, en estos términos, una manera de ejercer un poder. No se castiga para que la persona aprenda, sino para que el deudor pague su deuda. Se produce un sentimiento de gozo cuando se castiga a un criminal, al descargar ese sentimiento de poder. Surgen con las obligaciones y el castigo por el incumplimiento, conceptos morales como la culpa, la conciencia y el deber. El castigo domestica al hombre (y la mujer), pero no lo (o la) hace mejor. Dice Rousseau que el contrato social es un efecto de poder del Estado, un poder cercano al poder supremo, un poder que tiene las facultades de imponer lo que es la ley, y designar lo que es considerado bueno y malo. ¿De qué manera se manifiestan estas prácticas de intercambio en relación con la infancia?

Según Nietzsche, la crueldad constituye el grado de festividad más alto y antiguo. Hay gozo en el sufrimiento ajeno; la alegría más antigua, la maldad desinteresada. No hay utilidad en

el castigo, sino placer, instinto animal, la tendencia que tenemos como humanos a la agresión y la crueldad. Ahora bien, ¿de dónde vienen los juicios morales acerca de lo bueno y lo malo? La génesis de estas valoraciones, de la moral, está relacionada con las costumbres. Dice Nietzsche que lo bueno y lo malo no existe. Difiere según la perspectiva con que se mire, ya sea desde la *moral del amo*, de los nobles, aristócratas, dominantes, agresivos, fuertes, conquistadores y poderosos; o desde la *moral de los esclavos*, los dominados, sumisos, frágiles y oprimidos.

Según Nietzsche, la mala conciencia es la tendencia a sentirnos culpables, a vernos como pecadores. Cuando no se puede dirigir la agresión contra otros, se dirige hacia sí mismo, hacia el interior: El autocastigo, la autoviolentación. La culpa es equiparable a contraer una deuda. "No se trata sólo de examinar críticamente la verdad o falsedad de unas determinadas proposiciones, sino de desenmascarar ilusiones y autoengaños, es decir, de sospechar de aquello que se nos ofrece como verdadero" (Sánchez, 2019, p. 19). ¿Qué es entonces la perspectiva? Está determinada por quién dice y desde dónde lo dice. Así, nuestra moral es arbitraria, es una interpretación particular que se hace desde cierta perspectiva. La única virtud constante es una voluntad poderosa, libre de mala conciencia (resentimiento). Hay entonces distintas verdades desde el enfoque de cada persona. No hay verdad, sino voluntad. Hay que hacer una crítica a la voluntad de verdad. Lo que consideramos verdadero, es una imposición que hacen unos más fuertes sobre unos más débiles.

Me pregunto entonces, ¿de qué manera estudiar el concepto de infancia? Es considerable el hecho de que haber vivido una experiencia como infante me da una perspectiva de lo que entiendo por este concepto, mas no en su completitud, pues para propósitos investigativos, y como lo sugiere el estudio genealógico de Nietzsche, es necesario revisar las distintas definiciones que ha tenido el concepto de infancia a lo largo de la historia para comprender las tensiones de poder en su definición o invención. Como menciona Rodríguez (2007): "El conocimiento histórico sobre el pasado de los infantes es una valiosa perspectiva para interpretar su presente y discutir su futuro" (p. 6).

La genealogía como un camino de emancipación

La genealogía como "un programa histórico filosófico con intenciones críticas", es la manera como Castro-Goméz (2013) subraya la importancia del interés emancipatorio para llevar a cabo el análisis genealógico. En el análisis se describen de manera histórica los ejes o dominios que Foucault postula como los campos de análisis genealógico sobre los sujetos: el eje de la verdad, el eje del poder y el eje ético.

El primero, establece "una ontología histórica con nosotros mismos en relación con la verdad, a través de la cual nos constituimos como sujetos de conocimiento" (Castro-Gómez, 2013, 58m38s). Este eje, más adelante se transformará en la experiencia de verdad y falsedad de los discursos y culminará en el análisis de los "Modos de veridicción". En *El coraje de la verdad* (1983) Foucault destaca que los discursos, en cuanto acciones, pueden ser genealogizables. En ellos, se plasman las consideraciones de verdad de los sujetos que, a su vez, se despliegan en su entorno como una afectación. Así entonces, este eje podría dar cuenta histórica de los discursos en que la sociedad ha ubicado a "las infancias", las verdades que se han escrito a su alrededor y las acciones permitidas sobre los cuerpos de las niñas y los niños desde estos discursos de "verdad". Estas verdades plasmadas a lo largo de la historia instauran dos puntos que se deben tener en cuenta:

1. Estas verdades que constituyen la historia de la categoría infancia, han sido plasmadas desde la masculinidad. Foucault, citado por Castro-Gómez, señala de manera puntual que únicamente las acciones y los discursos en cuanto a acciones, son genealogizables.
2. Entonces, ¿no son genealogizables las sensaciones, el pensamiento colectivo y el sentir colectivo? Voy a genealogizar acciones del intercambio sensible y las consecuencias que tienen en el sentir de las infancias.

Es así como en esta conferencia, Castro-Gómez presenta como subtítulo *La genealogía como una historia de la verdad*; sin embargo, esta enunciación que invita a cuestionarnos acerca

de las circunstancias que llevan a concluir una "verdad como verdad", es el inicio de una serie de preguntas que pasan por la intención de Foucault de "realizar una historia del modo en que la ciencia eleva pretensiones de verdad que cambian con el tiempo" (Castro-Gómez, 2013). La verdad, de este modo, se implanta de acuerdo con el tiempo, el espacio y las circunstancias que se determinan en un momento dado. Así las cosas, el autor destaca lo que Foucault denomina "Genealogía de la voluntad de saber", el "Pensar la historia de la verdad, sin apoyarse en la verdad, esta última, la que ha sido otorgada por el poder" (Castro-Gómez, 2013). Entonces, la verdad cambia de acuerdo a como varían los sistemas hegemónicos. Cada época histórica construye su verdad y alrededor de ella se organiza todo el sistema social. De acuerdo con esto, la genealogía como método de investigación, mantiene una parcialidad valorativa, en la que el investigador se basa en su realidad.

Encuentro como una contribución importante a este propósito, la mirada foucaultiana de la genealogía en cuanto a la perspectiva del investigador, quien sin perder de vista su interés investigativo y siempre bajo un lente emancipador, hace un recorrido por los antecedentes históricos del problema, permitiendo determinar así las categorías, que a su vez son genealogizables. Quien genealogiza "tiene en cuenta su ubicación específica, y desde este perspectivismo, observa en la historia la verdad que da cuenta del aquí y el ahora" (Castro-Gómez, 2013). En este panorama, considero importante ubicar un norte en esta investigación que vaya de la mano con la historia no solo de mi experiencia como infante en condición de vulnerabilidad, sino con las prácticas creativas que surgieron en diálogo con mi sentir y con mi necesidad de encontrar un "lugar seguro"[6]. Asimismo, ese recorrido histórico en clave sensible conmigo misma, según se desarrolla en la LECCSP, me permite comprender desde mis propios ojos, las circunstancias y situaciones que se presentaron sobre mi cuerpo hace cuatro décadas exactamente.

[6] Es una búsqueda constante desde mi experiencia de infante y se configura en una acción importante en el *Catarsear*.

Señalo entonces, la tensión de la noción de verdad de la infancia, en la relación con la historia instituida de la misma y las realidades sociales que viven las infancias en nuestro país: la historia y las historias de las personas. Así mismo, recurro a la genealogía feminista como otra fuente de información, dada su capacidad para dar cuenta de las realidades que se viven, tanto de la condición de ser femenino, como de la feminización de otras condiciones como la infancia (Castillo, 2024); lo que contribuye en esta investigación a la posibilidad de establecer diálogos con mi propia infancia, mirar mi propia historia desde un foco de amabilidad y asumir una postura emancipadora en cuanto a las narrativas que en ella confluyen, y de las cuales surgen las acciones que pretendo recuperar y que hoy conforman la apuesta metodológica de *Catarsear* en clave de Investigación-Creación.

Foucault y la genealogía del castigo

Sin lugar a dudas, es Michel Foucault un soporte teórico imprescindible para este proyecto de investigación, teniendo en cuenta el análisis que minuciosamente realiza al "castigo" y cómo este a lo largo de la historia se transforma y se mimetiza de acuerdo con las necesidades de las organizaciones sociales.

Para este proyecto, el análisis del castigo en la mirada foucaultiana, se centrará en dos puntos:

- La evolución del castigo como una herramienta política para la protección de la propiedad y la garantía de un sistema productivo.
- La escuela como centro de configuración para abastecer el sistema productivo.

La evolución del castigo como una herramienta política para la protección de la propiedad y la garantía de un sistema productivo

El análisis genealógico que aporta Foucault en su obra *Vigilar y castigar*, describe cómo los disciplinamientos y las tecnologías para el mismo han aparecido con la humanidad y se transforman con ella al igual que lo hace la significación de las faltas.

Las faltas, en cualquiera de sus formas, agreden la significación de poder en los individuos y, por lo tanto, quien o quienes las originen deben compensar, a través de castigos o venganzas, de acuerdo al grado de intensidad de las mismas (Nietzsche, 1887, 36). Así entonces, aparecen las acciones que sobre los cuerpos empiezan a determinar consecuencias, marcas, lesiones o padecimientos que le significan a quien carga con la culpa, el remordimiento y la reflexión de las consecuencias de sus acciones. Estas acciones sobre el cuerpo, que Foucault determina como suplicios, en el siglo XVII se convertían, a manera de espectáculo, en un recordatorio social, con el objetivo de que el espectador tuviese claridad acerca de las consecuencias del no cumplimiento de cualquiera de los mandatos de quienes estuvieran en el poder.

Dichos suplicios se fueron transformando, al igual que la mirada que se le daba a las faltas. Se dio entonces prioridad al cuidado del capital, la producción y la propiedad, estableciendo, a través de una reforma, dispositivos de control que garantizaran la prevención del incumplimiento de las normas. Asimismo, las normas empezaron a dar prioridad al trabajo y a la productividad, surgiendo con ello un brazo legislativo que protegiera los intereses del estado y de la burguesía. Con ello se empieza a señalar la palabra “castigar” otorgando prioridad a la necesidad de “curar, transformar, reformar, corregir y mejorar” (Foucault, 1976, p. 12).

Ante esta necesidad, se generan instituciones que otorgan a los cuerpos las herramientas necesarias para cumplir dentro del marco legal con los objetivos de productividad y cuidado de la propiedad. En ellas, la instrucción de la disciplina sería la acción principal para que se empezaran a fortalecer hábitos de productividad, por un lado, y, disociación de su propio poder,

por el otro. El discurso dominante mantendría al cuerpo, aunque fuerte, dentro de un desconocimiento de su propio ser, ausente de su voluntad de poder (Nietzsche, 2021). Esto implica la economía del castigo (Foucault, 1992) y el control masivo de la población. Dicha economía, para Foucault, no se traduciría en castigar menos; sino en fijar nuevos principios, para regularizar, afinar y universalizar el arte de castigar (Foucault, 1976, p. 83) lo que disminuye el costo económico, aumenta la eficacia y permite el diseño de castigos adaptados a los cuerpos, a la condición etaria, social y económica del ciudadano.

Las escuelas, las instituciones militares, las instituciones médicas e industriales, entre otras, establecen entonces parámetros reglamentarios que, desde su arquitectura hasta su discurso, se convierten en escenarios de control que garantizan la obediencia y la producción. Entonces, castigar se mimetiza en reglamentos internos que justifican, aún en el siglo XIX, el uso del cuerpo como objeto de coacción para los disciplinamientos. Aunque no se hace desde el acto escénico del siglo XVII, sí se llevan a cabo prácticas de disciplinamiento corporal en el interior de todas las instituciones.

Me remito en este documento a observar la escuela, donde las prácticas de suplicio se encarnaban en el cuerpo de las niñas y los niños en el siglo XIX. Si bien, los verdugos en cuerpos de directivas, no utilizaban las balaclavas para cubrir su rostro, ni el espectáculo resultaba tan aterrador como el de Robert Francois Damiens; el castigo corporal en este caso, cumplía con los requisitos establecidos para un suplicio: producir un grado cuantificable y medible de sufrimiento sobre el estudiante, sufrimiento que se determinaba de acuerdo con la falta cometida y que estaba estipulado en unas reglas institucionales; por otra parte, al estudiante se le marcaba simbólicamente frente al grupo de compañeras y compañeros, para que la lección fuera aprendida a nivel social.

Por lo tanto, aunque el suplicio se abolió dentro de las prácticas de control a finales del siglo XVII, este se transformó y permeó las escuelas grabándose en los cuerpos de las niñas y los niños en los siglos posteriores. Es decir, no se vio con buenos ojos en la sociedad que los castigos corporales en público a manera de espectáculo social, recayeran en los cuerpos; sin

embargo, las instituciones escolares, tenían dentro de sus métodos de formación el escarnio público, el látigo, la tabla, la regla. Así entonces se encuentran prácticas de maltrato como:

1. Golpear las manos de aquel o aquella estudiante que no hubiera cumplido con las tareas esperadas. Dicho castigo era llevado a cabo con una regla o con una vara de madera o en ocasiones de metal.
2. Exponer al estudiante en una esquina con un objeto pesado en sus manos, obligándolo a mantener sus codos doblados con las palmas expuestas hacia arriba, sosteniendo el peso que se le haya asignado.
3. El uso de los azotes también fue permitido entre el siglo XVIII y XIX. Dice Ariés (1985):

> Era costumbre que los estudiantes fueran castigados con la mayor severidad ante la menor muestra de indisciplina, de desacato o falta de respeto con sus superiores. Por faltar un día al colegio sin justa causa se podían recibir de tres a seis azotes y por indisciplinas menores se podían emplear todos los castigos, "incluso el persuasivo y de dolor", como eran las palmetas (p. 65).

Estas formas de castigo institucionalizadas en los "Reglamentos" eran utilizadas en la familia con un nivel más alto de maltrato físico. En los hogares se acostumbró a usar diferentes modalidades de maltrato que se asemejaban a los suplicios descritos por Foucault.

Materialidades del horror

Las materialidades para el castigo, hacen referencia a los objetos que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia para infringir dolor a los cuerpos y así administrar la justicia a lo largo del tiempo, reflejando las preocupaciones sociales, éticas y filosóficas de cada época. Desde los látigos y cepos hasta las prisiones y las cámaras de vigilancia, cada etapa histórica ha tenido sus propios dispositivos y espacios destinados a hacer cumplir las normas y castigar las desviaciones. Para esta investigación, puntualmente, relaciono los materiales que utilizaba mi

familia para los castigos durante mi infancia, que aparecieron de manera recurrente tanto en la generación de mi madre como en la de mis abuelos. En este apartado no profundizo en la experiencia, en el sentir ni en la forma exacta de los hechos, porque en la segunda parte de esta genealogía me permito ahondar en estos detalles.

Más adelante, retomo este título al describir en mi experiencia de infancia cómo utilicé dichas materialidades para poder tramitar las sensaciones de rabia e impotencia al ser víctima de maltrato físico, transformándolas en materialidades de creación y reparación.



Figura

TABLA 1. LÍNEA DE TIEMPO DE LOS MATERIALES USADOS PARA EL CASTIGO

Elemento del castigo	Descripción de la acción	Años y sujetos que recibían el castigo
Fuego	"Tomaron la mano de mi hermano y la apretaron con fuerza, encendieron la estufa y los gritos de él llenaron la habitación, no lo quemaron, pero le amenazaron con hacerlo. Él tenía 9 años de edad y se había robado unas monedas".[7]	1980. Hermano

[7] Encuentros con mi infancia, diálogos inesperados.

	Quemar las manos de las niñas, niños y adolescentes que se vieran comprometidos en acciones de hurto, era una manera tradicional de castigar en la generación de mis abuelos y mis tíos.	1940-1960. Tías y tíos maternos
Agua	A mi hermano de cuatro años de edad, mi madre le tomó de los cabellos, lo lanzó al fondo del patio y lo estrelló contra la pared. Posteriormente, lanzó agua en múltiples ocasiones, con la fuerza necesaria para evitar que él se pudiera mover. Su cuerpo, pegado contra la pared, recibía golpes de agua en su espalda. A mi hermano y a mí nos desnudaban, nos obligaban uno a uno a entrar a la ducha, que estaba abierta dejando salir agua fría. Una vez el cuerpo estaba mojado, nuestro padre comenzaba a golpear con un cinturón de cuero nuestra espalda, glúteos y piernas. A mi abuelo, cuando era niño, lo amarraban de los pulgares, lo colgaban y, posteriormente, latigaban su cuerpo. Él a su vez, hizo lo propio con sus hijas y ellas, que son la generación de mi madre, replicaron con nosotros.	1983 1991 1924 1946
Cinturón (látigo)	Mi padre tomaba de la mano a mi hermano, él por su corta estatura y delgadez, quedaba impedido de realizar cualquier forma de movimiento. Con la otra mano, mi padre lanzaba el cinturón sobre sus piernas. Una vez el niño quedaba dominado por el dolor, lo soltaba y continuaba golpeando con el mismo objeto todo su cuerpo. En sus piernas quedaban grabadas las marcas del cinturón. Con mi cuerpo era más fácil, aunque yo era más grande, nunca tuve la fuerza ni la valentía de correr. Mi cuerpo quedaba inmóvil recibiendo los golpes. A mi abuelo lo golpeaban con la misma técnica,	Desde 1980 hasta 1992 1925

	usando la fusta o el zurriago con el que se arreaban los caballos. A mi madre, mi abuelo la golpeó hasta tirarla al suelo, se detenía a tomar una cerveza y descansaba mientras ella quedaba inmóvil, luego de su descanso, él tomaba el cinturón y continuaba golpeándola.	 1950
Encierro	Con palabras de desprecio me expresaban que me había portado muy mal y me encerraban en una habitación donde me ignoraban durante todo el día.	1984 1985 1986
Madera	Aunque con nosotros no usaron el palo como instrumento para golpear, mi madre en varias ocasiones me amenazó con usarlo. El palo de rosa fue utilizado sobre el cuerpo de mi prima por parte de mi abuela. A mis tías maternas, mi abuela las golpeó con palos de escoba y palos de rosa.	1980-1991 1976-1985 1946-1956
El cuerpo como materialidad de maltrato y desprecio	Mi padre me botó por la escalera, utilizando sus puños y sus patadas. Posteriormente, buscó otros objetos para golpearme. La palma de la mano sobre el rostro (cachetada) era común sobre mi hermano y sobre mí. El papá de mi prima la golpeaba a ella y a sus hermanos con patadas y puños. Lo hacía verlos sangrar en el suelo.	1980-1990 1980-1995

Estas acciones de maltrato físico que se explican en el cuadro anterior, están presentes en los hogares de muchas niñas y niños en la actualidad. En la realización de los pretalleres en el

ITD Laureano Gómez a través de diálogos informales, se conoció la información de golpes con cables, tablas, palos y correas, quemaduras y baños de agua helada. Acciones a las que se exponen las infancias actuales con el fin de contrarrestar la deuda pendiente por alguna desobediencia, travesura o irrespeto.

Por otro lado, con el uso de estos materiales se hace presente en mí, el despertar empírico que gesta una acción performativa de estas tecnologías del maltrato para dar inicio a acciones liberadoras a partir del juego y la ficción, las cuales permitieron a mis hermanos y a mí, sobrevivir a esta experiencia. La transformación de las materialidades, están explicadas con profundidad en el título 1.2.2, apartado en el que profundizo de manera narrativa cómo el juego desde la ficción, se convierte en una acción emancipatoria.

En el contexto inmediato de esta tesis, el castigo físico está presente y se encuentra acompañado de maltrato verbal, lo que conlleva siempre a un maltrato psicológico que se traduce en las siguientes consecuencias[8]:

TABLA 2. RESPUESTAS AL MALTRATO, DE ORDEN BIOLÓGICO Y EMOCIONAL

Respuestas inmediatas, de orden biológico, al maltrato en el cuerpo de los niños y las niñas	**Respuestas emocionales**
Náuseas Sudoración Taquicardia Espasmos musculares Silenciamiento involuntario	Ansiedad: responde a un estado emocional, es decir, que, así como se produce, también se va. Nuestro modo de actuar y de responder frente a la ansiedad dependerá en parte de su nivel de activación y puesta en marcha.

[8] Estas consecuencias enumeradas en este cuadro fueron aportes de psicoorientadoras particulares que atienden casos de niñas y niños en condición de maltrato en Bogotá tanto en el sector privado como en el sector oficial. En el Instituto Mayéutico, colegio del sector privado, del cual actualmente soy directora general, se encuentran registrados 35 casos confirmados de maltrato físico de un grupo de 280 estudiantes en general, es decir el 12% de la población. Por otro lado, en el ITD Laureano Gómez, se reportan actualmente un aproximado de 20 casos de maltrato físico por cada uno de los cursos, lo que indica que el 57% de la población total de la institución es víctima.

Obstrucción respiratoria Fatigabilidad (cansancio) fácil Irritabilidad Alteraciones del sueño: dificultad para conciliar o mantener el sueño o sensación, al despertarse, de sueño no reparador	Si esta emoción se activa a niveles elevados, se produce un "secuestro emocional" (Goleman, 1995), entonces prevalece el trabajo de nuestro cerebro emocional por sobre nuestro cerebro racional.
	Depresión infantil: inquietud suicida permanente.
	Apego e inseguridad: sensación de incompletitud, necesidad constante de complacer a otros.

Estas consecuencias son evidentes en el modo de relacionarse con los demás fuera del contexto familiar. Asimismo, las respuestas emocionales y de orden biológico se hacen presentes en el momento de enfrentar una situación de estrés dentro del contexto escolar.

Maltrato, desprecio y violencia: una constante en la historia de las infancias

El trato a las infancias ha estado acompañado históricamente de acciones violentas, esto es producto del lugar en que la sociedad ubica a las infancias y, asimismo, del valor que les asigna. Aunque este fenómeno se da desde el origen de la humanidad, es hasta hace pocas décadas que la sociedad se pregunta si es correcto o no ejercer acciones violentas sobre los cuerpos de las y los infantes.

Maltrato, significa Mal-Tratar, dar un trato negativo, dañino o nocivo a algo o a alguien (Corbin, 2025). Por otro lado, la violencia es definida por la OMS como "el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muertes, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones" (2002). Dentro de este término se contiene una amplia morfología que afecta directamente a las niñas y los niños[9]:

[9] Para analizar la morfología del maltrato, la doctora Ibone Olza propone que se empiece a incluir la categoría de "bebés" entendiendo a estos como un colectivo en el último trimestre perinatal, al que en la mayoría de

1. Abuso fetal: consumo de SPA durante la gestación, maltrato (físico, verbal, emocional) a la gestante.
2. Negligencia: es la omisión de una acción necesaria para atender el desarrollo y el bienestar físico, psicológico y emocional de un menor. Corresponde al abandono de las obligaciones y generalmente se encuentra enlazada con las demás formas de violencia.
3. Violencia física: corresponde a todas las agresiones que atentan contra el cuerpo de las niñas y/o los niños. Asimismo, en esta categoría se encuentran las agresiones contra el propio cuerpo. Esta se está haciendo más común en las infancias, como respuesta al maltrato psicológico.
4. Violencia económica: no proveer los recursos necesarios para la manutención de los hijos.
5. Violencia psicológica (abuso emocional): son patrones de comportamiento que dañan la salud mental, emocional o psicológica de una persona (en este caso las niñas y los niños), afectando su autoestima, autoconfianza y bienestar emocional. A diferencia del maltrato físico, el abuso emocional no siempre deja marcas visibles, pero sus efectos pueden ser igual de graves o incluso más duraderos.
6. Infanticidio: es el acto consciente de acabar con la vida de una niña o un niño. Este tipo de violencia puede clasificarse en: infanticidio (acabar con la vida de una niña o un niño), filicidio: acabar con la vida de una hija o un hijo (agresión cometida por parte de uno de los padres) y neonaticidio: acabar con la vida de un recién nacido.

El maltrato, que abre la puerta a la violencia, contiene en su interior el desprecio, como una constante en las formas de relacionarse con las infancias. El desprecio, real o fingido (en algunas ocasiones como forma de castigo) consiste en el uso de acciones gestuales, verbales o somáticas que indican al menor que su valor ha disminuido, está disminuyendo o desaparece frente a la persona que ejerce la acción violenta. Para las niñas y los niños, el adulto acompañante es la referencia en cuanto al ideal (Dolto, 1994, p. 25) para sus vidas. Por lo tanto, al ser considerado inválido para el adulto, el menor empieza a definirse como inválido para sí

---

las veces se les desconocen sus derechos. Para efectos de esta investigación, solo se visualizará “Maltrato infantil” en la comunidad de niñas y niños.

mismo y para el mundo. El desprecio, entra en la categoría de violencia psicológica -abuso emocional- y merece una explicación profunda, pues es una de las herramientas más utilizadas por padres de familia, cuidadores y maestros para obtener el comportamiento regulado por parte de las niñas y los niños.

> En la sociedad medieval, que tomamos como punto de partida, el sentimiento de la infancia no existía… en cuanto el niño podía pasarse sin la solicitud constante de su madre o de su nana, pertenecía de manera inmediata al grupo de los adultos, por lo cual cualquier síntoma de infancia que lograra expresar era merecedor del desprecio y el castigo (Ariès, 2023, p. 195).

Esta cita que describe una condición de infancia sin infancia en la antigüedad, la destaco porque en ella se encuentra el motivo principal por el que en la mayoría de los casos se desprecia la presencia de las niñas y/o los niños en la actualidad. Hay oculta en la sociedad una pretensión de adultez, en los cuerpos de las infancias, por lo cual se celebra el niño y la niña que trabajan, que ayudan en la casa con todo, asumiendo el rol de responsables del cuidado del hogar, asimismo, se denomina “juicio” al estar quietos y en silencio, dominando el deseo lúdico de explorar el mundo.

El desprecio es quizás la actitud más común y sutil en las formas de maltrato, se ha naturalizado el recelo a las infancias y a sus características propias y, con ello, se han creado tecnologías que las alejan de la realidad, con el fin de tenerlas más controladas.

Maltrato, violencia y desprecio, se instauran como una constante en las relaciones interpersonales entre adultos e infantes, y si bien los derechos de los niños (que en Colombia se constituyeron hasta el año 1991) que parten de la convención de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 22 de enero de 1989, subrayan la obligatoriedad del cuidado físico y emocional de todas las niñas y niños y, a su vez, define niño como todo ser humano menor de 18 años, es evidente que en Colombia, particularmente para efectos de esta investigación, no se tienen en cuenta por lo menos en el 45% de los casos, según cifras de la OMS:

- Casi 3 de cada 4 niños de entre 2 y 4 años (unos 300 millones) sufren con regularidad castigos corporales o violencia psicológica de la mano de padres o cuidadores.
- Una de cada 5 mujeres y uno de cada 13 hombres declaran haber sufrido abusos sexuales cuando tenían entre 0 y 17 años.
- 120 millones de niñas y mujeres jóvenes, de menos de 20 años, han sufrido alguna forma de relación sexual forzada.

El maltrato infantil no solo provoca problemas de salud física y mental que persisten a lo largo de la vida, sino que también tiene repercusiones sociales y laborales que, a largo plazo, pueden frenar el desarrollo económico y social de una nación. A menudo, este tipo de abuso permanece invisible, y solo una fracción de los niños afectados logra recibir, en algún momento, el apoyo de profesionales de la salud. Por último, de acuerdo con estas cifras que se repiten y aumentan en cada una de las generaciones y, a través de diálogos con psiquiatras y psicólogos infantiles, que a lo largo de mi desempeño laboral me han acompañado apoyando a las niñas y los niños, en la mayoría de los casos, las personas maltratadas durante la infancia desarrollan trastornos que con el paso del tiempo toman forma en sus relaciones con el mundo a través de acciones violentas que maltratan o acciones pasivas que permiten y asumen el maltrato en sí mismo como algo natural.

Una genealogía desde el orden biopolítico

En la obra de Foucault (1976) se percibe cómo en la modernidad el poder ya no se ejerce desde la represión directa, sino que se normaliza en acciones de regulación y control. Desde estas acciones de regulación se produce una representación de cuerpo que se impone como modelo de los principios del Estado. Este cuerpo se introduce como normativa dentro de las instituciones sociales, con la obligación de que en su interior se establezcan las pautas necesarias para que todos los cuerpos se asemejen a este ideal: cuerpo productivo, cuerpo disciplinado, cuerpo obediente, cuerpo dócil. A partir de ello, se generan pautas de sanciones morales y estéticas que

clasifican los cuerpos y producen entre sí un sistema de exclusión que privilegia desde la condición racial, etaria, étnica y de origen. A través del cuerpo se refleja el orden social (Pedraza, 2006, p. 103) y desde él, se determinan jerarquizaciones que configuran la relación del sistema con ese cuerpo mismo. Un cuerpo que llega, que se presenta, que expresa o que se distingue, es evaluado desde la lupa de la institución y le es asignado un lugar, de acuerdo a las pautas que se han establecido culturalmente.

En Colombia, entre 1915 y 1935, ante la amenaza de la degeneración de la raza[10], pensadores de la época y pedagogos, crearon un programa de fortalecimiento racial en el que se incluyeron las escuelas como objetivo principal para empezar a fortalecer en su interior los cuerpos de las infancias. En este programa, se estructuró la cátedra de Educación Física, que consolidaba la relación entre pedagogía y capitalismo, determinando como principales objetivos la garantización de la salud y el fortalecimiento del carácter y la personalidad, desde la premisa de la dedicación, el trabajo y la resistencia, metas que contrarrestaron el sedentarismo (Pedraza, 2006, p. 99).

Esta cátedra aparece en el currículo como una asignatura obligatoria en los centros de educación formales desde el año 1994, con la implementación de la ley 115. Sin embargo, estuvo presente en Colombia desde la época de la colonia, pues fue Europa quien estableció la obligatoriedad de una cultura física e implementó desde su ser "blanco" parámetros estéticos a través de los cuales se mediría la cultura local. A raíz de ello, las comunidades de esta zona, desde su condición de fragilidad, de obediencia y de acato, se posicionarían en un lugar de subordinación dentro de la estructura jerárquica social. Este lugar ha permanecido grabado en los cuerpos de los colombianos hasta el día de hoy, siendo un sitio también habitado por las infancias.

[10] Teniendo en cuenta que el estado definió la raza colombiana como "viciosa e inmoral higiénicamente", presa de las adicciones, débil, sucia y ausente del hábito laboral, nace La ley 39 de 1903, segunda ley orgánica en la historia de la educación en Colombia, que estableció un conjunto de parámetros que buscaba mejorar la raza de los colombianos, desde la formación religiosa y deportiva, la formación para el trabajo y la producción, y la formación desde la higiene. Esta nueva raza enferma menos y produce más.

En Colombia, las infancias asumen una fuerte responsabilidad social en el proyecto de nación (Pedraza, 2011, p. 55). En el disciplinamiento y la higienización de sus cuerpos se encontraba el camino correcto para tener un ejército de producción en la adultez. Para ello, se hizo imperativo llevarlas al encierro, un encierro que configuraba horarios, arquitectura y dinámicas de relacionamiento. Así, las infancias fueron encerradas en las instituciones escolares con el fin de recibir el entrenamiento físico, psicológico y emocional necesario para cumplir con la expectativa de urbanidad.

De las prácticas de atención y cuidado a las infancias

A continuación, presento un recorrido histórico que evidencia cómo los protocolos de atención a la infancia han evolucionado en respuesta a la necesidad de proteger y reconstruir los derechos de los niños y las niñas, quienes históricamente han sido sujetos de vulneración y maltrato. Desde una visión inicial de las infancias como objeto de tutela y control, se observa una transición hacia el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos. La cronología aquí presentada destaca los principales avances en la protección de los cuerpos infantiles, ilustrando los cambios sociales, legales y médicos que reflejan una lenta, pero persistente transformación en la manera en que las infancias han sido percibidas, tratadas y defendidas por las instituciones. Esta línea de tiempo[11] sostiene la tesis de que el maltrato infantil no es un fenómeno reciente, sino una realidad histórica que solo ha comenzado a visibilizarse y cuestionarse en las últimas décadas.

Década de los 40

1946: surge la Fundación de UNICEF (Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia de las Naciones Unidas). Inicialmente, creado para asistir a niños y niñas afectados por

[11] En el Archivo Distrital reposa el informe realizado por el alcalde de Bogotá, Ernesto Sanz de Santamaría Valenzuela, en el año 1923.

la Segunda Guerra Mundial. UNICEF juega un papel central en la protección de los derechos de la infancia y en el desarrollo de programas de salud y educación infantil en todo el mundo.

Década de los 50

1959: surge la Declaración de los Derechos del Niño que es adoptada por la Asamblea General de la ONU. Aunque no es legalmente vinculante, este documento reconoce por primera vez, en el ámbito internacional, una serie de derechos específicos para los niños, incluyendo el derecho a la educación, a la protección y a un desarrollo saludable.

Década de los 60

Durante esta década, crecen los programas de vacunación infantil, principalmente en países en desarrollo impulsados por organismos internacionales como la OMS y UNICEF, lo que marca el inicio de protocolos de salud pública específicos para la infancia.

Así mismo, se comienzan a expandir los programas de nutrición infantil para combatir la desnutrición y la mortalidad en la niñez, especialmente en regiones de África, Asia y América Latina.

Década de los 70

1979: surge la proclamación del Año Internacional del Niño por la ONU, lo que impulsa la atención mundial hacia los derechos y necesidades de los niños y las niñas. Muchos países comienzan a desarrollar políticas y programas de protección de la infancia en respuesta a esta proclamación.

Década de los 80

1984: la OMS y UNICEF lanzan el programa de Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI) para reducir la mortalidad infantil, mediante el tratamiento de enfermedades comunes como diarreas y neumonías.

1989: la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es aprobada por la ONU. Este tratado internacional establece una amplia gama de derechos para los niños y obliga a los Estados parte a cumplirlos, impulsando cambios fundamentales en los sistemas de protección y atención de la infancia en los países que la ratifican.

Década de los 90

1990: se celebra la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, en la que los líderes mundiales asumen compromisos para mejorar la situación de los niños en temas como la salud, educación y protección.

1991: muchos países ratifican la CDN, lo que conlleva reformas legales y la creación de instituciones específicas de protección de la infancia. Se desarrollan los primeros protocolos nacionales de protección infantil en línea con la CDN.

Década del 2000

2000: los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) incluyen metas de reducción de la mortalidad infantil y mejora de la salud y la educación. Este enfoque internacional impulsa la creación de protocolos y políticas orientadas al bienestar infantil en múltiples áreas.

2002: la ONU celebra la Sesión Especial sobre la Infancia, donde se adopta el documento *Un mundo apropiado para los niños*, que plantea estrategias para mejorar la educación, la salud y la protección contra la violencia.

Década del 2010

2015: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) sustituyen a los ODM y abordan aspectos clave relacionados con la infancia, como la erradicación de la pobreza infantil, el acceso universal a la educación de calidad y la reducción de todas las formas de violencia contra los niños.

2016: la OMS y UNICEF actualizan los estándares de la AIEPI para adaptarlos a los nuevos desafíos y mejorar la cobertura de atención primaria infantil, con un enfoque en los derechos de los niños.

Década del 2020

2020: la pandemia de COVID-19 impacta significativamente a la infancia, revelando brechas en la atención y protección de los niños en situaciones de crisis. UNICEF y la OMS desarrollan protocolos específicos para la protección de la salud física y mental de los niños durante la pandemia.

2021: Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales publican protocolos para la recuperación pospandémica con énfasis en el bienestar infantil, especialmente en salud mental y educación.

2023: los gobiernos y agencias internacionales intensifican esfuerzos para mejorar protocolos de atención en salud mental, protección social y educación inclusiva para la infancia, con un enfoque en los impactos pospandémicos y en la igualdad de acceso.

A pesar de los avances en los protocolos de atención y cuidado a las infancias en nuestro territorio, es fundamental señalar que, desde enero hasta agosto de 2024, momento de redacción y conclusión de este documento, en Colombia se han registrado 375 infanticidios. Esta alarmante cifra refleja la persistencia de una problemática histórica que sigue afectando gravemente a

nuestros niños y niñas, y que evidencia que aún queda mucho camino por recorrer en la implementación efectiva de políticas de protección integral y en la transformación de las condiciones de violencia estructural que persisten en el país.

Perspectivas feministas acerca de la genealogía

> *Los feminismos hablan de y*
> *con las infancias y las infancias*
> *crean nuevos mundos feministas*
> *(Branca & San Pedro, 2021)*

Para definir el concepto de infancia, o por lo menos hacer un breve recorrido por sus distintas definiciones a lo largo del tiempo, es necesario tener en cuenta su relación con las demandas feministas, pues, al igual que el feminismo, este concepto ha sido un campo de lucha en la búsqueda de nuevos sentidos que reivindiquen el lugar de los que históricamente han sido considerados como los más débiles.

> Los procesos de construcción social de la infancia, es decir, la invisibilización de los aportes de los niños a la vida social, la restricción de su autonomía, la naturalización de formas de sometimiento con base en la edad, la falta de poder político y de acceso individual a recursos y otros procesos, dan cuenta del tratamiento de los niños con un estatus de minoría social, del mismo modo que se trató a las mujeres como menores (Ennew, 2002; James *et al.,* 1998; James y James, 2008).

El trabajo de Branca y San Pedro (2021) representa un aporte significativo en este sentido, al abordar el concepto de infancia como una construcción social que se construye y deconstruye con el tiempo, y que se vincula con las demandas del feminismo en un diálogo en doble vía, que busca la creación de nuevos sentidos, diferentes a los que ha impuesto el sistema patriarcal y capitalista.

Basta con revisar el significado etimológico de la palabra infancia (*in-fans*: sin voz) para comprender cómo desde la antigua Grecia ya se instauraba este lugar de incapacidad para leer el mundo y enfrentarse a sus desafíos; los niños y las niñas, en este sentido, eran considerados materia prima de futuras personas, futura materia política. Esta idea se mantuvo durante la Edad Media en la que la infancia, sin imagen, era considerada como una condición en la que no se era capaz de suplir sus propias necesidades. Un periodo de limitaciones y fragilidad, que acababa en cuanto el sujeto se volviera capaz de responder por sí mismo. Esta noción, dista de la definición de infancia en la modernidad, donde pasa a ser un objeto de estudio y conocimiento, y emerge la noción de infante como sujeto político con un lugar propio dentro de la sociedad, que más que limitaciones, tiene unas necesidades sociales y políticas de las que el Estado moderno es responsable, y bajo los preceptos de democracia, igualdad y autonomía, dará paso a la creación de instituciones, discursos, saberes y prácticas orientadas a ella. En este contexto, la escuela se reconoce como el lugar legítimo para la formación de las y los niños en donde se materializan los discursos pedagógicos y surge el poder disciplinar.

Así, en la actualidad, las niñas y los niños pasan de ser sujetos sin lugar, sin voz ni imagen, a ser considerados sujetos políticos, sexuados y de derechos con capacidad de acción y participación. “Asumir las infancias como una experiencia múltiple y diversa, que está marcada por las variadas intersecciones que nos atraviesan” (Branca y San Pedro, 2021, p. 6).

En este breve recorrido por los distintos discursos de infancia, -o infancias como lo proponen las autoras-, se destaca el camino de reivindicación de este concepto hacia nuevos sentidos más igualitarios y justos en las formas de habitar el mundo. Los feminismos nos enseñaron a mirar de manera atenta las injusticias y cuestionar los discursos binarios y heteronormativos que promueven formas rígidas de ser. En esta interpelación, encontramos la división sexual del trabajo como una demanda común del feminismo con las infancias, y su llamado a observar y cuestionar las labores hacia el cuidado, la limpieza, la asistencia social y la servidumbre, históricamente asumidas por niñas, niños y mujeres, relegados a la esfera de lo privado. Estos lugares crean identidades reafirmadas por los estereotipos y roles que se

reproducen en la sociedad y que determinan el modo de sentir, ser y desear, negando las múltiples posibilidades de ellos.

Son los feminismos, los que han cuestionado históricamente al sistema en cuanto a los roles y han exigido la visibilización de aquellos que han sido fundamentales para cumplir con un sistema de producción (Branca & San Pedro, 2021). Las mujeres, los niños y los esclavos han cumplido un papel indispensable en el desarrollo de las sociedades, sin embargo, son las poblaciones que se esconden bajo la esfera del trabajo productivo.

> El trabajo doméstico y la gestión del tiempo, el cuidado de niñxs y adultxs mayores han sido trabajos históricamente asumidos por mujeres. Muchas veces niñas, que desde su infancia ocupan un rol social específico (Branca & San Pedro, 2021, p. 2).

En la investigación de Branca & San Pedro, el feminismo popular se construye a partir de las demandas que nacen en los territorios (2021, p. 3). En su investigación recogen la mirada crítica de las infancias en cuanto a cuidados, infancias disidentes y educación sexual integral, temas que cotidianamente se evitan discutir directamente con las infancias, pero que las toca de manera directa. Para efectos de esta investigación, me remito al análisis que hacen diferentes autores acerca del "cuidado" como un factor importante en las infancias; dicho análisis resulta pertinente para el desarrollo de esta investigación, teniendo en cuenta que, en el ejercicio genealógico, se rescatan episodios acerca del cuidado y el ser cuidadora desde los cinco años de edad.

Aunque esta investigación se enfoca en las infancias como población principal, es importante aclarar que ellas van de la mano con la agenda feminista, no por la noción de cuidado, protección o por tener una mirada adultocentrista que las valide, sino porque las *niñeces* (Romano, 2020), históricamente han sido consideradas como comunidades incompletas, que requieren una constante configuración para su evolución (Carreño, 2015).

Infancias cuidadoras, miradas desde el feminismo

El feminismo nos vuelve a interpelar,
nos incomoda y nos lleva a plantear
preguntas sobre cómo intervenir y construir
con otrxs desde una perspectiva crítica y situada
(Branca & San Pedro, 2021)

Hablar de ser cuidado y cuidador en un ejercicio genealógico teniendo en cuenta la voz de las infancias, permite a esta investigación, no solo hacer un registro de mi experiencia vivida en mi lugar de infante cuidadora, sino analizar la asignación de roles de acuerdo al género en una práctica machista y patriarcal, en la que a la "niña cuidadora" se le traslada la responsabilidad del hogar como un estímulo (lo menciono en presente porque es una condición actual de las niñas en Colombia) y asimismo se le expone a males no inferiores como el acoso y el abuso.

Al hablar de cuidado, hablamos del derecho que tienen las infancias a ser cuidadas y también a renunciar a ser cuidadoras (Branca & San Pedro, 2021, p. 4). Según la OIT (Organización Internacional del Trabajo), en el año 2020, 8,2 millones de niñas entre los 5 y 17 años de edad fueron sometidas a realizar labores domésticas como el cuidado de sus hermanos, aseo de los hogares, acompañamiento de adultos mayores y responsabilidades de amas de casa en general, que, en algunos casos, desencadenaron episodios de abuso y maltrato. Investigadores de la ONU determinaron que la sobrecarga de tareas domésticas y la asignación de tareas de cuidado a las niñas y a los niños no está tenida en cuenta desde ninguna consideración ética ni legal, pero pese a ser un fenómeno común dentro del contexto latinoamericano no existe ninguna estipulación legal que la detenga. Sin embargo, sí empiezan a abrirse caminos legales a las masculinidades cuidadoras que ya exigen el reconocimiento de su trabajo como aportes al hogar (Alonso, Serrano y Tomás, 2003).

Así entonces, las infancias cuidadoras quedan invisibilizadas y alrededor de ellas se construyen ideales comerciales que esconden y/o disfrazan la acción violenta. Desde la colonia

hasta la contemporaneidad, las acciones del cuidado han sido asignadas a las infancias femeninas. Sobre ellas se han acuñado responsabilidades del hogar que se suman a sus responsabilidades académicas. Según estudios de la ONU, desde la niñez se imprime en la niña colombiana y latinoamericana la responsabilidad de que ella debe rendir en el hogar y en el trabajo, y en otros muchos casos, ya debe cumplir como pareja.

En esta investigación, en la que se indaga la comunidad infantil migrante, cuatro niñas de 8 y 9 años de edad ya deben cumplir con deberes en el hogar que se alejan de sus verdaderas responsabilidades. Asimismo, de la población infantil masculina, son dos los casos. Dos niños de 10 y 11 años de edad, son responsables del hogar mientras los adultos no están en casa. Estas cifras dan cuenta de una infancia descuidada, pero, al mismo tiempo, cuidadora del hogar, fenómeno que sigue estando presente y que constituye una forma de abandono que acompaña los modos en que los adultos se relacionan con las infancias.

Autoestima y feminismo: una dupla que afecta directamente a las infancias

A lo largo de la historia, la mujer ha ocupado un lugar de inferioridad frente al patriarcado, el cual determina el horizonte posible tanto para ella como para las infancias. Este horizonte se representa desde el orden político y establece en su agenda un lugar o un no lugar para las mujeres (Lagarde, 2001, p. 34). Con el tiempo, se han asemejado todas las formas femeninas en un solo concepto y a este se le han atribuido los parámetros que las ubican en una escala de valor o un lugar de no valor. Esta semejanza asignada al concepto de lo femenino, desconoce las particularidades en cuanto a experiencias, memorias y condiciones individuales, estableciendo una clara dificultad en la construcción de la autoestima.

Este proyecto aborda como principal vulnerabilidad la baja autoestima que se desarrolla en las niñas y los niños en condición migrante dentro del contexto escolar. Para ello, me permito en este espacio genealógico, destacar las concepciones de autoestima en clave de feminismo que la autora Marcela Lagarde y de Los Ríos expone y que claramente se identifican con la realidad de las infancias. En primera instancia, la autora destaca dos vertientes de autoestima: La primera

de ellas, denominada “versión *light*”, la cual se afirma en la condición de servidumbre en el contexto familiar, laboral y conyugal.

> Se considera a la autoestima como universal, y por ello se trata de manera indistinta a mujeres y a hombres. No se reconoce la importancia de la diferencia sexual, busca adaptar a las mujeres (en este caso a las infancias) al sentido de la modernidad, a partir del consumo (Lagarde, 2001, p. 19).

Para esta concepción de autoestima está ausente la perspectiva sociopolítica, la condición racial, cultural y etaria de la persona y de las comunidades en general. Por otro lado, existe la autoestima desde la perspectiva feminista, que envuelve la subjetividad, la cotidianeidad y la cultura personal. En ella se involucra la historia de la persona y las experiencias que le han marcado.

Para la autora, la autoestima es evidente en la manera en la que la persona vive y convive, por lo tanto, las acciones para consigo misma y con el mundo están determinadas por el valor que se da a sí misma. Entonces, la autoestima se constituye en la memoria grabada no solo en su mente, sino en su cuerpo y de ella depende su forma de erigirse para mirar al mundo. Asimismo, y a la vez, con mayor dificultad, se constituye la autoestima en las infancias, lo cual parecería obvio en el ámbito familiar, escolar y religioso, atribuyéndole a las niñeces la obligación de permanecer en constante estado de juego, creatividad y alegría sin salir del riel de la obediencia. Al igual que a las mujeres, cuyo destino se encuentra enmarcado por las exigencias patriarcales, las infancias deben caminar al ritmo, a la velocidad y en la ruta del adultocentrismo y de igual forma desconocer la afectación que el contexto tiene sobre su autoconcepto y autovaloración.

A lo que la autora denomina pobreza de género (Lagarde, 2001, p. 49), en cuanto a feminismos, haciendo alusión a la explotación económica, el control económico, la dependencia económica y la supervisión constante del conocimiento al que podrían o no tener acceso las mujeres. Bell Hooks & Malo, en cuanto infancias, lo sitúan en la posición de riesgo, en la que las niñas y los niños deben desenvolverse con cuidado para no transgredir la imagen que el otro adulto, tiene sobre sí (2021, p. 34). La autora es clara al señalar que, históricamente, la escuela

ha sido un espacio de dominación en el que la autoestima debe responder a las expectativas del contexto, asimismo, subraya como urgente empezar a enseñar otros modos de hacer y otras formas de mirar al mundo que les rodea.

Entonces, ante una historia que señala para las feminidades y para las infancias, un único camino con claros límites que delinean una autoestima coherente con un discurso patriarcal, se presentan movimientos y luchas que, pasando por una derecha inquisidora y una izquierda que rotula a quien se reivindica desde lo individual (Lagarde, 2001, p. 26), empiezan a aterrizar en la construcción de una autoestima individual y colectiva que le permita a la mujer despegarse de la visión tradicionalista, y abrirse a una posibilidad de una autoestima política que, en palabras de Marcela Lagarde, se permita ella, la mujer y ellas, las infancias, cambios internos en la subjetividad, permitiéndose ser quienes quieran ser. Reconociéndose desde el empoderamiento personal, lo cual se logra al consolidar los poderes personales que ya tienen[12].



Figura 3.

[12] Con la palabra "Poderes", me refiero a las habilidades y la presencia misma de la persona, los cuales se ven aniquilados ante imposiciones de autoritarismo e inequidad (Lagarde, 2001, p. 28).

Segunda parte. Genealogía de mi experiencia vivida como infante en Colombia

Con el fin de desarrollar el primer objetivo específico, me permito realizar un seguimiento de las prácticas de maltrato, a partir de mi experiencia vivida en la infancia con el fin de identificar categorías de análisis para el diseño de la propuesta creativa. La presente investigación recurre a acciones genealógicas que tienen como finalidad la comprensión de:

- La experiencia vivida desde la violencia y el maltrato por parte de mis ancestros y sus formas de tramitar esa experiencia de violencia.
- Las acciones llevadas a cabo por mí misma en mi infancia, con las cuales confronté un contexto de violencia y abuso.
- Cómo la creación artística, desde mi condición de infancia, se involucra en cada una de esas acciones.
- Cómo dichas acciones se entrelazan para tejer una metodología que se hace presente en mí hoy como *performer*, maestra, mujer y madre.
- Cómo dichas acciones artísticas empiezan a convertirse en un camino posible para las niñas y los niños en condición migrante dentro de mi contexto de creación: la escuela.

Para iniciar este camino genealógico, hago uso de la escritura performativa, como recurso de indagación, ya que esta ofrece la posibilidad de partir del yo individual para, posteriormente, buscar una comprensión de mi contexto temporal y espacial (Calva, 2019). En este sentido, explorar mi historia, mi propia experiencia como infante, me permite, por un lado, responsabilizarme de ella, y por otro, tomarla como referencia desde una mirada académica, para reconocer cómo se desarrolló mi práctica artística y cuáles son mis modos de hacer, con el fin de ponerlos en diálogo con las infancias contemporáneas, como posibles caminos de empoderamiento desde la práctica artística.

Análisis genealógico de la transmisión intergeneracional del maltrato en mi familia

Teniendo en cuenta que la propuesta metodológica se enfoca en las infancias maltratadas como población principal, a continuación, desarrollo un análisis genealógico de la transmisión intergeneracional del maltrato en mi familia. Este ejercicio busca confirmar que la violencia ejercida sobre los cuerpos infantiles es consecuencia de herencias que perpetúan patrones de crueldad, revelando el abuso y el descuido histórico de la sociedad respecto al bienestar y cuidado de las niñas y los niños.

Para este análisis, he empleado las siguientes herramientas:

1. La acción de rememorar: recuperación de recuerdos personales y familiares como fuente de reflexión crítica.
2. Entrevistas informales: conversaciones espontáneas y cercanas que permitieron explorar experiencias silenciadas o fragmentadas.
3. Prácticas del compartir cotidiano como acción performativa: momentos compartidos a través de actos sencillos como comer juntos, tomar un café, dibujar, recortar, colorear y cocinar, que propiciaron la apertura emocional y la construcción de memoria colectiva.

En este apartado se presentan las genealogías de los principales referentes familiares que han marcado esta transmisión:

- Abuela materna (ver anexo 2)
- Genealogía de mi abuelo materno (en este documento)
- Padre (ver anexo 1)
- Madre (en este documento)

Posteriormente, incluyo la genealogía de mi experiencia de infancia y cómo esta historia trasciende hacia la experiencia de mi hija como niña en Colombia. El análisis revela las formas en que los patrones de violencia, explícitos e implícitos, se transmiten de una generación a otra,

afectando no solo la experiencia personal, sino también la percepción del cuidado y bienestar dentro del entorno familiar y social.

Teniendo en cuenta que las prácticas violentas transitaron de generación en generación hasta impactar en los cuerpos de mis hermanos y en el mío, me dispongo a contextualizar, en primer lugar, a partir de las historias de mi abuela, mi abuelo, mi madre y mi padre, las pautas históricas, legales y culturales que alentaron estos patrones de violencia, y, en segundo lugar, pretendo analizar las diferentes formas en que estas experiencias fueron tramitadas por mi abuelo, mi madre y yo misma.

En primer lugar, mi abuelo Eusebio García, cuya infancia estuvo marcada por el abandono y el maltrato, vivió una realidad que era común en muchos hogares colombianos a principios del siglo XX. En su vida se observa un patrón de repetición y fortalecimiento de prácticas violentas ejercidas sobre los cuerpos de sus descendientes, lo que confirma que las dinámicas de maltrato no gestionadas a través de procesos de transformación y reparación, se transmiten a lo largo de las generaciones, perpetuándose en la historia familiar.

Por otro lado, mi madre, quien fue víctima de las prácticas de violencia de mi abuelo, interiorizó el maltrato como un rasgo de su identidad. Esta pauta de violencia se instaló no solo en su cuerpo, sino también en su manera de relacionarse con el mundo (su familia y sus estudiantes). A través de ella, el maltrato continuó afectando a su descendencia —mis hermanos y yo— mediante actitudes de desprecio y prácticas violentas replicadas por nuestro padre.

Finalmente, mi propia experiencia revela una exploración de mis sentimientos a través de materialidades y acciones que, originadas en la rabia y la impotencia, se transformaban en actos de liberación, como yo los percibía a los 6, 7 y 8 años.

Genealogía de las prácticas de maltrato sobre el cuerpo de mi abuelo, Eusebio García

Él, mi abuelo, llamado Eusebio Humberto García, fue expulsado de su casa en su primera infancia porque en su familia no existían los recursos necesarios para ofrecerle bienestar, por lo tanto, fue habitante de calle desde los cuatro años de edad, dedicado a la recolección de basura, a la mendicidad y al rebusque.

La práctica del abandono a la infancia, es una práctica que nace con la humanidad: desde antes del Imperio Romano las niñas y los niños cuya condición física era aparentemente frágil (por su peso, su estatura, su condición de salud, sus actitudes introvertidas, entre otros factores), representaban una pérdida en los alimentos y en los cuidados, y, por lo tanto, se consideraban un desgaste innecesario de recursos y tiempo para los adultos. De igual forma, aquellos niños que no eran reconocidos por los padres en el momento del nacimiento, los unos y los otros, eran envueltos en sábanas y expulsados a la calle en el exterior de la casa, en un lugar dispuesto para tal fin. Al igual que el abandono, el infanticidio era una práctica común (Ariés, 1985).

Todavía, en el siglo XVIII, existían quienes entraban a las casas familiares, exponían a los pequeños a las llamas del hogar y volvían a ponerles en el lecho, donde al poco tiempo morían con los pulmones abrasados. Este era el destino reservado a los niños enfermos, inválidos, deformes y, quizás, también, a los no deseados (Ariés, 1985, p. 4).

Según el informe que reposa en el Archivo Distrital, en el año 1923, el alcalde de Bogotá, Ernesto Sanz de Santamaría Valenzuela, realizó un análisis de las 50 instituciones protectoras del niño establecidas en la ciudad de Bogotá. Estas instituciones acogían entre 500 y 1500 menores (en cuanto a la edad de los infantes, la cifra varía) lo que da un cálculo aproximado del alto número de abandono a infantes a principios del siglo XIX en esta ciudad. Se debe tomar en cuenta que, en ese momento, Colombia se encontraba en la tensión social y política más grande de su historia, al estar recogiendo las ruinas de una guerra que no discriminaba los cuerpos de los niños para enfrentarlos en batalla.

De esta manera, se observa cómo se trabajó a los niños psicológicamente durante la guerra, por parte del Estado, de los liberales y del odio de los partidos políticos, en la información y desinformación de los acontecimientos del conflicto. Como producto de la participación de los niños surgió una ordenanza en la que los oficiales competían por reclutar o atraer jóvenes que funcionarían de serviles, aprovechando su imaginación respecto a querer vivir la aventura de la guerra, pues soñaban con esas andanzas. Los niños llegaron a los campos de batalla de varias formas, algunos reclutados a la fuerza, otros, influenciados por sus propios familiares.

Respecto a ello, se hace urgente pensar y rescatar la otredad, los otros y las otras que la historia oficial ha silenciado, y es menester que cada vez más se reescriban nuestras realidades con el ánimo de abrir espacios de reflexión y análisis. Muchos padres llevaron a sus hijos para hacer parte de las tropas; muchos murieron en las batallas, como en la de Palonegro (Hincapié, 2023).

Ahora bien, comprender la realidad de un niño de cuatro años abandonado y que, transitando la mendicidad y los golpes llegara a convertirse en el abuelo Eusebio, por quien profesábamos un inmenso respeto y temor, dibujó desde mi infancia la imagen de un hombre con poderes. A él, más que a mi abuela, yo lo veía de colores diferentes (asumo que tenía que ver con su vitíligo, pero en mi mente de niña, él era un hombre con poderes). Aún tengo en mi memoria las narraciones, los momentos en los que me sentaba en sus piernas y empezaba a contarme de él, de sus aventuras, de los robos de queso en una de las veredas del pueblo, de las formas que usaron los adultos para castigarlo y de las muchas veces que logró escapar de los encierros que le imponían.

Mi abuelo, para evitar el castigo de la frialdad de las noches, se refugiaba en los hornos de las ladrilleras de Cogua, municipio reconocido particularmente por esta industria. En esos hornos, mi abuelo pasaba las noches de su infancia, recibiendo altas temperaturas que contrastaban con el frío de las mañanas. Esta exposición al calor originó la aparición del vitíligo, enfermedad que lo acompañó toda su vida y que generó en él la necesidad de cubrir su piel

totalmente. De tal manera que, en cualquier contexto, mi abuelo no permitía que se le viera su cuello ni su pecho, partes en las que la enfermedad ya había teñido o desteñido su piel. Cuando viajábamos a tierra caliente, me extrañaba observarlo siempre con pantalón de paño, camisa abotonada hasta el cuello y las muñecas, y un sombrero negro o café.

Mi abuelo en su infancia robaba queso, robaba frutas y regresaba a su cueva de ladrillo a comer. Cuando lo alcanzaban los verdugos, le amarraban de sus dedos a una viga, lo desnudaban y lo golpeaban con un fuete. Entre tanto, mi abuelo cantaba “Tona tetona, tona tetona, tona tetona, tona” sus tonadas campesinas, las que marcaba rítmicamente con sus piernas, en las cuales yo me balanceaba para escucharlo cantar.

Mi abuelo era grande, alto y gordo. Trabajador desde los 4 años de edad. Cuando despertaba en los hornos, corría al pueblo a rebuscarse la vida haciendo mandados y aprendiendo diferentes oficios. Empezó así de ayudante de obras de construcción, y de manera muy disciplinada decidió aprender a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir. Los aprendizajes básicos que luego le sirvieron para convertirse en un maestro de obra reconocido.

Cuando mi abuelo se casó con mi abuela Esther, encontró un lugar de poder en su familia, no solamente era el proveedor económico del hogar, sino que por su temperamento y estructura física, despertaba temor tanto en su esposa, como en sus ocho hijos. Su forma de relacionarse con ellos era a través de acciones violentas, de palabra, de golpe, de miradas. Mi abuelo, aunque militante del partido liberal, capaz de entregar su tiempo, sus pertenencias y su familia a sus ideales políticos, era un conservador en sus creencias y tirano en su manera de relacionarse con su esposa, con sus hijos y con algunos de sus nietos. Sin pudor golpeaba a mi abuela cada vez que ella lo contradecía y absolutamente nadie podía sugerir que él estaba equivocado. Estas afirmaciones, además de ser corroboradas con prácticas de conversa con mis tías, son imágenes y videos que se archivan en mi memoria.



Figura 2. Abuelos maternos. Autoría propia. (1990)

> Mi hermana mayor se llamaba L, era la más linda de todas las hijas, a ella mi papá la tenía cuidada, es decir la encerraba, porque era muy bonita. Imagínate que a ella mi papá le exigía que le abriera la puerta de la casa apenas entrara. Él no permitía tener que tocar la puerta dos veces. Si mi papá tocaba la puerta una vez y mi hermana Lilia no abría la puerta y debía tocar por segunda vez, todos sabíamos que se armaba un infierno… Una vez, él tocó la puerta una vez y cuando ella ya iba a abrirla, su cara se estrelló con el puño de mi papá, quién atravesó los vidrios de la puerta con su mano y le cortó la cara a mi hermana en varias partes. Después de eso mi papá no tuvo reparo en golpearla. (Años, 1979-1982)

Tanto él como mi abuela Esther mostraban mucho temor a que sus hijas llegaran a tener relaciones sexuales antes del matrimonio o a que se casaran embarazadas. El acercamiento de cualquier hombre que representara algún riesgo de cortejo despertaba una alerta, la cual sería subsanada inmediatamente con acciones violentas sobre los cuerpos de sus hijas, acciones que fijaban particular interés por las zonas íntimas de ellas. Este tema de violencia sobre los genitales de las hijas, es considerado un tabú en mi familia, pero dicha práctica se fue trasladando de generación en generación, tomando diferentes matices.

A mi tía L, cuando la encontraron de la mano con un novio, la entraron a su casa, tomándola del cabello. Se dispuso entonces mi abuela a separar sus piernas y mi abuelo con su cinturón golpeó su vagina en múltiples ocasiones.

A partir de mis 13 años, mi padre en varias ocasiones desnudaba a mi hermano y a mí, nos hacía entrar por turnos a la ducha y nos lavaba con agua fría, posteriormente con su cinturón golpeaba nuestro cuerpo hasta que él (mi padre) sentía fatiga. Con esta práctica golpeaba mis glúteos, mis senos y la parte externa de mis genitales.

Mi prima D, vive en compañía de mis abuelos, porque su madre no tiene la opción de buscar un espacio independiente para vivir. Hija de una madre soltera, se ve obligada a vivir la experiencia de ser criada por las formas de mi abuela. Mi prima es golpeada con palo de rosa y cinturón desde muy temprana edad (4 años) en todo su cuerpo (Años, 1979-1982).

Aunque son épocas diferentes, las acciones violentas sobre los cuerpos femeninos e infantes, específicamente sobre su desnudez y sobre sus genitales, han sido una constante en todas las generaciones de mi familia. De igual forma, al hacer un somero análisis histórico, los modos de tortura encontrados en esta genealogía se identifican todas, con las prácticas violentas llevadas a cabo en la colonia, específicamente con aquellas que la iglesia estipulaba como camino de purificación a través de la “Santa Inquisición".

En todos los episodios de mis tías, mis primas y los míos, la palabra que se subrayaba en los insultos era “puta” y en todos los casos, se nos recordaba lo impuras y deshonradas que éramos para nuestra familia. Así se confirmaba lo destrozada que estaba la imagen de nuestros padres varones ante la sociedad, por culpa nuestra. Tanto mi madre y mis tías, como mis primas y yo, estuvimos inscritas y matriculadas en colegios femeninos de carácter religioso, en los que el discurso nos recordaba la importancia de la virginidad, la pureza y el cuidado de la honra. El rito religioso en estos espacios escolares femeninos, formaba a la mujer en el cuidado y la reserva de su cuerpo. Se fortalecía el discurso de la higiene y la importancia de esconder los olores propios de la mujer y de la infancia femenina (Pedraza, 1999, p. 3).

Ante las prácticas violentas de las familias, las instituciones escolares se mantenían al margen y se limitaban a impartir los contenidos académicos y a evangelizar a las y los estudiantes a partir de la culpa. Estos panópticos (Foucault, 2002, p. 180) han fortalecido el discurso patriarcal y colonial que confirman que sí hay una estrecha relación entre los castigos de las familias llamadas creyentes y católicas de las décadas de los 30, 40 y 50 con las prácticas de tortura sugeridas por la iglesia, por lo que el maltrato corporal, incluso en el interior de la institución, era legal y era natural el castigo sobre los cuerpos desnudos como un método de corrección.

Si bien es cierto que golpear los genitales no es equivalente a prácticas como la mutilación genital femenina, si es importante subrayar que la OMS aclara que cualquier intervención no médica sobre los genitales de una persona, se constituye como tal. Además, la práctica violenta sobre la desnudez y los genitales femeninos y sobre los genitales infantiles se instalan en nuestra sociedad a partir de una herencia que la constituía como una práctica normal que reiteraba el poder del patriarcado sobre el cuerpo de las mujeres, de las niñas y los niños.

Es hasta el año 2014, que la ley 1719 en su artículo 139D, aclara que:

> La desnudez forzada en persona protegida. El que, con ocasión y en desarrollo del conflicto armado, por medio de la violencia, obligue a persona protegida a desnudarse total o parcialmente o a permanecer desnuda, incurrirá en prisión de sesenta y cuatro (64) a ciento sesenta y dos (162) meses y multa de ciento treinta y tres, punto treinta y tres (133.33) a setecientos cincuenta (750) salarios mínimos legales mensuales vigentes. (Congreso de la República de Colombia. Ley 1719 de 2014, Artículo 139D)

Lo que supondría una herramienta legal de protección para las mujeres, los adolescentes, las niñas y los niños.



Figura 3. Mi Madre. Autoría Propia.

Genealogía de mi madre

Mi madre se llama Esther García de Suárez. Ella prefiere que la llamen Esther García Arévalo (mencionando los apellidos de mis abuelos y no el de mi padre). Nació el 19 de mayo de 1946 en la ciudad de Bogotá, fue la cuarta mujer de ocho hijos.

Como consecuencia de las complicaciones en el momento del parto, mi madre padeció diferentes enfermedades que aún hoy, con 77 años de edad, ocupan su tiempo y energía. Desde su infancia sufrió “temblor esencial", una enfermedad que se acentúa en ambientes de estrés. Esta condición de salud impedía que su cuerpo se mantuviera estable, y, por lo tanto, acciones comunes como tomar la cuchara, escribir o dibujar se convertían en un trabajo de mucha intensidad y dolor muscular, pues para poder controlar sus extremidades superiores, debía tensionar los músculos de la cintura escapular, que con el paso del tiempo empezaron a deteriorarse.

Al ser la cuarta hija del matrimonio, mi abuelo dedujo que “mi abuela no podía parir hijos varones”, razón por la cual, el momento de su nacimiento se vio lleno de tensiones: decepciones por parte de su padre, angustia y desprecio por parte de su madre, poca voluntad en los cuidados y espacios de abandono en sus primeros momentos de vida. Mi madre nació en una época en la que de manera muy explícita los hombres deseaban siempre tener hijos varones, de tal forma que, en un hogar, cuando el primogénito era mujer, el número de hijos era mayor, en la búsqueda del nacimiento del hijo varón (Ruíz, 2006). Tener hijos varones, garantizaba para el progenitor una imagen de masculinidad y un lugar de prestigio. En palabras de mi tío, mi abuelo celebraba con fiesta el nacimiento de los hombres, invitando a sus hermanos y conocidos a verificar su capacidad de “procrear varones”; reacción opuesta mostraba ante el nacimiento de una hija, su casa se cerraba y obligaba a mi abuela a servirle, aún sin haber curado las heridas y las dificultades propias del posparto.

A causa del temblor que padecía a tiempo completo, mi madre debía enfrentar en su infancia el acoso por parte de sus compañeras de estudio, quienes en compañía y con apoyo de sus maestras destacaban los temblores que sufría y las dificultades evidentes para hacer las actividades cotidianas.

> Había una maestra, se llamaba Leonor, ella me paraba en el pupitre. Como yo tenía que escribir con pluma y tintero, pues con el temblor se me regaba la tinta y manchaba mi uniforme, mis manos, mi cara, mi cuaderno. Así manchada, ella me decía, súbase al pupitre, por favor miren como quedó Esther por andar temblando. Yo creo que eso era un poco cruel (risas). (E. García, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

Experiencias como estas, significaron para mi madre un gran esfuerzo físico y emocional. Asistir al colegio y llevar a cabo actividades como jugar, caminar, sentarse en la silla, tener amigas o disfrutar los espacios de ocio en la escuela, resultaban para ella una tortura. Sin embargo, mi abuela sin quererlo le entregó una posibilidad de evadir esos momentos de angustia.



Figura 4. *Mis padres.* Autoría propia.

Mi abuela le enseñó a mi madre a leer y escribir a la edad de 4 años, asimismo, la orientó en el conocimiento de los números naturales y las operaciones básicas entre ellos. Según mi madre, el gusto por la lectura va en el ADN de cada persona. "A mí me gustaba leer para evadir el encierro" (ibid). De acuerdo con las conversaciones realizadas con mis tías y mi madre, a mis abuelos el temor de que ellas perdieran su "virtud"[13] los llevaba a controlar a sus hijas cada segundo del día, por esto, el tiempo que no estaban en el colegio ellas debían dedicarse a las labores del hogar. Este encierro que impedía cualquier contacto con el exterior, llevó a mi madre a aprovechar cualquier momento libre para introducirse en su libro favorito: *Los cuentos de los hermanos Grimm* que, en su pubertad, fue reemplazado por *Lo que el viento se llevó*, *Cien años de soledad* y todas las aventuras escritas por Agatha Christie, libros que leyó más de tres veces.

[13] Modo coloquial de denominar la virginidad en la mujer.

Ella poesía, ella libro, ella calma, ella oficio doméstico. Lavaba, almidonaba, planchaba, viruteaba[14], enceraba y brillaba. Transitaba varios mundos en una sola vida. A sus 13 años de edad, respondía como estudiante prodigio y ama de casa ejemplar (Conversaciones con Elizabeth García)[15]. Ella, como la mayoría de las niñas en América Latina en tiempos de guerra y posguerra, debía aportar al hogar a través del apoyo doméstico y su cotidianeidad se veía siempre salpicada por las tensiones de la violencia producida por mis abuelos, quienes como pauta de crianza empezaron a utilizar en los cuerpos de sus hijas castigos similares o peores a los que el abuelo había soportado en su niñez. Es así como empiezan, en la generación de mi madre, a replicarse torturas premeditadas que culminarían con el deseo temprano de escapar de su hogar de cualquier forma.

> Mi madre me sostenía y mi padre me daba con el fuete en la espalda hasta que se cansaba. Después él se sentaba, se tomaba una cerveza y volvía a golpearme y mi madre volvía a sostenerme. (Elizabeth García, comunicación personal, s. f.)[16]

Rodeada de este ambiente hostil, mi madre culminó sus estudios de secundaria, decidió entonces aceptar la propuesta de escaparse de su hogar y casarse a escondidas. Un 21 de octubre, con una iglesia desocupada y un vestido blanco, decidió asistir puntual a su cita con mi padre, contraer nupcias y, quizás así, escapar del maltrato al que se veía sometida todos los días. Al igual que mi madre, mis tías se fueron una a una de la casa en diferentes condiciones.

En su matrimonio, mi madre descubrió que las circunstancias cambiaron. Ya nadie podría proveerles el alimento, por lo que ambos deberían empezar a trabajar. Ella, por tener el título de maestra, recibía ofertas laborales en instituciones privadas que le permitían aportar al hogar.

---

[14] Viruta: herramienta de acero utilizada para pulir. En este caso, se viruteaba el piso de madera con las manos para lograr un efecto parejo.

[15] La tía “Betty” al preguntarle ¿quién era mi madre en su infancia?

[16] Narraciones como estas eran una constante en las conversaciones con mi madre. Ella acostumbraba, en su papel de madre, a distribuir los oficios de la casa y cuando juntas hacíamos oficio en lugares cercanos, me narraba acontecimientos como este.

Sin embargo, mi padre no estaba familiarizado con el hábito del trabajo, aún frente a las nuevas responsabilidades. Tan así era la situación, que afirmaba que mi madre debía mantenerlo e incluso proveer los cuidados a los que venía acostumbrado por parte de mi abuela paterna. En este nuevo contexto matrimonial, mi padre descubrió el estatus de autoridad que le proveía la sociedad al ser el varón de la casa. Por lo tanto, decidió ejercerlo inicialmente sobre mi madre y, posteriormente, sobre nosotros; de esta manera, el hilo de violencia comenzó a repetirse en esta tercera generación.

Sin embargo, mi madre no asumió una actitud dócil ante mi padre, ante el maltrato físico, verbal y psicológico al que él intentaba someterla todos los días. Ella le hacía frente con su cuerpo, descubriéndose fuerte y ágil ante los posibles ataques por parte de él. No dudaba en enfrentarse a él cuantas veces fueran necesarias, con la única misión de que él también aportara a esta nueva familia.

En palabras de mi madre: “yo no le tenía miedo y con lo que fuera me defendía de su maltrato porque éramos los dos solos, si nos matábamos, no había niños de por medio” (Comunicación personal, s. f.). Sin embargo, llegaron los hijos y con ellos, la primera circunstancia que la vestiría de una fragilidad desconocida para ella: las enfermedades en los hijos. Subrayo esto, porque atender la enfermedad en el cuerpo de los hijos implica en la contemporaneidad contar con el apoyo de múltiples instituciones gubernamentales. Ayudas de orden económico, social, académico y psicológico que constituyen una red fundamental para que la mamá de un hijo enfermo crónico pueda sentirse respaldada. Sin embargo, en el caso de mi madre las condiciones fueron otras. El Estado no le aportaba en ningún sentido y, en ocasiones, mi padre tampoco.

Mi hermana mayor, nació el 31 de enero de 1969 (entre ella y yo hay 5 años, 3 meses y 16 días de diferencia), con hipotiroidismo congénito, definido por la Revista Médica del Seguro Social Mexicano como:

> El resultado de la ausencia o falta de desarrollo de la glándula tiroides. La destrucción de esta glándula, la falta de estimulación de la tiroides por la pituitaria, o la síntesis

> defectuosa, o alteración en la acción de las hormonas tiroideas, produce como consecuencia, una disminución de la actividad biológica de estas, a nivel tisular desde el nacimiento. El hipotiroidismo congénito es la principal causa endocrina que puede producir retraso mental, pero que en la actualidad es prevenible gracias a la detección neonatal, la cual inició con un programa piloto en el Instituto Nacional de Perinatología en 1986. (2011, pp. 279-183)

Durante sus estudios en la Universidad Pedagógica, mi madre había visto una asignatura denominada Desarrollo Neurológico, a través de la cual aprendió a identificar las principales características de las niñas y los niños en su proceso de desarrollo normal. Cuando mi hermana cumplió los 13 meses de nacida, mi madre empezó a observar que su proceso de desarrollo no correspondía a lo que se esperaba. Aunque mi hermana a los nueve meses ya gateaba y se esperaba que a los 12 caminara, su cuerpo empezó a retroceder en talla, peso y habilidades psicomotoras. En lugar de caminar, volvió a caer en la posición decúbito[17]. Sin ser escuchada por mi padre, mi madre tomó la decisión de acudir al médico, expresando lo que ella percibía y solicitando los exámenes necesarios para saber qué le ocurría. Allí, como en muchos otros espacios médicos, recibió respuestas violentas, asegurando que la menor estaba en perfectas condiciones y que el problema se resumía en que ella era una madre primeriza. De esta manera, regresó a casa en múltiples ocasiones, invadida por la angustia de ver a mi hermana en procesos de retroceso evidentes para ella.

La condición de mi hermana fue avanzando y evidenciando una regresión cognitiva y psicomotriz severa. Inicialmente, empezaron a desaparecer sus reflejos, más adelante, su posibilidad de hablar, caminar y comer. Esto produjo en mi hermana un grado de desnutrición superior, que implicó tener que alimentarla con sonda.

Finalmente, se logró un diagnóstico: hipotiroidismo congénito. Le entregaron a mi madre una pastilla de tiroxina que debía acompañar a mi hermana a lo largo de toda su vida. Pastilla

[17] Posición acostada, tumbada o yacente.

que estaba en el sistema de salud desde el siglo XX y que, según el endocrino, la asistencia médica y la medicina oportuna, le hubieran permitido a mi hermana un desarrollo normal, por lo que hoy podría disfrutar de todas sus habilidades físicas y mentales. Sin embargo, por las circunstancias de desatención médica, mi hermana vive actualmente, a sus 54 años, con un retraso psicomotor y cognitivo severo. En 1972 los doctores le aseguraron a mi madre que mi hermana nunca podría levantarse de su cama. Incluso, se refirieron a ella como un "animalito" el cual no llegaría a tener ningún tipo de funcionalidad autónoma.

Yo me senté en la carrilera del tren

con su hermana entre mis brazos,

casi amaneció deseando que el tren nos llevará por delante.

(E, García. Comunicación personal, s. f.)

Ante el diagnóstico y la proyección del médico, mi madre inició el diseño de un programa de rehabilitación, en el que incluiría tanto los conocimientos adquiridos en el programa de validación pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional[18] como los elementos que le enseñaban los profesionales de la salud a los que consultaba de manera autónoma, a esto se sumaban las largas horas de lectura, investigación y consulta que hacía en la Universidad Nacional, con el fin de no improvisar en el tratamiento de mi hermana.

En Colombia, en el año 2010, se empieza a reconocer la economía del cuidado[19] y el aporte que las personas, en especial las mujeres, hacen a la sociedad a través de actividades como

[18] Mi madre es bachiller académico del Colegio Femenino Bachillerato y Comercio del año 1966. En el año 1967 ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional a un programa de validación del bachillerato pedagógico, obteniendo el título de Bachiller Pedagógico que la acreditaba para ejercer como maestra de Primaria.

[19] Ley 1413 de 2010 define la Economía del Cuidado como el trabajo no remunerado que se realiza en el hogar, relacionado con mantenimiento de la vivienda, el cuidado de otras personas del hogar o la comunidad y el mantenimiento de la fuerza del trabajo remunerado. Esta categoría de trabajo es de fundamental importancia económica en una sociedad. Núm 6: Cuidado y apoyo de personas ancianas y enfermas.

las labores de la casa y el cuidado de los enfermos, por las que no reciben ninguna retribución económica. La ley 1413 de 2010 nombra las tareas del cuidado y analiza en cifras el aporte que ello representa a la economía del país. Aporte que, en 1969, no era reconocido por el Estado ni por las familias en general, situando a mi madre en la obligación del cuidado de mi hermana, las labores de la casa y el aporte financiero. Así las cosas, mi madre empieza a dedicar la totalidad de sus ingresos para cubrir los costos de las terapias que mi hermana requería, (terapia de lenguaje, terapia física y terapia ocupacional). Sin ningún recurso económico extra, viviendo en un inquilinato y con un lento proceso de recuperación para mi hermana, mi madre se ve enfrentada a sus sueños truncados y a un esposo maltratador, quien en muchas ocasiones se refería a mi hermana como "boba".

> Yo quería viajar, siempre quise conocer todo el mundo y hablar varios idiomas. Montar el colegio también fue mi sueño, o, más bien, la forma para conseguir plata, ofrecer empleo y así poder darme gusto. Cuando yo salía de la Pedagógica me iba caminando para mi casa, de la mano de su papá, pero yo iba soñando, soñando con viajar… Su papá dejó de estudiar y se la pasaba cuidándome. (E, García, comunicación personal, s. f.)

Mi madre intentaba mostrarse fuerte ante el maltrato físico y psicológico de mi padre[20] evitando que esto afectara el proceso de rehabilitación de mi hermana; sin embargo, al llegar el segundo embarazo, ella empezó a justificar sus demandas y a ceder a él no solo su tiempo, sino también su dinero, endosándole el cheque que recibía como salario por trabajar en la SED[21], en una especie de resignación. Así, cesaron las batallas con mi padre y una aparente paz empezó a habitar la casa, una paz que implicaba la dedicación de ella al trabajo, al cuidado de mi hermana, a las labores del hogar y a la atención a mi padre. Una paz aparente que cohabitaba con el temor

[20] Mi padre revisaba la ropa interior de mi madre y la golpeaba si llegaba a sentir un olor diferente al habitual, porque para él significaba que ella había mantenido relaciones sexuales con otra persona. También, la llamaba desde la oficina y si ella no contestaba al tercer timbre, llegaba en la noche a insultarla y maltratarla físicamente, porque aludía esa desatención al teléfono a que ella estaba atendiendo a otra persona (un amante).

[21] Mi madre ingresó al Magisterio en 1972 como maestra de planta de Educación Básica Primaria.

de que este segundo embarazo también trajera consigo una niña o un niño enfermo (E, García, comunicación personal, s. f.).

De este segundo embarazo nací yo, el 16 de mayo de 1974. Al comprobar mi estado de salud, aparentemente sano, de manera inmediata mi madre accedió a los servicios del jardín infantil del Bienestar Familiar ICBF para que allí me cuidaran mientras ella cumplía con las labores de maestra, ama de casa, cuidadora de mi hermana y de las inseguridades de mi padre. Nací en una época de aparente bonanza, mi madre ya era maestra de la Secretaría de Educación y a través de su estrategia de rehabilitación había logrado que mi hermana caminara y hablara de manera autónoma[22]. Después de haber hecho un periplo por muchos inquilinatos, mis padres adquirieron una vivienda propia que, aunque humilde, sería la casa donde yo nací y se convertiría en mi reino.

Con el tiempo, mi padre adquirió el hábito del trabajo. En el día trabajaba de 8:00 a. m. a 5:00 p. m. como digitador de la empresa General Electric[23] y, en la noche, se dedicaba a recorrer Bogotá en un taxi (inicialmente prestado) con el fin adquirir más dinero. Aunque ya no había escasez de alimento, ni afán por la búsqueda de un techo que nos cubriera, en el interior del hogar se sentía siempre miedo. Un miedo que mi madre justificaba desde la palabra autoridad y que era excusada por el "exceso de trabajo que él tenía".

> Su hermana no podía caminar rápido. Yo la alzaba porque ella tenía sus varillas y así me tocaba llevarla a la fundación que me ayudaba a rehabilitarla[24]. Regresaba a mi escuela a trabajar y después tenía que recoger a las niñas, en la calle 68 con 30. Yo me iba con

[22] Como consecuencia de su enfermedad, mi hermana tenía piernas en condición *genu valgum*, es decir, piernas en forma de x.

[23] Una empresa norteamericana especializada en la industria de la aviación, la salud y la energía, que hizo presencia en Colombia en 1927 y cuyas instalaciones se encontraban en la ciudad de Bogotá. Cerró su planta física en la ciudad de Bogotá en 1985.

[24] En el gobierno de Eduardo Santos, en 1939, se creó el Hospital Lorencita Villegas de Santos, enfocado en el cuidado de las niñas y los niños. En este espacio físico le realizaban las terapias a mi hermana, y, allí mismo la cuidaban mientras que mi madre trabajaba.

> sumercé en un bus por su hermana, ¿no se acuerda? Cuando llegábamos a la casa ya era tarde para comer y alistar todo para el otro día. (E, García, comunicación personal, s. f.)

La violencia contra el cuerpo de mi madre se naturalizó, por lo tanto, nací rodeada de las acciones violentas, los golpes y las persecuciones sorpresivas que mi padre le hacía cuando ella salía de trabajar. Ella me demostraba con su miedo, su extrema humildad y su aparente aceptación, que eso era lo correcto. Nunca hablaba mal de mi padre, por lo contrario, trataba de mostrarse amorosa y de acuerdo con las disposiciones que él tenía para el hogar.

Mi madre quedó embarazada de mi hermano en enero de 1978. Yo tenía exactamente 4 años, 5 meses y 3 días cuando él nació. Era el bebé más bello del mundo. El día de su nacimiento mis padres no regresaron a casa con él. Recuerdo las clínicas, el oxígeno y los muchos remedios, por lo que pensé que de nuevo llegaría la enfermedad y la incertidumbre a mi hogar. Durante el parto se presentaron inconvenientes. Mi madre asegura que mi padre no la quiso llevar al médico oportunamente, por lo que mi hermano presentó Síndrome de Aspiración Meconial[25]. Al preguntar a mi padre, él calla y parece asumir su culpa. Culpa intensificada cada vez que mi hermano era ingresado al hospital.

