

**CONSTRUCCIÓN DE SUJETO Y CONCIENCIA HISTÓRICA MEDIANTE EL
TEATRO COMO ACCIÓN ESTÉTICA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN
EL COLEGIO RURAL PASQUILLA (IED) EN CIUDAD BOLÍVAR, BOGOTÁ**

SEBASTIAN VALENCIA HORTA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS

SOCIALES (LEBECS)

BOGOTÁ, D.C.

2021

**CONSTRUCCIÓN DE SUJETO Y CONCIENCIA HISTÓRICA MEDIANTE EL
TEATRO COMO ACCIÓN ESTÉTICA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN
EL COLEGIO RURAL PASQUILLA (IED) EN CIUDAD BOLÍVAR, BOGOTÁ**

SEBASTIAN VALENCIA HORTA

CÓDIGO: 20131155040

TRABAJO DE GRADO REALIZADO BAJO LA MODALIDAD DE MONOGRAFÍA
PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTORA:

MARITZA PINZÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES (LEBECS)

BOGOTÁ, D.C.

SEPTIEMBRE DE 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, en especial a mamá y papá, por estar siempre presentes con su apoyo y motivación incondicional.

A todos los docentes de la licenciatura en ciencias sociales, en particular a la maestra Maritza Pinzón quien supo guiarme en el camino monográfico, y al maestro Víctor Ávila, por su acompañamiento durante toda la carrera.

A las compañeras y compañeros del semillero de investigación Runa Emergente y de la Revista Jícara, por los saberes, memorias e historias compartidas.

Al Colegio Rural Pasquilla (IED), por su disposición y apertura, así como también al cuerpo docente que estuvo acompañando durante todo el proceso.

A los estudiantes, por su entusiasmo y decisión a la hora de proponer ideas y hacer de lo utópico un escenario posible, real y concreto.

A las amistades y colegas, quienes desde diferentes ópticas y perspectivas aportaron con su saber y sus experiencias.

Al teatro, poesía de luna babosa, por ser inspiración y vida.

DEDICATORIA

A la memoria de mi hermano César Augusto Molina Horta y de mi abuela Aidé García Giraldo, quienes me motivan para seguir adelante, construyendo sueños desde la educación y el arte.

RESUMEN

La presente monografía es el resultado del ciclo de innovación Proyecto Pedagógico de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, llevada a cabo en la clase de Artes con estudiantes de quinto de primaria de la jornada tarde del Colegio Rural Pasquilla, en el sur de la ciudad de Bogotá, D.C. Su objeto de estudio se fundamenta en la pregunta, ¿Cómo potenciar con estudiantes de primaria el desarrollo de la conciencia histórica y la construcción como sujetos haciendo uso del teatro como acción estética? Por tal motivo, en términos metodológicos y conceptuales, se toma el Teatro del Oprimido (Augusto Boal) como principal referente teórico-práctico, articulado a la perspectiva de educación liberadora (Paulo Freire) y de educación estética (Maxine Greene), relacionando el contexto inmediato local en el cual se desenvuelven los estudiantes, para, a manera de un trabajo de la memoria (Elizabeth Jelin; Tzvetan Todorov) potenciar la constitución de sujetos activos, críticos e indeterminados, en la dialéctica instalación/apropiación (Hugo Zemelman). Lo anterior, enmarcado en la propuesta de investigación-acción en educación (John Elliot) partiendo de un pensamiento epistémico categorial (Hugo Zemelman) y una didáctica no-parametral (Estela Quintar). El aporte fundamental radica en la construcción de un saber pedagógico trans-epistémico del conocimiento, desde la praxis, en el ámbito escolar y universitario.

Palabras clave: teatro en educación – construcción de sujeto – conciencia histórica – acción estética – teatro del oprimido.