Mi hermano nació en 1978. Desde sus primeros meses y a lo largo de su vida, permaneció en la clínica por lo menos una semana al mes. Fueron tantas las hospitalizaciones, que naturalizamos la enfermedad y la falta de oxígeno en su cuerpo. Naturalizamos el color morado de sus labios y, quizás nunca pensamos que, sin estar en la clínica, pudiera darle un ataque de asma en la casa, y en un lapso de cinco minutos fallecer frente a mis ojos un 24 de abril de 1992.

[25] El meconio es una sustancia estéril que se encuentra en el intestino del feto. Cuando el bebé tiene falta de oxígeno es normal que esa sustancia salga por su esfínter anal, aun estando en el vientre de la madre, y, en ocasiones, sea aspirado por sus vías respiratorias, lo que puede causar daño crónico en los pulmones.

Metamorfosis de mi madre

Ella, con docilidad y resignación había soportado la explotación y el maltrato. Ella caminaba tan rápido que sus piernas no podían verse, cargaba a mi hermana en sus brazos y me llevaba a mí de su mano. Al jardín mío, al colegio de Martha (mi hermana), al trabajo, a la cocina, a limpiar el baño, a la escuela, a la cama para él y cuando él dijera para no poner en tela de juicio su fidelidad. Ella, que era entrega incondicional, se transformó, se descubrió monstruo, se llenó de ira, su boca botaba fuego y sus manos eran de hierro. Ella, que fue paz y regocijo, se transformó en trueno al enterarse que mi padre llevaba algún tiempo, no sé cuánto, acostándose con la que fuera su mejor amiga.

Mi madre fue educada desde la práctica de la docilidad. Práctica que deviene de una tradición católica fuerte en el interior de nuestra familia y que establece como parámetros fundamentales para la mujer, la belleza, la obediencia y la diligencia en los oficios del hogar. Mi madre le había entregado a mi padre su salario durante diez años, le permitió el maltrato físico, psicológico y el abuso sexual, hasta que se enfrentó con sorpresa a la deslealtad.

Sus ojos estaban llenos de fuego,

era gigante, medía tres metros,

tenía un látigo en su mano

y por primera vez miraba a mi padre

miraba con desprecio,

a mi padre y también a mí. (S, Suárez. Diario personal, s. f.)

Mi madre transitó la orfandad[26] que por generaciones llevaba habitando en mi familia (Basaglia Ongaro & Kanoussi, 1985, p. 46). Ella fue rechazada por su propia madre, por su

[26] "Este estado de orfandad significa que para muchas mujeres no hay posibilidad de regresión al seno materno por no haber una madre a la cual recurrir en busca de apoyo. Para los hombres, las cosas son diferentes ya que la esposa

maestra de colegio, por algunas de sus compañeras, y, ahora, se encontraba con la infidelidad de mi padre y su mejor amiga. Situación que la condujo a una transformación, no solamente en sus maneras de actuar, si no que esta, atravesando su cuerpo se instaló en su mirada.



Figura 5. *Cómo me veo*. Autorretrato de Esther García. (2024)

Mi madre ya no olía a leche, mi madre ya no era dulce; sin embargo, con mis ojos de niña de siete años de edad, yo la veía gigante, hermosa, poderosa. Mi madre encontró en la rabia el poder hacia su libertad. Se descubrió fuerte, inteligente y capaz. La manera de mirarse a sí misma se transformó y empezó a establecerse retos que la llevaran a posicionarse no solamente en el ámbito familiar, sino en la localidad. Luchó como una leona para poder entrar a la universidad, para fundar su empresa educativa con una visión de vanguardia en 1982, empresa

es, en el fondo, siempre la madre. En cambio, cuando una mujer se casa pasa de la tutela del padre a la del marido." (Basaglia Ongaro & Kanoussi, 1987, p. 46)

que hoy, 43 años después, sostiene a mi familia. Mi madre dejó de ser débil y eso me llenaba de orgullo y temor. Ahora era ella la que gritaba y éramos mis hermanos y yo los que nos vestíamos de docilidad para que ella pudiera cumplir sus sueños.

Pese a la enfermedad de mi hermano, dentro de los retos de mi madre se encontraba la posibilidad de ingresar a la universidad y obtener un título profesional. De tal modo que, en enero de 1979, ingresó a la Universidad de San Buenaventura para estudiar Licenciatura en Básica Primaria, y, para ello, asignó un horario de 5:00 p. m. a 11:00 p. m., de lunes a viernes, para cumplir con el curso de su carrera. Entre tanto, yo debía hacerme cargo de la casa y de mis hermanos desde los cinco años de edad.

Así, en mis hombros reposó el cuidado de mis hermanos y de la casa, la responsabilidad de correr y de ir a su ritmo en esa danza incesante de producir. De no pasar un solo día sin enfrentarse al reto de crear y recrear su capital intelectual (Bourdieu, 2003, p. 30), económico y laboral. Su mirada hacia mí cambió. Era una mirada con poder, una mirada que nos recordaba en múltiples circunstancias, lo infeliz que era por tenernos a su lado.

> Ahí empezamos con mis hermanos a encontrar el calor del cinturón sobre nuestras piernas, ahí empezamos a distinguir el agua, cuando moja con tristeza que es diferente al agua convertida en látigo, un monstruo que te absorbe en una alberca sin permitirte respirar, ahí mis hermanos y yo nos descubrimos ante la soledad, el miedo y la tristeza. (S, Suárez, Mi bitácora sintiente, s. f.)

Sobrevivir a mi experiencia de ser niña en Colombia (1974-1991)

Soy una mujer en cuya infancia fui una niña maltratada desde 1978 hasta1992, año en el que decidí abandonar mi casa (18 años de edad). Soy hija de una mujer maltratada desde 1946 hasta 1968 (18 años de edad), año en el que decidió casarse a escondidas y abandonar su casa.

Soy nieta de una mujer maltratada desde 1920 hasta 1990 (72 años de edad[27]), año en el que mi abuela decide habitar lejos de mi abuelo. En mi familia eran comunes las acciones de violencia física, verbal y sexual, y al hacer este recorrido histórico, me permito no solamente solidarizarme con el sentir de las generaciones de mujeres que me anteceden, sino comprender a través de los marcos legales los factores por los cuales ellas permanecieron en condiciones de maltrato, tanto en su infancia, por ser esta la etapa de la vida en la que dependen del otro para poder sobrevivir, como en su adultez, por las condiciones sociales y legales que las rodeaban y las ubicaban en una condición de dependencia y minoría de edad por el hecho de ser mujeres. Así es el caso de mi madre, quien se casó a escondidas con mi padre en 1967, con el fin de huir de los maltratos físicos y verbales por parte de mis abuelos; sin embargo, junto a mi padre, ella se encontraría con niveles de violencia superiores a los que había soportado en su casa materna. A pesar de ello y ante la vicisitud económica, las presiones de salud de mis hermanos[28] y el marco legal[29] que no le favorecía para poder independizarse de mi padre, ella ha permanecido junto a él desde el año 1967 hasta el día de hoy.

Nací el 16 de mayo de 1974. Aunque no tengo registros de imágenes claras acerca de mis tres primeros años de vida, sí tengo escondidos en alguna parte de mi ser algunos olores, sonidos y brillos de colores que, al percibirlos en la actualidad, me trasladan inmediatamente a una casa

---

[27] De acuerdo al Código Civil del año 1887 y el cual regía con algunas modificaciones para las mujeres de 1918, las mujeres estaban supeditadas económica y socialmente a las decisiones del esposo. Por lo tanto, no era posible el divorcio. Mi abuela permaneció en condición de menor de edad bajo la representación de mi abuelo desde 1930 hasta 1994 cuando decide vivir en un domicilio diferente.

[28] Mi hermana mayor tiene hipotiroidismo genético diagnosticado de forma tardía, por lo que se desencadenó un retraso psicomotor y cognitivo severo. Mi hermano nació con asma crónica, condición médica que le obligó a permanecer gran tiempo de su vida hospitalizado. Falleció a la edad de trece años en 1992.

[29] Código civil: Ley 57 (1887): Modificado por el Art. 5, Ley 25 de 1976. El nuevo texto es el siguiente: El juez sólo decretará el divorcio cuando los hechos constitutivos de la causal probada hayan producido un desquiciamiento profundo de la comunidad matrimonial de tal gravedad que no sea posible esperar el restablecimiento de la unidad de vida de los casados. Sin perjuicio de la separación de cuerpos, solicitada en forma subsidiaria, podrá el juez negar el divorcio, si lo considera moralmente no justificado, en atención al interés de los hijos menores, a la antigüedad del matrimonio y a la edad de los cónyuges. Con todo, una vez haya cesado las anteriores circunstancias de no justificación moral de la pretensión de divorcio, establecidas en consideración a los hijos, podrá decretarse el divorcio, aun por los mismos alegados inicialmente.

en obra gris en la que habitábamos mi madre, mi padre, mis hermanos y yo. Una casa de paredes grises, llena de rejas cercando todos los posibles espacios de escape de mi madre o de nosotros. Una casa cuyo piso no era liso. Una casa fría de dos habitaciones en el segundo piso. En una de ellas dormíamos los tres hijos, en dos camas y una cuna en la mitad de ellas. En la habitación del lado dormían mis padres, en ella había un televisor cuyas imágenes se emitían en blanco y negro, una cama, dos mesas de noche y un clóset. Esta habitación era extraña. En ella se lloraba, se gritaba, se golpeaban unos a otros. Esta habitación permanecía con llave, escondiendo los zapatos nuevos, la ropa bonita para estrenar algún día, los juguetes más valiosos y los dulces. Esta costumbre de esconder lo que representa placer o felicidad era propia de mi abuela Esther, quien incluso dejaba que en ocasiones las golosinas perdieran su vigencia, antes que compartirlas con los demás.

En esa casa nací y permanecí hasta los siete años. En esta casa se me enseñó la importancia de madrugar, hábito que me acompaña y que me hace sentir culpable cuando mi cuerpo desea dejarse llevar por el placer de dormir un poco más. Mi hora de despertar siempre ha sido a las cuatro de la mañana. En esa casa me despertaba, tendía mi cama, me bañaba, alistaba mis materiales escolares y desayunaba de manera muy rápida. Antes de las 6 a. m., ya debía estar lista para hacer el recorrido hasta mi jardín infantil. De mi casa al jardín, yo contaba miles de pasos tratando de alcanzar el ritmo de mi madre, quien llevaba en brazos a mi hermana. Mis piernas eran muy flacas y en ellas se penetraba el frío de la madrugada, mis piernas dolían demasiado, mis piernas duelen demasiado aún hoy.

En ese momento éramos cuatro: mi padre, mi madre, mi hermana y yo. Mi madre empezó a engordar, ya no podía agacharse, pero le tocaba hacerlo. Ya no podía hacer oficio, pero le tocaba hacerlo. Como a muchas mujeres en condición gestante en Colombia, a mi madre le tocaba llevar su casa en la espalda, cuidarnos y responsabilizarse de todo. Era el año 1978 y el maltrato que recibimos mi madre, mi hermana y yo, por parte de mi padre, era un fenómeno común en la mayoría de los hogares, tanto de mi familia como en las del barrio. En mi infancia, escuchaba por parte de mi madre, de sus amigas o de sus hermanas, narraciones de todas las peripecias que tenían que hacer para que sus parejas no las golpearan. En ese período, las

mujeres en Colombia enfrentaban desafíos relacionados con la violencia doméstica y obstáculos para el pleno desarrollo de sus derechos. La falta de legislación pública contribuyó a la persistencia de situaciones de maltrato. Asimismo, las infancias no contaban en ese momento con una mirada legal que les permitieran ser reconocidas como sujetos de derechos, por lo tanto, a la escucha de estas conversaciones de las féminas de mi familia o de nuestro círculo social, ya se sembraba en mí una hipótesis de que ese sería seguramente el destino que me esperaba.

Sentir y ser consciente de ello: la principal potencia en mi infancia

Mis recuerdos se remontan a las sensaciones. Recuerdo el olor de mi madre, el amor y la adoración que le profesaba. Yo quería ser igual a ella, quería correr como ella, quería resistir como ella, quería asesinar a mi padre por hacerla llorar cuando se encerraban en ese dormitorio. Desde esa edad (cuatro años) desperté por mí misma sentimientos de odio y vergüenza al descubrirme odiando a mi padre, recuerdo que me odiaba por odiar. Desde muy pequeña, tuve la facilidad de desarrollar sentimientos de culpa.

La culpa ha sido un sentimiento que ha permanecido incrustado en mi cuerpo, cambiando de rostro en cada etapa de mi vida. El caos de mis padres se transformó en la enfermedad de mi hermano, en la crisis económica familiar, en la casa desaseada, en los dolores de mi madre. Yo me sentía culpable por todo lo malo que ocurría en la familia. De cierto modo hoy en día comprendo que la mirada de mi padre, al tomar con fuerza mi rostro para que accediera a sus demandas y el odio que yo le sentía, desembocaban en obediencia, porque mi ser cambiaba de valores, tal como lo describe la autora Itziar Etxebarria (1990), quien hace un profundo análisis de la sumisión, producto del sentimiento de culpa, pero no por la culpa desde la mirada de la moral cristiana, sino, por la culpa al descubrirme con un poder interior de odio y rabia hacia aquello que en la infancia me ahogaba. Para la autora, esta culpa por lo que ella denomina *Cambio de valores* ocurre en la adolescencia, por ser esta la etapa en la que la persona descubre nuevos focos de atención, o como la autora denominaría *Valores* (Etxebarria, 1990, p. 3). Sin embargo, con el permiso de la autora, yo, lejos de una adolescencia, a mis cuatro o cinco años de

edad ya centraba mi atención en la rabia y en el odio, lo que en lugar de transformarse en violencia se transformó en culpa. Yo obedecía porque era una forma muy inteligente de esconder el odio que me habitaba.

La Mamá Chiquita

Su olor me gustaba más que antes

y no por los perfumes que usaba,

siempre me había olido a ternura, a leche, a miel.

Sin embargo, esta vez mi madre olía a lo

que creo que huele el poder. Olía a rosas,

a palo santo y a veces, a anís. (S. Suárez, Bitácora sensible, s. f.)

Nace mi hermano y a través de él, empecé a experimentar lo que era la tristeza, el amor, el deseo de proteger y de entregar la vida. Yo, de cuatro años y él, recién nacido, significó el amor más grande del mundo, el que derrumbaría a mi madre del pedestal en el que yo la tenía. Él, que ameritaba mi existencia, la razón de mi madrugar, la razón de mi correr hacia el jardín infantil. Sus labios negros, sus costillas marcadas, su garganta hundida; y, sin embargo, siempre con una sonrisa dibujada en su rostro.

Ser cuidadora a los cuatro años de edad implicaba un esfuerzo físico y mental. No solo era responsable por los cuidados de mi hermano, sino que debía estar atenta al cuidado de mi hermana, a sus explosiones de risa producidas por la ansiedad, a la incontinencia de ambos, al aseo de la casa, a la limpieza del polvo; pero, sobre todo, debía estar atenta a mis propias emociones. Por alguna razón, en los momentos en los que mis padres cruzaban la puerta para ir a cumplir sus sueños, yo me sentía protagonista de una historia fantástica.



Figura 6.

Pese a lo que exponen autores expertos en el análisis de las niñas y los niños hermanos de niños enfermos, afirmando que es menester ofrecer atención y acompañamiento al niño sano (Morales, Méndez & Oviedo, s. f.); yo anhelaba que mis padres se olvidaran de mí. Frente a mis hermanos nunca sentí culpa por ser “la hija sana”, como todos me llamaban. Con ellos, transformé la culpa en el deseo permanente de cuidarlos y protegerlos de la constante ira de mis padres y fue por eso que sin proponérmelo empecé a trazar una ruta de transformación dentro de mi propio hogar.

Materialidades del horror para la creación

Como mencioné anteriormente, las materialidades que históricamente han sido empleadas como herramientas de castigo, sometimiento y maltrato para el control de las infancias, en mi caso particular las convertí en medios de expresión creativa desde los seis años. A continuación, describo algunas de las situaciones de maltrato que experimenté y cómo estas, en mi infancia, me inspiraron a transformar dichas materialidades en nuevas formas de juego, expresión y bienestar.

Agua y piel

Por alguna razón, el agua fue una constante en nuestra infancia. En ella, en su frialdad, en su textura, en su movimiento, encontramos múltiples formas de maltrato.

> Un día, el agua caía sobre el cuerpo desnudo de mi hermano de diez años. Él, bajo el agua fría, con sus manos apoyadas en el muro, recibía de mi padre la fuerza de los golpes. Un castigo premeditado, una fusión entre el agua y el cinturón dibujaba en su carne múltiples figuras que más adelante se convertirían en hermosos diseños, los llamábamos así, "diseños", porque sin ningún pudor, los pintábamos y los modelamos entre nosotros para darnos un premio en un *podium ficcionado*, para el mejor dibujo corporal. (S. Suárez, Diario personal, s. f.)

El agua, que fuese un elemento de la cotidianeidad, representaba un espacio lúdico en mi infancia, pues en el agua el cuerpo se motiva a jugar con más libertad; pero en ese entonces, se transformaría en materialidad de violencia, grabando en nuestra espalda y en nuestro dorso cada sensación de quemadura. Sin embargo, maquillar las marcas y jugar con ellas alrededor de una ficción, se constituía en la respuesta eficaz por parte de mi hermano y mía para tramitar el dolor físico y el miedo que sentíamos al racionalizar el lugar en el que nos encontrábamos. Este recurso escópico, en términos de Mandoki (2006), que se grabó en mi mente y aún hoy se hace presente en mi comunicación introspectiva, no representa únicamente el cinturón dibujado en la piel, esta imagen representa una acción de respuesta no dócil a una crianza irrespetuosa y violenta. Asimismo, dibujar las heridas y convertirlas en caminos de colores, es un registro escópico presente en mis actividades hoy en día como maestra de artes.



Figura 7. Cinturón en mi espalda. Autoría propia. (2023)

Yo, de diez años, yo de diecisiete. A estas dos edades, tuve que pasar por el suplicio de ser castigada en la ducha, así entonces, bajo el agua fría con mi desnudez expuesta y con mis manos tratando de cubrir mis zonas íntimas. Yo a los 10 y a los 17 años sentía mucha vergüenza y mucha culpa y más que el temor a ser golpeada, sentía mucha tristeza y dolor al tener que mostrar mis senos, mi estómago, mis nalgas a mi padre. El castigo duraría quizás unos 15 a unos 20 minutos, tiempo en el cual yo respiraba, gritaba y suplicaba que ya no me hicieran más eso, que le juraba que eso que hice tan mal, no se iba a volver a repetir. Los dos episodios no solo eran diferentes por la edad mía. Debo reconocer que, a mis 10 años, yo deseaba la muerte de mi padre, como la deseé a los 17. Sin embargo, cuando tenía 17 después de mi castigo, mi padre sin ninguna explicación decide repetir en el cuerpo de mi hermano cada una de las acciones: con fuerza lo metió a la ducha, lo obligó a desnudarse y repitió en su carne el mismo suplicio. Ahí me descompuse, quise gritar, quise correr, quise tomar un cuchillo y terminar con todo nuestro sufrimiento. Mientras él latigaba una y otra vez el cuerpo de mi hermano, yo

quedé inmóvil, mis brazos se paralizaron y entendí que su mejor arma era la culpa. (S. Suárez, s. f.)

Ya no bastaba con pintar las marcas, aunque lo hicimos. No era suficiente llorar y pedirle perdón a mi hermano, aunque lo hice. Sin ninguna intención de resignificar ni transformar la mirada de horror que empezábamos a tener hacia la ducha y hacia el agua en sí, comencé a sentir una necesidad inexplicable de explotar y ser agua. Por alguna razón, en lugar de huir, buscaba el agua y la seducía con mi cuerpo. Me bañaba, la escupía, bailaba con ella en la ducha, en el suelo, bajo la lluvia. Llegué a escaparme de la casa hasta tres veces en un solo día, solo para bailar bajo la lluvia. Fue entonces cuando quise compartir con mis hermanos esas acciones que me resultaban placenteras.

Esperábamos a que nuestros padres se ausentaran y convertíamos nuestro patio en un parque acuático. No quedó olla, tina ni pocillo sin trasladar a nuestro parque de diversiones imaginado, y con la ropa puesta, los tres nos lavábamos. Saltábamos en el agua, bailábamos en el agua, girábamos en el agua, nos amábamos en el agua. Ese patio, esa agua, que en algún momento mi madre usó para tomar a mi hermano de cuatro años y hundirlo en la alberca mientras yo, muda y tiesa, lo observaba desde la ventana, empezaron a adquirir nuevos significados. Nuestro parque solo abría sus puertas cuando los adultos no estaban. Como para ese entonces yo ya tenía dinero —porque además de cumplir con las tareas de la casa, trabajaba desde los 8 años en el emprendimiento de mi madre—, disponía de mil e incluso cinco mil pesos semanales para disfrutar. Así, tomaba sin vergüenza la comida insípida que mi madre preparaba y la desechaba; y con mi pequeña fortuna escapábamos a una pizzería cercana y comíamos hasta saciarnos.

Resignificar los elementos con los que se habría grabado la violencia en nuestros cuerpos, me resultaba una acción de satisfacción, me permitía respirar con más tranquilidad y mi cuerpo se empezaba a sumergir en una sensación de bienestar. Asimismo, además de divertir a mis hermanos y proporcionarles la oportunidad del grito, la risa desenfrenada, el desorden, la pintura y el agua descontrolada, yo sentía que ellos me perdonaban, un perdón que yo suplicaba a gritos,

porque como lo escribí en párrafos anteriores, yo me sentía responsable de todo lo que ocurría en mi casa. El agua y yo hoy nos amamos y cada vez que entro a la ducha por las mañanas, siento el abrazo de mi hermano muerto y siento que ya me perdonó.



Figura 8.

El movimiento libre y la metaforización como un acto de rebeldía

Desde mis siete años de edad, empecé a transitar un nivel de distrés tan alto, que empecé a sentir que mi cuerpo, mi voz y mi garganta se paralizaban (Naranjo Pereira, 2009, p. 173). Mis lágrimas se volvían nudo en la garganta y mi corazón desaparecía. Por un instante, ante esa

quietud, dejaba de sentir el aire, el pulso y hasta mis ojos empezaban a ver borroso. Quietud y silencio presentes en los momentos en que yo me enfrentaba a situaciones en las que quería explotar con violencia todo lo que estaba ocurriendo a mi alrededor.

Cuando mis padres golpeaban a mi hermano, yo quería ir a rescatarlo, sin embargo, la quietud poseía mi cuerpo y simplemente miraba horrorizada lo que estaba ocurriendo. Desde esa edad, hasta que me fui de la casa a los dieciocho años, la quietud me invadía. Cuando el momento de tensión y/o violencia ya había finalizado, mi cuerpo quedaba cargado de tristeza y culpa contenida, buscaba una salida hacia la sensación de bienestar y la encontraba únicamente en el grito, el salto, la convulsión, el giro, el correr. Acciones que me permitía realizar en el colegio, en la casa cuando estaba sola o en el baño.

Poco a poco descubrí que esas explosiones incomodaban a mis profesoras, a mis compañeros del colegio y si mi madre llegaba a percatarse de alguno de mis momentos íntimos de "explosión", ella también me cuestionaría, invitándome a moverme de una manera más apropiada para mi condición de niña.

Ficcionar, una acción cotidiana

Cuando yo tenía siete años de edad, disfrutaba sumergirme en historias fantásticas y en ellas ser la protagonista valiente, hermosa y "buena" que enfrentaba cualquier tipo de amenaza. Por lo tanto, me embarcaba en este viaje de fantasía apenas mi madre y mi padre me dejaban sola. Los muebles de la sala, los implementos de la cocina, las cajas de cartón guardadas en cualquier rincón de la casa, eran la utilería perfecta para hacer realidad cualquier escenario. A ellos acompañaba, de manera muy acertada, una radiola gigante con tornamesa incluida. Mis acompañantes de aventura no eran otros que los discos de mi madre. Ella tenía música de Beethoven, Mozart, música colombiana, marchas y música infantil, la cual utilizaba en su emprendimiento personal. Todos discos grandes, negros, muy significativos para mí.

Yo estudiaba media jornada en un colegio distrital, por lo que la otra media, debía encargarme de la casa, cuidar a mis hermanos, apoyar la empresa de mi madre y cumplir con mis deberes escolares. Se me reconocía por ser muy distraída. Recibía regaños y castigos físicos de manera constante por no estar atenta al cuidado de objetos o al cumplimiento de alguna tarea encomendada de manera insistente. Académicamente nunca fui la más atenta en clase, veía que

todos mis compañeros cumplían de manera diferente con sus deberes, sin embargo, yo miraba al tablero y simplemente veía manchas o puntos. Pese a utilizar gafas desde que tenía un año de edad, ellas no mejoraron mucho mi condición visual, por lo tanto, si la maestra no escribía en el tablero las letras de tamaño gigante, yo entraba en un episodio de ceguera que no me resultaba incómodo, estas cegueras oportunas, me permitían, aún en clase de primero de primaria, escapar de mi cuerpo. En una especie de desdoblamiento yo podía quedarme mirando al tablero, pero mi mente ya había subido mi cuerpo a un volcán. Uno que estaba en erupción. Ya en la punta, yo me paraba al borde y prácticamente podía sentir el olor y el calor de esa enorme caldera. Por lo tanto, cuando nos permitían ir a jugar en el patio de descanso, yo corría a volver realidad mi fantasía, en la que saltaba desde el andén e inmediatamente era yo huyendo de la lava imaginaria y escapando por la selva, por los ríos e incluso por los mares. Así entonces, nadaba en el piso de cemento de mi escuela, saltaba sobre los charcos de agua y rodaba por los desniveles del piso hasta hallarme sana y salva con los míos. En mis historias, siempre salvaba a mis hermanos y no era culpable de ninguna falta, en mi realidad, destrozaba los uniformes, botaba mis anteojos y mis cuadernos siempre tenían manchas de tierra o sangre.

> Ella, mi madre, no entendía, o mejor, no me creía cuando yo le decía que no veía. Ella, mi madre, tomaba mis cabellos y golpeaba los cuadernos con mi rostro hasta que mi nariz se reventaba, tratando de explicarme lo importante que era tener los apuntes al día y en orden (S. Suárez, Diario personal, s. f.)

Ficcionar mi realidad era mi camino de escape y se convirtió por mucho tiempo en mi lugar seguro. En la mayoría de las ficciones, mis hermanos escapaban de la realidad conmigo, a ellos los nombro en esta investigación como mi primera comunidad. Ellos se dejaban llevar por la historia.

Poco a poco, estas ficciones se fueron adaptando a mi realidad, es decir, no me sumergía en ellas en mis momentos de estudio y me exigía a cumplir con lo que mis padres esperaban de mí. Con el paso del tiempo, cursando mis estudios de bachillerato, fui dejando de lado el hábito de la ficción y empecé a buscar la aceptación por parte de mis compañeras del colegio. Mi

cuerpo, en esa época muy delgado, no encajaba con los de ellas, mis gafas, mis dientes, mis ojos. Hasta la edad de quince años me percaté que tenía estrabismo, una enfermedad visual que incomodaba a quienes me miraban, pues mis ojos torcidos, que para mí jamás representaron un inconveniente, sí lo fueron para mis compañeras de bachillerato. Una intervención quirúrgica solucionaría el problema. Esto, aunque me daba miedo, representaba un cambio en mi manera de percibirme a mí misma y aunque la cirugía y muchas horas de terapia solucionaron un poco la dificultad, la miopía aumentaría de manera notable; entonces, decidí seguir mi vida como lo había hecho en primaria, ajena al mundo entero.

Volví a mis historias, ya no solo las imaginaba, ahora las dibujaba, las escribía y en ocasiones, las representábamos con mis hermanos. En las historias empecé a incluir monstruos, poderes, música, comida y salidas a escondidas por el barrio. Unas semanas antes de la muerte de mi hermano, en 1992, cubrimos con sábanas la sala de la casa y viajamos al desierto.

Estas acciones que me acompañan desde los siete años, se han convertido desde hace 22 años, en un modo de hacer para otros y otras. Niñas y niños estudiantes de mi cátedra de educación artística, que transitan las aulas de un colegio oficial. Niñas y niños que, de una manera más intensa que la mía propia, dialogan cotidianamente con la violencia en su familia y en sus instituciones educativas.

Una nueva piel: acción con tela

Mi piel tiene manchas, es seca y las pecas la invaden. En la infancia mi piel era escenario de muchas cremas, de muchos remedios naturales y químicos para quitar las pecas. Mi piel era objeto de burla de mis primas, de mis compañeras de colegio y de mí misma cuando me miraba en el espejo. Mi piel, de la cual me hice consciente de sus manchas cuando verificaba el cinturón grabado en ella, era escenarios de caricias, de golpes, de manchas. A la edad de siete años, en lugar de querer compartir con mis padres, si no podía estar a solas con mis hermanos, me acurrucaba en la cama y mientras todos veían televisión, yo me arropaba con una sábana. Ellos

creían que yo jugaba, pero la verdad era que me escondía por miedo a la burla y por el tedio de no soportar su cotidianeidad a mi lado.

Sin embargo, en medio de mi escondite empecé a encontrar un espacio de soledad para imaginar nuevas historias y la sábana que primero me arropaba y me protegía de la burla, se fue transformando en una piel que me daba muchos poderes: El poder de unirme a mis fantasías. Así, la sábana me transformó en una reina con una capa muy larga, la sábana me convirtió en fantasma, la sábana les permitía a mis hermanos unirse a mi cuerpo sin el temor a caer, la sábana nos transformaba en un solo cuerpo. Con la sábana armábamos un reino en el que nuestros juguetes y nosotros éramos los gobernantes. Entonces, disfruté la transformación de mi escondite en un territorio de juego y fantasía.

De esta forma al apropiarme de los objetos que fueron usados para agredirme, los redefiní como recursos creativos, lo que me permitió canalizar mis emociones y desarrollar una capacidad imaginativa resiliente durante mi niñez. Sin darme cuenta, transitaba la creación de un modo de hacer que me permitió transformar la experiencia de maltrato en una potencia creativa. Este proceso, que inicialmente surgió para apoyar a mis hermanos, fue evolucionando con el tiempo y se convirtió en la base de mi trabajo con poblaciones infantiles a lo largo de los años, algo que más adelante explicaré en detalle.



Figura 7.

Mi corpografía[30]: una recolección de las formas de maltrato que en la infancia se grabaron en mi cuerpo

En esta corpografía, que es visible en los anexos, se observan las diferentes materialidades y los lugares a los que ellas llegaban para maltratar mi cuerpo durante mi infancia. Además de las dimensiones física, social y energética, incorporo la dimensión del *catarsear*. En ella, exploro

[30] La *corpografía*, según Jordi Planella (2013), se refiere a una forma de leer y comprender los cuerpos desde una perspectiva cultural. En sus trabajos, especialmente relacionados con la pedagogía social, Planella destaca que el cuerpo no debe ser interpretado de manera unidimensional, sino que refleja una realidad poliédrica y vinculada a prácticas sociales, culturales y educativas. La idea es que el cuerpo funciona como un texto dinámico que comunica, siendo fundamental en procesos educativos que buscan acompañar y transformar, superando estereotipos o categorías tradicionales.

cómo estas materialidades se transformaron a través del juego y la ficción, elementos que siempre estuvieron presentes en mis experiencias lúdicas durante la infancia



Figura 10. *Corpografía Mi cuerpo de niña*, s. f.

Corpografía del maltrato en mi desnudez

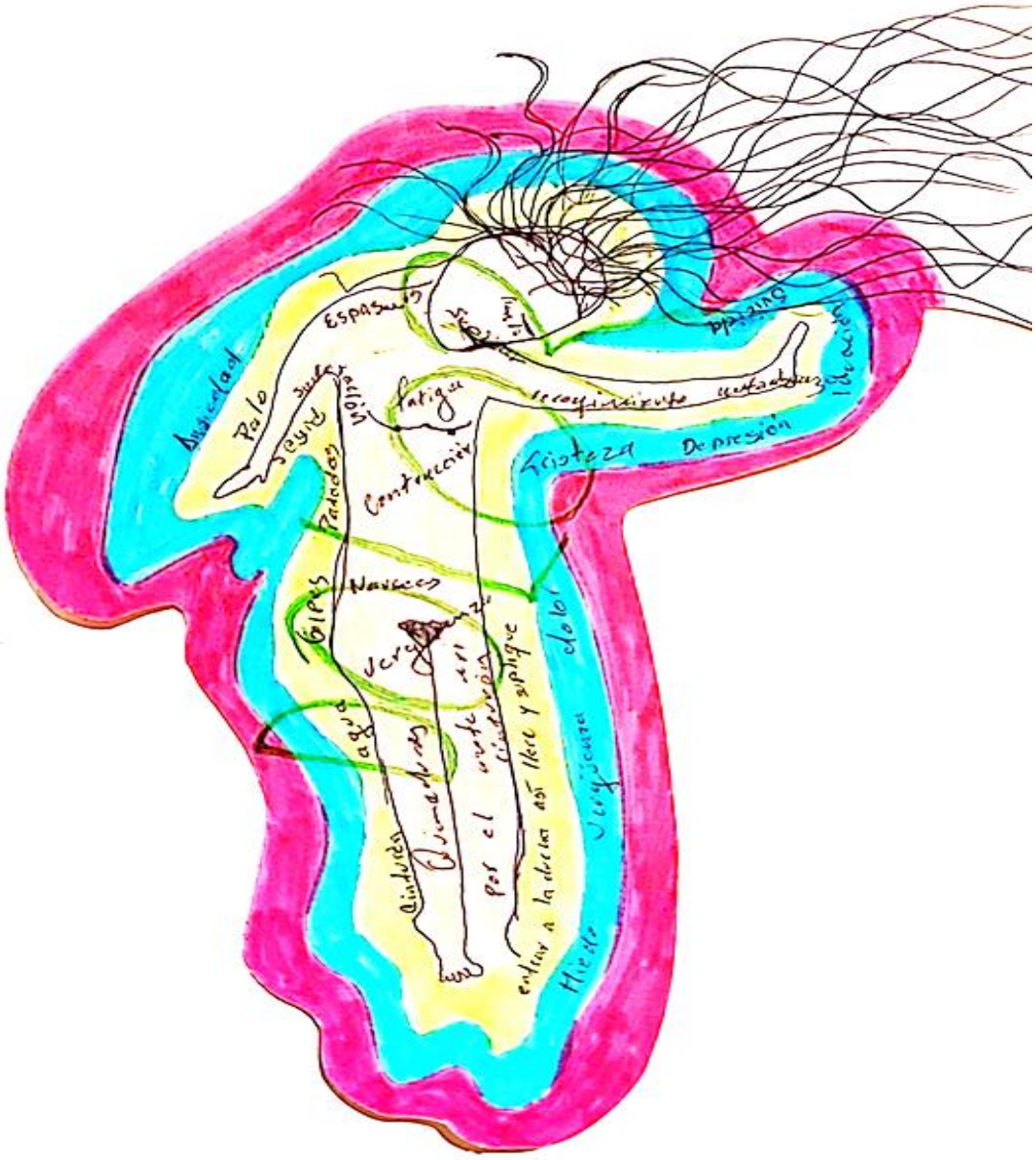


Figura 11. *Corpografía del maltrato*, s. f.

Esta corpografía recoge las acciones violentas que recibió mi cuerpo en plena desnudez, desde los 11 años y hasta los 17 años de edad.

Esquema corporal (color blanco): aquí se inscriben las afectaciones físicas que son consecuencia de la experiencia del maltrato.

1. Contracciones en el diafragma
2. Fatiga
3. Recogimiento de brazos, autoabrazos para esconder el cuerpo
4. Espasmos musculares
5. Sudoración
6. Náuseas
7. Sensación de quemaduras en las piernas y espalda como consecuencia de los azotes con el cinturón
8. Dolor corporal permanente
9. Llanto incontrolable y súplicas

Dimensión social (franja amarilla): aquí se enumeran las materialidades y las acciones de maltrato que mis padres ejercieron sobre mi desnudez:

1. Entrar a la ducha obligadamente
2. Gritos y manipulaciones, obligándome a estar desnuda
3. Golpes con las manos y con las piernas
4. Golpes con el cinturón
5. Golpes con palos
6. Cachetadas

Dimensión psicológica (color azul): aquí se plasman las consecuencias psicológicas de las acciones ejecutadas por mis padres.

1. Miedo

2. Vergüenza constante
3. Tristeza permanente ante la presencia de mis padres
4. Odio hacia mis padres
5. Depresión
6. Irritabilidad
7. Ideación suicida

Dimensión de la energía (color rojo): recogimiento corporal, mirada siempre hacia el piso, grafías desde el dolor[31], temblor esencial, aislamiento, disfrute de la soledad, repulsión a la compañía de los adultos.

Genealogía del maltrato a mi hija

A los 19 años, a escondidas de todo el mundo, descubro el placer del sexo y con él, una lista de hombres y una mujer que grabaron en mi cuerpo huellas imborrables de dolor. Sin embargo, con uno de ellos, a mis 20 años quedé embarazada. Descubrimiento que trajo a mi vida una ilusión enorme desde el primer momento. Ilusión acompañada de miedo, ya no tenía a mi hermano, me sentía sola y así debía enfrentar la furia y la decepción de mi familia. Sin embargo, ese miedo se transformaba en sonrisa al saber que ese ser sería mío, sería mi compañero o compañera de aventura en eso que estaba descubriendo que podía hacer muy bien en la escuela.



[31] He denominado grafías desde el dolor a las palabras que escribía en el baño o en los rincones de la casa, en las que aseguraba desear morir o matar a quienes me lastimaban.

En noviembre de 1995 nació mi hija Laura Camila, en medio de un matrimonio en el cual tanto él como yo nos sentíamos prisioneros. Por su parte, él era prisionero de mi inmadurez, mi baja autoestima, mis dramas y mis llantos. Y yo, me sentía ahogada en su egocentrismo y su grosería hacia mí. Nos casamos bajo presión porque mi madre dijo que me enviaría muy lejos a tener a mi bebé y yo no podía imaginar a este nuevo ser creciendo bajo su crianza, pues si me enviaban a otro país, sería en compañía de mi madre, para que me ayudara con el cuidado de mi hija. Así duramos dos años casados hasta 1997, año en el que empecé a caminar de la mano de mi hija. Ella y yo solas contra todo el mundo, enfrentando situaciones de hambre y frío. Ella, una niña de tres años, fue mi madre, mi cuidadora, mi salvación. Sin quererlo, le estaba otorgando a ella el papel que tanto criticaba en los demás. La asumí infante cuidadora de una madre depresiva y solitaria. No necesitaba vicios ni maltratos para empezar a grabar en ella la huella de la infancia robada que me había tocado a mí.

Así, nos llevamos de la mano por el mundo, por el arte, por los rincones de las bibliotecas. Nunca la golpeé, mi hija no sabrá escuchar de mi parte una palabra ofensiva hacia ella, sin embargo, muchas veces la abandoné para poder encerrarme a llorar al no sentirme amada por mí misma.

Siempre me faltaba algo para sentirme completa. Mi único lugar de completitud fue la escuela, mi escenario favorito en el que yo era la líder de muchas niñas y niños que estaban pasando abandonos parecidos a los que yo exponía a mi hija. Visualizar la línea de maltrato entre madres e hijas (porque el abandono entra en la categoría de maltrato), que se dibuja en esta genealogía, desde la relación de mi abuela con mi madre y con mis tías, pasando por la relación de mi madre conmigo y de mis tías con mis primas, aterrizando a mi relación con mi hija, me permitió comprender que:

1. La violencia está guardada en nuestro cuerpo. Por más intentos que hagamos para emanciparnos de ella, ella se incrusta y aparece para ser grabada en otros cuerpos.
2. La violencia que emanamos, no siempre sale de manera intencional y no siempre se es consciente de ella. Así que es en la escritura de esta genealogía, que me tomo con

seriedad la acción de rememorar y de analizar una a una las relaciones de violencia que se escriben entre las madres y las hijas de mi familia y entonces me percato de que yo grabé en la piel de mi hija la idea errada de no ser lo suficientemente importante para permanecer a su lado y protegerla todo el tiempo.

3. Hacer conciencia de esto me abre la posibilidad de tramitar y reparar.

La posibilidad de reconocer de manera amorosa que me he equivocado y que por esas equivocaciones hay consecuencias importantes que debo asumir, entre ellas, el hecho de que mi hija tuviera preguntas en su infancia que fueron resueltas de manera errónea y por las personas equivocadas, y que esto produjera en ella una relación compleja entre sí misma y su cuerpo, entre ella y su amor propio, lo cual generó episodios de depresión que poco a poco la habitaron y que hoy asume con valentía y madurez. Yo, la encargada de protegerla y orientarla, la dejé en manos de las abuelas, no de manera permanente, pero sí constante, y al lado de esta generación que fue incomprendida y violentada, mi hija recibió discursos acerca del papel de la mujer desde una postura de docilidad, desde el cuerpo “ideal” y desde los logros que mi familia esperaba de ella por ser nieta de quien era nieta.



Figura 13. *Mi hija y yo*. Autoría propia. (1999)

Mi hija, lectora adicta al universo de los libros desde que aprendió a descifrar las letras y la musicalidad que le produce a su imaginación. Mi hija artista, pintora gigante de luz y torrente de energía, fue seleccionada por las monjas del colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas para hacer la lectura de una eucaristía. Era la única niña menor de nueve años con la capacidad de leer de manera poética varios versículos de la Biblia. No por la ceremonia religiosa ni los significados que esta pudiera sembrar en su vida en cuanto a lo religioso, sino por el momento cumbre en el que ella pasaría al frente y no leería sino declamaría cada palabra. Ella, poesía, preparó cada palabra, cada sílaba de sus lecturas y se dispuso a ir al ensayo de su gran acto, en el cual estaba segura solo recibiría estímulos por parte de quienes le habían asignado tan honorable tarea. Sin embargo, no fue así, en la mitad de su lectura, un monstruo vestido de monja apareció en el fondo del salón y con fuerza la retiró de su atril, gritando a todos que mi hija no era digna de tan honroso papel por ser hija de padres separados.

Mi niña lloró, como cuando el papá le recordaba que no era lo suficientemente capaz para tener un rendimiento académico digno, sobresaliendo solo en artes y humanidades. Lloró, como cuando otra monja la acusó erróneamente de haber hurtado un alimento y la arrinconó frente a todos gritándole "Usted es mala, no llore plañidera". Lloró, como cuando lloraba ocasionalmente en la casa de mi madre desde los tres años y yo no estaba ahí. Lloró, esperando mi defensa y mi apoyo, y, tal cual, como cuando mi hermano era golpeado por mis padres, mis lágrimas se volvieron un nudo, mi garganta se cerró, mi grito se ahogó en el silencio de mi culpa y no moví un dedo para defenderla.

Rememorar la historia con mi hija, no solo me recuerda una tarea pendiente que no puedo seguir posponiendo. Es urgente hacer conciencia de los momentos en los que mi omisión ha sido violencia, no sólo para tramitar ese espacio de reparación entre ella y yo, sino que es imperativo crear acciones para las mamás que hemos violentado a través de nuestras ausencias y nuestros silencios.

Hoy, mi hija de 28 años ha resuelto mirar de frente su tristeza, asistir a terapia, *catarsear* desde la escritura, la pintura y la literatura todas aquellas ausencias que la abrazaron en su infancia. Mi hija hoy me abraza cuando lloro, me sonríe y me toma de su mano y me dice "Estoy tan orgullosa de ti madre, ese doctorado te ha llevado a tantas formas de repararte a ti misma". Hoy mi hija no admite de mi parte ningún juicio ni ninguna forma de irrespeto, ni a mí ni a nadie se lo permite. Hoy mi hija está construyéndose a sí misma con pasión y entrega, con pasión se repara, con pasión escribe, con pasión ama. Hoy mi hija es mi ídolo y mi maestra, ya no es mi cuidadora. Hoy yo me siento a la orilla de su camino, donde es mi lugar, y con amor le digo: "aquí estoy, para cuando quieras abrazarme y caminar, o para cuando me necesites". Soy mejor persona desde que descubrí como *catarsear* la experiencia de maltrato en mi infancia, pero soy mucho mejor desde que descubrí cuánto dolor he podido causar y empiezo a encontrar un camino de *catarseo* nuevo, en el que busco reparar lo que mi dolor irradió en otros.

Tercera parte. Genealogía de las prácticas performativas (1992 - Actualidad)



Figura 14. *Mi hija y yo*. Autoría propia. (Agosto,2023)

Figura 15. *Acción performativa en pandemia.* Autoría propia. (2021)



En este apartado, con la intención de dar respuesta al segundo objetivo específico, presento las prácticas performativas que he venido desarrollando desde 1992 hasta la actualidad, así pretendo recuperar los principales elementos que componen la propuesta del *Catarsear*. En la descripción de cada experiencia, inicio con una caracterización de mi condición personal, mi sentir, lo que ubica al lector en el lugar que me encuentro como mujer, teniendo en cuenta que cada contexto me nutre y, por ende, me transforma en mis diferentes facetas. Asimismo, comprendo que mi condición de infancia me habita, por lo tanto, cada experiencia contribuye a mi reparación, la cual es permanente y me permite situarme desde la responsabilidad de recordar siempre que esas niñas y niños que me rodean, también se nutren de mi ser y estar, por lo que merecen de mi parte una mirada solidaria, respetuosa y amorosa.

Posteriormente, llevo a cabo la descripción de la población con la cual realicé la experiencia, especificando su ubicación espaciotemporal y caracterizando su condición etaria, económica y social; para ello, he tenido la oportunidad de acercarme a varios hombres y mujeres, hoy adultos, que en su infancia hicieron parte de cada uno de estos contextos. Asimismo, en este apartado especifico la población migrante que hizo parte de cada contexto, sus características principales como lugar de origen y las vulnerabilidades a las que se enfrentaban.

Más adelante, se detalla la señal o el indicio que alerta acerca de la presencia de alguna vulnerabilidad. Estos indicios surgieron a partir de la observación de la postura corporal de la población infantil, su forma de comunicarse con el otro-otra-otre desde el tono de su voz, la cercanía de sus cuerpos y, en general, la manera en que se relacionaban con los demás, con los objetos y con ellos mismos. Asimismo, en mi experiencia, tuve la oportunidad de dialogar con las niñas y los niños y con sus familias. El contexto escolar me permitió este acercamiento, y con él, enterarme de las condiciones de vulnerabilidad de cada uno de ellos y ellas. Igualmente, enumero los materiales que utilicé en cada una de las acciones. Inicialmente, la selección de estos materiales se llevó a cabo de manera instintiva, por mi propio deseo de involucrarlos en las acciones con los niños. Dichos materiales coinciden con mis preferencias de juego en mi infancia. Posteriormente, los materiales que involucro, los escojo a partir del deseo de las niñas y los niños, y de acuerdo a lo que percibo que les es pertinente y no representa ningún riesgo. Luego, explico paso a paso la acción, detallando el uso del material. Finalmente, se encuentra la descripción de los resultados, (en algunas acciones, este resultado es a largo plazo y, de igual forma, la acción se repite varias veces en un lapso de tiempo determinado).

Explicadas las acciones, realizo una descripción de los resultados observados en la comunidad en general y finalizo describiendo los aportes que estas experiencias hicieron a mi práctica del *Catarsear* y que aún hoy, se hacen presentes dentro de mi acción creativa con comunidades infantiles.

En el documento se encontrará la descripción del contexto en el que inicié mi contacto con las infancias y en el que me encuentro actualmente laborando. Las demás experiencias, se

encuentran explicadas en el capítulo de Anexos y dan cuenta de cada uno de los 32 años de esta práctica.

Instituto Mayéutico (1992-1995): Mi primer paso como maestra



Figura 16. *Primer trabajo: Sandra y estudiantes de tercero*. Autoría propia. (1993)

Siendo bachiller pedagógico[32], empecé a trabajar en mayo de 1992 como maestra de primaria, orientando todas las asignaturas para las y los niños de segundo grado. A continuación, relato esta experiencia.

Contexto personal

El Instituto Mayéutico, fundado en 1982 por mi madre, la señora Esther García de Suárez, tenía dos objetivos importantes: el primero de ellos era ofrecer un espacio de apoyo a las

[32] Espacio de formación pedagógica, exclusiva para estudiantes de secundaria y media.

madres que con o sin pareja, querían empezar a trabajar formalmente y recibir un salario, pero con la garantía de tener a sus hijos en un espacio donde les ofrecieran cuidado y conocimiento. El segundo, era crear un espacio que le permitiera a las niñas y los niños acceder al conocimiento a través del juego, manteniendo la exigencia y la disciplina, inspirada en el colegio en el cual ella había sido formada en su niñez y juventud.

En el año 1992, en el mes de mayo, inicié como maestra de dicho colegio en el cual me encontré con las siguientes normas:

- Puntualidad
- Formalidad
- Cabello recogido o bien peinado
- Vestuario que no permitiera ver las formas de las damas y un maquillaje sobrio

Recibí, por parte de mi padre (a quien mi madre le había entregado la administración y la libertad en el direccionamiento económico de la empresa) en múltiples ocasiones, llamados de atención verbales (gritos) frente a toda la comunidad o parte de ella, como lo hizo en mi infancia. Le permití a mi padre que me hablara en tonos peyorativos y displicentes, tal como lo hacía con todas las empleadas mujeres. Sin embargo, esta situación no me era trascendental ni diferente y empecé a concentrar mi atención en mi labor como maestra. Empecé a encontrar goce en la compañía de cada una de las niñas y niños a quienes yo debía impartir los contenidos de todas las asignaturas, por alguna razón, en mi interior se empezó a despertar la sensación de libertad que percibía cuando estaba en mi casa a solas con mis hermanos. Descubrí que la compañía de las niñas y los niños me proporcionaba estados de felicidad, en los cuales se despertaba en mí el deseo de la aventura y mi creatividad se multiplicaba. Todo lo que nos rodeaba era susceptible de convertirse en una historia.

Población del Instituto Mayéutico (1992-1995)

Las niñas y los niños mostraban diferentes niveles de silencio, tanto en su oralidad como en sus expresiones corporales. Era el año 1992, toda Colombia se hallaba sumergida en el terror y la zozobra por los ataques bomba que se estaban presentando en el país. La lucha contra el narcotráfico despertaba en todas las instituciones educativas, paranoias que implican muchos dispositivos de seguridad. Las niñas y los niños, estudiantes de segundo grado del Instituto Mayéutico, cuyas edades oscilaban entre los seis y los ocho años de edad, residentes de la localidad de Engativá, estrato 3 (en su mayoría), habitaban específicamente los barrios Bolivia, Ciudadela Colsubsidio, Garcés Navas y Quirigua. En este último barrio, el 12 de mayo de 1990 explotó un carro bomba que afectó gravemente a la localidad (El Espectador, 2015), lo que llevó consigo prohibiciones de sacar a los estudiantes ya que el ruido resultaba impertinente y, por otra parte, que se duplicaran los puntos de vigilancia.

Los miedos de las familias empezaron a hacerse visibles en las niñas y los niños, quienes mostraban un modo de andar muy temeroso y cuyas maneras de relacionarse entre ellos, en algunos casos, era tímida y, en otros, agresiva[33]. También, se encontraban estudiantes que fantaseaban con ser "sicarios de Medellín" (palabras textuales que acompañaban la narrativa de haber habitado en Medellín y haber observado personas armadas en su zona residencial).

Al orientar todas las materias, tenía la excusa de usar todo lo que el medio me ofrecía para convertirlo en algo significativo. Mi principal interés era dialogar con esos miedos que eran visibles y poder encontrarme con el sentir de las niñas y los niños. No estaba segura de qué quería de ellos, simplemente navegaba entre juegos, cuya excusa era aterrizar en conceptos

[33] La descripción detallada de los patrones corporales que observaba en las y los niños se explican en la Tabla 2.

En cuanto a la población migrante en el Instituto Mayéutico

Teniendo en cuenta que esta investigación hace parte del proyecto TransMigrARTS, se hace necesario rescatar la experiencia de la población migrante frente a las actividades performativas propuestas. Sin embargo, en el año 1992, la experiencia se llevó a cabo con todos los integrantes del grado segundo del Instituto Mayéutico. A continuación, se presenta una breve descripción de los menores en condición migrante que estuvieron presentes en el año 1992, como estudiantes de segundo grado.

Año 1992: Estudiante No. 1, proveniente del Chocó

En esta experiencia se encontraba una estudiante proveniente del Chocó, cuya madre se vino sola a Bogotá a buscar unos familiares con el fin de poder sacar a su hija del contexto de violencia que se vivía (y que aún se vive) en esta región de Colombia. La señora se dedicaba a los oficios en casas de familia para poder pagar la educación privada de su hija, quien se llamaba Dunia. En este caso, Dunia, una niña de ocho años de edad, había evidenciado el maltrato por parte de sus abuelos maternos en su ciudad de origen, así como la escasez de alimento y la inseguridad de la región. Al ser testigo de múltiples crímenes de muchos de sus allegados, era consciente de las dificultades por las cuales su madre tenía que atravesar para poder asentarse en la ciudad. El trabajo en casas de familia en el año 1992, no contaba con las garantías de seguridad social ni la posibilidad de adquirir a través de él un salario mínimo. Esto implicaba para Dunia y su mamá, la búsqueda constante de nuevas formas de adquirir ingresos, vender alimentos en la calle, tener varias residencias que asear en un día, cuidar niños de otras familias, entre otros. Dunia apoyaba a su mamá en estas labores y así, desde sus cortos ocho años, era muy eficaz en los oficios y en el cuidado de otros. En el aula de clase, Dunia se mostraba muy temerosa en el contacto con los otros cuerpos, y, al momento de dialogar con los demás, su cara expresaba rechazo y malestar.

Acción de maltrato sobre la menor: trabajo infantil, víctima de violencia de grupos armados, maltrato intrafamiliar.

Año 1992: Estudiante No. 2, proveniente de Neiva

Ham Erick Hernández tenía nueve años de edad. A diferencia de los demás estudiantes, él se caracterizaba por tener su feminidad manifiesta, situación que provocaba mucho malestar en su familia. Él, su hermana y sus padres eran originarios de Neiva (departamento del Huila), cuyo clima es tropical seco. Al trasladarse a Bogotá en búsqueda de oportunidades, la salud de su familia se agravó hasta tal punto que Ham Erick se convirtió en el cuidador de todos, asimismo, era el encargado de los oficios de la casa y, en muchas ocasiones, el cuidador de su hermana menor.

Ham Erick se destacaba en todas las acciones de movimiento, representación, juego y creación artística. Se convirtió en uno de los líderes de las acciones que se llevaban a cabo en su curso. Al informar esta situación a sus padres, en búsqueda de un reconocimiento, me encontré con una mamá muy orgullosa y un papá que con sus gestos reclamaba más seriedad y un comportamiento más masculino por parte de su hijo.

El desplazamiento de esta familia se llevó a cabo desde un lugar de privilegios, al contar el padre de familia con una empresa que lo apoyaba económicamente para su bienestar y el de su familia, sin embargo, tanto el niño como la mamá, fueron víctimas de violencia física y desprecio por parte del padre.

Ham Erick, disfrutaba mucho las actividades performativas, en ellas, él se proponía como líder o como apoyo para que los demás niños del grupo se integraran. Nunca se observó en él una señal de temor ni molestia. Sin embargo, con el paso del tiempo, el niño fue contando en la institución que le daba tristeza que su papá maltratara a su mamá por defenderlo a él.

Acción de maltrato sobre el menor: maltrato físico por parte del padre y trabajo infantil. Por ser un niño de la comunidad LGBTIQ+, era considerado el indicado para hacer el oficio y servir a los demás. Recibía desprecio por parte de su padre y, más adelante, también recibiría actitudes de desprecio por parte de su hermana, así como rechazo y distanciamiento por parte de sus compañeros.

Año 1992: Estudiante No. 3, proveniente de Medellín

Jaider, un niño cuya familia debió trasladarse desde Venezuela hacia Colombia buscando estabilidad laboral, por lo cual se radicaron en Medellín. Aunque el clima y la ciudad los hacía sentir a gusto, según lo expresaban tanto el niño como sus padres, empezaron a recibir amenazas por ser migrantes y por hacer uso de un espacio que les pertenecía a los paisas exclusivamente. Las amenazas contra sus vidas las recibieron de personas que se acercaban a sus casas encapuchadas y con armas. Esta experiencia obligó a la familia de Jaider desplazarse hacia la ciudad de Bogotá, donde no conocían a nadie que les tendiera la mano.

El padre del menor se enteró tiempo después que la zona que él habitaba en Medellín era utilizada específicamente para la distribución de drogas, por lo cual su presencia en este lugar y en compañía de un niño de ocho años, representaba un riesgo tanto para quienes tenían el negocio de microtráfico como para Jaider y su familia.

En Bogotá, los padres de Jaider empezaron a reunir dinero a través de ventas callejeras y trabajos de mantenimiento en casa y oficinas. Al igual que en el caso de la mamá de Dunia, sus ingresos escasamente les permitía pagar el colegio del menor, la vivienda y la comida. Aunque el menor en el interior de su hogar no sufría maltratos de ningún tipo, sí debía exponerse a acompañar a sus padres en las largas jornadas de trabajo en la calle.

El niño se expresaba de manera muy tímida con el cuerpo, manifestaba que les tenía mucho temor a las armas por la experiencia vivida en Medellín; sin embargo, a la hora jugar de

manera libre, se expresaba corporalmente de manera agresiva, golpeaba a sus compañeros y simulaba usar armas de fuego con los objetos escolares.

Acción de maltrato sobre el menor: exposición al trabajo callejero, experiencia de desalojo y destierro, experiencia de armas como un lugar de poder.

Señales de vulnerabilidad en las niñas y/o los niños del Instituto Mayéutico

De orden somático: cuerpo contraído, brazos cerrados y mirada hacia el piso, en la mayoría de las ocasiones. Ante el posible contacto, se observaba una mirada agresiva. Los cuerpos marcaban una distancia larga entre unos y otros,

De orden actitudinal: en las niñas y niños eran frecuentes frases como: "no salgo porque me roban" y "mis papás no me dejan salir". Al utilizar un lenguaje violento ante sus compañeros de juego, elevaban el volumen de la voz y se dirigían con fuerza sobre sus compañeros.

También, eran comunes las amenazas y groserías entre ellos. Los juegos a los que recurrían eran de carácter violento. Asimismo, los juguetes eran utilizados para golpearse unos a otros, o, en el mismo juego, los juguetes se transformaban en armas para ficcionar escenas de violencia. Fuera del juego y ante los posibles contactos corporales, los niños contraían su cuerpo y su mirada reflejaba temor.

En la mayoría de las niñas y los niños los movimientos eran bruscos para relacionarse con los demás. Especialmente, en la manera como trataban sus objetos, dado que los transformaban en objetos de maltrato o interactuaban con ellos con rudeza. Las interrelaciones desde la brusquedad era un patrón común y los objetos del aula les servían para demostrar sus sentimientos de ira[34].

[34] En los diálogos que se sostenían con los niños, se percibía mucha rabia por la sobreprotección que recibían en sus hogares, ya fuera porque a través de ellas se sentían minimizados o porque se sentían fuertes y con la autoridad de maltratar a los demás.

De orden cinético: por lo general, el movimiento en las niñas y niños era para golpear, para ficcionar escenas de violencia o para burlarse de sus compañeros. Había temor al movimiento.

En cuanto a la relación con los adultos: empecé a observar el tono de voz con el que los adultos se dirigían hacia las niñas y los niños. Me di cuenta que la condición de la infancia generaba en los adultos acompañantes, la posibilidad de usar un tono de voz alto, una gesticulación que expresaba seriedad, superioridad y autoridad, lo que se traducía en las niñas y los niños en temor y docilidad representados en su cuerpo, a través de su postura con el recogimiento del tórax y cuello, que inmediatamente invitaba a la distancia de los demás cuerpos.

Acciones performativas en el Instituto Mayéutico

Tramas en movimiento

El uso de la tela, acción que rescaté de mi infancia, se me presentaba de manera útil para este escenario escolar. Ante el miedo a los otros cuerpos, la tela les permitía a los niños imaginarse nuevos refugios, construir un lazo de conexión con otros, esconder su mirada y proporcionarse a ellos mismos un momento de intimidad. A continuación, explicaré tres acciones con tela utilizadas en este espacio:

Actividad: ¡Somos un solo cuerpo!

Recursos: Telas muy grandes de 2mx2m o, en su defecto, sábanas (cualquier recurso elaborado en algodón o seda que permitiera cubrir a las niñas y los niños).

Acciones: Traer la tela al aula de clase, no sólo llamó la atención de las niñas y los niños. Inicié utilizando una tela larga de colores vivos con la que empezamos a establecer conexiones.

Estirando la tela a lo largo del salón, cada uno de los estudiantes y yo nos agarramos de ella. La tela entonces se convirtió en un dispositivo que permitía que todos estuviéramos en contacto, aunque no nos tocáramos directamente. Alrededor de esta actividad traje al aula canciones y rondas populares que nos permitían conectarnos a través de la cinética, la léxica y la acústica (Mandoki, 2006). Y, sin soltar la tela de las manos, el resto del cuerpo empezaba a permitir el movimiento. Tanto la voz como la mirada empezaban a dar cuenta de una fluxión acústica y de una fluxión somática abierta.

Actividad: ¡Una piel que me protege!

Recursos: Tela de 1mx1m para cada niña y niño.

Acciones: La tela iba en cortes personales que les permitía a las niñas y los niños cubrirse desde la cabeza hasta los pies, esto transformaba su aspecto y les permitía ficcionar lugares, personajes, historias diferentes, a través de las cuales la tela se convertía en una membrana que les protegía de la piel de los otros, pero a la vez les permitía sentirles. Alrededor de alguna ficción (pasaportes a la luna, animales de la selva, navegar en lo profundo del mar) las niñas y los niños se sumergían en diferentes historias que nos permitían niveles de proxemia somática más corta. “La tactilidad es el intercambio entre el sentir del otro y mi propio sentir a través de la piel. Es la posibilidad de compartir lo sentido, una forma que ejerzo de mi propio conocimiento”. (Medellín Tobón, 2017, p. 49)

Actividad: ¡Un pacto de intimidad!

Recursos: Pañuelos de tela (1 por niño)

Acciones: La tela en cortes más pequeños permitía cubrir los ojos de las niñas y los niños. Teniendo cuidado de trabajar en un espacio adecuado, las niñas y los niños se dispusieron boca arriba. Esta actividad les invitaba a permitirse aumentar su posibilidad de escucha. Con una respiración consciente y pausada, se les invitaba a escuchar el sonido del ambiente externo y el

sonido de su propio cuerpo. En estos espacios la cinética era estática con el objetivo de ampliar el campo sonoro y de que la acústica del contexto sirviera de dispositivo de conexión introspectiva.

También, era muy importante empezar a estimular la proxémica-somática a partir del auto estímulo háptico (Mandoki, 2006, p. 48). Al hacerlo con los ojos cubiertos, empezaría a establecerse una comunicación introspectiva más asertiva con ellos mismos. Acciones como sentir su propia piel con la huella de los dedos, proporcionarse una caricia acompañada de sutiles sonidos propios de su respiración y empezar a reconocer la textura y el olor de su propia piel, eran algunas de las acciones que se llevaban a cabo de manera inicial al cubrir sus ojos.

De igual forma, con los ojos cubiertos y los pies descalzos, empecé a estimular su autopercepción con ejercicios de percusión con sus manos sobre su propia piel. Así, empezaron a generar diferentes formas de sonido. Esta acción proporcionó un registro acústico-somático que se comunicaba con el sonido de los otros cuerpos. Estas melodías percutivas iban acompañadas de un movimiento libre que les permitía una acción cinética, acústica y somática (Mandoki, 2006).

Transformaciones a corto plazo

Algunas de las principales transformaciones identificadas en las niñas y los niños con estas acciones fueron:

- Al momento de interactuar entre ellos, ya no presentaban alteraciones.
- Empezaron a mirarse a los ojos para comunicarse.
- Ahora permitían el acercamiento corporal respetuoso por parte de quienes conformaban su entorno educativo, lo que les producía confianza. Así mismo, empezaron a tener expresiones afectivas entre ellos como abrazarse, tomarse de la mano y saludar.

Laboratorio ViscosiLANDIA

A continuación, recojo algunas acciones que involucraban el "untar" como acción creativa, en la que subyacen las palabras "cuidar" y "proteger". Cuando se utiliza la palabra "untar", se debe reconocer la piel como la principal superficie sobre la cual se realiza esta acción.

La piel es un territorio corporal que merece un profundo cuidado y respeto, ya que transmite emociones positivas como negativas de manera directa hacia la construcción de la autoimagen. El acto de tocarse a uno mismo o de tocar a otra persona, en la interacción humana, juega un papel fundamental en el desarrollo de las percepciones, afectos y vínculos. El espacio artístico escolar tiene como eje central el cuerpo y es por ello que la acción del tocar, en este contexto principalmente, debe asumirse con respeto, afecto y consideración. Por lo tanto, jugar desde la tactilidad con las infancias debe fortalecer la idea de que su cuerpo es el principal "territorio seguro" y que él o ella pueden consentirlo desde ese primer paso a su intimidad.

Las acciones de este apartado fueron realizadas en 1992; sin embargo, el título está inspirado en la propuesta del Maestro Sebastián Piedrahita, cuya tesis titulada *Intersensibilidades normativas contenidas en mi piel* (2021) resuena con las actividades realizadas en mi práctica. Por otro lado, nombrarla "ViscosiLANDIA", produce un efecto sonoro en los niños al relacionarla con un lugar mágico en el que el cuerpo es libre de untarse de distintas materialidades.

Vulnerabilidades abordadas: tensión ante las expresiones afectivas, al relacionarse con su propia piel, ante el caos que produce untarse, untar a los demás y mezclar con los dedos.

Actividad. Misión: Cáscara firme

Recursos: un huevo crudo por niño

Acciones: Mantener el huevo en las manos durante un tiempo prolongado. Esto generaba

en los niños mucha tensión. Su mirada se expandía abriendo sus ojos. Con el paso del tiempo, sus movimientos se volvían más lentos ante la responsabilidad de cuidar el huevo.

Luego, realizábamos desplazamientos al interior de la institución. Ellos cuidaban que con sus pasos el huevo no se rompiera y así, fijaron su atención en que nadie se acercara al huevo. Si lo hacían, expresaban inquietud. A menudo me preguntaban: ¿Por qué un niño con un huevo en la mano caminando dentro del colegio? Así, los niños de segundo y tercer grado de básica primaria establecían un límite en la proxemia con el otro, siempre con la intención de proteger el huevo.

Actividad: Clara yema

Recursos: un huevo crudo y un recipiente (esta acción también se puede hacer con alimentos o líquidos de textura viscosa como granadillas y guanábanas).

Acciones: En los recipientes quebrábamos el huevo y, acto seguido, las niñas y los niños observaban desde el orden estético, la textura del huevo, buscaban similitudes y describían las sensaciones al olerlo y tocarlo.

Sin necesidad de advertencias, las niñas y los niños se fijaron en esta materialidad con mucho cuidado. Su proxemia empezó a ser corta con respecto al huevo, les llamó de sobremanera la atención el contraste de los colores y su olfato empezó a reclamarles el olor de esa materia. Olieron, observaron y al hacerlo, fijaron su atención en la forma de los bordes, los brillos, los colores, las particularidades (si tenía manchas, bultos o si la yema se reventaba en el recipiente) sin embargo, nadie se atrevía a tocar. Me di cuenta entonces, que, ante estas texturas, ellas y ellos se mostraban más estáticos en cuanto a su cinética, pero más activos en cuanto a su necesidad de percibir el huevo de forma olfativa y ocular.

Ante la invitación a tocar el huevo, lo hacían con cuidado, algunos con el temor de untarse y otros, con el temor de destruir la forma de su huevo. Sin embargo, al comprobar que

tenían la autorización[35]empezaron no solo a tocar el huevo, sino a interactuar con él utilizando las dos manos. Los gestos pasaron del asco a la sensación placentera y de disfrute.

Sus rostros empezaron a dibujar sonrisas y los movimientos, pese a la actividad, nunca dejaron de ser cuidadosos, logrando descubrir qué pasaba si la yema se mezclaba con la clara, los cambios del color y la diferencia de las dos texturas. Una vez que recogimos los utensilios, sin necesidad de ningún llamado, las niñas y los niños empezaron a dirigirse de manera cuidadosa hacia el baño para asear sus manos. Esta actitud de cuidado inicialmente duraba unos minutos mientras dialogaban entre ellos sobre lo que habían experimentado.

Este ejercicio se repitió con frutas de texturas viscosas y añadimos a la práctica historias de ficción, en las que las texturas requerían ser salvadas, asumiendo que ellas y ellos eran doctores en una cirugía y sus herramientas eran las manos. Así, llegaban al aula muchas otras historias que, alrededor de la práctica educativa, permitían una acción creativa que iba tomando peso dentro del aula de clase, como si los alimentos fueran seres de mucho cuidado y atención. Seres que no podíamos lastimar, seres que poseían un nombre y un sentir.

Estos materiales viscosos producían en ellos temor y recelo a tocar. Sin embargo, una vez introducíamos las manos y nos sumergíamos en otra realidad, los movimientos eran más cuidadosos.

Transformaciones a corto plazo

- Esta acción invita a las niñas y los niños a trasladar hacia otros, y hacia sí mismos, la necesidad de la práctica del cuidado, de la suavidad como otra forma de interactuar. Asimismo, sus gesticulaciones pasan del temor al disfrute. Se hacen evidentes sus sonrisas y sus deseos de *pintar* con esas nuevas texturas.

[35] Es importante resaltar que las niñas y los niños, ante la presencia de un adulto, siempre piden permiso para interactuar en cualquiera de sus formas. Este permiso lo solicitan generalmente con la pregunta "¿Puedo?" o con la mirada, en la cual imprimen la pregunta al inclinar su cabeza y al subir sus cejas. Asimismo, con gestos corporales de orden jerárquico como levantando la mano o con la aliteración de la palabra "¿Puedo, puedo, puedo?" acompañada de movimientos de sus manos.

- Al momento de jugar con las texturas, poco a poco, van perdiendo el miedo al contacto.
- El contacto con su propia piel se vuelve más fluido, incluso, pierden el temor al intercambiar texturas con sus compañeros.

El alma de las cosas

Los objetos que rodean al cuerpo se impregnan de la energía, los afectos y las emociones de quienes los rodean. Los objetos pueden ser utilizados para lastimar, golpear y agredir, pero también se puede transformar su significado, observándoles desde otras perspectivas. A los objetos se les diseña y se les fabrica por una necesidad, sin embargo, en ellos se encuentran contenidas diferentes formas y diferentes funciones, según la mirada que se les dé.

De acuerdo a la experiencia de resignificación de los objetos vivida en mi propia infancia, y observando que para este grupo de niñas y niños el contacto con los objetos implicaba, en la mayoría de los casos, acciones violentas como golpear, manchar o transformar el objeto en una herramienta de violencia contra los otros cuerpos, se propuso, en esta institución, la posibilidad de interactuar de formas no comunes con los objetos que estaban en nuestra cotidianeidad.

Vulnerabilidades abordadas: El uso de objetos del contexto para reproducir acciones violentas sobre los cuerpos de los compañeros.

Actividad: El arte de lo cotidiano

Recursos: mesas de trabajo, canecas, tableros, (en general, todos los objetos del aula). Imágenes (que pueden ser elaboradas por los estudiantes previamente o imágenes que ellas y ellos hayan escogido en revistas o libros).

Acciones: recrear con los objetos disponibles, los paisajes que había en el dibujo o la imagen seleccionada. En esta acción, se presta particular atención a la relación que tenemos con los objetos. Cómo los trasladamos al paisaje, cómo los agarramos, cómo los observamos. Es importante resaltar la potencia de los objetos, ya que, de acuerdo a la forma de mirarlos y tratarlos, ellos pueden aportar o no a nuestro mundo.

Con esta acción fluían preguntas como:

- ¿Cuáles son los objetos que más me gustan?
- ¿Cuáles son los objetos que no me gustan?
- ¿Cuál es el objeto que más aprecio?

Actividad. El cuerpo y el objeto: un sólo cuerpo

Esta actividad consistía en escoger un objeto del salón y observar detenidamente su color, su olor, su textura, su tamaño y la relación de ese objeto con el espacio. Luego, responder: ¿se sostiene solo?, ¿necesita apoyos?,¿cómo funciona? Una vez habíamos explorado el objeto, empezábamos con las niñas y los niños a convertir el objeto en parte de nuestro cuerpo y nuestro cuerpo parte del objeto. De esta manera, la exploración nos llevaba a tratar al objeto con cuidado para no lastimarnos y no lastimarlo a él tampoco.

Cuando habíamos encontrado una forma de ser parte del objeto y el objeto parte del cuerpo (explorando sus espacios, sus profundidades) nos quedábamos en quietud. Por un espacio de tiempo corto, las niñas y los niños se convertían en una escultura con el objeto seleccionado.

Como se puede notar, en esta actividad se recurre nuevamente a la ficción, dado que el cuerpo y el objeto se transformaban en uno solo. ¿Qué nombre podría tener?,¿para qué servía ahora?; si yo fuera ese objeto, ¿cómo me gustaría ser observada(o) y tratada(a)?

Transformaciones a corto plazo

Se evidenciaron transformaciones como:

- La relación con los objetos empezó a ser significativa.
- Finalizadas las ficciones, las niñas y los niños establecían una relación de cuidado con los objetos y se permitían liderar la distribución de los objetos en el espacio. Es decir, su aula de clase ya tendría un nuevo significado, al transformar en ella la distribución y organización de los objetos.

Acciones con movimiento

Vulnerabilidades abordadas: el movimiento, en esta comunidad infantil, surgía desde las indicaciones de los adultos, desde la representación a partir de una indicación o a partir del juego. En la organización de los juegos, la mayor parte del grupo se vinculaba a juegos de movimiento en el que se representaban acciones violentas, juegos que requerían correr y atrapar. Otra parte del grupo de estudiantes preferían no acceder a ningún tipo de movimiento y permanecían, durante el descanso, en un rincón del espacio, representando escenas de la cotidianeidad (juegos de muñecas o a la profesora).

Salían del aula de clase a correr o a permanecer sentados en un rincón. En la clase de danza y educación física, realizaban con el cuerpo los movimientos indicados por los maestros, mas no accedían a la improvisación, porque les daba mucha vergüenza sentirse observados. Ante la invitación al movimiento libre, solían recurrían a la representación de escenas violentas.

Actividad: El movimiento en libertad

Recursos: reproductor de sonido mp3 o algún instrumento musical y pañuelos.

Acciones: recurrir a emociones a partir de estímulos auditivos, olfativos o táctiles y

construir historias en grupo, ficcionando personajes. Así, empezaban a fluir movimientos libres desde el cuerpo de las niñas y los niños. Estos movimientos, que se alejaban del correr para perseguirse, se convirtieron en el correr para dejar salir las emociones. A veces, se acompañaban de gestos y sonidos, y transitaban todos los niveles, así como todas las velocidades. Del juego con el movimiento surgían parámetros de seguridad como:

- No miro el movimiento de los demás. No es correcto criticar, burlarse o lastimar el movimiento del otro.
- El movimiento en libertad es un movimiento personal y debe ir acompañado de la respiración. No es el movimiento por el movimiento, es el movimiento como una herramienta que permite que la energía en el cuerpo circule.
- Mi movimiento no debe tocar el espacio individual del otro.

Para acceder al movimiento libre, las niñas y los niños no debían sentirse observados. Esta conclusión la entendí desde mi experiencia de niña, en la que el deseo de moverme de manera libre muchas veces fue contenido por la vergüenza de sentirme observada, por lo que decidí cubrir sus ojos y ubicarlos en posición sentados marcando un espacio amplio para cada uno.

Iniciábamos con una respiración consciente, un momento para adentrarnos en la propia intimidad a la cual en muy pocas ocasiones los niños y las niñas tenían derecho o la oportunidad de llegar. Así, empezábamos a respirar lentamente poniendo especial atención a la inhalación y a la exhalación. Esta acción de respirar conscientemente les permitía a las niñas y a los niños relajar su cuerpo, concentrarse en el sonido de su aire que entraba y salía y, finalmente, olvidarse de la tensión de sentirse observados.

Ellas y ellos iniciaban sentados en el piso para darle libertad a sus extremidades superiores, empezando por los dedos de las manos, ambientado con sonidos de naturaleza, música de meditación, o sonidos que yo sacaba de una flauta o un tambor. Lo que se buscaba es que el sonido no retirara la atención del movimiento. Poco a poco, el movimiento iba invadiendo

el cuerpo completamente y, sin ninguna dirección de representación, empezaban a propiciarse los movimientos libres.

Motivaciones para el movimiento libre

Estas acciones que realicé desde 1982 y que a su vez están inspiradas en las acciones que en mi infancia me permitieron resignificar el encierro y el maltrato, se nombran en este apartado, bajo la asesoría de mi directora de tesis, la Dra. Sonia Castillo.

1. **Metáfora de los animales o elementos de la naturaleza:** consistía en transformar algunas de las partes del cuerpo o todo el cuerpo en un animales u objetos en movimiento, ya fueran árboles, palmeras, viento, agua…

2. **Metáfora del despertar:** nos imaginábamos el cuerpo encerrado como una masa de plastilina, sin ninguna posibilidad de movimiento. Para ello los estudiantes podían estar acostados en el piso, con su postura cerrada en posición fetal. Con los ojos cubiertos, empezaban a soplar sus manos y a friccionarlas fuertemente para producir calor. Una vez estuvieran calientes, empezaban a posar sus palmas sobre sus articulaciones para acariciarlas, una a una, las cuales, al sentir el calor corporal, empezaban a "despertar" y a tomar vida.

Transformaciones a corto plazo

- El acuerdo del respeto del espacio personal, fue trascendiendo a todos los momentos dentro del colegio. El cuerpo hace parte del espacio y debe pedirse permiso para poder utilizarlo. El movimiento en libertad empezó con el temor de sentirse observados, por lo que iniciamos cubriéndonos los ojos. Sin embargo, con el pasar del tiempo, la acción fue fluyendo de manera espontánea. Cada mañana se iniciaba con un saludo al propio cuerpo a través de movimientos libres.
- La relación de las niñas y los niños con su propio cuerpo empezó a exigir respeto por su espacio corporal. Cada niña y niño era consciente de la necesidad de intimidad de su movimiento, así se encontrara en público.

La fiesta del ruido

Vulnerabilidades abordadas: el adultocentrismo presente en todos los ambientes en los que se desenvuelven las infancias, promueve un discurso de dominación sobre ellas, en el que se naturalizan las siguientes ideas:

1. Las niñas y los niños son seres incompletos, el adulto es el que les muestra el camino para hallar la completitud.
2. La obediencia y el silencio deben hacer parte de las características de las niñas y los niños. Éstas determinan su grado de valoración: son buenos en tanto que obedecen, hacen silencio y prestan atención.
3. El lugar en el que se posiciona el adulto le autoriza a subir el tono de la voz sobre las niñas y los niños. Este tono de voz asigna un lugar de autoridad al adulto.

Teniendo en cuenta que esta situación trajo a mi mente el recuerdo de las voces y los gestos que se grabaron en mi infancia por parte de los adultos, empecé a buscar una estrategia que me permitiera abrir la posibilidad de tramitar dicha sensación, lejos de la actitud de docilidad, temor u obediencia.

Actividad: la voz que nutre (acción íntima de la tallerista)

Los sonidos se graban en el cuerpo de quien los recibe, por lo tanto, fue importante trabajar en mí misma para no transmitir desde mi cuerpo sonidos, palabras o gestos que se grabaran en el cuerpo de las niñas y los niños, y creara en ellos los muchos caos que se habían grabado en mi interior. Por lo tanto, empecé a llevar a cabo acciones con mi propio cuerpo, como:

- Jugar con mi tono de voz (recrear personajes que en lugar de lastimar motivaran a los estudiantes).

- Empecé con el hábito de jugar con mis gestos frente al espejo. Así, me permití sacar de mi interior aquellos gestos que me lastimaron y simbólicamente los expulsé de mi cuerpo. Le permití entonces a mi rostro que habitara la sonrisa, la carcajada, el llanto de felicidad, el silbido, el grito, el zumbido y la vibración labial.
- Estos mantras gesticulares, han acompañado mis mañanas durante 35 años y aún hoy tengo serias conversaciones con mi niña interior para que, desde el amor y la comprensión, dialogue con las niñas y los niños que la acompañan cada día.

Actividad: la voz que nutre (acción desarrollada con las niñas y los niños)

Recursos: pañuelos, un triángulo (instrumento musical), el cuerpo, discurso, mantras, sonidos e instrumentos musicales.

Acciones: desarrollar con las niñas y los niños el ejercicio de emitir sonidos desde el amor. Sonidos, gestos y posturas que nutran al otro que me escucha. Inicialmente se hacían los sonidos con los ojos cubiertos, entregando a cada niña y niño unas crayolas y una hoja en blanco. Luego, realizábamos las siguientes acciones:

1. Respirar conscientemente (ejercicio de intimidad).
2. Dibujar en la mente los sonidos que representaban bienestar, tranquilidad y amor.
3. Escuchar el sonido del triángulo. Luego, se solicitaba al grupo que pensara en los sonidos que más les gustaba escuchar, tratando de responder ¿de qué color es ese sonido?, ¿qué formas tiene? ¿cuál es la palabra que más me gusta escuchar por parte de los adultos que me rodean?
4. Sin descubrir sus ojos, jugar con los sonidos de su boca y su respiración.
5. Descubrir sus ojos y con los crayones, convertir esa hoja en una paleta de sonidos que alegraran su corazón.

Posterior a esta actividad se realizaba un ejercicio de diálogo con la comunidad acerca de la importancia de usar palabras amables y solidarias que les ayudaran a construir una imagen de sí mismos desde el valor que cada uno tenía. Esta actividad se repitió, utilizando el grito, la vibración de los labios y los sonidos corporales intensos que cada niña y niño quisieron dejar fluir. Algunos de estos sonidos eran:

- El grito, que con el tiempo se transformó en una emoción liberada a la que le pintábamos colores cuando salía del cuerpo.
- El ruido como liberación de aquello que en el interior lastima, por lo que en el juego de los sonidos el grito entró como liberación y no como imposición de autoridad sobre el otro.
- Palabras para la protección con frases como: “no me golpees”, “quiero cariño”, “soy valiente” y “no te burles, te exijo respeto”, que empezaron a fluir de las mismas niñas y niños. Estas palabras se convertían en rimas, mantras, poemas y canciones.

Transformaciones a corto plazo

- Se creó una jerga que desde el año 1992 me acompaña para comunicarme con las niñas y los niños, con la cual me protejo para que en los momentos de tensión ellos no reciban maltrato de mi parte.
- Dicha jerga empezó a hacer parte de la cotidianidad de las niñas y los niños.
- El grito estaba presente en el aula, pero no sobre el cuerpo del otro, sino como una posibilidad de catarsis en los momentos de cansancio o frustración.
- Lo que se conocía comúnmente como ruido, empezó a transformarse en el aula como una materialidad importante para la creación.

Transformaciones observadas durante la práctica performativa en el Instituto Mayéutico

A lo largo de los cuatro años de trabajo en esta institución, se hicieron evidentes las siguientes transformaciones:

1. El tono de los contactos hápticos de las niñas y los niños se habían intensificado, al igual que la tonalidad de sus sonidos cuando expresaban alegría.
2. La repetición de cada actividad, añadiendo, juegos y ficciones empezó a transformar en ellos su manera de interactuar con las otras, los otros y los objetos.
3. Al apelar a la sensación ante la práctica del cuidado, con relación a las materialidades, esta fue trascendiendo a la relación con los otros.
4. Se añadió un sentido de protección a los objetos y los materiales como entes sintientes.
5. Se incrementaron las expresiones de gozo por parte de las niñas y los niños.
6. Las niñas y los niños dejaron de mostrar temor ante los acercamientos corporales y si no se sentían cómodos en alguna actividad, lo expresaban sin pánico, manifestando querer parar.
7. Comenzaron a expresar sus emociones porque empezaron a convertir el salón de clase en un territorio seguro. Las frases: “soy inteligente, soy valioso, no lastimo y no permito que nadie me lastime”, se fueron volviendo cotidianas.
8. Como maestra, empecé a habitar la sensación de seguridad en mi ser, como mujer y como creadora.
9. En esta experiencia empiezo a percibir la secuencia de las prácticas que yo realizaba. En las niñas y en los niños noté que momentos de gozo, alegría, gritos y júbilo, estaban siempre precedidos por una exploración desde sus sentidos, asimismo acompañados de lecturas, fantasías y palabras detonantes.

Rutinas que se hicieron indispensables con las niñas y los niños del Instituto Mayéutico

- La respiración consciente, ya que les permitía habitar un espacio de tranquilidad. Esta rutina, que inició como una propuesta de juego, terminó siendo una acción cotidiana.

- Ficcionar animales con el cuerpo al desarrollar movimientos y sonidos libres, así como la creación de rondas y rimas para habitar los espacios desde el respeto y la tranquilidad.

- Tocar, oler, degustar, observar e imaginar. Estas cinco acciones utilizadas a diario fortalecían en las niñas y los niños el deseo de explorar desde sus sentidos y convertir en palabras sensaciones.

Hallazgos que nutren los parámetros del "Catarsear" dentro del Instituto Mayéutico

1. Las niñas y los niños reciben todos los estímulos de su contexto y los evidencian con sus actitudes a través de su cuerpo (la mirada, el recogimiento corporal, etc.).
2. El uso de materiales despierta en las niñas y los niños la curiosidad y resulta ser un dispositivo pertinente respecto al contacto y comunicación. Asimismo, los materiales se convierten en una extensión de su cuerpo que les permite sentirse protegidos y en contacto con los demás cuerpos.
3. El juego es una estrategia eficaz para lograr el acercamiento con y entre las niñas y los niños.
4. Las actividades que se salen de lo cotidiano llaman la atención de las niñas y los niños.

Colegio ITD Laureano Gómez IED (2018 - actualidad)



Figura 17. Performance “Habitando la calle”. Acción con niñas y niños del Laureano Gómez IED. Autoría propia. (2018)

Contexto personal

Con 44 años de edad, ingreso al colegio Laureano Gómez IED como maestra de danza en la jornada tarde, en la sección de bachillerato, y como responsable de la orientación de la práctica artística dentro de la institución, en los grados sextos y séptimos. En ese entonces, con un tercer matrimonio que me sorprende por su tranquilidad y un segundo hijo al que puedo entregarle mi tiempo, mi calma y mi sonrisa, decido que es momento de buscar un espacio académico que integre mi sentir, mi experiencia y los conocimientos adquiridos a través de mi práctica artística, no solo para el contexto pedagógico, sino para las infancias dentro del núcleo familiar.

Lo anterior, me sitúa en la necesidad de entender el contexto para y desde las artes, es decir, por fuera de un Doctorado en Educación, lo que me obliga a buscar un Doctorado en Artes o en Estudios Artísticos. Ya venía yo con varias preguntas tras mi paso por diferentes colegios, como el Charry, donde surgieron inquietudes como: ¿qué ocurre con la práctica artística de las niñas y los niños?, ¿cómo entender en este contexto la Investigación Creación?, acaso por estar inmersa en un contexto escolar ¿no tiene validez? Sin haber ingresado a mis estudios doctorales, pero con la firme intención de buscar otros modos de hacer y validar la creación de las niñas y los niños, me propongo hallar un camino de la Investigación Creación que les permita a las infancias transformar su autoestima. Empiezo entonces la búsqueda de estudios doctorales que me permitieran obtener no solo un capital cultural, sino metodológico para indagar y descubrir mi experiencia con el cuerpo y el movimiento, que nacieron en mi infancia y que 22 años después, siguen tejiendo redes de creación en las comunidades infantiles. Menciono esto, porque fue con mi llegada a este colegio que me asaltaron dichas dudas.

Simultáneamente, en compañía de mujeres que en algún momento de su infancia fueron estudiantes mías, decidimos unirnos para crear un espacio en el que *Catarsear* fuera el modo de hacer para ayudar a tramitar las vulnerabilidades de las niñas y niños, y en el que encontraran, sin costo alguno y sin pretensiones estéticas, un lugar de gozo y bienestar, aunque fuera una vez por semana. Así nace la *Fundación Allegro,* de la cual actualmente soy directora, que se constituye como una entidad sin ánimo de lucro que trabaja con las infancias de comunidades en condición de vulnerabilidad.



Figura 18. Secuestraron a mi hermano. Acción performativa “Una pandemia en la escuela”. Autoría propia. (2020)

Población del ITD Laureano Gómez IED

Esta institución cuenta con aproximadamente 3000 estudiantes matriculados, entre las jornadas mañana y tarde, de preescolar, primaria y bachillerato. Durante los años 2018 y 2019 tuve la oportunidad de trabajar con 132 estudiantes del grado sexto, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 13 años, todos ellos eran residentes de la localidad de Engativá y el 90% (110 estudiantes) pertenecían al barrio Luis Carlos Galán, en el cual se encuentra ubicado el colegio.

Los niños y las niñas se caracterizaban por la hipersexualización de todas las cosas que les rodeaban. Sus gustos musicales se centraban en el reguetón, el trap y el rap. Las actitudes entre ellos eran violentas, utilizaban armas cortopunzantes y ofensas verbales que incitaban a los encuentros afuera del colegio para ajustar cualquier tipo de cuenta, (especialmente los niños). Por su parte, en las niñas se observaba un interés por explorar el *cutting* como forma de pertenecer a un grupo popular.

En cuanto a la población migrante del ITD Laureano Gómez IED

En las décadas del 60 al 80, el barrio Luis Carlos Galán era el botadero de basura de la localidad de Engativá. Sin embargo, por efectos de la migración interna, se fueron asentando en este territorio familias completas que empezaron a gestionar procesos para formalizar su espacio como territorio urbano. Estas familias lograron no solo urbanizar el espacio, sino organizar zonas de comercio e instalar los servicios básicos en las zonas comunes. Al día de hoy, este barrio sigue siendo cuna de llegada de migración externa, matriculándose en el colegio en el año 2019, 150 infantes de origen venezolano con documentación oficial. No obstante, en la zona también existe un gran número de niñas y niños de origen venezolano sin sus documentos reglamentarios, lo que les impide acceder a un sistema de protección y al servicio educativo. Actualmente, la institución cuenta con 80 niños y niñas de origen venezolano, cuya migración es de primera generación, y, aproximadamente, 120 niños, niñas y adolescentes en condición de migración interna y migración de segunda generación.

Señales de vulnerabilidad identificadas en el ITD Laureano Gómez IED

De orden somático: cuerpos con posturas dispuestas a la pelea y al enfrentamiento, cuerpos maltratados por actividades extremas exigidas por maestras y maestros[36] (dolores de rodilla, insolación). La piel de las niñas y los niños muestra signos de enfermedades dermatológicas (hongos, dermatitis severas, infecciones y cáncer de piel). La cercanía de este contexto al Humedal Juan Amarillo y a los terrenos que fueron botaderos de basura en generaciones pasadas, expone la piel y el sistema respiratorio a enfermedades infecciosas

[36] En esta institución era común que a las niñas y a los niños se les obligara a dar vueltas alrededor de la cancha en posición agachada con las manos en la nuca. Esta acción denominada “enanitos” era utilizada por algunos de los maestros para corregir las llegadas tarde a clase y el porte irregular del uniforme.

permanentes. En este colegio son comunes las agresiones con armas cortopunzantes y el consumo de SPA desde los nueve años de edad.

De orden cinético: temor al movimiento. Se perciben burlas en la comunidad educativa, especialmente entre las y los estudiantes hacia los cuerpos en movimiento, incluso ante movimientos cotidianos como caminar o correr. Los cuerpos en condición de discapacidad no son tenidos en cuenta para el desarrollo de ejercicios creativos.

De orden escópico: temor a la mirada del otro, observar o sentirse observados conlleva sentimientos de tensión para las niñas y niños. Por esto, es imperativo para ellos no llamar la atención.

Acciones performativas en el ITD Laureano Gómez IED

Diálogos con el espejo

Recursos: un espejo

Vulnerabilidades abordadas: silencio en la expresión gesticular, en la mirada, en la postura del cuerpo y en la voz. Desconfianza, percibida a través de la manera de interactuar con los profesores. *Cutting* en niñas y niños. Búsqueda del silenciamiento, la quietud y la soledad (temor a ser expuestos). Para este ejercicio, las niñas y los niños habían narrado con anterioridad la tensión, el miedo, la vergüenza, la tristeza y la ira que sentían en cada uno de sus hogares, esto ocasionado por circunstancias de abuso, maltrato o abandono durante y tras el periodo de pandemia por el Covid-19.

Acciones: cada niño y cada niña se situaba frente a un espejo. Allí, empezaba a reconocer su Esquema Corporal y a identificar su silueta, la cual delineaba con sus dedos. Este reconocimiento en el espejo empezó a centrar la atención en la mirada propia. A través de ella, empezaron a visualizar a ese niño o niña pequeña que habitaba en su interior, imaginando su

silueta. A medida que desarrollaban este ejercicio, respondían preguntas como: ¿en qué lugar de su propio cuerpo se encontraba ese niño o niña interior y cómo era ese lugar que habitaba?, ¿qué parte del cuerpo le dolía a ese niño o niña interior?, ¿qué le daba miedo?, ¿cómo estaba vestido?, ¿qué hacía ese niño o esa niña para divertirse?

Luego, con las manos delineaban la figura de ese niño o niña interior y acariciaban, a modo de sanación, aquellas partes del cuerpo que descubrieron que requerían una atención solidaria. Luego, se les pedía que se permitieran respirar con fuerza, sonreír y, por último, moverse, reír a carcajadas, llorar, gritar o hacer lo que cada uno deseara hacer con esa niña o niño que le habitaba.

Al final cada niña y niño creaba una frase con la que pudiera recordar que no era su responsabilidad el maltrato que vivía. Esto lo hacían con el cuerpo, de manera oral o escrita.



Figura 19. *Actividad frente al espejo.* (s. f.)

Transformaciones a corto plazo

- Los *Diálogos con el espejo* permitieron que las niñas y los niños empezaran a racionalizar aquellos episodios que se habían grabado en su infancia y que representaban algún síntoma de dolor o tristeza.

- A partir de esta acción, empezaron a tomar muy en serio los diálogos consigo mismos.
- Este momento de la jornada se volvió importante y a partir de ahí los movimientos con su niño interior fluyeron con mayor libertad. Asimismo, sus expresiones orales se fueron facilitando con más tranquilidad en el grupo.

Respirando, creando y tramitando

Vulnerabilidades abordadas: la violencia y el miedo percibido a través de la expresión gesticular, en la mirada, en la postura del cuerpo, en la voz. Desconfianza, la cual se reconocía través de la manera de interactuar con profesores y compañeros. El *cutting* e intentos de suicidio. Silencios y llanto excesivo.

Recursos: hojas y colores por cada niña y niño.

Acciones: las niñas y los niños se reunían en un espacio en el que pudieran mantener la distancia corporal, teniendo en cuenta que debían adaptarse a los protocolos de bioseguridad a causa de la pandemia del Covid-19. Así, se ubicaban en una silla frente a una mesa en la que había varios marcadores y hojas de colores. Luego, cubrían sus ojos con los pañuelos, respiraban profundamente y empezaban a seguir las instrucciones que se enumeran a continuación:

1. Pensar: ¿en qué año estamos?, ¿cuántos años tenemos?, ¿cómo nos sentimos hoy? Luego, dibujar en nuestra mente el hoy y el sentir de hoy.

2. Tomar al azar cualquier color, crayola o marcador y plasmar en el papel lo que las emociones o deseos impulsaran a hacer ante la pregunta ¿cómo me siento hoy?

3. Percibir la textura de las herramientas que se están usando: el papel, la mesa, la crayola, el color. Ser conscientes del tacto y plasmar en el papel las texturas, generando arrugas, pliegues, torsiones, entre otras posibilidades.

4. Soltar el lápiz y pensar en la palabra “niñez”. Luego, responder la pregunta: ¿A qué lugar nos traslada esta palabra?, ¿cómo huele ese lugar?, ¿qué colores tiene?, ¿a qué suena?, ¿qué palabra o palabras vienen a la mente con ella?

5. Cambiar de color al azar y escribir esa palabra que aparece al pensar en el término “niñez”.

6. Retirarse los pañuelos de los ojos y apreciar la creación. Luego, transformarla en lo que se desee. Aquí, algunos coloreaban, otros la rompían en pequeños trozos, otros la colgaban como un móvil decorativo.

7. Contar la experiencia, ¿qué sensaciones o movimientos surgieron durante la acción?



“Mi hermano fue secuestrado hace once años. Mis papás aún lo buscan”

Se reserva la identidad del autor

“Aunque la odio, es con la palabra que me identifica mi madre”

Se reserva la identidad del autor

“Me abandonó cuando tenía dos años y siempre le suplico que regrese y aún hoy me desprecia”

Se reserva la identidad del autor

Figura 20. *Creaciones de los niños.* (s. f.).

Transformaciones a corto plazo

En las niñas y los niños, se evidenciaron las siguientes transformaciones:

- Tranquilidad al expresar sus emociones
- Mirada solidaria entre ellos
- Compartir la experiencia de dolor y transformarla en conexión con el otro, buscando la empatía
- Se presentaron momentos de llanto por parte de algunos integrantes. Si la persona lo permitía, entre todos ofrecíamos un abrazo solidario.
- Se generó en la comunidad una sensación de confianza para hablar de todo aquello que les dolía y que no podían expresar en casa.

Ficcionar un personaje

Recursos: papel *craft* y pinturas

Vulnerabilidades abordadas: silencios, llanto excesivo, intento de suicidio, *cutting.*

Acciones: realizar una corpografía individual y colectiva para tramitar la experiencia de maltrato. Ya, en el marco del doctorado, bajo la dirección de la maestra Sonia Castillo, comprendí la importancia de la corpografía como una metodología para visibilizar las experiencias, volverlas palabra y tramitarlas. Así entonces, en esta sesión decidí fusionar la corpografía colectiva e individual con la acción de la ficción.

Iniciamos dibujando una silueta en el papel *craft*, a las que las niñas y los niños le asignaron un nombre con el que se sintieran a gusto, a saber: Lluvia.

Con las huellas de sus dedos y con pintura de colores le dieron a Lluvia un rostro y le asignaron características corporales.

Dentro de ese cuerpo, escribieron en aquellos lugares en los que Lluvia sentía dolor, y las causas por las cuales ese dolor estaba allí. Para ello, usaron dibujos y con esferos escribieron palabras sueltas como “maltrato, golpe, ser tocado/a, la dejó el papá”, entre otras.

Luego, buscaron la pintura que más los identificaba y empezaron a bordear a Lluvia con los sueños que quería alcanzar. Sin solicitarlo, alrededor de esos sueños empezaron a decorar y a susurrar lo que Lluvia deseaba. Más adelante, tomaron la imagen de Lluvia y la pegaron en un muro para terminar de decorarla.

Posteriormente, cada uno dibujó en una hoja de papel periódico la silueta de sí mismo, y escribió en una hoja su compromiso de ser solidario consigo mismo/a, de darse afecto y de no tener miedo a expresar sus temores, frustraciones o ira contenida.

Al finalizar esta sesión, expusimos para nosotros estas imágenes y empezamos a bailar. A la sesión invitamos a una psicoorientadora, quien en el proceso estuvo atenta a los requerimientos de los niños y las niñas. Sin embargo, no se presentaron situaciones de tensión: por el contrario, el cierre de la sesión se transformó en un espacio de movimiento libre.



Figura 21.

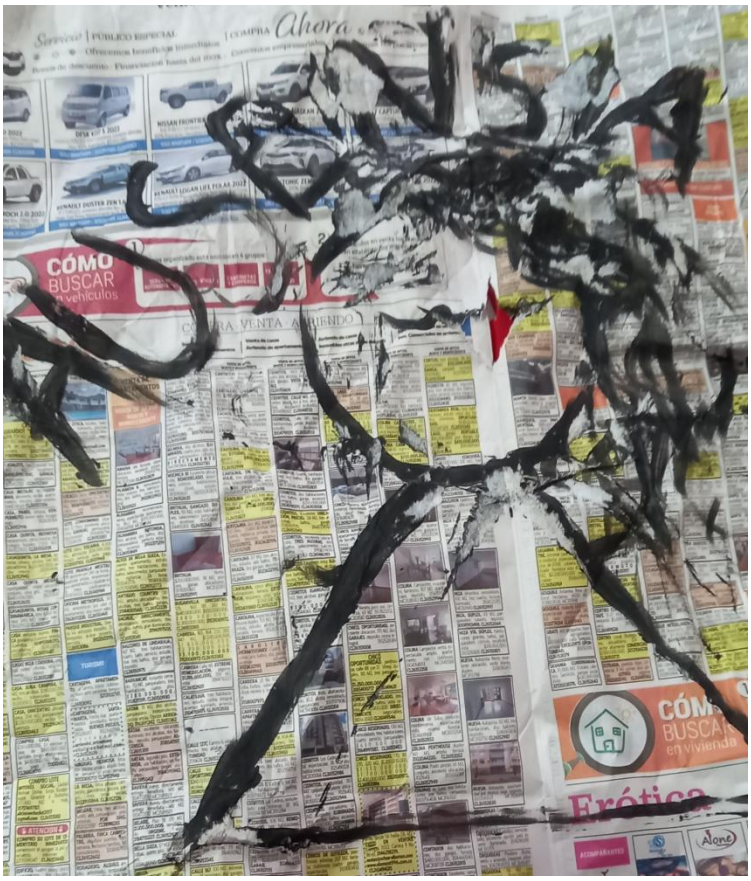


Figura 22. *Corpografia individual*. Se reserva la identidad del autor. (2021)

Performance: Respirar y tramitar

Vulnerabilidades abordadas: miedo al movimiento libre, silencios, llanto excesivo, intento de suicidio, *cutting.*

Acciones: a partir de lo que vivimos a lo largo de las sesiones, se generó una puesta en escena que tuvo como fin explorar el empoderamiento a través de una *performance* que integrara las acciones que a las niñas, niños y jóvenes participantes les había parecido más relevante y que

había contribuido a su transformación. Transformación que ellos mismos afirmaban no solo con sus palabras, sino que era evidente en la relación con sus cuerpos y con quienes habitaban con ellos.

Esta *performance* se hizo al aire libre y se les permitió fluir en diferentes locaciones (un parque, en la calle sobre una avenida, frente a una biblioteca en Engativá). Cada vez que salían a escena mostraban más seguridad en sus movimientos, en sus palabras y en la recreación de las imágenes, las cuales fueron material importante para el acto escénico.



Figura 23. *Performance "Respirar y tramitar".* (s. f.).

Hallazgos que nutren los parámetros del Catarsear dentro de este contexto

- El acercamiento desde las acciones performativas despierta mucho interés en las niñas y los niños.
- Es más fácil acceder a las comunidades infantiles desde la ficción, ello les permite expresarse sin temor.

- Disminuir el uso de los sentidos despierta temor en las niñas y los niños, por lo que todo su cuerpo reacciona con temblor o con sudor (esto se debe tener en cuenta en el momento de llevar a cabo cualquier práctica).

- Somos iguales: descubrir al maestro o al tallerista como un o una igual, les resulta muy emocionante. Es importante resaltar que nuestras instituciones sociales subrayan un rango de superioridad a los maestros y de inferioridad a las niñas y los niños. Por lo tanto, sentirse cercanos al adulto es de mucho agrado para ellas y ellos.



Figura 24. Instalación “Agua, cuando me faltes”. Acción performativa realizada en abril. Autoría propia. (2024)

Cuarta parte. Recurrencias halladas en las prácticas performativas, encontradas a partir de la genealogía

En este apartado, recojo las prácticas performativas recurrentes, las cuales tienen origen en mi infancia donde se constituyeron como prácticas de reparación y sobrevivencia, y posteriormente se consolidaron en mi modo de hacer en cada uno de los contextos escolares cuya descripción se puede ampliar en los anexos[37]:

1. Instituto Mayéutico 1992-1996
2. Compartir Suba 1999-2000
3. Magdalena Ortega de Nariño 2002-2014
4. Colegio Charry 2015-2017
5. Laureano Gómez 2018 - actualidad

En cada una de estas instituciones se llevaron a cabo procesos de análisis del contexto con el fin de identificar las principales vulnerabilidades, las cuales se sintetizan más adelante en las conclusiones de la genealogía. A partir de este análisis, se implementaron acciones que en ese momento no reconocía como performativas y transformadoras. Sin embargo, las consideraba útiles, pues, dado que me habían ayudado a mí en mi proceso, asumí que también podrían ayudar a estas poblaciones a sentirse mejor. Ahora bien, a partir de mis estudios doctorales, reconozco que estas acciones performativas, que yo había descubierto de manera empírica en mi infancia y que me habían servido para sobrevivir a la experiencia de maltrato, se transformaron con el tiempo para implementarse como una metodología que desde la práctica artística serviría a muchas niñas y niños. A continuación, presento un análisis de las acciones recurrentes alrededor de estas prácticas:

[37] Para facilitar la lectura del documento, las prácticas performativas de los colegios Compartir Suba, Magdalena Ortega y el Colegio Charry están ubicadas en los anexos.

Recurrencias en las prácticas performativas, encontradas a partir de la genealogía

Tabla 1. Prácticas performativas

No.	Actividades	Acciones	Materiales
1	- Respiración consciente como búsqueda de un espacio de intimidad	- Respiración con los ojos cubiertos - Respiración como musicalidad para un movimiento libre - Respiración como contacto para estimular el propio cuerpo	- Pañuelos - Música suave, para la meditación - Tapetes, para los cuerpos de los niños y las niñas
2	- Movimientos libres	- Libertad en los movimientos de todo su Esquema Corporal - Libertad en los desplazamientos por el espacio - Libertad en las formas de desplazamiento	- Movimiento fragmentado (parte por parte) de su cuerpo en libertad - Metáforas de la naturaleza (imitar animales, árboles, palmas, viento, fuego, refugios, tormentas, lluvia, etc.) - Desplazamiento libre por el espacio, buscando el lugar que les permitiera desenvolverse con mayor confianza y tranquilidad - Exploración de las diversas formas de desplazamiento (correr, saltar con una o dos piernas, gatear, arrastrar, trepar, etc.)
3	- Creación sonora libre	- Libertad en los sonidos que proyectaban desde su propio cuerpo - Libertad en la creación sonora con diferentes objetos (instrumentos musicales u objetos de la	- Instrumentos musicales - Tapas de ollas - Baquetas - Tarros - Canecas

		cotidianeidad)	
4	- Ficcionar	- Ficcionar un personaje - Ficcionar historias - Ficcionar entornos	- Papel *craft* - Tiza - Colores - Marcadores
5	- Tactilidades amorosas con su propio cuerpo	- Hacer formas en el agua (o con el aire, con las yemas de los dedos) - Dibujar con las yemas de los dedos en distintas materias (agua, huevo, sábila, etc.) - Acariciar sus propias manos y pies con crema - Hacer huellas con pintura	- Agua - Huevos - Sábila - Pintura dactilar (especial para la piel) - Crema
6	- Materialidades que unen cuerpos	- Unir con una gran tela los cuerpos de todas las niñas y los niños - Dibujar en la tela nuestro cuerpo - Crear caminos con los objetos del espacio	- Telas de diversos tamaños
7	- Puestas en escena y acciones institucionales	- *Performance* - Diálogos institucionales - Acciones emancipatorias dentro de la institución para evidenciar lo que las niñas y los niños desean expresar	

Quinta parte. Vulnerabilidades recurrentes encontradas en la genealogía, que afectan la imagen corporal que las niñas y los niños tienen de sí mismos



Figura 25. *Corpografía de la niña.* Autoría propia. (2024)

Al reflexionar acerca de las vulnerabilidades de mis ancestros, las mías y las identificadas en las comunidades infantiles con las que he llevado a cabo mi práctica, he identificado recurrencias predominantes que, aunque pueden variar dependiendo del contexto social, cultural y económico, tienen factores comunes que impactan significativamente el desarrollo y bienestar de las niñas y los niños. A continuación, enumero y explico las principales vulnerabilidades presentadas en mi infancia y en los contextos laborales donde me he desempeñado como maestra de Educación Artística.

Vulnerabilidades sociales

- **Desigualdad económica:** pobreza, desempleo o falta de acceso a recursos básicos como la alimentación, salud y vivienda.
- **Discriminación:** basada en género, etnia, orientación sexual, religión o discapacidad.
- **Desintegración social:** falta de redes de apoyo o aislamiento social, que puede ser tanto individual como comunitario.

Vulnerabilidades estructurales

- **Debilidad institucional:** falta de servicios públicos, corrupción o ineficiencia en las instituciones que dificultan la atención de necesidades.
- **Infraestructura deficiente:** escasez de recursos físicos como carreteras, viviendas adecuadas o acceso a agua potable.
- **Falta de acceso a la justicia:** inexistencia o ineficacia de mecanismos de protección legal.

Vulnerabilidades psicológicas

- **Traumas previos:** abuso, violencia o experiencias traumáticas no resueltas que afectan el bienestar emocional y mental.

- **Distorsión de la imagen corporal, consecuencia de un maltrato sobre el Esquema Corporal de las infancias:** como se presentó en el marco teórico de esta genealogía, las prácticas del castigo físico traen consigo consecuencias de orden psicológico, moral y físico. Principalmente, la distorsión de la imagen corporal propia, lo que genera baja autoestima y un autoconcepto errado. Esta vulnerabilidad coloca en una situación de fragilidad a las niñas y los niños que la experimentan, toda vez que no cuentan con las herramientas emocionales para defenderse ante una posible situación de abuso y/o maltrato. Esta población infantil, naturaliza la violencia del contexto hacia ellos.

- **Problemas de salud mental:** ansiedad, depresión u otros trastornos no tratados.

A partir de lo anterior, en el siguiente cuadro, concreto en cuatro grupos las vulnerabilidades encontradas y las relaciono con las consecuencias que, de acuerdo a la experiencia, las conversas y las rememoraciones, he podido observar:

Tabla 2. Recurrencias de las vulnerabilidades observadas y las consecuencias de orden social, psicológico y físico

No	Vulnerabilidad	Consecuencia
1	- Falta de acceso a recursos básicos	- La ausencia de una alimentación saludable, el cuidado y la protección, el servicio de salud, y la educación. Esto trae consigo deficiencias en el desarrollo físico, cognitivo, psicológico y, por ende, emocional de las niñas y los niños. Estas infancias desarrollan un miedo intenso a la escasez, a la soledad y al hambre.
2	- Inseguridad emocional y social	- Los niños y las niñas que viven en ambientes familiares inestables, con conflictos, violencia o negligencia, son particularmente vulnerables a desarrollar problemas emocionales y de comportamiento. La ausencia de un entorno seguro y afectivo puede afectar su autoestima, su capacidad para relacionarse con otros y su rendimiento académico. - Miedo a la presencia de los otros, miedo a la exposición. - Miedo a la mirada. - Altos niveles de estrés.

3	- El maltrato sobre el Esquema Corporal que genera una distorsión sobre la imagen corporal	- La sensación de incompletitud e inferioridad al enfrentar entornos de violencia, negligencia y abandono genera en las niñas y los niños una mirada del sí mismo deteriorada, incompleta, inferior. De esto se da cuenta en el modo en que desarrolla sus relaciones interpersonales e intrapersonales. - Miedo a no cumplir con la expectativa que impone el mundo que le rodea. - Miedo a la incapacidad de ser completo, - Altos niveles de estrés y miedo al momento de interactuar. - La principal consecuencia es que tanto las niñas como los niños que experimentan esta vulnerabilidad, naturalizan todas las formas de maltrato sobre su Esquema Corporal y no acceden a sus derechos por temor a no tener la valía necesaria para merecerlos.
4	- Discriminación y exclusión social	- Los niños y las niñas que pertenecen a minorías étnicas, religiosas, de género o con discapacidades, pueden enfrentar prejuicios y barreras que limitan sus oportunidades y derechos. Esta exclusión puede llevar a sentimientos de aislamiento, baja autoestima y dificultades para integrarse en la sociedad. - Miedo a la mirada, a la exposición.

Al considerar las múltiples vulnerabilidades, decido centrar la atención en la *distorsión de la autoimagen en las infancias*. Esta problemática se manifiesta como una de las consecuencias más insidiosas y perjudiciales derivadas de las vulnerabilidades identificadas anteriormente.

Teniendo en cuenta las recurrencias en las prácticas performativas encontradas a partir de la genealogía en la tabla 1 y las recurrencias de las vulnerabilidades observadas en la tabla 2, se presenta a continuación, una relación de hallazgos en cuanto a las transformaciones positivas que se pudieron visualizar en el ejercicio genealógico realizado en este primer apartado:

Vulnerabilidad 2: inseguridad emocional y social

Actividad no. 1: respiración consciente como búsqueda de un espacio de intimidad

Actividad no. 4: ficcionar

Actividad no.5: tactilidades amorosas con su propio cuerpo

Actividad no. 6: materialidades que unen

Transformaciones positivas

1. Se observó una reducción en los síntomas de estrés y ansiedad. Las niñas y los niños mostraban un mayor acercamiento entre ellos y entre los adultos que los rodeaban en las sesiones.
2. La capacidad de disfrutar de las niñas y niños era más evidente. Hubo transformaciones en su postura corporal, con sus gestos mostraban más disposición y tranquilidad ante las actividades propuestas.
3. Hubo mayor capacidad de comunicarse con su propio Esquema Corporal. Las niñas y los niños mostraron mayor disposición a observar y a comunicarse con su propio cuerpo.

Vulnerabilidad 3: distorsión en su imagen corporal

Todas las actividades: de la 1 a la 7

Transformaciones positivas

A lo largo de las sesiones, se evidenciaron diversas transformaciones positivas en las niñas y los niños participantes.

- Al finalizar las actividades que promovían el movimiento del Esquema Corporal sin ninguna instrucción, representación o coacción, surgieron actitudes de autonomía visibles en el mismo Esquema Corporal como movimientos con seguridad.
- El movimiento y la palabra dicha y escrita fluía con naturalidad y fuerza.
- Mostraron una creciente capacidad de adaptación a nuevos espacios, lo cual motivó a cada uno de los niños y niñas a proponerse retos, desafiando sus límites y permitiendo que sus cuerpos se ajustaran a entornos variados. (Movimiento del Esquema Corporal con agua, con tela, descalzos, en el pasto, en la arena, acostados, sentados de rodillas).
- El movimiento del Esquema Corporal de manera libre también propició un ambiente de respeto y autoobservación. Los niños y las niñas se enfocaron en no imitar a los demás, también mostraron una interacción con respeto al espacio de sus compañeros y demostrando actitudes faciales y corporales de disfrute de las creaciones individuales de cada uno/a. Este proceso fue acompañado por la creación de pactos de intimidad, fomentando una mirada solidaria en el trabajo compartido.
- En cuanto a la relación con su propio cuerpo, se observó un incremento en los niveles de confianza al explorar sonidos a partir de su propia corporalidad, sonidos que no fueron impuestos más que con la instrucción “dejen que el sonido salga de su cuerpo”. Al aprender a encontrar y seguir su propio pulso cardíaco como base rítmica, lograron conectarse de manera más profunda consigo mismos. Además, la exploración de sonidos emitidos por objetos e instrumentos fue una fuente de expresión corporal con gesticulación de alegría y plenitud.
- Este proceso de exploración sonora generó un ambiente de apoyo mutuo, en el que se animaron entre ellos a experimentar con nuevas creaciones, impulsando su imaginación a través de la construcción de paisajes sonoros y relatos ficcionados. A través de estas dinámicas de ficción, se observó una mayor seguridad y tranquilidad en la expresión de sus emociones, miedos y deseos.
- Los ejercicios de tactilidad fueron otro aspecto clave para el desarrollo de su confianza. Al integrar el tacto, la vista y el olfato, los niños y niñas mostraron mayor

confianza en sus procesos exploratorios, acompañados de un evidente estado de alegría. Esta confianza se reflejó también en su relación con el espacio, particularmente, al caminar con las huellas de sus pies impregnadas de pintura. Aunque inicialmente mostraban temor al tener contacto directo con sus propios pies, poco a poco fueron ganando seguridad, hasta sentirse cómodos al propiciarse caricias con crema o sábila

- En cuanto a la relación con los diferentes agentes de autoridad, los niños y niñas comenzaron a expresar abiertamente lo que sentían ante toda la comunidad, lo que les permitió posicionarse como individuos con voz propia, participando de manera activa en la construcción del entorno.
- En cuanto al liderazgo, a través de su involucramiento, se convirtieron en cocreadores de todos los ejercicios en escena, aportando ideas y soluciones creativas. Además, asumieron un papel de apoyo hacia los nuevos miembros de cada comunidad, demostrando una creciente capacidad de liderazgo y cooperación.
- Transformaciones institucionales: estas acciones no solo impactaron a las niñas y niños, sino que también generaron transformaciones visibles en las instituciones, creando un ambiente más colaborativo y participativo, donde se promovía el crecimiento personal y colectivo.

Contribuciones de la genealogía

A partir de la posibilidad de rememorar, indagar, preguntar, conversar y escuchar, me permito exponer algunas de las conclusiones respecto a esta práctica genealógica y cómo a partir de ella se estructura el insumo metodológico de este proyecto de investigación.

A nivel personal

En primer lugar, reconozco la transformación que este ejercicio me ha proporcionado a nivel personal y artístico. Me distingo a partir de él más sensible y empática con quienes me

rodean, especialmente, con las mujeres de mi entorno familiar. Fue a partir de esta práctica genealógica que pude comprender cómo se involucra en los cuerpos de las mujeres la situación política y social de un país. La mirada que le proporcionamos a sus cuerpos y el lugar que le asignamos en todas las instituciones sociales.

La acción genealógica como una acción de sororidad con mi madre y mis ancestras

Comprendí las condiciones sociales y emocionales de mis ancestras(os) (abuela y abuelo) y cómo estas afectaron la realidad de mis tías y mi madre en su infancia. Asimismo, cómo esas condiciones configuraron la realidad emocional mía. Entonces, desde mi genealogía, puedo confirmar que la situación y el lugar en el que se encuentran y se encontraron las mujeres de mi familia, permearon las infancias que les rodeaban, determinando en ellas su condición de bienestar, desde lo sensible, hasta lo biológico y lo social. Este rizoma sensible configuró así sus emociones, su manera de mirar el mundo y la manera de mirarse a sí mismos y trascendió a todas las generaciones, estructurando entonces una descendencia que naturaliza los maltratos y los justifica dentro de sus relaciones interpersonales.

Explorar sus historias me permitió ver más allá de los lazos biológicos: me conecté con sus luchas, sus silencios, sus sacrificios, pero también con sus sueños, sus resistencias y sus actos de valentía cotidiana. En cada mujer de mi linaje, desde mi madre hasta mi abuela, encontré un reflejo de mi propia experiencia, una fuerza compartida que trasciende generaciones. Esta acción de investigación y reflexión fue, en esencia, un gesto de reconocimiento y gratitud hacia todas ellas, al tiempo que me permitió resignificar mi identidad como mujer.

La sororidad con mi madre y mis ancestras no surgió sólo del entendimiento de sus biografías, sino del proceso de nombrarlas, de darles un lugar en mi propia narrativa y de honrar sus vivencias, muchas veces invisibilizadas, los maltratos a las que fueron sometidas y el abandono del Estado que avala, de manera directa en unos casos e indirecta en otros, la humillación y hasta el feminicidio. Esta conexión reveló que en cada paso que doy, llevo

conmigo las huellas de quienes me precedieron, y que en cada lucha personal hay ecos de las batallas que ellas libraron antes de mí.

La acción genealógica se confirma como una acción emancipatoria

Realizar mi genealogía me permitió observar mi Esquema Corporal y mi imagen corporal desde el afecto y la admiración, reemplacé la mirada de resignación y tristeza que tenía hacia mi condición de infante y empecé a descubrir que esa acción metodológica por la que hoy soy reconocida a nivel nacional, nació de mí misma a la edad de seis o siete años. Ahora, me admiro profundamente y a través de esta investigación reconozco a la Sandra Cecilia Suárez García de seis o siete años, por la que hoy puedo sentirme agradecida. Mi genealogía no solo implica desenterrar historias familiares, sino también comprender las raíces de nuestra identidad. En este recorrido, mi condición de infancia se reveló como una etapa no solo de vulnerabilidad, sino de profunda resistencia y adaptación. A través de la mirada genealógica, fui capaz de reconocer en mis primeras vivencias la capacidad de sobrevivir ante circunstancias que, aunque marcadas por la dependencia y el control adulto, también fomentaron en mí la fuerza para navegar el mundo.

Valorar mi infancia desde esta perspectiva me llevó a descubrir cómo, en medio de las estructuras familiares y sociales que me rodeaban, fui capaz de encontrar espacios para la creatividad, el juego y la autoafirmación. Incluso en contextos donde la autoridad y el castigo podían haber definido mis relaciones, mi impulso por existir con plenitud se impuso, mostrando la resiliencia inherente a la niñez.

La acción genealógica me brindó la oportunidad de ver mi infancia, no como un tiempo pasivo, sino como una etapa activa de supervivencia. En cada experiencia vivida, desde los momentos más sencillos hasta los más desafiantes, se manifestaba una fuerza silenciosa: la capacidad innata de la infancia para adaptarse, resistir y, sobre todo, reinventarse. Esta mirada me permitió resignificar mi pasado, valorando la infancia como un lugar de poder y potencial, en lugar de fragilidad.

En cuanto a la relación con las infancias en mi contexto creativo y laboral

Las acciones performativas que nacen en mí a manera de resistencia a la vivencia del maltrato, se transforman, adaptan y trasladan hacia las infancias de los contextos donde llevo a cabo mis acciones artísticas y pedagógicas

Las acciones pueden funcionar como una forma de resistencia personal frente al maltrato y, a su vez, convertirse en un recurso artístico al ser compartidas con las infancias de los contextos donde dichas acciones tienen lugar. Subrayo con esto, que a partir de mi vivencia y la vivencia de las y los niños que a lo largo de estos 32 años me han acompañado, puedo afirmar que: "las acciones performativas, también pueden convertirse en acciones que transitan con las diferentes generaciones de descendencia y así, en oposición a las prácticas de violencia, frenar las líneas de maltrato y desprecio hacia las infancias".

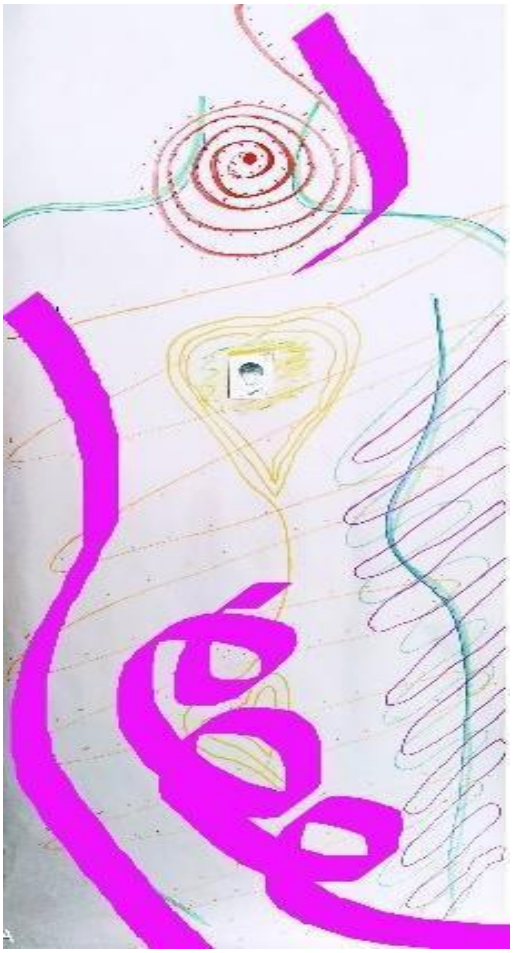
El maltrato es un intercambio sensible, que crea una vivencia corporal a partir del dolor que los adultos infringen sobre los cuerpos de las infancias

Atendiendo a la investigación de la Dra. Castillo Ballén (2021, p. 2), con su propuesta de Modos de Relación Sintiente, analizando la historia del maltrato en el Capítulo 2 y confrontando con la historia de la mirada hacia las infancias, se puede concluir que el trato violento y en ocasiones negligente emerge como una respuesta ante la vulnerabilidad infantil, y se perpetúa a través de patrones culturales que justifican la dominación adulta. A menudo, estas prácticas están arraigadas en la historia personal de quienes maltratan, en sus propias vivencias de abuso o en la incapacidad de reconocer al niño como un sujeto pleno de derechos y emociones. En este sentido, el maltrato no es solo un acto aislado de violencia física o psicológica, sino un modo de relación sintiente que revela la fragilidad de los vínculos humanos cuando se despoja a las infancias de su humanidad.

La genealogía confirma que la historia de las infancias es la historia del maltrato

A lo largo de la historia, las infancias han sido objeto de maltrato en formas que, aunque han variado según las épocas y culturas, comparten un denominador común: la vulnerabilidad de los niños y las niñas frente a las estructuras de poder y autoridad de los adultos. Durante siglos, los derechos de los niños no existían como una preocupación social o legal, y sus vidas eran moldeadas por la imposición de castigos, trabajo forzado, negligencia y abuso, justificados por nociones culturales, religiosas y económicas. En muchas sociedades antiguas, los niños eran considerados propiedad de sus padres o de la comunidad, sujetos a decisiones que a menudo ignoraban su bienestar físico y emocional. Aunque los avances en la legislación y la conciencia han permitido mejorar las condiciones de muchas infancias, el maltrato sigue presente en distintas formas: desde el abuso físico y psicológico, hasta la explotación y la exclusión social. Por lo tanto, la historia del maltrato infantil no solo evidencia la dureza de un pasado que ha silenciado a generaciones de niños, sino que hace necesario reflexionar sobre las heridas que aún persisten en nuestra forma de relacionarnos con las infancias en la actualidad. Reescribir esta historia implica cambiar profundamente nuestras actitudes hacia los niños y las niñas, construyendo una sociedad donde el respeto, la dignidad y el bienestar de las infancias sean el centro de toda acción y política.

La corpografía del lado izquierdo, refleja con color fucsia los lugares de mi cuerpo que fueron golpeados entre los años 1975 hasta 1991; mientras que la corpografía del lado derecho, refleja con fucsia los lugares de los cuerpos de las niñas y los niños del Colegio Laureano Gómez (2024) que son golpeados.



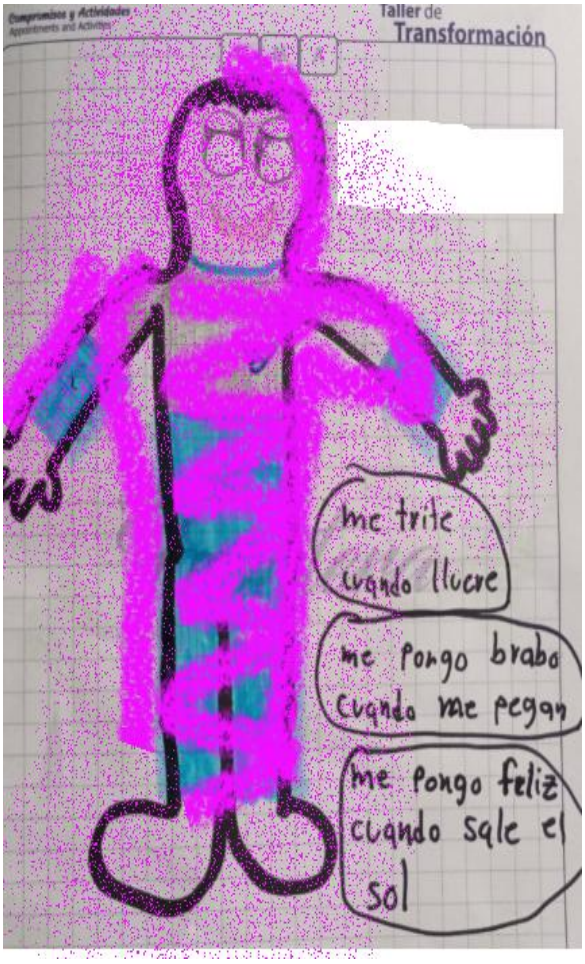


Figura 26. *Corpografías* (s. f.).

El maltrato corporal y su trascendencia histórica empoderan al adulto a partir del miedo y el horror. Este maltrato que se hace sobre la carne de las infancias, trasciende y se graba en su interior. Si se observa de manera detallada cada ilustración, se puede notar como el niño refiere que le da rabia que le peguen. Esa rabia corresponde al inicio de un sentimiento de resentimiento, el cual generalmente transmuta en otras formas de maltrato, con los demás o consigo mismo.

A partir de la genealogía se evidencia que las materialidades que se usan para maltratar el cuerpo de las infancias, se transforman desde las acciones performativas del Catarsear como materialidades para crear

A lo largo de la historia, muchos de los objetos y materiales utilizados en el castigo infantil han estado impregnados de una simbología de control y represión. Cinturones, varas, reglas o incluso simples palabras, han sido herramientas que han condicionado la conducta infantil a través del dolor o el temor. Sin embargo, al realizar mi genealogía pude descubrir que de manera empírica desde mi infancia empecé a resignificar la materia con que los cuerpos de mis hermanos y el mío eran violentados. Esta resignificación a partir de la ficción se constituyó en mi principal mecanismo de supervivencia. Cuando se reorientan estas materialidades, lo que antes era un símbolo de miedo se transforma en un recurso de expresión y reparación.

Las acciones performativas pueden llevar a las niñas, niños y niñes a otra vivencia corporal de sí mismos, al romper la funcionalidad del cuerpo como objeto de maltrato

Esto en cuanto a las prácticas que se llevaron a cabo en las instituciones y que permitieron observar la transformación en la manera como ellos percibían al mundo, al otro y a ellos mismos.

Las acciones de violencia encarnadas en los cuerpos de las niñas y los niños, se transforman en actitudes de agresividad o sumisión que transitan con ellos y con su descendencia

La experiencia de maltrato a pesar de instalarse en la piel de las niñas y los niños, trasciende hacia sus sentidos y repercute en la forma en la que ellas y ellos dialogan con el

mundo. Esto conlleva a que repose en su interior de manera pasiva o activa y, asimismo, se grabe en la piel de quienes a futuro serán sus infancias a cargo.

Las acciones performativas que nacen en mí como resistencia a la vivencia del maltrato, se transforman, adaptan y trasladan hacia las infancias de los contextos donde llevo a cabo mis acciones artísticas y pedagógicas

Las acciones pueden funcionar como una forma de resistencia personal frente al maltrato y, a su vez, convertirse en un recurso artístico al ser compartidas con las infancias de los contextos donde dichas acciones tienen lugar. Subrayo con esto que, a partir de mi vivencia y la vivencia de las niñas y los niños que a lo largo de estos 32 años me han acompañado, puedo afirmar que: "las acciones performativas, también pueden convertirse en acciones que transitan con las diferentes generaciones de descendencia y así, en oposición a las prácticas de violencia, frenar las líneas de maltrato y desprecio hacia las infancias".

La población infantil migrante requiere atención

La presencia de niñas y niños migrantes en los sistemas educativos no es un fenómeno reciente, sino una realidad que ha acompañado los procesos migratorios a lo largo de la historia. Guerras, crisis económicas, conflictos sociales y desastres naturales han obligado a familias a desplazarse, buscando mejores condiciones de vida y seguridad en otros territorios. En cada ola migratoria, la infancia ha sido especialmente vulnerable, enfrentando desafíos como la adaptación cultural, el acceso a la educación y la superación de los prejuicios. Sin embargo, aunque este fenómeno no es nuevo, cada contexto histórico y geográfico trae consigo particularidades que requieren respuestas específicas. Las escuelas, más que simples espacios de enseñanza, se convierten en lugares cruciales para la integración y la reconstrucción de la identidad de estos menores. Reconocer que la infancia migrante ha sido una constante en los sistemas educativos permite comprender que la inclusión no es un reto pasajero, sino un compromiso continuo hacia la construcción de sociedades más justas y equitativas.

¿Qué tareas emergen de la genealogía?

Es necesario mencionar la infancia femenina: la niña. La infancia de las niñas suele estar marcada por una mayor asignación de tareas y responsabilidades en comparación con la de los niños, lo cual está profundamente ligado a normas de género históricas y culturales que definen roles diferenciados desde temprana edad. Estas tareas, que incluyen desde labores domésticas hasta el cuidado de otros miembros de la familia, están frecuentemente normalizadas en muchos contextos. Sin embargo, estas cargas adicionales no solo afectan su desarrollo emocional, sino que también limitan su tiempo de juego, su creatividad y sus oportunidades de educación y crecimiento personal.

Analizar, exponer y proteger a las niñas de esta sobrecarga es esencial para varias razones importantes. Primero, porque visibiliza las desigualdades de género que empiezan a operar en la infancia y que, de no ser abordadas, se perpetúan y fortalecen en la adultez, afectando su autonomía y posibilidades de realización plena. Segundo, al reconocer estas prácticas, podemos cuestionarlas y construir contextos donde las niñas crezcan con oportunidades equitativas, donde sus potenciales no estén condicionados por mandatos de género. Finalmente, protegerlas implica implementar políticas, programas y apoyos que aseguren que cada niña tenga derecho a una infancia libre de sobrecargas, para que pueda desarrollarse de manera integral y explorar sus intereses y capacidades sin limitaciones impuestas socialmente. Este análisis es una base fundamental para avanzar en la igualdad de género desde las primeras etapas de la vida, rompiendo ciclos de inequidad y promoviendo el desarrollo de mujeres y hombres en condiciones de justicia y libertad.

La genealogía evidencia la urgencia de proponer rutas metodológicas para revertir el patrón actitudinal del maltrato hacia las infancias. Rutas de transformación que propicien relaciones basadas en el respeto, la empatía y la comprensión de las particularidades del desarrollo infantil, sin embargo, el cambio no solo debe centrarse en prevenir la violencia, sino en reconstruir una forma de relación que valore y nutra a las infancias como seres únicos, completos y dignos de ser escuchados y protegidos.

A partir de la genealogía es posible identificar recurrencias que requieren su desarrollo en el siguiente capítulo. Estas recurrencias servirán como campos conceptuales y analíticos para responder a la pregunta que se plantea esta investigación: ¿cómo la práctica performativa del *Catarsear* puede contribuir a sobrevivir la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Las categorías determinantes en esta investigación son:

- Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias.
- Infancias: "Niña", "Niño" y "Niñe[38]"
- Maltrato y violencia en el cuerpo de las infancias
- Ficción, juego y *performance* como potencias de las infancias
- Las acciones performativas del *Catarsear*

En el siguiente capítulo, indago estas categorías, a través de diversas relaciones de las que se obtienen perspectivas distintas y que orientan el curso de esta investigación.

[38]Se utiliza el término *Niñe* para definir a niños o niñas que se denominan como "no binarios", o, en otras palabras, que no se identifican con el género masculino ni con el femenino.

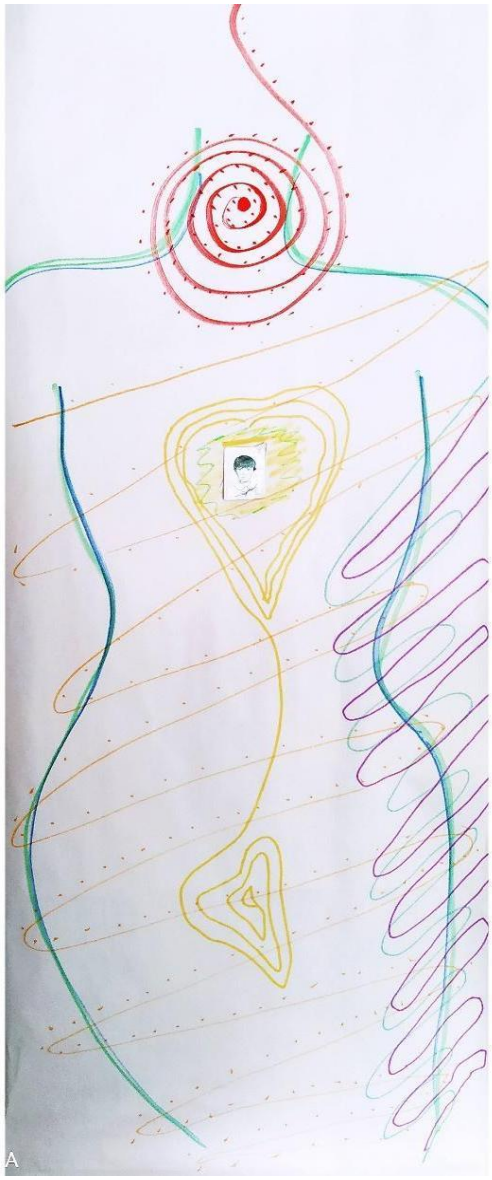


Figura 27. Mi primera corpografía en el Doctorado con el acompañamiento de la maestra Sonia Castillo. (2020)

Capítulo 2. Categorías transversales para comprender las infancias y sus modos de resistencia

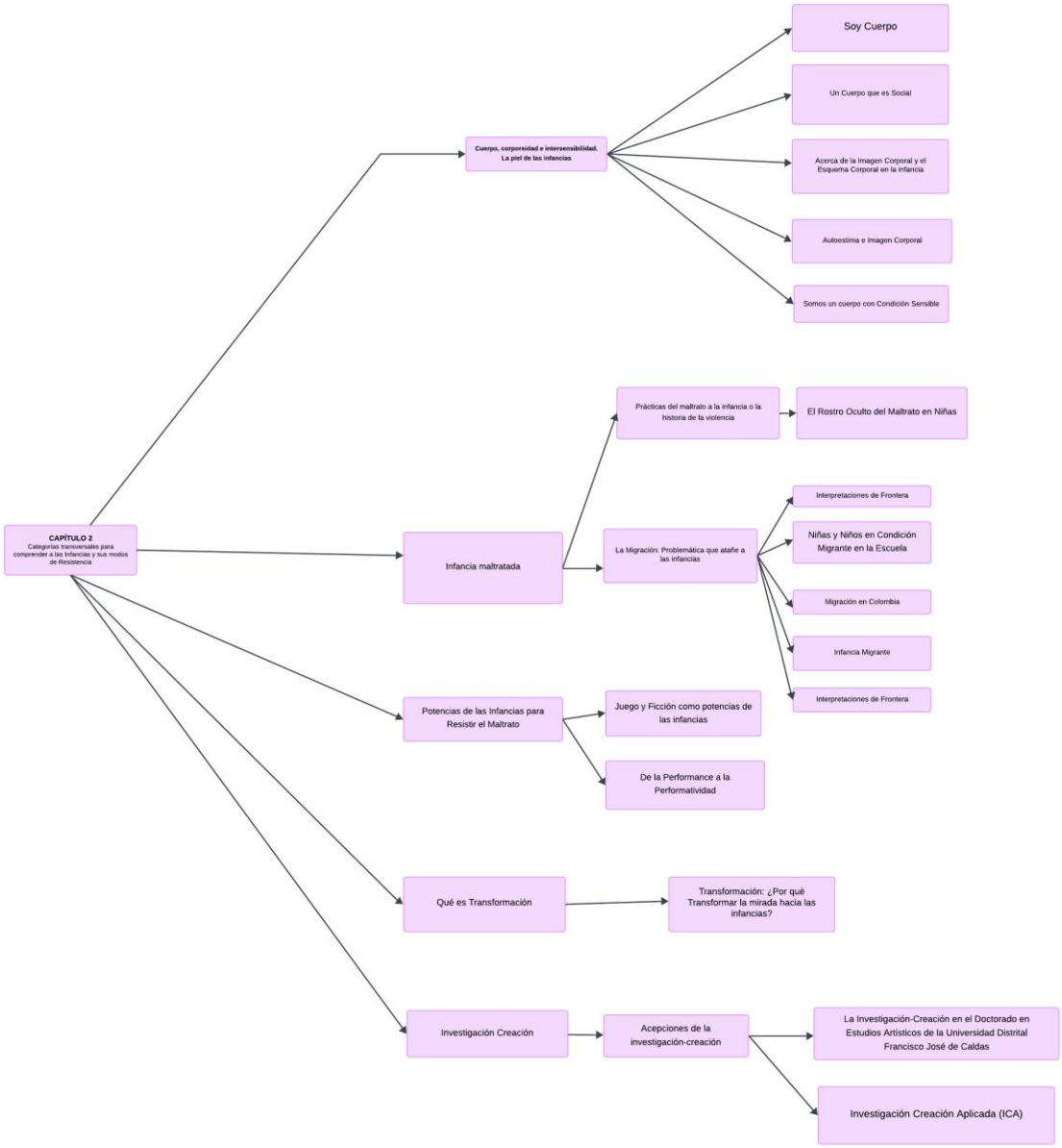
Con el fin de dar cumplimiento al tercer objetivo de esta tesis, que dice: configurar un campo reflexivo con autores, artistas y otros, que permitan la comprensión de recurrencias encontradas en el proceso de la experiencia vivida y, partiendo de la pregunta que persigue esta investigación: ¿cómo la práctica de la *performance* puede contribuir a transformar la experiencia de maltrato y violencia en los cuerpos de las niñas y niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?, en este apartado se desarrolla el diálogo con autores, a partir de las primeras categorías halladas en la genealogía del problema, a saber:

- Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias
- Infancias: “Niña”, “Niño” y “Niñe”
- Maltrato y violencia en el cuerpo de las infancias
- Ficción, juego y *performance* como potencias de las infancias
- Las acciones performativas del *Catarsear*

A partir de estas categorías se construyeron unos marcos de discusión que pretenden visualizar, como primera medida, el cuerpo desde la mirada holística de Arturo Rico Bovio, y, en ese apartado, la imagen corporal y el Esquema Corporal desde los aportes de Francoise Dolto (1977). Se analiza la condición de infancia a lo largo de la historia, y con ella las formas de maltrato y sometimiento a las que han sido expuestas. Posteriormente, y en contraposición a lo anterior, se exponen las formas en que la infancia ha ejercido su derecho a hacer presencia en la humanidad a través de diferentes acciones de resistencia simbólica, que las convierten en una población extraordinaria con una riqueza infinita para la transformación de sus vulnerabilidades. Seguido a esto, se expone el sustento teórico e histórico de la Investigación Creación, base fundamental del presente trabajo. De ella, se hace un recorrido por el origen y las teorías de la investigación-creación, así como sus principales debates y aportes en el estudio de fenómenos de

la realidad, con el fin de comprender cómo surgió esta propuesta metodológica y cuáles son sus distintas acepciones. Finalmente, se describe la Investigación-Creación Aplicada (ICA), en el marco de la cual se desarrolla esta investigación, por lo que en este documento se hace un análisis de dicha propuesta metodológica, a partir de los aportes de la maestra Monique Martínez y de la juiciosa investigación que ha realizado en torno al tema.

Figura 28. *Hoja de ruta del Capítulo 2.* Autoría propia. (2025)



Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias

Cuerpo como un todo

La historia da cuenta de muchas miradas hacia la palabra “cuerpo”, abarcando diversas disciplinas desde la filosofía, la medicina, la sociología y la antropología. Para esta investigación, la mirada se fija en los autores que contribuyen a fortalecer una postura holística del cuerpo, la cual se resiste a la dualidad platónica que separa la materia/cuerpo de su ser o subjetividad. En términos de Aristóteles, el hilemorfismo explicaría la importancia de reconocer cómo confluye materia y forma para la construcción de la persona humana y cómo esta aleación se nutre de la percepción sensorial, la razón y el mundo que le rodea en el presente y en su historia misma (Nietzsche, 2021).

Desde la fenomenología de Merleau-Ponty el cuerpo es el medio a través del cual el ser humano interactúa con el entorno y percibe su realidad, la cual no puede ser separada de la conciencia y la percepción (1994-1945). Por lo tanto, la experiencia corporal es central en la existencia y comprensión del mundo y, asimismo, es atravesada por la historia de los individuos. Para Nietzsche (1887) el cuerpo es donde el ser humano ejerce su voluntad de poder, es una expresión vital y una parte integral de la experiencia humana. Su crítica a la dualidad cuerpo-alma, su visión del cuerpo como campo de lucha contra la moralidad restrictiva, y su celebración del cuerpo en términos estéticos y de autoafirmación, destacan la importancia del cuerpo en su filosofía. Nietzsche desafió las concepciones tradicionales del cuerpo y abogó por una visión más afirmativa y dinámica de la corporalidad.

Este cuerpo, que es un todo y que habita un tiempo y espacio, es a su vez atravesado por las instancias de control que le rodean y que son reguladas por el Estado, quien consciente del poder de ese cuerpo holístico, lo ha intervenido a lo largo de la historia de la humanidad y lo ha configurado para beneficio propio. Cada cuerpo ocupa un lugar de poder y desde allí contribuye para que se mantenga el orden del sistema (Foucault, 1976).

Con el modernismo, estos sistemas de control sobre el cuerpo fueron abasteciendo las necesidades de un sistema capitalista que requería un cuerpo funcional con un alto índice de producción y que le permitiera proveer al territorio los recursos necesarios y la materia prima para cumplir con el sistema de oferta y demanda que estaba demostrando agilidad en la producción de dinero. Ello implicaba la aparición de un sistema educativo que entrenara la agilidad como prioridad y se fijara en las expectativas de un cuerpo específico, un cuerpo en el que las habilidades físicas complementaban una mente en sintonía con el sistema de producción (Pedraza, 2011)[39]. Así entonces, se introducen en la escuela todas las disciplinas del conocimiento que potenciarían un cuerpo fuerte, productivo, higiénico, responsable y dispuesto a la obediencia y a la uniformidad. En términos de Pedraza:

> Con la introducción de la higiene como un recurso de gobierno a partir de 1886, el estado colombiano dispuso de nuevas posibilidades para intervenir en la condición corporal de los nacionales. Las primeras medidas y acciones se emprendieron en el campo de la vacunación, la sanidad del territorio y del suelo, la higienización urbana y la difusión de la higiene privada. (2011, p. 445)

Este sistema reconoce el cuerpo como un todo que requiere ser configurado desde todas sus coordenadas y en ese sentido, también demanda una vigilancia permanente en su condición sensible, de esta se ha tenido consciencia desde siempre para controlar al ser humano. Este control establece tanto sistemas de vigilancia como sistemas con parámetros morales convenientes. Asimismo, se generan necesidades materiales, morales y espirituales que, al suplirlas, le permiten a la persona sentirse satisfecha con ella misma y con el entorno que habita (Zamora, 2021, p. 429). Estas necesidades que Adorno señala como no vitales, contribuyen como un modo de distracción, consumo y enajenación de la libertad de la persona.

[39]Zandra Pedraza: estudiosa de la antropología pedagógica, cuerpo y biopolítica, experiencia y conocimiento, formación del sujeto moderno y pensamiento antropológico latinoamericano. Describe en el texto la influencia de las necesidades del Estado en la construcción del currículo escolar, desde una mirada a la corporeidad.

Ese cuerpo que en la contemporaneidad lo significamos como un todo que se conecta con el mundo y que ha sido históricamente sentido como un elemento configurable a disposición de un sistema de control, los estudios artísticos lo asumen desde diferentes aristas, todas ellas con el filtro de la mirada crítica, decolonial (Gómez, 2015) y sensible (Castillo, 2015). Se unen los cuerpos para debatir sobre el cuerpo a través de la palabra, la acción, el gesto y demás expresiones artísticas, que ya no tienen como fin acercar el cuerpo a lo que un sistema subraya como bello, moral o correcto, sino que ponen en escena la realidad de los cuerpos desde todos los escenarios. Esto altera la acción de la contemplación (Londoño, 2019, p. 67) y obliga al cuerpo que observa a observar y sentir, a sentir y empatizar, a empatizar y accionar. En esta investigación, se ha descubierto de manera personal, a los Estudios Artísticos como una manera de mirar la realidad del mundo en clave de cuerpo; esto, a través de los ojos de la sensibilidad y la decolonialidad, donde se propone partir de ser cuerpo y donde los bordes de ese cuerpo confluyen con el planeta mismo.

La presente tesis, pone en el panorama de los Estudios Artísticos, la mirada hacia los cuerpos de las infancias, concibiendo a estas desde un cuerpo holístico que sea capaz de potenciar su imagen corporal y su ser cuerpo desde la práctica artística.

Soy cuerpo

Explorar las infancias y tratar de hallar en ellas, o alrededor de ellas, aquella circunstancia que las hace vulnerables, nos remite a dialogar con Arturo Rico Bovio (1998), para comprender la trascendencia de la mirada del mundo sobre el cuerpo, y, a su vez, cómo ella se plasma en el desarrollo de las generaciones futuras. De esta manera, me permito en la primera parte de este escrito, señalar los apartados en los que el autor enriquece la mirada de esta investigación a partir de una perspectiva holística del cuerpo, subrayando el cuerpo que somos y que se configura de acuerdo con los cuerpos que le rodean desde sus interacciones. A partir de esto, me centraré en la formación de una conciencia estimativa del cuerpo, los agentes que

contribuyen y las posibilidades que hay para que los cuerpos de las infancias pasen del sometimiento al acompañamiento a la orientación.

En la obra de Arturo Rico Bovio, el cuerpo es entendido como un todo integral, una entidad que no puede ser fragmentada sin perder su esencia fundamental. Esta visión holística del cuerpo desafía las perspectivas dualistas tradicionales que separan el cuerpo de la mente, proponiendo en su lugar una comprensión en la que el cuerpo es el fundamento de la experiencia y la identidad humanas. El cuerpo no es simplemente la base sobre la cual se construye toda experiencia humana, puesto que cada sensación, emoción y pensamiento está íntimamente ligado él. Desde esta perspectiva, ser cuerpo significa que la existencia está intrínsecamente conectada a la condición corporal de la persona y, de acuerdo con el autor, el cuerpo establece las medidas de la realidad a través de sus sistemas sensoriales.

Este enfoque nos lleva a reconsiderar la importancia del cuerpo en todos los aspectos de la vida humana, desde la percepción y la cognición, hasta la cultura y la sociedad. En su libro *Las fronteras del cuerpo* (1998), Rico Bovio explora cómo la modernidad ha fragmentado la percepción del cuerpo a través de la tecnología y la biomedicina. Sin embargo, él aboga por una visión en la que el cuerpo es visto como un todo indivisible. La experiencia humana es, por lo tanto, una experiencia encarnada, donde cada aspecto de nuestra vida está influenciado por nuestra condición corporal. El cuerpo no solo es el lugar donde se experimenta el mundo, sino que también es un agente activo en la construcción de nuestra realidad. La percepción, según Rico Bovio, es una actividad corporal que no puede ser separada de las funciones fisiológicas y biológicas del cuerpo. Esta interconexión sugiere que cualquier análisis de la experiencia humana debe considerar el cuerpo en su totalidad.

Para Rico Bovio la dimensión ética de la corporalidad, implica reconocer que ser cuerpo es tener derechos y responsabilidades que están íntimamente ligados a nuestra condición corporal. Esto incluye el derecho a la integridad física, a la salud y al bienestar, así como la responsabilidad de cuidar y respetar los cuerpos de los demás. Desde esta perspectiva, las políticas y prácticas que afectan al cuerpo deben ser evaluadas no solo por su eficiencia o

utilidad, sino por su impacto en la dignidad y el bienestar humano. La ética de la corporalidad propuesta por Rico Bovio requiere una reevaluación de cómo tratamos los cuerpos en la medicina, la biotecnología, la sociedad en general, y, respecto a esta investigación, es importante preguntarnos desde esta categoría: ¿Cómo tratamos particularmente los cuerpos de las infancias?, ¿cómo se delimitan las fronteras que en sus corporeidades protegen su dignidad y su autoimagen? Rico Bovio establece una conciencia estimativa del cuerpo que se refiere a la capacidad del individuo para evaluar y percibir la posición, el movimiento y las características de su propio cuerpo en el espacio. Esta percepción no solo involucra una comprensión consciente, sino también una estimación intuitiva y automática de las dimensiones y las capacidades corporales. ¿Cómo se percibe el cuerpo a sí mismo y qué parámetros contribuyen en el diseño de esa imagen corporal o esa percepción de sí?

Bovio (1998) subraya que la autovaloración es una forma de ejercer autonomía, en la que cada persona se reconoce a sí misma como un ser valioso y capaz, lo que le permite actuar en consonancia con sus principios éticos y su integridad. La autovaloración no depende de la validación externa, sino de una evaluación consciente y crítica de las propias capacidades, decisiones y acciones. En su enfoque pedagógico, esta idea está relacionada con el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva. El autor considera que las personas deben aprender a valorarse a sí mismas no solo por lo que hacen, sino por quiénes son, reconociendo su propia dignidad intrínseca. Esta autovaloración está ligada a la capacidad de cuestionar normas externas y tomar decisiones éticamente fundamentadas desde una postura autónoma.

Un cuerpo social

He querido en este apartado concentrarme en la importancia que tiene el contexto del cuerpo que somos sobre las capas que posee dicho cuerpo (Rico Bovio 1998). Reconocer que el cuerpo no es, no se porta y no corresponde a una dimensión secundaria a la existencia, sino que en palabras de Rico Bovio: “el cuerpo es la totalidad articulada del ser, el conjunto de sus aspectos visibles e invisibles, perceptibles o únicamente inferibles” (1998, p. 80), hace

comprensible que este “ser cuerpo” es parte de la naturaleza; que, como ella, se conecta con su entorno a través de raíces intangibles que la nutren de todas las formas. A ese cuerpo que no es posible pensarlo fuera del contexto social, Bovio lo denomina la “sociopersona” o “persona social”, la cual se afecta en todas sus capas, reconociendo que la subjetividad no solo es mental o psicológica, sino que abarca todas las dimensiones corporales, emocionales y sociales. Este planteamiento pone énfasis en la idea de que cada experiencia humana atraviesa y transforma las distintas capas del ser, entendiendo al cuerpo como un lugar donde confluyen múltiples fuerzas externas e internas. Es así como cualquier acción sobre el cuerpo produce afectaciones que no se presentan de manera aislada, sino que se entrelazan en múltiples dimensiones del ser. La experiencia humana se despliega en capas físicas, emocionales, sociales y simbólicas, donde cada impacto transforma simultáneamente distintos niveles de la existencia. Esta visión reconoce que el cuerpo es un sistema integrado, en el que los cambios fisiológicos pueden afectar el bienestar emocional, las relaciones sociales e incluso las estructuras simbólicas que guían la identidad personal. Desde la perspectiva de Rico Bovio, la sociopersona no es un cuerpo biológico separado del entorno, sino una entidad en constante interacción, donde las experiencias sociales, los contextos culturales y las dinámicas históricas afectan de manera integral cada aspecto del ser.

Así entonces, las afectaciones sobre el Esquema Corporal, que constituyen el núcleo problémico de esta investigación, no impactan únicamente la dimensión física de la existencia, sino que trascienden hacia niveles más profundos, alterando de manera significativa la forma en que la persona se comprende y valora a sí misma. Esta transformación interna repercute en su percepción del entorno, modificando la manera en que mira al mundo, interactúa con él y establece vínculos sociales.

El cuerpo, entendido más que como materia, como un territorio de significados, se convierte en un escenario donde convergen lo biológico, lo emocional y lo cultural. Por ello, cualquier cambio que lo afecte genera un eco en las relaciones sociales y en la identidad personal, configurando una experiencia global e interconectada del ser.

Entonces, ¿qué ocurre cuando la experiencia se manifiesta en forma de maltrato, desprecio y violencia hacia el cuerpo durante la infancia? Esta pregunta pone de relieve las repercusiones profundas y multidimensionales que el maltrato infantil tiene sobre la construcción del Esquema Corporal y la identidad de la persona.

Acerca de la imagen corporal y el Esquema Corporal en la infancia

A partir de mi experiencia como mujer, madre y maestra, que durante 34 años se ha relacionado en ámbitos de creación artística con niñas y niños, puedo confirmar que en la infancia se idealiza al adulto y a partir de la relación con él se construye una imagen mental de lo que se es en el presente y de lo que se quiere ser en el futuro. Esta idealización que nutre la construcción de sí mismo nace de las interacciones sociales que la niña y el niño tengan con el mundo que les rodea.

En esta área, el psicoanálisis ha hecho aportes desde la teoría freudiana, en la que el desarrollo equilibrado del yo se argumenta como una base necesaria para una personalidad "saludable". Sin embargo, desde esta misma área, Francoise Dolto (1979), parte de la idea de que el desarrollo del niño y la niña tiene como finalidad lograr una articulación armónica entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura, la adecuación entre impulsos desencadenantes de actos, asociados a la vida emocional y a la satisfacción de necesidades, y los límites que impone el ingreso del niño en el mundo de los adultos, que exige una represión de sus deseos. La teoría psicoanalítica de Dolto se basa en la noción de cuerpo como mediador entre el mundo interno y el mundo externo. Es a través de este cuerpo que la niña y/o el niño trazan las primeras huellas de contacto con el afuera y se forma su lugar en el mundo, antes de que pueda hablar y establecer relaciones a través del lenguaje.

Dolto (1979) afirma que la imagen de sí mismo se refiere a la percepción y el entendimiento que un niño tiene de su propia identidad, capacidades y valor. Esta construcción es fundamental para el desarrollo emocional, social y psicológico saludable de un niño. Por otro lado, para la autora, el Esquema Corporal, es la experiencia corporal en sí, la imagen de su

cuerpo “forma” que hace referencia a su cuerpo actual en el espacio. A la experiencia *carnalizada* inmediata.

El desarrollo de la imagen corporal y el Esquema Corporal, dependen en gran medida de la instancia tutelar que oriente, acompañe y reconozca al infante. Dolto (1977) afirma que el autoconocimiento está sujeto a la visualización igualitaria con la que el adulto se relaciona con las niñas y los niños; en ello, se sostiene una imagen de completitud, la cual, según la autora, es imperativa en el momento de relacionarse con las infancias. En la mayoría de los casos, las niñas y los niños interiorizan las acciones que subrayan un estatus de inferioridad frente al adulto y esta situación estimula su mirada hacia sí mismo como “vulnerable”.

Imagen corporal saludable: Dolto (1977) enfatiza la necesidad de que los niños desarrollen una aceptación positiva. Esto implica que los niños se sientan cómodos y satisfechos con sus cuerpos, y que esta aceptación forme parte de su autoestima. Fomentar una actitud positiva hacia el propio cuerpo y valorar sus capacidades más allá de su apariencia.

Imagen corporal con alteraciones: las alteraciones en la imagen corporal pueden surgir de experiencias emocionales negativas, traumas, o conflictos internos. Estas alteraciones pueden manifestarse en una percepción distorsionada del cuerpo y afectar la forma en que el niño se relaciona con sí mismo y con los demás. Las niñas y los niños, se relacionan con el mundo de acuerdo a la imagen que tengan de sí mismos, la cual la autora afirma que va ligada a la historia de cada uno de ellos y que radica acciones sobre el Esquema Corporal[40]. Por lo tanto, la relación con la experiencia carnalizada del cuerpo depende en su totalidad de la “imagen corporal”, la cual se edifica de acuerdo a la relación en este caso de las infancias con su mundo exterior inmediato.

Una de las afectaciones más significativas en el desarrollo de la imagen corporal radica en el miedo que se siembra en el interior de las infancias maltratadas. Este miedo, como una

[40] La experiencia carnalizada del cuerpo mismo. Un cuerpo tangible que se transforma a sus ojos y que interactúa con el mundo de acuerdo a la “imagen corporal” que cada individuo haya construido de sí mismo.

estrategia de dominación y disciplinamiento, se constituye en el principal factor que distorsiona la autopercepción y la relación que los niños establecen con su propio cuerpo.

El miedo se manifiesta en diversas formas: puede ser el temor al rechazo, a la violencia o incluso a la incomprensión, creando un ambiente hostil que inhibe la expresión de la identidad. Esta atmósfera de inseguridad afecta más que la imagen que los niños tienen de sí mismos, su capacidad para interactuar con el mundo de manera saludable. La internalización del miedo puede llevar a una disociación del cuerpo, donde los infantes se perciben como ajenos a sus propias experiencias, dificultando la conexión emocional y física con su entorno.

Además, el miedo perpetúa un ciclo de violencia que impacta en la autoestima y el bienestar emocional, limitando las oportunidades de desarrollo personal y social. Así, el cuerpo se convierte en un campo de batalla donde las experiencias de maltrato se reflejan en una imagen corporal fracturada, que afecta la salud física y la capacidad de los niños para construir relaciones significativas y para desarrollarse en un contexto social pleno y saludable. La sociopersona desde el miedo, puede ser dominada y generar acciones que produzcan miedo a su vez para hallar un lugar de poder, o, por lo contrario, una postura dócil que naturaliza el maltrato.

Autoestima e imagen corporal

En muchos de los ámbitos sociales escolares se escucha hablar de autoestima. Quienes estamos inmersos en los espacios en los que transitan niñas y niños, hemos pasado por algún discurso formativo en el que se nos recuerda que esta, es un factor importante a considerar en la formación de esta población. Para esta investigación, es esencial profundizar en el concepto de autoestima y su relación con la imagen corporal. La autoestima, entendida como la valoración que una persona hace de sí misma, está directamente conectada con la percepción que tiene de su cuerpo, concepto de Françoise Dolto (1979) que abordé en el título anterior.

Entendiendo que la imagen corporal es una construcción psíquica que va más allá del simple reflejo físico del cuerpo, se trata de una representación interna, moldeada desde la

infancia que se ve influida por las experiencias vividas, las relaciones con el entorno, y las interacciones con los demás. Dolto (1979) sugiere que la imagen corporal es un elemento crucial en el desarrollo de la autoestima, ya que el modo en que una persona se percibe físicamente influye en su bienestar emocional y en la forma en que se relaciona con el mundo.

A medida que los niños crecen, su imagen corporal se va formando a partir de la mirada y las opiniones de los otros, especialmente de figuras significativas como los padres. Esto tiene un impacto directo en la construcción de su autoestima, puesto que una imagen corporal positiva y una valoración sana de su cuerpo pueden fortalecer su autoconfianza, mientras que una imagen corporal distorsionada o negativa puede llevar a problemas de autoaceptación. (Dolto, 1977, p. 65)

Por tanto, comprender esta relación entre autoestima e imagen corporal es fundamental para abordar el desarrollo emocional y psicológico de los individuos, especialmente en contextos de investigación sobre infancia y adolescencia, donde se gestan las bases para una percepción equilibrada de sí mismo.

Ahora, la autoestima, contiene el proceso de elaboración del autoconcepto, el cual, según Rice (2000) consiste en la percepción cognitiva consciente que las personas realizan sobre sí mismas. El autor afirma que la construcción del autoconcepto se sostiene en lo que las personas son y lo que piensan que son, en lo que influye lo que los otros piensan y hacen respecto a ellos. En todos los casos, se generan expectativas frente a lo que se debería ser frente al mundo, lo que produce una afectación directa a la autoestima.

Así mismo, la construcción del autoconcepto se ve influenciada por el estado de ánimo, el cual, se nutre de las emociones que habitan de manera temporal o permanente en el individuo, en este caso, las niñas y los niños. Por ello, para Rice (2000) es imperativo que en los contextos de las niñas y los niños existan formas de autoconocimiento que se aborden desde el amor y la honestidad, logrando la autoaceptación y valoración de su ser real, fortaleciendo su sentimiento de valía, lo que para el autor es la raíz de la autoestima. Esto hace desaparecer la ansiedad que

produce la inquietud de no ser lo que se desea ser y se fortalece la construcción de una imagen corporal desde la sensación de completitud y valía.

Ahora, el sí mismo o sí misma, es entendida como la construcción de la propia identidad a partir de aspectos como:

- *Autoimagen:* es la percepción que una persona tiene de su apariencia física, capacidades y limitaciones.
- *Autoconcepto:* es el conjunto de creencias y conocimientos que la persona tiene sobre sí misma.
- *Autoestima:* corresponde al valor que se le otorga a esa imagen y concepto de sí mismo.

El sí mismo o sí misma, es la relación que la niña o el niño empieza a tener con su propio ser y cómo se presenta al mundo. Es la relación resultante de la afectación de las otras y los otros sobre ella o él. Este proceso de construcción del "yo" se ve influenciado por factores internos, como la reflexión y la autoevaluación; así como externos, como las relaciones interpersonales y el entorno social. Ahora, es importante destacar que la búsqueda de la identidad y esa construcción del sí mismo, en las últimas generaciones, se está haciendo evidente desde la infancia[41]. Es decir, la relación con el mundo a través de las nuevas tecnologías, ha revelado que las niñas y los niños también se sumergen en la construcción de su identidad y ésta se ve afectada por la forma en que el contexto interviene en su desarrollo.

Para finalizar, se concluye que la relación con el sí mismo es la forma como la niña o el niño se presenta ante sí misma y ante el mundo, de acuerdo con la construcción de su imagen corporal, su autoconcepto y su autoestima. Por esto, teniendo en cuenta la nueva mirada de valía, respeto e igualdad que esta investigación pretende dar a las infancias desde las prácticas

[41] En las generaciones anteriores, se acuñaba la construcción de identidad a la pubertad y a la adolescencia, pues la infancia se hacía presente de una manera dócil y sumisa frente a las exigencias del adulto presente.

artísticas, se enlaza esta conclusión a las propuestas creativas y a las demandas pertinentes a los espacios que se relacionen con las niñas y los niños.

Somos un cuerpo con condición sensible

Mandoki (2006) se refiere a la idea de que la percepción humana es un proceso activo y multidimensional que involucra no solo la recepción de estímulos sensoriales, sino también una experiencia emocional y cognitiva profunda. Por lo tanto, la percepción no es meramente un proceso mecánico, sino una experiencia integral que está moldeada por nuestro estado emocional, nuestras expectativas y nuestro contexto cultural. Desde la autora, la invitación es hacia la percepción, una acción que es propia de la vida y, por ende, es un llamado a todas y cada una de las interrelaciones del ser vivo.

La sensibilidad influye en la percepción del mundo y, para Mandoki (2006), el resultante de este proceso es la *estesis*, entendida como la condición de porosidad de los seres vivos hacia los estímulos del medio. La condición de estesis está presente en todos los seres vivos, siendo la zooestesis, la encargada de analizar la condición sensible de los animales; la fitoestesis, la sensibilidad de las plantas y la socioestesis, el proceso de estesis en la vida social (Mandoki, 2006, p. 14). Respecto a la socioestesis, es posible entender los intercambios como acciones poéticas o prosaicas. Las primeras, hacen referencia a la estética de la producción artística y las segundas, a la estética de lo cotidiano.

Dentro de esta investigación, es pertinente conocer el *método octádico* propuesto por la autora, pues este, permite hacer una lectura de las acciones e inacciones de las comunidades con quienes se llevan a cabo procesos de creación y /o cocreación.

Para analizar la estética de lo cotidiano, la autora parte de las acciones prosaicas, teniendo en cuenta elementos como la retórica y la dramática, las cuales posibilitan una mirada general de las acciones.

En la retórica, se analiza el *logos,* es decir, el mensaje, el cual puede ser:

1. *Lexical:* la palabra escrita u oral.
2. *Acústico:* los tonos, la voz, el control labial y de la glotis, la entonación, entre otros.
3. *Somático:* lo postural, háptico, térmico u olfativo.
4. *Escópico*: la escenografía, los colores y los paisajes, entre otros.

Por otro lado, la dramática corresponde al acto y despliegue de energía en la vida cotidiana. Esta se presenta en las siguientes modalidades:

1. *Proxémica:* puede ser corta o larga, por ejemplo, cuando nos preguntamos ¿qué tan cerca de otros le permito estar a mi cuerpo?
2. *Cinética:* puede ser estática o dinámica, por ejemplo, cuando hay cuerpos en movimiento.
3. *Enfática:* puede ser marcada o sin marcar. Por ejemplo, para señalar la fuerza con la que se ejecuta una acción.
4. *Fluxión:* puede ser abierta o cerrada. Por ejemplo, cuando los cuerpos se extienden y se abren al contexto, o, cuando se cierran y evitan las interacciones.