ABSTRACT

This monograph is the result of the innovation cycle Pedagogical Project of the bachelor's degree of Basic Education with Emphasis in Social Sciences (LEBECS) of the Francisco José de Caldas District University, carried out in the Arts class with fifth grade students of the Rural School Pasquilla, in the south of the city of Bogotá, DC. Its object of study is based on the question, How to promote the development of historical awareness and construction with elementary students as subjects using theater as an aesthetic action? For this reason, in methodological and conceptual terms, the Theater of the Oppressed (Augusto Boal) is taken as the main theoretical-practical reference, articulated to the perspective of liberating education (Paulo Freire) and aesthetic education (Maxine Greene), relating the immediate context location in which the students develop, for, by way of a work of memory (Elizabeth Jelin; Tzvetan Todorov) to promote the constitution of active, critical and indeterminate subjects, in the installation / appropriation dialectic (Hugo Zemelman). The above, framed in the action research proposal in education (John Elliot) based on a categorical epistemic thinking (Hugo Zemelman) and a non-parametric teaching (Estela Quintar). The fundamental contribution lies in the construction of a trans-epistemic pedagogical knowledge of knowledge, from practice, in the school and university environment.

Keywords: theater in education - subject construction - historical consciousness - aesthetic action - theater of the oppressed.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPITULO 1:	
1. Planteamiento del problema.....	13
1.1 Pregunta Problema Pedagógica.....	14
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo general.....	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3 Categorías.....	15
1.4 Justificación.....	16
CAPÍTULO 2:	
2. Referentes investigativos.....	17
2.1 Antecedentes investigativos.....	17
2.2 Marco teórico-conceptual.....	22
2.2.1 Acción estética expresiva.....	24
2.2.2 Construcción de sujeto.....	36
2.2.3 Conciencia histórica.....	43
CAPÍTULO 3:	
3. Contexto.....	52
3.1 Ciudad Bolívar.....	52
3.1.1 Ubicación territorial.....	52
3.1.2 Dimensión histórico-política.....	53
3.1.3 Dimensión socioeconómica.....	57
3.1.4 Dimensión ambiental.....	60
3.1.5 Dimensión cultural y organizativa.....	61
3.2 Pasquilla.....	63
3.3 Colegio Rural Pasquilla (IED).....	64

3.4 Estudiantes del grupo quinto jornada tarde.....	68
CAPÍTULO 4:	
4. Marco metodológico.....	68
4.1 Planteamientos generales.....	69
4.2 Caracterización grupal.....	73
4.3 Construcción metodológica.....	84
4.3.1 Momento 1: Conocimiento del cuerpo.....	86
4.3.2 Momento 2: Tornar el cuerpo expresivo.....	89
4.3.3 Momento 3: El teatro como lenguaje.....	91
CAPÍTULO 5:	
5. Experiencias, aprendizajes y resultados.....	94
CAPÍTULO 6:	
6. Saber pedagógico construido.....	120
6.1 Conocimiento cotidiano, conocimiento científico, conocimiento escolar....	121
6.2 Hacia una educación filosófica y estética.....	130
6.3 Caminando la utopía.....	133
CONCLUSIONES.....	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXOS.....	148

Lista de Imágenes

Imagen 1. Fénix. Dibujo colectivo.....	75
Imagen 2. Reflexión primera actividad I.....	75
Imagen 3. Reflexión primera actividad II.....	75
Imagen 4. Carta al yo del futuro I.....	76
Imagen 5. Carta al yo del futuro II.....	76
Imagen 6. La historia de mi barrio I.....	77
Imagen 7. La historia de mi barrio II.....	78
Imagen 8. La historia de mi barrio III.....	78
Imagen 9. La historia de mi barrio IV.....	78
Imagen 10. La historia de mis vacaciones I.....	80
Imagen 11. La historia de mis vacaciones II.....	80
Imagen 12. ¿Qué es el cuerpo? I.....	82
Imagen 13. ¿Qué es el cuerpo? II.....	82
Imagen 14. ¿Qué es el cuerpo? III.....	82
Imagen 15. ¿Qué es el cuerpo? IV.....	82
Imagen 16. Conocimiento del cuerpo I.....	89
Imagen 17. Conocimiento del cuerpo II.....	89
Imagen 18. Tornar el cuerpo expresivo I.....	91
Imagen 19. Tornar el cuerpo expresivo II.....	91
Imagen 20. El teatro como lenguaje I.....	94
Imagen 21. El teatro como lenguaje II.....	94
Imagen 22. Experiencias, aprendizajes y resultados I.....	117
Imagen 23. Experiencias, aprendizajes y resultados II.....	118