Infancia maltratada

Para abordar este apartado, se inicia con una historización de la violencia y el maltrato hacia la infancia, como un fenómeno que data desde que el ser humano se encuentra sobre la faz de la tierra. “El maltrato hacia la infancia es tan antiguo como la humanidad misma” (del Bosque-Garza, 2003). No es posible realizar una historización de la infancia, sin remitirse a la historia del maltrato. Lo que se pretende con este recorrido, es ofrecer un panorama histórico para comprender la condición de vulnerabilidad de la infancia como una condición sostenida en el tiempo y que se acentúa conforme nos devolvemos en él (deMause, 1982), toda vez, que el concepto de infancia en cada marco histórico es un reflejo de la sociedad en la que se vive

(Alarcón & Gutiérrez, 2013). Por ello, es importante realizar una revisión bibliográfica y documental que permita realizar una genealogía del término de la infancia desde la antigua Grecia hasta la época actual, para comprender los nuevos enfoques que han permitido hacer una transición de los niños como sujetos pasivos a sujetos activos en la sociedad (Zoila, 2007).

Prácticas del maltrato a la infancia o la historia de la violencia

Las fuentes más antiguas a las que podemos acudir para comprender cómo ha variado con el tiempo el concepto de infancia, son las que datan de la antigua Grecia. "Las principales fuentes para conocer la realidad de la infancia griega, son las obras de los pensadores de la época" (Alarcón y Gutiérrez, 2013, p. 8). En la revisión de infancia en este periodo, aparece la muerte como una constante debido al tratamiento cruel al que eran sometidos los niños y las niñas; no obstante, el término infanticidio no es nombrado en las obras de esta época, dado que los niños carecían de entidad social, y, por tanto, no se consideraba que hubieran sido víctimas de un asesinato. El principal factor de la mortalidad infantil era la ausencia de agua potable y el abandono, además de los embarazos prematuros de las mujeres que, sumado a una mala alimentación y poco tiempo entre los partos, reducía las posibilidades de subsistir. En la competencia por el alimento y los recursos, los más afectados eran los más débiles. Es por esta razón que se dice que la vida de la infancia en la antigua Grecia se entendía como una condición en continuo riesgo. "Eurípides dejó testimonio de que los menores eran arrojados a los ríos, echados en muladares y abandonados en caminos y cerros" (del Bosque-Garza, 2003).

En *Las leyes* de Platón y *La política* de Aristóteles es posible rastrear la teoría del desarrollo de la infancia por estadios, según su edad: de dos a tres años los niños eran conducidos por una nodriza; de los tres a los seis, se desarrollaba el juego y la interacción con otros niños; y de los siete en adelante recibían educación formal (Alarcón & Gutiérrez, 2013, p. 11). Dicha educación, no obstante, estaba dada por la formación para la guerra, especialmente a través del ejercicio físico. La infancia espartana, según Plutarco "se dedicaba a aprender a obedecer, soportar la fatiga con paciencia y vencer en la lucha. Su entrenamiento se hacía cada vez más duro a medida que crecían" (Alarcón & Gutiérrez, 2013, p. 9). Y si en este contexto, la situación

de los niños era desafiante, para las niñas lo era aún más, no solo porque la sociedad griega no permitía que las niñas participaran en actividades de ninguna índole, reducidas sus posibilidades a reproducir el mundo pasivo que veían en sus madres o nodrizas, replicando patrones de crianza relegados a la esfera de lo privado; sino porque la mortalidad en ellas era aún mayor. “Hacia el año 228 a. de C., en 79 familias de Milesia, había 118 hijos por 28 hijas en total” (del Bosque-Garza, 2003, p. 370).

Esta condición de infancia en riesgo, encuentra una explicación en el significado etimológico de la palabra niño o *“pais”* que, en su raíz indoeuropea, significa “pequeño, insignificante” (Alarcón & Gutiérrez, 2013, p. 14). En este contexto, niños y esclavos compartían la misma condición de vulnerabilidad de sufrir abuso físico y sexual. Así, la infancia queda contemplada en la sociedad griega como una sociedad en la que el niño, el esclavo y el oprimido eran llamados de la misma manera, “sus identidades se mezclaban, cristalizando en un denominador común, como marginalidad de la sociedad” (Alarcón & Gutiérrez, 2013, p. 20). Los niños no eran tenidos en cuenta en la jerarquía social, sino hasta que cumplían la mayoría de edad, razón por la cual no existía una figura de protección para la defensa de sus derechos, por cierto, inexistentes.

Si seguimos avanzando en las definiciones de infancia a lo largo del tiempo, podemos hallar evidencias de cómo se complejiza este fenómeno, al notar cómo se perpetúa el infanticidio y el abandono. “Algunas investigaciones, describieron de qué manera el infanticidio y el abandono fueron vistos como prácticas normales en Europa hasta después de finalizada la Edad Media” (Carrera & Rojas-Sepúlveda, 2020). Hacia el siglo XVIII la tasa de infanticidio era todavía bastante elevada en todos los países de Europa. En 1890 se veían con frecuencia niños muertos en las calles de Londres. Es posible que la forma más corriente de infanticidio fuera simplemente no dar alimento al niño, por descuido o de manera deliberada, o por niños y niñas minusválidos o con retraso mental. Alarcón y Gutiérrez (2013) en su texto *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*, señalaban prácticas desde ordenar que los niños con retardo mental fuesen ahogados o murieran a causa de las duras condiciones en que crecían,

considerados como unos “miniadultos” al incorporarse a la vida laboral desde temprana edad (Ariès, 1960).

Una manera de entender la evolución de la infancia, desde la antigua Grecia hasta mediados del siglo XX en Europa y Norteamérica, es la clasificación que ofrece Lloyd De-Mause (1982). Para este autor, el concepto de infancia varía a partir de la relación de la infancia con los adultos, especialmente con sus padres, denominadas relaciones paterno-filiales. “La historia de la infancia es la historia de la forma en que los padres han tratado a sus hijos (…) De ahí, que la fuerza central del cambio histórico de la infancia, no es la tecnología ni la economía, sino los cambios psicogénicos de la personalidad, resultado de las interacciones entre padres e hijos” (Zoila, 2007, p. 33). Según el autor, estas concepciones de infancia se pueden resumir en:

- Infanticidio (antigüedad – siglo IV)
- Abandono (siglos IV - XIII)
- Ambivalencia (siglos XIV - XVII)
- Intrusión (siglo XVIII)
- Socialización (siglo XIX - mediados del XX)
- Ayuda (mediados del siglo XX) (Zoila, 2007)

Fuera de Europa y Norteamérica, encontramos otras concepciones de infancia que permiten dimensionar las variaciones culturales e históricas que atraviesan su definición. En este sentido, las sociedades prehispánicas, consideradas profundamente religiosas y esencialmente agrícolas, tenían prácticas en relación con la infancia, que bien podríamos considerar en la actualidad ambivalentes, dado que a menudo se practicaban rituales de sacrificio para asegurar las demandas divinas, en las que los niños eran un importante grupo dedicado a ser sacrificado por ofrenda ritual. “En estas sociedades, tanto la concepción, el embarazo, el parto y la crianza de los niños estaban regidos por principios sociales y religiosos” (Jiménez y Manarelli, 2007, p. 69). De esta manera, es posible encontrar prácticas de diversas etnias indígenas del México prehispánico que consistían en el sacrificio de menores de ambos sexos para agradar o agradecer a una deidad por algún beneficio a la comunidad.

En la geografía precolombina, se destacan distintos hallazgos arqueológicos que permitieron descubrir que los muiscas acostumbraban sacrificar niñas como ofrendas al dios Sol (Carrera y Rojas-Sepúlveda, 2020, p. 60). No obstante, en este mismo periodo es posible rastrear en la historia, la existencia de mitos sobre dioses protectores de la infancia como es el caso de los nahuas, un grupo de pueblos nativos de Mesoamérica, donde se encuentra la diosa Tzinteótl: "de las embarazadas y los recién nacidos, o Xoaltícitl, considerada la diosa que cuidaba el sueño de los niños; y Ixtlilton gran dios protector de los niños" (Jiménez y Manarelli, 2007, p. 67). En estas sociedades prehispánicas, los casos de abandono eran escasos o casi nulos.

En relación con las prácticas de cuidado del desarrollo de los niños, en este contexto, "en los primeros años, la educación se limitaba a dar buenos consejos y a incorporarlos en tareas domésticas menores. Progresivamente, los niños y las niñas iban ingresando en el mundo del trabajo y del manejo doméstico". (Jiménez y Manarelli, 2007, p. 47). La educación de los infantes varones era asumida por el padre, mientras que la madre asumía la educación de las niñas. "Una especie de pedagogía social y moral instruía a los niños en los valores esenciales de la vida de estas comunidades" (Jiménez y Manarelli, 2007, p. 24). En la sociedad inca, la ceremonia del corte de cabello de los niños era crucial para integrarse a la comunidad, pues con este, recibían un nombre casi siempre asociado a la naturaleza o a algún pariente, padre o abuelo para conservar su memoria. "En el Codex Mendoza, que describe los métodos pedagógicos utilizados por los aztecas, (...), podemos inferir una infancia altamente socializada en el seno de la familia y la comunidad. Casi diríamos, una infancia para la comunidad" (Iglesias, 1996, p. 2).

A partir de este recorrido histórico para comprender la infancia a lo largo de la historia, podemos entenderla como "una multiplicidad de grupos, rasgos, visiones, intereses y afectos" (Iglesias, 1996, p. 5). No obstante, como categoría social, es más que una serie de condiciones y características biológicas; cada contexto ha definido su propia concepción de infancia "cada sociedad establece cómo se organiza y se entiende el periodo de la infancia, y genera un sinfín de modelos y categorizaciones" (Carrera & Rojas-Sepúlveda, 2020). De ahí que el papel activo de los niños en las comunidades haya estado principalmente relacionado con su capacidad de trabajo doméstico, en la guerra o referido a algún oficio y que su lugar en la historia sea poco

relevante, más como acompañantes de la vida de los adultos que como protagonistas de sus propias historias. Sin embargo, un elemento común en las distintas concepciones de infancia a lo largo de la historia, han sido las vulnerabilidades de la infancia, que algunas, aún hoy, tristemente, se han perpetuado con el tiempo, o peor aún, cuya la lista parece aumentar. Estas son:

- Abandono
- Altos índices de mortalidad en los recién nacidos
- Castigos severos
- Ausencia de un papel activo en la sociedad
- Carencia de derechos
- Invisibilización
- Abusos físicos – maltrato.

Maltrato infantil

El Maltrato Infantil o Síndrome de Maltrato Infantil SMI, es entendido como “la injuria mental y/o abuso sexual y/o trato negligente de todo individuo menor, ocasionado por la persona encargada de su cuidado y custodia, que implique peligro o amenaza para la salud, el bienestar físico y mental del niño" Bonis (1998).

El *Comité de (SMI) Síndrome de Maltrato Infantil* del *Hospital de Niños Santísima Trinidad* (2016) en Argentina, ofrece la siguiente clasificación del maltrato infantil:

- Abuso físico
- Negligencia
- Abuso sexual
- Abuso emocional
- Formas combinadas
- Otras formas de maltrato

- Menores forzados a:
    - Tomar alcohol
    - Mendigar o robar
    - Trabajar excesivamente
    - Ejercer la prostitución
- Síndrome de Munchausen
- Síndrome de muerte súbita

El maltrato infantil para autores como Miller (1999) es "un fenómeno multicausal, (…) que puede ser entendido si es abordado desde una perspectiva ecológica y multidimensional, es decir, que permita abarcar modelos en donde se haga énfasis en distintos procesos psicológicos, fisiológicos, sociales y culturales" (p. 128). Es así como autores como Gantiva, Bello, Vanegas y Sastoque (2009) señalan que la definición de maltrato como acción u omisión, debe tener en cuenta tres elementos, a saber:

- La perspectiva evolutiva (...) la edad o etapa en la cual se encuentra el niño,
- la presencia de factores de vulnerabilidad del niño, y,
- la existencia de daño real o potencial (De Paúl & Arruabarrena, 2005, p. 128).

Un aspecto importante que mencionan los autores, en el momento de realizar un análisis de los aspectos sociales del maltrato en la infancia, es la familia como el lugar donde se pueden generar la mayor cantidad de trastornos, dado su papel estructural de la persona y de seguridad para los menores. En palabras de los autores: "debe existir equilibrio permanente entre autoridad y amor, entre rivalidad y solidaridad y estos cuatro papeles son representados en la sociedad por: el padre, manejando la autoridad; la madre, el afecto; los hermanos, la rivalidad; y el hogar, la solidaridad" (Gantiva, Bello, Vanegas y Sastoque, 2009).

Un camino hacia el reconocimiento

En Colombia, la verdad alrededor de las infancias, se ha escrito a partir de la huella de la colonialidad. Esta verdad giraba en la década del cuarenta, en torno al disciplinamiento y la higienización en pro de un sistema de producción de calidad. El sistema educativo amparado por la ley 39 de 1903, tenía como fin en la infancia, la producción de la mano de obra hábil para el enriquecimiento de la nación. Esta verdad constituye, en ese entonces, los parámetros para relacionarse con las infancias, no solo en el contexto escolar, sino en el interior de las familias, sistema que respalda el entrenamiento físico y el maltrato en la infancia. Al realizar la genealogía del disciplinamiento de la infancia, (en términos interpretativos de Santiago Castro-Gómez hacia Foucault) parto de mi interés por analizar las consecuencias de estos disciplinamientos en los cuerpos de las infancias y cómo trascienden a lo largo de la historia. En casi todas las sociedades del mundo, los niños han sido la población más indefensa y vulnerable, al sufrir maltratos y abusos físicos. De ahí, que el concepto de infancia como sujeto social de derecho no surgiera sino hasta el siglo XX.

De acuerdo con la lectura de los códigos civiles por los que se ha regido la sociedad, a nivel mundial y específicamente la colombiana, encuentro que la mujer y las infancias se encuentran desprovistas de reconocimiento civil. Por esto mismo, justifico la realización de una indagación en las genealogías feministas; dado que encuentro que, si bien, ellas se originan en las acciones arremetidas sobre el cuerpo femenino a lo largo de la historia, es también el sentir común ante estas acciones, lo que confluye en un diálogo y en una conexión de cuerpos en lucha. Es a partir de la lucha feminista que la sociedad empieza a preguntarse cuál es el lugar de las infancias, toda vez que ellas siempre han sido acuñadas a la figura femenina como principal responsable. Entonces, me permito interrogar la verdad a partir de la historicidad de los discursos que permearon mi experiencia y que hoy, en otro siglo, en otro instante, se siguen reproduciendo y son prácticas de violencia que se establecen como una verdad instituida sobre los cuerpos de muchas y muchos infantes. Así entonces, comparto con el autor la necesidad de la genealogía dentro de una acción investigativa, con perspectiva y a través del lente del empoderamiento.

De acuerdo con el estudio hecho por el Departamento de Seguridad Nacional DHS, a través de Suzanne (2017), que se llevó a cabo en diferentes países de Latinoamérica, existe una relación directa entre las condiciones de vida de la infancia y las acciones de violencia ejercidas sobre la pareja y los hijos. El estudio, demostró que, en Colombia específicamente, en una población de 15.681 mujeres entre los 25 y los 49 años, que provenían de hogares maltratadores con prácticas de violencia física, las prácticas violentas permeaban su generación, reproduciéndose las mismas u otras formas de castigos físicos sobre los hijos y la pareja. De acuerdo con esto, puedo decir que, de la misma manera en que las condiciones de la infancia de mi abuelo afectaron directamente la relación de él con su esposa, sus hijas y sus hijos, se afectaron las relaciones mías con mi hija, y que este ejercicio permitió dilucidar y comprender.

La genealogía permite dar una mirada a la historia de las prácticas de violencia. “Los niños son personas que deben estudiarse por derecho propio y que cuentan con sus propias formas de pensar y de ver el mundo, así como con sus propios conocimientos culturales” (Carrera & Rojas-Sepúlveda, 2020). Si en el pasado, a la infancia para protegerla, como dice Iglesias, se la controló, moldeó, aisló e inhabilitó, “sólo nos resta, para restañar tantas indignidades, devolverle su dignidad” (Iglesias, 1996, pp. 5-6).

En la época de la Revolución Industrial, algunos hechos de maltrato sobre la infancia se ven retratados en el trabajo infantil, donde los niños son obligados a trabajar 16 horas o más; curiosamente, es en este contexto de la regulación del trabajo infantil, que surge la primera acción hacia la protección de esta población, pues en el siglo XIX, el Estado interviene para regular el trabajo infantil al considerarlo el mayor obstáculo para la escolaridad.

> La educación es un elemento importante en la construcción de una identidad infantil, ya que por un lado se encarga del aprendizaje de los niños –sustituyendo así el papel de los padres–, y establece límites entre el mundo de la infancia y el mundo de los adultos. (Zoila, 2007, p. 33)

Es así como en 1989 se aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, y derivado de esta acción, la escuela pasa a ser el ámbito por excelencia de la infancia,

aunque no de toda (Iglesias, 1996, p. 3). Esta intervención traería consigo la incorporación de la figura del niño y del adolescente en el Derecho, especialmente en el Derecho Penal, surgiendo así la normativa y los dispositivos para su ejecución. Pero, "como ocurrió con la Escuela, no para toda la infancia, sólo para parte de ella, pero en este caso a la inversa, sólo para los hijos de los pobres" (Iglesias, 1996, p. 3).

> en el 2002 se inició la alianza "Colombia por la primera infancia", que creó una movilización a través de un grupo de trabajo integrado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, el Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo CINDE, Save the Children y UNICEF. La preocupación por la orientación de la política para la primera infancia impulsó la realización de varios foros en este tema a partir del año 2003, con el objetivo de definir un marco institucional y un sistema de gestión local, regional y nacional que permitiera garantizar los derechos de la primera infancia, ampliar coberturas y mejorar la calidad del programa. (Jaramillo, 2007, p. 121)

El rostro oculto del maltrato en las niñas

Es bien sabido que la infancia como construcción social ha tenido distintas concepciones a lo largo del tiempo. En relación al género, dicha construcción no es ahistórica, por lo que en términos de Vizcarra y Marín (2006) se asume que las identidades se encuentran en constante movimiento, confrontación, redefinición y legitimación. Considero importante, por lo mismo, darle un lugar a la conceptualización de la categoría "niña", a propósito de los hallazgos realizados en la genealogía respecto del lugar de lo femenino en mi propia infancia; así como a partir de la revisión histórica desarrollada sobre la infancia y los caminos de reconocimiento en los que se ha avanzado en la atención a esta población, como sujetos de derecho social. La pretensión es la de comprender cómo se conforma esta categoría a partir de las relaciones con los géneros, y de esta forma señalar el poder de las diferencias entre ser niño, niña o niñe.

Siguiendo a Vizcarra y Marín (2006), que desarrollaron una investigación sobre la construcción social de la infancia en una comunidad indígena mexicana, llamada Mazahua, el eje de análisis fue conocer cómo se determinan las desigualdades sociales a partir de las asignaciones en la división sexual del trabajo respecto a los niños y las niñas, en el marco de las estrategias de subsistencia de los hogares rurales. En estas *economías de subsistencia* de la comunidad mazahua, se reconoce la marcada asignación del género en las actividades en las que participan las niñas y los niños. Mientras que "a las niñas se les destina el espacio privado y doméstico, a los niños se les destina el espacio público y productivo" (Marín Guadarrama y Vizcarra Bordi, 2006). Es así como desde el campo de la antropología feminista, las autoras reconocen cómo la asignación de tareas en esta comunidad, modela la identidad de género, afectando los valores y actitudes hacia cada uno de los sexos. Esto, representa una importante contribución en el marco de la presente investigación, ya que me permite comprender de qué manera la asignación de tareas vividas durante mi infancia y las infancias de mi familia, contribuyeron a construir y configurar la experiencia de ser niñas en Colombia y los retos sobre lo que aún hay que trabajar. "Habitar el mundo siendo una niña implica aceptar y aprender una serie de normas y disposiciones sociales que determinan las acciones posibles en la cotidianidad" (Hernández, 2023).

> Mientras estos roles se sigan reproduciendo en el imaginario mexicano sin importar su difusión masiva, aunque en la práctica se reproduzcan otros roles, seguirá existiendo el predominio de la ideología y el orden social del sistema patriarcal que, por cierto, funda su poder en reproducir la desigualdad social entre los géneros, las clases, las razas y las etnias. (Vizcarra y Marín, 2006)

Si esta es la realidad de las infancias femeninas en un contexto rural; en el contexto escolar urbano la situación no es más alentadora. Trabajos como el de Arenas (2006) denuncian esta situación de desventaja de la vida de las niñas respecto a los niños. Menciona la autora que, desde hace más de 40 años, "se reconoce que las niñas en general y en especial las de clase media obrera, han sido y son el grupo más discriminado dentro de los sistemas educativos" (Arenas, 2006, p. 16). Y es que, en el ámbito de la escuela, que debería pretender ser un lugar

con principio de igualdad de oportunidades y de justicia social, la experiencia de ser niña está atravesada por significativas situaciones de desigualdad. “La discriminación de la mujer empieza muy pronto. (…) Cuando niñas y niños acuden a la escuela, ya han interiorizado la mayoría de las pautas de conductas discriminatorias” (Monserrat, 2000, pp. 23-24). Pautas y conductas que conducen a estereotipos aprendidos en los hogares, la comunidad, los medios de comunicación y la sociedad en general y que se manifiestan en el ámbito escolar (Arenas, 2006).

El trabajo de Monserrat (2000) constituye un valioso aporte en este sentido, ya que profundiza en torno a cómo se enseña a ser niña en la escuela, la autora identifica que niñas y niños recurren en el juego libre, a arquetipos dados en función del sexo. Así, las niñas prefieren ser cocineras, peluqueras, hadas madrinas, mamás que limpian y enfermeras, mientras que los niños prefieren ser superhéroes, guerreros o animales furiosos. De esta manera, reconoce que la escuela contribuye a la transmisión de sistemas de pensamiento sexista que permite y reproduce actitudes que marginan a la mujer y que conllevan a ser considerada como un elemento social de segunda categoría (Monserrat, 2000).

En esta misma línea el trabajo de Hernández (2023), titulado: *Inocencia, dependencia y fragilidad. Hacia una hermenéutica reflexiva de los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil latinoamericana* aporta importantes reflexiones sobre cómo es ser niña en un país como Colombia. En su trasegar como docente de pedagogía infantil, la autora traslada la pregunta acerca de cómo enseñar y para quién, y en esta búsqueda, aparece la pregunta: ¿cuál es el momento en que la niña o las niñas, empiezan a existir en la configuración de la sociedad colombiana? lo que la lleva a indagar en su propia transformación, en la manera de autopercibirse a sí misma, atravesando procesos de autoestima y autovaloración.

La migración: una problemática que atañe a las infancias

Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación-creación hace parte del macroproyecto TransMigrARTS, sus acciones se implementaron en la comunidad infantil

migrante de los grados tercero y cuarto del ITD Laureano Gómez, durante el año 2023. Es importante entonces, realizar un recorrido histórico de la migración como fenómeno social que afecta a nuestro país, para aterrizarlo, finalmente, en el contexto de la escuela, y desde allí, interpretar las dinámicas que se producen entre la comunidad infantil migrante y su interacción con los otros y las otras. Asimismo, describir cómo y por qué se hacen presentes los fenómenos de la discriminación étnico racial, la xenofobia y el racismo en esta población, así como la pertinencia de este trabajo bajo el modelo de la Investigación-Creación Aplicada ICA, que permita a la comunidad infantil encontrar en la práctica artística, un paso importante hacia el camino de la reparación.

En este apartado es importante subrayar que la migración en la población infantil es una acción determinada por los adultos que lo acompañan, si bien se encuentran en la búsqueda de un bienestar, la migración para la mirada de los niños es un renacimiento en todo su contexto y esto trae consecuencias en su desarrollo físico, social y emocional (Pavez, 2010). Los cambios abruptos en el entorno, la pérdida de redes de apoyo y la adaptación a un nuevo contexto pueden generar estrés, ansiedad y traumas. Estos efectos emocionales pueden influir en el desarrollo y bienestar a largo plazo de las niñas y los niños migrantes.

El efecto del transitar con todas las pertenencias y empezar a establecer conexiones en un nuevo contexto, implica en la infancia un desdibujar la imagen del sí mismo (Dolto, 1979), redecorar el contorno en esa imagen corporal e incluir en ella todas las cosas materiales e inmateriales que se van recogiendo en el camino. Esto implica encontrarse con otras formas en las que el mundo se relaciona con él o ella. Nuevas palabras y expresiones.

Una mirada a la historia de la migración

> “El impulso por la movilidad es inherente al espíritu humano”
> (Yáñez, 2018).

Es esencial entender que la migración es un fenómeno constante en la historia de la humanidad y que está influenciada por una variedad de factores. A lo largo del tiempo, las razones y los patrones de migración han evolucionado, pero la migración en sí misma ha sido una constante en la experiencia humana. Los seres humanos han estado moviéndose de un lugar a otro desde tiempos prehistóricos y esto ha sido impulsado por una variedad de factores como cambios climáticos, búsqueda de alimentos, guerras, persecuciones, oportunidades económicas y factores políticos. En las etapas tempranas de la humanidad, los primeros seres eran cazadores, recolectores y nómadas que dependían de los recursos naturales para sobrevivir. La búsqueda de alimento, territorio, bienestar y seguridad es la principal razón por la que los primeros humanos deciden tomar rutas de evacuación.

Los primeros habitantes de América, llegaron al continente a través de tres momentos migratorios importantes. La primera oleada migratoria se llevó a cabo entre el 30 000 y el 10 000 A.D.C. Aquí se encuentran con un territorio virgen y luego se desplazan hacia el sur, dejando por su paso múltiples grupos que poco a poco se fueron organizando en el nuevo territorio. La segunda oleada se presentó entre el 10 000 y el 5 000 A.D.C, cuya ruta se estableció por el Océano Pacífico; y la tercera oleada, se dio entre el 500 y el 1 500 A.D.C a través de Panamá y el Darién, siendo esta la ruta más propicia para ingresar al territorio denominado hoy “Colombia”.

No obstante, es importante subrayar que no todas las migraciones han surgido ante la búsqueda de un bienestar y supervivencia, pues países con una infraestructura económica y social sólida, han realizado desplazamientos hacia otros países que se encuentran en vía de desarrollo. Este fenómeno migratorio se puede originar por diversas razones, como la búsqueda de materia prima para el sostenimiento de sus industrias, búsqueda de mano de obra barata y para la creación de negocios dentro del territorio. Así entonces, “la dirección de la movilidad poblacional tiene una contrapartida en términos capitales” (Yáñez, 2018).

Actualmente, el cambio climático y sus consecuencias, la inseguridad social, la violencia y las emergencias económicas y políticas son las principales causas de los desplazamientos; la mayoría de ellos del sur hacia el norte, siendo estos países (Estados Unidos y Canadá) los

mayores receptores de migrantes que buscan una estabilidad económica. Por otro lado, debido a la situación social, económica y de seguridad, en las últimas décadas, la población venezolana se ha visto obligada a emigrar de su país, convirtiéndose en el mayor número de migrantes en Suramérica. Colombia es el principal punto de llegada para esta población, ya sea para establecerse o para pausar y retomar su camino hacia otro país. Según datos de la ONU: "Colombia acoge a la mayor cantidad de migrantes y refugiados de Venezuela, con más de 2,8 millones de personas en enero de 2024" (OMI, 2024).

Migración en Colombia

En Colombia, se han presentado varios movimientos migratorios que han afectado el desarrollo económico, cultural y social de la población. A finales del siglo XVIII, en 1880, se presenta la llamada "migración turca", la cual se origina por una inmigración árabe ocasionada por la represión social del Líbano, Siria, Palestina y Jordania. Muchos de esta comunidad fueron expulsados o simplemente escaparon del Imperio Turco Otomano y un gran número de personas se instalaron en territorio colombiano. Inicialmente, se desempeñaban como vendedores ambulantes y su estilo de vida era muy precario por el desconocimiento del idioma. Sin embargo, esta comunidad se caracterizó por crear redes de apoyo efectivas, en una época en la que las comunicaciones en Colombia eran muy básicas, De esta manera, la comunidad turca consiguió establecer sistemas de unión y cooperación entre ellos. Inicialmente, se ubicaron en la zona norte de Colombia y poco a poco se fueron desplazando por todo el territorio. Actualmente, la mayor parte de sus negocios de comercio (principal actividad económica) se encuentran ubicados en la Región Caribe y en la zona centro de Colombia.

Por otro lado, su influencia cultural, económica y política ha trascendido a tal punto que hoy varias de sus descendencias se encuentran en la cima del poder político en las principales ciudades de esta región. Asimismo, su influencia religiosa, la que se ha ejercido con libertad en el territorio colombiano, ha trascendido a tal punto, que la comunidad islámica en Colombia (Costa Caribe) es una de las más numerosas en Latinoamérica.

Migración venezolana hacia el territorio colombiano

Para poder abordar la migración venezolana en el territorio colombiano, me permito hacer un breve recorrido en la historia de las políticas de migración en Venezuela, que sin lugar a dudas influyeron en lo que más adelante se convertiría en un éxodo masivo.

Después de la disolución de la Gran Colombia, en 1830, Venezuela empieza a establecer una política migratoria que tuviera como objetivo poblar y aprovechar la gran extensión de territorio y de los recursos naturales propios de la región. Por lo que no se establecieron unas pautas específicas de migración, sino que, por el contrario, se estimuló a la población canaria a habitar el territorio venezolano (Álvarez Flórez, 2007). En 1958 se minimizaron los requisitos migratorios y se implementó la política *A puertas abiertas*, la cual motivaba a la población colombiana a trasladarse a Venezuela y aprovechar la bonanza laboral y económica. Este fenómeno migratorio continuó, convirtiendo a Venezuela en una potencia suramericana en la oferta laboral. En la década del setenta las crisis políticas y sociales de Chile, Bolivia, Argentina y Uruguay promovieron una gran oleada migratoria.

En el año 2015, bajo la figura de Estado de Excepción, se llevó a cabo la deportación de colombianos del territorio venezolano, lo que generó una emergencia de 82 días para los dos países, teniendo en cuenta que los municipios fronterizos no se encontraban preparados para tal fin. Ante esta situación, se sentó el precedente de apoyo y auxilio a las y los migrantes colombianos, venezolanos y colombovenezolanos que cruzaran la frontera, lo que derivó en una crisis humanitaria en la frontera.

El flujo de venezolanos hacia Colombia, que inicialmente, se desplazarían por la adquisición de productos de primera necesidad, se vio interrumpido por el cierre unilateral de la frontera por parte de las autoridades venezolanas, lo que generó situaciones extremas, entre ellas que muchos venezolanos quedaran sin ningún recurso por fuera de su país y, por otro lado, muchos de los que quedaron dentro de su territorio, empezaron a buscar la forma más rápida para llegar a Colombia. Esta situación ha generado diferentes tipos de migración:

Migración pendular: residentes en municipios de frontera que habitualmente se mueven entre los dos países.

Migración regular: es aquella en la que se ingresa al territorio colombiano con los papeles legales a través de un control migratorio habilitado.

Migración irregular: es aquella en la que se ingresa al territorio colombiano sin los papeles legales y sin presentarse al control migratorio.

Migración de destino y tránsito: destino es la que va a ciertas ciudades de Colombia con un destino específico. Tránsito significa que va a otros países.

Migración de calle: son ciudadanos de calle que estaban en Venezuela y que llegan a Colombia a habitar en las mismas condiciones.

Retornados: colombianos que vivían en Venezuela y que regresan a Colombia. (Álvarez Flórez, 2007, p. 90)

Este fenómeno migratorio, que se identifica como el más grande de este siglo en el continente, repercute notablemente en la salud, toda vez que no se cuenta con instituciones que faciliten servicios de paraclínicos, medicamentos o redes de apoyo. Asimismo, se aumenta la complejidad para establecer cercos epidemiológicos a través de la respectiva vacunación, a sabiendas de que las acciones en salud, más allá de proveer un servicio asistencial, implican incluir en los servicios los diferentes campos de la salud, (salud mental, sexual y reproductiva, convivencia social, enfermedades transmisibles y no transmisibles, saneamiento de agua y recolección de residuos).

En cuanto a recursos públicos y gestión inter y trans sectorial, el gobierno colombiano emitió el Decreto 866 de 2017 en el que el Ministerio de Salud puso a disposición de las

entidades territoriales, recursos para el pago de las atenciones iniciales [42]. Sin embargo, está ausente el recurso para la atención especializada. Por otro lado, en el ámbito social, el fenómeno migratorio venezolano, en cuanto al territorio colombiano, ha abierto la puerta a la necesidad de una mirada colaborativa con el otro; a pesar de que salen a la luz episodios de violencia, que se originan por varias razones, entre las que cuentan:

- Aumento del trabajo informal
- Desplazamiento laboral
- Seguridad

La migración venezolana hacia Colombia es un fenómeno complejo que ha evolucionado a lo largo de los años. A continuación, se presenta una breve línea de tiempo de este fenómeno:

Tabla 3. Línea de Tiempo de Tiempo. Migración, Colombia-Venezuela

Fechas clave	**Eventos**
- Década de 1990 y principios de 2000	- Durante este período, hubo flujos migratorios entre ambos países, pero eran relativamente pequeños y estaban impulsados por motivos económicos y laborales.
- 2013	- La situación política, económica y social en Venezuela comenzó a deteriorarse, marcada por la escasez de alimentos, medicinas, inflación descontrolada y conflictos políticos. Estos factores provocaron un éxodo masivo de venezolanos en busca de mejores condiciones de vida.
- 2015-2017	- El flujo migratorio se intensificó, y Colombia comenzó a recibir un número creciente de venezolanos. La frontera entre ambos países se volvió un punto de tránsito clave.

[42] Por el cual se sustituye el Capítulo 6 del Título 2 de la Parte 9 del Libro 2 del Decreto 780 de 2016 Único Reglamentario del Sector Salud y Protección Social en cuanto al giro de recursos para las atenciones iniciales de urgencia prestadas en el territorio colombiano a los nacionales de los países fronterizos.

- Agosto de 2015 a agosto de 2016	- Debido a tensiones fronterizas y preocupaciones sobre el contrabando y la seguridad, el gobierno colombiano cerró temporalmente la frontera con Venezuela.
- 2017	- Ante el aumento sostenido de la migración venezolana, Colombia declaró una "crisis migratoria" para solicitar ayuda internacional y abordar las necesidades humanitarias de los migrantes.
- 2016-2019	- Se implementaron diversas medidas para regularizar la situación de los venezolanos en Colombia. Se abrieron corredores humanitarios y se establecieron programas para proporcionar permisos temporales de residencia.
- 2018 en adelante	- El flujo migratorio siguió aumentando, la atención se centró en la provisión de asistencia humanitaria, acceso a servicios básicos e integración de los venezolanos en la sociedad colombiana.
- 2020 en adelante	- La pandemia de Covid-19 afectó la dinámica migratoria, pero también destacó la vulnerabilidad de la población migrante. Se implementaron medidas para abordar los desafíos adicionales generados por la pandemia.
- 2020	La migración venezolana sigue siendo un desafío para Colombia y la región. La cooperación internacional, la atención a la crisis humanitaria y la búsqueda de soluciones a nivel regional, son aspectos clave en la gestión de este fenómeno migratorio.

Afectaciones sociales de la migración

Entre las afectaciones sociales que se perciben con el proceso migratorio, en especial el irregular, está la separación familiar, que conlleva muchas veces a la desintegración de las familias y, asimismo, al abandono involuntario de los hijos. Esta situación trae consigo problemas de salud emocional y mental, razón por la cual los niveles de depresión han aumentado, al igual que los intentos de suicidio. El intento de reunificación implica el trámite de la visa y la ubicación laboral que permita la manutención de toda la familia (Unidad Nacional de Gestión del Riesgo, s.f.). Quien ingrese al país como beneficiario no podrá trabajar, se le permitirá únicamente estudiar. Así entonces, el proceso resulta oneroso teniendo en cuenta los

gastos y las necesidades del migrante, sumadas a los procesos legales para poder estar al lado de su familia.

Por otro lado, el fenómeno migratorio trajo consigo el desplazamiento de la comunidad indígena *Yukpa*, la cual residía en la frontera y hoy en día se encuentra en condición de hacinamiento, esperando regresar a su lugar de origen. Esta comunidad indígena que habitaba puntualmente en la Serranía del Perijá, desde la colonia se ve enfrentada al desplazamiento forzoso, a las masacres, a la discriminación y a la escasez de recursos. Han sido las principales víctimas del fenómeno del narcotráfico, la migración, los grupos armados, el robo de tierras y el abandono del Estado.

> En la comunidad de la Frontera sorprende la cantidad de niños y jóvenes con labio leporino o paladar hendido. Para ellos, estas desgracias se deben a las fumigaciones con glifosato hechas años atrás: “Cada 15 días nos bañaban con ese químico que dañaba nuestra tierra para cultivar y nuestra salud. Hay una gran cantidad de niños con labio leporino y paladar hendido como consecuencia de las fumigaciones”, dijo José Manuel García, del resguardo Iroka. (Sáenz, 2019)

Entonces, se perciben como principales desafíos sociales en este fenómeno migratorio, la presión sobre los servicios públicos, la competencia laboral y mercado informal (lo que ha llevado a tensiones entre la población local y los migrantes, así como a una mayor participación en el mercado laboral informal), los cambios en la dinámica demográfica ya que el aumento de la población migrante ha tenido implicaciones en la composición demográfica de algunas comunidades y esto puede influir en la dinámica social y cultural, generando adaptaciones y, en algunos casos, tensiones interculturales, desafíos en la convivencia comunitaria y en las dinámicas de convivencia, pues la estigmatización y la xenofobia son evidentes ante el miedo de los locales a transformar su mirada sobre el territorio y sobre el habitus en el mismo. En resumen, la migración venezolana a Colombia ha generado una serie de desafíos sociales que también han develado la capacidad de la sociedad para adaptarse, solidarizarse y buscar soluciones conjuntas.

Niñas y niños en condición migrante en la escuela colombiana

En el sector educativo, el Ministerio de Educación colombiano adaptó sus plataformas y servicios con el fin de dar mayor cobertura y gratuidad a todos los niños y las niñas. Este sector ha sido el más dinámico desde el grado cero hasta el pregrado, en cuanto a las niñas y niños en condición migrante. Bogotá tiene en su matrícula más de 53.959 estudiantes migrantes, de los cuales 53.303 son de origen venezolano. Según cifras del MEN, en Colombia, en el año 2023, se reportaron 622.343 estudiantes de origen venezolano, los cuales tienen derecho al acceso a la educación pública. Es así que 288.968 estudiantes migrantes en condición irregular, se encontraban en el año 2023 en el sistema educativo distrital haciendo uso del derecho a la educación. Sin embargo, se encuentra un notable incremento en la población migrante en los centros educativos colombianos (en el 2018 se encontraban 34.000 estudiantes en el sistema educativo, mientras que, en el 2023, pasan a ser 622.000 estudiantes) (MEN, 2020).

Por esto, es de carácter urgente implementar políticas educativas que aborden de manera asertiva la mirada hacia este fenómeno por parte de la población infantil, tanto migrante como local. Teniendo en cuenta que la escuela reproduce a través de los registros retóricos y las modalidades dramáticas toda la historia sensible de quienes hacen parte de todo el proceso (Mandoki, 2006, p. 23). Es decir, todos los que intervienen en la comunidad educativa, expresan su posición y su punto de vista frente a las comunidades migrantes ya sea mediante sus acciones, sus discursos y/o sus expresiones corporales. Esto demarca un riesgo para las infancias que le rodean, ya que en algún caso su mirada puede desembocar en acciones de violencia.

Si bien, la escuela en Colombia abre sus puertas a la comunidad infantil migrante y establece un legislativo que la protege de cualquier forma de maltrato y que invita a los establecimientos educativos a fortalecer estrategias que prevengan la xenofobia, la discriminación y la violencia (Ley 2136 de 2021)[43]; este no alcanza a prevenir las situaciones de

[43] Por la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano y se dictan otras disposiciones.

violencia que vienen grabadas en las historias de las y los adultos que integran la escuela (padres, madres, acompañantes, maestras y maestros, directivas, servicios generales y proveedores). Aunque las acciones violentas son evidentes; en su mayoría ni los niños agredidos ni sus familias interponen acciones legales en contra de sus agresores por temor a perder su cupo en el centro educativo y esta situación ha naturalizado la violencia sobre la población migrante y estimulado el temor y las inseguridades a las infancias locales.

La Ley387 de 1997 define el desplazamiento así:

> ...Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público. (Ley 387 de 1997, Artículo 1)[44]

Martha Nubia Bello resume lo que este fenómeno representa para todas aquellas personas que han tenido que atravesar esta experiencia "Ser desplazado significa haber perdido su "lugar", dejar de ser y estar en el lugar que se ha sido; ser desplazado es sinónimo de incertidumbre, desarraigo, anonimato, dolor rabia, presencia terca y obstinada del recuerdo…" (2001)

Colombia se ha caracterizado en América Latina por tener el mayor número de desplazamientos forzados (migración interna), en su mayoría causados por el conflicto armado, aunque también, por escasez de oportunidades laborales, violencia intrafamiliar o por desastres naturales. Este fenómeno golpea nuestro país desde hace más de cinco décadas y va en proceso

[44] Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.

de crecimiento año tras año. Desde 1985 hasta 1994 se presentaron 600.00 víctimas, para el año 2015 Colombia tuvo 5´281.360 víctimas de desplazamiento, cifra que corresponde al número de víctimas que se han registrado en el Registro Único de Población Desplazada a 2012, lo que significa que las cifras pueden estar por debajo de la situación real (Ibáñez & Velásquez, 2008).

El desplazamiento por la violencia generada por grupos armados, es la causa número uno en el fenómeno de migración interna que acaece al territorio colombiano. Este desplazamiento es consecuencia de una lucha por el poder de los territorios, con el fin de dominar la producción y/o explotación de los recursos naturales de la región. Los grupos armados que se encuentran dentro de este fenómeno y a los cuales se les atribuyen las acciones violentas en contra de los cuerpos de los locales son: la guerrilla de las FARC, a la que se le atribuye, según las estadísticas, el 25% de responsabilidad de desplazamientos internos. Por otra parte, las Autodefensas representan el 12,33% y la fuerza pública es responsable en un 0,65% (Ibáñez & Velásquez, 2008, p. 9).

Posterior a los acuerdos de paz, tanto con las Autodefensas en el año 2000, como con las FARC en el año 2014, estas cifras han disminuido. Sin embargo, las cifras de violencia por parte de otros grupos armados han ido creciendo, siendo hoy los responsables del 43% del desplazamiento por violencia en Colombia. Aunque la violencia atañe a hombres y mujeres en la misma proporción, son los cuerpos de las mujeres y los niños sobre los que recaen las principales acciones y sobre los que se busca manipular a la comunidad en pleno a través del abuso sexual, la tortura física, psicológica y las mutilaciones. Por lo tanto, las comunidades huyen de sus territorios únicamente con el rumor de la llegada de los grupos violentos y lo hacen hacia las urbes que les representen no sólo un estado de seguridad y bienestar, sino la posibilidad de un crecimiento económico.

Según cifras del Observatorio de Víctimas, a abril de 2022, Bogotá resulta ser el principal destino de las comunidades desplazadas, para el trimestre de enero a abril del año 2022, en Bogotá residían 369.447 víctimas del conflicto armado, de las cuales el 50,6% (187.098) eran mujeres y el 49,2% (181.920) eran hombres, de estos, el 0,1% (420) correspondía a la comunidad LGBTIQ+ y del último 9% no se registra información. En cuanto a personas en situación de

discapacidad y en situación de migración interna, para este trimestre se registraron 17.443 casos (Observatorio de Víctimas, 2022). Estas cifras representan un reto en las prácticas sociales, políticas y pedagógicas, indicando que desde las instituciones sociales se deben llevar a cabo transformaciones de todo orden, ya que las personas en condición migrante deben atravesar un renacer no deseado, habiendo dejado atrás su historia, sus pertenencias, sus tierras y su cotidianeidad. Además de las adaptaciones estructurales, se deben incluir de manera urgente prácticas creativas que permitan tanto a los locales que reciben a las comunidades, como a las comunidades mismas que llegan a ocupar un espacio, conocer el lugar del otro y las formas en que se puede coexistir a partir de nuevas ecologías afectivas (Cajigas Rotundo, 2018).

Infancia migrante en Colombia

Mi sueño es ser marinero

Colombia se encuentra entre los países con un mayor número de niñas y niños que participan en flujos migratorios familiares. Eventos que no les fueron consultados, a los que, dada su condición de menor de edad, deben acudir sin tener en cuenta sus intereses, toda vez que en la mayoría de los casos sus cuidadores acuden a ello con el fin de garantizar condiciones de bienestar, salud o seguridad. Sin embargo, la migración en cualquiera de los casos los despoja de su historia, sus sueños, la posibilidad del juego y la ficción y los instala en una realidad en la que deben fortalecer sus dispositivos emocionales para adaptarse a nuevas realidades.

Colombia tiene el mayor número de personas en condición de desplazamiento interno en el mundo, de la cual, la mitad corresponde a población infantil y adolescente. Como lo define el autor Francisco Cobos, “la niñez migrante es despojada de su propia alma” (Mariño Rojas, s. f.), entonces debe vestirse de una adultez fingida que le carga responsabilidades que no le corresponden. Este fenómeno migratorio en las infancias representa dos formas de victimización sobre ellos, lo cual los enmarca en un contexto susceptible al prejuicio y la violencia.

Victimización primaria: es la ejercida por el Estado o por la ausencia de este. Tanto las niñas como los niños deben responder a situaciones económicas, de salud, de violencia y/o seguridad que los pone en situación de riesgo. Además, se ven enfrentados a planes y programas que, en lugar de aportarles, los desgasta y les expone a condiciones de inseguridad en su nuevo contexto.

> La ausencia de una política que haga efectivos los derechos fundamentales prevalentes de los niños es causante de la desprotección de la infancia, dentro de la cual se encuentra especialmente vulnerable al conflicto. (Mariño Rojas, s. f.)

Por otro lado, estas políticas se siguen encontrando en clave de dominación y autoridad, atribuyéndole a las infancias una categoría de inferioridad, a tal punto que son una de las poblaciones más golpeadas por la migración ocasionada por el desastre de Armero en 1985. Las niñas y los niños sobrevivientes a la tragedia, en su mayoría, fueron negociados y vendidos al exterior (Memorias del Territorio, 2023). De igual forma, la mayoría de los recursos que los países vecinos y no vecinos enviaron para cubrir nuevas viviendas y la reestructuración del territorio, en su mayoría terminó despilfarrada por malversación de fondos, obligando a la población sobreviviente a adaptarse al “no lugar”, una vez abandonaron sus lugares.

La autora Iskra Pavez ha dedicado su investigación a analizar las consecuencias de la migración en las infancias, aportando las siguientes reflexiones, en la búsqueda de una nueva epistemología en la que la voz de las niñas y los niños sea escuchada, al igual que sus necesidades sean tenidas en cuenta en el momento de diseñar e implementar políticas públicas.

1. En la mayoría de los casos de vulneración de derechos sobre las infancias, este se da en el núcleo familiar, lo que implica una emergencia a la mirada que se le da a las familias.

2. Las niñas, los niños y las mujeres en condición migrante, mantienen una posición de subordinación, que los ubica de inmediato en una condición de fragilidad frente al sujeto o a la organización violenta.

3. En la situación de migración, las niñas y los niños empiezan a asumir responsabilidades de cuidado con el otro.

4. Es urgente una sociología de las infancias que tiene la misión de recoger los aportes de los otros campos con el fin de visibilizar el lugar de la infancia.

5. Las niñas y los niños tienen capacidad de reflexión, mirada crítica y capacidad de agenciamiento.

6. Las infancias migrantes, transforman los espacios, tienen incidencia en la creación de las nuevas dinámicas y responden a ellas, adaptándose a la nueva realidad. (2010)

La ola migratoria en Latinoamérica se ha convertido en un movimiento social constante que implica reorganizaciones y parámetros respetuosos, éticos y solidarios con las comunidades. Es menester reconocer que las infancias migrantes influyen tanto en la dirección que toma su contexto como en la implementación de nuevos habitus para beneficio de los que le rodean (Bourdeau, 1979).

Potencias de las infancias para resistir el maltrato

En este apartado se reúnen aquellas prácticas que han nutrido mi experiencia de reparación desde mi condición de infancia y que siguen presentes en las infancias de hoy como potencias para resistir y sobrevivir a las prácticas de maltrato.

En primera medida, se encuentra la posibilidad de sentir como una potencia clave para la construcción de la imagen corporal, pero, principalmente, como un camino de resistencia y transformación positiva de dicha imagen para enfrentar los escenarios de violencia. Posteriormente, presento en este documento, el juego y la ficción como posibilidades de transformación del imaginario y la representación del maltrato, en una acción de resistencia. El descubrimiento de la *performance* ha tejido en mí una red de resistencia que sostiene mi corporeidad, mi creatividad y mi ensoñación. Me posibilita crear y al hacerlo me desahoga, estas

acciones se abren para ser parte de la metodología e introducirse dentro de la cotidianeidad de las infancias.

Sentir es una acción emancipatoria

"Sentir es una acción política", así lo enuncia la maestra Sonia Castillo en su texto *Modos de relación sintiente. Bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades* (Castillo Ballén, 2015, p. 3). Esa frase, que apareció en el marco del Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital, lleva a la reflexión acerca de la cantidad de veces que ese derecho no es tenido en cuenta en las infancias. En las décadas de los ochenta y noventa, el sentir era exclusivo para los adultos. Ellos podían sentir decepción por la existencia de las infancias que les rodeaban, podían sentir rabia u orgullo. En ellos el sentir era permitido y las infancias vivían en la búsqueda constante del sentimiento de satisfacción por parte de los adultos, ya fuera porque emanaban admiración y deseo (Dolto,1977) o por temor al maltrato físico desencadenado por la decepción y la rabia. Esta situación es persistente en la actualidad. Ahora bien, ¿cómo sobrevivir a la imposibilidad de reconocer el sentir? O peor aún, ¿a la obligación de no poder exteriorizar el sentir en caso de reconocerlo?

El sentir es un derecho político para las niñas y los niños en Colombia, complementando lo enunciado por la maestra Sonia. A esta oración, agregaría la pregunta en términos de Foucault, ¿cómo las infancias acceden al derecho a sentir y a expresar lo sentido, cuando las prácticas de poder instauran los discursos y las formas en que se debe llegar a ellas a partir de códigos morales? (Díaz & Foucault, 1993, p. 30). A las niñas y los niños, tanto en la modernidad como en el presente, les asignan al adulto que acompaña su yo ideal (Dolto, 1977, p. 27). Esa figura que sí tiene el derecho a expresar su sentir. Tal posibilidad de expresión determinaría el lugar y el valor de las niñas y los niños. Por lo tanto, esta investigación subraya la importancia del sentir en todas las actividades que se lleven a cabo con niñas y niños, permitiéndoles con tranquilidad

sentir sintiendo[45] (Ferrada-Sullivan,2019, p. 160) y expresar con libertad eso que fluye de esa acción misma.

Sentir se presupone distinto del conocer. Particularmente, en el campo educativo, al cual pertenecen también los procesos formativos de artistas en nuestro país, en el cual toda la ordenanza de los procesos de formación para enseñar, trasmitir, aplicar y generar conocimiento está trazada desde una comprensión del conocer asociado a las actividades mentales de clasificar, ordenar, resumir, generalizar, comparar, etc.; mientras que la actividad del sentir se asocia a la percepción, la sensación, el sentimiento, la emoción, etc. El conocer supone la tarea del investigador a través de la investigación y el sentir especializado al problema del artista, el cual gira alrededor de la creación artística (Castillo, 2015, p. 19).

Esta atribución del sentir como una acción alejada del orden epistemológico, reduce entonces las capacidades del ser humano de aprender a partir de la experiencia, la cual se memoriza en la sensación. Es entonces donde la percepción explora cómo los seres humanos interpretan y entienden la información sensorial que reciben del entorno. Este campo es multidisciplinario, abarcando la psicología, la filosofía, la neurociencia y otras áreas. Las teorías de la percepción intentan explicar cómo los estímulos físicos se convierten en experiencias conscientes y cómo se interpreta el entorno basado en esos estímulos.

La percepción no se construye a partir de la experiencia en el momento, sino que ella está determinada por la experiencia de quien percibe, por su historia, su memoria (Piaget, 1959), su imagen corporal (Dolto, 1979). Es con base en estos patrones que la percepción actúa sobre el Esquema Corporal y se sitúa en él, activándose cada vez que la experiencia le permea. Entonces, los procesos perceptivos influyen en la forma en que los individuos adquieren y procesan la información de los contextos. La percepción que es propia de todos los seres vivos (Mandoki, 2008, p. 79) se instala en las corporeidades, de allí se permite la configuración del sentir.

[45] Esta investigación denomina “el sentir sintiendo” inspirado en la propuesta de Marleu-Ponty de hacer conciencia del sentir. Yo lo denomino: sentir el sentir, casi hacer tangible la posibilidad de percibir y tramitar de manera interna.

Personal o colectivo, el sentir se nutre de la experiencia y de ella construye una verdad. La fenomenología sostiene que la experiencia subjetiva es fundamental para la comprensión de la realidad. Los filósofos como Edmund Husserl y Martin Heideggerhan han argumentado que la percepción y el sentir son esenciales para la constitución de la experiencia vivida y la comprensión de la verdad. Por lo tanto, la apuesta del sentir como un camino metodológico en la ruta de construcción de conocimiento para la Investigación Creación desde la Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades, es factible desde las experiencias y prácticas de creación, análisis de las intersensibilidades artísticas y prosaicas, estudios de la *performance* y prácticas del buen vivir (Documento de Línea, 2016)[46].

En las infancias, el sentir es una potencia, es una acción desinhibida que les permite reaccionar casi de forma inmediata, convirtiéndolas en una comunidad espontánea (Piaget, 1962). Las experiencias emocionales y sensoriales de las niñas y los niños no sólo son significativas en sí mismas, sino que tienen un potencial transformador y formativo en su desarrollo (Montessori, 1936). Sus reacciones son genuinas y fieles a su sentir y a su forma de pensar. Sentir, para las infancias, es una acción emancipatoria; el sentir configura la imagen de sí mismos, por lo tanto, es a través de un contexto liberador que se fomenta la autoestima (Freire, 2012), la cual no depende del contexto económico ni de la labor que se les asigne a las infancias, sino de la invitación a revisitar su infancia.

> Freire se esfuerza por mostrar que ninguna de esas dos dimensiones apaga ni impide la otra: que vive su infancia con alegría, incluso frente a esa doble existencia; que su infancia cronológica es, al mismo tiempo y con la misma intensidad, una infancia extremadamente alegre, cargada de una alegría simultáneamente infantil y adulta. (Kohan, 2020, p. 16)

[46] Estas acciones que hacen parte de los núcleos problémicos de la Línea, son las que en esta investigación tienen recurrencia tanto en lo metodológico como en las contribuciones. Estas acciones se han entretejido desde el sentir de la investigadora principal de este proyecto y el sentir de las niñas y niños con los que se establecen procesos de Investigación-Creación.

Juego y ficción como potencias de las infancias

La historia del juego está profundamente ligada al desarrollo de la humanidad, ya que ha sido una actividad fundamental en todas las culturas a lo largo de los siglos. El juego no solo ha sido una fuente de entretenimiento, sino también una herramienta para la enseñanza, la socialización y el desarrollo físico y mental. El juego ha existido desde las primeras civilizaciones humanas. Las evidencias arqueológicas muestran que, en las culturas prehistóricas, tanto niños como adultos participaban en juegos que podían involucrar el uso de objetos como piedras, huesos y palos. Algunos de estos juegos tenían un componente de supervivencia, imitando la caza o la defensa. Las primeras civilizaciones organizadas, como las de Mesopotamia, Egipto y China, también desarrollaron juegos de mesa y actividades recreativas que reflejaban aspectos de su cultura, creencias y estructura social.

El juego, lejos de ser solo una actividad recreativa, se convirtió en una poderosa forma de resistencia para las infancias, especialmente en contextos de vulnerabilidad, conflicto o desigualdad. En su esencia, el juego es una expresión libre que permite a los niños y niñas explorar, crear, y reimaginar el mundo desde su propia perspectiva, lo que les otorga una agencia simbólica sobre su entorno. En este sentido, jugar no solo es un acto de diversión, sino también una forma de reafirmar su identidad, desafiar las normas impuestas y reclamar espacios donde sus voces y deseos pueden manifestarse sin restricciones.

En muchos contextos de violencia o marginalización, como aquellos marcados por la pobreza, la guerra o la exclusión social, el juego actúa como un mecanismo de resiliencia. A través del juego, las infancias pueden canalizar sus emociones, superar el trauma y encontrar momentos de libertad en medio de situaciones opresivas. De hecho, el acto de jugar, aun en condiciones extremas, es en sí mismo un gesto de resistencia ante una realidad que muchas veces intenta imponerles restricciones, limitaciones y un control externo que niega su capacidad de autonomía.

Además, el juego permite a las infancias subvertir las estructuras de poder que suelen mantenerlas en posiciones de subordinación. Al crear mundos imaginarios y asumir roles diferentes, los niños y niñas desafían los estereotipos y expectativas sociales que les son impuestos. Así, por ejemplo, pueden transformar su entorno inmediato, reconfigurando espacios de opresión en espacios de creación y esperanza.

En contextos de conflicto armado, como en algunas regiones de Colombia, el juego ha sido crucial para las infancias afectadas por la guerra. En estos casos, el juego no solo les permite desconectarse temporalmente de la violencia, sino que también se convierte en una herramienta para la reconstrucción del tejido social, la sanación emocional y la cohesión comunitaria. Jugar juntos fortalece los lazos entre los niños y les ayuda a resistir colectivamente las secuelas del conflicto. De esta manera, el juego se revela como una forma de resistencia activa frente a las fuerzas que buscan controlar o silenciar a las infancias. Es una afirmación del derecho a ser, a expresarse y a ocupar el mundo desde su propia visión, desafiando las imposiciones de la adultez y las estructuras sociales que pretenden limitar su libertad creativa.

Donald Winnicott (1982), otorgó al juego un lugar fundamental en su teoría sobre el desarrollo emocional infantil. Para Winnicott, el juego no es simplemente una actividad placentera, sino un espacio crucial para el crecimiento y la expresión emocional, una vía para la integración del sí mismo interior y un medio esencial para la creatividad y el establecimiento de la realidad personal. De acuerdo con el autor, las potencias que el juego le permite a las niñas y niños son:

El espacio transicional y el juego

El *espacio transicional*, se refiere al área intermedia entre la realidad interna del niño (su mundo subjetivo) y la realidad externa (el mundo objetivo compartido con los demás). El juego ocurre en este espacio, donde el niño puede explorar su imaginación, crear significados y empezar a diferenciar entre lo que es real y lo que es inventado. En este sentido, el juego facilita

el proceso de internalización de la realidad, permitiendo que el niño haga conexiones graduales y saludables con el mundo exterior.

El juego como experiencia creativa

El juego es una forma primordial de creatividad. Al jugar, los niños expresan su mundo interno de manera simbólica, generando nuevas formas de entenderse a sí mismos y a los demás. El acto de jugar es, por tanto, una actividad creativa en la que el niño puede experimentar con su identidad, sus emociones y las relaciones con otros. En este proceso, los niños pueden resolver conflictos emocionales y experimentar un sentido de control sobre sus experiencias internas.

El juego como medio de conexión con los demás

El juego como una vía de comunicación con otras personas, ya que es a través de él, que el niño puede expresar lo que le es difícil o imposible de verbalizar. El juego proporciona un espacio seguro donde el niño puede proyectar sus miedos, deseos y ansiedades; en la vida cotidiana, el juego facilita la interacción con los pares y adultos, promoviendo vínculos afectivos y la socialización.

El juego y el "verdadero self"

El juego es una manifestación del *verdadero self* del niño, un concepto que alude a la parte más auténtica y espontánea de su personalidad. A través del juego, el niño puede ser quien realmente es, sin las defensas o adaptaciones que forman el "falso *self*", el cual se desarrolla como una respuesta a las demandas externas. En este sentido, el juego tiene una función terapéutica en sí mismo, porque permite al niño sentirse seguro y libre para expresarse auténticamente.

La relación entre el juego y la ficción ha sido objeto de estudio y reflexión a lo largo de la historia. Ambos comparten la capacidad de transportarnos a mundos imaginarios, permitiéndonos explorar diferentes realidades y experiencias. Desde los antiguos juegos de mesa hasta los videojuegos de última generación, el juego y la ficción han evolucionado y se han entrelazado de diversas formas. En la actualidad, podemos observar de qué manera los videojuegos incorporan narrativas complejas y personajes profundos, creando experiencias inmersivas que desafían nuestra percepción de la realidad. Esta historización nos invita a reflexionar sobre cómo el juego y la ficción han moldeado nuestra forma de entender el mundo y de relacionarnos con él.

En la infancia, el juego y la ficción desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y las niñas. A través del juego, los niños exploran su entorno, experimentan diferentes roles, posibles situaciones, desarrollan habilidades como la creatividad, la resolución de problemas, la cooperación, el trabajo en equipo. La ficción, ya sea a través de cuentos, películas o juegos de roles, estimula la imaginación de los niños, les ayuda a comprender emociones complejas y les permite explorar temas difíciles de una manera segura y controlada. En conjunto, el juego y la ficción en la infancia fomentan el aprendizaje, la socialización y el desarrollo de habilidades clave que serán fundamentales en su vida adulta.

Por otro lado, Lev Vygotsky (1934), en su teoría sociocultural, también resalta la importancia del juego en el desarrollo infantil. En *El desarrollo del pensamiento y el lenguaje* (1934), Vygotsky argumenta que la ficción y el juego simbólico son fundamentales para el desarrollo cognitivo y social. El juego permite a los niños interactuar con su entorno de manera creativa y espontánea, desarrollando habilidades para resolver problemas y entender diferentes perspectivas. Vygotsky ve el juego como una forma de potencializar el aprendizaje y la adaptación social.

Por otro lado, la ficción, íntimamente relacionada con el juego, es el acto de crear o imaginar situaciones, personajes, mundos o relatos que no existen en la realidad. Para las niñas y los niños este recurso ofrece un escenario transicional (Winnicoot, 1982) en el que pueden,

desde su capacidad creativa, permear los límites de la realidad para imaginar escenarios posibles que contribuyen en la gestación de su imagen corporal (Dolto 1977), asimismo, ficcionar, permite explorar la identidad y recrearla de acuerdo a sus intereses, así entonces, de acuerdo con la valoración que tengan de sí mismos, proyectan situaciones e identidades en escenarios ficcionados que les proporcionan más seguridad.

Jean Piaget, en su obra *La formación del símbolo en el niño* (1962), enfatiza que la capacidad de los niños para participar en juegos simbólicos y crear escenarios ficticios es esencial para el desarrollo cognitivo. A través de la ficción, los niños ejercitan su pensamiento crítico y la capacidad de comprender conceptos abstractos de manera accesible. Este tipo de juego les permite explorar y experimentar con diferentes roles y situaciones, enriqueciendo su comprensión del mundo. Asimismo, desde la mirada de la comprensión emocional, es a través de la ficción que las niñas y los niños permiten al adulto encontrar respuestas en su interior.

La performance

Los seres humanos han utilizado el cuerpo y la acción como medios de expresión y comunicación. Desde los rituales antiguos y ceremonias religiosas, hasta las vanguardias artísticas del siglo XX y las intervenciones contemporáneas en espacios públicos y digitales, la *performance* ha sido una herramienta poderosa para explorar la identidad, la política y la sociedad. Este campo dinámico no solo provoca las acciones entre las disciplinas artísticas, sino que también cuestiona las nociones de espectador y participante, de ficción y realidad. A través de sus múltiples manifestaciones, la *performance* continúa siendo un espejo en el que la humanidad refleja y reimagina su experiencia en el mundo.

A finales de la década de los 60 y principios de los 70, los artistas empezaron a usar su cuerpo no sólo como tema, sino como materia prima y objeto artístico (Alcázar, 2014, p. 15). En él y mediante él, se hallaba inscrita la obra de arte que hacía un llamado a la identidad del yo. A través de esto, los artistas empezaron a reflexionarse el mundo. Dar una mirada histórica a la *performance* es reconocer el proceso de transformación que la misma ha tenido a lo largo de la

historia. Una especie de camino performativo hasta llegar a la *performance* de hoy, la cual sigue transformándose y nutriéndose del acontecer histórico.

El Dadaísmo, como movimiento de rechazo a la modernidad y todas sus configuraciones, provoca miradas de tensión hacia la guerra, la exclusión y la injusticia social, y es ese pesimismo el que impulsa, en 1914, a artistas como Tristan Tzara, Hans Harp, Hugo Ball y Richard Huelsenbeck a nombrar ese nuevo movimiento que nace a manera de resistencia. El *Dadá*, desafía las convenciones artísticas traspasando los límites de las disciplinas. Sin tener una fundamentación técnica ni teórica, el Dadá, busca abolir los fundamentalismos en los que se soportaba la intolerancia social (Alcázar, 2014, p. 21).

Adelantándose a su época, John Dewey en 1858, propuso una reforma en el sistema educativo, en la cual las divisiones entre las disciplinas artísticas quedaban disueltas. La propuesta del filósofo estadounidense era acudir desde el sistema educativo a una estética holística que no apostaba a la búsqueda de una obra final o de una verdad, sino al hallazgo del sentir la experiencia (Alcázar, 2014, p. 29). Se rompe entonces con la concepción de arte desde la bidimensionalidad de un cuadro y se traslada a la presencia y a la teatralidad (ibid, p. 30).

La *performance*, como una forma de arte conceptual, desafió las fronteras entre el arte y la vida cotidiana. Artistas como Allan Kaprow, Yoko Ono y Marina Abramović exploraron la *performance* como una forma de expresión personal y política, integrando la acción y el cuerpo en sus obras. Asimismo, la *performance* y el teatro feminista desafiaron las normas establecidas sobre el género y la sexualidad. Artistas como Cindy Sherman y Judith Butler cuestionaron las representaciones tradicionales del cuerpo femenino y exploraron la construcción social del género a través de sus obras.

Los estudios de la *performance*, ofrecen un análisis de la repercusión y el impacto social de esta dentro de las comunidades, por ello, se analiza el impacto a la comunidad que recibe y asimismo a la comunidad que presenta. En este caso, en palabras de la autora Lynette Hunter, la *performance* está ocurriendo desde que se está planeando, ensayando, accionando y en la escena misma. La planeación de lo no conocido, traza un camino que la comunidad (en este caso las

infancias) va transitando en medio del afecto (que se teje, se construye, se piensa) en el camino de la creación (Hunter, 2021, p. 88).

Asimismo, la *performance* se procura llevar a cabo desde una sociosituacionalidad (performatividad social situada). Una performatividad que reconoce la realidad inmediata de la comunidad y se adapta en forma, fondo, recursos y mensaje, para que los participantes se sientan acogidos y visualizados. Sin embargo, a esta característica de ser sociosituada, Hunter la acompaña con la importancia del reconocimiento de la socioculturalidad. Un esquema social más amplio que recoge en sí misma las categorías de poder que influyen en la comunidad y a la cual no se le puede evadir (Hunter, 2021, p. 92). De esta manera, la *performance* es central a la agencia política, debido a la oportunidad que ofrece para comprometerse con el tratamiento de la diferencia. En este orden de ideas, se establece como un modo posible para dialogar con las infancias. Ahora bien, la *performance* hace referencia a la acción misma que contribuye siempre a una causa social, a un sentir que se vuelve cuerpo, en la puesta en escena rasguña la sensibilidad del entorno y lo involucra a manera de acción.

Sin embargo, las acciones que se contienen en el camino de preparación de esa *performance*, son las que se instalan en las corporeidades de las niñas y los niños. Ya que partiendo de las palabras de Lynette Hunter, los estudios de esta no se encapsulan en la *performance* únicamente, sino que dialogan con las acciones que ocurren antes y después de la misma (2019, p. 1).

De la performance a la performatividad

Lo performativo se refiere a la idea de que las identidades y roles sociales no son fijos, sino que se performan o construyen a través de acciones, gestos y comportamientos repetidos (Butler, 1999). En las prácticas artísticas de orden social, como lo menciona Lynette Hunter (2021, p. 150), se tienen en cuenta todos los tiempos, desde el momento mismo en que se perciben las tensiones y nacen las preguntas, ideas y propuestas. A nivel somático, las tensiones sociales se instalan en el cuerpo y despiertan emociones que conducen a reacciones, las cuales,

en este caso, se tramitan desde la creación artística, con el fin de hacer un llamado social o personal que remueva las tensiones. La *performance* deja de ser el centro del proceso y la atención se instala en la población local (en este caso las infancias). Entonces, se hace un llamado a la performatividad. La performatividad es una transformación, un cambio que teje la tensión del antes y el después de la acción resultante. La performatividad nace en la acción y se instala en el cuerpo, desde donde se irradia para establecer una nueva mirada a la realidad específica.

> Aquí no se entiende "cambio" como la transformación de un estado a otro diferente, sino es algo que sucede, cuando en el sí mismo, se vuelve poroso y se abre a la ecología de un momento particular que, por definición, no puede conocer, cuando se regresa de vuelta a la mirada al sí mismo, está cambiado, porque ahora es consciente de algo que antes no lo era. (Hunter, 2021, p. 148)

La *performance* sociosituada[47] (Hunter, 2021, p. 88) transita sí o sí la performatividad, la transformación del sí mismo a partir de la experiencia misma de la acción cotidiana, a partir del reconocer que no se conoce. "El trabajo del *performer* es arriesgar a su sí mismo a través de la práctica". (p. 53). La performatividad deviene en agenciamiento sobre el contexto y sobre el sí mismo. Lo que en este caso explica cómo las acciones que desde el juego infantil transitan la ficción, la metaforización y la improvisación, a partir de la idea de pensarse el sí mismo, repercuten en la forma en que las niñas y los niños transforman su imagen corporal (Dolto, 1979), su autoconcepto y por ende su postura para relacionarse con los otros y con lo otro.

Interpretaciones de la catarsis

En la medicina, el término catarsis lo utilizaba la escuela de Hipócrates para referirse a la liberación de los malos humores físicos. Asimismo, Platón en *La República* mantiene la idea de

[47] La audiencia constituye un particular sitio social, una situacionalidad en la que la gente experimenta cambios, asume responsabilidades y se agencia frente a las imposiciones culturales y políticas que intentan prescribir. (Hunter, 2021, p. 92)

que la salud es el equilibrio de los humores que componen el cuerpo humano. Si el equilibrio se altera, se hace necesario eliminar mediante una “catarsis” el humor o humores cuyo exceso provoca el desequilibrio.

La palabra "catarsis" tiene sus raíces en la antigua Grecia y deriva del verbo griego "καθαίρειν" (kathairein), que significa "purificar" o "limpiar". Originalmente, la catarsis se refería a la purificación física y, en contextos médicos, a la purgación de los desechos del cuerpo (Garrido Gallardo, 2009, p. 1). Según la fuente, la catarsis, ha adquirido una extrema polisemia siempre en el marco de la recepción. Este punto se analizará posteriormente ya en términos de *Catarsear*. La fuente lo atribuye a Aristóteles, quien lo toma del campo semántico de la medicina y lo utiliza para describir el efecto que una tragedia tiene en la audiencia. Según Aristóteles, a través de la experiencia de la compasión y el temor, los espectadores de una tragedia experimentan una forma de purificación emocional, liberando tensiones y sentimientos reprimidos. Esta purificación emocional, o “catarsis”, se considera beneficiosa, ya que permite a los individuos alcanzar un estado de equilibrio emocional. Para esta investigación, la palabra “catarsis” se centra en la acción de la liberación, tomada de la apuesta Aristotélica, en la que “la tragedia” (la acción artística) se constituye para la persona en una acción que invita a la liberación, purgando de ella los estímulos que estén contribuyendo a evitar la sensación de libertad.

Aristóteles dedica cuatro capítulos del quinto título de *La Política* al análisis de la música y su influencia en la educación. El filósofo señala que la música tiene diferentes efectos sobre el auditorio, análisis que subraya de igual manera la tragedia. El filósofo afirma que no todas las obras deben usarse de la misma forma ni con el mismo énfasis. Las obras más éticas[48]sirven para

[48] En *Ética a Nicómaco* centra como fin principal del hombre alcanzar la felicidad (eudaimonía) a través de la virtud. La ética aristotélica está centrada en la capacidad de vivir a través de la virtud todas las potencialidades que el ser humano tenga. Por lo tanto, las obras de arte consideradas éticas para Aristóteles, son aquellas que se alinean dentro de los principios aristotélicos: evocación a la tranquilidad, a la nobleza y a la alegría.

la educación y las orgiásticas[49] son dirigidas a las pasiones. Así entonces Aristóteles vincula directamente la educación con la ética y la razón, la serenidad y el saber, mientras que el placer lo relaciona con lo orgiástico, cuya palabra clave es purgación o catarsis (Garrido Gallardo, 2009, p. 3).

> Podemos interpretar todo el proceso catártico en la teoría Aristotélica como una síntesis de orgía y ética, como una trayectoria que va de la pasión, que altera el ánimo, al saber que lo sosiega. La compasión por el sufrimiento del inocente y el temor por la desgracia del semejante son pasiones que se sosiegan, y dejan el ánimo tranquilo cuando la tragedia en el desenlace cierra el proceso de conocimiento y muestra al espectador que en la fábula representada se cumple la justicia: El héroe, aunque no sea consciente de ello ha cometido un error y merece un castigo, por otra parte, el espectador se distancia de él, pues piensa que él no caerá en ese error, la compasión no significa disculpa, sino sufrimiento y decepción. (Garrido Gallardo, 2009, p. 4)

En este apartado, la fuente describe con claridad lo que es un proceso catártico desde la mirada aristotélica. La purificación se da desde las emociones que graba la obra en el asistente, sembrando en él una necesidad de dar una mirada introspectiva y juzga al personaje quizás como se juzga a sí mismo, saliendo de la obra con la imperativa necesidad de obedecer a ese impulso pasional que lo motivará a la búsqueda de su felicidad (eudaimonía) hallando un equilibrio entre la virtud y el placer. Así entonces, su mirada al protagonista de la obra será objeto de acciones desde la alabanza o los reproches (si su acción fue voluntaria) o con indulgencia y compasión (si por el contrario sus acciones fueron involuntarias). En la obra de arte se ofrece a la consideración de los espectadores:

- *Representación de la obra (la apariencia):* lo que el espectador puede ver o logra ver de acuerdo a su estado inicial.

[49] La música orgiástica en el contexto de la filosofía aristotélica, corresponde a la música estrechamente vinculada con las emociones intensas y las actividades dionisiacas que implicaban celebración, éxtasis y desenfreno.

- *Recepción de la obra (interpretación):* lo que entiende de lo que ve.
- *Comprensión de la obra (estudio):* lo que analiza de lo que entiende y lo trasciende a una reflexión personal.

Estos factores están ceñidos por el contexto del asistente, lo que producirá en cada uno una catarsis diferente.

Las representaciones escénicas en Grecia tuvieron una trascendencia social muy destacada, por lo que se le daba mucha importancia al efecto que la obra tuviera en los espectadores, ya que su apasionamiento o su calma repercutiría en el orden y la paz social. Así, se confronta la idea de que la tragedia afectaba la gobernabilidad, lo que trajo posturas radicales opuestas entre Platón y Aristóteles frente a la tragedia. Para el fin de este proyecto me remito a analizar la postura aristotélica y con ella cómo la catarsis desde la propuesta de Aristóteles ya es concebida como un proceso que, en su caso particular, encerraba una intencionalidad social que mantenía como fin principal la catarsis como liberadora de excesos pasionales. Esto buscaba que el espectador desarrollara una sensación de autorreflexión y autodominio, convirtiendo la "catarsis" en un hecho social beneficioso para lograr un equilibrio de los ánimos y para satisfacer el placer del conocimiento y la exigencia de la justicia (Garrido Gallardo, 2009, p. 6). Aristóteles, Minturno, Trissino y Castelvetro comprometen la catarsis con una función didáctica en la sociedad, en la que el espectador aprende el camino para evitar las desgracias y en el caso dado, el espectador percibe la forma para soportarlas.

Por otro lado, en el siglo XVIII Diderot y Lessing vuelven a atribuir la catarsis al espectador, señalando que ella corresponde a la participación emocional de quien observa la obra. Lo que Schelling complementa como la invitación al espectador a hacer consciente su libertad moral para sentir y actuar de acuerdo a lo que le queda de la obra.

Así mismo, a las teorías de la catarsis; la primera, basada en la simpatía, la cual atiende al sentimiento y, la segunda, reflexiva, que atiende a la razón; se suma la teoría estética, definida por Nietzsche como un hecho de comunicación artística, a través de la cual el espectador tendría

la posibilidad de valorar la estructura, a partir de su armonía, que a su vez, se configura desde lo que el espectador tiene en su interior; es decir que, a partir de sus pasiones, sus emociones, sus frustraciones y sus deseos, puede apreciar la armonía de la obra para hacerla suya.

Por otro lado, Brecht cambia el sentido de la catarsis, proponiendo un distanciamiento entre el espectador y el destino del héroe de la obra, recordándole al espectador la facultad que tiene de enfrentarse de manera crítica a la idea que propone la obra. “La catarsis no está en compartir el sufrimiento de los que sufren o temen, hay que buscarla en la exaltación ideológica del espectador” (Garrido Gallardo, 2009, p. 17). Para este autor, el teatro no tiene como finalidad la purificación del espectador, sino en hacerlo razonar ante los hechos.

Artaud propone un teatro que conmueva la quietud de los sentidos y que impulse al espectador a una revuelta interior. Para él, la catarsis más que despertar compasión y temor, debe suscitar sentimientos de inseguridad y ambigüedad que obliguen al espectador a hacer el esfuerzo de comprender y valorar la realidad desde una ideología determinada, motivada esta por una creación artística alrededor de la crueldad o la cruda verdad.

Todas estas interpretaciones de la catarsis son atribuidas al espectador dentro de un contexto escénico. En el siglo XX Freud aportará un nuevo sentido a la catarsis, refiriéndose a ella como un conjunto de acciones que se contendrán en el método catártico, señalando, que más que el sentimiento y/o la razón, la percepción o el análisis crítico, la catarsis tiene que ver con el inconsciente y produce un efecto terapéutico que permite al espectador develar los problemas internos desde dos dimensiones:

1. Libera las malas inclinaciones a través de la sensación de temor y/o compasión (visión aristotélica)
2. Libera las inhibiciones y las represiones psíquicas (visión freudiana terapéutica)

Siendo el teatro sustitutivo de la realidad, ofrece una nueva libertad al espectador, invitándolo a analizar sus alineaciones individuales y sociales. Para Freud, la llegada al método catártico respondía a una búsqueda del entendimiento de la génesis de las histerias, la cual, en

compañía de Breuer, se había convertido en su objetivo de indagación. Así entonces, elaboraron la hipótesis de que la histeria era la respuesta a afectos encapsulados, que no encontraban una descarga adecuada (Figeroa, 2014, p. 266). Por lo tanto, la catarsis precede a la psicoterapia y se convierte en parte importante de la acción curativa, llevando en este caso al paciente a la experimentación y descarga de afectos intensos que no han podido exteriorizarse (Figeroa, 2014).

Interpretaciones de frontera

Es menester hablar de frontera en esta investigación, toda vez que la indagación se lleva a cabo a partir de la implementación de un taller que trabaja con población infantil migrante en el marco del proyecto TransMigrARTS, el cual se analizará a profundidad en el capítulo metodológico.

Esta concepción de frontera, que para la RAE es un límite que separa dos espacios, territorios o conceptos, puede ser tanto una línea física que divide áreas geográficas (como países o regiones) como una división simbólica que separa ideas, culturas o identidades. Esta descripción, contrasta con el aporte del dramaturgo José Sanchis Sinisterra, quien en la misma Revista TransMigrARTS 2 (2022), expresa con claridad que las fronteras son una oportunidad de fricciones y nuevas hibridaciones (Bastidas, 2022).

La autora Gloria Anzaldúa, en su libro *Borderlans* (1987) introduce la idea de la frontera como espacio transicional y como lugar de conflicto, resistencia y creación de identidades. Su trabajo explora la frontera entre los Estados Unidos y México, pero también la frontera interna entre la identidad cultural, étnica y sexual. Para Anzaldúa, la frontera es un lugar de tensión, pero también de posibilidad, donde surgen nuevas formas de ser y pertenecer. Sostiene que las fronteras cumplen funciones de diferenciación y regulación, estableciendo qué se incluye o se excluye, quién pertenece y quién queda fuera. Sin embargo, la frontera como zona de

interpenetración[50] es una conceptualización que ve las fronteras no como líneas estrictas de separación, sino como espacios de encuentro, intercambio y transformación. En lugar de entenderlas como barreras rígidas, se consideran lugares donde diferentes culturas, identidades, ideas o entidades se mezclan, se dialogan y se mutan mutuamente.

Este enfoque se aleja de la noción de frontera como límite excluyente, proponiendo que las fronteras son también zonas de hibridación y de creación de nuevos significados. Así, permiten la interacción entre lo "diferente", dando lugar a nuevas formas de ser y de entender el mundo. La idea de interpenetración sugiere que las fronteras son fluidas y dinámicas, siempre en proceso de redefinición y enriquecimiento mutuo.

Autores como Homi K. Bhabha, con su concepto de "hibridación cultural", ejemplifican cómo las fronteras culturales y sociales se convierten en espacios de intercambio que desafían las identidades fijas, creando nuevas formas de pertenencia y de subjetividad. De esta manera, las fronteras no son solo lugares de separación, sino también zonas de posibilidades y nuevas realidades.

Ahora bien, si en la contemporaneidad se definen las fronteras como espacios de fluxión, hibridación e intercambio, ¿por qué alrededor de ellas se generan fenómenos de conflicto y violencia? Aunque la frontera como zona de hibridación es vista como un espacio potencial de intercambio y transformación, las tensiones por el poder**,** la identidad y los intereses económicos, generan muchas veces violencia en torno a estas divisiones. Las fronteras son, por lo tanto, zonas conflictivas donde las dinámicas de inclusión y exclusión, de lo "otro" y lo "propio", que generan conflictos que van más allá de lo físico, afectando también las relaciones sociales, culturales y políticas.

[50]Según Anzaldúa, la interpenetración se refiere al proceso en el que dos o más elementos, ideas, culturas, o entidades, se mezclan, fusionan o se influyen mutuamente de manera profunda, de tal forma que no permanecen completamente separados, sino que se penetran o se integran entre sí.

Este contraste entre la potencialidad creativa de la frontera y su carácter conflictivo se debe a cómo las sociedades manejan las diferencias y las tensiones que emergen de la interpenetración de culturas, identidades y territorios. Dichas tensiones se originan por:

1. *Control y poder:* las fronteras son, en gran medida, construcciones políticas que marcan el control sobre los recursos, el territorio y las poblaciones. Los Estados utilizan las fronteras como mecanismos de seguridad, soberanía y exclusión, lo que puede generar tensiones con los que desean cruzarlas (migrantes). La lucha por el control de estas fronteras lleva a la violencia política y a la militarización de ciertos territorios, creando una línea divisoria que se convierte en un espacio de conflicto y confrontación.

2. *Identidad y exclusión:* las fronteras no solo separan territorios físicos, sino que también definen quién pertenece a una nación, etnia, o cultura. La xenofobia, el racismo y el nacionalismo pueden reforzar la idea de "nosotros" frente a "ellos", generando una percepción de amenaza frente a lo "ajeno" o lo "diferente". Esto lleva a la exclusión social de aquellos que intentan cruzar la frontera o que están marcados por una identidad percibida como ajena o inferior, lo cual a menudo resulta en violencia simbólica o física.

3. *Globalización y migración:* en un mundo globalizado, las fronteras se han vuelto cada vez más permeables a través del movimiento de personas, bienes, ideas y servicios, lo que genera tensiones. Las políticas migratorias restrictivas, el aumento de migrantes y refugiados, y la brecha entre países ricos y pobres, han exacerbado las fronteras de clase y económicas, creando situaciones de violencia y explotación en las zonas fronterizas.

4. *Hibridación forzada:* aunque la hibridación cultural puede ser vista como un proceso enriquecedor, cuando se impone de manera forzada o se vive como una amenaza, puede generar rechazo. Cuando las comunidades sienten que su identidad está siendo diluida o que su cultura está siendo invadida por otro grupo, pueden surgir conflictos violentos. Este tipo de hibridación impuesta puede llevar a resentimiento y a la lucha por preservar lo que se percibe como la identidad "autóctona" u "original".

5. *Fronteras de género, raciales y sociales:* las fronteras también se expresan de manera no solo geográfica, sino en términos de género, raza y clase. Los límites entre lo aceptable y lo no aceptable socialmente en las relaciones de género y raza pueden ser igualmente violentos. La violencia de género, la homofobia y el racismo pueden tener lugar en las fronteras culturales y sociales, ya que se perciben como líneas de separación entre identidades hegemónicas y marginalizadas.

Tipos de fronteras

1. *Fronteras físicas o geográficas:* estas son delimitaciones tangibles que dividen territorios, como países, ciudades o regiones. Suelen marcarse con elementos visibles, como muros, ríos, montañas o alambrados. Esta tipología la describe con claridad Etiénne Balibar (2002) quien examina las fronteras geográficas y políticas como estructuras que no solo marcan la división física entre territorios, sino también como instrumentos de poder y control. En su trabajo, argumenta que las fronteras políticas son construcciones sociales que representan más que simples divisiones territoriales; son espacios simbólicos que reflejan identidades nacionales, intereses económicos y relaciones de poder. Balibar también destaca cómo estas fronteras se mueven y cambian con el tiempo, influenciadas por factores históricos y políticos.

2. *Fronteras culturales:* delimitan identidades culturales, tradiciones y valores de una comunidad en relación con otra. Estas fronteras son simbólicas y pueden ser influenciadas por factores étnicos, lingüísticos o religiosos. Homi K. Bhabha, en su libro *"The Location Of Culture",* profundiza en cómo las fronteras culturales funcionan como espacios de hibridación, donde se negocian identidades y se cruzan influencias de

diferentes culturas, utilizando los conceptos de *"mimicry"* (mimetismo) y *"third space"* (tercer espacio).[51]

3. *Fronteras psicológicas:* se refieren a los límites internos que las personas establecen en sus relaciones y en su autopercepción. Incluyen el respeto por la propia intimidad, emociones y espacio personal. Ahora, en lo que compete a esta investigación, se hace pertinente analizar las fronteras psicológicas desde las infancias y cómo ellas se perfilan a partir de la construcción de la imagen corporal. Françoise Dolto (1977) hace un aporte para la comprensión de cómo se construyen las fronteras psíquicas en el desarrollo infantil y cómo estas afectan la formación de la identidad y la relación con los demás. En su enfoque psicoanalítico, Dolto se centró en la importancia de la imagen corporal y la comunicación simbólica en la construcción del yo. La autora destaca la importancia de la imagen corporal en el desarrollo psicológico del niño, ya que el cuerpo es una de las primeras "fronteras" con las que el niño se encuentra. La manera en que el niño percibe su cuerpo y su relación con él, influye en su capacidad para establecer límites saludables entre sí mismo y con los demás. Las fronteras psicológicas se construyen a través de la forma en que el niño se ve a sí mismo y cómo se comunica con el mundo externo. En el marco de su teoría psicoanalítica, Dolto explora la idea de que el inconsciente tiene fronteras que influyen en las relaciones de los niños con su entorno. Estas fronteras psíquicas son esenciales para comprender cómo los niños procesan sus experiencias, en especial las experiencias de maltrato o conflictos emocionales, que pueden generar distorsiones en su percepción del mundo y de sí mismos.

4. *Fronteras sociales:* establecen límites entre grupos dentro de una sociedad, con base en clase, género, etnia o religión, y definen quién pertenece a ciertos grupos y quiénes quedan fuera. El autor Pierre Bourdieu, en su obra *La distinción. Criterio y bases sociales*

[51]*Mimicry* (mimetismo): se refiere a la imitación o adopción de características de una cultura dominante por parte de una cultura subordinada, lo que puede crear tensiones y ambigüedades en la identidad. *Third space* (tercer espacio)**:** es el espacio intersticial donde las identidades culturales se encuentran, se negocian y se mezclan, produciendo nuevas formas de ser y de vivir.

del gusto (1988), examina cómo las fronteras sociales se construyen a través de las diferencias de clase, cultura y habitus. A través de este análisis, Bourdieu propone que las fronteras sociales no son solo divisiones visibles entre grupos, sino que son productos de procesos simbólicos, culturales y estructurales que definen el acceso a recursos, el poder y el estatus dentro de una sociedad.

5. *Fronteras políticas:* definen jurisdicciones y áreas de control dentro de un país o entre países. Son esenciales para la administración del territorio y la soberanía de los estados.

6. *Fronteras económicas:* delimitan zonas de intercambio comercial y mercados, y suelen influir en la economía de los países o regiones.

7. *Fronteras de la corporeidad:* según autores como Merleau-Ponty, en la fenomenología, son límites que una persona establece en la percepción de su propio cuerpo, diferenciando entre el "yo" y el "otro" o entre el "interior" y el "exterior.

¿Por qué transformar la mirada hacia las infancias?

En esta tesis, la transformación se refiere a un cambio fundamental en la forma como se concibe, interpreta y aborda a la infancia en sí misma, tanto en la cotidianeidad, como en la Investigación-Creación. A lo largo de las últimas décadas, la concepción de las infancias ha pasado de una visión tradicional que veía a los niños como seres pasivos en proceso de formación, hacia una comprensión mucho más dinámica, en la que se reconoce a los niños como sujetos activos, con derechos, capacidades y voz propia en la sociedad. Este cambio ha tenido implicaciones teóricas, y ha impactado directamente en los enfoques educativos, las políticas públicas, la interacción social y las prácticas creativas, con la niñez, por la niñez y desde la niñez. Por otro lado, el término transformación acompaña esta investigación toda vez que ella va de la mano con el proyecto TransMigrARTS y en él, con claridad, se especifica la búsqueda de la transformación de las vulnerabilidades, ocasionadas en las personas a raíz del fenómeno migratorio.

En el presente apartado se explicará inicialmente la definición de la palabra transformación y posteriormente se expondrán algunos aportes de teóricos especialistas en infancias, que a lo largo de la historia han procurado ofrecer los argumentos necesarios para que la mirada a las infancias sea desde una condición igualitaria.

¿Qué es transformación y por qué atañe a las infancias?

La transformación atañe a todas las áreas del conocimiento y en todas hace referencia a un cambio, que, no en todos los casos, es evolutivo. Los cambios, las transformaciones o las "metamorfaciones" (RAL), se proponen como la acción de transitar la forma o cambiarla. Este término, que nace en las ciencias naturales, específicamente en la biología, se utiliza para denominar las alteraciones del ADN de las células que han sido expuestas a un procedimiento de manera intencional o no.

Asimismo, este fenómeno de transitar la forma, de manera posterior a un procedimiento, se fue acuñando en las demás ciencias para determinar el antes y el después de los focos de estudio (procesos, comunidades, objetos, etc.). En algunos casos, transformar es detener, mezclar, retirar, intervenir. En otros, transformar es deshabitar el hábito a partir de acciones que estimulen una mirada consciente a la realidad inmediata. En este caso, la transformación implica mirar las infancias sin los filtros del adultocentrismo y la conveniencia, y, más puntualmente, para el objetivo de esta investigación, transformar es quitar el velo que la sociedad instaura en las infancias para la mirada del sí mismo.

Desde el siglo pasado, diferentes autores han reclamado una transformación tanto en la forma que la sociedad se ha referido a las infancias, como a los modos de relacionarse con ellas. Esta transformación, que se subraya como urgente en este documento, tiene un antecedente fundamental que fortalece el objetivo de esta investigación. Montessori, en su libro *El niño, el secreto de la infancia* (1936), describe claramente cómo el respeto por los niños, la dignificación de su estatus de ser completo y pensante y la garantía de un ambiente que permita su desarrollo natural, es el primer paso para la paz (Muñoz, 2020). Este reclamo, se une al autor Janusz

Korczak, quien en su libro *Cómo amar a un niño,* en 1919 expresaba su profundo respeto por los niños, abogaba por una comprensión empática y respetuosa de su desarrollo y de sus necesidades. Esto llevaría a una sociedad que mirara a los niños en una condición de completitud, en la que sus acciones buscasen ser comprendidas y, a partir de ellas, descubiertas sus posibilidades de interacción con el mundo que les rodea. Lo anterior, implica un trabajo para el adulto, un deber hacer en conexión con las infancias; sin embargo, ubicar las infancias en una condición de inferioridad e incompletitud, instaura en las organizaciones sociales, hábitos que refuerzan los acondicionamientos y las configuraciones en procura de una homogeneidad. Esta situación es común en los contextos de producción artística con niñas y niños. La escucha a sus cuerpos se hace de manera superficial y se invierte tiempo en el silenciamiento de lo individual a través de un fortalecimiento de técnicas disciplinares colectivas.

> Mientras los niños no nos quiten la paz y la tranquilidad preferimos adormecernos en la ilusión de que son tontos, de que no saben nada, de que son irrazonables, de que se dejan engañar fácilmente por las apariencias. Una concepción distinta plantearía el dilema de renunciar abiertamente al privilegio de una supuesta perfección o bien de tener que desechar lo que a su ojo nos hace infelices, pobres y ridículos. (Korczak, 1976, p. 21)

Reconocer la individualidad de cada infante en los procesos creativos, implica hallar recursos metodológicos en los que, desde la investigación-creación, se les permita revelar ante sus ojos la realidad que les rodea y que les habita. Esto implica una inversión de tiempo a quien les acompaña. Padres, maestros, tutores, orientadores y artistas directores, requieren transformar entonces su mirada hacia la infancia, descolocando la idealización colectiva y procurando ser solidarios y afectivos con el cuerpo infante que en realidad les corresponde.

Korczak afirmaba en su texto que es imperativo ofrecer al niño una realidad presente de respeto y bienestar, no un constante augurio de un devenir que desde su nacimiento estaba empeñado a los adultos que le rodean. La realidad de las infancias, se lleva a cabo en el momento en que la infancia es infancia y esta requiere del mismo trato digno y respetuoso que el adulto que le acompañe (Korczak, 1976, p. 5).

En cuanto a los contextos, estos autores se suman a la demanda de Paulo Freire, de transformar los espacios que rodean a las niñas y los niños. Específicamente, el autor subraya la escuela como un espacio que debe modificar su manera de concebir las infancias, abogando por un enfoque educativo que empodere a los oprimidos, permitiéndoles reflexionar críticamente sobre su realidad y transformarla. Aplicado a la infancia, esto implica ver a los niños como sujetos capaces de pensar críticamente sobre el mundo que los rodea y no como receptores pasivos de información (Freire, 2012-1970). El autor da una pista acerca de la pregunta ¿Qué debe ser transformado? claramente enfatiza en la mirada a una sociedad con desigualdades. “Las transformaciones sociales son urgentes cuando la desigualdad es evidente”. "La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (Freire, 2012-1970).

Aunque esta investigación no es estrictamente de carácter educativo, hablar de la escuela es absolutamente pertinente dado que se trata de un estudio sobre las infancias. La escuela es uno de los contextos más significativos en la vida de los niños, ya que no solo influye en su aprendizaje académico, sino también en su desarrollo social, emocional y cultural. En ella se moldean actitudes, se forjan relaciones y se establecen las bases para la construcción de la identidad y la creatividad infantil. Por tanto, analizar las infancias sin considerar el papel que la escuela desempeña en sus vidas, sería ignorar un factor clave en su desarrollo integral y en las dinámicas que configuran su experiencia cotidiana.

Acerca de la Investigación-Creación

En este apartado se presenta un recorrido por el origen y las teorías de la investigación-creación, y sus principales debates y aportes en el estudio de fenómenos de la realidad, con el fin de comprender cómo surge esta propuesta metodológica y sus distintas acepciones.

Es estrecha la relación que ha tenido la evolución del término investigación-creación con los espacios de formación académica. Este neologismo tuvo su origen a mediados del siglo XIX en las universidades y centros de formación de Gran Bretaña que aspiraban a la acreditación de

sus programas de doctorados en artes. En el estado del arte que realizan Alba y Buenaventura (2020), los autores examinan las distintas acepciones del concepto, y narran cómo se produjo esta tensión "cuando la actividad creativa propia de las artes, el diseño y la arquitectura, se ubicó dentro de la universidad y, en general, dentro de instituciones de educación superior (p. 7). "Los doctorados en artes, tuvieron que inventar el concepto de "investigación-creación" para legitimar sus tesis" (Alba y Buenaventura, 2020, p. 3).

Entre 1840 y 1992 sucedieron varios procesos sociales que tuvieron impacto en este concepto, desde la creación de las primeras escuelas británicas de arquitectura y diseño en 1840, enfocadas en el trabajo y la vida profesional "*studio based learning",* hasta la evolución de procesos de investigación *sobre* las artes, a través de disciplinas consolidadas que monopolizaron en fragmentaciones especializadas, la indagación del arte durante el siglo XIX. No obstante, a finales del siglo XIX e inicios del XX, con el surgimiento de nuevas vanguardias, se jalonó una renovación en la investigación-creación con miras a estudiar otras estéticas y sensibilidades, académicas o no, pero, ante todo, interdisciplinares. Procesos que involucraban una reflexión sistemática sobre las actividades para la producción de una obra de arte.

La tensión del encuentro entre la creación y la investigación supone un cambio de paradigma en la producción del conocimiento, en el que las artes tradicionalmente habían estado separadas de las actividades científicas. Hacia 1800 era fácil referirse al paradigma imperante, dado por la ciencia positivista y el empirismo. Según Alba y Buenaventura (2020), este incrementado interés por la investigación-creación se debió al amplio rango de posibilidades que otorgaba para los estudios de doctorado en artes, con innovaciones en el ámbito de las políticas del conocimiento, la epistemología del arte y la educación artística (p. 3). Lo que le llevó a propagarse por otros países anglosajones no estadounidenses como Nueva Zelanda, Australia, Europa continental y posteriormente, América Latina.

Inicialmente, en Estados Unidos y Canadá, la investigación se daba por hecho en la realización de los *Máster of Fine Arts* (MFA), en los cuales el artista, finiquitaba su proceso académico con la exposición de su obra, la cual suponía una exploración íntima o social que

algunas veces iba acompañada de un documento que daba cuenta del proceso para la creación (Alba y Buenaventura, 2020, p. 3). Durante este tiempo, Nueva Zelanda, Australia y Europa continental se abrieron camino desde las maestrías y los doctorados en Artes, en los cuales la investigación ha sido fundamental. “Las universidades y las facultades de artes mismas han iniciado, por iniciativa propia, la definición de la investigación-creación, con miras a legitimar y racionalizar tanto la financiación interna como los esquemas de promoción académica de sus profesores-artistas-investigadores” (p. 11).

Sin embargo, es prudente recordar que la Investigación-Creación que se empieza a abordar en 1840, nace ante la llegada de las artes a la universidad. Lo cual pone en tensión la mirada productiva que se le debía dar a dicho conocimiento. Por lo tanto, la IC (Investigación-Creación) inicialmente tenía como objetivo una formación profesional para un desempeño laboral, lo cual no produjo un impacto trascendental en el cruce de caminos que proponen los autores. En tiempos de guerra, el conocimiento del diseño fue utilizado para analizar situaciones problema que desde diferentes objetos obstaculizaban alcanzar las metas propuestas. Así, se empieza a aplicar el conocimiento artístico en el diseño de las armas y las camas hospitalarias (p, 8).

En la década del 60, los artistas empiezan enfocar su atención en el proceso, lo que desdibuja las grandes disciplinas y las exigencias técnicas artísticas, y empiezan a aparecer movimientos de vanguardia que dan paso a una decolonialidad del arte como la nueva ola francesa, el *cinemá verité*, el nuevo cine latinoamericano, entre tantos otros movimientos de renovación. En el contexto del cine norteamericano, la caída del “sistema de estudio” hollywoodense se había también iniciado” (p. 8). Sin embargo, de manera simultánea a este proceso, en Estados Unidos también se empieza a consolidar el sistema televisivo, el cual atraparía a una gran audiencia.

> Es lo que el profesor colombiano Jesús Martín-Barbero ha llamado el amalgamiento entre cultura popular, cultura masiva y cultura culta. Creemos, a manera de hipótesis, que el

> surgimiento de la investigación-creación en las artes, como posibilidad, es un elemento adicional que caracteriza esa renovación de esta época. (p. 8)

Por otro lado, en Gran Bretaña, los politécnicos se transformaron en universidades, lo que conlleva, en ese entonces, a una exigencia investigativa en todos los campos del conocimiento, específicamente en las artes. Con una gran variedad de disertaciones en artes y con la aparición de la RAE (*Research Assessment Exercise*)[52], la IC se concentró en determinar las obras de arte como resultados de investigación, dejando de lado lo que los autores denominan "cuidado epistemológico", empezando una producción genérica de "obras de arte".

En 1998, con la aparición del *Arts and Humanities Research Board* se empezó a observar un plus en los procesos de Investigación-Creación. Las universidades británicas empezaron a incluir dentro de su currículo la cátedra de Investigación y, a través de ella, las y los artistas investigadores empezaron a robustecer sus bases conceptuales alrededor de su proceso creativo, se incluye también, la mirada crítica en la documentación de su experiencia y se plantean nuevas metodologías.

Desde entidades como el Ministerio de Cultura, la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), las universidades y las facultades de artes mismas, en el año 2008, en Colombia, abrieron el debate alrededor de la Investigación-Creación con miras a legitimar la financiación interna y la promoción académica, tanto de maestros artistas, como de artistas investigadores y de gestores sociales que trabajaban desde la creación artística (Barriga, 2011, pp. 317-330). Para ello, las universidades contribuyeron desde sus facultades de arte a convertirse en un espacio de creación para la investigación y/o investigación para la creación. Sin embargo, continúa la pregunta alrededor de la legitimidad de la investigación basada en las artes, la cual, en la primera década del siglo XXI se convierte en la principal reflexión de los artistas e investigadores, quienes empiezan a

[52] Proceso público de acreditación y calificación de la investigación universitaria bajo el principio de que quien más investigación realiza, más recursos tiene derecho a recibir.

dilucidar la Investigación-Creación como una posibilidad cognitiva real. Es así, como a través de publicaciones, han salido y circulado los libros y artículos de Tom Barone y Elliot Eisner (2002-2008), la investigación sobre las artes del espectáculo, liderada por Baz Kershaw (2002-2009), los textos de Gary Knowles y Ardra Cole (2001-2008), la artegrafía de Rita Irwin (2004-2013) y el trabajo de Graeme Sullivan (2005-2006) (Barriga, 2011, p.12).

Ante la tarea de demostrar que la Investigación-Creación es un camino epistemológico válido, se ha aterrizado en Latinoamérica la noción del "educador, artista-investigador" (Barriga, 2011, p. 17). Esto, teniendo en cuenta que el artista que investiga se desenvuelve en campos académicos de enseñanza-aprendizaje, en campos de creación y en campos de indagación.

Acepciones de la Investigación-Creación

Este concepto en el que la investigación se encuentra con la creación, ha tenido con el tiempo distintas acepciones en las que varían las interpretaciones entre el investigador y el investigado, y los campos de indagación que conllevan sus distintos matices lingüísticos.

Estas acepciones son:

- *Practice-based research* (Práctica basada **en** la investigación)
- *Practice-led research* (Investigación **sobre** la práctica)
- *Practice as research* –PAR– (Práctica **como** investigación)
- *Practice as Research in Performance* –PARIP– (Práctica **como** investigación **en** *performance*)
- *Arts-based research* (Investigación basada **en** las Artes- IBA)
- *Arts-informed research* (Equivalente a la IAP)
- *A/r/tography* (Artegrafía)
- *Research acts in art practice* (Investigación **en** la creación) (Sullivan, 2005, p. 20; Alba y Buenaventura, 2019, p. 3)

En la primera acepción, *Practice-based research* (Práctica basada en la investigación), una investigación se puede valer de los resultados de procesos creativos para desarrollar un nuevo conocimiento. Mientras que en *Practice-led research* (Investigación sobre la práctica) el foco está en la creación. Existe un interés por una práctica, tanto así que es parte de su método, lo que es equivalente a la Investigación-Acción. En *Practice as research* –PAR– (Práctica como investigación) se utiliza la práctica como parte de la investigación.

Por su parte, la Creación como Investigación en *Performance*, indaga la práctica como investigación, especialmente en los programas de Artes Escénicas de las universidades de Bristol.

Este concepto tiene la eventualidad de conectar con otras disciplinas, a saber: historia del arte, filosofía, arquitectura, diseño, literatura y estudios literarios, lo cual ha resultado pertinente para estudiar la relación de procesos sociales con dinámicas creativas e investigativas. Para estudiar este concepto, se retoma el trabajo de Graeme Sullivan (2005), profesor australiano, quien desarrolló unas categorías para entender el arte o la práctica artística como una práctica investigativa.

La Investigación-Creación en el doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Al pertenecer esta tesis a la Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades (LECCSP) se asumen posturas respecto a la relación entre la investigación y la creación desde el campo del arte que se consideran relevantes para comprender los alcances y las contribuciones esperadas.

Mencionan Camacho, Castillo, Gutiérrez y Niño (2016) que la Investigación-Creación es, ante todo, una posibilidad para comprender necesidades sociales en donde convergen el acto creativo y la estructuración del conocimiento en la sociedad que, además, tienen la característica de ser poco importantes o relevantes. Al respecto mencionan:

> La incorporación de la creación en algunas posibilidades y alternativas de la investigación corresponde a la necesidad de dar respuesta histórica y social a un conjunto de preguntas provenientes de entornos actuales, caracterizados por una alta complejidad y por la pertinencia de aspectos previamente considerados marginales o irrelevantes: cuerpo, experiencia, memoria, sentidos, subjetividad, creatividad, entre otros, para la comprensión integral de un conjunto significativo de fenómenos. (p. 8)

Un mundo en crisis económica, ambiental, social y cultural, requiere soluciones integradoras de diferentes aspectos y dimensiones del ser, y otras formas de producir conocimiento, ser y estar en el mundo.

Por su parte, Gómez (2020) plantea que las prácticas de investigación-creación, definen las circunstancias y las formas en las que el conocimiento situado se va produciendo como correlato del accionar de las prácticas. Esto enlaza la acción participativa de la comunidad con la que se desarrolla esta investigación y las formas en que el conocimiento sensible emerge.

Es necesario crear otras políticas de investigación en el país, que permitan abordar complejidades que afectan a la totalidad del territorio nacional. Es darle un lugar legítimo al arte y la cultura en la creación de conocimiento de una sociedad, para abordar problemas estructurales de nuestra sociedad colombiana, como lo son el maltrato a la infancia y las prácticas de violencia sobre los cuerpos de los infantes. Asimismo, es urgente incluir a las comunidades infantiles dentro de las prácticas de investigación- creación, otorgándoles el lugar de coinvestigadoras y atendiendo sus demandas como válidas, lo que sería un paso para que la Investigación-Creación, se tome la tarea de descolonizar la principal institución social. “Conocimiento es la pluralidad de formas en las que se hace sensible la creatividad humana en el mundo”. (Gómez, 2020)

Investigación-Creación Aplicada (ICA)

Inicio este apartado marcando el origen de la ICA a partir del Teatro Aplicado, que tiene sus raíces en una serie de movimientos y prácticas teatrales que buscan utilizar el teatro no solo como un medio de entretenimiento, sino también como una herramienta de intervención social, educativa o terapéutica. A lo largo del siglo XX, el teatro comenzó a ser reconocido por su potencial para abordar cuestiones sociales, psicológicas, políticas y culturales en contextos más allá de la mera representación artística. Uno de los primeros ejemplos fue el *Teatro del Oprimido* (1970) de Augusto Boal en Brasil, que utilizaba el teatro como una forma de empoderar a las comunidades marginadas, permitiéndoles reflexionar y actuar sobre las injusticias que experimentaban.

Ahora bien, de esta práctica artística se destaca la maestra Monique Martínez (2023) quien desde la creación y/o dirección de sus obras muestra una gran conexión con las problemáticas sociales y empieza a fortalecer el camino de investigación y creación que lleva a la producción situada, siempre con el fin de transformar las vulnerabilidades o suplir alguna necesidad. Desde esta inquietud se empieza a gestar la ICA, una estrategia metodológica propia de las prácticas artísticas que determinan un modo de hacer situado y que responde a las demandas de una población específica.

Este proceso metodológico nace en Francia ante la pregunta ¿para quién es la creación y a qué responde en términos de necesidades? La doctora Monique Martínez Thomas, directora del laboratorio creativo *Lla Créatis*[53] de la universidad de Toulouse Jean Jaurés, se ha dado a la tarea de responder estas inquietudes a partir de indagar la creación como un camino de respuesta específico y situado que no se centra en la producción artística desde la mirada estética, sino que su foco de atención es la comunidad por la que se está generando el proceso.

[53]El laboratorio LLA-CRÉATIS, autorizado por el Ministerio de Investigación, tiene la condición de equipo de acogida doctoral (EA). LLA-CRÉATIS tiene la particular vocación de acoger a estudiantes de doctorado e investigadores interesados en la intersección de sus disciplinas en los campos de la literatura, las lenguas y las artes.

La Investigación Creación Aplicada se nutre del conocimiento sensible, porque responde a un todo que siente y que demanda una atención específica. Esta metodología nace de indagar modos de hacer pertinentes de acuerdo con las comunidades donde se vaya a implementar. Así entonces, la característica "Aplicada" en el momento de definir el tipo de Investigación-Creación, determina que el investigador debe tener una meta concreta (Martínez, 2023, p. 13), un punto de llegada claro con respecto a la población con la que va a realizar la acción creativa. Si bien, la acción creativa siempre va a intentar crear nuevas representaciones en los espectadores o reforzar las que ya están en su interior, cuando se trata de la Investigación Creación Aplicada significa que el investigador debe tener claridad en que esa obra de arte, esa creación producto de todo un proceso artístico situado, será única y responde a unas necesidades particulares de la comunidad específica, de la empresa específica o del lugar específico.

Hallazgos de este acercamiento teórico

Culminando este diálogo con los autores, me permito expresar mis niveles de comprensión sobre el ser cuerpo y cómo con él, desde él y a través de él, el entorno no solo lo afecta, sino que también es afectado en una dinámica constante. He comprendido que el cuerpo es un territorio múltiple donde las experiencias, especialmente las vinculadas a la violencia, no solo se proyectan hacia el exterior, alterando la manera en que el individuo interactúa con su contexto, sino que también se instalan en su interior, modificando profundamente su autopercepción y la forma en que el sujeto se visualiza a sí mismo.

Desde esta perspectiva, las afectaciones al cuerpo no son meramente físicas, sino que penetran en capas emocionales, sociales y simbólicas, generando transformaciones que influyen en el Esquema Corporal y la identidad. La violencia deja huellas que condicionan la forma en que el cuerpo experimenta su entorno, convirtiéndose en un vehículo que expresa dolor y resistencia, pero también como un espacio vulnerable que moldea la manera en que el sujeto se comprende y se valora.

Estas ideas dialogan con las nociones de Arturo Rico Bovio (1998) sobre las valencias corporales, que subrayan cómo el cuerpo se construye en la interacción constante con las realidades biológicas, sociales y culturales. Asimismo, permiten entender que las narrativas genealógicas del primer capítulo, no solo expresan experiencias hacia el mundo exterior, sino que reflejan un proceso interno de afectaciones. Las vivencias de violencia alteran la forma en que el sujeto se sitúa en su entorno y, simultáneamente, reconfiguran su autoimagen y capacidad de vinculación con los demás.

Por lo tanto, uno de los hallazgos más importantes de este diálogo es lo que Françoise Dolto (1979) describe como imagen corporal, concepto que alude a la representación que cada ser humano configura de sí mismo a lo largo del tiempo. La imagen corporal no se limita a la percepción del cuerpo físico, sino que incluye las experiencias emocionales y las relaciones sociales que moldean la identidad personal. Según Dolto, esta construcción interna refleja cómo el sujeto se reconoce, se valora y se posiciona frente al mundo.

Para Dolto, la imagen corporal es dinámica: se transforma a partir de los intercambios con el entorno y de las vivencias significativas, especialmente en las primeras etapas de la vida. En el caso de experiencias de violencia, desprecio o maltrato, esta imagen puede fragmentarse, alterando la relación que la persona tiene consigo misma y con los demás. Así, la autopercepción puede distorsionarse, generando dificultades en la autoestima, la identidad y la capacidad de establecer vínculos saludables.

Este concepto se articula con las ideas de Arturo Rico Bovio (1998) sobre la interacción entre las diferentes capas del cuerpo (biológicas, sociales y simbólicas), mostrando cómo las experiencias afectan tanto la autocomprensión como la manera en que el sujeto se relaciona con su entorno. Dolto subraya que la reparación de la imagen corporal puede darse a través de procesos simbólicos como el juego, el arte o la terapia, los cuales permiten resignificar experiencias dolorosas y reconfigurar la percepción del cuerpo y de la propia identidad.

Por lo tanto, el niño, la niña y/o el niñe, en tanto sociopersonas (Bovio, 1998), se ven afectados por las experiencias del contexto, y la manera en que construyan su imagen corporal

será determinante no solo en sus relaciones interpersonales, sino también en su relación consigo mismos. Esta relación interna influye en cómo se presentan ante los demás, ya que una imagen corporal positiva puede fomentar la confianza y la autoestima, mientras que una imagen distorsionada puede generar inseguridad y dificultad para establecer vínculos saludables.

La construcción de la imagen corporal en la infancia está profundamente influenciada por factores sociales, culturales y emocionales. Las experiencias vividas, especialmente aquellas relacionadas con el maltrato o el desprecio, pueden impactar negativamente en la percepción que el niño tiene de su propio cuerpo, condicionando así su capacidad para relacionarse con el mundo que lo rodea. Esta situación resalta la importancia de crear espacios de apoyo y sanación, donde las infancias puedan explorar y resignificar su cuerpo a través de herramientas artísticas y simbólicas.

En este sentido, reconocer al niño, la niña y/o el niñe como sociopersona implica entender que su desarrollo y bienestar no solo dependen de su individualidad, sino también de las interacciones que mantiene con su entorno social y cultural. La atención a su imagen corporal se convierte en una clave para promover relaciones interpersonales saludables y una identidad positiva. Esto configuraría una nueva corpografía, atendiendo que en ella se deben instalar las capas que afectan a la persona, lo cual se constituye en un nuevo hallazgo que, en el marco del doctorado, a través de las metodologías propias de la Línea se vienen indagando y que, a partir de la escritura de este documento, relaciono.

Otro hallazgo importante de este capítulo es la relación de las potencias de la infancia con las posibilidades que tienen las niñas y los niños para repararse a sí mismos mediante sus propias herramientas simbólicas. Las infancias están dotadas de una rica capacidad de imaginación y ficción, lo que les permite crear mundos alternativos donde pueden procesar sus experiencias y emociones. A través de la imaginación, los niños pueden explorar diferentes realidades y representar su dolor, angustia o alegría, ofreciendo un espacio seguro para el juego simbólico. Este proceso les permite, por un lado, distanciarse de sus experiencias traumáticas y, por otro, darles sentido y significado. Asimismo, la ficción se convierte en un recurso poderoso para que

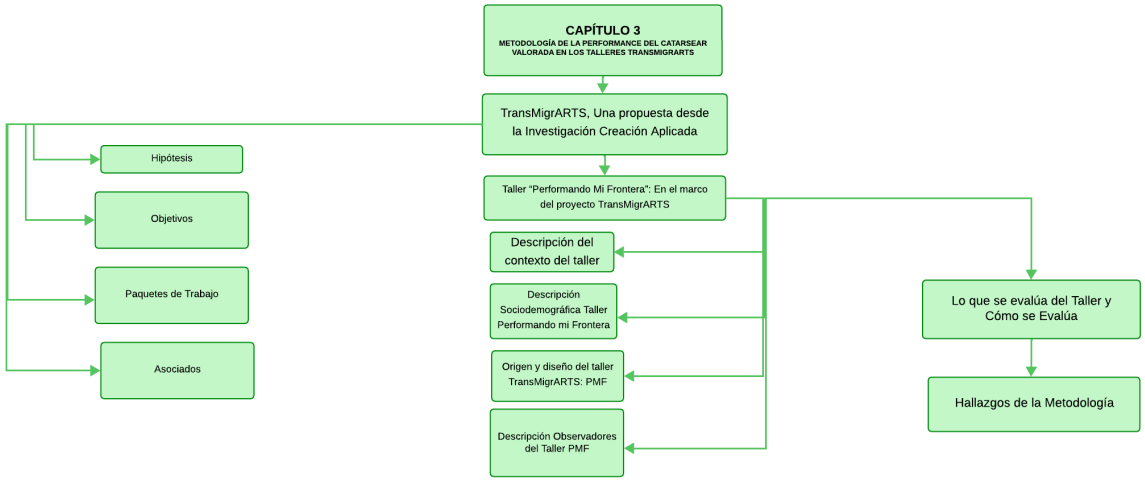
los niños experimenten situaciones que no pueden vivir en la realidad, facilitando así la expresión de sus emociones y la construcción de nuevas narrativas sobre sí mismos. Esto argumenta las acciones performativas expuestas en la genealogía y cómo ellas se consolidaron en estrategias que afectaron positivamente, año a año, desde hace 32 años, a las comunidades infantiles de los diferentes contextos.

Capítulo 3. Metodología de *La performance del catarsear,* valorada en los talleres TransMigrARTS

Con el fin de dar cumplimiento al cuarto objetivo específico de esta investigación, el cual establece: "Proponer una ruta metodológica para desarrollar prácticas performativas en el proyecto TransMigrARTS", se describe la Investigación-Creación Aplicada (ICA), desde la que se desarrolla este proyecto. Por lo tanto, se analiza dicha propuesta metodológica a partir de los aportes de la maestra Monique Martínez (2023) y de la juiciosa investigación que ha realizado alrededor del tema. Posteriormente, se presenta una descripción detallada del proyecto ICA, TransMigrARTS, desde el cual se origina la presente investigación. Dado que la propuesta busca explorar las dinámicas de identidad, migración y frontera a través de las expresiones artísticas y performativas, se desarrolla el taller *Performando mi frontera,* cuyo objetivo fue el de abordar las experiencias de frontera vividas por los participantes, tanto en un sentido físico como simbólico. Por consiguiente, se explican los distintos momentos del taller y sus fases de preparación, exploración y reflexión. Cada una de las sesiones se encuentra descrita en detalle, destacando los objetivos específicos y las actividades realizadas. Finalmente, se hace referencia a los aspectos éticos del taller, a través de la descripción del *dossier* elaborado durante la ejecución del proyecto TransMigrARTS.

Esta investigación hace parte de la primera cohorte del doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dentro de la Línea de investigación de Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades. Asimismo, esta investigación se encuentra en convenio de Cotutela con la Universidad de Toulouse, Jean Jaurès, en el Doctorado en Artes y Ciencias del Arte. Lo que significa, que se desarrolla en el marco del proyecto internacional TransMigrARTS. Desde el ejercicio de situar la investigación, se desprende una ruta metodológica en la cual se intenta resolver la pregunta: ¿Cómo la práctica de la *performance* puede contribuir a transformar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Figura 29. *Hoja de ruta del Capítulo 3*. Autoría propia. (2025)



TransMigrARTS: una propuesta desde la Investigación-Creación Aplicada

En el marco del doctorado en Estudios Artísticos, la Línea de Estudios Críticos de las Corporalidades, las Sensibilidades y las Performatividades, bajo la dirección de la maestra Sonia Castillo, inicia su participación en el proyecto TransMigrARTS (transformando la migración por las artes), liderado por la Universidad de Toulouse, Jean Jaurès bajo la dirección de la maestra Monique Martínez Thomas y aprobado en la convocatoria de *Research and Innovation Staff Exchange* (RISE). Este proyecto está integrado por catorce entidades académicas que se proponen buscar rutas de reparación y transformación para la población migrante a través de las artes (TransMigrARTS, s. f.).

El proyecto TransMigrARTS, surge con el propósito de crear y fortalecer una red de empresas culturales, investigadores, artistas y artistas-investigadores hispanohablantes, cuyo objetivo en común sea modelar talleres socialmente innovadores y transformadores, a través de una metodología aplicada de Investigación-Creación que se ubica a sí misma en el *pensar practicando* (TransMigrARTS, s.f.), partiendo de la idea de que las artes escénicas permiten el

conocimiento y el acercamiento a nuevas relaciones y modos de existencia. De esta manera, este proyecto establece como hipótesis central, que las artes escénicas, a través de las herramientas de Investigación-Creación Aplicada, pueden contribuir a transformar y mejorar los modos de existencia que han sido adscritos a los migrantes en situaciones de vulnerabilidad. Asimismo, ofrece una serie de aportes significativos en diversos ámbitos, desde lo artístico hasta lo social y académico, especialmente en la intersección de migración, identidad y expresión performativa. A continuación, se presentan los aportes del proyecto TransMigrARTS a esta investigación:

Visibilización de experiencias migratorias y fronterizas

TransMigrARTS pone en el centro las vivencias de las personas migrantes y aquellos que habitan en territorios fronterizos, tanto desde una perspectiva física como simbólica. A través de expresiones artísticas, se visibilizan experiencias de desarraigo, adaptación y resistencia, proporcionando un espacio para que los participantes compartan y reflexionen sobre sus trayectorias migratorias.

Empoderamiento a través del arte

El proyecto utiliza el arte como herramienta de empoderamiento, permitiendo que los participantes, muchos de los cuales son migrantes o personas que han vivido en zonas de frontera, puedan narrar sus propias historias. Mediante la *performance* y otras formas de expresión artística, los participantes tienen la oportunidad de reinterpretar sus experiencias y reconfigurar sus identidades, lo cual les otorga una mayor agencia sobre su narrativa personal.

Exploración de nuevas metodologías de investigación artística

TransMigrARTS contribuye al campo de la investigación artística al implementar metodologías que combinan la práctica artística con la investigación social. Los talleres como

Performando mi frontera, no solo son espacios de creación artística, sino también de investigación activa donde se generan datos valiosos sobre las dinámicas migratorias y los procesos de identidad. El uso de herramientas como el diario de campo, la reflexión performativa y el análisis audiovisual, permite generar un conocimiento que combina lo subjetivo y lo empírico.

Reflexión sobre el concepto de frontera

El proyecto aporta una reflexión profunda sobre el concepto de frontera, no solo en términos geopolíticos, sino también como una construcción social y psicológica. A través de la performatividad, los participantes exploran la frontera como un espacio que define su identidad, sus relaciones con el otro y sus experiencias de inclusión o exclusión. El proyecto permite comprender las fronteras como zonas de interacción, negociación y transformación.

Creación de comunidades de diálogo

TransMigrARTS fomenta la creación de comunidades de diálogo intercultural, donde personas de diferentes orígenes y trayectorias pueden compartir sus experiencias y aprender de las de los demás. El arte se convierte en un lenguaje común que permite tender puentes entre culturas, facilitando un entendimiento más profundo de las complejidades de la migración y los procesos identitarios.

Contribución a la pedagogía y la educación crítica

A través de los talleres y actividades del proyecto, se promueve una pedagogía crítica que desafía las narrativas hegemónicas sobre la migración y la frontera. Los participantes son alentados a cuestionar y repensar sus propias experiencias y las construcciones sociales que rodean a estos conceptos. Esto no solo tiene un impacto personal, sino que también puede influir en la manera en que la educación aborda temas de migración, fronteras e identidad.

Innovación en el uso de la performance como herramienta de análisis

La práctica de la *performance* dentro del proyecto TransMigrARTS se sitúa como un medio de análisis. Durante el proceso, los participantes evidenciaron su concepto de frontera y analizaron, a través de la práctica artística, hasta dónde este concepto los definía; de tal manera que no solo representaron su realidad, sino que esta fue analizada activamente. Por lo tanto, la *performance* permite explorar de manera corporal y simbólica las tensiones entre pertenencia, desplazamiento y resistencia, generando nuevos entendimientos sobre el impacto de las fronteras en la vida cotidiana.

Objetivos y etapas del proyecto TransMigrARTS

El proyecto TransMigrARTS establece los siguientes objetivos:

1. Transformar el daño causado en las vidas relacionales y emocionales de las poblaciones migrantes a nivel social, familiar y laboral -entre otros- a través de experiencias artísticas compartidas.

2. Demostrar la capacidad de las artes para innovar socialmente, siendo complementarias a otros enfoques. Las artes pueden dotar de amplios conocimientos y competencias a académicos, investigadores, trabajadores sociales, personas con capacidad de decisión sobre asuntos públicos, entre otros.

3. Estimular la creación de una comunidad internacional en torno a la Investigación-Creación Aplicada, mediante la difusión y el uso de los resultados de la investigación, en una variedad de sectores socioeconómicos y culturales; además de expandir las relaciones y capacidades profesionales de los investigadores, artistas y demás miembros de la comunidad cultural que forman parte de la red TransMigrARTS.

4. Observar, evaluar, modelar e implementar talleres artísticos (TransMigrARTS, s. f.).

El proyecto TransMigrARTS apuesta con estos objetivos a demostrar que las artes por sí solas constituyen una experiencia reparadora y transformadora dentro de las comunidades de artistas y no artistas en condición de vulnerabilidad. Constituyéndose, paso a paso, desde el año 2019, bajo la iniciativa de mujeres artistas e investigadoras, estudiosas de la Investigación-Creación Aplicada, en un proyecto interdisciplinar, intercontinental e intersectorial, que integra distintas estructuras artísticas y académicas que se caracterizan por el estudio de las artes para transformaciones sociales.

En este proceso se determinan las siguientes etapas para la ejecución del proyecto:

1. Observación
2. Evaluación
3. Modelaje
4. Implementación

De estas etapas surgen unos paquetes de trabajo que enmarcan una ruta organizada para el cumplimiento de los objetivos.

Paquete de trabajo 1. Desarrollo de una herramienta de observación y evaluación para los talleres artísticos transformativos

Dicha herramienta se diseñó con el apoyo de participantes de todas las estructuras que conforman el proyecto. Se llevó a cabo en el mes de enero de 2022 en la Universidad de Granada. Simultáneamente, las estructuras proponentes de talleres, organizan los talleres en las estructuras.

Paquete de trabajo 2. Validación de la herramienta de observación y evaluación de talleres artísticos creada en el Paquete de trabajo 1.

La Universidad de Granada lideró esta fase del proceso. Las actividades principales de este paquete de trabajo giraban alrededor de los primeros 10 talleres del proyecto aplicados en Francia, España y Colombia, realizados con diferentes poblaciones migrantes y diferentes disciplinas artísticas (teatro, danza, música, *clown* y *performance*). El taller *Performando mi frontera* hizo parte de este paquete de trabajo.

Paquete de trabajo 3. Modelaje de los talleres artísticos transformativos tipo

Los socios que lideraron este paquete de trabajo fueron Remiendo teatro (Granada) y Université Toulouse ii- Jean Jaurès (Francia). La acción operativa de este paquete de trabajo, fue organizada por la Universidad de Antioquia en cabeza de la investigadora Ana Milena Velásquez, (responsable científico UdeA - Investigadora y artista).

En este paquete de trabajo se llevó a cabo la organización del estudio comparativo de los resultados científicos de los informes de investigación, artículos publicados y material documentado, proveniente del Paquete de Trabajo 2, con el fin de identificar los criterios con más impacto en el proceso transformativo de los talleres, que finalmente compondrían los talleres tipo del proyecto.

Paquete de trabajo 4. Implementación de los talleres artísticos transformativos tipo

En esta etapa se implementan los talleres tipo modelados en el Paquete 4, involucrando a las poblaciones objetivo: solicitantes de asilo y refugiados por razones políticas, étnicas, religiosas o de género, menores extranjeros, víctimas de desplazamiento forzado y demás. Estas implementaciones se organizan en conjunto con distintas asociaciones externas al consorcio,

ONG, instituciones, centros socioculturales, etc., que trabajan apoyando a los migrantes en situación de vulnerabilidad.

Paquete de trabajo 5. Diseminación y comunicación

En este paquete de trabajo se potencia la visibilización del proyecto. Los resultados son accesibles a todos los socios del consorcio; a los interesados científicos, artistas, comunidades, asociaciones e instituciones; y, más allá al público general a través de la *web*, RR. SS, publicaciones de carácter académico/científico, exhibiciones y muestras del trabajo artístico. El líder de este paquete es Proyecto Ñaque SL. bajo la dirección de Fernando Bercebal.



Figura 30. TransMigrARTS

Descripción del taller "Performando mi frontera" en el marco del proyecto TransMigrARTS

En el presente apartado se lleva a cabo un análisis reflexivo del taller *Performando mi frontera*, el cual se diseñó e implementó en el marco del proyecto TransMigrARTS, e hizo parte del Paquete de trabajo 2, con el código WP-T16.



Figura 31. Taller *Performando mi frontera*, Sesión 3. Mi lugar seguro.

Descripción del contexto del taller

Inicialmente, se hace una descripción de la localidad en la cual se encuentra ubicada la comunidad. El Colegio ITD Laureano Gómez IED se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá. Esta ciudad, Distrito Capital de Colombia, se divide en 20 localidades. Estas localidades, ubicadas alrededor del centro de la ciudad, eran habitadas en los siglos XVI y XVII por comunidades indígenas, en su mayoría, familia de los muiscas y como ocurría en el resto del territorio colombiano, estas zonas eran campos de enfrentamiento entre nativos y conquistadores. Con el tiempo, estas localidades, en especial la localidad de Engativá, se convirtieron en un espacio de refugio para las comunidades de todo el territorio que se iban movilizando por temor a la violencia y a la falta de oportunidades. Hasta el año 1957, estas localidades empezaron a ser parte oficial de Bogotá, hoy denominada Distrito Capital.

El Colegio Laureano Gómez, creado en mayo de 1989, hoy acoge a 3000 estudiantes, entre sus jornadas mañana, tarde y formación técnica. Esta institución proporciona formación desde el grado cero hasta el grado once (preescolar, primaria y bachillerato) y en él, desde el año

2015, se ha incrementado la población en condición migrante externa, teniendo al día de hoy aproximadamente 160 estudiantes de origen venezolano.

En esta institución me desempeño como maestra de artes de la sección de bachillerato desde el año 2018. Para llevar a cabo este taller, concentré mi atención en las niñas y niños de tercero y cuarto de primaria, teniendo en cuenta que el objetivo de mi investigación se establecía alrededor de esta población. Por lo tanto, cuando se abre la puerta TransMigrARTS, decido hacer parte de este proyecto con las niñas y los niños en condición migrante de dichos grados, en la Jornada Mañana.

Esto implicó organizar varios momentos para establecer un contacto con la población. Por ser menores de edad, se realizó un encuentro con los papás, uno a uno. Es decir que me reuní con las mamás y los papás de cada niño y niña para explicarles el proyecto y una a una las actividades que tenía pensadas para el desarrollo del taller. En estas reuniones (que se realizaron, algunas en el colegio y otras en las residencias de los estudiantes, teniendo en cuenta las dificultades que algunos padres tenían para el desplazamiento) los padres, las madres y/o representantes legales, resolvieron inquietudes y diligenciaron los formatos de consentimiento. (Ver anexos11 y 12).

Descripción sociodemográfica del taller "Performando mi frontera"

Al taller se integran 27 estudiantes con quienes se realiza el siguiente análisis sociodemográfico, y cuya información reposa en el *drive* del proyecto TransMigrARTS[54]:

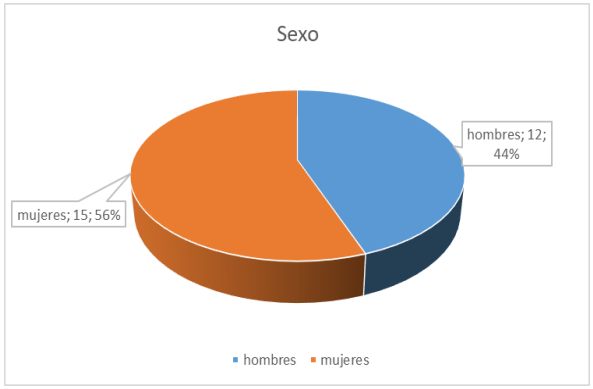
N° de cuestionarios: 27

N° de cuestionarios válidos 27 (N=27)

[54] Para efectos de esta investigación, en el presente documento solo se expone la información en cuanto a cantidad de asistentes (niñas y niños) y el género de las mismas y los mismos. El resto de la información, reposa en los archivos del *Sharedocs* y son del dominio exclusivo del proyecto TransMigrARTS.

Respecto al sexo de las niñas y niños participantes, se encuentra una selección de participantes equilibrada, contando con 12 hombres (44.4%) y 15 mujeres (55.6%):

Figura 31. Descripción sociodemográfica, s. f.



En cuanto al *género* con el que se identifican las y los participantes, predomina el género femenino "ella" con un 51.9%, seguido del género masculino "él" con un 48.1%. Se destaca que nadie se identifica con elle o ellas y ellos.

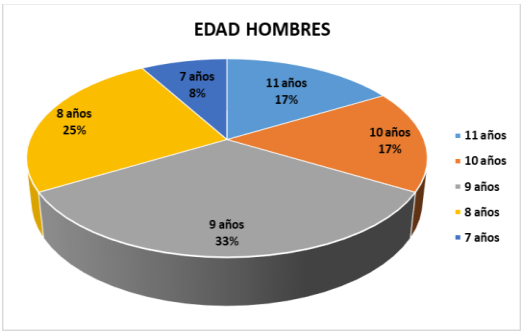
Al observar la *edad* de las y los participantes, se obtiene una gran mayoría con 9 años (38.5%), seguido de los 8 años (30.8%). Cabe mencionar, que se detecta un valor perdido, en un cuestionario no contestado de una mujer.

Estas edades se relacionan con el sexo de las y los participantes. En cuanto a los hombres, destacan igualmente los 9 años (33.3%), seguido de los 8 años (25%). Sin embargo, se destaca solo 1 participante de 7 años (8.3%), además de no obtener ningún participante de más de 11 años.

Por su parte, las mujeres también presentan mayormente 9 años (42.9%) y 8 años (35.8%). Asimismo, se muestra una participante de más de 11 años (7.1%), teniendo concretamente 16 años. Igualmente, se cuenta con una participante de 7 años (7.1), aunque no se obtiene nadie de 11 años.

Tabla4. Número de asistentes al taller *Performando mi frontera*. (2023).

	Hombres		**Mujeres**		**Total**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Más de 11 años	0	0%	1	7.1%	**1**	**3.8%**
11 años	2	16.7%	0	0%	**2**	**7.7%**
10 años	2	16.7%	1	7.1%	**3**	**11.5%**
9 años	4	33.3%	6	42.9%	**10**	**38.5%**
8 años	3	25%	5	35.8%	**8**	**30.8%**
7 años	1	8.3%	1	7.1%	**2**	**7.7%**
Total	**12**	**100%**	**14**	**100%**	**26**	**100%**



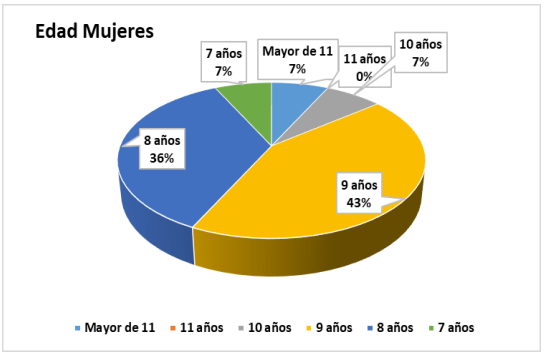


Figura 32. *Gráficas edades hombres y mujeres* (s. f.).

Origen y diseño del taller "Performando mi frontera"

El taller *Performando mi frontera* es una idea que surge en el año 2020 en el curso del tercer semestre del doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la LECCSP, en el marco del Taller Laboratorio III, bajo la dirección de la maestra Monique Martínez.

Ante la solicitud de pensarnos un espacio de creación artística en el que la comunidad migrante pudiera encontrar herramientas que le permitieran transformar su vulnerabilidad, teniendo como soporte un modo de hacer artístico, empieza a surgir la necesidad de reflexionar acerca de aquellas acciones que han sido más significativas dentro de los 25 años de experiencia como creadora en contextos escolares oficiales. El diseño del taller se llevó a cabo en el segundo

semestre del año 2020, cuando la pandemia de Covid-19 obligaba a la humanidad a mantenerse en casa.

Había miedos, inquietudes y un constante temor a la muerte[55], a no poder materializar el taller personalmente, a que, en caso de darse, la comunidad lo rechazara, a generar en la comunidad otra forma de maltrato[56]. Pese al despojo de la libertad y en medio de esta crisis sanitaria mundial, la idea de ficcionar un espacio nuevo para una comunidad migrante representaba un camino de esperanza a nivel personal, profesional y académico, y traía consigo también algunas certezas.

Entre las certezas encontradas estaba la comunidad con la que se iba a llevar a cabo este taller. Claramente, serían las niñas y los niños migrantes del contexto escolar del colegio ITD Laureano Gómez, por lo que estaba presente también la certeza de utilizar el propio espacio escolar como escenario del taller y de la muestra final. Una vez firme la decisión de trabajar en la localidad de Engativá, también estaba presente la certeza de utilizar la *performance* como un desafío para las prácticas artísticas convencionales utilizadas con las comunidades infantiles, pero, sobre todo, un desafío a los muros escolares que históricamente han llevado consigo prácticas de maltrato sobre las sensibilidades de las niñas y los niños.

Otra certeza muy clara, era la implementación de las prácticas performativas recogidas en *El catarsear* que, a lo largo de los 25 años de experiencia, se habían constituido en acciones fundamentales para los procesos de reparación de muchas niñas y niños, y que se originaron en la infancia de la investigadora como un camino de reparación ante su propia experiencia de violencia y maltrato.

---

[55] Entre julio 2020 y enero 2021 murieron en Colombia 51.397 personas por Covid-19.

[56] El temor a lastimar es una sensación que me acompaña desde mi infancia. Por lo que soy extremadamente cuidadosa con el sentir de las niñas y los niños.

Así las cosas, en el diseño del taller se tuvo en cuenta el principal objetivo de la ICA que consiste en desarrollar espacios de Investigación-Creación situada, es decir, teniendo en cuenta las vulnerabilidades principales del contexto. De esta manera, este taller buscó reunir acciones recurrentes en la genealogía, y adaptarlas a las condiciones sintientes, sociales y económicas de las niñas y los niños asistentes. Para ello, el taller propuso tres fases en las que, a través de la ficción, se indagaba el movimiento libre, los paisajes sonoros y las representaciones de los niños con respecto a su imagen corporal; esta última, considerada como la vulnerabilidad más significativa y común de las infancias, y de la que se desprenden las sensaciones de miedo, inseguridad, tristeza y ansiedad.

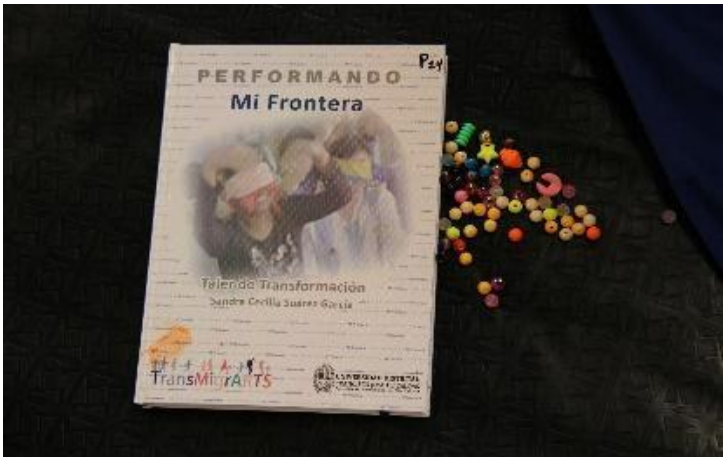


Figura 33. *Modelo de agenda y bitácora de exploración.* Autoría propia. (2023)

Fases del taller "Performando mi frontera"

Dividir un taller artístico en fases es particularmente beneficioso para una población infantil, ya que una organización procesual permite observar las características cognitivas, emocionales y sociales de los niños, facilitando su experiencia a partir de un entorno de bienestar. Asimismo, permite estructurar el proceso de intervención de manera clara y eficiente. La organización en fases permite intervenir el taller mismo, teniendo en cuenta las experiencias en cada una de las sesiones.

Para este taller en particular, se organizaron fases mes a mes, permitiendo a los niños y las niñas tomarse el tiempo necesario para rememorar el taller y sentir qué despertó en ellos y ellas cada acción, esto les daría la oportunidad de:

1. Evaluar su continuidad en el taller
2. Compartir su sentir con quienes le rodean en su cotidianeidad
3. Que las familias representantes se acercaran a exponer sus inquietudes
4. Desear el taller en caso de que su experiencia haya sido positiva

Por otra parte, a la tallerista le permitió analizar las acciones y preparar cada fase de acuerdo a las características de las niñas y los niños, teniendo en cuenta sus potencias.

Cada fase se compone de 3 a 4 sesiones, las cuales se explicarán a continuación, al igual que el objetivo específico de cada una de ellas.

Fase 1. Cuerpo y palabra

Fechas: 20 al 24 de febrero de 2023



Figura 34. (2023)

Objetivo de la fase: corporizar los espacios y las rutas recurrentes en la memoria y en la imaginación de las niñas y los niños a partir del uso de la ficción para la creación, cocreación y recreación de textos.

Sesión 1. Creando a "Pera Manzana"

Ficcionar un personaje. Utilizando la ficción como un camino de creación y representación de la experiencia vivida. Este personaje nos narrará sus sueños, sus temores, sus tristezas, lo que le gusta, lo que no le gusta, lo que le duele y aquello en lo que se siente fuerte.

Figura 35. Creando a *"Pera Manzana".* (2023)



Sesión 2. Caminos

A través de varias acciones, se invitaba a las niñas y los niños a establecer las características de los caminos que han recorrido en la vida. Ellas y ellos crearon caminos con sus *compas*[57], a través de juegos de desplazamiento. Buscaron caminos libres en medio de obstáculos dentro del espacio del taller, colorearon su camino favorito y lo llenaron de diseños.

Figura 36. *Caminos* (2023)



El Taller *Performando mi frontera* aborda el tema de los caminos a través de la creación artística y el juego con el fin de que cada niña y niño pueda expresar la representación que tiene de "camino", por ello, la búsqueda de los caminos, como el diseño del mismo, eran libres.

[57] Una manera fraterna que encontraron las niñas y los niños para llamar a los observadores del taller.

Sesión 3. "Mi lugar seguro". Creación pictórica con tiza

Las niñas y los niños salieron con sus *compas* y, en el piso, crearon un lugar seguro, dibujado con tizas de colores. Ese lugar seguro que podía ser un país, un pueblo, la casa, lo que ellos quisieran, tenía en su interior el dibujo de todo lo que para ellos representaba su *lugar seguro*. Posteriormente, lo plasmaron de manera individual, a través de pintura dactilar, y le escribieron el nombre *Pera Manzana*; luego, añadieron todas las características que ellos consideraban importantes para el lugar seguro de *Pera Manzana.*

Figura 37. *Sesión: Mi lugar seguro*. Autoría: Cartografía Sur. (2023)



Sesión 4. Mi línea de tiempo. "Rememorar"[58]

Hablar de lo que ha ocurrido en nuestras vidas, lo que más se graba en la memoria, lo que más recordamos. La línea de tiempo que para ellos era creada de manera libre, contenía aquellas cosas: momentos, personas y lugares que más habían nutrido la representación de su vida.

[58] Rememorar como una acción política implica mucho más que un simple acto de recordar; es un proceso activo en el que la memoria se reactiva y se resignifica. Rememorar no se limita a traer al presente hechos del pasado, sino que conlleva un ejercicio de reconstrucción y reinterpretación de esos recuerdos, lo que permite dotarlos de nuevos significados en función del contexto actual.

Como acción, rememorar puede ser una forma de resistencia, de afirmación identitaria o de reconfiguración de la experiencia personal o colectiva. En este sentido, se convierte en un acto de agencia, donde el pasado no es algo estático, sino un recurso dinámico que puede ser revisitado y usado para enfrentar el presente y proyectar el futuro. Esta acción activa del rememorar transforma la memoria en un espacio de diálogo entre lo vivido y lo que se vive, otorgando nuevos sentidos a la experiencia histórica y personal.

En contextos de trauma, migración o desplazamiento, rememorar también puede ser un proceso terapéutico, un medio para sanar o para mantener viva la historia de una comunidad. Así, rememorar se convierte en un acto que no solo conecta con el pasado, sino que lo transforma y lo reactiva en el presente como una herramienta de construcción personal y colectiva. (Zúñiga, 2016)

Figura 38. *Escenas de la sesión "Mi camino favorito".* Autoría: Cartografía Sur. (2023)



Fase 2. Cuerpo mov

*Fechas:*13 a 15 de marzo de 2023

El movimiento en libertad libera endorfinas que mejoran el estado de ánimo y reducen el estrés. En las niñas y los niños, el movimiento se da con mayor fluidez que con los adultos, entonces, cuando el movimiento en libertad es ajeno al cuerpo de las niñas y los niños, se percibe que el miedo está presente. Esta fase del taller proporciona un recurso metodológico que, de manera procesual, adentra al niño en el movimiento no guiado, no coreografiado. Un movimiento resultante de la motivación y el sentir. Para este proceso, se utiliza la tela como materialidad que protege el cuerpo que se mueve solo, que cubre los ojos para proporcionar intimidad y que funciona como lienzo para grabar el movimiento en la materialidad misma. Por otra parte, la tela une cuerpos que tienen miedo al contacto.

Figura 39. *Escena "Cuerpo mov".* Autoría propia. (2023)



Objetivo de la fase: fomentar el movimiento libre en las niñas y niños participantes, brindándoles un espacio seguro y estimulante en el que puedan explorar sin restricciones todos sus movimientos, promoviendo su autonomía, confianza en sí mismos y respeto por las acciones propias y de los otros.

Sesión 5. Creación con el agua

Figura 40. Creación con el agua.



Movimiento: Psicomotricidad gruesa con las manos y la boca.

Al introducir las manos en el agua, el movimiento fluye naturalmente. Se invitaba entonces a las niñas y los niños a pensar que esas manos eran seres fantásticos o que el agua tenía vida propia. Esto los a jugar y a crear escenas utilizando únicamente sus manos. Cuando no se configura el movimiento ni se menciona, sino que se juega con la fantasía, el movimiento llega al cuerpo.

Posteriormente, con la misma dinámica, se utilizó la boca y el aire que sale de ella. Con todos estos elementos, se crearon historias que al final se registraron a través de una creación con pintura dactilar en la que las niñas y los niños utilizaban las gotas de agua que caían de su pitillo y de sus manos.



Figura 41.

Sesión 6. ¡Un regalo para mí!

Figura 42. Sesión 6.



Movimiento: Psicomotricidad fina con las manos.

¿Cuántas veces te das un regalo a ti mismo?, ¿qué regalo te mereces? Estas preguntas daban inicio a la sesión. Antes de ingresar, cada niña y cada niño había escrito en sus agendas los regalos que se merecía y que el Universo le iba a otorgar[59]. Al llegar al aula del taller, se encontraban con diez tinas llenas de elementos para elaborar manillas (hilo, tijeras, chaquiras, etc.). Así, cada uno, luego de recibir las instrucciones acerca de cómo elaborar una manilla, empezaba a crear un regalo que se iba a otorgar a sí mismo. Lo anterior, partiendo del hecho de que son niños que merecen todo y que ese todo quedaría representado en la manilla.

Durante esta acción, las niñas y los niños tuvieron episodios de frustración al ver que su creación se desarmaba cuando estaba a punto de ser terminada. Esta frustración se usó como

[59] Se habla del Universo con las niñas y los niños, como el todo que nos rodea y para el cual somos muy importantes. El universo desde la mirada científica, permite al niño reconocer que su mundo es muy amplio y que, aunque únicamente conozca una parte, merece y puede conocer más.

excusa para hacer una pausa activa y volver a empezar la acción. Al final, todos se regalaron a sí mismos una manilla, e incluso, varios niños tuvieron el tiempo para llevarle a otras personas que los cuidaban y quienes representaban para ellos un lugar seguro. Al finalizar, las niñas y los niños tomaron las manillas que se habían dado a sí mismos de regalo y las pegaron encima de *Pera Manzana*, no se las llevaron a la casa.

Sesión 7. Movimiento libre

Psicomotricidad gruesa, cuerpo completo.



Figura 43. Sesión 7

Estando acostados en el piso y con los ojos cubiertos, las niñas y los niños, empezaron a escuchar un tambor acompañado de una historia que los invitaba, a cada quien, a su ritmo, a mover solo algunas partes del cuerpo. Posteriormente, y ya de pie, aún con los ojos cubiertos, fueron moviendo el cuerpo de manera más fluida. El ritmo del tambor variaba y la historia invitaba al movimiento corporal, a partir de imágenes como “el movimiento de los árboles

causado por el viento". Niños y niñas eran agua, aire, fuego, tierra… A partir de la metáfora de los animales, se dispusieron sus cuerpos para realizar diferentes movimientos de manera libre. Ya no había limitación en el movimiento porque la atención estaba puesta en la historia y en la representación de los animales. Una vez estaban motivados a la acción del movimiento libre, y a inventar movimientos propios, se llevó a cabo una serie de juegos relevos, ejercicios frente al espejo y bailes. Para la acción final, se repartieron burbujeros[60] y empezamos a bailar en una fiesta que celebraba el cumpleaños de *Pera Manzana*. Para esta acción, los *compas* llevaron un pastel y todos bailaron. Ningún niño se excluyó de la actividad y el movimiento fue fluido y libre. La atención estaba en las burbujas y en el pastel de cumpleaños.

Fase 3. Voz a vos

Fechas: 10 de abril al 14 de abril de 2023

Es importante recordar que el silencio es la instrucción más exigida en todas las instituciones sociales en las que hay niñas y niños. El silencio ha sido una representación de juicio. Transformar la institución y convertirla en un espacio en el que los sonidos fluyan en libertad, le permite a las niñas y a los niños sentir confianza en todas sus acciones creativas.

Objetivo de la fase: incentivar el uso del sonido no convencional y lo irreverente como pauta creativa, promoviendo la exploración sonora libre y la experimentación artística en niñas y niños. Se busca que, a través de la ruptura de normas establecidas, desarrollen su capacidad de innovación, expresión personal y creatividad sin limitaciones, valorando lo inusual como fuente de inspiración.

[60]Juguete infantil que al soplarlo saca burbujas de jabón.

Sesión 8. Paisaje sonoro

Las niñas y los niños acostados en el piso con los ojos cubiertos empezaban a percibir los sonidos del contexto. Se percataban de los sonidos del colegio, la respiración de sus compañeros, los pasos de la tallerista. Posteriormente, empezaban a prestar atención a los sonidos de su propio cuerpo: el latido de su corazón, su propia respiración, e imaginar el sonido de su sangre corriendo por su cuerpo.

Luego, se sentaban y con sus manos empezaban a hacer percusiones cuidadosas sobre su cuerpo. Más adelante, abrieron el espectro y hacían percusiones sobre el suelo, y, acompañando este sonido con los sonidos de su respiración, que empezaban a salir más fuerte, construían entre todos, un juego de sonidos, hasta ponerse de pie. Luego, las niñas y los niños empezaron a producir sonidos con su boca, sus manos y sus pies hasta hacer un paisaje sonoro colectivo en libertad.

Contar una historia desde los sonidos

Las niñas y los niños con los ojos cubiertos escucharon, ordenadamente, unos sonidos que contaban una historia. No hubo palabras, todo fluyó desde los diferentes sonidos que trasladaban la imaginación a otros lugares. Al final, empezaron a narrar la historia que había ocurrido. Les llamaba la atención que, a pesar de que todos escucharan los mismos sonidos, su imaginación los trasladaba a lugares distintos.

Se entregaron instrumentos musicales y objetos de la cotidianeidad (tapas de ollas, cajas, palos de escoba) y, con ayuda de estos elementos, crearon diferentes historias.

Sesión 9. Creación sonora

Mi creación sonora libre

Una vez las niñas y los niños crearon paisajes diferentes, se dispuso el espacio para que cada uno empezara a crear su sonido en libertad, ya fuera un paisaje sonoro, una melodía, un sonido ambiente. No se dio ninguna condición, diferente a que nuestro sonido no debería ir directo a los oídos de otros niños, para no generarles malestar. De resto, había libertad en el volumen, el tono y el ritmo que cada uno deseara. Esta opción de libertad transformó el espacio en un conjunto de sonidos libres en los que se percibía la transformación en los gestos de los niños, quienes creaban los sonidos y los acompañaban con movimientos. Así, se unieron en grupos y crearon melodías en libertad, de manera colectiva.

El sonido tiene formas

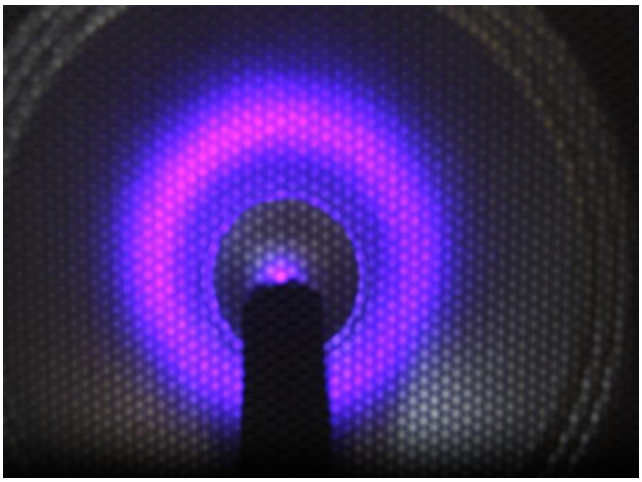


Figura 44. El sonido tiene formas.

Se entrega a cada uno de los *compas* un osciloscopio casero, que permite transformar los sonidos en imagen. Cada compa debía utilizar el osciloscopio, y, a través de él, emitir cualquier sonido. No importaba si era un grito, un elogio, una palabra de cariño, una grosería; simplemente vibrábamos los labios y emitíamos sonidos corporales libres. Cada sonido emitía un color y una forma diferente. De acuerdo con la tonalidad, son las formas realizadas.

Visualizar el sonido, permite a la comunidad ver su existencia y trascendencia. El sonido ocupa un lugar en el espacio de llegada y se graba ahí, por lo tanto, lo que se dice, lo que suena, lo que se hace, siempre impacta al cuerpo del otro y a veces lo nuestra o a veces lo lastima.



Figura 45. *Sesión 9. Palabras que me gustan.* Autoría propia. (2023)

Finalmente, las niñas y los niños se sentaron alrededor de *Pera Manzana* y comprendimos la importancia de los sonidos: cómo llegan a la persona, cómo atraviesan la piel y se quedan grabados. ¿Qué sonidos le gustan a *Pera Manzana*?

La respuesta a esta pregunta la escribieron con colores en el lugar del cuerpo de *Pera Manzana*, en que creían que ese sonido se había grabado. Como sonidos, cabían todas las palabras dichas, los sonidos de objetos y cualquier sonido del contexto. Luego, escribieron en un papelito de color aquel sonido que a *Pera Manzana* no le gustaba, ese papelito lo pegaron también en el lugar del cuerpo de *Pera Manzana* donde creían se había quedado grabado ese sonido.

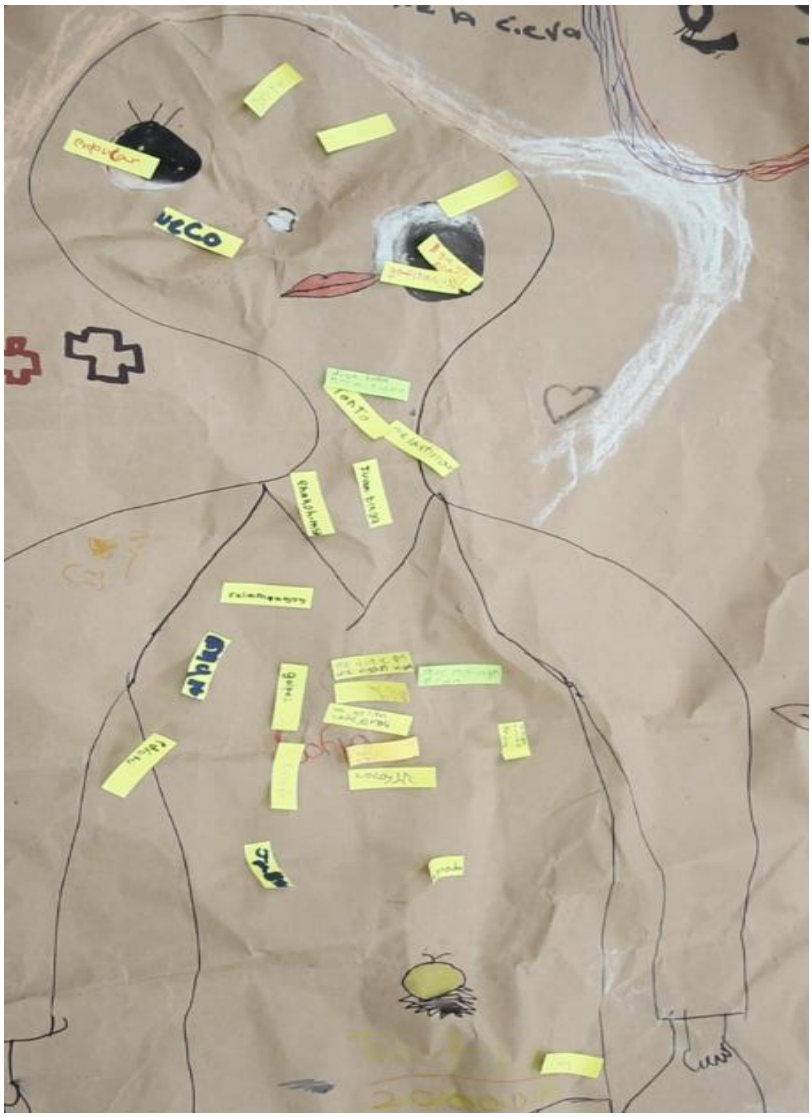


Figura 46. Sesión 9. *Pera Manzana*

Para finalizar, hablamos de los sonidos que emitimos y la importancia de no grabar sonidos de maltrato en el cuerpo de los demás, así como no permitir que nadie grabe en nosotros sonidos que no nos gustan.

Sesiones 10 y 11. Ensamble



Figura 47. Sesiones 10 y 11

Para llevar a cabo el ensamble de la *performance* final, se reunió al grupo completo de niñas y niños, quienes dialogaron acerca de lo que había sucedido en esas 9 sesiones, y nos preguntamos acerca de la puesta en escena de la sesión 12. ¿Qué queremos que nuestros papás vean del taller? ¿Qué actividades me gustaron? ¿Qué queremos decirles a los papás?

Con el ritmo creado en las sesiones anteriores, los niños empezaron a decir oraciones acerca de lo que le gustaba o no a *Pera Manzana*. De estas dos sesiones, surge una canción compuesta para ella, es importante resaltar que las frases de la canción iban saliendo a medida que se hacía el ensamble.

A *Pera Manzana* le gusta cantar,

sentirse muy libre para ir a jugar.

A *Pera Manzana* le gusta vivir,

palabras amables le gusta decir.

A *Pera Manzana* le gusta entender,

por eso pregunta y quiere saber.

A *Pera Manzana* le gusta explorar,

y muchos caminos ir a caminar.

Es muy silenciosa y es muy habladora,

es muy juguetona, es muy creadora.

Explora, pregunta, mira, cuestiona,

ciudadana del mundo se siente ahora.

Ella no permite que le trates mal,

ahora comprende que tiene un lugar.

Yo soy una niña con voz y palabra,

derechos deberes y mucho valor.

Respeto te pido, ¡confío en vos![61]

Los ensayos finalizaron con el grito “mi lugar seguro soy yo mismo”. Conclusión de la reflexión acerca de la responsabilidad de ellos mismos de proporcionarse amor.



Figura 48. *Ensamble.*

[61] Letra de la canción a *Pera Manzana*, composición hecha en colectivo con el grupo del taller *Performando mi frontera* (2023).

Sesión 12. Puesta en escena: Los recorridos de Pera Manzana – "Performance"

Figura 49. *Performance* final. Autor: Cartografía sur. (2023)



Con unos atuendos en blanco y negro y un maquillaje muy vistoso, las niñas y los niños el día de la puesta en escena estaban muy emocionados. Particularmente, ese día corrían más y sus voces subían el volumen.

Figura 50. *Mi lugar seguro soy yo*. Acción de la *performance*. Recorridos de *Pera Manzana*. Autoría: Cartografía Sur. Taller PMF. (2023)



Los *compas* ayudaron a entregar los vestuarios. Algunas exalumnas de colegios anteriores que habían pasado por la experiencia de *Catarsear* se hicieron presentes para maquillar a los niños o ayudar a vestirlos; otras, para abrazar a la profe y aplaudir a estos nuevos "Aventureros de la *performance*" como ellas los llamaron.

Las niñas y los niños sonreían y se abrazaban. Esas eran sus acciones más recurrentes. Abrazaban a los *Compas*, a las niñas de apoyo y entre ellos. Su emoción nacía de que ese día iban a presentar una *performance* frente a todo el colegio y, especialmente, frente a sus padres, madres y, en algunos casos, abuelas, quienes para ese día tenían un palco de honor, un lugar especial, dado que la *performance* se llevó a cabo en el patio.

Después de abrazarlos y recordarles lo feliz que me hacía su presencia en mi vida, salimos a escena todos. Todo el colegio los recibió con aplausos. Los papás se emocionaron al verlos llegar con la uniformidad de sus atuendos y el maquillaje.



Figura 51. *Performance* final

Entonces, si estaban iguales, ¿qué los podría identificar? La acción artística era la respuesta. Su modo de entrar al escenario: unos, haciendo sonidos con ocarinas; otros, con tambores; otros, con la boca o con movimientos libres. Cada uno entró a escena con la acción que más le había gustado. Ya juntos en el escenario, empezaron a cantar la canción de *Pera Manzana* y, con ella, señalaban a sus papás haciendo un énfasis en la frase "Confío en vos". Sus cuerpos no eran los cuerpos de la primera sesión. Mostraban una fluxión abierta, una mirada fija en ellos mismos y en el que los observaba. "Confío en Voz" no era sólo una canción, era un llamado a su derecho a ser cuidados.

Figura 52. *Confío en vos*



De repente, suena la música y las niñas y los niños empiezan a moverse, en algunos momentos con movimientos guiados y, en otros, con movimientos libres. En ninguno de los dos casos el cuerpo se cerró, por el contrario, sus brazos se abrían y su mirada volaba y dibujaba una sonrisa. Llegó el momento del agua, entre todos desplazaron unas tinas pequeñas llenas de agua, y se dispusieron a jugar con ella; con cuidado, sacaban con los dedos el agua de la tina y la movían libremente en el espacio.

Se pusieron de pie, juntaron sus recipientes de agua, sacaron una tiza del bolsillo y marcaron el espacio de cada uno con la imagen que querían. Ese era su espacio personal, el lugar de su intimidad, el límite impenetrable por el maltrato. Bailaron en ese lugar. Luego, entró *Pera Manzana* a escena. En su cuerpo llevaba pegadas las manillas que ellos se habían elaborado a sí

mismos y los papeles de colores con el sonido de aquellas cosas que, a través de *Pera Manzana* los niños expresaron con claridad que les dolían.



Figura 53. Momento del agua

Sin dejar de bailar, se ubicaron alrededor de *Pera Manzana* y le quitaron con suavidad cada uno de los papeles para depositarlos, posteriormente, en una olla de barro. Para finalizar, se abrazaron todos y cerraron con un fuerte grito diciendo: “Mi lugar seguro soy yo mismo”.



Figura 54. *Performance* final.

La entrada de los padres



Figura 55. *Performance final.* Autor: Cartografía Sur. (2033)

Los asistentes se emocionaron bastante y corrieron a abrazar a las niñas y a los niños. Ellos los llevaron hasta donde estaba *Pera Manzana*. Cada papá debía quitar la manilla de su hijo y ponérsela al niño o la niña en la muñeca. Al hacerlo, el padre, la madre o quien asistiera a apoyar la acción, debía asegurarle un lugar seguro al niño o la niña en su hogar, un lugar en el que el se comprometiera a recordarle lo valioso/a que era. Esta intervención del adulto fue un compromiso simbólico.

En un aula del colegio se expusieron las fotos del taller y se explicó paso a paso lo que los niños hicieron durante las 12 sesiones.

Descripción de los observadores y estructuras del taller

Observador Óscar Cornago

Investigador académico, especializado en Teoría de las Artes y la Cultura, y Métodos Prácticos de Investigación.

Estructura (CSIC)

Organismo estatal español adscrito al Ministerio de Ciencia e Innovación. Su principal misión es desarrollar y promover la investigación para contribuir al progreso científico y tecnológico, para lo cual está abierto a colaborar con entidades españolas y extranjeras. Según la clasificación SIR World Report 2012, es la mayor institución pública de España dedicada a la investigación, habiendo alcanzado el noveno puesto en el *ranking* mundial: Global Ranking (elaborado por SCImago Institutions Rankings) y el 16º en 2017. El CSIC participó en el Programa Marco inicial de los Programas Marco Europeos de Investigación en 1984. Este trabajo colaborativo ha sido ininterrumpido y se ha ampliado hasta hoy en Horizonte 2020. El CSIC goza de una posición destacada a nivel europeo para los organismos públicos de investigación, ya que habitualmente se encuentra entre los cinco primeros por número de proyectos concedidos. Estos mismos resultados le convierten en el organismo español líder en número de proyectos, retorno económico y número de actividades coordinadas. Con más de 130 proyectos, el CSIC es el organismo con mayor número de actividades focalizadas de España en H2020. Estas numerosas acciones coordinadas avalan la solvencia del CSIC para desempeñar esta función en consorcios internacionales. El Instituto de Lengua, Literatura y Antropología (ILLA) tiene como principal objetivo la investigación del patrimonio cultural hispánico en su triple dimensión: antropológica, lingüística y literaria. Para ello, sus investigadores, publican revistas de prestigio internacional en su ámbito científico y desarrollan una intensa actividad formativa a través de diversos másteres propios, al tiempo que transfieren a la sociedad el

conocimiento especializado. Las raíces del actual Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, creado el 30 de octubre de 2007, tienen su origen en el antiguo Instituto de Filología Hispánica Miguel de Cervantes, que se unió a la Escuela de Filología Española fundada por Ramón Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos.

Observador Félix Gómez-Urda (Universidad de Toulouse)

Licenciado en Dirección de Escena y Dramaturgia por la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid y máster en Escritura Creativa por la Universidad Complutense de Madrid.

Observador Diego Prieto Olivares (Universidad de Toulouse)

Escritor y dramaturgo, artista-investigador, doctorando en Estudios Artísticos, Estudios Hispánicos e Hispanoamericanos.

Estructura Universidad de Toulouse II - Jean Jaurès

Es la única universidad francesa continental completamente reconstruida. Es hoy una de las mejores Universidades francesas de artes, letras, lenguas y ciencias humanas y sociales, y ofrece a sus usuarios una forma de vivir, trabajar y estudiar. Cuenta con servicio de enseñanza en línea. En cuanto a la investigación, cuenta con 23 unidades de investigación de las cuales 9 son mixtas con otros órganos supervisores. Los laboratorios son considerados excelentes por el Alto Consejo Francés para la Evaluación de la Investigación y la Educación Superior. El cual, también maneja 4 estructuras federadas, incluida una de Artes, 1 Laboratorio de Excelencia y cuenta con alrededor de 700 profesores-investigadores o investigadores, más de 800 estudiantes de doctorado al año y más de 130 miembros del personal de apoyo a la investigación. La Universidad Jean Jaurès forma parte del Clúster de investigación de la Universidad de Toulouse que incluye 23 establecimientos de educación superior, 1 hospital universitario y 7 organismos

de investigación. Se ha creado una célula europea dedicada a toda la comunidad para poner en marcha proyectos europeos.

Observador Rubén Burgos (Universidad de Granada)

Docente de Pedagogía de la Universidad de Granada y pasante posdoctoral en Investigación Social con personas privadas de la libertad.