Imagen 24. Experiencias, aprendizajes y resultados III.....	118
Imagen 25. Experiencias, aprendizajes y resultados IV.....	119
Imagen 26. Experiencias, aprendizajes y resultados V.....	119

Lista de anexos

Diario de campo 1.....	148
Diario de campo 2.....	153
Diario de campo 3.....	156
Diario de campo 4.....	161
Diario de campo 5.....	166
Diario de campo 6.....	170
Diario de campo 7.....	175
Diario de campo 8.....	181
Diario de campo 9.....	187
Entrevista grupal.....	190

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales se articula en tres ciclos de formación: fundamentación, profundización e innovación; conformado este último por dos proyectos, el Proyecto Pedagógico y el Proyecto de Investigación. La articulación y desarrollo de estos dos proyectos son la base de la presente monografía.

Ahora bien, ¿cómo innovar en el ámbito educativo? ¿De qué forma articular el bagaje práctico y teórico de la formación universitaria en pro de generar aportes acordes con el estado actual de las cosas, es decir, con la educación y la enseñanza, las cuales se encuentran inmersas en particularidades locales, regionales, nacionales e internacionales? ¿Qué pueden decir los maestros en formación, y futuros profesores en ejercicio profesional, sobre la forma en como se configuran los discursos desde la academia, que condicionan o no, la práctica académica?

Pues bien, en primera instancia se debe tener en cuenta que no hay ningún manual educativo con la capacidad omnisciente de prefigurar contextos. ¿Existirá, acaso, algún manual capaz de indicar apropiada y pertinentemente la forma de encaminar un Proyecto Pedagógico que busca propiciar un diálogo entre las Ciencias Sociales y el campo de las Artes, instalándose en un contexto urbano-rural cruzado por la marginalidad y multiplicidad de desigualdades ejercidas de forma diferente y a diversos niveles? No lo creo. No obstante, la existencia de analogías contextuales y de intereses pedagógicos y educativos, permiten

lanzar una mirada retrospectiva, de tal suerte que la tarea de los docentes no pueda verse como un pisar de huellas sin marcar la propia, ni tampoco como un espinoso camino carente de referencia alguna.

Por otra parte, el Colegio Rural Pasquilla se encuentra ubicado en la zona rural de la localidad No. 19 de Ciudad Bolívar al sur de la ciudad de Bogotá D.C., la cual es una localidad que desde su conformación ha sido asentamiento de población desplazada por el conflicto político, económico, social y armado, y la cual, constantemente, se ha visto asediada por la desidia estatal, falta de servicios básicos, desempleo, drogadicción, delincuencia, ignorancia, y la sombra de la muerte que persigue con vehemencia los jóvenes retoños, frutos de la indefensión y el desamparo. Ante tal despropósito, la comunidad y su juventud han optado por la construcción de un tejido social que les permita cimentar una posibilidad de vida digna, haciendo uso de las herramientas a su alcance, como el arte y la educación, y de su férrea voluntad para cambiar las situaciones que violentamente se le imponen.

Es así como el Colegio Rural Pasquilla, al estar ubicado en espacio rural, comparte mucho de lo descrito, aunado a la estrecha cercanía que posee con el basurero Doña Juana, el cual inunda las zonas aledañas y a sus propios habitantes, del mal sabor que causa en la boca el que los traten como basura. Sin embargo, el colegio ha sido abanderado en muchos procesos de educación ambiental, derechos humanos y democracia, haciendo eco con méritos propios en el ámbito local, regional y nacional.