Estructura. Universidad de Granada

Institución universitaria fundada en 1531. Es una de las universidades más grandes y famosas de España con más de 60.000 estudiantes de pregrado y posgrado y 6.000 empleados, 89 cursos de grado, 110 cursos de maestría y 28 cursos de doctorado, a través de sus 123 departamentos y 27 centros. La UGR es una de las pocas universidades españolas incluidas en el Top 500 de Shanghai clasificaciones. La edición del ARWU sitúa a la UGR en la posición 201-300 del mundo y como la 4ª universidad mejor clasificada en España, reafirmando su condición de institución a la vanguardia de la investigación nacional e internacional. Los investigadores se encuentran en la cima de la lista Highly Cited Researchers (HCR), relacionada con el área científica de Informática. Acerca de Ciencias Sociales y Económicas, la UGR se posiciona en el puesto 151-200, para Administraciones Públicas, 201-300 para Turismo disciplinas y 301-400 para Economía. También es muy reconocido por su presencia web, ubicándose en el puesto 36 del top 200. Se define como un centro destinado a investigar instancias de paz y formas de violencia.

Observadora Hegoa Garay

Investigadora y directora artística, directora de escena y humorista de la compañía. Desde 2011, actúa en la Universidad Jean Jaurès. Productora estudiantil amateur de Toulouse (grupo Barracrónicas) y trabaja en el descubrimiento y la visibilidad del arte contemporáneo, con

autores de lengua española, en conjunto con la investigación universitaria. En 2016 dirigió el montaje conjunto de Yerma(s), basada en la obra de F. García Lorca, repetición de una obra de Les Anachroniques. Autora de su primera obra en 2016 (Je Suis Elles), ganó el Premio de escritura Olympe de Gouges de la ciudad de Montauban con su guion inspirado en entrevistas a mujeres inmigrantes que viven en Francia. Las cuestiones contemporáneas y la migración de las mujeres están en el centro de su investigación artística.

Estructura: Les Anachroniques

Compañía de Teatro Aplicado, fundada en 1989 en la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, es una empresa profesional independiente, desde 2010. Varias prioridades definen sus actividades, como: compañía de teatro y teatro de sombras, la creación y producción de obras en lengua de signos española y francesa, la escritura colectiva, la música y la musicalidad, y la creación de juegos de sombras para jóvenes. Es además un organismo de formación que realiza intervenciones en la universidad, la escuela secundaria y la escuela primaria para el aprendizaje de idiomas y el teatro. Apoya procesos de formación de docentes. Como entidad de creación de teatro-salud, crea obras de teatro para el público en general sobre la detección organizada del cáncer en colaboración con los organismos médicos y de salud pública responsables del cribado.

Lo que se valora y cómo en el taller

El proyecto TransMigrARTS se constituye en una estructura importante para la realización de esta investigación, toda vez que funge no sólo como patrocinador para la realización de talleres artísticos para niñas, niños y niñes en condición migrante de los grados tercero y cuarto del ITDLG, sino como promotor de una red de investigación que se ve permeada por la necesidad de indagar la afectación de la migración en las infancias y que por tanto, asume con responsabilidad la visibilización de esta comunidad como una población importante a nivel mundial.

Así entonces, las acciones creativas con la comunidad infante se dividen en dos caminos, el primero de ellos, es a través del proyecto TransMigrARTS, el cual en su organización tuvo a bien incluir esta tesis doctoral, permitiéndose observar el camino creativo que desde la práctica de la *performance* dialoga con las intersensibilidades de las niñas y los niños, y que se desarrolla en el interior de la escuela. El segundo de ellos, recoge las acciones creativas hacia mi propia infancia. Efectuado el análisis de las producciones y los registros de los pretalleres y del taller, me permito realizar una propuesta de orden metodológico, con la cual *Catarsear* sea una apuesta de Investigación-Creación Aplicada con una mirada especial y solidaria hacia las infancias, la cual se instaura inicialmente en el ITD Laureano Gómez en su sección Primaria, para la cual, se procederá a capacitar a todas las maestras de esa sección, con talleres para talleristas.

Aspectos éticos: el dossier

El *dossier* ético del taller *Performando mi frontera*, en el marco del proyecto TransMigrARTS, recoge un marco conceptual que sustenta la justificación y los objetivos del taller. Asimismo, explica paso a paso, cada una de las actividades que se desarrollan en el momento de la implementación del mismo y subraya uno a uno los parámetros del cuidado tanto de la comunidad como de la tallerista, asistentes de apoyo, observadores e institución educativa en general. Tanto el *dossier*, como el acta de aprobación se encuentran en los anexos. A continuación, se describen las acciones de cuidado que se llevaron a cabo en los tres momentos de acercamiento con la comunidad.

Acciones de cuidado antes del taller

En los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre, se llevaron a cabo acercamientos de dos horas a la semana, con las niñas y los niños de segundo y tercero, tanto de la jornada mañana como de la jornada tarde. Estos espacios tenían como fin, crear un espacio de conexión, con ellos. Principalmente, se buscaba que conocieran el proyecto y quién era la

persona que seguramente estaría con ellos en el año 2023. Fueron exactamente 18 encuentros con cada grupo. Tiempo suficiente para que ellos identificaran a la tallerista.



Figura 56. Sesiones. Pretalleres, agosto, septiembre y octubre. Autoría propia. (2022)

Algunas de estas prácticas del cuidado que se tuvieron antes del taller, fueron:

1. Los padres y representantes legales fueron reunidos y se les explicó tanto el proyecto como las acciones que ocurrirían allí.
2. Los papás firmaron el formato de Consentimiento Informado.
3. Los niños no tenían la obligatoriedad de asistir.
4. Se crean los postulados: mirada solidaria, pacto de intimidad, ningún cuerpo se toca si no me han autorizado, así lo solicite la tallerista (es decir, cada niña y niño es libre de permitir la tactilidad en cualquier forma).
5. No es obligatorio realizar las acciones propuestas en el taller, se prioriza la necesidad de las niñas y los niños a ficcionar, a imaginar futuros posibles o pasados fantásticos. Se ficciona alrededor de los sonidos, las imágenes, los sueños.
6. La tallerista únicamente observó y acompañó los pretalleres, los cuales se llevaron a cabo en el mes de octubre del año 2022. Esta oportunidad generó un espacio de privacidad y conexión respetuosa.

Prácticas del cuidado durante el taller

Las acciones que presento a continuación responden a las prácticas del cuidado citadas en el *dossier ético*[62]:

1. Reconocer su experiencia e historia particular, sus potencialidades y vulnerabilidades.
2. Definir la atención especializada que le debe brindar el Estado para superar la situación de desigualdad y marginalidad en la que se encuentra.
3. Garantizar la equidad.
4. Eliminar prácticas discriminatorias en su contra.
5. Garantizar el goce efectivo de los derechos individuales y colectivos, a través de acciones afirmativas o políticas públicas especializadas (ídem; p. 19).
6. Hay constante acompañamiento a cada una de las niñas y los niños durante el taller.

Prácticas del cuidado después del taller

El 8 de mayo de 2024 (un año después de implementado el taller) se reúne la tallerista con las niñas y los niños. En esta ocasión, además de compartir un aperitivo, se da la oportunidad de jugar y conversar. En dicha reunión, las niñas y los niños expresaron sus recuerdos del taller y solicitaron ver los registros del mismo. Algunas de las prácticas del cuidado después del taller, consistieron en la edición de los registros, teniendo en cuenta que toda acción redundara en el bienestar y la autoimagen saludable de los niños y las niñas.

Asimismo, en compañía de ellas y ellos, se estableció un cronograma que permitiera, no solo el acercamiento a las niñas y los niños, sino que sus familias pudieran vincularse a estas prácticas performativas.

---

[62] *El dossier ético* se encuentra en los anexos.

De igual forma se abrió la posibilidad de que en un próximo taller, las niñas y los niños además de participar como líderes del proceso, puedan incluir sus acciones personales, lo cual debía garantizar méritos para ellos y ellas como creadores y, asimismo, un estricto entorno de cuidado a su bienestar[63].

En consecuencia, este cronograma está establecido para el año 2025 de la siguiente manera:

Tabla 5. Cronograma 2025

Fecha	**Actividad**	**Lugar**	**Responsables**
Semana de enero 13 al 18	Taller *Catarsear* para maestras y maestros	Sala de profesores del ITD Laureano Gómez	Sandra Suárez, niñas y niños del Taller PMF
22 de febrero	Taller a papás del grupo PMF	Salón de danza del ITD Laureano Gómez	Sandra Suárez, niñas y niños del Taller PMF
Semana del 8 al 12 de abril	Taller PMF a estudiantes seleccionados por orientación y bienestar	Salón de cuerpo, sección primaria	Sandra Suárez



Figura 57. Las niñas y los niños participantes al Taller PMF.

[63] Las niñas y los niños participantes del taller han expresado su deseo de continuar en “actividades en las que el juego los hace felices”. Palabras de un niño participante del taller PMF.

Hallazgos del taller y de su metodología

A partir de la inmersión de esta investigación en el proyecto TransMigrARTS, surgió una profunda reflexión sobre la ética y el cuidado como elementos fundamentales que deben preceder cualquier acción performativa. Esta experiencia evidenció que toda intervención artística y pedagógica orientada a las infancias maltratadas y migrantes, requiere un compromiso ético explícito, en el que la empatía y el respeto por las historias de vida se conviertan en la base del proceso creativo. Este compromiso concentrado en un *dossier*, debe estar alineado con las políticas públicas que abordan el cuidado a las infancias, así mismo, debe ser conocido por la comunidad y aceptado por ellas.

Otro hallazgo de este apartado es la mirada que el proyecto TransMigrARTS ofrece hacia la población migrante, llevándola al escenario para reflexionar, desde la práctica de las artes vivas, específicamente, en la búsqueda del cómo reparar la vulnerabilidad que atraviesa la experiencia migratoria. A través del cuerpo en acción y la creación artística, se generan espacios en los que es posible explorar la memoria, el dolor y la pérdida, no desde la victimización, sino desde la reconstrucción simbólica y la transformación.

El uso de las artes vivas —como el teatro, la danza o la *performance*— permite crear un lenguaje corporal y emocional compartido que trasciende las fronteras del idioma y facilita la expresión de experiencias difíciles de verbalizar. La práctica artística, en este contexto, se convierte en un acto de resistencia y sanación, donde los cuerpos migrantes dejan de ser invisibilizados para reivindicar su lugar en el espacio público y comunitario.

Este hallazgo destaca que:

- *La puesta en escena es un acto político y reparador:* hacer visible la vulnerabilidad migrante desde el arte, no solo sensibiliza a la audiencia, sino que también empodera a los participantes, permitiéndoles reescribir sus propias narrativas.

- *El arte como práctica de cuidado colectivo:* la creación artística fomenta la construcción de lazos afectivos y redes de apoyo, facilitando procesos de integración y pertenencia.
- *La performatividad como puente hacia nuevas subjetividades:* a través de la exploración artística, los cuerpos migrantes pueden transitar hacia nuevas identidades, liberándose progresivamente del estigma y el dolor que cargan.

La *Práctica Performativa del Catarsear* recoge en el taller *Performando mi frontera* las acciones más pertinentes para dialogar con la ICA, lo que implicó medir la adaptabilidad de las acciones, analizar las vulnerabilidades y contexto, planear secuencias que dialogaran en afinidad en el tiempo y el espacio, tanto con las comunidades infantiles como con los observadores.

Capítulo 4. Análisis

Con el fin de dar cumplimiento al quinto objetivo específico que plantea interpretar teórica y creativamente los resultados de los procesos metodológicos, con miras a dar respuesta a la pregunta de investigación, dicho análisis de los aportes del Taller PMF, en esta investigación, se remitió a los aportes metodológicos hechos por la LECCSP, específicamente por la Maestra Sonia Castillo, quien ha hecho una contribución de análisis con la herramienta Modos de Relación Sintiente MRS, la cual permite visualizar la experiencia corporal como una experiencia políticamente encarnada, situada y contextualizada (Castillo Ballén, 2021, p. 140).

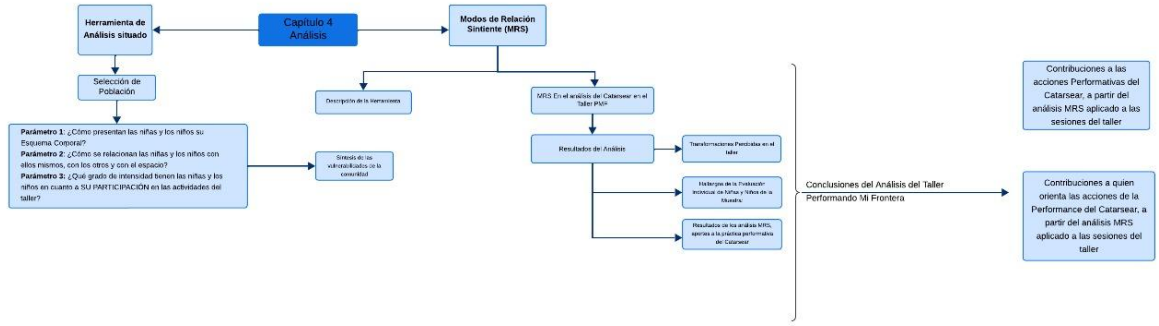
La herramienta MRS, busca comprender los intercambios de todo orden a partir del análisis de las dinámicas de la existencia corporal. Sin embargo, al trabajar con una población de 27 niñas(os), se hace necesario tener claridad acerca de las características generales de cada uno de ellos y ellas, como pauta de entrada y, con base en esto, determinar la muestra específica para utilizar la herramienta MRS. Con este fin, se diseñó y aplicó un instrumento que se gestionó ante la necesidad de una medida para observar los registros del taller, teniendo como parámetros:

1. La condición de entrada (sesiones 1, 2 y 3)

2. La condición de salida (sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11 y 12).

De esta manera, se determinó la muestra poblacional cuyas experiencias se analizaron posteriormente con la herramienta MRS. Con este mismo instrumento se llevó a cabo el análisis de las sesiones del taller, con el fin de extraer los elementos que contribuían al proceso de transformación y así consolidar en el capítulo de las contribuciones, una propuesta de taller con las correcciones pertinentes. Así entonces, este capítulo contiene los análisis de las experiencias individuales de las niñas y niños asistentes al taller, y el análisis del mismo en general.

Figura 58. Hoja de ruta Capítulo 4. Autoría propia. (2025)



Análisis de experiencias individuales a través de la herramienta de selección

Herramienta de análisis situado

Como se explicó anteriormente, para este proceso se inició con el diseño de una herramienta de análisis situado, con el fin de observar los registros y, a partir de las experiencias, las acciones y las creaciones, poder determinar conductas de entrada y salida del taller. Este instrumento se ha creado específicamente para analizar la experiencia desde la creación de poblaciones infantiles dentro del marco de la ICA, la cual tiene como fin observar a todas las niñas y los niños asistentes al taller.

Se proponen tres parámetros a tener en cuenta en el momento de observar cada uno de los registros del taller. Estos parámetros, fueron determinados a partir de la categoría de “cuerpo” que ha tomado esta investigación. Como las y los lectores lo pueden observar en el Capítulo 2, desde una mirada holística, esta tesis dialoga con el autor Arturo Rico Bovio al afirmar que el “cuerpo que somos” interpreta la realidad y establece las medidas de ella misma a partir del conocimiento que tenga de sí mismo; esto influenciará las relaciones con el entorno, con los otros cuerpos y con el propio (Rico Bovio, 1998, p. 31).

Parámetro 1. ¿Cómo presentan las niñas y los niños su Esquema Corporal?[64]

Este parámetro evalúa la forma en que las niñas y los niños manifiestan ante el entorno su Esquema Corporal, es decir, su capacidad de identificar, coordinar y utilizar las distintas partes de su cuerpo en el espacio. Se busca observar cómo perciben su propio cuerpo y cómo lo expresan mediante movimientos y acciones. Para este parámetro se tienen en cuenta acciones como el tono de la voz, la mirada, los gestos, la contracción de la columna, el espacio que ocupa y la manera en que lo ocupa al llegar a este.

Parámetro 2. ¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con ellos mismos, con los otros y con el espacio?

Como segundo parámetro, se analiza la relación que las niñas y los niños tienen con el entorno, es decir, en este parámetro se tienen en cuenta los mecanismos que operan en las niñas y los niños para establecer relaciones con los otros y con lo otro (con sus compañeras y compañeros, con los adultos y con ellos mismos). Esta relación intercorporal da cuenta de la conciencia estimativa de su propio cuerpo (Rico Bovio, 1998, 71), la cual es influenciada por el entorno. Para este parámetro se tuvieron en cuenta aspectos como la frecuencia en las participaciones y en las interacciones.

[64] El Autor Erving Goffman explica a profundidad la necesidad del ser humano de impactar a su contexto a través de la forma como "Se presenta ante él". Si bien el estudio no ha sido enfocado en comunidades infantiles, para ellas se destaca en esta investigación, el aporte que hace Goffman al Interaccionismo Simbólico. **"La presentación de la persona en la vida cotidiana" (1959)**: en este libro, Goffman utiliza una metáfora teatral para describir cómo las personas actúan en diferentes contextos sociales, gestionando las impresiones que dan a los demás. Goffman argumenta que las personas actúan como si estuvieran en un escenario, asumiendo diferentes roles y presentando una imagen de sí mismos que consideran adecuada para cada situación.

Parámetro 3. ¿Qué grado de intensidad tienen las niñas y los niños en cuanto a su participación en las actividades del taller?

Por último, como tercer parámetro, se evalúa el grado de intensidad con el que las niñas y los niños participan en las actividades del taller. Se observará la implicación y el entusiasmo que demuestran en cada una de las sesiones, considerando tanto la energía con la que se involucran como la constancia en su participación.

Se presenta como primera medida la información del taller. Posteriormente, se presentan los códigos de las y los asistentes y la especificación de su lugar de origen.

Más adelante, se presenta la aplicación de la herramienta de selección en dos momentos específicos del taller.

Selección de la muestra de entrada: para esta aplicación se analizaron los parámetros mencionados anteriormente, de las sesiones 1, 2 y 3.

Selección de la muestra de salida: para esta aplicación se analizaron los parámetros mencionados anteriormente, de las sesiones 7, 8,9 y 10.

Al final, se realiza una descripción del grado de transformación que arroja el instrumento propuesto[65].

[65] Teniendo en cuenta que este taller se lleva a cabo en el marco del proyecto TransMigrARTS, esta investigación en aras de ser coherente y consecuente, se permite usar la palabra *Transformación*, la cual se irá verificando en periodos de tiempo de 6 a 9 meses en acercamientos con la comunidad.



Figura 59. Taller PMF

Información general del taller

Nombre del Taller: Performando Mi Frontera (PMF)

Código TransMigrARTS: WP2_T16_UDFJC (Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

Duración: 12 sesiones

Fechas: Febrero: 20, 22, 23 y 24

Marzo: 13, 14 y 15

Abril: 10, 11, 12, 13 y 14

Total de participantes: 27

Descripción general de las y los asistentes: niñas y niños en condición migrante de los grados tercero y cuarto, de la jornada mañana. Sus edades oscilaban entre los 7 y los 11 años de edad.

Horario de las sesiones: 6:30 am a 9:30 am

Lugar: ITD Laureano Gómez IED

Dirección: Calle 90 A#95A-56

Bases de datos del taller

Para realizar la base de datos, lo primero que se revisó fueron los códigos y con ellos los nombres de los niños. De esa manera organizar en el Drive el material creado por cada niño y niña, sería más fácil. Teniendo en cuenta el acuerdo de confidencialidad, tanto en el documento como en el resto de los casos, se escribirán los códigos de los niños, su edad y el lugar de donde provienen.

Tabla 6. Ciudades de origen, asistentes al taller PMF. (2023)

Código del participante	**Edad**	**Lugar de origen**
WP_T16_01	9	Madrid, Cundinamarca
WP_T16_02	9	Venezuela
WP_T16_03	10	El Bagre, Antioquia
WP_T16_04	9	Tuta
WP_T16_05	9	Chiquinquirá

WP_T16_06	10	Venezuela
WP_T16_07	8	La Palma, Cundinamarca
WP_T16_08	8	Machetá
WP_T16_09	9	Chocó
WP_T16_10	8	Tierralta
WP_T16_11	9	Barranquilla
WP_T16_12	10	Cúcuta
WP_T16_13	8	Tolima
WP_T16_14	9	Venezuela
WP_T16_15	9	Miranda, Cauca
WP_T16_16	8	Venezuela
WP_T16_17	8	Gama, Cundinamarca
WP_T16_18	9	Armenia
WP_T16_19	8	Melgar
WP_T16_20	8	San Juan de Ríoseco
WP_T16_21	16	Soacha
WP_T16_22	8	Maracaibo, Venezuela
WP_T16_23	7	Portolibertador, Córdoba
WP_T16_24	10	Pitalito
WP_T16_25	9	Santa Marta
WP_T16_26	11	Venezuela
WP_T16_27	10	Montería

Cuadro de análisis

Organizada esta información, se procedió a revisar los registros de las sesiones del taller PMF, con el fin de poder observar las prácticas del cuidado que ellos tenían sobre sí mismos, cómo se relacionaban con los otros y la enfática de sus acciones o no acciones respecto al taller. Para efectos de este análisis del proceso, se observan:

- Las creaciones de las niñas y los niños, las cuales reposan en un Drive, en el que se encuentran organizadas las 27 carpetas.

Las fotos y los videos del taller, los cuales se encuentran debidamente organizados por sesiones en el Drive del proyecto TransMigrARTS. Sharedocs de Huma-Num.

- Para poder llevar a cabo el análisis de las acciones, se toma la población completa (27 niños) y de cada uno de ellos, se observan las conductas de entrada a través de sus acciones artísticas (sesiones 1, 2 y 3) teniendo en cuenta los parámetros citados al comienzo de este capítulo. Dentro de cada parámetro se establecen criterios específicos que permiten dar una mirada personalizada a la conducta de entrada de cada una de las y los niños asistentes al taller.

A continuación, se describen los criterios a observar de cada parámetro dentro de las pautas de entrada, los cuales dan una pista del grado de vulnerabilidad de la niña y/o el niño[66]. Los criterios se presentan con números ascendentes de 1 a 3 (en algunos parámetros puede haber 4 o 5 criterios). Los parámetros se organizaron de la siguiente manera:

[66] Aunque la observación de los registros se hizo de forma minuciosa y se establecieron parámetros y criterios basados en la experticia de la investigadora, la orientación de psicoterapeutas infantiles y el apoyo del cuerpo docente de la institución, es importante aclarar que este análisis de síntomas de vulnerabilidad de la población del taller puede tener hasta un 90% de confiabilidad. Hay muchos factores que se desconocen de la población y que en un tiempo de doce sesiones y el poco acercamiento con los padres de familia (pues con ellos se tuvieron diálogos en dos sesiones del taller) no dan cuenta de la realidad que las niñas y los niños tienen en sus hogares el 100% del tiempo.

Nivel bajo de síntomas de vulnerabilidad: criterio 1

Nivel medio de síntomas de vulnerabilidad: criterio 2

Nivel alto de síntomas de vulnerabilidad: criterio 3 (o 4 y 5 si es el caso)

Criterios del parámetro 1. ¿Cómo presentan las niñas y los niños su Esquema Corporal?[67]

Para este parámetro, se establecieron los siguientes criterios:

1. La niña o el niño, se presenta al espacio del taller con su postura corporal erguida, su mirada es directa a los ojos de sus interlocutores, se toma el trabajo de escoger el espacio que más le guste para ubicarse, independientemente de la fuerza de la voz, es claro en los mensajes que quiere comunicar.
2. La niña y el niño se presentan con su postura en contracción, muestran inseguridad en la selección del lugar donde se quiere ubicar. Se sienta con seguridad y su tono de voz es bajo.
3. La niña o el niño al enfrentarse al espacio del taller muestra temor recogiendo su Esquema Corporal, no habla, espera a que le asignen un lugar donde ubicarse.

[67] El Autor Erving Goffman explica a profundidad la necesidad del ser humano de impactar a su contexto a través de la forma como "Se presenta ante él". Si bien el estudio no ha sido enfocado en comunidades infantiles, para ellas se destaca en esta investigación, el aporte que hace Goffman al Interaccionismo Simbólico. **"La presentación de la persona en la vida cotidiana" (1959)**: en este libro, Goffman utiliza una metáfora teatral para describir cómo las personas actúan en diferentes contextos sociales, gestionando las impresiones que dan a los demás. Goffman argumenta que las personas actúan como si estuvieran en un escenario, asumiendo diferentes roles y presentando una imagen de sí mismos que consideran adecuada para cada situación.

Criterios del parámetro 2. ¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con ellos mismos, con los otros y con el espacio?

Para este criterio se observó en términos de Mandoki, las formas en que las niñas y los niños se relacionaban entre ellos. A partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo se observaban entre ellos? ¿Cómo estaba su postura corporal al iniciar el taller? ¿Cómo era el volumen de su voz?, ¿Cuál fue su reacción al recibir un abrazo? También se tuvieron en cuenta actitudes ante la disposición frente al espacio, identificando si la niña o el niño se ubicaba fácilmente en un espacio para sentarse o se percibía temor y/o recelo con respecto a la elección del lugar en el que llevaría a cabo la actividad, también se observó si su mirada estaba hacia el horizonte o si, por el contrario, su mirada se ubicaba en un punto fijo y si era así, cómo ubicaba su Esquema Corporal, ¿cubría su rostro? o permitía que todas y todos lo pudieran observar.

Para este parámetro, se establecieron los siguientes criterios:

1. No tienen temor para interactuar con los demás. No tiene dificultad ante la proxemia corta. Expresa tanto su satisfacción como su malestar sin ninguna dificultad. Se comunica con los adultos de manera espontánea y como sus iguales. Es empático en la relación con sus compañeros.
2. Se observa dificultad al escoger con quién tener proxemia corta, prefiere que los adultos escojan las parejas o los grupos. No muestra temor en las interacciones orales o táctiles, pero la enfática en el trabajo en grupo se vuelve menos marcada cuando está solo o sola. Aunque muestra una mirada solidaria, se le dificulta ayudar a los compañeros.
3. Descuida su propio trabajo por proteger a los demás, colaborar en la actividad, (que no significa participar) se convierte en su prioridad. Desea apoyar con el aseo del espacio descuidando sus propios intereses. Cumple un papel de cuidador(a) excesivo(a).

4. Cubre su rostro, su mirada es fija y su cuerpo muestra fluxión cerrada. El volumen de su voz es bajo y la enfática de sus movimientos no es marcada. Evita la cercanía con otros cuerpos y no se comunica. Sigue la instrucción de tener contacto con otro niño, pero a través de sus gestos se percibe que preferiría no hacerlo. No logra percibir si las o los compañeros requieren apoyo.
5. Aunque participa en la actividad y es propositivo(a), se relaciona con sus pares a través de los golpes y las ofensas.

Criterios del parámetro 3. ¿Qué grado de intensidad tienen las niñas y los niños en cuanto a su participación en las actividades del taller?

El taller *Performando Mi frontera* se llevó a cabo en 12 sesiones en las cuales se realizaron actividades de ficción, movimiento y creación. Todas estas se materializaron a partir de juegos que permitieron observar el nivel propositivo de las niñas y los niños, su fuerza en el movimiento, su gesticulación de satisfacción o incomodidad, su nivel de apatía o interés por la actividad y, finalmente, su capacidad para expresar deseos, gustos, propuestas y emociones.

Para este parámetro, se establecieron los siguientes criterios:

1. Muestra interés por participar y cuando lo hace se observa intensidad y energía en la realización de las actividades. En caso de que la actividad no le llame la atención, propone una actividad nueva o comunica que la actividad no es de su agrado. Acompaña las actividades con gesticulaciones de satisfacción. En los juegos que requieren contacto físico, no muestra temor al hacerlo y muestra actitudes de cuidado con su cuerpo y el de sus compañeros.
2. Muestra interés por participar, está atento a las instrucciones y a la forma en que los demás realizan las actividades, sin embargo, aunque muestra satisfacción o gusto por la actividad, no se enfrenta a la posibilidad de proponer una actividad nueva. Hace

contacto visual con los que le rodean, pero no interactúa si no se le da la instrucción de hacerlo.

3. Permanece en silencio, la enfática de sus movimientos no es marcada. Busca la ocasión de esconderse o pasar inadvertido para no liderar o proponer algo nuevo. Tiene miedo a la exposición social. Su cuerpo se anuncia desde la fragilidad y si es posible, asume la imposibilidad de no participar en la actividad (inventar dolores y/o malestares). Muestra apatía por la actividad.
4. Muestra apatía, realiza la actividad, pero busca la oportunidad para entretenerse con otras cosas.

Tabla 7. Resultados del CREA. Análisis sesiones 1, 2 y 3.

Código del participante	¿Cómo presentan las niñas y los niños su Esquema Corporal?	¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con ellos mismos y con el espacio?	¿Qué grado de intensidad tienen las niñas y los niños en cuanto a su participación en las actividades del taller?	Observaciones
WP_T16_01	1	1	1	Le gusta correr, jugar y bailar. Está muy pendiente de cada juego que inicia. Su esquema corporal es erguido. Ríe de manera sonora y cuando está atento a una explicación, enfoca su cuerpo y sus sentidos a quien está dando la instrucción.
WP_T16_02	1	1	2	Aunque es tímida su participación, le gusta cooperar y proponer actividades en el movimiento. Participa y propone posturas corporales innovadoras. No le gusta hablar en público, pero aporta de manera activa en todas las actividades.
WP_T16_03	1	1	1	Inicialmente, permanecía en silencio, le gusta observar, analizar y preguntar. Aunque habla poco, su cuerpo está erguido y su participación es activa.
WP_T16_04	1	1	1	Goza del movimiento, participa activamente y aunque no propone, es visible su satisfacción.
WP_T16_05	1	1	4	Se integra con apatía evidente a todas las actividades, participa, pero no propone ni lidera.
WP_T16_06	1	2	1	Busca constantemente la aprobación de los adultos,

				interactúa con ellos, pregunta sin ningún temor y expresa todas sus inquietudes. Siempre está buscando la gratificación con el abrazo a los adultos.
WP_T16_07	1	1	2	Siente miedo de proponer actividades y movimientos. Sin embargo, muestra mucha satisfacción en la participación. La enfática de sus acciones es marcada.
WP_T16_08	3	3	2	Cuidadora de los demás y descuidada de sí misma. Permanece atenta a ayudar a asear, su aspecto personal es muy descuidado, su postura corporal es cerrada. A la interacción con otros, reacciona positivamente si es con alguna de las guías del taller o la tallerista. Evita el acercamiento a los observadores.
WP_T16_09	1	2	4	Inicialmente, muestra apatía hacia la actividad; sin embargo, participa y lo hace con fuerza. Busca la oportunidad del juego con sus compañeros
WP_T16_10	3	4-3	3	Afirmaba encontrarse enferma, su rostro iba cubierto, el volumen de su voz era bajito. Sin embargo, mostraba mucha satisfacción de hacer parte del taller.
WP_T16_11	1	1	1	
WP_T16_12	1	2	2	
WP_T16_13	1	2	2	Muestra mucha dependencia con la hermana, le da miedo interactuar con alguien diferente. Se le dificulta proponer. Su tono de voz bajo. Su participación es activa y realiza las actividades con fuerza y agrado.

WP_T16_14	1	1	1	
WP_T16_15	1	1	1	
WP_T16_16	1	5	4	Busca la oportunidad de perseguir a los niños que son de menor estatura para agredirlos. Sus agresiones son rudas (puños y doblamientos con fuerza).
WP_T16_17	1	1	1	Es participativo, no muestra temor al expresar sus inconformidades. Expresa su insatisfacción y su goce con su corporeidad. El tono de su voz es alto.
WP_T16_18	1	4	3	Su actitud de entrada es de apatía. Se relaciona con facilidad con sus compañeros, pero al margen de las actividades del taller. Una vez ingresa al taller no quiere ser expuesto y es evidente su incomodidad.
WP_T16_19	3	3	2	Cuidadora de los demás y descuidada de sí misma. Permanece atenta a ayudar a asear, su aspecto personal es muy descuidado, su postura corporal es cerrada. A la interacción con otros reacciona positivamente si es con alguna de las guías del taller o la tallerista. Evita el acercamiento a los observadores.
WP_T16_20	1	3	3	Introvertido, su postura corporal es cerrada. Oculta su rostro, le da miedo ser expuesto. Manifiesta haber sido víctima de *bullying*, razón por la cual evita llamar la atención. Expresa abiertamente que no le gusta el sonido de la risa, porque siempre es para

				burlarse de él.
WP_T16_21	1	1	1	
WP_T16_22	1	1	1	
WP_T16_23	1	1	1	
WP_T16_24	1	1	2	
WP_T16_25	1	2	2	
WP_T16_26	1	1	1	Su principal motivación para asistir al taller es la comida. Manifiesta condición de hambre en su casa, por lo que siempre busca proveer a su hermana, a su madrastra y a su papá con la comida del taller. Es muy participativo y expresa que lo que más le ha dolido al llegar a Colombia han sido las humillaciones por parte de sus vecinos y de algunas maestras.
WP_T16_27	3	2	2	Se observa descuido y desaseo en su presentación personal, expresa constantemente su agradecimiento por estar en el taller; sin embargo, en ocasiones se aísla cuando no se le facilitan los objetos o no se lleva a cabo la actividad como él quisiera.

Teniendo en cuenta la herramienta de selección de la muestra, en el análisis de las pautas de entrada, y a los niveles de síntomas de vulnerabilidad señalados en la parte inicial de este apartado, se observan con rojo las niñas y los niños que presentaron un grado Alto en cuanto a síntomas de vulnerabilidad. Las niñas y los niños, cuyo marcado es de color blanco, corresponden a aquella población que presentó un nivel Medio, en cuanto a síntomas de vulnerabilidad. Por último, las niñas y los niños señalados de azul, corresponden a aquellos niños a los que por medio de este análisis no se les percibió ningún síntoma de vulnerabilidad.

Síntomas de vulnerabilidad alta: 7 niñas(os)

Síntomas de vulnerabilidad media: 10 niñas(os)

Sin síntomas de vulnerabilidad aparente: 10 niñas(os)

Síntesis de las vulnerabilidades de la comunidad

A partir de este análisis de conductas de entrada (cuadro de síntomas de vulnerabilidad), y de entrevistas informales realizadas a las niñas y los niños (las cuales están transcritas en los anexos de este documento), asimismo, teniendo en cuenta los diálogos con las orientadoras y docentes de las y los niños del taller, se sintetizaron las vulnerabilidades de la comunidad así:

1. Distorsión de su imagen corporal. Lo que lleva consigo actitudes de inseguridad y miedo. Particularmente, esta vulnerabilidad está presente en aquellas niñas y niños que habitan un contexto de violencia física, en algunos casos, y psicológica, en todos. Esta vulnerabilidad se hace presente en el momento de tomar decisiones, hablar en público y/o realizar movimientos en público. La forma en la que el niño o la niña se desplazan de un lado a otro recogiendo su cuerpo y, en algunos casos, cubriendo su rostro o parte de él.

2. Condición de pobreza extrema y hambre. Un alto porcentaje de las niñas y niños del colegio pasan por condición de pobreza. Muchos de ellos se matriculan en la institución

por acceder al servicio de desayuno, almuerzo y refrigerio. También, llevan comida a sus casas para apoyar a sus hermanos.

3. Exposición permanente a la violencia. En el grupo de niñas y niños asistentes se escuchó en un 80% de la comunidad, que han sido castigados con maltrato físico. Los materiales más utilizados para ello son: el cinturón, la chancleta, la palma de la mano, la estufa (quemado o simplemente acercando el cuerpo al calor), el palo de la escoba, la patada y el puño. Esta información fue escalada a la orientación del colegio con quien se planificó una escuela de padres para dialogar acerca de esos temas.

Para esta investigación, la vulnerabilidad que se intenta transformar es la “Distorsión de la imagen corporal". Esto, teniendo en cuenta que de ella se construyen las principales posibilidades de las niñas y los niños en cuanto a su relación con el contexto y consigo mismos, y la manera en la que van a confrontar las circunstancias que le rodean. De igual forma, los criterios señalados en este apartado y que determinan las valoraciones de los parámetros a observar, dependen en su totalidad en la forma como las infancias se conciben a sí mismas. Como se cita en este documento y como la autora Francoise Dolto lo argumenta en su libro *La imagen inconsciente del cuerpo* (1977), la humanización de las niñas y los niños, la relación de ellos con el mundo y con ellos mismos, se configura en las representaciones que ellos empiecen a diseñar de su Imagen Corporal desde su nacimiento. De esta representación de sí mismo, las infancias a su vez configuran su manera de relacionarse con el mundo.

Selección de la muestra para el análisis

Posteriormente al análisis en las pautas de entrada, esta investigación se dispone a seleccionar la muestra de la población, para visualizar si hubo o no transformaciones en cuanto a la vulnerabilidad “Distorsión de la imagen corporal".

Para la selección de la muestra, se tiene en cuenta que más que la cantidad de experiencias analizadas sobre un total de 27, la validez depende de la capacidad de la

investigación para abstraer los procesos (Hurtado de Barrera, 2000, 156) sin embargo, con el fin de poder tener una mirada de la población en general, esta investigación opta por la propuesta del autor Tulio Ramírez, quien a su vez afirma que la mayoría de los autores, expertos en investigaciones en ciencias sociales proponen que con analizar el 30% de la población, se obtiene una muestra con un nivel elevado de representatividad (2021, 94). En la presente investigación, este porcentaje corresponde a 8 experiencias individuales (8 niñas(os) y teniendo en cuenta que el objetivo de este análisis es constatar si hubo o no transformación en el taller PMF, en el cual se implementa la metodología "*Performance* del *Catarsear*" y que, para este análisis, es importante tener una mirada equitativa de todas las experiencias, se decide analizar el 40% de la población, lo que corresponde a 11 experiencias individuales analizadas.

La población que corresponde a Síntomas de Alta Vulnerabilidad se analizará en su totalidad, teniendo en cuenta que, de acuerdo con la pregunta problema de esta investigación, a saber: ¿Cómo la práctica de la *performance* puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?, es imperativo analizar la información de aquellas corporeidades cuyos registros remiten a la investigadora a posibles experiencias de maltrato. Asimismo, es necesario conocer hasta qué punto el taller PMF repercutió o no en la transformación de aquellas experiencias en las que no se evidencian contextos de maltrato, por lo que se seleccionan de manera aleatoria 4 de estas, quedando la muestra de la siguiente manera:

Síntomas de vulnerabilidad alta: 7 experiencias individuales

Síntomas de vulnerabilidad media: 1 experiencia individual

Sin síntomas de vulnerabilidad aparente: 3 experiencias individuales

Una mirada sensible y sintiente hacia la muestra

Esta investigación se enfoca en la indagación de la experiencia corporal de las infancias a través de la práctica de la *performance*, práctica artística que, a su vez, funge en el taller PMF, como una metodología de investigación y que permite alrededor de las subjetividades y las intersensibilidades de este grupo de niñas y niños potenciar, transformar y/o hacer evidente la imagen corporal que cada una y cada uno de ellos ha establecido de sí mismos.

Medir el grado de transformación implica, además de seleccionar una muestra de la población, hallar una herramienta de análisis que fuese flexible hacia la mirada de las infancias y asimismo, que integre dentro del análisis la posibilidad de mirar el cuerpo, lo que se dice de ese cuerpo, el lugar que ocupa de ese cuerpo de acuerdo al orden social que lo rodea y asimismo, que esté abierta a implementar miradas hacia la transformación y los aportes que el taller haya podido o no hacer a dichos cuerpos. Por lo tanto, como se señala al inicio de este capítulo, esta investigación opta por utilizar la herramienta MRS, diseñada e implementada por la doctora Sonia Castillo Ballén.

Un breve estudio a la herramienta de análisis

La doctora Castillo, directora de la Línea de investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades, a la cual está adscrita esta tesis, diseña e implementa la herramienta MRS, con el fin de comprender las complejidades que se tejen en las interacciones humanas, esto desde los intercambios de todo orden (Castillo Ballén, 2021, 140). Esta herramienta nace a partir de la inquietud por comprender la condición sintiente, la cual concluye como una membrana con la facultad existencial de configurar el “yo” a partir de los intercambios sociales, los modos y las memorias psíquicas (Castillo Ballén, 2021, 136). Es decir, la inquietud, de la maestra Castillo, es totalmente a fin con la presente investigación, toda vez que es la condición sintiente la que establece los parámetros principales para la construcción

de la imagen corporal de las niñas y los niños y es imperativo entonces, analizar los contextos y las interacciones en que ellas y ellos se desenvuelven.

La herramienta MRS propone una mirada a las dinámicas de interrelaciones de los cuerpos con el mundo que los rodea. A continuación, se hace un breve análisis de dichas dinámicas:

1. *Fuente.* En esta parte se describe con claridad la situación a analizar. Pueden ser registros (visuales, sonoros, audiovisuales, etc.), frases dichas o escritas, gestos faciales o corporales. Cualquier evidencia que dé cuenta de una interrelación propicia para la investigación y que dé cuenta de la situación problema, la transformación o la no transformación de la experiencia a analizar

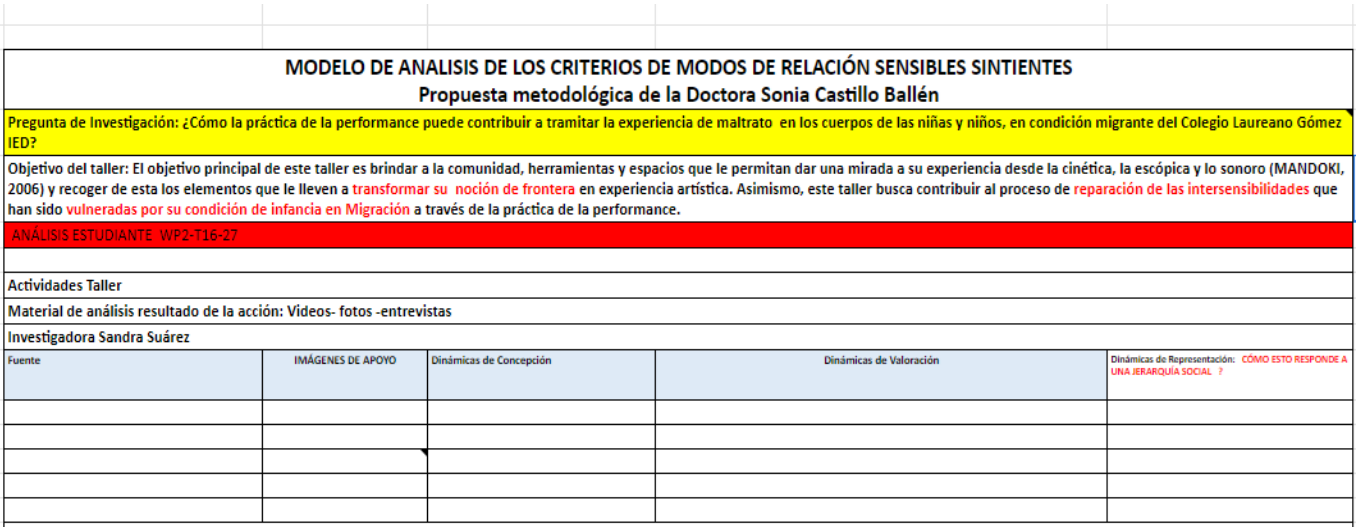
2. *Dinámicas de concepción.* En esta parte de la herramienta se describen las principales creencias o discursos que operan sobre esa fuente que se está analizando. De esta manera, se distinguen las principales justificaciones que modelan los intercambios a analizar[68] .

3. *Dinámicas de valoración.* En este apartado se describe la condición corporal de lo percibido en la fuente y en el contexto de la misma. En términos de Mandoki se observan las actitudes a través de la "dramática" y los modos de comunicar, a través de la "retórica"; lo cual no significa únicamente lo que se dice (en palabras, acciones gestos y demás) sino cómo se dice (a través del cuerpo) (2006, p. 20). Esto da cuenta de intenciones, afectaciones, afectos y efectos de las acciones mismas. En este criterio, la maestra Sonia es enfática.

[68] Intercambios en términos Mandoki: Procesos en los que el ser humano se pone en relación con otros, y con su medio ambiente (2006, 18)

4. *Dinámicas de representación*. En este apartado se da cuenta de las creencias, valores e ideas que se han compartido en las interacciones sociales de los integrantes de la población específica con relación de la autoridad y a las jerarquías de poder. En ella confluyen roles, normas y el ordenamiento social al cual la persona (en este caso, las niñas y los niños) es expuesta. Estas representaciones influyen en cómo perciben, aceptan y reproducen las diferencias de estatus en diversas áreas como la familia, la escuela y el espacio creativo.

Dentro de la herramienta se especifica la identificación de la investigación, la pregunta problema, el objetivo de la actividad y la identificación de la población. Por lo tanto, la herramienta MRS tiene la siguiente presentación:



MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.

ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-27

Actividades Taller

Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas

Investigadora Sandra Suárez

Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?

Figura 60. Modelo de análisis de los Modos de Relación Sintiente (MRS)

Aplicación del MRS en el análisis de "Catarsear" en el taller "Performando mi frontera"

Teniendo en cuenta que la herramienta MRS se utiliza en esta investigación para:

1. Visualizar si hubo o no transformación en la muestra seleccionada de la población de niñas y niños asistentes al taller *Performando mi frontera*.

2. Indagar las dinámicas propias de *Catarsear* como una metodología para la transformación de vulnerabilidades en las comunidades infantiles que se acercan a la práctica de la *performance.*

Se procedió a agregar la columna "Dinámicas del Catarsear", en ella, se relacionan las acciones específicas que dan cuenta no solo de las transformaciones sino de las transformaciones del taller en sí. Ya sea por la acción propuesta que debe ser intervenida o por parámetros que la persona que orienta, el taller debe atender para reforzar, transformar, dinamizar más o simplemente, eliminar. Entonces, la plantilla de la herramienta incluye esta nueva columna:

Figura 61. Instrumento de los Modos de Relación Sintiente (MRS) con las "Dinámicas del Catarsear"

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén					
Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?					
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.					
ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-27					
Actividades Taller					
Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas					
Investigadora: Sandra Suarez					
Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación:	DINÁMICAS DEL CATARSEAR

En los anexos se pueden observar las 11 planillas resultantes del análisis de las experiencias seleccionadas como muestra. A través de este análisis se evidencia el grado de transformación que haya podido propiciar el taller en la población.

Figura 62. *Sesión 5. Taller PMF*. Autoría propia. (2023)



Transformaciones percibidas en el taller

Una vez se realizó el análisis de las experiencias y las acciones de la muestra seleccionada, se encontraron las siguientes transformaciones:

Tabla 8.Resultados. Transformaciones sesiones 4,5,6,7,8 y 9.

Código del participante	**¿Cómo presentan las niñas y los niños su Esquema Eorporal?**	**¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con ellos mismos y con el espacio?**	**¿Qué grado de intensidad tienen las niñas y los niños en cuanto a su participación en las actividades del taller?**	**Observaciones**
WP_T16_03	1	2	2	La forma de presentarse al taller se transformó en cuanto se percibía su ropa planchada. Esta acción es llevada a cabo por quienes lo rodean y le proveen cuidado. Pregunta con más intensidad a los observadores acerca de sus lugares de origen, le llama la atención la diversidad de sus intereses y expresa en voz alta y con más contundencia lo que desea hacer.
WP_T16_08	3	3	2	En ejercicios donde antes mostraba dudas y vacilaciones, ahora se le veía decidida y segura de sus capacidades. A medida que avanzaban los días, la niña empezó a interactuar más con sus compañeros y a compartir sus ideas con mayor claridad y firmeza.

WP_T16_10	3	4-3	3	La niña, quien inicialmente se mostraba reticente y con poca energía, comenzó a adoptar las prácticas enseñadas en el taller. Con el paso del tiempo, su vitalidad aumentó visiblemente. Participaba con entusiasmo en las actividades físicas y demostraba un mayor interés en participar. Este caso se remitió a orientación. Alerta.
WP_T16_16	1	5	4	Su capacidad para relacionarse con sus compañeros mejoró considerablemente, estableciendo interacciones basadas en el respeto y la amistad. Este cambio no solo benefició a sus compañeros, sino que también le permitió disfrutar más de las actividades y sentirse más integrado en el grupo.
WP_T16_17	1	1	1	No hubo transformaciones
WP_T16_18	1	4	3	Poco a poco, el niño comenzó a mostrar signos de interés, aunque aún de manera reticente. Con el paso de las sesiones, su actitud fue cambiando gradualmente. Se notó que el niño empezaba a participar con más frecuencia y entusiasmo en las actividades. Sus aportaciones en los proyectos grupales empezaron a ser más significativas y su interés por los temas tratados iba en aumento.
WP_T16_19	3	3	2	Al inicio se mostraba insegura y poco confiada en sus habilidades. Las actividades propuestas, diseñadas para fomentar la autoconfianza, comenzaron a surtir efecto a medida que avanzaban las sesiones. Donde antes dudaba y se mostraba reticente, ahora ejecutaba las actividades con mayor determinación, además, la mejora en su aspecto personal reflejaba una mayor autoconfianza y autoestima.

WP_T16_20	1	3	3	Su manera de relacionarse con los demás cambió drásticamente. Comenzó a interactuar con sus compañeros de manera más positiva y a expresarse con mayor confianza. Las risas, que antes le aterraban, se convirtieron en un sonido que podía disfrutar, asociándose ahora con momentos de alegría y camaradería. El niño creó un espacio donde pudo sanar y crecer emocionalmente. La transformación observada en su manera de relacionarse y expresarse, subraya la importancia de entornos educativos y de apoyo que promuevan la seguridad emocional y la confianza en sí mismo.
WP_T16_25	1	2	2	La niña, al finalizar el taller, muestra menos temor en el momento de exponer su corporeidad ante sus compañeros para hablar en público, hacer movimientos libres y acercarse a otros cuerpos.
WP_T16_26	1	1	1	No hubo transformación
WP_T16_27	3	2	2	El niño expresa con más facilidad su necesidad de sentirse cuidado. Se remitió el caso a orientación.

Porcentajes:

- De la muestra analizada se percibió un 18% (2 experiencias individuales analizadas) que No mostraron ningún tipo de transformación ni a corto ni a mediano plazo.
- De la muestra analizada se observó un 81% (9 experiencias individuales analizadas) que Sí mostraron transformaciones contundentes en los tres parámetros observados.
- Al dialogar con las niñas y los niños un año después de llevado a cabo el taller, se percibe que las transformaciones continúan, lo que permite concluir que Sí se ha llevado a cabo un trabajo en casa de acciones performativas (acciones que se propusieron una vez finalizado el taller)[69].

Hallazgos de la evaluación individual de niñas y niños de la muestra

De este grupo de niñas y niños, se hallaron las siguientes situaciones:

- De un grupo de 7 estudiantes, 3 corresponden a niñas y 4 a niños.
- Las niñas muestran un alto sentido de protección hacia quienes les rodean.
- Todos, en general, expresan el miedo como una recurrencia en su sentir. Este se hace visible al interactuar con personas o espacios que no conocen. Asimismo, se observa el miedo a la valoración y la mirada del otro.
- Al analizar las primeras corpografías realizadas por las niñas y los niños, se observa una clara distorsión (Dolto, 1977) en su autoimagen:

[69] Muro del desahogo, Dibujos en familia, Ficcionemos, Un amigo en la casa, Guardemos siempre un momento para el afecto, Las y los niños no se tocan, son los nombres de las acciones propuestas.

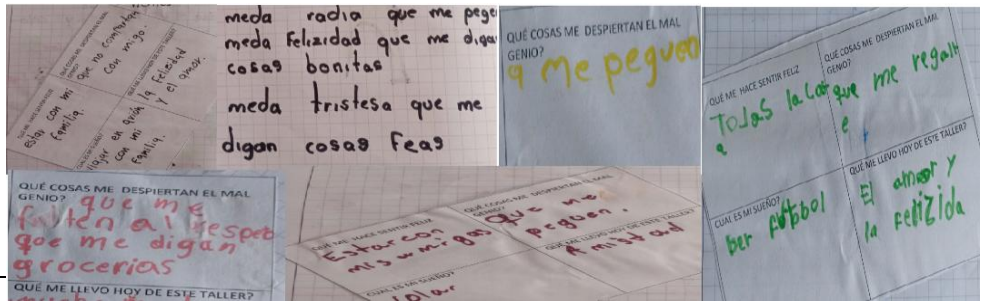
Figura 63. Corpografía no. 1. Taller PMF. Autoría propia. (2023)



En los registros de las primeras corpografías, se observan imágenes de cuerpos incompletos (5), rostros tristes (1), una sola parte del cuerpo (1). De la muestra seleccionada, con presunta vulnerabilidad alta, se observó un 100% de la muestra con distorsión en la imagen corporal. De la muestra total (11 niñas y niños) este grupo representa el 45% de la muestra total[70].

- Por otro lado, de la muestra completa (11): 3 estudiantes afirman que les da rabia que les peguen, a 1 le da rabia que le traten con groserías, 1 expresa que no le gusta que lo regañen, 1 dice que le da rabia que no le compartan la comida, 1 opina que le da rabia que se burlen y se rían de su aspecto físico, 2 manifiestan que les da rabia que los ignoren y, por último, 2 declaran que les da mal genio que les quiten sus cosas en la casa.

Figura 64. ¿Qué me da rabia? Taller PMF. Autoría propia. (2023)



[70] Algunos registros de la primer corpografía de las niñas y los niños asistentes al taller (20 de febrero de 2023).

Una vez realizado el análisis de las imágenes a través de las agendas, se observa que, de la muestra total, han recibido maltrato, a través de golpes y groserías, el 27% de la población (3). Los demás (2), aluden haber recibido golpes, pero no groserías 22% y 6 niñas y niños, parte de la muestra total, refieren haber recibido gritos y groserías, pero no golpes, esto da un 54%. Lo que nos lleva a concluir, que, en la muestra, todos y todas han recibido alguna forma de maltrato[71].

Resultados de los análisis de la herramienta MRS. Aportes a la "Práctica performativa del catarsear"

En el análisis de experiencias individuales, las *Dinámicas del catarsear* arrojaron los siguientes elementos:

- Permitir que emerja lo que no ha sido pensado en la actividad como espejo inverso, para el caso de quienes no la han disfrutado. Por lo tanto, *Catarsear* en este caso, estuvo en el poder decir qué actividades sí disfruta. El taller atiende a la particularidad de la persona.
- El taller debe proporcionar al asistente la posibilidad de observar y analizar su proceso.
- El taller proporciona dinámicas que fortalecen lazos afectivos de apoyo y colaboración.
- Una de las metas de *Catarsear* es proporcionar un espacio en el que las niñas y los niños reconozcan la capacidad que tienen de elegir dónde quieren ubicar su cuerpo para llevar a cabo el trabajo. Así mismo, el espacio que ellos escojan les debe hacer sentir satisfechos, lo cual se evidenciará en su corporalidad.

[71] Algunas de las respuestas a la pregunta, ¿Qué me produce mal genio?

- Cuidar de otro cuerpo es una acción que *Catarsear* ofrece dentro de las dinámicas del taller. La tarea del cuidado no es exclusivamente femenina. Se deben fortalecer acciones de cuidado y apoyo desde los cuerpos de niñas y niños, así como miradas de empatía y solidaridad.
- *Catarsear* es un espacio donde las niñas y los niños descubren sus potencias, habilidades y posibilidades.
- El niño puede expresar sus deseos y fantasías, así estas no sean logrables, reales o posibles.
- La jerarquía para impartir instrucciones se va cediendo a cada uno de los integrantes del taller, quienes empiezan a determinar el orden, las formas y las intensidades de sus creaciones.
- *Catarsear* debe proveer la posibilidad de no realizar la actividad. No se debe obligar, manipular o señalar a quien no participa de ella. La libertad de no participar abre una nueva posibilidad al espacio que históricamente ha sido utilizado para la obediencia.
- Participar en las dinámicas de *Catarsear* es una acción que nace del deseo y la motivación, la niña y el niño participante puede retirarse en el momento que lo desee.
- En las dinámicas de *Catarsear* el juego es un catalizador importante, que le permite al niño y a la niña ser líder y aportar a un grupo para alcanzar los objetivos. La competencia, en pequeñas dosis dentro del taller, aumenta la motivación y establece una meta tanto individual como grupal.
- No se debe imponer ni obligar a trabajar a ningún ni ninguna participante del taller. Las acciones deben obedecer a la motivación, a la curiosidad, al deseo.
- Las expresiones artísticas proporcionan a las niñas y los niños la sensación de poder, ellas van acompañadas por el estímulo de sentirse observados, el aplauso y las expresiones verbales de ánimo e incentivo. Esta acción frente a la institución es, en las dinámicas *Catarsear,* un momento anhelado y transformador tanto para la construcción de la autoimagen de las niñas y niños participantes, como para quienes observan, que siempre se deben sentir interpelados por la mirada que empiezan a proveer a las infancias.

- La práctica de *Catarsear* debe estar apoyada por personas especialistas en cuidar el desarrollo físico y emocional de los niños. Las gráficas y demás registros que puedan dar cuenta de un posible caso de negligencia, abandono, abuso, maltrato físico y demás, son entregados al departamento de Orientación de la institución y se verificará la atención de cuidado y protección pertinente.
- En *Catarsear*, se da la oportunidad a la palabra de salir y expresar lo que desee. Se permite cuestionar, gritar, gargolear en alto o bajo volumen es la posibilidad de dejar salir las emociones.
- Para *Catarsear*, todos los cuerpos de las infancias pueden participar sin alterar su identidad ni la experiencia corporal que desean vivir.
- En las dinámicas de *Catarsear*, las niñas y los niños no reciben órdenes ni imposiciones sobre cómo ubicar su cuerpo. Hay un desafío en las múltiples formas de situarse en el espacio, cuestionando así las posturas tradicionales. Destacar el nombre de los niños, con respeto y sin diminutivos, les recuerda el lugar de poder que ellos tienen en la actividad.
- *Catarsear* es un espacio de bienestar y expresión. Aunque haya muchas circunstancias adversas, las niñas y los niños son conscientes del cuidado al que tienen derecho.
- La potencia *Catarsear* también se encuentra en el poder que tienen las niñas y los niños para adaptarse a los cambios, siempre y cuando, se les explique el por qué desde una relación igualitaria y no impositiva y/o violenta.
- Las niñas y los niños son seres humanos comprensivos y son fuente de afecto para quienes los rodean.
- A través del análisis se pudo observar que la condición de abandono no es exclusiva en las infancias de zonas vulnerables. La condición y la sensación de abandono es una característica propia de las infancias, la cual se fortalece o desvanece en el trato que se tenga con las niñas y los niños. Por lo tanto, en las dinámicas de *Catarsear*, las niñas y los niños deben encontrar una respuesta afectiva y una mirada solidaria que

les permita encontrar en ellos mismos y en sus propias potencias, mecanismos para tramitar esta sensación.

- En las dinámicas de *Catarsear* se debe proveer un apoyo de bienestar desde el alimento. El entregar alguna provisión nutricional le permite al taller asegurar que el niño o la niña van a tener energía para desarrollar las actividades, por lo menos, durante el tiempo del taller, aunque la vulnerabilidad de la escasez en cuanto a alimento no se supla completamente.

Conclusiones del análisis del taller "Performando mi frontera"

Teniendo en cuenta, que el taller *Performando mi frontera*, reúne las principales actividades que se extrajeron de la genealogía y pone en escena *El Catarsear* como una metodología para ser observada y evaluada en el marco del proyecto TransMigrARTS, es importante analizar también cada una de las sesiones, esto, con el fin de visualizar las fortalezas a potenciar y las debilidades que deben ser superadas para fortalecer esta estrategia como una posibilidad que le permita a las infancias tramitar la experiencia de maltrato y superar la vulnerabilidad.

Por lo tanto, se utiliza la herramienta MRS para analizar cada una de las sesiones del taller y poder hallar los aportes del taller mismo a la *Metodología del catarsear.* Las planillas de este análisis se encuentran en los anexos.

De este análisis, se establecen las *Dinámicas del Catarsear* en el MRS y se organizan en dos líneas. Como primera instancia, se encuentran *Dinámicas del Catarsear* para fortalecer el taller (observación realizada a las actividades, su naturaleza y las posibles variables para mejorar) y, como segunda instancia, se encuentran los parámetros para la orientadora u orientador del taller (acciones llevadas a cabo que son potencia o debilidad de la tallerista de PMF) y que llamaron la atención en el proceso de análisis.

Contribuciones a las acciones performativas del "Catarsear", a partir del análisis MRS aplicado a las sesiones del taller

- La presencia de observadores externos limita la capacidad de expresión de los niños, por el temor a ser expuestos o por asumir que los adultos poseen la respuesta "correcta" o la creación artística "correcta". Esto acarrea que las infancias dejen la acción creativa e ignoren lo que desean expresar realmente.
- El cuidado del cuerpo del otro consiste en identificar en los niños y niñas los límites que el cuerpo debe tener para no invadir ni vulnerar a otras personas, así mismo, cuidar el propio cuerpo es saber decir no, expresar el malestar y poner frenos a quienes tengan acciones que sobrepasen los límites corporales propios.
- Utilizar los parámetros tradicionales de poder (competencia) como una acción estratégica inicial para que las niñas y los niños no centren la atención en su miedo a ser expuesto, puede ser utilizada únicamente en el inicio del proceso. Gradualmente, esta estrategia debe desaparecer de las acciones para dar paso al juego performativo desde la colaboración y la mirada solidaria.
- Las acciones artísticas no deben estar influenciadas por la representación de los adultos que asistan al taller, todas las acciones del taller deben emerger de las representaciones de las mismas niñas y niños.
- Ficcionar, potencia la posibilidad de salirse de sí, posibilita una mirada externa del sí mismo real y, a su vez, permite fantasear con el sí mismo ideal.

Contribuciones a quien orienta las acciones de la "Performance del Catarsear", a partir del análisis MRS aplicado a las sesiones del taller

- Si bien, es importante establecer códigos para conseguir la atención de los niños, estos códigos no deben incitar al silenciamiento y, mucho menos, establecer el silenciamiento como el lugar "correcto" para las niñas y los niños.

- Las niñas y los niños tienen el derecho a no participar en alguna actividad si no lo desean, esta negativa se debe tomar con naturalidad y no se debe insistir ni manipular y mucho menos amenazar al niño con alguna consecuencia por su no participación. El tallerista también debe registrar los momentos en los que se presenta la no participación y observar si es una constante o solo ocurre en ciertas actividades. Estas acciones dan pistas de quién es el niño que está ahí y qué atenciones especiales necesita para ofrecer en el *Catarsear* un espacio en el que él también pueda expresar.
- Es importante que quien dirija el taller tenga espacios personales para representar su propia infancia y establezca una relación de afecto con ella. La relación con su infancia y la visualización de sus propias representaciones le permitirán a ese adulto reconocerse a partir de la imagen corporal que erigió en su infancia y así mismo establecer nuevas formas de sensibilizarse con las niñas y los niños que acompaña en el *Catarsear*.
- Las representaciones de la infancia de quien orienta y acompaña el *Catarsear* no corresponden a las representaciones de las niñas y los niños asistentes al taller. Traer al escenario del taller las representaciones de los adultos, contamina e influencia las verdaderas representaciones de las niñas y los niños.
- Quien oriente el proceso de *Catarsear* debe tener experiencia en diálogos e interacciones con las infancias, así mismo, debe tener la potencia creativa enfocada en las niñas y los niños, para fortalecer en ellos sus posibilidades de expresión.
- Acceder a la estatura de las niñas y los niños para dialogar con ellos. La acción de agacharse para interactuar en el diálogo con las niñas y los niños establece parámetros igualitarios, que le permiten a las infancias reconocerse en condición de equidad con los adultos.
- Decir palabras afables, decir todo lo que haya que decir con cariño y admiración, ayuda a que la capacidad de creación aumente, estimula la voluntad y que las personas estén de acuerdo y sumen sus esfuerzos en los objetivos de las actividades. Por lo tanto, el lenguaje con las infancias debe nacer desde el afecto y el cariño, lo

que implica que el o la orientadora del *Catarsear* debe querer a los niños y sentirse cómodo relacionándose con las infancias.

A partir de estos resultados, se implementa una nueva herramienta metodológica a para el taller *Performando mi frontera* que, para efectos de esta investigación, tendrá otro nombre. (Capítulo 5)

Figura 65. Taller PMF

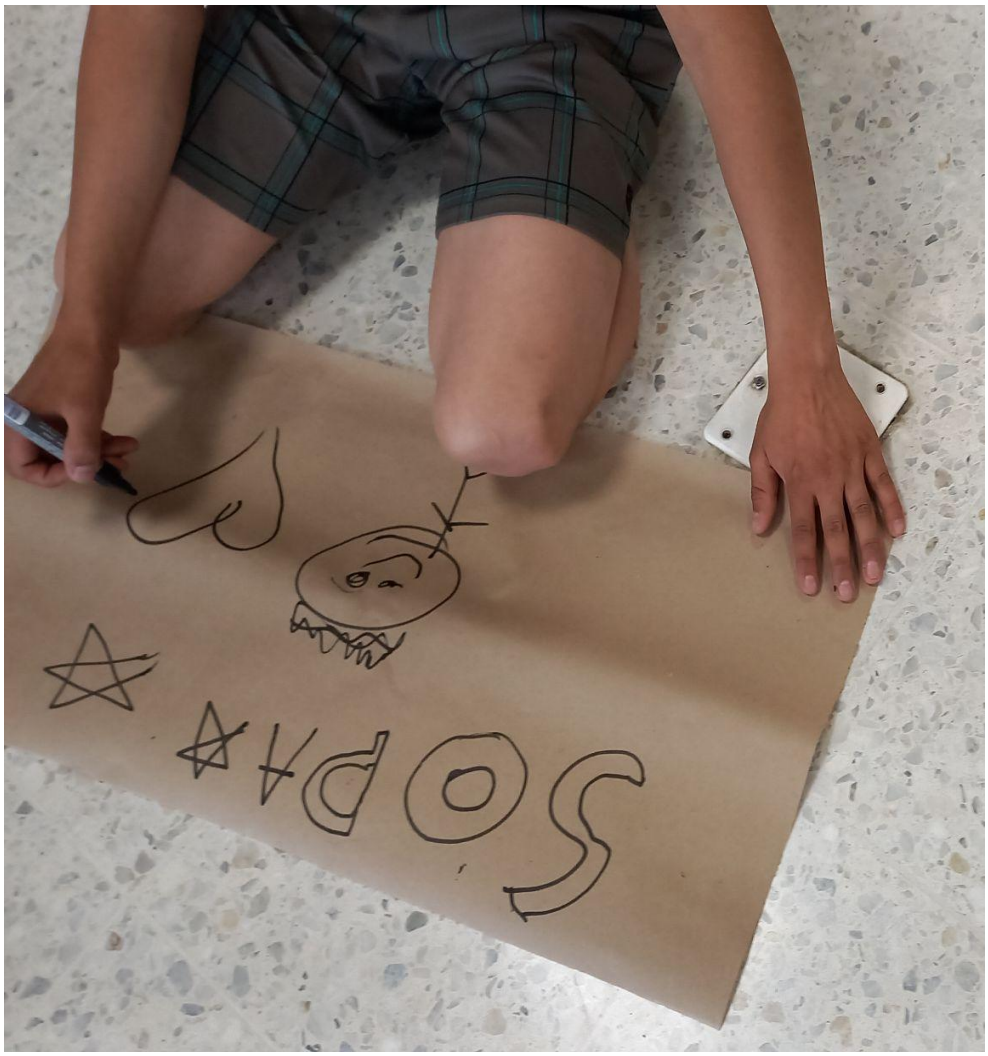
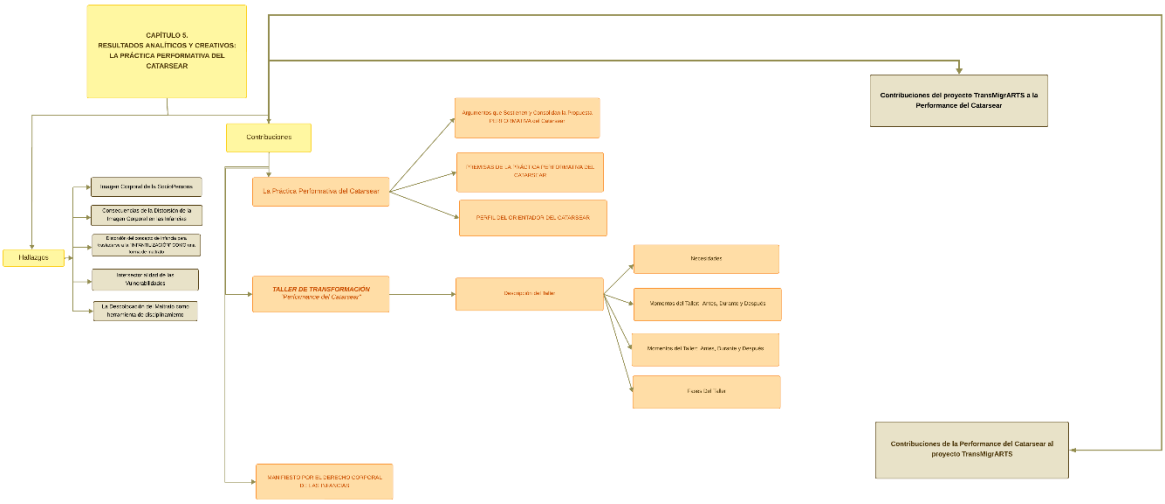




Figura 66. *Taller PMF*.

Figura 67. *Hoja de ruta del Capítulo 5.* Autoría propia. (2025)



Argumentos y propuesta metodológica

Después de estar 43 años sumergida en acciones performativas que se originaron en mi infancia y que, sin saberlo, me proporcionaban un soporte emocional para permitir que mi sensibilidad transformara y reparara la imagen corporal (Dolto, 1997) que había construido de mí misma —y con ella, procesar la vivencia de maltrato a la que me encontraba expuesta—; después de 32 años consolidando esas mismas acciones en un quehacer metodológico denominado *Catarsear* el cual ha contribuido a múltiples colectivos infantiles en condición de vulnerabilidad y de diferentes contextos (escuelas, fundaciones y organizaciones culturales), y tras cinco años y tres meses de indagación desde la Creación Investigadora, metodología propia de la Investigación-Creación, (que es asumida por la Línea de investigación a la cual está adscrita esta tesis), explorando sobre el origen, el significado, la potencia y la estructura de esta propuesta

metodológica, me encuentro en el proceso de escritura final de los hallazgos y las contribuciones[72].

Por un lado, en los hallazgos, describo las conclusiones de orden teórico, y metodológico que se presentaron a manera de descubrimiento en la escritura de esta tesis y que además de dar una explicación a la experiencia creativa de estos 32 años, se consolidan como una argumentación para las contribuciones.

Esta investigación realiza tres contribuciones principales. La primera, de carácter metodológico, concreta la Práctica Performativa del *Catarsear* y describe los principales factores a considerar en su implementación, tales como los requisitos legales, de cuidado y de bienestar, y los aspectos éticos involucrados. Además, detalla las premisas o postulados fundamentales que respaldan la estrategia metodológica, los cuales permiten obtener resultados significativos en las comunidades infantiles.

Como segunda contribución, se presenta dicha Práctica Performativa a través del taller *Performance del Catarsear*, el cual es una propuesta inspirada y mejorada del taller *Performando mi frontera*, descrito en esta investigación en el tercer capítulo y con el cual esta investigación participó en el proyecto TransMigrARTS en el WP2.

Por último, esta investigación presenta un *Manifiesto de cuidado hacia las infancias*, el cual no solamente declara la inconformidad de la condición que enfrentan las niñas y los niños en la actualidad[73]. La intención es que este manifiesto funcione como una guía para las

[72]Atendiendo a que los hallazgos tienen una marcada diferencia con las contribuciones, los hallazgos son los resultados específicos de la investigación, que incluyen los datos, patrones, relaciones o información descubierta en el proceso de análisis y responden directamente a las preguntas de investigación, proporcionando evidencias que apoyan o contradicen la hipótesis o supuestos previos. Por otro lado, las contribuciones son los aportes significativos de la investigación al conocimiento existente, la teoría, o la práctica en el campo social (RAE, s. f.).

[73] En el momento en que se lleva a cabo la escritura de este capítulo (octubre de 2024), se han ejecutado en Colombia 380 infanticidios. Asimismo, se presentan al día 8 de noviembre 78.124 denuncias por abuso sexual, de los cuales, 43.692 corresponden a las niñas. Del total de casos, el 90% ocurren en zonas rurales. Asimismo, en la ciudad de Bogotá cierra el 7 de noviembre de 2024 con 2.213 denuncias de niñas y niños desaparecidos (Instituto Nacional de Medicina Legal, s. f.).

instituciones, las familias y la sociedad en general, subrayando la responsabilidad compartida de asegurar que las infancias tengan acceso a una vida digna, libre de violencias, discriminación y exclusión. En su esencia, aboga por un cambio de paradigma que desplace la mirada adultocentrista y que ponga en el centro las necesidades, los derechos y los deseos de las niñas y los niños, fomentando un enfoque de cuidado y respeto que se traduzca en políticas públicas, prácticas artísticas y comunitarias, y procesos educativos.

Hallazgos

Hallazgos teóricos

Confluencia entre el "ser social" de Arturo Rico Bovio y la "imagen corporal" de Françoise Dolto: la "socioimagen corporal"

Este hallazgo teórico se centra en la intersección entre el concepto del "ser social" desarrollado por Arturo Rico Bovio y la "imagen corporal", de Françoise Dolto, dos perspectivas que, al confluir, enriquecen nuestra comprensión de las infancias.

A partir de Rico Bovio (1998), quien expresa que el "ser social" no es un ente aislado, sino una construcción que se forma en interacción constante con el entorno y asimismo afirma que el niño, desde sus primeros años de vida, es un ser social que se moldea a partir de las experiencias, vivencias[74], relaciones y contextos que lo rodean. Esta perspectiva sitúa el

[74] El término vivencia proviene del alemán *Erlebnis* y se refiere a un evento que una persona experimenta de forma directa e inmediata. Es un acontecimiento que se vive en el momento presente, caracterizado por su intensidad y su impacto emocional. La vivencia es un acto subjetivo y personal; lo que se vive queda marcado en el mundo interno del individuo. Puede no ser consciente en el momento en que ocurre, pero tiene un efecto profundo en el sentir y en la percepción del sujeto.

desarrollo infantil en un marco donde la identidad y la subjetividad se construyen a través de la praxis cotidiana y las influencias. Esto relacionado con la postura de Françoise Dolto, que sostiene que la "imagen corporal" es una representación interna que el niño tiene de sí mismo (Dolto, 1977), formada no solo por la percepción física, sino también por la manera en que los otros significativos le devuelven esa imagen a través del lenguaje, las miradas y las actitudes. Esta imagen no es estática; se va configurando y transformando a lo largo del tiempo en respuesta a las experiencias relacionales. Según Dolto, el reconocimiento y la validación por parte de los adultos son cruciales para que el niño desarrolle una imagen corporal saludable. Por lo tanto, al articular estos dos enfoques, encuentro que la identidad infantil es simultáneamente un proceso de socialización y un desarrollo intrapsíquico. Los niños y niñas no solo construyen su imagen corporal, sino que se estructuran su sentido de pertenencia social, a partir de cómo son vistos, escuchados y acogidos por los demás. Esta confluencia teórica resalta la necesidad de cuidar tanto el entorno social como la calidad de las relaciones que configuran la vida de los niños y las niñas, ya que ambos aspectos son fundamentales para su desarrollo integral.

Entonces, ¿cómo se comprende la distorsión en la imagen corporal y cómo ella afecta la relación de las infancias con el mundo que les rodea?

La distorsión en la imagen corporal, según Françoise Dolto, tiene profundas implicaciones en la manera en que los niños y las niñas se perciben a sí mismos y**,** en consecuencia, en cómo se relacionan con el mundo que los rodea. Esta imagen se forma a partir de las experiencias tempranas, especialmente aquellas relacionadas con el cuidado, las interacciones, el lenguaje y la forma en que los adultos responden a sus necesidades.

Cuando un niño crece en un entorno donde es maltratado, ignorado, humillado o desvalorizado, su imagen corporal puede volverse distorsionada. En lugar de desarrollar una percepción positiva y coherente de su cuerpo, se forma una imagen fragmentada, confusa o negativa, lo que puede llevar a desarrollar inseguridad y baja autoestima. Un niño con una imagen corporal distorsionada no se siente valioso ni seguro. Puede tener dificultades para confiar en sí mismo y en los demás, lo que afecta su desarrollo emocional y social. Así las cosas,

la distorsión de la imagen corporal, permite la perpetuidad del maltrato como práctica social, toda vez que la niña y/o el niño naturalizan las formas de comunicación con el contexto dentro de las prácticas de la violencia.

A continuación, explico una corpografía, elaborada por una niña de 11 años, en el colegio Laureano Gómez, ella participó del reencuentro, actividad llevada a cabo el 30 de septiembre del presente año. Posteriormente, se llevará a cabo el análisis de esta corpografía prestando especial atención la imagen personal de la sociopersona.

Corpografía: niña de 11 años de edad, del grado quinto, quien en prácticas de conversa expresó ser víctima de maltrato. En la imagen se observan las formas en las que ella expresa que es maltratada en el hogar. Las líneas cafés representan las marcas que el cinturón deja en su cuerpo, los puños que recibe en su cara y en su cabeza, al igual que las palmas de la mano marcadas en su rostro por las cachetadas.



Mi cuerpo no sirve para nada

Quiero el dinero para poder escapar

No quiero cuidar a mis hermanos

No me gusta ahí abajo

Huelo feo

Le tengo miedo a mis papás

Figura 68. Resultados de Taller PMF.

La silueta de la corpografía fue entregada a todas las niñas y niños, según ellos se identifiquen. La niña en mención no fue asistente del taller, sin embargo, quiso asistir al evento del reencuentro y expresó su deseo de ir a un nuevo taller si lo llegásemos a implementar. Es importante destacar que a los reencuentros realizados (dos hasta el día de hoy) no se le cierra la oportunidad de asistir a ningún niño ni a ninguna niña. Aunque el taller finalizó formalmente en el mes de abril de 2023, el espacio simbólico sigue existiendo y en él pueden encontrarse todas las infancias posibles.

La corpografía da cuenta de una percepción de su propio cuerpo desde el asco y el disgusto, en especial por sus zonas íntimas. La niña es señalada por su propia familia por tener mal olor y por tener sobrepeso. La niña comenta que su mamá ya entregó de manera voluntaria al hermano mayor al ICBF[75], por lo que desea escapar antes de que la regalen a ella[76]. La relación que ella tiene con su cuerpo es a partir de la resistencia al dolor. Juega con sus amigas y amigos a que la golpeen en los brazos para poder demostrar su nivel de tolerancia.

Se percibe maltrato de ella hacia su propio cuerpo, se percibe maltrato por parte de los compañeros sobre el cuerpo de ella. Así mismo, se observa una presunta necesidad de aceptación a través del automaltrato. Es decir, al maltratarse ella misma, obtiene la risa y la aceptación de los compañeros que la rodean.

La distorsión de la imagen corporal en este caso está dada desde el asco que siente ella misma por su corporeidad, la cual ha sido influenciada por los adultos que la rodean. Lo que confirma que existe una imagen corporal, dada a partir de la sociopersona y que de esta relación confluyen múltiples formas de relacionarse con el mundo.

[75] ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

[76] Desde Orientación confirman la versión de la menor y afirman que están trabajando para proteger sus derechos. Asimismo, se convoca para el año 2025 la proyección de un taller continuo de "*Catarsear* para reparar" dentro de la institución, con el fin de poder apoyar a más niñas y niños y, entre ellas y ellos, a esta menor.

La imagen corporal de la sociopersona resultaría siendo un concepto más amplio, propuesto por esta investigación y que incluye no solo la percepción interna del cuerpo (imagen corporal), sino también cómo el niño se ve a sí mismo en relación con los demás. Esta percepción está profundamente influenciada por las interacciones sociales, las miradas, las palabras y las actitudes de las figuras significativas en la vida del niño.

Esto también acerca a esta a esta investigación a la siguiente conclusión en cuanto a este hallazgo teórico:

1. Las niñas y los niños que tienen la vivencia del maltrato, habitan su realidad desde la distorsión de su imagen corporal, en términos de este hallazgo teórico, se diría, que habitan su realidad desde una distorsión de la imagen corporal de la sociopersona, la que determinará su manera de relacionarse con el mundo que les rodea. Esta será evidente en la forma en que las niñas y los niños establezcan límites o no hacia las prácticas del maltrato sobre sí mismos. Por otro lado, esta distorsión de la imagen corporal de la sociopersona, va a abrir posibilidades de violencias por parte de estas niñas y niños sobre otros cuerpos. Generalmente, son violencias similares a las que ellas y ellos recibieron.
2. Infancias perdidas: la autora Dayana Katherinne Barragán Rodríguez (2024), en su tesis de maestría, define las infancias perdidas, como aquellas que están marcadas por experiencias y tránsitos de vida que impidieron su pleno desarrollo. Acercando esta investigación al concepto de infancia perdida, es aquella cuya imagen corporal, de su sociopersona ya se encuentra demarcada por las tensiones de la adultez. Entre ellas están las infancias abandonadas, maltratadas, habitantes de calle. La autora también señala entre esas experiencias, la necesidad de instalar a las infancias en un campo de producción. En este campo se encontrarían las infancias trabajadoras, cuidadoras, hacedoras de oficios domésticos, las madres adolescentes, las infancias abusadas y/o explotadas sexualmente.

Consecuencias de la distorsión de la "imagen corporal"

Teniendo en cuenta el análisis realizado mediante la herramienta MRS (Modos de Relación Sintiente) en el capítulo 4 de este documento, los registros documentados en la agenda y las prácticas de conversación sostenidas con las niñas y los niños, se evidencia un conjunto significativo de vulnerabilidades que emergen del miedo como experiencia central en las infancias. Dicho miedo no se manifiesta de manera aislada, sino que está estrechamente vinculado con una distorsión de la imagen corporal, la cual afecta profundamente la percepción que el niño, niña o niñe tiene de sí mismo y condiciona su manera de estar en el mundo. Esta distorsión trae consigo diversas consecuencias emocionales, comportamentales y relacionales que incrementan su vulnerabilidad.

Baja autoestima y autoimagen deteriorada

Una imagen corporal distorsionada mina la autoestima de los infantes, haciéndoles sentir que no son suficientes o que su cuerpo es inadecuado. Como lo señala Rico Bovio (1998), la autoestima es un proceso construido a través del reconocimiento propio y externo; sin embargo, en estas infancias, la ausencia de una valoración positiva del cuerpo y del ser, genera un quiebre en la autovaloración, lo que compromete el desarrollo de una identidad sólida y saludable.

Permisividad hacia el maltrato y autodesprecio

En este contexto, la baja autoestima hace que los niños y niñas tiendan a normalizar prácticas de maltrato, tanto en sus relaciones interpersonales como en la forma en que se tratan a sí mismos. La vulnerabilidad corporal no solo se experimenta desde fuera, sino que puede internalizarse, derivando en autodesprecio y acciones autodestructivas. En este sentido, las prácticas de autodesprecio no son simples expresiones de inconformidad con la propia corporalidad, sino que constituyen una forma de violencia interiorizada que refuerza el ciclo de

maltrato. Este ciclo, se convierte en el modo habitual de relacionarse con los otros, lo que transforma su sociopersona ((Bovio 2000), en un objeto receptor de maltrato y desprecio.

Estrés infantil y riesgo de ideación suicida

La incapacidad de reconciliarse con el propio cuerpo y la experiencia cotidiana del miedo incrementan los niveles de estrés infantil, afectando tanto la salud emocional como física. Dolto (1984) sugiere que los cuerpos que han sido maltratados o desvalorados cargan una memoria traumática que puede desencadenar un sufrimiento profundo y sostenido. En los casos más graves, este malestar puede conducir a la ideación suicida, especialmente, cuando los niños y niñas no encuentran vías de expresión o reparación emocional.

Sensación de incompletitud e imposibilidad de soñar

La distorsión de la imagen corporal también genera en los infantes una sensación de incompletitud, haciéndoles percibir que algo en ellos está roto o ausente. Esta percepción limita su capacidad de proyectarse hacia el futuro, bloqueando la posibilidad de soñar con un mañana distinto y de imaginar nuevas formas de ser y estar en el mundo. Como menciona Mandoky (2006), el cuerpo no solo es un espacio físico, sino un territorio simbólico donde se proyectan aspiraciones y deseos; sin embargo, en estos casos, ese territorio se encuentra limitado por las experiencias de miedo y maltrato.

Dificultades en las relaciones con figuras de autoridad

Las experiencias de maltrato sufridas o presenciadas afectan también la capacidad de los niños y niñas para relacionarse con figuras de autoridad. El miedo y la desconfianza hacia los adultos se convierten en barreras para establecer relaciones saludables con maestros, cuidadores

u otras figuras de apoyo. Este tipo de conflictos no solo impide que los infantes reciban orientación adecuada, sino que también refuerza el aislamiento social y emocional.

En conclusión, la distorsión de la auto imagen, trae consigo la experiencia del miedo, la cual permea todo tipo de relaciones en la infancia.

Distorsiones presentes en una infancia con distorsión de su "imagen corporal"

Donald Winnicott**,** desde la teoría del *self* y el *objeto transicional* (que se explica en el Capítulo 2 de este documento) explora cómo la percepción del propio cuerpo y su relación con los objetos externos contribuyen a la construcción de la realidad y a la capacidad de confiar en la realidad misma. Asociado este aporte a la relación entre la imagen de la sociopersona (Bovio) y la imagen inconsciente del cuerpo (Dolto, 1977), puedo concluir que la vivencia del maltrato sobre las infancias trae consigo una distorsión de su propia imagen corporal y de ella se desencadenan un conjunto de alteraciones que, a su vez, conllevan a diferentes fenómenos de distorsión en la manera de apreciar el mundo que les rodea, su lugar dentro de ese mundo (autovaloración y autoestima) y la forma de desenvolverse en él.

He extraído estas situaciones de conversaciones con niñas y niños, de los resultados del análisis a través de MRS (Capítulo 4), de diálogos con personas adultas que en su infancia fueron expuestas a experiencias de maltrato, y, también, las he concluido a partir de mi propia experiencia.

No todos los niños expuestos a experiencias de maltrato manifiestan todas las distorsiones que explicaré a continuación. Sin embargo, en todos los niños y niñas que han vivido estas experiencias, se presenta al menos una.

La distorsión en la imagen corporal trae consigo distorsión en la manera de comprender el mundo. La distorsión en la imagen corporal no se limita únicamente a la percepción física del cuerpo, sino que se extiende hacia la comprensión y estructuración del mundo que rodea al niño

o niña, afectando su desarrollo cognitivo de manera profunda. Este fenómeno implica que la forma en que los infantes se ven a sí mismos no solo influye en su autoestima, sino que también condiciona su capacidad de aprender, interpretar su entorno y establecer relaciones significativas con el conocimiento. En cuanto a la muestra analizada en el taller, las niñas y los niños con una vulnerabilidad aparentemente alta, son descritos por los maestros que los acompañan, como niños con un rendimiento insuficiente. De los 7 niños de la muestra, 5 son representados como niñas y niños "con pocas capacidades"[77].

Expresiones como la anterior son comunes en los adultos que acompañan a niñas y niños con bajo rendimiento académico, lo que refuerza la necesidad de buscar estrategias que no solo permitan a las niñas y los niños reconocerse desde sus potencialidades, sino que también incluyan a los adultos que los acompañan (padres, maestros, cuidadores y otros). Además, las formas de expresión hacia niñas y niños deben enfocarse siempre en brindar apoyo, en lugar de convertirse en un juicio permanente.

La distorsión en la imagen corporal no solo afecta la forma en que los individuos se perciben físicamente, sino que también altera su construcción, percepción e interrelación de género. Esta relación entre cuerpo y género es profunda, ya que el cuerpo es el primer territorio donde se inscriben las normas sociales y culturales relacionadas con los roles, expectativas y comportamientos de género (Buttler, 1990). La imagen de género**,** es decir, cómo una persona se identifica y posiciona en el espectro de lo femenino, masculino o no binario, puede quedar comprometida cuando la percepción del propio cuerpo se ve afectada por distorsiones internas o externas. Ante esta distorsión se acunan sentimientos de culpabilidad hacia el propio género, o sentimientos de repudio hacia el género opuesto. Facilitando en el futuro, personalidades, machistas, homofóbicas, misóginas y demás.

Cuando los adultos que acompañan a las infancias actuales fueron ellos mismos víctimas de maltrato en sus propios contextos de infancia, se corre el riesgo de que repitan esos patrones

[77] Palabras del maestro director del grado 403 año 2023.

con los niños y niñas bajo su cuidado. En muchos casos, estos adultos no han tenido acceso a procesos de reparación emocional ni deconstructivos, por lo que reproducen sin cuestionar los modelos machistas en los que crecieron. Así, enseñan a los niños a reprimir sus emociones y a las niñas a soportar cargas emocionales que no les corresponden, perpetuando dinámicas de desigualdad desde edades tempranas.

En cuanto a las infancias migrantes, se genera una distorsión del lugar que habita, hay un desconocimiento de su propia imagen en cuanto a su "Contexto de Manifestación" y esto genera una imagen de sí misma en condición de inferioridad y docilidad. Las infancias migrantes enfrentan una profunda dislocación identitaria, al verse forzadas a abandonar sus territorios de origen e integrarse en espacios nuevos y, en muchos casos, hostiles. Esta situación genera una distorsión del lugar que habitan y, por tanto, de su capacidad para reconocerse y proyectarse en su nuevo entorno. Este desconocimiento de su imagen en relación con su lugar de enunciación, entendido como el espacio simbólico desde donde construyen su identidad y expresan su voz, contribuye a la formación de una autoimagen debilitada, marcada por la sensación de inferioridad y docilidad.

Por otro lado, el contexto de manifestación, que para Goffman (Ervin, 1956) se constituiría en el contexto donde el individuo se presenta ante el mundo, es el espacio desde donde un sujeto construye su identidad y expresa su subjetividad, influenciado por sus experiencias, cultura y contexto. En el caso de las infancias migrantes, este contexto se ve fragmentado al ser desarraigadas de su cultura, idioma y referentes familiares. En la migración, estas niñas y niños deben negociar constantemente su identidad**,** lo que genera una sensación de desubicación y pérdida del sentido de pertenencia. En este proceso, se sienten desplazados no solo físicamente, sino también simbólicamente, lo que afecta su manera de relacionarse con su entorno.

Por otro lado, el choque cultural que experimentan las infancias migrantes tiende a fomentar en ellas una percepción de sí mismas como seres humanos inferiores, especialmente si la sociedad de acogida tiene discursos o actitudes xenófobas. En estos contextos, el niño o niña

migrante puede internalizar prejuicios sobre su origen, su identidad y su valor, lo que lleva a una distorsión de su autoimagen. Esta distorsión se traduce en una actitud de docilidad en algunos casos y agresividad en otros. En los dos casos, la necesidad de aceptación en el nuevo entorno impulsa a las infancias a reprimir su identidad para ajustarse a las expectativas sociales o institucionales del lugar de acogida. Es importante recordar que ni la agresividad, ni la docilidad son características innatas del ser humano (Freire, 2012), por el contrario, son una respuesta aprendida en contextos de opresión. En el caso de las infancias migrantes, tanto la docilidad como la agresividad se convierten en un mecanismo de supervivencia frente a la exclusión y el rechazo, condicionando sus comportamientos y limitando su capacidad para expresar libremente sus emociones y necesidades.

La autoimagen deteriorada impacta no solo en el desarrollo emocional, sino también en el desempeño cognitivo de las infancias migrantes. Al sentirse fuera de lugar, su confianza en sí mismas se ve afectada, lo que dificulta su capacidad para aprender y relacionarse con sus pares. La percepción de inferioridad también influye en la manera en que comprenden su potencial y limita su capacidad para soñar o proyectarse a futuro, generando en muchos casos frustración y desesperanza.

Asimismo, este deterioro emocional y cognitivo puede llevar a desarrollar estrategias de adaptación disfuncionales, como la evitación de vínculos sociales o la aceptación pasiva de dinámicas de maltrato, tanto en el hogar como en la escuela. La falta de reconocimiento y validación en estos entornos fomenta la creencia de que no tienen derecho a ser escuchados ni reconocidos, lo que perpetúa un ciclo de invisibilización y exclusión.

La distorsión de la imagen corporal, una puerta al silenciamiento infantil

El silencio es un lugar común para las infancias que están expuestas a las prácticas del maltrato, este silenciamiento, que abre el espacio de acción del adultocentrismo y que potencia la subordinación de las infancias, está originado por todas las vulnerabilidades del miedo, que se

mencionaron al inicio de este apartado. Este silenciamiento asegura un lugar frágil en el que la niña y el niño se instalan para evitar la mirada de los otros.

El silenciamiento infantil es una forma de invisibilización que impide a los niños y niñas expresar sus pensamientos, emociones y necesidades, afectando su desarrollo integral. Esta situación se agrava cuando existe una distorsión de la imagen corporal, la cual no solo altera la percepción que el niño tiene de sí mismo, sino que también contribuye a una baja autoestima y a la interiorización del rechazo social. La combinación de ambos factores produce una peligrosa vulnerabilidad, lo que Óscar Daniel Pinzón en su tesis doctoral *Narración Gráfica de Experiencias, Intercambios en Imágenes de Migración* denomina "lo que no se dice**"**. Este concepto alude al conjunto de experiencias de maltrato y violencia simbólica que, aunque no siempre se expresan verbalmente, son profundamente interiorizadas por las infancias.

Pinzón explica que el silenciamiento está vinculado con la imposición de patrones autoritarios, en el caso de las infancias un ejemplo es cuando el grito se normaliza como forma de comunicación, debilitando los espacios para el diálogo. Asimismo, el castigo se convierte en una respuesta automatizada ante cualquier intento de emancipación o cuestionamiento por parte del niño, perpetuando un ciclo de sometimiento. Estas dinámicas no solo limitan la capacidad del niño de expresar su individualidad, sino que consolidan una relación desigual entre la infancia y las figuras de autoridad, reforzando la percepción del niño como un ser sin voz y sin poder.

En esta línea, Arturo Rico Bovio (1998) destaca cómo el uso de diminutivos para referirse a las capacidades y logros de las infancias ("pequeñito", "cosita", "bonito") refleja un trato condescendiente y reduce su valía, impidiendo que desarrollen una autoestima sólida. Esta infantilización del lenguaje tiene efectos profundos, ya que impide que los niños se reconozcan como sujetos capaces de aportar al entorno, alimentando la dependencia emocional y la falta de autonomía. Rico Bovio también alerta sobre la naturalización de la burla como una forma de control social, donde los errores y expresiones genuinas de los niños son descalificados, instalando la vergüenza y el temor al ridículo como mecanismos de autocensura.

De esta forma, la distorsión de la imagen corporal no es solo un problema individual, sino que repercute en la construcción identitaria, reforzando dinámicas de inferioridad y docilidad. Los niños y niñas internalizan que su valor está condicionado por el juicio externo, lo que alimenta un ciclo de silencio autoimpuesto: dejan de expresar lo que sienten o necesitan por miedo al rechazo, al castigo o a la burla. Como resultado, la voz de la infancia queda soterrada, y se perpetúa una dinámica social que invisibiliza sus subjetividades y les impide reclamar sus derechos.

Este fenómeno tiene graves implicaciones en la capacidad de las infancias para desarrollarse plenamente como agentes sociales, afectando su confianza, su capacidad para soñar y su potencial para imaginar futuros diferentes. En consecuencia, romper el ciclo del silenciamiento infantil es una tarea urgente, que requiere la transformación de las dinámicas autoritarias y la creación de espacios seguros de escucha, donde la voz de los niños sea valorada como un aporte significativo al tejido social.

Distorsión del concepto de infancia para trasladarse a la "infantilización" como una forma de maltrato

La distorsión del concepto de infancia hacia la infantilización es un fenómeno en el que se priva a los niños y niñas de su derecho a desarrollarse de manera autónoma y progresiva, tratándolos constantemente como si fueran mucho más pequeños e incapaces de autonomía. La infantilización implica un trato que limita sus capacidades, decisiones y oportunidades para expresarse, lo cual se convierte en una forma de maltrato al obstaculizar su desarrollo y minar su confianza en sus propias habilidades.

Este tipo de maltrato se expresa, cuando los adultos imponen controles excesivos sobre sus pensamientos, emociones o actividades, y les niegan cualquier responsabilidad o poder de decisión en aspectos que pueden y deben experimentar para aprender. A través de la infantilización, se proyecta una idea de infancia que implica dependencia, falta de juicio propio y

pasividad, en lugar de un periodo de crecimiento y experimentación. Esto refuerza en los niños y niñas la idea de que no son lo suficientemente capaces ni válidos para actuar por sí mismos, afectando su autoconcepto y su percepción de sí mismos en el mundo.

El daño de esta forma de maltrato radica en que, al reducir su capacidad de agencia y expresión, la infantilización afecta su autoestima, confianza y desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. En lugar de sentirse protegidos y apoyados, los niños pueden llegar a internalizar esta dependencia impuesta, generando inseguridades profundas y limitaciones en sus relaciones futuras.

La infantilización no es una condición exclusiva de las infancias, sino que también se extiende a ciertos grupos y comunidades vulnerables en la sociedad, quienes, al ser percibidos como débiles o dependientes, se ven tratados de manera condescendiente, limitando su agencia, autonomía y capacidad de decisión. Este fenómeno ocurre, a menudo con la intención de mantener su potencia en forma de vulnerabilidad y poder ejercer el control.

Feminidades infantilizadas

Una de las formas más notorias de infantilización en la sociedad actual es hacia las feminidades, ya que las mujeres y personas de género no normativo son a menudo tratadas de manera paternalista, minimizando su capacidad de autonomía**,** decisión **y** razonamiento. Esta infantilización hacia las feminidades no solo reduce sus roles y capacidades sociales, sino que también refuerza una dinámica de desigualdad de poder.

La infantilización de las feminidades está profundamente ligada a la historia de subordinación **y** opresión de las mujeres en muchas sociedades. Desde una perspectiva patriarcal, las mujeres han sido percibidas durante siglos como seres emocionales**,** dependientes **y** vulnerables**,** lo que las coloca en una posición de inferioridad en comparación con los hombres. Este trato infantilizante busca mantener esa percepción de debilidad e incapacidad, no solo

limitando el papel de las mujeres en los ámbitos públicos, sino también restringiendo su autonomía personal.

Este fenómeno se manifiesta en múltiples formas, entre las cuales destacan:

- *Paternalismo social y político**:*** las feminidades suelen ser tratadas como si carecieran de la capacidad de tomar decisiones importantes sobre su vida, especialmente en contextos como la política, la economía y la salud. Se las infantiliza al asumir que necesitan la protección de figuras masculinas o de sistemas de autoridad.
- *Reducción de sus opiniones y capacidades:* las mujeres, y especialmente las personas no binarias o transgénero, pueden ser ignoradas o descalificadas cuando expresan sus ideas o puntos de vista, bajo el supuesto de que su juicio es menos válido o maduro. Esto refuerza la idea de que no tienen la capacidad para tomar decisiones informadas.

En la vida cotidiana, la infantilización hacia las feminidades se puede observar en diversos ámbitos:

- *Lenguaje condescendiente*. La utilización de términos diminutivos, apodos cariñosos o frases como "no te preocupes, yo te ayudo", "déjalo, no lo hagas tú, es peligroso", son ejemplos claros de infantilización. Este tipo de lenguaje descalifica la capacidad de las mujeres para actuar de manera autónoma.
- *Reducción a roles tradicionalmente femeninos*. Las mujeres, especialmente las jóvenes, a menudo son encasilladas en roles domesticados o de cuidadoras, sugiriendo que su principal valor es su capacidad para atender a otros, como si esto fuera lo único que las define.
- *Falta de reconocimiento de su experiencia*. Las experiencias, vivencias o perspectivas de las mujeres en campos como la ciencia, la tecnología, el arte o la política, a menudo se ven minimizadas o ignoradas, lo que refuerza la idea de que su aporte es secundario o menos relevante.

Comunidades estudiantiles, infantilizadas por una academia que maltrata

Las comunidades estudiantiles, especialmente en niveles educativos primarios y secundarios, a menudo son vistas como espacios de aprendizaje y crecimiento. Sin embargo, en muchos casos, la estructura académica y sus dinámicas terminan infantilizando a los estudiantes, tratándolos no como individuos en proceso de desarrollo, sino como seres dependientes y carentes de voz y opinión.

El maltrato se manifiesta en esta relación educativa cuando los estudiantes son constantemente ignorados, cuando se les descalifica o cuando se les enseña que sus pensamientos, opiniones y esfuerzos no son realmente importantes. La academia, en su afán de controlar y estandarizar, puede llegar a restar valor a la subjetividad y la autonomía del estudiante, tratándolo como una persona incapaz de tener un pensamiento crítico o de tomar decisiones por sí misma. En este contexto, los estudiantes son reducidos a meros receptores pasivos de información, sin espacio para la reflexión, la autodefinición o la participación activa en su propio proceso educativo.

Esta infantilización se observó a lo largo de mis estudios doctorales al analizar la escuela como entorno de infancias, al relacionarme con las maestras y el movimiento de maestras de la localidad de Engativá para la construcción de la estrategia metodológica y al observar patrones de relaciones entre maestros y estudiantes de todas las organizaciones.

Reflexionar la infantilización como una acción metodológica presente en las dinámicas de las prácticas artísticas, en la escuela y en la familia, permite establecer patrones claros de comportamiento que erradiquen esta acción sobre cualquier cuerpo. No se infantiliza ni siquiera a las infancias, porque eso les quita la voz y la posibilidad de pedir ayuda ante un contexto de maltrato.

Vulnerabilidades identificadas en esta investigación

En el desarrollo de esta investigación se identificaron las vulnerabilidades que afectan a las infancias como resultado del maltrato infantil, constituyéndose en un eje fundamental para comprender las limitaciones y desafíos inherentes al objeto de estudio. Estas vulnerabilidades ponen de manifiesto las brechas existentes:

1. Experiencia de la fragmentación de la imagen corporal. La fragmentación de la imagen corporal es una experiencia profundamente significativa que afecta a niñas y niños migrantes que han sido víctimas del maltrato. Esta vivencia refleja no solo el impacto del daño físico y emocional al que han sido sometidos, sino también una ruptura en la percepción de su identidad y corporeidad. La imagen corporal, definida como la representación mental que cada individuo construye de su propio cuerpo, se ve alterada cuando el maltrato y las condiciones de desplazamiento interrumpen los procesos de desarrollo saludable. En el caso de las infancias migrantes, estas alteraciones se agravan por la desestabilización cultural, social y familiar que acompaña al fenómeno migratorio. Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, la ausencia de un espacio seguro, agravada por el maltrato y el desarraigo, puede llevar a una percepción fragmentada del cuerpo, donde las niñas y niños migrantes no logran integrar una visión coherente de sí mismos. Esta fragmentación se traduce en sentimientos de desconexión, vergüenza o incluso rechazo hacia su propio cuerpo, afectando profundamente su autoestima y su capacidad de establecer relaciones significativas.



Figura 69. Corpografía niña de 12 años. Autoría Propia.

En agosto de 2024 tanto con las niñas y niños asistentes al taller, como niñas y niños invitados, se realizaron corpografías en las que ellas y ellos plasmaron las diferentes formas en las que han sido violentados, posteriormente intervinieron dichas imágenes con acciones performativas. Ante la pregunta ¿cómo te sientes cuando te castigan?, se escucharon respuestas como:

- Me veo pequeño o pequeña
- Me siento roto o rota
- Me siento transparente
- Me siento lleno o llena de fuego

Estas respuestas fueron representadas con acciones como arrugar, cortar, rayar y/o romper.



Figura 70. Corpografía niña de 12 años, Taller PMF. *Representación de fragmentación*. Autoría anónima. (2024)



Figura 71. Corpografía niña de 12 años, Taller PMF. Representación de fragmentación. *Acción de cortar*. Autoría anónima. (2024)

Fragmentación de la imagen corporal. Teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia de fragmentación de la imagen corporal es evidente en la representación de la imagen corporal de las niñas y los niños ante la experiencia del maltrato y se constituye en el primer momento de la distorsión de esta.

2. Distorsión de la imagen corporal. Como se explica en el capítulo 2 del presente documento, la distorsión de la imagen corporal de la sociopersona, se constituye como la principal vulnerabilidad a intervenir con la propuesta metodológica que concluye de la presente investigación y que será explicada tanto en su proceso como en sus alcances en el siguiente apartado denominado “Hallazgos Metodológicos”.

3. Intersectorialidad de las vulnerabilidades. La intersectorialidad de las vulnerabilidades es un enfoque que permite comprender cómo diferentes factores de riesgo interactúan y se entrecruzan, generando un impacto acumulativo y

diferencial en las vidas de las personas, particularmente en las infancias. Este concepto se nutre de las teorías de la interseccionalidad, introducidas por Kimberlé Crenshaw (1989), que explican cómo múltiples sistemas de opresión—como el género, la raza, la clase o la etnicidad—se interceptan para producir experiencias únicas de marginalización. En el caso de las infancias, la intersectorialidad de las vulnerabilidades implica analizar cómo dimensiones como el maltrato infantil, la pobreza, la migración, el desarraigo cultural y el acceso limitado a derechos fundamentales se combinan y refuerzan mutuamente, exacerbando las condiciones de desigualdad y exclusión. Según Butler (1990), las estructuras sociales y normativas desempeñan un papel crucial en la conformación de estas experiencias, especialmente cuando las infancias quedan atrapadas en sistemas que no reconocen ni atienden adecuadamente sus necesidades particulares. Autores como Nancy Fraser (1997) abogan por un enfoque que combine la justicia redistributiva y la justicia del reconocimiento para abordar las desigualdades. Este enfoque es especialmente relevante en el contexto de las infancias vulneradas, donde la redistribución de recursos materiales debe ir acompañada del reconocimiento de sus derechos, identidades y experiencias únicas. En el ámbito de las migraciones, Arendt (1951) señala cómo la pérdida del derecho a tener derechos —característica de quienes han sido desplazados de sus países de origen— coloca a las infancias migrantes en una posición de extrema vulnerabilidad. Esta situación se agrava cuando se suma el maltrato, que no solo afecta su bienestar físico y emocional, sino también su capacidad para integrarse y participar en nuevos entornos sociales.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha destacado cómo las múltiples vulnerabilidades se interceptan de manera más severa en contextos de crisis, como los conflictos armados o las catástrofes naturales, donde los sistemas de apoyo colapsan y las infancias quedan expuestas a múltiples formas de violencia y exclusión. Estas dinámicas también son evidenciadas por los trabajos de autores

como Sen (1999), quien enfatiza que el desarrollo humano integral debe considerar no solo la ausencia de pobreza, sino también la capacidad de las personas para llevar vidas significativas y plenas.

En conclusión, la intersectorialidad de las vulnerabilidades en las infancias requiere un enfoque interdisciplinario que abarque los ámbitos social, político, económico y cultural. Comprender y abordar estas intersecciones no solo permite diseñar intervenciones más efectivas, sino también visibilizar y desmantelar las estructuras que perpetúan las desigualdades, garantizando así el desarrollo y bienestar integral de las infancias más afectadas.

Intersectorialidad en población específica del taller

Teniendo en cuanta la población que asistió al taller se concluyeron las siguientes intersectorialidades:

Tabla 9. Intersectorialidad de las vulnerabilidades

Género	**Cantidad**	**Intersectorialidad de las vulnerabilidades**
Masculino	2	Migrante, infante
Masculino	5	Migrante, infante, pobreza
Masculino	2	Migrante, infante, pobreza y población indígena
Masculino	1	Migrante, infante, pobreza y población afrocolombiana
Masculino	1	Migrante, infante, pobreza y enfermedad crónica
Masculino	1	Migrante, infante, pobreza y capacidad cognitiva diversa
Femenino	1	Migrante, infante
Femenino	13	Migrante, infante, pobreza

Femenino	1	Migrante, infante, pobreza y población indígena

La población estaba integrada por 15 niñas y 12 niños. En su cotidianidad sí era evidente un trato diferencial por parte de los educadores y así mismo de los compañeros hacia este grupo de estudiantes.

Transformación y reparación: un legado intergeneracional que al igual que el maltrato, también se transmite desde las acciones performativas

A lo largo de este documento se ha evidenciado que la práctica del maltrato se transmite de generación en generación[78], reproduciendo patrones que configuran las maneras en las que las personas se relacionan tanto con los demás como consigo mismas. El maltrato, lejos de ser un comportamiento aislado, se naturaliza en los vínculos primarios —como la familia— e incluso en las estructuras sociales, quedando inscrito en los cuerpos y gestos de quienes lo experimentan.

Desde el nacimiento, toda práctica, ya sea de cuidado o de maltrato, se integra en el esquema corporal del individuo, formando parte de su memoria emocional y afectiva. Esto implica que la vivencia del maltrato no se limita únicamente al momento en que ocurre, sino que se arraiga en los hábitos y maneras de actuar, generando una predisposición para replicarlo en futuras relaciones y contextos.

El esquema corporal se convierte, por tanto, en un espacio de archivo vivo donde las experiencias dolorosas quedan registradas, configurando la autoimagen o imagen corporal (Dolto, 1984) del individuo y condicionando su autoestima y autovaloración. Cuando estas prácticas nocivas no son identificadas ni intervenidas a tiempo, pueden perpetuarse a lo largo de la vida, dando lugar a relaciones marcadas por la violencia y el maltrato, incluso en escenarios

[78] Este argumento está desarrollado en los hallazgos de la genealogía.

que podrían ofrecer alternativas más saludables. De este modo, las dinámicas de maltrato no solo afectan la manera en que una persona se percibe a sí misma, sino que también determinan la persona social (Rico Bovio, 2000) y cómo interactúa con su entorno, reforzando ciclos de dolor y vulnerabilidad.

No obstante, con la misma intensidad con la que el maltrato se inscribe y perpetúa de generación en generación, esta transmisión intergeneracional también abre un espacio para la reflexión y el cambio. Comprender cómo las prácticas de violencia se integran en el cuerpo y se refuerzan en la interacción social permite visibilizar caminos hacia la transformación de esos patrones. Las experiencias de reparación a largo plazo demuestran que, a través de enfoques performativos y artísticos, como los propuestos por la práctica del *Catarsear*, es posible reconfigurar la experiencia corporal y emocional del individuo. Esta reconfiguración no solo habilita nuevas maneras de relacionarse basadas en el bienestar, el cuidado mutuo y el respeto, sino que también rompe los ciclos de maltrato, promoviendo el desarrollo de una autoestima sólida y una convivencia más justa y empática.

En el marco del doctorado, durante el tercer semestre, en el Taller-Laboratorio III, tuve el acompañamiento del maestro Francisco Ramos Cuncanchún y de la maestra invitada Agnès Surbezy, quien hoy me apoya en la dirección de esta investigación desde la Universidad Jean Jaurès de Toulouse. Con ellos tuve la oportunidad de explorar dos herramientas que me motivaron a reconectar con las niñas y los niños que, desde 1982, habían transitado esta experiencia performativa conmigo.

La primera herramienta fue la exploración de *Filmora*[79], como una forma de recopilar y registrar imágenes y videos de cada instante en este reencuentro. La segunda, fue la

[79]Filmora es una herramienta para edición de video, un editor diseñado para que cualquier usuario aprenda a manejarlo rápidamente y con grandes resultados, sin importar la experiencia previa que tenga con este tipo de aplicaciones.

intermedialidad[80]. A partir de las propuestas de la maestra Surbezy sobre la posibilidad de registrar a partir del diseño e implementación de una herramienta intermedial el encuentro. Entonces, comencé la "no escritura convencional, de un cadáver exquisito"[81]. Con el apoyo de ambos maestros, organicé un taller con egresadas y egresados del *Catarsear*, convocando a personas que en su infancia experimentaron esta vivencia.

En este taller, ya en su etapa adulta, los participantes tuvieron la oportunidad de conversar, compartir alimentos, jugar corporalmente, dibujar, modelar con diferentes texturas y recordar. Al final de este texto se adjuntan enlaces para que el lector o la lectora pueda observar algunas de las acciones realizadas.

A partir de estos encuentros, los momentos para *Catarsear* y recordar en grupo lo que ahora llamamos 'Sentir Bonito' se han vuelto más intensos y frecuentes. Este 'Sentir Bonito', como un hijo del *Catarsear*, nos invita a jugar y performar todo aquello que la vida nos ha traído, sin que ello borre la huella de una infancia vivida en juego y en *Catarseo*.

Entre los participantes se encuentran egresados de la ASAB, madres de familia que eligieron dedicarse al hogar, personas inmersas en el mar de la literatura, una abogada, una administradora pública, doctoras, *gogo dancers*[82] y otros, que ahora residen en distintos países. No importa el camino que cada uno haya tomado en su vida, en todos ellos habita el *Catarsear* como un modo de respirar y observarse desde sus potencias.

Esta narración, que reflexiona sobre 32 años de *Catarsear*, fortalece la postura sobre la trascendencia de las acciones performativas. Así como el maltrato puede trascender generaciones, *Catarsear* también puede habitar en múltiples territorios, cuerpos y generaciones

[80]La intermedialidad como combinación de medios expresivos tradicionales y medios asociados a las nuevas tecnologías.

[81]Cadáver exquisito es un juego de palabras por medio del cual se crean maneras de sacar de una imagen muchas más.

[82] Bailarinas de bares.

futuras, transformando la experiencia de maltrato en la infancia por un fortalecimiento de la imagen corporal desde las potencias personales.

La descolocación del maltrato como herramienta de disciplinamiento

Históricamente, las prácticas artísticas en las infancias han incurrido en acciones disciplinarias que buscan producir obras de alta calidad estética**.** Sin embargo, la noción de "calidad" ha sido históricamente atribuida a patrones rígidos de belleza y simetría, que, lejos de ser inclusivos y diversos, imponen ideales restrictivos sobre la creatividad infantil.

Dentro de este marco, los procesos disciplinarios han sido aplicados de manera tanto física como emocional, a través de prácticas que no solo condicionan la forma en que los niños interactúan con el arte, sino que también pueden ser profundamente dañinas para su desarrollo. Estas prácticas disciplinarias han tomado diversas formas, entre las que se destacan:

- *Repeticiones de acciones corporales que generan dolor y maltrato físico:* para lograr la "perfección" estética, los niños han sido sometidos a la repetición constante de movimientos y posturas, muchas veces forzadas o incorrectas, que generan dolor físico. Este enfoque busca una uniformidad mecánica que ignora las limitaciones naturales del cuerpo infantil y su potencial expresivo, convirtiendo el proceso creativo en una experiencia dolorosa y perjudicial.
- *Aislamiento del cuerpo que no cumple con los patrones de comportamiento o con las producciones estéticas esperadas:* aquellos cuerpos o manifestaciones artísticas que se desvían de las normas establecidas, que no siguen los patrones de belleza y simetría definidos como "correctos", han sido objeto de aislamiento o desaprobación. En lugar de fomentar la expresión libre y la creatividad, se busca uniformidad y conformidad, castigando las diferencias y reforzando un modelo rígido y excluyente de lo que debe considerarse "arte".

- *La descalificación en público*: es una forma de maltrato psicológico que tiene consecuencias devastadoras para la víctima, a través de ella se estimula la distorsión de la imagen corporal y con ellos se fortalece la inseguridad y la baja autoestima.
- *El silenciamiento*: es una estrategia que se ha naturalizado dentro de los contextos infantiles. A partir de muchas y variadas dinámicas se estimula el silencio como una práctica social positiva, generando en las niñas y los niños el miedo a exponer su punto de vista. En muchos casos el silenciamiento se hace con amenazas o con gritos.

El principal hallazgo metodológico de esta investigación fue que a través del proyecto TransMigrARTS y en él la vinculación del taller *Performando mi frontera*, pude hacer visibles múltiples formas de maltrato que emergían desde diferentes direcciones y hacia diferentes destinos. La observación de los registros me permitió en modo reflexión visibilizar que el maltrato es una constante metodológica en todos los regímenes y sistemas en que me desenvuelvo y que es menester, no sólo crear estrategias metodológicas que descoloquen el maltrato desde las infancias y hacia las infancias, sino que, a partir de mí misma, empiece a visualizar las formas de maltrato que emergen de mi hacia el entorno.

Este hallazgo metodológico debe tenerse en cuenta en la propuesta final de esta investigación, a través de principios y premisas que indiquen a quienes orientan procesos desde la Práctica Performativa del *Catarsear* que el maltrato no puede hacer parte de las acciones llevadas a cabo en la estrategia.

Teniendo en cuenta las vulnerabilidades que se han mencionado a lo largo de todo el documento y se han concretado de manera específica en este apartado, describo a continuación la propuesta metodológica *La performance del catarsear* como una posibilidad de recuperar y rescatar desde la autoficción la imagen corporal de la sociopersona, específicamente, en comunidades infantiles expuestas a condiciones de maltrato que supondrían un fenómeno de distorsión.

Contribuciones

En esta sección se presentan las principales contribuciones de la presente investigación-creación aplicada. *La Práctica Performativa del Catarsear* como herramienta metodológica para la transformación y reparación de las infancias frente a la experiencia del maltrato, especialmente en lo relacionado con la distorsión de la imagen corporal. Para facilitar la comprensión del alcance de los hallazgos y sus posibilidades de aplicación, esta sección ha sido cuidadosamente estructurada en varias partes.

La primera parte, se encuentra enfocada en exponer los argumentos que soportan la propuesta de la *Práctica Performativa del Catarsear*. En la segunda parte, se presentan las premisas del *Catarsear* como propuesta metodológica. El tercer apartado, hace referencia a las premisas de la persona que podría orientar el *Catarsear*, de tal manera, que se cuente con el conocimiento, la disposición, y sensibilidad para percibir la transformación que se dan en los participantes, durante su desarrollo. Por último, se expone la propuesta del *Catarsear*, a través de la metodología del taller, donde se recogen los procesos creativos desde una perspectiva performativa y pedagógica. De esta manera, se detallan las acciones a realizar antes, durante y después de las sesiones, los recursos y tiempos propuestos, así como los métodos de registro que se proponen.

Seguido a esto, se da paso al *Manifiesto por el Derecho Corporal de las Infancias*. Una declaración ética y política por la transformación de las vulnerabilidades en la infancia, producto de mi propia experiencia de transformación, así como en mi condición de testigo de las transformaciones de las niñas y niños que participaron en esta experiencia del *Catarsear* y de los acercamientos a aquellas y aquellos que durante estos 32 años de *Catarseo* han participado directamente con el proceso.

Finalmente, se exponen otras contribuciones, con relación a la investigación-creación aplicada; la línea de investigación de la Facultad de Artes ASAB de la UDFJC, y la incidencia social del *Catarsear*, en aspectos como la diversidad cultural, la valoración de la sensibilidad del

otro, de su experiencia de migración, de su transitar; y la necesidad de una garantía de reparación y no repetición, hacia las infancias migrantes.

Figura 72. Creación sesión *Mi lugar seguro*.
Taller PMF. Autoría propia. (2023)



Argumentos que sostienen y consolidan la "Práctica performativa del catarsear"

Ante un contexto que valida a las infancias desde los recursos legales, como una población de atención prioritaria en todos los sentidos, pero en cuyos contextos sociales se evidencia un crecimiento en las cifras de maltrato de todas las formas, me permito enumerar a continuación los diferentes argumentos por los que propongo la *Práctica performativa del catarsear* como un recurso que desde las prácticas performativas puede contribuir a transformar la condición de vulnerabilidad en relación a la baja autoestima, directamente en las niñas y los niños, en su forma de reaccionar ante contextos maltratadores y/o la forma de constituir su autoestima como un lugar seguro.

- La *Práctica performativa del catarsear* permite transformar la vulnerabilidad en fortaleza. Esta práctica performativa, demuestra que las experiencias de vulnerabilidad no tienen que ser cargas que limiten el desarrollo personal, sino que pueden convertirse en catalizadores de crecimiento y transformación. A través de la expresión artística y la interacción social, los participantes logran transformar sus vulnerabilidades en fortalezas, redescubriendo su potencial creativo y emocional. Esta práctica no solo favorece la reparación emocional de quienes la experimentan, sino que también impulsa una visión más humana y empática del mundo, basada en el reconocimiento de la fragilidad como un componente esencial de la fortaleza.
- *Taller para el Empoderamiento Infantil Migrante.* El fenómeno de la migración está gestado desde una perspectiva adultocentrista, lo que no implica que migrar carezca de aspectos positivos o que, en muchos casos, sea un acto de supervivencia. Sin embargo, como expongo en la página 191 de este documento, las infancias se encuentran en pleno proceso de configurar la manera en que se perciben a sí mismas, y este fenómeno puede distorsionar su imagen corporal (Dolto). La migración impacta profundamente en el desarrollo emocional y físico de las niñas y niños, quienes, en su proceso de crecimiento, son especialmente vulnerables a los cambios abruptos en su entorno. El *Taller de transformación* propuesto en el presente

documento está diseñado originalmente para brindar a niños, niñas y adolescentes migrantes un espacio seguro y enriquecedor donde puedan desarrollar habilidades emocionales y sociales que les ayuden a enfrentar los retos derivados de su situación migratoria. A través de acciones performativas, se busca empoderar a la niñez migrante, fomentando su resiliencia, autoestima y sentido de pertenencia. Con un enfoque integral, se promueve un ambiente de apoyo comunitario, donde se respeten sus derechos y se reconozcan sus potencialidades como agentes de cambio en su propio entorno.

- La *Práctica performativa del catarsear* permite la emancipación de las infancias a partir de acciones performativas. El principal camino hacia la emancipación de las infancias, es el reconocimiento de ellas mismas como sujetos y sujetas completos y completas, valiosos y valiosas y merecedores de ser escuchados y escuchadas, respetados y respetadas, protegidos y protegidas. Este reconocimiento implicaría que las niñas y los niños, sean conscientes de:
    - Cuándo corren peligro
    - A quién llamar si se sienten vulnerables
    - Su opinión debe ser escuchada y debe recibir argumentos en caso de que esta no sea llevada a cabo.
    - Qué ruta tomar en caso de ser violentadas y violentados
    - Que tienen derecho a expresar su desacuerdo
    - Que tienen derecho a frenar acciones de violencia de cualquier tipo sobre ellos mismos.

Este enfoque propone utilizar el juego como un espacio de acción y expresión performativa, donde la infancia puede explorar y construir nuevas formas de identidad y autonomía. A través de dinámicas lúdicas y creativas, se busca fomentar la emancipación infantil, permitiendo que niñas y niños ejerzan su poder de transformación y desarrollo personal sin las restricciones impuestas por estructuras adultocentristas.

En esta propuesta de *Catarsear*, el juego se convierte en una herramienta de empoderamiento, donde las infancias no sólo participan, sino que se reconocen como protagonistas activas en la construcción de su propia realidad. Estas acciones performativas promueven un proceso de liberación y autodefinición, ayudando a los más jóvenes a imaginar y realizar sus propias formas de ser en el mundo.

Es por esto, que *Catarsear* es un conjunto de acciones performativas sociosituadas (Hunter, 2021) que se ubica en la realidad de las niñas y los niños que van a participar.

- La *Performance del catarsear* permite evidenciar la necesidad de establecer los derechos corporales de la infancia. La lucha por establecer los derechos corporales, la lidera la maestra Sonia Castillo, desde una perspectiva crítica sobre cómo el cuerpo es construido y percibido dentro de diferentes sistemas de poder, visibilizando cómo la corporalidad se convierte en un espacio de resistencia, identidad y transformación. Ahora bien, aunque su obra explora las relaciones entre cuerpo, poder y subjetividad, y ello la lleva a establecer una demanda que estipula los derechos corporales, esta investigación en particular, subraya la necesidad de un manifiesto de derechos corporales para las infancias. Toda vez que históricamente se ha naturalizado el cuerpo de la niña y del niño como sujetos susceptibles de maltrato y aunque existe un conjunto de leyes que las y los protegen, los cuerpos de las niñas y los niños siguen siendo foco de violencia y abuso. El manifiesto, que para esta investigación hace parte de los productos y las contribuciones de esta tesis, se mantendrá presente en las instituciones educativas donde yo esté orientando procesos creativos, donde quiera que se instale el *Catarsear* y se establecerá como propuesta para la localidad de Engativá.

- La *Práctica performativa del catarsear* proporciona a la escuela herramientas creativas para cumplir su rol fundamental en atención y cuidado a las infancias migrantes. En el contexto actual, donde la migración es un fenómeno global que

afecta a millones de niños y niñas en todo el mundo, la escuela tiene un papel crucial en la atención y el apoyo a estas infancias migratorias, ya que estas niñas y niños enfrentan desafíos complejos, no sólo en términos de adaptación a nuevos entornos y sistemas educativos, sino también en relación con su identidad, bienestar emocional y sentido de pertenencia. En la mayoría de los casos, estas infancias son víctimas de abandono, negligencia y/o violencia, por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas reconozcan y trabajen de manera activa para atender sus necesidades específicas a través de:

- Programas de atención a la infancia migrante en la escuela
- Acompañamiento psicosocial, que verifique el cumplimiento de los cuidados requeridos
- Reflexiones institucionales que permitan un espacio acogedor y de buen trato para todas las infancias, teniendo en cuenta las múltiples formas de diversidad que en las instituciones se acoge.

La *Práctica performativa del catarsear* permite la práctica artística hacia las infancias centrada en el sentir. La *performance del catarsear* se constituye a partir de esta investigación como una propuesta en la que la práctica artística, dentro del contexto escolar, sea válida en cualquiera de sus formas, que sea multidisciplinar, centrada en las necesidades de las niñas y los niños, pensada para ellos y por ellos, que configure un territorio de igualdad y buen trato y, sobre todas las cosas, les permita sentirse fuertes, buenos y completos a todas y todos los que hagan parte del proyecto. A continuación, se explica el paso a paso de la propuesta metodológica del *Catarsear*, y posteriormente se sintetizan las contribuciones que esta investigación hace a todas las instancias competentes.

Premisas de la "Práctica performativa del catarsear"

El *Catarsear* es una propuesta metodológica de Investigación-Creación Aplicada. Esta metodología se centra en el reconocimiento de la sensibilidad situada en las niñas y los niños que asisten al taller. Por lo tanto, si bien se proponen unas acciones, estas deben adaptarse a las particularidades sensibles de la comunidad. Con ellas, el discurso debe ser pensado siempre en la construcción de una autoestima y una imagen corporal saludable, tanto individual como colectiva, desde las y los niños, y para las y los niños.

Las acciones que se han llevado a cabo en el *Catarsear*, a lo largo de estos 25 años, han cumplido con dos características importantes que deben tener en cuenta quienes apliquen el *Catarsear* como una acción performativa con las infancias[83]:

Las acciones nacen de la propia sensibilidad, en mi caso, se originan en mi infancia como respuesta a una experiencia de maltrato. Esta característica la he denominado "Acciones de mi propia sensibilidad": ellas me permitieron, como gestora del *Catarsear*, generar procesos de empatía con las infancias con las que trabajo actualmente. Es decir que, quien orienta la *Performance del catarsear*, debe generar acciones que nazcan de su propia sensibilidad. Si bien, esta caja de herramientas provee un taller con un catálogo de actividades propuestas, en ella también se va a encontrar una acción previa de sensibilización en la que el orientador de la *performance* pueda conectar su sensibilidad con el proceso. Tener una mirada sensible con las infancias es un derecho que ellas tienen. Esta podría ser otra premisa. Las infancias tienen derecho a ser tratadas desde una mirada (revisar si solo la mirada) sensible.

Acude a acciones propias de las infancias que se transforman en acciones creativas. La acción creativa nace de la acción de ser niña o niño. La acción creativa no nace del disciplinamiento, sino que se despierta en la mitad de una respuesta lúdica. Estas acciones se han atribuido exclusivas para las infancias: el juego, el ruido, untar, ficcionar, imaginar, narrar.

[83] Me permito narrar en primera persona cómo mi experiencia enriquece la metodología propuesta.

Asimismo, las materialidades fluyen de los objetos propios de las niñas y los niños: el juguete, el instrumento musical, la plastilina y demás.

Esta propuesta metodológica le concede el papel central al artista que, en este caso, son las comunidades infantiles. Esta catarsis, no se centra en la transformación del auditorio, sino que, por el contrario, asume desde el primer encuentro una acción performativa andante que se transforma y que empieza a atravesar la porosidad tanto de las niñas y los niños, como de quien orienta el *Catarsear*.

La catarsis que para esta investigación se transforma en el verbo infinitivo *Catarsear*, propone un nuevo modo de hacer *performance*, manteniendo el sentir-actuar como herramienta central predominante, a través de la cual las comunidades participantes (las infancias) se hacen conscientes de sus propias potencias, esto con el fin de contribuir a la construcción de una imagen corporal saludable[84] y merecedora de respeto en todas las etapas de su vida. Así entonces, la *Práctica performativa del catarsear*, establece cuatro premisas metodológicas esenciales para la práctica de la *performance* con infancias. A continuación, se explica cada una de las premisas con sus NO NEGOCIABLES, es decir acciones, postulados o ideas que sí o sí estar presentes dentro de la *Práctica performativa del catarsear*:

Premisa de acción emancipatoria

Las acciones que se lleven a cabo dentro de la práctica del *Catarsear*, deben tener como fin empoderar a las niñas y los niños. Estas acciones buscan ofrecer a los niños y niñas, espacios para el autorreconocimiento y el desarrollo de la confianza. El *Catarsear* debería entenderse entonces también, como un espacio seguro, donde las infancias pueden ser en libertad. Las acciones emancipatorias promueven en las y los niños su capacidad para tomar decisiones informadas y ejercer sus derechos, asimismo, fortalecen la autoconfianza y les permite mirar al otro desde sus potencias.

[84] Ver definición pág. 140

Dentro de esta premisa se encuentran los siguientes No negociables:

1. El juego debe ser una acción emancipatoria. El niño debe sentir sus potencias en el juego, y, en equipo ellas y ellos son capaces de integrarlas para fortalecer relaciones de apoyo y liderazgo.

2. El liderazgo es rotativo. Todas las niñas y los niños, tendrán espacios de liderazgo dentro del taller.

3. El papel del líder. No siempre debe dirigir el que orienta el *Catarsear* (maestro, tallerista, padre, etc.). El liderazgo se debe rotar, esto con el fin de asignar una pequeña responsabilidad a las y los integrantes de la comunidad.

Premisa de cuidado, bienestar y protección

Las acciones que se lleven a cabo dentro de la práctica del *Catarsear*, deben propender por el cuidado y bienestar de las infancias, esta acción del cuidado debe tener en cuenta un *dossier* ético, que en todos los casos estipule unos mínimos básicos de cuidado físico, psicológico y emocional.

A esto se le adjuntan los siguientes No negociables de esta premisa:

1. Se deben estimular las relaciones desde el afecto y el apoyo. En ello se construye la confianza, que es muy importante para una imagen propia corporal saludable.
2. El taller debe contar con un esquema de apoyo integrado por un psicólogo.
3. El orientador del taller debe tener experiencia de trabajo con poblaciones infantiles.
4. Si el grupo es mayor de 25 niñas y/o niños, se puede o se sugiere contar con un profesor(a) acompañante.
5. A la comunidad siempre se le provee un mínimo de alimento con el fin de garantizar el cuidado y la energía durante el taller.

6. El tallerista debe conocer procesos de movimiento con infancias, con el fin de no generar lesiones en las niñas y/o los niños.
7. Asentimiento para la participación: las y los participantes, están en su derecho de realizar o no la actividad propuesta. Esta particularidad le devuelve a la niña y al niño el poder de decidir, circunstancia determinante en la construcción de su imagen corporal. Asimismo, a través de ella, se le permite al participante acceder a su derecho de protegerse.

Premisa de relaciones desde el NO adultocentrismo

Las acciones que se lleven a cabo dentro de la práctica del *Catarsear* deben apuntar a la búsqueda de un espacio igualitario en el que las niñas y los niños se sientan con la posibilidad de opinar, transformar y/o rediseñar el taller. Las niñas y los niños deben ser tratados con respeto y honestidad (Dolto, 1977). Las infancias están en la capacidad de comprender lo que pasa a su alrededor. Los NO negociables de esta premisa son:

1. Los niños poseen el conocimiento: los aprendizajes emergen de las niñas y los niños.
2. Poder de elección: los niños pueden preguntar y cuestionar, asimismo se pueden retractar.
3. Las niñas y los niños pueden ubicar su cuerpo donde se sientan más cómodos: las niñas y los niños seleccionan el espacio que más les llame la atención para trabajar.
4. A las niñas y a los niños no se les da instrucciones a través de gritos o señales de silenciamiento.

Premisa del sentir abierto

Las acciones que se lleven a cabo dentro de la práctica del *Catarsear* deben abogar por un enfoque en el que la autenticidad y la libertad en la expresión emocional sean fundamentales para el desarrollo saludable de los niños. Al valorar la expresión emocional auténtica, fomentar

la autoexploración emocional, crear espacios seguros para la expresión de sentimientos, promover la comunicación abierta y proporcionar educación emocional continua, se contribuye al bienestar integral de los niños.

En esta premisa, los No negociables son:

1. Libertad en la creación: las niñas y los niños son libres en el desarrollo de sus creaciones artísticas, aunque haya parámetros generales, las representaciones del orientador no pueden alterar ni manipular las creaciones de la comunidad.
2. Libertad de ficcionar e imaginar: no se debe coartar la imaginación de los niños, de ella nacen las grandes ideas, en su imaginación y en su capacidad de ficción nacen sus creaciones.

Perfil del orientador del "Catarsear"

Para desarrollar el taller propuesto en este apartado, es importante que el tallerista o la tallerista responda al siguiente perfil:

1. Tener conocimiento en el trabajo con niñas y niños.
2. Tener una capacidad física y de energía que resista el juego de una comunidad infantil.
3. Tener un tono de voz que le permita llegar a todos y cada uno de los niños y las niñas.
4. Tener la capacidad de improvisar si alguna actividad no se puede realizar.
5. Mostrar empatía y apoyo, especialmente cuando se trata de ayudar a algún niño en una situación difícil. No tener actitudes de desagrado para atender a una niña o un niño en caso de algún accidente fisiológico (es normal que las niñas o los niños por la emoción del juego no vaya al baño y quizás sufra una emergencia).

6. Debe tener un lenguaje afectuoso, pero que no incluya diminutivos. A las niñas y a los niños se les habla como a un igual.

7. No debe disfrazar su voz para comunicarse con las infancias.

8. Debe estar en la capacidad de untarse de pintura.

9. No debe temer al riesgo de parecer ridículo.

10. Debe permitir que emerja lo que no estaba planeado.

11. Se denomina orientador porque sirve de guía[85] Por lo tanto, la paciencia debe ser una de sus virtudes.

[85] El orientador, también conocido como consejero o asesor, tiene el rol de guiar y apoyar a los individuos en la toma de decisiones, la resolución de problemas y el desarrollo personal o profesional. Su enfoque es a menudo individualizado, brindando apoyo personalizado en función de las necesidades y objetivos específicos del individuo.

Taller de transformación “Performance del Catarsear”



Figura 73.

Contribución metodológica, acciones performativas para las infancias vulnerables

> ***Acción Performativa del Catarsear.*** Conjunto de acciones que integran las materialidades de la cotidianeidad, la performatividad de los sentidos y la memoria sensible de las niñas y los niños con el fin de transformar y reparar la construcción de la imagen corporal de la sociopersona de las niñas y niños en condición de vulnerabilidad.

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo específico número seis, el cual es diseñar una propuesta metodológica del *Catarsear*, como contribución a los estudios artísticos, a la investigación-creación y a la Escuela. Como herramienta de uso para los maestros de la localidad de Engativá, presento a continuación el taller de transformación que he denominado *Performance del Catarsear*[86]. Este taller, en las fases de cada sesión, mantiene la propuesta del proyecto TransMigrARTS:

- Calentamiento: para este taller, esta fase se llama “Sensibilización”.
- Disciplinar: para este taller, esta fase se denomina “Catarseando-Ando”.
- Cierre: para este taller, esta fase se denomina “Reflexión final”.

[86] *Catarsear* en modo de verbo, es la propuesta de esta investigación, a través de la cual la liberación y purificación propuesta por Freud, sea un conjunto de acciones que permitan una mirada hacia el sí mismo y priorice el trato amoroso, amable y respetuoso con su propia sensibilidad.

CATARSEANDO

Figura 74. Acción performativa del *Catarsear*.



Objetivo general del taller

Fortalecer en las infancias la construcción de una imagen corporal sana de la sociopersona, donde cada niña y niño se reconozca como un territorio seguro y valioso, capaz de proyectarse hacia futuros posibles. Este proceso se fundamenta en las capacidades y potencias propias de la niñez —como ficcionar, imaginar, fantasear, soñar, desear, jugar y crear— y busca que estas habilidades se expresen y expandan a través de las acciones performativas que propone el *Catarsear*. Las actividades, propias de esta acción performativa emplearán materiales de la vida cotidiana, la performatividad de los sentidos y la memoria sensible de cada niño y niña como herramientas centrales para explorar y expresar su propia identidad y potencial creativo, impulsando una autoimagen empoderada y segura.

Objetivos específicos del taller “Performance del Catarsear”

- Facilitar la creación de un personaje ficcionado en el que las niñas y los niños puedan plasmar sus sensaciones, emociones, gustos y desagrados. A través de esta actividad, se busca que los participantes exploren su mundo interno de manera lúdica y creativa, fomentando la expresión de su individualidad y la comprensión de sus emociones en un espacio seguro y respetuoso.

- Fomentar en las niñas y los niños la exploración de su sentido del tacto como medio de expresión y autoconocimiento, promoviendo el reconocimiento de su piel como una frontera protectora que refleja su identidad y emociones. A través de esta experiencia, se busca que los participantes valoren y cuiden su piel como un espacio único de contacto con el mundo, ayudándoles a construir una relación positiva y respetuosa con su propio cuerpo.

- Fortalecer la exploración de su cuerpo sin juicios ni limitaciones**,** desarrollando una relación más segura y positiva consigo mismos, a través de la promoción de la experiencia de movimiento desinhibido y espontáneo inspirado en la metaforización de la naturaleza.

- Fomentar la colaboración y la creatividad en las niñas y los niños a través del trabajo con una tela cuyo tamaño permita la interacción de todo el grupo, con el fin de convertirla en una trama colectiva que cubra sus cuerpos, permitiéndoles experimentar la sensación de unidad y conexión. Esta actividad busca que los participantes visualicen y sientan cómo sus individualidades se integran en un solo cuerpo, promoviendo el trabajo en equipo, la empatía y la creación compartida.

- Transformar los sonidos en herramientas de expresión emocional y narrativa, promoviendo su uso como vehículo de comunicación y conexión en el contexto de una acción performativa.

- Entender la puesta en escena como un regalo que las niñas y los niños se merecen, brindándoles un espacio seguro y creativo donde puedan expresar libremente sus sentimientos. A través de esta experiencia, se busca que cada niño y niña tenga la oportunidad de conectarse consigo mismo y con los demás, utilizando el arte como una herramienta para la comunicación emocional y la autoexpresión



Figura 75. Taller PMF.

Necesidades del taller

Bitácora de exploración para la persona que orienta. Es muy importante el sentir de quien orienta. Quienes nos acercamos a las infancias, generalmente exploramos de manera más profunda nuestras emociones y sí o sí, se exteriorizan aquellos momentos que en la infancia propia retuvieron más significado.

La bitácora, le permite al orientador comprenderse desde la honestidad y la transparencia. La escritura del sentir, a través de palabras, caligramas, dibujos libres, cartografías corporales, "tesoros de sensibilidad", permiten un crecimiento, un performar y crecer como guía. No se sigue igual después de jugar con las niñas y los niños.

Esta bitácora, también permite el registro de aquello que se observó y que genera una línea de tiempo, del lugar, de las niñas y los niños, del orientador y del sentir.

Bitácora de exploración para las niñas y los niños. Es importante que las niñas y los niños tengan la oportunidad, el tiempo, el lugar y el recurso para poder plasmar lo que sienten, con la libertad genuina de hacerlo, sin coacciones ni vigilancias que los oriente a plasmar el deseo de otra persona.

Rincones del catarsear (distribución del espacio)

Teniendo en cuenta las experiencias vividas en esta investigación, como la implementación del taller *Performando mi frontera* y las movilidades TransMigrARTS realizadas a diferentes estructuras, se ha determinado como prioritario atender a la distribución de los espacios.

Este taller propone unos rincones para la realización del taller (pueden ser en el mismo salón donde se realicen las actividades, corresponde a la denominación de lugares en los cuales

las niñas y los niños podrán atender alguna necesidad básica). Dentro de este espacio debe existir:

1. El rincón de apoyo. Este rincón corresponde al espacio donde se encontrará el(la) orientadora(a) de la institución, el(la) orientador(a) de la actividad, el(la) psicólogo(a) institucional, en síntesis, una persona que conoce previamente a la comunidad y puede asistir a las niñas y los niños en caso de que alguna o alguno sienta la necesidad.
2. El Rincón del alimento. En este rincón se deben tener aquellas o aquellos víveres, golosinas, agua, refrescos o lo que el orientador del taller considere necesario para la implementación de cada sesión.
3. El rincón de la higiene. Este corresponde al baño o a lo que haga las veces de (en caso de llevarse a cabo en una zona rural, que no tenga acueducto). Se debe disponer de los recursos para que las niñas y los niños puedan hacer sus necesidades fisiológicas y/o asearse después de pintar y demás.
4. El rincón de la exploración y el juego. Corresponde al espacio en el que se desarrollarán las actividades, los juegos y las exploraciones.

Tiempos para los encuentros

El taller está diseñado para que cada encuentro tenga una duración de dos horas y media. Este tiempo es prudente para desarrollar actividades de encuentro y bienvenida, de exploración y de cierre. Se propone que cada jornada de encuentro se organice de la siguiente manera:

Momento 1: encuentro y bienvenida

Tabla 10. Momento 1. Encuentro y bienvenida

Momento	**Acción**	**Tiempo**
Encuentro y bienvenida	Las niñas y los niños entrarán al espacio asignado para el taller. Se saludarán y podrán consumir algún alimento o golosina. Se	25 minutos

	sugiere algo pequeño para iniciar la jornada. Este es el tiempo de saludar, abrazar, preguntar ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?	
Actividad de sensibilización	Las niñas y los niños en el espacio de exploración participarán en una actividad de inicio, generalmente un saludo con una canción, juegos de movimiento que permitan que unos y otros se observen a los ojos, se reconozcan y se conecten para empezar la exploración central.	25
Catarseando-ando	Corresponde a la actividad central, al juego, a las exploraciones.	70 minutos
Reflexión y cierre	En esta fase se clausura la sesión de manera afectiva, se puede compartir otro alimento, hacer meditación dirigida, mural de sensaciones, escribir en la bitácora de las niñas y los niños. Es el momento de decir “hasta pronto” afectivamente.	30 minutos

Para el manejo de los tiempos, se recomienda mantener sesiones propuestas en este apartado y asegurarse de dejar un tiempo prudente entre cada una de ellas. Este espacio de transición es crucial para que las niñas y los niños puedan procesar, reflexionar y repensar las experiencias vividas en cada encuentro del taller. Si las actividades se suceden rápidamente, se corre el riesgo de saturar a los participantes, impidiéndoles interiorizar lo que han sentido y descubrir las emociones al repensar, recordar y evocar. En este orden de ideas se propone una sesión semanal.

Es importante recordar que la acción creativa no ocurre únicamente durante la acción o la actividad, sino también en los momentos de pausa, cuando las niñas y los niños tienen la oportunidad de hacer una revisión personal de lo experimentado. Estos periodos de reflexión permiten a los participantes reconocerse, visualizarse en el aquí y el ahora después de haber *catarseado*; incluso, en este espacio, se pueden percatar de alguna tensión que sí o sí deba ser atendida y si es necesario y el niño o la niña lo necesita, puede decidir retirarse del taller. En esta pausa, también se consolidan preguntas, las cuales fluyen en el momento de la “No actividad”.

La cantidad de tiempo debe ser consensuada con la institución, con quien orienta el taller y con el tiempo que requieran los niños y las niñas para prepararse para la siguiente sesión. Ahí se debe tener en cuenta el horario para el consumo de alimentos, la edad de las y los niños, el lugar donde se llevará a cabo la acción y la disponibilidad del mismo. Por lo tanto, al planificar

el desarrollo del taller, es esencial garantizar que cada fase tenga una duración suficiente y que los tiempos de descanso entre ellas se respeten, adaptándose a las necesidades de los niños y niñas. Este enfoque no solo favorecerá un proceso de aprendizaje más profundo, sino que también contribuirá a un ambiente relajado y propicio para la creatividad, el diálogo y el crecimiento personal.

Etapas del Taller de transformación

Antes. Alistando la posibilidad[87]

Este nombre hace referencia a la importancia de prever, alistar, preparar. Sin embargo, no se aseguran las acciones, simplemente se preparan. Todo es una posibilidad y esta palabra deja abierto el posible cambio ante cualquier circunstancia. Sin embargo, nada debe quedar al azar, en cuanto a trabajar con niñas y niños se trata. Para alistar la posibilidad y hacerla realidad es importante que el orientador del taller se haga presente con antelación a la implementación del taller, con el fin de que las comunidades infantiles empiecen a establecer una conexión y asimismo a fortalecer la confianza con el otro. Es importante que todo lo que se diga en este espacio se cumpla y se tenga en cuenta en el desarrollo del taller. En este espacio se sugieren establecer diálogos, acuerdos, premisas.

[87] Acciones preparatorias al taller. Esta fase se lleva a cabo en fechas previas al taller.

Figura 76. Antes del taller PMF.



Durante. Exploración y juego[88]

Al *Catarsear*, explorar se convierte en una herramienta esencial para el proceso de autodescubrimiento. Esta fase invita a las niñas y los niños a sumergirse en su mundo interno, a indagar en sus emociones y experiencias pasadas, pero, sobre todo, a responder desde el juego ¿cómo se ven a sí mismos? A través de diversas actividades creativas y expresivas, los asistentes pueden descubrir nuevas perspectivas sobre sí mismos y sus relaciones. La exploración en este contexto no solo fomenta la reflexión personal, sino que también permite el desarrollo de conexiones significativas con los demás, creando un espacio seguro.

Estas actividades que marcan una invitación a la creación artística, parten de una mirada sensible a lo cotidiano (Mandoki, 2006) de cada una de las niñas y los niños asistentes, esto fortalece su papel creativo y subraya que a través de él sus ideas, fantasías, experiencias y opiniones tienen un lugar imperativo en la muestra final. Para las niñas y los niños encontrar un

[88] Esta fase en el proyecto TranMIgrARTS se denomina el “Durante” y consiste en las sesiones del taller.

lugar en el que les sea reconocido, aclamado y apreciado su aporte, se convertirá en un “Lugar seguro”. Por lo tanto, es importante que en esta etapa del taller se visualicen las múltiples formas en las que cada niño y cada niña puede expresar su individualidad y participar activamente en la construcción colectiva, reforzando así su sentido de pertenencia y validación dentro del grupo. Las actividades propuestas se llevarán a cabo en seis sesiones y cada una de ellas utilizará:

1. Materiales de la cotidianeidad. Es fundamental que la persona encargada de orientar el taller haya pasado por la etapa de “Alistando la posibilidad”, tomándose el tiempo necesario para conocer y comprender el contexto específico de las niñas y los niños participantes. Solo así se podrán seleccionar materiales que tengan algún significado en sus vidas y que resuenen con su experiencia cotidiana. La organización que gestione el taller deberá asumir la responsabilidad de proporcionar todos los materiales necesarios, de modo que no se genere ningún costo económico para las niñas y los niños.

   Aunque pueda parecer reiterativo, es imprescindible que el recurso seleccionado sea pertinente y sensible al entorno de los participantes. Por ejemplo, en lugares donde el acceso al agua es limitado y prioritario para el consumo y la preparación de alimentos, el taller deberá evitar el uso de agua en sus actividades creativas. La sensibilidad hacia el contexto y los recursos del territorio es clave para que los materiales empleados en el taller refuercen la conexión y el respeto hacia el entorno de cada niño y niña.
2. Performatividad de los sentidos. Este concepto hace referencia a la capacidad de los sentidos para crear experiencias y significados a través de la acción y la interacción con el entorno. Implica el uso activo y expresivo de las percepciones sensoriales (vista, oído, tacto, gusto y olfato) como herramientas para explorar y dar forma a la identidad y la expresión personal.

   Al emplear la performatividad de los sentidos, se invita a los niños y niñas a que descubran y construyan realidades a partir de sus experiencias sensoriales. Así, los sentidos se convierten en un medio para interpretar y transformar sus percepciones de

sí mismos y de su entorno, permitiéndoles involucrarse de manera profunda y significativa en el proceso creativo. Este enfoque sensorial no solo fomenta el juego y la exploración, sino que también fortalece la autoimagen y el autorreconocimiento al dar espacio a que cada niño y niña sienta, interprete y exprese su mundo desde su singularidad sensorial.

3. Memoria sensible. A través del juego y las acciones performativas propuestas en este taller, se busca brindar a las niñas y los niños una oportunidad para remontarse a sus experiencias pasadas de manera segura y constructiva. Estas actividades estarán orientadas a transformar vulnerabilidades, reparar emociones y tramitar vivencias difíciles, permitiendo que los participantes exploren sus memorias de manera protegida.

   Es fundamental diseñar acciones en las que los niños puedan involucrarse activamente, pero que al mismo tiempo respeten su intimidad y salvaguarden su integridad emocional. En este sentido, no se abordarán temas sensibles de forma directa. En cambio, estos se tratarán desde un enfoque lúdico y ficcional, de modo que el niño pueda procesar sus vivencias sin exponerse, encontrando en el juego un canal seguro y creativo para su expresión y transformación.



Figura 77. Taller PMF.

Organización de las sesiones

Las sesiones se organizarán en tres partes:

Actividad de sensibilización

La actividad de sensibilización debe estar relacionada con el poder de la jornada y con la actividad a realizar en el paso a paso la sesión. Esta actividad es fundamental para crear un espacio seguro y de confianza en el que los niños y las niñas puedan expresarse sin temor al juicio o a la incomprensión. Estas actividades permiten que cada participante se sienta respetado, valorado y escuchado, y son una herramienta para fomentar la empatía y el respeto dentro del grupo. Al abordar temas emocionales y personales, la sensibilización ayuda a que los niños y niñas puedan reconocer sus propias experiencias y emociones, así como entender y respetar las experiencias de sus compañeros. Si el taller se lleva a cabo en contextos de vulnerabilidad, una actividad de sensibilización ayuda a reducir la tensión y a crear un ambiente de calma donde los participantes pueden empezar a identificar y expresar sus emociones de manera saludable. Este enfoque es clave para fortalecer la autoestima y la capacidad de autorreflexión, y para brindarles herramientas que les permitan manejar situaciones difíciles en su vida cotidiana.

Actividad central: Catarseando-ando

Es el desarrollo central de la sesión. En ella se explica el paso a paso de la acción creativa y performativa. En ella se centra la práctica del *Catarsear,* en ella intervienen los sentidos con el fin de llegar a las emociones de las niñas y los niños. La práctica performativa del *Catarsear*, requiere constancia, atención a las niñas y los niños, paciencia y, ante todo, el trato igualitario, como se explicó en las premisas.

La invitación a participar debe darse desde la motivación y el conocimiento a la comunidad. Debe ser cuidadosa y respetuosa. No se puede exponer en ella la intimidad de las niñas y los niños y se debe prestar atención a aquellos participantes que con su Esquema Corporal muestren señales de malestar.

Reflexión final. Bitácora sensible

Cada sesión llevará al grupo al reconocimiento de un poder. Un derecho que las niñas y los niños tienen en cada sesión es a reconocer algún poder que ellos quieran tener. Este se podrá consignar en la bitácora o se organizará un cierre que la persona que oriente el taller organice de acuerdo al desarrollo de la sesión.

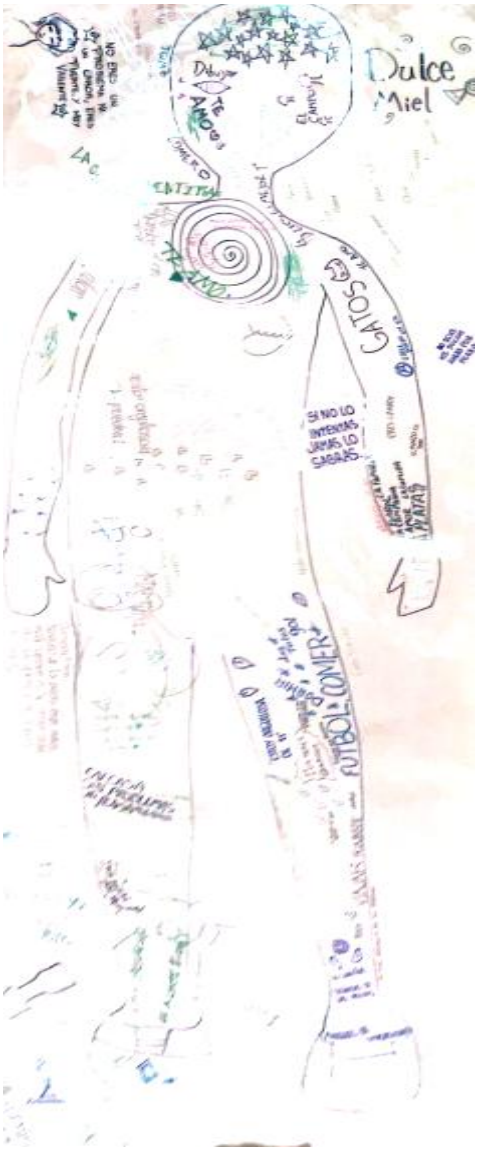
¡¡¡Atención!!!

Cada sesión puede presentar imprevistos, cambios de orden o de actividad, siempre y cuando esto sea por el bienestar de las niñas y los niños. La persona que oriente el taller debe estar atenta a las necesidades particulares del grupo, a las circunstancias del contexto, a las propuestas de las niñas y los niños y/o a cualquier situación que obligue al cambio de rumbo.

Sesión 1. Creemos un personaje

Objetivo de la sesión: Facilitar la creación de un personaje ficcionado en el que las niñas y los niños puedan plasmar sus sensaciones, emociones, gustos y desagrados. A través de esta actividad, se busca que los participantes exploren su mundo interno de manera lúdica y creativa, fomentando la expresión de su individualidad y la comprensión de sus emociones en un espacio

Figura 78. Corpografía



Utilizando la ficción como un camino de creación y representación de la experiencia vivida. Este personaje narrará sus sueños, sus temores, sus tristezas, aquello que le gusta y no le gusta, lo que le duele y en lo que se siente fuerte. Asimismo, este personaje habitará un espacio con unas características especiales.

Actividad de sensibilización

Presentación. La persona que orienta el taller, realizará una actividad en la que se llevará a cabo la presentación de las y los asistentes. Está presentación se hará con el cuidado y la libertad para que las niñas y los niños se sientan cómodos. Si en algún momento alguna o alguno no desea hacerlo se debe respetar su decisión.

Catarseando-ando

Utilizando la ficción como un camino de creación y representación de la experiencia vivida.

1. **Introducción a la actividad:** el(la) tallerista comienza explicando a las niñas y los niños que van a crear un personaje ficcionado que los acompañará durante todo el taller.

2. **Crear del personaje:** luego, invita a los y las participantes a imaginar un personaje (puede tener cualquier aspecto físico, poderes o habilidades). El(la) tallerista dibujará la silueta del personaje, preguntando a las niñas y a los niños detalles acerca de su estatura y el grosor de su esquema.
3. **Nombrar al personaje:** entre todos y todas asignarán un nombre al personaje. El(la) tallerista, invitará a las niñas y a los niños a asignar un nombre creativo, que sirva para niñas, niños o niñes; así mismo, les invitará a explorar nombres que le gusten al personaje. Para ello, podrá orientar con preguntas acerca de lo que más le gusta al personaje, su lugar o su sabor preferido. Luego, escribirán el nombre del personaje en el lugar que las niñas y los niños escojan.

Recursos: crayolas, colores, marcadores, tizas, lápices y esferos, papel, bitácoras.

4. **¿Qué hace feliz a nuestro personaje?:** el(la) tallerista entregará colores, marcadores, esferos, lápices y crayolas a las niñas y a los niños. Luego, solicitará que dibujen en la silueta del personaje su rostro y las marcas que existan en su cuerpo como lunares o arrugas. Marcas que indiquen sus poderes o sus debilidades**.** Posteriormente, les indicará a las niñas y los niños que este personaje (llamado por su nombre), nos va a contar detalles que le gustan y lo hacen muy feliz, para que lo tengamos en cuenta y se sienta muy a gusto en el taller. ¿Qué le gusta comer?, ¿Cómo se siente con la llegada de las niñas y los niños?, ¿Cuál es su principal sueño?, ¿Qué es lo que más le gusta hacer?, ¿Cuál es el sabor que más le gusta?...

5. **¿Qué pone triste a nuestro personaje?:** igual que en el momento anterior, el(la) tallerista, preguntará a las niñas y a los niños ¿Qué disgusta a nuestro personaje?, ¿Qué le causa dolor?, ¿Qué lo pone triste?, ¿Qué le da rabia?, ¿Cuál es el sabor qué menos le gusta?, ¿Qué le produce miedo?...

6. Al finalizar la creación del personaje, el(la) tallerista, celebrará. Siempre se deben estimular las creaciones de las niñas y los niños. Luego, les entregará un espacio personal para escribir. Para ello, se sugiere una bitácora personal, que ellos y ellas marcarán con el nombre ficcionado que quieran, de igual forma, realizarán en ella su personaje ficcionado personal y en él escribirán lo que deseen escribir.

Poder del día: énfasis en la libertad

En este día fueron libres para continuar o no en el taller, para dibujar y escribir lo que quisieran. El(la) tallerista les recuerda a las niñas y los niños que todos son un equipo, en el que son cocreadores del taller y que pueden expresar con libertad lo que deseen.

Sesión 2: Explora y siente



Figura 79. Taller PMF.

Objetivo de la sesión: Fomentar en las niñas y los niños la exploración de su sentido del tacto como medio de expresión y autoconocimiento, promoviendo el reconocimiento de su piel como una frontera protectora que refleja su identidad y emociones. A través de esta experiencia, se busca que los participantes valoren y cuiden su piel como un espacio único de contacto con el mundo, ayudándoles a construir una relación positiva y respetuosa con su propio cuerpo.

Hablar de la piel con niñas y niños es esencial porque esta es su primer medio de contacto con el mundo y juega un papel fundamental en el desarrollo de su identidad y percepción de sí mismos. La piel es la frontera natural que protege su cuerpo, brinda una sensación de pertenencia y los ayuda a definir los límites entre ellos y los demás. Desde muy temprana edad, comprender la importancia de su piel les permite reconocer su propio espacio personal, desarrollar el autocuidado y respetar tanto sus propios límites como los de otras personas.

Además, hablar de la piel como una frontera segura contribuye a que los niños y niñas aprendan a cuidarla y valorarla, promoviendo la autoestima y la seguridad corporal. Les ayuda también a entender temas como el consentimiento y el respeto por su propio cuerpo, sentando bases sólidas para establecer relaciones saludables. La piel, al ser un órgano tan visible y sensible, se convierte en un excelente punto de partida para enseñarles sobre la importancia de cuidar y valorar su bienestar físico y emocional.

Actividad de sensibilización

Preparemos un postre: preparar una receta sencilla entre todos los integrantes, implica utilizar las manos y ser cuidadosos con los ingredientes. Se propone en esta parte usar preguntas moderadoras como ¿Qué pasaría si trato muy duro este alimento?, ¿puedo golpearlo?, ¿puedo ensuciarlo?, ¿cómo debo tratarlo?, ¿por qué? Asimismo, al cocinar entre todos (algo que no ponga en riesgo a las niñas y a los niños) se fortalecerán los procesos de comunicación entre ellas y ellos, la persona que orienta el taller observará la relación de las manos con los alimentos, sus rostros y la atención que presten unos a otros acerca del bienestar de todos; por ejemplo, si alguien es alérgico a un alimento, ¿cómo podemos protegerlo entre todos? Particularidades como esta las debe conocer la persona que orienta el taller en la fase de exploración.

Materialidad

Alimentos y utensilios para preparar la receta y poder compartirla como tinas o recipientes, sustancias líquidas o viscosas para trabajar, etc. Todo depende del contexto y los recursos. Puede ser agua, sábila, aceite, crema hidratante con pintura, colbón, entre otras. Esta materialidad se establece de acuerdo al contexto, a la información acerca de alergias y cualquier otra particularidad. Manos y brazos descubiertos, si es posible. Palos de paleta.

Catarseando-ando

Utilizando una materialidad viscosa o líquida para descubrir el poder creativo de las manos, una textura diferente en la piel y la piel como un lugar seguro

1. Introducción a la actividad: la persona que orienta el taller comienza ubicando frente a cada niña y/o niño un recipiente con la textura en mención. Lo primero que se realizará es sentir sin tocar (oler, observar, mover el recipiente suavemente sin regar la textura y así, definir su espesor), se realizarán preguntas como ¿Qué están observando?, ¿cómo se llama esa textura?, ¿de qué contexto la conocen?, ¿para qué se utiliza?... La persona que orienta el taller, les pedirá a los niños que piensen en esa textura como en un universo aparte del de cada uno, ¿Qué tendría el universo que a cada uno de nosotros nos gustaría habitar?, ¿quién estaría en él?

2. Sumergir las manos: de manera cuidadosa, cada niña y/o niño sumergirá una a una las huellas de sus dedos, ¿Qué temperatura tiene?, ¿qué formas se marcaron en la textura?, ¿a qué corresponde en el universo que pensaron esas formas que dejan sus huellas? Poco a poco se va sumergiendo la mano, hasta que está toda dentro de la textura. Así, empiezan a generar movimientos suaves y van comparando las formas que van emergiendo con cosas que podrían encontrar en ese universo. De igual forma y con la misma dinámica, se sugiere sumergir la otra mano. Con los movimientos de las manos se van creando formas en el líquido o la textura. ¿Cómo se siente la piel?

3. Movimientos dentro y fuera de la textura: cada integrante empezará a sacar lentamente la mano y a observar las formas que caen de las puntas de sus dedos, sacan y sumergen las manos, y se les permite jugar buscando formas creativas. Pueden involucrar el aire de su boca, movimientos de las manos y movimientos del recipiente. Cuando se da la libertad del movimiento, las niñas y los niños logran figuras y formas innovadoras con las texturas.

4. Introducir las manos y los codos: poco a poco las niñas y los niños siguen sumergiendo sus manos y con la textura empiezan a escribir, dibujar o pintar lo que ellos deseen en sus antebrazos. Se prestará especial cuidado a las palabras que expresan al sumergir las manos y los brazos. Podrán jugar con la textura en libertad. (La única norma es proteger el espacio, la ropa y los cuerpos de los demás). Se entregará a cada niña y cada niño un palo de paleta para que pueda interactuar con la textura y hacer nuevas formas.

5. Mi lugar seguro: al lado de cada recipiente se encontrará una hoja en blanco, donde las niñas y los niños dejarán caer gotas de la textura, bien sea con la ayuda del palito o de sus dedos. Posteriormente, plasmarán lo más bonito de ese universo que llamaremos “Lugar seguro”. Cada niña y cada niño colgará en un tendido especial su creación y si lo permite, se tomará su registro.

6. Mi piel, mi poder: al finalizar, se lavarán las manos con cuidado y se hablará de lo que se sintió al sumergir la piel en la textura. Posteriormente, se aplicará una crema hidratante sin químicos en cada una de las manos de las niñas y los niños. Ellos y ella, a manera de caricia se cubrirán la piel y la persona que dirige el taller preguntará ¿Qué es la piel?

7. La piel de nuestro personaje: entre todos y todas, dibujarán la piel del personaje que crearon y escribirán (o dibujarán) sobre ella cómo cuidar la piel de ese personaje.

Al finalizar la creación, la persona que orienta el taller celebra la creación de cada uno de los universos seguros de las niñas y los niños y se dialogará acerca de la piel como la principal frontera que protege su ser. De ella se comentará que nadie puede tocarla y que nadie puede golpearla. La piel protege y recibe todos los mensajes del exterior y que en ella se contiene ese universo maravilloso que ellas y ellos crearon. De manera simultánea, las niñas y los niños realizarán lo que deseen en su bitácora. Generalmente rayan, escriben o dibujan. Las bitácoras son privadas. Solo las puede observar la persona que orienta el taller, si es necesario las observará la psicóloga que los acompañe.

Sesión 3: Metáfora y movimiento

Objetivo de la sesión: Fortalecer la exploración de su cuerpo sin juicios ni limitaciones**,** desarrollando una relación más segura y positiva consigo mismo, a través de la promoción de la experiencia del movimiento desinhibido y espontáneo, inspirado en la metaforización de la naturaleza**.**

¡¡¡Atención!!!

En esta sesión en particular se pueden observar niñas y/o niños cuyo Esquema Corporal muestre temor con el contacto, llanto, dolor en alguna parte del cuerpo, tristeza. Cualquier señal de incomodidad es una alerta para observar y dialogar con la psicóloga asistente. Verificar la condición de bienestar de las niñas y los niños es imperativo en cada sesión.

Poder del día: siento mi piel, la frontera que me protege y que me comunica con el mundo.

Materialidades: pañuelos de tela, tambor o cualquier elemento u objeto que pueda llegar a cumplir su labor: canecas, cajas, personaje ficcionado, colores, etc.

El movimiento desinhibido ayuda a las niñas y los niños a liberar tensiones emocionales y físicas, promoviendo una relación más saludable con su propio cuerpo. Al moverse espontáneamente, aprenden a percibir y aceptar sus sensaciones, lo cual fortalece su autoaceptación y reduce inseguridades o miedos relacionados con su apariencia o habilidades. Por otro lado, facilita el desarrollo de habilidades sensoriales y motoras, lo que contribuye a una mayor conciencia corporal y al conocimiento de sus propios límites y potenciales. En conjunto, el movimiento desinhibido se convierte en una herramienta poderosa para construir una imagen corporal sana, en la que los niños se sienten cómodos en su propio cuerpo y capaces de expresar sus emociones y pensamientos a través de él.

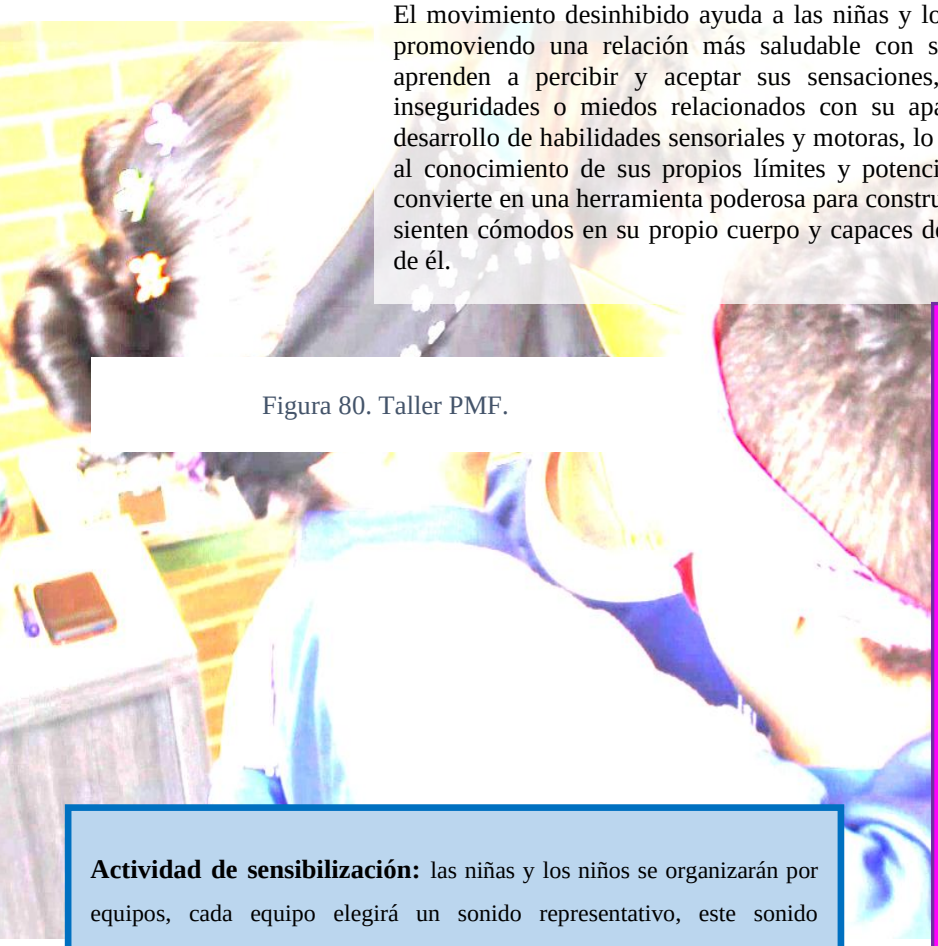


Figura 80. Taller PMF.

Actividad de sensibilización: las niñas y los niños se organizarán por equipos, cada equipo elegirá un sonido representativo, este sonido identificará al grupo y ningún integrante de otro equipo debe saber qué sonido es. Este sonido se identificará con un animal. Posteriormente, se elegirá a un representante de cada equipo y él será quien cubra los ojos de sus compañeros con pañuelos que le entregarán desde la logística del taller. Cada capitán ubicará a su equipo en diferentes lugares del espacio de trabajo, posteriormente, el capitán o la capitana escogerá el lugar que más le apetezca. Todos los capitanes empezarán a hacer su sonido y los integrantes de los equipos, con los ojos cubiertos intentarán llegar hasta él o ella. El primer equipo completo en llegar frente a su capitán o capitana ganará la competencia.

Atención

El juego con una premisa de competencia puede utilizarse en ciertas ocasiones, siempre y cuando se asegure que todas y todos los participantes se sientan observados, valorados y respetados. En este enfoque, el premio no es material, sino el reconocimiento a través de aplausos, celebraciones o incluso una "histeria" de entusiasmo compartido. Para las niñas y los niños, participar en juegos competitivos puede ser positivo, ya que les proporciona emociones intensas y genera un impulso natural de adrenalina, que a su vez motiva y estimula su involucramiento activo.

Sin embargo, es fundamental que estos juegos competitivos se usen de manera equilibrada y esporádica, ya que la competencia constante puede afectar la autoimagen y autoestima de algunos niños y niñas. Si no se maneja adecuadamente, el juego competitivo puede llevar a comparaciones negativas y a sentimientos de inseguridad o insuficiencia en aquellos que no ganan. Por ello, es esencial alternar estos juegos con actividades cooperativas y de expresión libre, donde cada participante pueda explorar y disfrutar sin presiones, fortaleciendo su autoconcepto de manera positiva.

Catarseando-ando

Llegar al movimiento desinhibido y a un pacto de intimidad a través de la metaforización de la naturaleza

1. **Introducción a la actividad:** las niñas y los niños elegirán el espacio donde deseen trabajar. Una vez que todos se hayan ubicado, se acostarán en el suelo y la persona que dirige el taller cubrirá sus ojos con pañuelos de tela, creando un ambiente de calma y concentración. Cuando todos estén listos, se comenzarán a realizar ejercicios de respiración profunda, alargando las inhalaciones y exhalaciones, comenzando con dos tiempos y aumentando gradualmente hasta ocho. Este proceso permitirá que los cuerpos se relajen progresivamente. Para inhalar, se les pedirá que imaginen estar oliendo flores, y para exhalar, que soplen suavemente sobre una vela encendida. A medida que se avanza en la respiración, se aumentará el tiempo entre cada ciclo para dar espacio a los silencios. Durante estos momentos de silencio, la persona que orienta el taller invitará a las niñas y niños a visualizarse a sí mismos, dibujándose mentalmente y percibiendo la luz que emana de su cuerpo. Este ejercicio de meditación guiada llevará a los participantes a un estado de profunda tranquilidad y conexión con su ser interior.[89]

2. **Escucho mis propios sonidos:** la persona que orienta el taller, invitará a las niñas y los niños a sentir el ritmo que emana de su cuerpo: la respiración, la sangre, el sonido de sus quijadas, el ritmo del pulso cardiaco, producido por los latidos del corazón.

1. **Convierto mis sonidos en un instrumento musical:** empiezo con la boca a reproducir sonidos con la lengua. Se invita a mover la lengua en diferentes direcciones y a reproducir sonidos con ella. Cada una y cada uno escogerá el sonido que más le guste y con este sonido empezará a reproducir movimientos en la posición acostados. Mover solo una mano, un pie o todo el Esquema Corporal está bien.

2. **Metaforización de la naturaleza:** la persona que orienta el taller, procederá a reproducir el sonido del agua, se le invitará a las niñas y niños a la quietud mientras identifican el elemento de la naturaleza. Una vez lo hayan identificado podrán continuar acostados o sentados y empezarán a reproducir con su cuerpo los movimientos del agua, simultáneamente reproducirán con su boca los sonidos del agua. Entre tanto, la persona que orienta el taller, les explicará que nadie los observa, que en este instante están en un momento de intimidad y que esto les permitirá tener la tranquilidad de no sentirse juzgados por el movimiento. Se invitará al desplazamiento en la posición acostados o en un nivel medio (rodillas al piso o flexionadas y pies en el piso), asimismo, se

[89] Este espacio de intimidad permite a las niñas y a los niños reconocer que ellas y ellos merecen lugares para encontrarse con ellas y ellos mismos.

recomendará que los movimientos de la naturaleza sean lentos y que, en caso de sentir que tocan a alguien, sigan cuidadosamente con su camino. Este momento de coincidir con alguien es la oportunidad para cuidar mi cuerpo y el cuerpo del otro y atendiendo a una piel que no se puede lastimar, debemos tomar con calma esa situación y continuar con el viaje. El mismo proceso se llevará a cabo con elementos como el fuego, el aire, los animales salvajes, las mascotas y poco a poco, se pasará a la posición de pie, en la que los desplazamientos serán lentos pero los movimientos serán libres. Preguntas moderadoras: ¿Cómo me puedo mover?, nadie me observa, soy un tigre en libertad, soy agua que se introduce por debajo de las puertas, soy fuego, ¿Cómo puede desplazarse el fuego y quemar todo un bosque?

3. **Soy un cuerpo con un objeto:** se detiene el desplazamiento y en el puesto se empieza a escuchar música acompañada de sonidos naturales, todos son árboles, árboles que se mueven sin desplazarse y que involucran todo el Esquema Corporal. A cada una y uno de ellos se les entrega un objeto como aros, palos, tela, etc. (objetos que quien orienta el taller haya recolectado del entorno inmediato de las niñas y los niños) si esto no es posible, el taller proporcionará objetos de juego que previamente se han confirmado que conozcan. Una vez recibido el objeto, cada integrante de la comunidad empezará a encajar cuidadosamente el objeto con su cuerpo, formando un solo cuerpo. Posteriormente, con los sonidos de la naturaleza y la música, cada una y cada uno explorará diferentes movimientos. La persona que orienta el taller es reiterativa con el pacto de intimidad, para que no sientan temor de ser observados.

4. **Pacto de intimidad:** antes de descubrir los ojos, las niñas y los niños escucharán por parte de la persona que orienta el taller, la importancia de no observar aún a sus compañeras y compañeros. La invitación es a enfocarse cada una y cada uno en su movimiento, en su objeto personal y en cómo ese objeto le invita a crear nuevas formas de movimiento en lo alto como un árbol, en la mitad como un animal cuadrúpedo o un ave que no vuela, o en el nivel bajo, como algunos animalitos roedores o reptiles.

5. **Nos descubrimos los ojos:** respetando el pacto de intimidad, las niñas y los niños descubren sus ojos y continúan con sus movimientos. La persona que orienta el taller debe estar atenta a las niñas y/o los niños cuyo esquema muestre una fluxión cerrada por el temor a sentirse observados(as), es normal, ella o él pueden acercarse a estos niños uno a uno y motivarles con un gesto, con la compañía o haciendo parte de su movimiento.

6. **Éxtasis:** para desinhibir aún más el movimiento y dar cierre a la actividad, se utilizarán sonidos contundentes como tambores, guitarras eléctricas, cumbias o cualquier otro tipo de música que la persona que orienta el taller haya consultado y reconocido como del gusto general de las niñas y los niños. Después de los movimientos de metaforización, se invitará a los participantes a reproducir movimientos espontáneos y fuertes con el fin de liberar todos los elementos de la naturaleza que hayan sido encontrados dentro de sí mismos. Con un volumen

alto y mediante movimientos intensos como convulsiones, temblores y saltos, se les brindará la oportunidad de liberar toda la energía y naturaleza que han habitado en su cuerpo. Al finalizar, las niñas y los niños se tumbarán en el piso para sentir nuevamente su pulso cardíaco, recibiendo la calma tras el éxtasis del movimiento fuerte, lo que les permitirá reconectar con su ser y su cuerpo en un estado de quietud y reflexión.

7. **Nuestro personaje:** para finalizar, todas y todos en un círculo dialogan con la persona que orienta el taller acerca de la sensación de libertad que produce un pacto de intimidad. ¿La sintieron?, ¿se sintieron observados?, ¿qué sintieron cuando saltaron y se movieron de manera desinhibida?

> **Poder del día:** pacto de intimidad para desinhibir mis movimientos y para poder expresarme con mi cuerpo en libertad. Confianza en mí mismo y en el otro.

Sesión 4: Somos un cuerpo

Figura 81. Taller PMF



Objetivo de la sesión: Fomentar la colaboración y la creatividad en las niñas y los niños a través del trabajo con una tela muy grande, con el fin de convertirla en una trama colectiva que cubra sus cuerpos, permitiéndoles experimentar la sensación de unidad y conexión. Esta actividad busca que los participantes visualicen y sientan cómo sus individualidades se integran en un solo cuerpo, promoviendo el trabajo en equipo, la empatía y la creación compartida.

Actividad de sensibilización

Cuando las niñas y los niños ingresan al espacio, la tela está extendida en el piso, se ubicarán en el espacio de la tela que más les guste. Se debe procurar una distancia prudente entre cada una y/o cada uno, con el fin de evitar accidentes. Preguntas como: Si la tela fuera un ser vivo, ¿cuál sería?, ¿cómo se desplazaría? Se elige un ser fantástico o real, lo que ellos escojan está bien.

Materialidades

Pintura corporal, marcadores, tela grande que cubra la tercera parte del Esquema Corporal de las niñas y los niños

Una trama colectiva se convierte en un dispositivo que permite que todos los niños estén conectados, aunque no estén en contacto directamente. Es una piel colectiva que permite un trabajo colaborativo, un espacio de intimidad dentro de la acción colectiva, una acción creativa colaborativa. También permite la conexión con el cuerpo y la espacialidad, implica mover el cuerpo, explorar el espacio y tomar conciencia de los límites personales y colectivos. Ayuda a los niños a desarrollar su coordinación motriz y a conectarse con su propio cuerpo de manera lúdica. Así mismo, ayuda a fortalecer la autoestima del niño(a) al permitirle participar en una actividad creativa donde puede aportar y ve el resultado colectivo, haciéndole sentir valorado.

Estimulación sensorial: la tela ofrece una rica experiencia táctil, permitiendo a los niños explorar diferentes texturas, pesos y sensaciones. Esto contribuye al desarrollo de su sentido del tacto y les ayuda a desarrollar una mayor conciencia sensorial.

Expresión emocional: a través de la manipulación de la tela, los niños pueden expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos de manera no verbal, lo que facilita la comunicación y el autoconocimiento.

Fomento del juego simbólico: la tela se puede utilizar como herramienta para crear diferentes escenarios o personajes, lo que favorece el juego simbólico y el desarrollo de la imaginación.

Catarseando-ando

Utilizando una tela a manera de piel colectiva, que permite la expresión, el movimiento y la creación grupal. Esta metáfora puede servir para explorar la identidad, el sentido de pertenencia y las emociones a través de dinámicas de interacción y creación.

1. **Introducción a la actividad:** se extiende la tela y las niñas y los niños se disponen a caminar descalzas y descalzos sobre ella, transitando todo el espacio y describiendo en voz alta las sensaciones en cuanto al contacto con el material (su textura, grosor, temperatura, etc.). Con un tambor u otro instrumento percutivo, la persona que orienta el taller se dispondrá a crear un ritmo a través del cual los niños y las niñas expresen, con el volumen que deseen, lo que sienten al pisar y caminar sobre la tela (es importante que la iniciativa se origine en la persona que orienta el taller, es decir, que él o ella al ritmo de la música, exprese en voz alta lo que siente al pisar y caminar sobre la tela). Esta iniciativa alienta a las niñas y los niños a tratar de racionalizar la sensación y a expresarla en voz alta.

2. **Huellas:** cada niña y cada niño tomará un frasco de pintura, del color que más le llame la atención y se dispondrá a pintar su palma de la mano o su planta del pie. En el momento de pintar observarán las formas y la textura de su piel. Cuando hayan terminado, bajo la orientación de la persona que guía el taller, se preguntarán a sí mismos: ¿Cuántos caminos han recorrido estos pies?, ¿cuántos abrazos han dado estos brazos?, ¿cuál ha sido mi camino favorito?, ¿qué he sentido cuando lo recorro?, ¿cuál es mi abrazo favorito?, ¿qué he sentido?... Luego, pondrán sobre la tela la parte del cuerpo que hayan pintado dejando su huella. Observarán sus huellas y mientras las observan, la persona que dirige el taller, hablará acerca de las huellas que dejamos en nuestro camino y en el camino de los otros e invitará a las y los niños a pensar en las huellas que más han marcado su historia, momentos icónicos que permanezcan en su mente. Se entregarán marcadores para que alrededor de su huella escriban las palabras que deseen en cuanto a las huellas, la memoria, el recuerdo.

3. **Trazar con mis emociones:** cada niña y niño, sentado frente a su huella, comenzará a escuchar melodías, susurros de la naturaleza y las palabras de quien guía el taller (estas palabras serán alusivas a la importancia de reconocer lo que se siente y valorarlo). Posteriormente, se entregarán marcadores a las niñas y los niños con los que empezarán a trazar caminos, líneas y formas que nazcan de su imaginación, creando senderos que representen lo que están sintiendo y los dirijan al lugar de la tela que les llame la atención. Estas líneas se conectarán, se cruzarán y generarán contactos respetuosos. Si las niñas o los niños desean utilizar palabras o imágenes en ese camino, podrán hacerlo.

4. **Somos un solo cuerpo:** las niñas y los niños levantarán la tela y la ubicarán sobre su Esquema Corporal, la tela deberá cubrir, aunque sea la tercera parte de su estatura. Una vez debajo de la tela, cada niña y cada niño buscará un espacio (debajo de la tela) en el que pueda moverse con facilidad. Ellas y ellos se organizarán para poder desplazarse con cuidado (esto implica que la persona que orienta el taller les de ideas acerca de cómo ubicarse en círculo, en fila y en lugares estratégicos para poder moverse sin accidentarse, pero la decisión, la toman los niños). Posteriormente empezará a sonar la música nuevamente, sonidos de naturaleza, palabras de quien orienta el taller, (lo que se considere pertinente y que a lo largo del taller se haya visto puede motivar más a las niñas y a los niños). Con la música escogida, las niñas y los niños realizarán los movimientos que deseen imitando elementos de la naturaleza que le sean cotidianos, estos movimientos van a generar que la tela suba y baje, haga ondas y/o genere figuras. Se invitará a las niñas y niños a observar esos movimientos de la tela y cómo la energía de ellos provoca este movimiento.

5. **Conquistando el espacio:** esta gran forma o cuerpo colectivo tomará el nombre de un ser (por ejemplo, somos un dragón, una serpiente, una tortuga gigante, etc.), el nombre de este cuerpo colectivo lo determinarán las niñas y los niños. De este gran cuerpo colectivo empezarán a surgir desplazamientos, llevando el cuerpo a la derecha, a la izquierda, hacia adelante y hacia atrás (como los niños deseen, saltando, bailando, caminando, gateando, etc.). Una vez se verifique la seguridad y estabilidad de todo el grupo, este cuerpo colectivo se desplazará por

todo el espacio y si es posible, saldrá de él, para conquistar el exterior del salón del taller. Este desplazamiento puede ir acompañado del sonido del tambor, de los sonidos de los pies en la marcha, de las palmas, de sonidos de los niños etc. Pueden aumentar la velocidad, levantar la tela con las manos y permitir que el aire entre a jugar con la tela y con los cuerpos.

6. **¿Cuáles son las huellas y los caminos que más le han gustado a nuestro personaje?** El grupo completo pasará hacia el personaje (nombre del personaje) y sobre él dibujará los caminos que supone a este personaje le han gustado más. Ese camino lo podrán llenar de palabras, dibujos y/o símbolos. Al final de ese camino el grupo dibujará el destino de ese camino y todas las cosas que ellos suponen que el personaje fantástico espera encontrar.

7. **Bitácora personal:** se permitirá a las niñas y los niños registrar de la forma en que ellos deseen la respuesta a la pregunta ¿cómo me siento hoy?

Poder del día: la conexión y la expresión compartida, una "Mirada solidaria" al sentir propio y al del otro.

Atención: en el *Catarsear* se llama "Mirada solidaria" a la posibilidad de nutrirse a sí mismo y a los demás a través de la mirada. La forma en que miramos no solo define nuestras relaciones con los otros, sino también cómo nos vemos a nosotros mismos. Elegir una "Mirada solidaria" es optar por cultivar relaciones basadas en el respeto, la comprensión y el crecimiento mutuo.

Sesión 5. Voz a vos

Objetivo de la sesión: Transformar los sonidos en herramientas de expresión emocional y narrativa, promoviendo su uso como vehículo de comunicación y conexión en el contexto de una acción performativa.

Materialidades:

- Tapas de ollas
- Cubiertos de metal
- Cajas de cartón
- Cáscaras de huevos
- Botellas plásticas
- Colores
- Marcadores
- *Post it*

Fomentar la exploración creativa de los sonidos cotidianos y no convencionales, inspirando a los participantes a utilizarlos como medios artísticos en un contexto performativo. Esto permite desarrollar una conciencia sensorial ampliada, posibilitando que los participantes escuchen y perciban el entorno desde una perspectiva diferente, promoviendo una experiencia auditiva desde lo sensible. Asimismo, esta sesión genera interacción y conexión entre el cuerpo y el sonido, mediante la experimentación sonora, potenciando la expresión individual y colectiva dentro de un espacio creativo compartido.

Actividad de sensibilización: a través de un ejercicio de propiocepción, las niñas y los niños comenzarán a descubrir los sonidos que produce su propio cuerpo. Acostados y con los ojos cubiertos por pañuelos de tela, prestarán atención, primero, al latido de su corazón, sintiendo y escuchando su pulso como un sonido interno y constante. Después, con las manos suavemente colocadas en el rostro, explorarán el sonido de su respiración, observando cómo cambia al presionar sus mejillas y dejar que el aire escape por la boca.

La persona que guía el taller los invitará a experimentar variaciones en el sonido del aire, utilizando diferentes posiciones de la boca para emitir susurros y colocando la lengua en distintas áreas del paladar. También explorarán las vibraciones de sus labios y el sonido producido al pasar saliva, afinando su sensibilidad hacia los sonidos más sutiles de su propio cuerpo.

Más adelante, se les animará a hacer sonidos percutivos, utilizando sus manos para golpear suavemente su estómago, brazos y piernas, creando un ritmo único que resuene con sus cuerpos.

Para finalizar esta sensibilización auditiva, el grupo se sentará en silencio, atento a los sonidos que la persona que guía el taller expondrá (se sugiere grabar previamente, sonidos familiares de la vida cotidiana), y los niños y niñas podrán compartir sus interpretaciones sobre lo que escuchan, reconociendo y nombrando cada sonido en un ejercicio colectivo de escucha y memoria auditiva.



Figura 82. Sesión Voz a vos, ruidos y expresiones.

Figura 83. Sesión 5.



Catarseando-ando

La exploración auditiva en el *Catarsear* permite a las niñas y los niños descubrir que todos los sonidos pueden ser un canal para expresar lo que se guarda en la memoria corporal y sensible de su ser. A través de esta experiencia, aprenden a reconocer que su cuerpo es un archivo vivo de emociones y recuerdos, y que los sonidos –desde los susurros hasta las resonancias más profundas– pueden ayudar a liberar y exteriorizar esas vivencias, conectando así con su mundo interior de una manera creativa y consciente.

1. **Metaforización desde los sonidos:** la persona que dirige el taller colocará en un muro un camino visual compuesto por imágenes de animales, objetos y paisajes que formen parte del contexto inmediato de las niñas y los niños. A lo largo de esta línea, las y los participantes caminarán y, utilizando su cuerpo, intentarán reproducir los sonidos que emiten los objetos representados en las imágenes (animales, máquinas, la playa, instrumentos, comida, etc.). Se les plantearán preguntas orientadoras, tales como: ¿Qué sonidos hacen esos animales?, ¿cómo suena un huevo cuando se frita?, ¿qué sonido producen los objetos al caer? Estas interrogantes invitarán a las niñas y niños a inventar y explorar sonidos a través de sus propios movimientos y gestos, activando su creatividad y conexión con el entorno sonoro.

2. **Somos un paisaje sonoro:** la persona que dirige el taller lleva con antelación instrumentos, utensilios, alimentos y demás materialidades que produzcan un sonido característico de ese objeto y que sirva para imitar otros sonidos. Posteriormente, organizará grupos con las niñas y los niños a través de alguna dinámica que los invite a agruparse. Una vez organizados en grupos equitativos[90], los invitará a que por cada grupo tomen las imágenes que les llamen la atención. Cada grupo llegará a un acuerdo para definir que imágenes toma y por qué. Una vez hayan tomado dos o tres imágenes, la persona que dirige el taller se encargará de sacar otras imágenes de otros objetos y, utilizando únicamente los sonidos de su cuerpo y/o de los utensilios que haya llevado al taller, contará una historia. Las niñas y los niños intentarán descubrir la historia narrada. Cada grupo, se reunirá y contará una historia que le haya sucedido al personaje ficcionado. Este parámetro, invita a las niñas y a los niños a llegar a acuerdos, discusiones y conciliaciones respecto a la historia que van a contar. Los grupos tendrán un tiempo prudente para organizar su paisaje sonoro y la persona que orienta el taller, pasará grupo por

[90] Cuando se realizan dinámicas de grupo, es fundamental recordar que nadie debe quedar sola o solo. Es esencial estar atentos al bienestar de todos los participantes y siempre considerar cómo se sienten los demás. Fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso ayuda a que cada persona se sienta acompañada, escuchada y valorada, promoviendo así una experiencia grupal positiva y enriquecedora para todos.

grupo asesorando, orientando y aportando a cada idea. Cada grupo mostrará a los demás integrantes su paisaje y todos con una mirada solidaria[91] exaltarán lo que pudieron apreciar del trabajo de las y los compañeros.

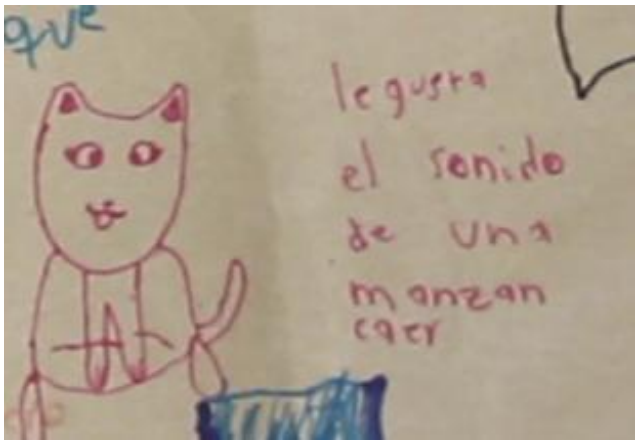
3. **Palabras grabadas en el cuerpo:** las niñas y los niños reflexionarán sobre los sonidos que a su personaje le gusta escuchar. ¿Qué sonidos, al ser escuchados, lo hacen sentir feliz? Luego, se les invitará a pensar en dónde se ubica esa sensación de felicidad cuando escuchan esos sonidos. ¿En el corazón, en el estómago, en la cabeza? Posteriormente, las niñas y los niños tomarán lápices de colores y en el lugar que ellos consideraron se sentía la felicidad al escuchar el sonido, lo escribirán. Este ejercicio les permitirá conectar con las emociones de su personaje y explorar la relación entre el sonido y las sensaciones internas.

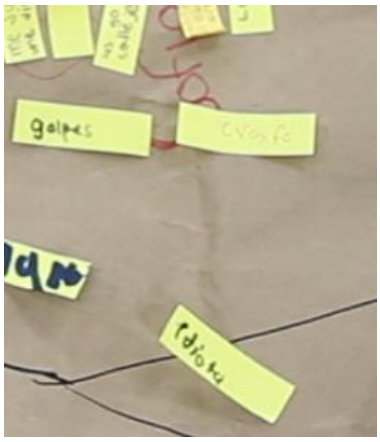
4. **Palabras grabadas en el cuerpo, parte II:** en esta ocasión, las niñas y los niños pensarán en aquellos sonidos que el personaje ficcionado quisiera olvidar, ese sonido que lo pone triste o le genera miedo, rabia, tristeza. ¿Qué sonido es? Al pensarlo, también intentarán ubicar el lugar del cuerpo donde se genera el malestar al pensar en esa palabra. Esta vez, ese sonido no se escribirá directamente en el cuerpo. Se escribirá en un *post it* del color que el niño o la niña escoja y lo pegará en el lugar donde se genera el malestar físico al escuchar ese sonido (pueden ser sonidos de objetos, de palabras, etc.).

5. **Una serenata:** pensando en los poderes que han adquirido esta semana y su trascendencia, todo el grupo realizará una composición de una letra en la que su personaje sea el o la protagonista. Él o ella cantará a las personas que asistan a la muestra final en el cierre del taller. Para esta composición, la persona que guía el taller habrá diseñado previamente un ritmo que sirva de base, lo llevará grabado o si es posible lo interpretará con algún objeto o instrumento.

[91] En el *Catarsear* se llama "Mirada solidaria" a la posibilidad de nutrirse a sí mismo y a los demás a través de la mirada. La forma en que miramos no solo define nuestras relaciones con los demás, sino también cómo nos vemos a nosotros mismos. Elegir una "Mirada solidaria" es optar por cultivar relaciones basadas en el respeto, la comprensión y el crecimiento mutuo

Figura 84. Palabras grabadas en el cuerpo.





Poder del día: los sonidos internos y externos se graban en mi cuerpo. Debo ser cuidadoso con los sonidos que emito y activar mis fronteras sensibles para no dejar entrar aquellos sonidos que me lastiman. Mi voz es importante para mí y para vos. Voz a VOS.

Sesión 6. ¡A escena!

Materialidades: los materiales de todas las sesiones anteriores.

Objetivo de la sesión: entender la puesta en escena como un regalo que las niñas y los niños se merecen, brindándoles un espacio seguro y creativo donde puedan expresar libremente sus sentimientos. A través de esta experiencia, se busca que cada niño y niña tenga la oportunidad de conectarse consigo mismo y con los demás, utilizando el arte como una herramienta para la comunicación emocional y la autoexpresión.

En este entorno, cada niña y cada niño tiene la oportunidad de conectar con sus sentimientos, construir confianza en sí mismo y experimentar la libertad de ser auténtico sin temor a ser juzgado. La puesta en escena se convierte en un medio para que descubra el valor de su propia voz y exprese lo que lleva dentro, desarrollando habilidades de comunicación y fortaleciendo su autoestima en un ambiente de respeto y apoyo.

Actividad de sensibilización: para organizar la puesta en escena, la actividad de sensibilización consistirá en registrar las acciones que más han gustado a las niñas y los niños durante el taller, para luego incluirlas en la escena final. La persona que orienta el taller organizará esta selección, pero deberá tener en cuenta que son los propios niños quienes decidirán qué acciones serán llevadas a escena y cuáles no. En la mayoría de los talleres, los niños eligen una variedad de acciones, lo que permite incorporar momentos relacionados con el agua, los sonidos, el movimiento, o la tela.

Durante esta sesión, se integrarán los "poderes" o habilidades que han adquirido a lo largo del taller. Estos logros y aprendizajes estarán registrados de manera visible para todos, recordando y celebrando los momentos compartidos y lo que cada participante ha aportado al proceso. Este enfoque les permite a las niñas y niños construir una puesta en escena que refleje sus preferencias y fortalezas, generando un cierre significativo y auténtico.



Figura 85 A Escena

Catarseando-ando

La puesta en escena es un regalo tanto para los niños y las niñas, como para las personas que asistan a presenciarla. Se recomienda que el público esté compuesto por padres, acudientes y cuidadores cercanos, quienes podrán apreciar y celebrar el proceso creativo y expresivo de las niñas y los niños. Este espacio no solo permite a los participantes compartir sus logros y emociones, sino que también fortalece los lazos con sus seres queridos y brinda el espacio para que expresen lo que sienten sin temor.

1. **Selección de las escenas:** en la sesión anterior, la persona que dirige el taller tomó el registro de cuáles actividades habían gustado más a la población. Todas las escenas que hayan sido mencionadas deben salir a escena. Una vez tenga claras las escenas y los recursos que necesitará para llevarlas a cabo, llegará a esta última sesión del taller.

2. **La frase dinamizadora:** en la dinámica de "conversa", cada niña y niño, con su bitácora y un lápiz, participa en una reflexión guiada por la persona que dirige el taller, quien les plantea preguntas significativas: ¿Qué mensaje quieren transmitir a sus padres? Si tuvieran la libertad de expresar lo que quisieran sin ser castigados, ¿qué dirían? Esta pregunta, que resolverán en su bitácora, abre un espacio de libertad que permite a los niños y niñas explorar sus emociones y deseos sin temor a represalias. Así, el tallerista puede extraer un mensaje positivo y reflexivo, formulando una frase que resuene como una invitación a la comprensión y al compromiso para los padres y acudientes. (Las frases no deben ser revictimizantes, no pueden ser violentas ni pueden ser de burla).
   Ejemplo: Confío en ti, cuídame. Soy importante, soy valioso, me merezco lo mejor. (Aunque la persona que dirige el taller aporta, los que deciden la frase son las niñas y los niños).

3. **Planimetría de la puesta en escena:** ya con la frase decidida, las niñas y los niños deciden el orden de su puesta en escena:

   - Pueden entrar emitiendo sonidos, acompañados de frases (las que ellos quieran), generar un grito colectivo, movimientos desinhibidos, pintar con tiza en el piso, usar una piel ficcionada que sea su lugar seguro… Y, mientras entra a escena su personaje ficcionado, las niñas y los niños pueden utilizar recipientes con agua, crema, pintura y demarcar esa frontera que indica que hay un lugar seguro. Por último, pueden recorrer el escenario con la tela grande presentando a las familias su gran dragón.
   - Pueden ingresar a escena, escondidos dentro del dragón y moverse dentro de él simulando un movimiento del animal. Posteriormente, pueden empezar a emitir sonidos en colectivo, uno a uno, todos al tiempo, pero con formas y mensajes individuales, etc. Pueden salir del dragón y empezar a dibujar ese lugar seguro sobre la superficie del personaje ficcionado.

En el contexto de *Catarsear*, las niñas y los niños encuentran un espacio seguro dónde expresar sus pensamientos y emociones libremente. Sin embargo, para garantizar que esta experiencia sea profunda y significativa, es esencial que quien dirige el taller emplee una acción creativa, brindando una guía inspiradora y sensible que facilite esta apertura emocional. Esta estrategia fomenta la construcción de una imagen corporal que empieza a tramitar, reparar y transformar la experiencia de maltrato.

¡¡¡Atención!!!

La puesta en escena está profundamente influenciada por el contexto y por lo que sienten las niñas y los niños, lo que hace que sea prácticamente imposible definir un paso a paso rígido en esta guía. Sin embargo, hay algunos elementos esenciales que deben estar presentes:

- Es fundamental que los padres, madres y acudientes sean invitados a la puesta en escena para compartir este momento especial con sus hijas e hijos.
- La puesta en escena debe incluir a todas y todos los niños, asegurando que cada participante tenga un espacio significativo en el acto.
- Es importante incluir un momento en escena donde madres y padres interactúen directamente con sus hijos.
- En este espacio compartido, las madres y los padres tendrán el papel de retirar los *post-its* que están pegados en el personaje ficticio, en los cuales se ha registrado el sonido que causa mayor dolor a las niñas y los niños. Este acto simbólico refuerza la idea de escucha y cuidado, promoviendo una conexión emocional y una reflexión en torno a las experiencias de los niños.
- Los *post-it* serán leídos por los papás y/o mamás, y quemados en una olla de barro o convertidos en un origami en el que papá y/o mamá o cuidador(a) se comprometerá a cuidar de las niñas y los niños atendiendo a lo que las niñas y los niños solicitan.

Estos elementos permiten que la puesta en escena sea un momento de catarsis y conexión, donde los niños y las niñas puedan expresar sus sentimientos y experiencias, y donde las familias puedan acompañarlos desde un lugar de apoyo y empatía.

Poder del día: mi puesta en escena es un regalo, porque lo que tengo que decir es muy valioso.

Aspectos importantes para la puesta en escena

1. Es importante ir imprimiendo registros de todas las acciones. Los papás y las mamás van a querer ver el proceso.
2. Las mamás, los papás, acudientes y cuidadores desean comprender qué es *Catarsear* y la persona que orienta el taller debe atender esa necesidad y comunicar desde una acción performativa su significado; esto lo puede hacer a través de un abrazo, una palabra, etc. Es importante tener claro que nunca se juzga a los papás, por el contrario, se brinda una acción para ellos: bailar en escena, gritar en medio de un abrazo fuerte con su niña o niño, entregar cualquier regalo hecho por las niñas y los niños en el que se reclame la atención y el cuidado, desde el respeto y la igualdad, puede ser a través de un dibujo, una carta, una manilla o un compromiso que empiece a reestablecer la conexión entre el adulto y su propio niño interior.
3. Cuando se *Catarsea* con niñas y niños no se puede ignorar a la familia. Se entra a las familias a través de las niñas y los niños.
4. El personaje ficcionado es una creación colectiva que debe hacer parte de la escena y en el que se ha registrado todo lo que las niñas y los niños han sentido, es muy importante conservarlo para encuentros posteriores.



Figura 86. Puesta en escena.

Después

El encuentro posterior al taller es una promesa implícita que las infancias asumen como algo natural y necesario. Aunque no se programe de inmediato, siempre queda en los niños y niñas el deseo de un reencuentro, de volver a conectar para compartir y revivir la experiencia vivida. Esta expectativa no debe ser subestimada, ya que para ellos el taller no termina al concluir las actividades programadas, sino que continúa en su imaginación, en sus recuerdos y en su anhelo de seguir aprendiendo y creciendo junto a sus compañeros y facilitadores.

Por ello, es esencial que este "después" tenga una continuidad tangible, con encuentros planeados a mediano y largo plazo. Estos encuentros permiten a los niños reflexionar sobre el impacto del taller en sus vidas cotidianas, compartir nuevas experiencias derivadas de lo aprendido y reafirmar los lazos afectivos que se formaron durante el proceso. A diferencia de los adultos, cuya atención puede estar fragmentada por múltiples responsabilidades, las niñas y los niños mantienen una conexión emocional prolongada, recordando el taller y a sus facilitadores con un profundo sentido de gratitud y afecto. Por esto, el cumplir con los encuentros les reafirma a las niñas y los niños su importancia en este proyecto.

La relación que se establece con las infancias es duradera y llena de significado. Los niños no solo guardan las acciones creativas, sino también los momentos de cariño, comprensión y escucha que experimentaron durante el taller. Su capacidad de agradecimiento y afecto es inmensa y, a menudo, ilimitada. Por esto, planificar espacios de seguimiento, en los que se dé lugar al reencuentro, fortalece esa conexión y contribuye a la consolidación de un proceso educativo y emocional más completo y profundo.

En suma, el reencuentro posterior al taller no solo responde a un deseo natural de las infancias, sino que se convierte en una parte esencial de su proceso de desarrollo, en el que las experiencias compartidas siguen teniendo un valor transformador a lo largo del tiempo. En esta etapa del después se recomienda proceder con las siguientes acciones:

1. Exposición de acciones creativas de las niñas y los niños. Sí y sólo sí el niño y sus representantes autorizan la exposición de las creaciones. La exposición de acciones creativas de las niñas y los niños es fundamental, ya que permite visibilizar sus experiencias, emociones y aprendizajes de manera auténtica. Este tipo de exposición ofrece a cada niño y niña la oportunidad de mostrar aquello que han descubierto y expresado a lo largo del proceso, reafirmando su individualidad y creatividad en un espacio de respeto y admiración. Por otro lado, al exponer sus acciones creativas, los niños no solo consolidan lo aprendido, sino que también fortalecen su autoestima al sentir que sus ideas y expresiones son valoradas por el grupo y por los adultos presentes. Además, este espacio fomenta la comunicación no verbal y el lenguaje simbólico, elementos que son esenciales en el desarrollo emocional y social de los niños, permitiéndoles comunicar aquello que quizás no logran expresar con palabras.

2. Encuentros creativos performativos. Son recomendables para mantener activa la motivación de las niñas y los niños, ya que este es el tiempo promedio en que suelen retener el interés y el impulso por una actividad creativa antes de que se desvanezca. Estos encuentros, que se enfocan en la práctica artística y performativa del *Catarsear* son espacios pensados para que los niños puedan continuar desarrollando sus habilidades de expresión y participar en puestas en escena donde expresen su mundo interno y procesen sus experiencias.

El acompañamiento de una psicóloga en estos encuentros es crucial, ya que este tipo de actividades puede desencadenar emociones profundas y recuerdos significativos en los niños, especialmente si han experimentado situaciones difíciles. La psicóloga puede proporcionar un entorno seguro para que las niñas y los niños exploren sus emociones sin temor, ofreciendo contención y apoyo cuando sea necesario. Su presencia también permite monitorear y guiar los procesos emocionales y de interacción grupal que surgen en estas actividades, asegurando que el aprendizaje y la autoexpresión se lleven a cabo de una forma sana y constructiva. Por lo tanto, estos encuentros actúan como una estrategia a largo plazo para el desarrollo emocional y social de los niños, fortaleciendo sus habilidades expresivas y creativas, y consolidando un espacio donde se sienten comprendidos, valorados y libres para ser auténticos.

3. Diseñar líneas de tiempo de las fotos, creaciones pictóricas, escritas y corpografías después de las sesiones. Es una práctica importante porque permite a las niñas y los niños visualizar su proceso creativo y emocional de manera tangible. Estas líneas de tiempo funcionan como un registro visual y cronológico de sus experiencias y logros a lo largo del taller, lo cual refuerza su sentido de progreso y les da una perspectiva clara de cómo han evolucionado sus habilidades y expresiones. Las fotos capturan momentos significativos y permiten recordar detalles específicos de cada actividad, mientras que las creaciones pictóricas y escritas ofrecen una ventana a sus pensamientos y emociones en distintos momentos.

Por otro lado, las corpografías —representaciones de movimientos y expresiones corporales— registran su comunicación no verbal y sus modos de expresar sentimientos a través del cuerpo. Todos estos elementos juntos ofrecen una narrativa visual que les ayuda a recordar y procesar lo vivido. Este registro también es valioso para el acompañamiento pedagógico y terapéutico, ya que tanto los facilitadores como los padres y cuidadores pueden observar las transformaciones y el desarrollo de cada niño. Además, al revisar la línea de tiempo, los niños tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias, reforzando su

autoestima y sintiéndose orgullosos de sus logros. Esto crea un sentido de continuidad y pertenencia, alentándolos a seguir participando y expresándose de manera creativa y auténtica.

4. En los casos de riesgo se debe contar con el apoyo de instituciones legales que provean a las niñas y a los niños una condición de protección y bienestar. El involucramiento de entidades legales garantiza que las acciones de protección sean efectivas y se realicen en cumplimiento de la normativa vigente, permitiendo intervenir de manera adecuada y rápida en situaciones que podrían poner en peligro a los menores. Además, la colaboración con estas instituciones ofrece un soporte integral, ya que pueden proporcionar recursos y servicios especializados, como asesoría legal, orientación psicológica, atención médica y programas de asistencia social para los niños y sus familias. En talleres o espacios como el *Catarsear,* donde los niños exploran y expresan sus emociones y vivencias, es posible que salgan a la luz situaciones de vulnerabilidad o riesgo. En estos casos, tener un plan de respaldo con instituciones legales permite actuar de inmediato para proteger a los niños y ofrecerles un entorno donde se sientan seguros y apoyados. Este enfoque no solo fortalece la confianza de los niños en el espacio del taller, sino que también promueve una cultura de respeto y protección de sus derechos fundamentales.

5. Analizar los registros de mayor atención a través del *Modelo octádico* de Katya Mandoki (2006). Permite observar y entender con profundidad las experiencias estéticas, sensoriales y emocionales de las niñas y los niños en un taller o actividad creativa. Este modelo de análisis, descompone la experiencia estética en ocho dimensiones (o “octantes”) que ayudan a comprender cómo el individuo se relaciona con el entorno y con su propio ser a través de los sentidos y las emociones.

Al aplicar este modelo a los registros de actividades creativas —como dibujos, movimientos, sonidos o cualquier manifestación de atención especial de los niños—, es posible identificar en detalle qué aspectos o estímulos son más significativos para ellos y cómo cada experiencia estética los afecta. Cada octante en el modelo se enfoca en una forma particular de sentir y

percibir, por lo que este enfoque permite analizar desde distintas perspectivas las experiencias de los niños en el taller:

a) Relacionalidad: cómo los niños conectan con los objetos, personas o situaciones de su entorno.
b) Temporalidad: cómo experimentan el tiempo en la actividad, incluyendo si se sienten atrapados en un momento o en un flujo de experiencias.
c) Espacialidad: hacer referencia a la percepción del espacio y cómo interactúan físicamente en el ambiente.
d) Corporalidad: cómo se manifiestan a través del cuerpo, sus gestos y movimientos.
e) Cualidad afectiva: qué sentimientos emergen, como la alegría, la tranquilidad o la frustración.
f) Materialidad: cómo los materiales físicos usados en las actividades afectan su percepción y respuesta.
g) Formalidad: se refiere a la estructura que adoptan sus expresiones, cómo organizan y presentan sus creaciones.
h) Contextualidad: cómo influye el contexto cultural, social y emocional en su expresión.

Este análisis permite a los facilitadores del taller obtener un panorama amplio y detallado de cómo cada actividad impacta a los niños desde diversos aspectos estéticos y sensoriales. Al hacerlo, se pueden diseñar estrategias pedagógicas y artísticas que potencien la creatividad y la expresión de cada niño, asegurando que el taller no solo sea un espacio de aprendizaje, sino también de enriquecimiento sensorial y emocional.

1. Acompañamiento a largo plazo: es esencial en la *Práctica performativa del catarsear* porque este enfoque permite profundizar en los procesos de desarrollo emocional, creativo y de autoexpresión de las niñas y los niños. En una práctica como el *Catarsear*, donde la expresión corporal y emocional es el núcleo, el tiempo se convierte en un factor crucial para que los niños puedan explorar y procesar sus emociones de manera segura y auténtica.

a) Crecimiento emocional y adaptación progresiva: la continuidad permite que cada niño y niña se adapte gradualmente a un espacio donde pueden expresar sentimientos y pensamientos que, a menudo, no encuentran lugar en su vida cotidiana. Un proceso prolongado brinda la oportunidad de que los participantes aprendan a identificar y comunicar sus emociones de forma constructiva, lo que es clave para su bienestar emocional y su capacidad de resiliencia.
b) Profundización de la creatividad y el desarrollo artístico: la práctica del *Catarsear* involucra procesos creativos y performativos que requieren tiempo para evolucionar. A través del acompañamiento sostenido, los niños pueden explorar y desarrollar distintas formas de autoexpresión, desde lo verbal hasta lo corporal, y ganar confianza en su capacidad creativa. Cada sesión les da la oportunidad de refinar sus habilidades y encontrar nuevas maneras de comunicar su mundo interno.
c) Construcción de un espacio seguro y confiable: un acompañamiento a largo plazo permite construir un entorno de confianza y respeto, donde los niños se sienten seguros para explorar incluso aspectos vulnerables de su ser. Esto es fundamental en el *Catarsear*, ya que la expresión auténtica surge en ambientes donde los participantes perciben apoyo y ausencia de juicio.
d) Desarrollo de vínculos de apoyo entre los participantes: la continuidad favorece la creación de relaciones significativas entre los niños, los facilitadores y los acompañantes adultos. Estas relaciones son fundamentales para que los niños se sientan comprendidos y acompañados en sus experiencias, además, les enseñan la importancia de la empatía y el apoyo mutuo en un contexto grupal.

Desde la experticia en prácticas performativas y pedagógicas, este acompañamiento sostenido resulta especialmente beneficioso para un desarrollo integral. Facilita no solo la expresión de las emociones, sino también el aprendizaje de habilidades de comunicación, autocontrol y empatía, asegurando que cada niño o niña encuentre un espacio seguro donde pueda crecer a su propio ritmo y descubrir el poder de su propia voz y expresión.

Manifiesto por el Derecho Corporal de las Infancias[92]

La necesidad de crear un manifiesto que declare los cuidados fundamentales que se deben tener con los cuerpos de las niñas y los niños surge como una respuesta urgente a la situación actual, marcada por múltiples formas de vulnerabilidad que afectan a las infancias en diversas partes del mundo. La escritura de este documento, me ha permitido reconocer el maltrato sobre los cuerpos infantes y reflexionar acerca de su naturalización histórica y mundial. En un contexto de creciente violencia, explotación, desatención y falta de protección hacia los más jóvenes, es imprescindible contar con un documento que reconozca y garantice el respeto absoluto a sus cuerpos, su integridad física y emocional, y sus derechos.

Asimismo, este manifiesto sirve de orientación para procesos de creación artística, con los temas que en él se contienen y que se muestran en la parte final de la cartilla, aportando a la sensibilización de las comunidades.

1. Protección frente a la violencia y el abuso



Figura 87

[92] Derechos Corporales es una propuesta original de la maestra directora de esta investigación, la doctora Sonia Castillo, quien de manera muy juiciosa ha dedicado su indagación, esfuerzo y declaraciones al reconocimiento, cuidado y defensa de los derechos corporales de las personas en condición de vulnerabilidad.

El aumento de situaciones de violencia, abuso y explotación hacia las niñas y los niños exige un manifiesto que ponga en el centro la necesidad de proteger sus cuerpos de cualquier tipo de agresión. En muchos casos, los niños son invisibilizados o quedan al margen de las políticas públicas, lo que agrava su exposición a maltrato físico, emocional y sexual. Este manifiesto busca elevar un grito de alerta y exigencia, recordando que la infancia es un periodo de vulnerabilidad que debe ser amparado por todos los niveles de la sociedad.

- Los cuerpos de las niñas y los niños NO SE TOCAN (ni para golpearlos, sacudirlos, abusarlos, quemarlos o acariciarlos) de ninguna forma y por ninguna persona.

- Los cuerpos de las niñas y los niños NO SE COMERCIALIZAN ni se intercambian.

- Los cuerpos de las niñas y los niños NO PUEDEN RECIBIR ACTITUDES NI PALABRAS DE DESPRECIO. El desprecio se constituye en una de las formas de agresión más letal para la construcción de una imagen corporal sana, ataca directamente a la autoestima y deteriora el autoconcepto.

2. Respetar la autonomía y la dignidad de sus cuerpos

En muchas culturas y sistemas educativos, los cuerpos de las niñas y los niños son tratados de manera paternalista, sin reconocer su autonomía o capacidad de decidir sobre ellos mismos. Es fundamental que este manifiesto promueva una educación y crianza que respete su dignidad corporal, donde se les enseñe a reconocer sus límites, a decir "no" y a ser conscientes de sus derechos sobre su propio cuerpo. Este respeto es clave para construir una cultura que prevenga el abuso y fomente la autoestima y el autocuidado desde la infancia.

- Los cuerpos de las niñas y los niños NO SE OBSERVAN de manera irrespetuosa. Las niñas y los niños se deben mirar a los ojos.

- Los cuerpos de las niñas y los niños NO SE REGISTRAN en ningún medio audiovisual que no sea autorizado por sus representantes legales y por ellos mismos. Asimismo, esos registros deberán ser evaluados antes de ser publicados.

- Nadie dispondrá de registros de las niñas y los niños que no sean sus hijos en sus redes sociales.

- Las niñas y los niños decidirán cómo deben referirse hacia ellas y ellos.

- Las niñas y los niños deben decidir sobre su identidad y se les respetarán las formas en las que él o ella deseen expresarla.

- Las niñas y los niños, tienen derecho a un espacio personal e íntimo SEGURO, que les permita ser y estar consigo mismos. Un territorio seguro para sí mismos.

3. Cuidados especiales en situaciones de migración, conflicto y vulnerabilidad

La situación actual, marcada por fenómenos globales como la migración forzada, los conflictos armados y las crisis humanitarias, ha generado un contexto de mayor riesgo para las infancias. Los niños migrantes, refugiados o desplazados se enfrentan a condiciones extremas que ponen en peligro su integridad física y emocional, y muchas veces carecen de acceso a atención médica, nutricional y psicológica adecuada. Un manifiesto que abogue por los cuidados esenciales de los cuerpos de las niñas y los niños en estos contextos es vital para garantizar su protección y bienestar.

1. Las niñas y los niños en condición migrante serán protegidas y protegidos por los adultos que les rodeen. Las niñas y los niños son responsabilidad de todos, por lo tanto, ante un caso de xenofobia, actitudes de desprecio y/o maltrato, el adulto que le acompañe o esté cerca será el primer respondiente y el encargado de pedir ayuda.

2. Los cuerpos de las niñas y los niños migrantes deben ser atendidos en servicios de salud independientemente de su condición legal dentro del territorio. La migración es una decisión de los adultos que afecta directamente los cuerpos de las niñas y los niños.

3. Las niñas y los niños recibirán un trato humanitario digno y respetuoso. No se revictimiza, no se utiliza la imagen del infante para recibir o para figurar públicamente.

4. Atención integral al bienestar físico y emocional

El cuidado de los cuerpos de las infancias no debe limitarse al aspecto físico, sino que debe incluir también su bienestar emocional y mental. Los cuerpos de los niños y niñas son inseparables de su desarrollo emocional, por lo que este manifiesto debe abogar por una atención integral que contemple tanto la salud física como el apoyo psicológico. Es necesario reconocer la importancia del juego, el afecto, la expresión creativa y el acompañamiento emocional en el crecimiento sano de las infancias.

1. Los cuerpos de las niñas y los niños deben ser atendidos de manera prioritaria en los centros médicos.

2. Las niñas y los niños requieren un entorno saludable en el que puedan expresar lo que les ha acaecido bueno o malo, sus emociones, sus miedos y sus expectativas

5. Urgencia de políticas públicas que protejan sus derechos corporales

Aunque existen convenciones y acuerdos internacionales sobre los derechos de los niños, en muchos casos las políticas públicas no priorizan o no implementan efectivamente los mecanismos de protección de los cuerpos de las niñas y los niños. Este manifiesto se justifica como una herramienta de presión para exigir a los gobiernos y a las instituciones la creación y

aplicación de políticas que garanticen la protección integral de los cuerpos infantiles, tanto en el ámbito educativo, como en el de la salud, la justicia y la seguridad.

1. Los cuerpos de las niñas y los niños deben tener un respaldo del servicio de salud en cualquiera de sus casos.

2. Los cuerpos de las niñas y los niños serán protegidos de manera prioritaria ante cualquier acaecimiento natural o de seguridad que implique el desplazamiento inmediato

6. Fomentar la conciencia social sobre la importancia del cuidado de los cuerpos infantiles

El manifiesto también tiene como objetivo sensibilizar a la sociedad en su conjunto sobre la importancia del respeto y el cuidado de los cuerpos de las infancias. Es necesario generar conciencia de que todos los adultos —padres, maestros, cuidadores y la comunidad en general— tienen una responsabilidad compartida en la protección de los niños y niñas. Esto incluye no solo protegerlos de situaciones de abuso, sino también garantizar que crezcan en entornos que promuevan el respeto por sus cuerpos, la igualdad de género y la diversidad.

1. En las instituciones sociales, se debe concienciar acerca del respeto a los cuerpos de las niñas y los niños.

2. A las infancias se les debe concienciar acerca del respeto por sí mismos y por el cuerpo de los otros.

3. A las infancias se les debe proporcionar las facilidades para solicitar ayuda, denunciar un maltrato o comentar cualquier tipo de pensamiento e ideación suicida.

La creación de un manifiesto sobre los cuidados que se deben tener con los cuerpos de las niñas y los niños no es solo una necesidad, sino una urgencia en la situación actual. Las infancias deben ser protegidas de toda forma de violencia y explotación, y su autonomía, dignidad y bienestar deben ser garantizadas por la sociedad en su conjunto. Este manifiesto pretende ser una declaración de principios y un llamado a la acción para que las instituciones, las familias y la comunidad asuman su responsabilidad en el cuidado de las niñas y los niños, asegurando su derecho a crecer en entornos seguros, respetuosos y libres de violencia



Figura 88

Contribuciones del proyecto TransMigrARTS a la "Performance del catarsear"

A través del proyecto TransMigrARTS se hizo evidente la posibilidad de las artes como una alternativa metodológica para trabajar problemáticas sociales, en este sentido, TransMigrARTS se posiciona como un modelo de intervención donde las artes dejan de ser

exclusivamente un medio estético para convertirse en una práctica aplicada y contextualizada, capaz de generar cambios reales en contextos de alta vulnerabilidad.

Por otro lado, el proyecto aporta a la estrategia metodológica la modalidad de taller, la cual se constituye en un modo de hacer científico propio de la Investigación-Creación Aplicada, que a su vez se establece en una contribución a las ciencias básicas, atendiendo que la ICA tiene una aplicabilidad social. Por lo tanto, en esta investigación la práctica de la *performance* se configura como *Performance Aplicado* para la transformación de las vulnerabilidades que vivencian las infancias migrantes.

En el proyecto TransMigrARTS se especifica la reparación y la transformación de las vulnerabilidades como el principal objetivo, sin embargo, para esta investigación, se establece la *Performance del catarsear* como una posibilidad de rescate en los primeros niveles de afectación[93].

Teniendo en cuenta que el "Rescate" puede darse en el nivel fisco, emocional y social, la propuesta metodológica *La performance del catarsear* abarca los tres niveles de rescate de la siguiente manera:

- Rescate físico: si bien no se provee solución permanente a vulnerabilidades trascendentales como el hambre, la vivienda y el abrigo, sí se permite a través de esta estrategia la posibilidad de un rescate al Esquema Corporal a partir de la forma en la que el niño o la niña dimensiona su imagen corporal de la sociopersona.

- Rescate emocional: a través de la autoficción, la niña o el niño se permiten visualizarse a través de sus potencias, lo que elevaría su autoconfianza.

[93] En el contexto de esta investigación, **el rescate** se define como un proceso integral que busca recuperar, revalorar y proteger los derechos, la dignidad, y la identidad de las infancias que han sido vulneradas por el maltrato, la migración y otras formas de violencia. Este concepto implica no solo acciones inmediatas para garantizar la seguridad y el bienestar de las niñas y niños, sino también intervenciones sostenidas que promuevan su desarrollo integral, su reintegración social y la resignificación de sus experiencias desde una perspectiva transformadora.

- Rescate social: la imagen de la sociopersona se establece a través de las experiencias que el niño y la niña tienen con el contexto que les rodea y que, de acuerdo a su propiocepción, van estableciendo modos de respuesta; por lo tanto, *La performance del catarsear* constituye un camino metodológico en el que se nutre esa manera de concebirse a sí mismo como una potencia, la cual se refleja en su Esquema Corporal y en la forma en que este se relaciona con los otros.

Por último, el proyecto TransMigrARTS contribuye a esta investigación a través de la disposición de un dosier ético que determina los parámetros mínimos que garantizan el bienestar físico y emocional de las personas asistentes a los talleres. Para esta investigación, además del dosier general establecido por el proyecto TransMigrARTS, se hizo necesario el diseño y la implementación de un dosier específico para las comunidades infantiles. En este dosier se incluyen los mínimos básicos exigidos por la institución, la Secretaría de Educación, la Ley de Infancia y Adolescencia y la Constitución Política de Colombia.

Por otro lado, a partir del proyecto TransMigrARTS, esta investigación reconoce la palabra "Frontera", con el fin de subrayar varias significaciones para ella[94]. Por un lado, la palabra "Frontera" puede entenderse desde una perspectiva profunda y simbólica, relacionada con los límites personales, emocionales, y sociales. No se refiere solo a una división física o geográfica, sino a los bordes que separan diferentes aspectos de la vida y la identidad de una persona, como:

1. Fronteras internas: los límites internos que una persona se impone a sí misma, tales como creencias, miedos o barreras emocionales que obstaculizan el autoconocimiento, la autoaceptación o el crecimiento personal.

[94] En la página 201 del presente documento se describe la tipología de la palabra Frontera. Profundizando el aporte de Francoise Dolto dentro de las "Fronteras psicológicas"

2. Fronteras externas: límites en la interacción con los demás o con el entorno, ya sea en las relaciones, en la cultura o en las normas sociales, que pueden impactar en la capacidad de expresión o en la convivencia.
3. Fronteras de resiliencia y protección: límites necesarios para proteger el bienestar emocional y psicológico. Estas fronteras ayudan a proteger a la persona de situaciones que pueden ser dañinas y a reconocer hasta dónde se puede abrir o exponerse en situaciones seguras de transformación y reparación.

Por otro lado, las fronteras, también hacen referencia a aquellos límites intangibles pero importantes que debe haber entre los cuerpos y las sensibilidades de las niñas y los niños con quienes les rodean, esto con el fin de construir un sistema de protección que les permita a las infancias encontrar en sí mismas "un territorio seguro". Cuando una niña y/o un niño es consciente de la necesidad de protegerse, va a establecer acciones de cuidado como:

1. No hablar con extrañas y extraños
2. No recibir objetos ni alimentos de extrañas o extraños
3. Pedir ayuda si se siente en peligro
4. Ayudarles a identificar adultos y amigos de confianza con quienes pueden hablar y sentirse seguros. Este apoyo puede incluir familiares, maestros, o cuidadores.
5. Desarrollar una "lista de personas seguras" con fotos o nombres que les den confianza, para que sepan a quién acudir cuando necesiten ayuda o apoyo.

En el taller, el proceso de *Catarsear* estas fronteras implican una exploración y liberación de aquellas que limitan la expresión y la autonomía, promoviendo que cada persona reconozca, respete y transforme sus propios límites. Se trata de un viaje de autoconocimiento, permitiendo a los participantes redefinir y expandir sus fronteras para crecer y sanar de forma integral.

Contribuciones de "La performance del catarsear" al proyecto TransMigrARTS

- *La performance del catarsear* posibilita dentro del proyecto TransMigrARTS la legitimación de la ficción como una estrategia metodológica para la sobrevivencia de las infancias migrantes. Esto posibilita múltiples formas de comunicación de lo indecible, específicamente en niñas y niños que han sido víctimas de violencia.
- *La performance del catarsear* expone la necesidad al proyecto TransMigrARTS del reconocimiento de las instituciones y los requerimientos legales para el trabajo con comunidades infantiles.
- *La performance del catarsear* revela la necesidad de orientadores talleristas expertos en prácticas artísticas y con experiencia docente que tengan una alta sensibilidad en el diálogo con las infancias y sean capaces de relacionarse en armonía con las condiciones propias de las niñas y los niños.
- *La performance del catarsear* pone en el escenario de TransMigrARTS la distorsión de la imagen personal de la sociopersona como una vulnerabilidad propia de las niñas y los niños en condición migrante, la cual se debe abordar como prioridad en los talleres dirigidos a comunidades infantiles.

Otras contribuciones

En cuanto a la Investigación-Creación Aplicada

En el proyecto TransMigrARTS, el taller *Performando mi frontera*, llevado a cabo en los meses de febrero, marzo y abril del año 2023, con 28 estudiantes de tercero y cuarto de condición migrante del ITD Laureano Gómez IED, se evidenciaron los siguientes aportes del *Catarsear* como estrategia metodológica de la ICA dentro del escenario infantil:

1. Se aportan acciones específicamente diseñadas para la población infantil teniendo en cuenta las vulnerabilidades propias de la comunidad y, así mismo, se establecen

orientaciones para observar y analizar las poblaciones, y determinar cuáles son las acciones más pertinentes.

2. La ICA se ha enfocado en procesos de creación que aportan de manera notable al sector empresarial, sin embargo, con el proyecto TransMigrARTS, la Investigación-Creación Aplicada se constituye como una de las metodologías pioneras en atender poblaciones vulnerables, con una condición delicada como lo es la migración a nivel mundial.

   A través de esta investigación, la ICA empieza a contar con un conjunto de herramientas (El taller, las bases del taller y la caja de herramientas en la cartilla, así como un manifiesto que propone los derechos corporales de los cuerpos de las infancias como un asunto prioritario a nivel social), con las cuales puede empezar a explorar los espacios sociales en los que las poblaciones infantiles son acogidos y acogidas.

3. La posibilidad de continuar con este camino investigativo, perfilando herramientas específicas para poblaciones, necesidades y circunstancias puntuales.

Aportes de la tesis en cuanto a la incidencia social de sus resultados

Este proyecto se transforma para apoyar a la población infantil y juvenil migrante que transita en el ITD Laureano Gómez, a sus familias y a la institución. Si bien, ya ha circulado con una anatomía diferente y ha permeado de distintas formas, evidentes y trascendentales a poblaciones otras, en este caso particular, el proyecto se alimenta y enriquece de los aportes de la Investigación-Creación, los modos de relación sintiente, las prácticas y las experiencias sociosituadas, y se proyecta hacia la comunidad con el fin de observar de manera procesual los siguientes aportes:

1. Reconocimiento de la riqueza en la diversidad: la comunidad hará consciente la multiplicidad de formas étnicas, culturales, la diversidad de género y las muchas posibilidades de interactuar con el mundo desde las relaciones intersensibles.

2. La valoración de la sensibilidad del otro: las creaciones autopoéticas, son formas de reafirmación de la potencia desde la sensibilidad y la corporalidad. Mi creación, vista desde tu apuesta, dialoga en igualdad de condiciones y me permite sentir al otro y sentir en el otro su sentir.

3. Experienciar la migración del otro: el tránsito y la migración son las experiencias comunes en quienes participan de este proyecto, sin embargo, sus apuestas dialogarán con el espectador, invitándolo a transitar con ellos y a percibir corporalmente la experiencia. Esto permitirá estimular formas empáticas de interactuar.

4. Reorientar la mirada de la experiencia del transitar: transitar deja una huella indeleble en el cuerpo carne y en el cuerpo sensible, dicha huella se convierte en herida cuando se ve permeada por el abuso, la discriminación y el maltrato físico. Iskra Pavez subraya la impotencia en la infancia migrante, al tener que recibir la experiencia de maltrato sin poder responder de manera autónoma. Esta experiencia-herida, puede, desde las corpografías, convertirse en un camino de empoderamiento que en primera medida le permita al infante trazar sus rutas, dibujarlas, traerlas a la memoria, corporizarlas, gritarlas, explotarlas y, por último, acariciarlas y perdonarlas, reconociéndose como niña o niño con una voz poderosa y con la misión consigo mismo y consigo misma del “Buen vivir” (KAUSAY. 2008). Apreciar la experiencia del dolor desde los ojos del afecto es el aporte que considero, marcará una diferencia en la comunidad infantil migrante, porque le permitirá encontrar la ruta de la reparación y la posibilidad de dar sonido a su voz.

5. Apuestas políticas para la REPARACIÓN Y NO REPETICIÓN: para que una experiencia traspase las paredes de la escuela y se convierta en política social, debe primero ser política en la institución primera: la familia. Trasladar esta política de Reparación y No Repetición a los contextos inmediatos, reconociendo que, estos hacen

parte de la gobernanza estatal y que el sujeto político que es el infante, deviene de la acción política de los actores adultos que le rodean, permitirá:

a. Institucionalizar en el contexto escolar un equipo de *Performance para las prácticas del buen vivir.*
b. Dialogar desde esas prácticas con las familias.
c. Establecer parámetros de respeto por parte de la comunidad escolar.
d. Establecer rutas claras de reparación en los protocolos de convivencia escolar.
e. Establecer dinámicas y protocolos claros para los diálogos con la migración, por parte de toda la comunidad, buscando formas dialógicas incluyentes en las dinámicas de migración.
f. Establecer espacios de expresión en libertad en los que se potencie la performatividad de la palabra.

Aportes a la Línea de investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades

La infancia es, en muchos sentidos, performatividad: un escenario en constante movimiento donde los niños exploran, expresan y crean su identidad mediante el juego, la imitación y la interacción con el entorno. En cada gesto, palabra y acción, los niños representan y reconfiguran el mundo que los rodea, experimentando roles y probando límites para entender mejor quiénes son y cómo se relacionan con los demás.

Este carácter performativo de la infancia se ve en la manera en que los niños adoptan distintos personajes y experimentan múltiples facetas de sí mismos, ya sea a través de juegos simbólicos, representaciones creativas o el simple hecho de jugar a "ser". En la infancia, el aprendizaje y la autoexpresión están profundamente conectados con el cuerpo, las emociones y la imaginación, lo cual convierte a cada interacción y actividad en una especie de "puesta en escena" que revela su percepción del mundo.

Además, la performatividad en la infancia no solo moldea a los propios niños, sino que también actúa sobre quienes los rodean, invitando a los adultos a replantearse sus propios roles y su manera de ver el mundo. La infancia, entonces, se convierte en un acto vivo y espontáneo de creación y comunicación constante, en el que cada niño o niña ensaya, transforma y comparte su experiencia de vivir y de ser.

Capítulo 6. Conclusiones

De orden científico. Se puede concluir que los aportes de este proyecto de Investigación-Creación Aplicada hacia los Estudios Artísticos se dan en primera medida como un campo de acción con las poblaciones infantiles. Tener en cuenta a las infancias como creadoras y cocreadoras a partir de su condición sintiente, es una contribución metodológica y abre el panorama a contextos en los que las niñas y los niños tienen mucho que aportar.

Por otro lado, este proyecto contribuye puntualmente a la Línea de investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades las Sensibilidades y las Performatividades, como un modo de hacer en el que se encuentran todos los parámetros cuidadosamente establecidos, para que la línea pueda explorar a profundidad la experiencia de la *performance* con comunidades infantiles. Esta metodología se inspira en las contribuciones de la Línea, por lo que es importante su retorno a partir de la aplicación de los instrumentos de valoración propuestos y la metodología del *Catarsear*.

La herramienta de selección se constituye como un instrumento de valoración que le permite a quien dirige el taller enfocar la atención en criterios puntuales y así hallar el grado de transformación de las comunidades. Este instrumento, de orden cualitativo, es aplicable a las dinámicas del *Catarsear*, por lo que el orientador debe únicamente establecer las sesiones a observar.

La *Práctica del catarsear* se constituye en una contribución metodológica esencial para la práctica de la *performance* con poblaciones infantiles. Esta metodología, que encuentra sus raíces en las acciones performativas vividas durante mi infancia, se rescata y se integra en un **rizoma metodológico** capaz de trascender al tiempo y fomentar el desarrollo emocional y expresivo de las niñas y los niños al día de hoy.

La *Práctica del catarsear* es cambiante en las acciones y en las fases, pero las premisas deben permanecer estáticas para poder ofrecer a las comunidades infantiles un soporte metodológico que garantice su liderazgo, su cuidado y su bienestar, así como un ambiente igualitario y la posibilidad de expresar su sentir en libertad.

De orden social. Esta investigación fortaleció el escenario de la escuela como un escenario performativo en el que las comunidades infantiles asistentes al Taller, continúan mostrando transformaciones a un año de haber estado en él. Un escenario en el que los niños se reconocen como seres valiosos es un escenario futuro con adultos justos, empáticos y respetuosos. Por otro lado, la escuela generó un escenario de performatividad en el que las creaciones empiezan a demandar una sociedad igualitaria y respetuosa.

De orden personal. Realizar esta investigación me permitió indagar mi experiencia de ser niña y descubrir que lo que estaba sin terminar en la construcción de mi imagen corporal se encontraba en la comprensión del dolor de mis ancestros. Asimismo, me descubrí maltratadora en el escenario de la maternidad y pude detener la cadena de maltrato intergeneracional que se estaba llevando a cabo.

Comprender el dolor de mi infancia, me permitió abrazar mi sentir y comprender que la principal transformación en esta metodología se encuentra en la construcción de ese lugar seguro que me habita.

De orden metodológico. El diseño de un prototipo de taller alrededor del sentir de las infancias, se va a constituir en el modo institucional de relacionarnos con las niñas y con los niños en los colegios donde me desempeño como directora y docente**.**

Cada docente tendrá la cartilla en la que se encuentran cada uno de los parámetros del *Catarsear* y los NO negociables para relacionarnos con los niños y niñas. Esta cartilla es de producción limitada y tendrá recursos audiovisuales para guiar al maestro

De orden pedagógico. Este proyecto transforma la cátedra de educación artística. La estética ya no es el fin dentro del salón de artes. Se indaga entonces la condición estésica y, con ella, las formas en las que las niñas o los niños se relacionan con el mundo.

De orden artístico. Este proyecto abre un panorama de acción a las prácticas artísticas de las niñas y los niños, en las que se debe observar un ambiente igualitario, creativo y empático. La creación artística ya no se centra en la estética de las acciones, sino en que las niñas y los niños desde su sentir y desde sus prácticas creativas, den cuenta de sus representaciones del mundo a partir de su capacidad de estesis.

Bibliografía

Abello Aldana, V., & Kuehler, M. (2021). Los inquilinatos en Bogotá: desde la problemática socioespacial hasta una propuesta arquitectónica habitacional. *Revista Uniandes, DearQ, 31*. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/dearq/article/download/3427/2424/16238

Alba, G. y Buenaventura, J. (2020). Cruce de caminos. Un estado del arte de la investigación-creación. *Cuaderno 79. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.* 21-49.

Alcázar, J. (2014). *Performance: un arte del yo: autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo Veintiuno Editores.

Álvarez Flórez, R. (2007, abril). Evolución histórica de las migraciones en Venezuela. Breve recuento. *Aldea Mundo, 11*(22), 89-93. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/543/54302209.pdf

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza.* Aunt Lute Books.

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela.* Editorial Graó.

Ariès, P. (1985). Historia de la infancia y de la juventud. *Revista de Educación, 281*(5), 17. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1973

Ariès, P. (2023). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (N. García Guadilla, Trans.). El Cuenco de Plata Ediciones.

Balibar, E. (2002). *La Frontera*. Gedisa.

Basaglia Ongaro, F., & Kanoussi, D. (1985). *Mujer, locura y sociedad*. Universidad Autónoma de Puebla. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://antipsiquiatriaudg.files.wordpress.com/2015/08/basaglia-franca-mujer-locura-y-sociedad.pdf

Bastidas, F. G.-U. (2022). Entrevista a José Sanchis Sinisterra. *TransMigrARTS 2*, 152.

Bello, M. N. (2001). *Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades*. Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades. https://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/300/1/L-121-Bello_Martha-2001-147.pdf

Boal. A. (1989). *Teatro del Oprimido 1*. Editorial Patria. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://arditiesp.files.wordpress.com/2015/04/boal-augusto-teatro-del-oprimido.pdf

Branca, A., & San Pedro, C. (2021, 12 03). Las Infancias desde y con los Feminismos. Diálogos que Transforman. *Polémicas Feministas*, *2*(5), 1-19. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/polemicasfeminista/article/view/35682

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Taurus

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores.

Buenaventura, J. G. (2020). Cruce de caminos. Un estado del arte de la Investigación-Creación. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (79), 21-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7317050

Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Paidós.

Cajigas Rotundo, J. C. (2018, septiembre 2). Vitalidad Emanación de Lugar. *Corpografías*, *6*(6), 177-187. file:///C:/Users/ESTUDIANTES/Downloads/Ecologias_Afectivas_Numero_Especial_Corp.pdf

Camacho López, S., Castillo Ballén, S., Gutiérrez Castañeda, R. y Niño Morales, S. (2016). *Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB*. Fondo de Publicaciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carreño, C. I. (2015, 11 27). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Revista Infancias Imágenes*, *14*(2), 9-23. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9092

Castillón Ballén, S. (2015). Modos de relación sintiente: Bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénica*s, *10*(1), 131–152. https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.mrsb

Castillo Ballén, S. (enero 2021). De la acción política a la performance: una reflexión respecto de las intersensibilidades performativas. *Revista Corpografías: Estudios Críticos de y desde los Cuerpos*, *8*(8), 237-257. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8468275

Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: Encrucijadas y Tensiones. *MILLCAYAC-Revista Digital Ciencias Sociales*, *2*(3). https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/523

Decreto 866 de 2017.*Por el cual se sustituye el Capítulo 6 del Título 2 de la Parte 9 del Libro 2 del Decreto 780 de 2016 - Único Reglamentario del Sector Salud y Protección Social en cuanto al giro de recursos para las atenciones iniciales de urgencia prestadas en el territorio colombiano a los nacionales de los países fronterizos*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81836

Documento de Línea. (2016). Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades.

Dolto, F. (1979). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Ediciones Paidós.

El Espectador. (2015). "*Pasé por encima de los muertos".* https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/pase-por-encima-de-los-muertos-article-559629/

Ervin, G. (1956). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* S. XXI.

Espinoza, P. (2022). Mi temporalidad participativa. Tra*nsMigrARTS*, 139.

Etxebarria, I. (1990). Sentimientos de culpa y abandono de los valores paternos. *Culture and guilt: guilt, an emotion under suspicion*, *12*(1), 101-108. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48389.pdf

Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta Moebio,* (65). http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159

Figueroa, G. (2014). *Freud, Breuer y Aristóteles: catarsis y el descubrimiento del Edipo*. REDALYC UAEMEX. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331533054004

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Eds.; J. Varela & F. Álvarez-Uría, Trans.). La Piqueta.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. S. XXI.

Garrido Gallardo, M. Á. (2009). *Diccionario español de términos literarios internacionales (DETLI): elenco de términos* (M. Á. Garrido Gallardo, Ed.). Academia Argentina de Letras.

Gaviria, M. V. (2013, octubre 18). La incapacidad civil de la mujer casada en Colombia, conceptos de la doctrina jurídica en Medellín 1887-1930. *Estudios de Derecho -Estud. Derecho*, *LXX* (156), 140 - 160. https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/download/20036/16930/71553

Gómez, P. (2015). *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial*. Editorial Universidad Distrital.

Gómez, P. (2020). Investigación-creación y conocimiento desde los estudios artísticos. *Estudios Artísticos*. 6(8). 64–83 https://doi.org/10.14483/25009311.15690

Hernández, N. (2023). *Inocencia, dependencia y fragilidad. Hacia una hermenéutica reflexiva de los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil latinoamericana.* [Tesis Doctoral]

Doctorado en Estudios Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://repository.udistrital.edu.co/items/16f57f12-1271-4952-8ab4-5f9703a199a4

Hincapié, I. J. (2023). Las Otras Historias, Los Otros Conflictos. Mujeres y Niños en el fin de la Guerra de Los Mil Días (1899-1902). *Debates UdeA*, (89), 54-63. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=L+as+otras++historias%2C+los++otros+conflictos.++Mujeres+y+ni%C3%B1os++en+el+fin+de+la++Guerra+de+los+Mil++D%C3%ADas+%281899-1902%29&btnG=

hooks, b. (1995). *Art on my mind: visual politics*. New Press. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://monoskop.org/images/7/7b/Hooks_Bell_Art_on_My_Mind_Visual_Politics_1995.pdf

Hooks, b., & Malo, M. (2021). *Enseñar a Transgredir* (M. Malo, Trans.). Capitán Swing Libros.

Hunter, L. (2021). *Entre ensayos y performatividad Los estudios del performance y la política de la práctica*. María del Carmen Palau y otros. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30208

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Sypal.

Ibáñez, A. M., & Velásquez, A. (2008, noviembre). l impacto del desplazamiento forzoso en Colombia: condiciones socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas. *Serie Políticas Sociales*, (145).

Iparraguirre, M. S. (2022). ¿Estamos todes? Niñes y lenguaje. Desarrollo lingüístico y formas no binarias. *Desde la Patagonia, Difundiendo Saberes*, *19*(34), 33-37. http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11449

Kohan, W. O. (2020, abril). Paulo Freire: otras infancias para la infancia. *Praxis y Saber*, *11*(25), 279-316. http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v11n25/2216-0159-prasa-11-25-279.pdf

Korczak, J. (1919). *Cómo amar a un niño*.

Lagarde, M. (2001). *Claves Feministas para la Autoestima de las Mujeres*. Horas y Horas La Editorial. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://diariofemenino.com.ar/documentos/Marcela%20Lagarde%20-%20Claves%20feministas%20para%20la%20autoestima%20de%20las%20mujeres.pdf

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.

Ley 387 de 1997. *Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.* Congreso de la República. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=340

Ley 2136 de 2021. *Por medio de la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano - pim, y se dictan otras disposiciones.* Congreso de la República.

Londoño, R. A. (2019). Los Estudios Artísticos en mi Proyecto de Investigación Creación. *Reflexiones en torno a los Estudios Artísticos, 1*(1). https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2392.pdf

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II*. Conaculta, Fonca.

Mandoki, K. (2006). *Prosaica 2.Prácticas Estéticas e Identidades Sociales*. Siglo XXI Editores. https://philarchive.org/rec/MANPEE

Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica l*. Conaculta. https://www.academia.edu/4177372/Katya_Mandoki_Prosaica_1

Manosalva, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. Infancias Imágenes, 9-23.

Marín Guadarrama, N. y Vizcarra Bordi, I. (2006). Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 13*(40), 39-67. Universidad Autónoma del Estado de México.

Mariño Rojas, C. (s. d.). Desplazamiento forzado interno de la infancia en Colombia. *Universidad Externado de Colombia*.

Martínez, M. (2023, marzo). La investigación creación aplicada × Primeras pistas de reflexión desde Francia. *TMA*, *3*(3), 9-22. file:///D:/Users/Sandra/Downloads/Investigacion-Creacion-Aplicada-TMA3-A%20(2).pdf

Memorias del Territorio. (2023). *La historia oculta de Armero: negligencia al nivel de la tragedia*. [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=hFj-d8RVkK0&ab_channel=MemoriasDelTerritorio

Merleau-Ponty (1994-1945). *Fenomenología de la percepción.* Planeta-Agostini.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2020). *La Opinión: Una educación inclusiva para los niños migrantes venezolanos.* [Página web]. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Especiales-Prensa/402487:La-Opinion-Una-educacion-inclusiva-para-los-ninos-migrantes-venezolanos

Montessori, (1936). *El niño, el secreto de la infancia.*

Morales Méndez, A., & Oviedo, S. (s .f.). Hermanos de niños enfermos: los eternos olvidados. Repercusiones de esta experiencia en la adultez1. file:///C:/Users/ESTUDIANTES/Downloads/Dialnet-HermanosDeNinosEnfermos-8457258%20(5).pdf

Naranjo Pereira, M. L. (2009, agosto 28). Una Revisión Teórica Sobre El Estrés Y Algunos Aspectos Relevantes de este en el Ámbito Educativo. *Revista Educación, 33(2)* (0379-7082), 171-190. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf

Nietzsche, F. (2021). *Genealogía de la moral* (Mario León, Trans.). Mestas Ediciones.

Observatorio de Víctimas. (2022). *Boletín de víctimas Bogotá junio 2022.*

Organización Internacional para las Migraciones. (25 abril 2024). *Estudio de la OIM: Los migrantes y refugiados venezolanos en Colombia generan un impacto económico equivalente a 529,1 millones de dólares.* https://www.iom.int/es/news/estudio-de-la-oim-los-migrantes-y-refugiados-venezolanos-en-colombia-generan-un-impacto-economico-equivalente-5291-millones-de-dolares

Pavez, I. (2010). *Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio* (Vol. VIII). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/960/96014701003.pdf

Pedraza, Z. (1999). *Hacia una reflexión sobre la sexualidad y la socialización en la infancia y la juventud: memorias del Foro Internacional.* Procuraduría General de la Nación. file:///C:/Users/Principal/Downloads/Infancia_higiene_y_cuerpo_en_Colombia.pdf

Pedraza, Z. (2011). La estrategia higiénica: movimiento y regeneración1. *Educación Física y Deporte*, *30*, 445-456. https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/10051/9263

Pedraza, Z. (2006). Modernidad y orden simbólico: cuerpo y biopolítica en América Latina. *Revista del Centro Cultural Universitario Aquelarre*, *1*(9), 93-108. file:///D:/Users/Sandra/Downloads/modernidad_y_orden_simbolico%20(2).pdf

Piaget, J. (1962). *La formación del símbolo en el niño*

Piedrahita, S. (2021). *Intersensibilidades normativas contenidas en mi piel*. Trabajo de grado Maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Planella, J. (2013). Corpografías: exploraciones sobre el cuerpo desde la educación. Tercer coloquio internacional de la Educación Corporal (págs. 1-32). Medellín: Universidad de Antioquia.

Ramírez, T. (2021). *El Proyecto de Investigación paso a paso* (1st ed.). Universidad Central de Venezuela. https://dokumen.pub/el-proyecto-de-investigacion-paso-a-paso-9789806708303.html

Restrepo, Á. [Álvaro Restrepo]. (2013, diciembre 6). *Re-Existir: el arte como respuesta* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9ZWmVm1Sfn8

Rico Bovio, A. (2000). *Teoría corporal del derecho*. Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Derecho.

Rodríguez, D. K. (septiembre de 2024). *Una infancia perdida. Le debemos una infancia a la niñez.* Bogotá, Bogotá, Colombia: Universidad Distrital.

Romano, C. (2020). Infancia, adolescencia y feminismo: reflexiones teóricas y experiencias dialógicas sobre las posibles alianzas entre niñeces y feminismos. *Sociales Investiga, julio-diciembre* (10), 105-116. https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/399

Rico Bovio, A. (1998). *Las Fronteras Del Cuerpo: Crítica de la Corporeidad*. Ediciones ABYA-YALA.

Ruiz, A. (2006). *¿Niña o Niño?: un estudio sobre las preferencias de los padres mexicanos por el sexo de sus hijos*https://www.proquest.com/openview/fc8914ff4dd5c1666128026fd253174a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Sáenz, J. (2019). *Colombia: Indígenas yukpa acorralados por la deforestación y el conflicto armado.* [Artículo en internet]. Mongabay. https://es.mongabay.com/2019/03/indigenas-yukpa-deforestacion-desvio-rios-frontera-colombia-venezuela/

Schechner, R. (s. f.). Performance, Teoría y prácticas interculturales. *Universidad de Buenos Aires*, 36-70.

Sullivan, G. (2005). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts.* Sage Publications.

TransMigrARTS. (s.f.). *Relevancia del proyecto.* [Página web]. https://www.transmigrarts.com/acerca-de-faqs/

TransMigrARTS (2022). *Revista TransMigrARTS 2.* https://www.transmigrarts.com/wp-content/uploads/2023/08/Revista-TMA-2-definitiva.pdf

Unidad Nacional de Gestión del Riesgo. (s.f.). *Ruta de atención para migrantes venezolanos en Colombia.*https://portal.gestiondelriesgo.gov.co/RAMV/SiteAssets/SitePages/Documentos/Ruta%20de%20atencio%CC%81n%20para%20migrantes%20venezolanos%20en%20Colombia%20-%20Final.pdf

USAID. (1997). *Registro Único de Población Desplazada*.

Vargas, L. (s. f.). *Santa Fe y Bogotá: Evolución histórica y servicios públicos (1600-1957)*. OpenEdition Books. Retrieved December 14, 2023, from https://books.openedition.org/ifea/6890?lang=es

Vygotsky, L. (1934). *El desarrollo del pensamiento y el lenguaje*.

Yáñez, W. B. (2018). *III Congreso Online Internacional sobre Migración y Desarrollo*.

Zamora, J. (2021). Subjetivación y sufrimiento en Theodor W. Adorno: reflexiones “desde” la vida dañada. *Constelaciones, Revista Teórico Crítica*, *13*. (419-447).