El desarrollo del proyecto se llevó a cabo en el primer semestre del año 2019 con el grado quinto, aunque con acercamientos previos en el año inmediatamente anterior, es decir, cuando el grupo cursaba el grado cuarto, ambos, en la jornada de la tarde.

En cuanto al grupo quinto de primaria de la jornada tarde, la población con la que se realizó el proyecto, baste decir que en términos generales todos sus estudiantes (34 en total: 14 mujeres y 20 hombres) vivían en la localidad de Ciudad Bolívar, a mayor o menor distancia del colegio según el traslado en las rutas de buses escolares; procedentes de estratos 1 y 2 y en un rango de edad entre los 9 y los 11 años.

Acorde a lo expuesto y en consonancia con lo distintivo del proyecto, el interés investigativo inicial tuvo la necesidad de abrir su propio cauce y pensarse epistémicamente, al decir de Hugo Zemelman, y más aún con los ajustes que tuvieron lugar en el desarrollo de la propuesta, pues si bien no hay receta educativa alguna, tampoco se puede caer en el error de prescribir con fórmula propia.

CAPÍTULO 1:

1. Planteamiento del Problema

Ciudad Bolívar, desde sus primeros emplazamientos hasta el día de hoy, ha sido foco prioritario de atención debido a las altas cifras de pobreza multidimensional que no median ni tan tregua. Su historia se ha visto forjada por la acción viva propia de sus gentes, quienes le hacen contrapeso al olvido y la desidia del Estado. En este contexto el ejercicio de la memoria ha sido una necesidad constante, que cruza lo barrial, lo institucional, lo organizativo, lo educativo, y en general todos aquellos espacios de disputa, tanto práctica como discursiva.

La población infantil y juvenil cumple así un doble papel en este contexto: la de ser a la vez la matriz sobre la cual recaen cualquier tipo de injusticias, y también ser la base de sueños y esperanzas sobre la cual están puestas todas las miradas de la comunidad en su conjunto. Los niños, siempre se nos dice, son el futuro de este país, siempre y cuando se les permitan garantías de vida, cosa que casi siempre se olvida, al menos en Ciudad Bolívar. Masacres y aniquilamiento físico de jóvenes a nombre de una falsa limpieza tildada de social; paros cívicos organizados comunalmente que reivindican el derecho a la vida y la educación de futuras generaciones; el principal y único basurero de toda Bogotá ubicado en sus entrañas brindando peculiar y nauseabundo respiro; entre otra serie de lamentables y heroicos hechos, han marcado la estela de su paso; todo ello evidencia la innegable necesidad de revisar una

historia marcada de hitos que conforman esta amalgama de vicisitudes, aún inconclusas, aún insatisfechas.

Así mismo, esta localidad ha estado rezagada en cuanto a hacer de las artes y la cultura toda una posibilidad de vida, tanto por la falta de espacios físicos y académicos que brinden cobertura para este tipo de formación particular, como también por la imposibilidad, o por lo menos de forma muy menguada, de apropiarse de lo cultural como un elemento integral del ser humano. Para el caso del teatro, es posible afirmar que se empieza a avistar en el horizonte, en propiedad, la práctica teatral, emergiendo como fruto del trabajo popular, comunitario y colectivo, y en algunas veces, el escolar, más aún en el entendido de hacer del teatro toda una acción escénica desde la perspectiva del oprimido.

Por ello, debe ser su propia población la primera línea en la búsqueda de la historia de sus contextos, los cuáles se conjugan con la historia de sus realidades. Historia y necesidad parecieran estar mutuamente imbricadas en el contexto de sus gentes. Ahora bien, en estos territorios se conjugan lo rural y lo urbano, de lo cual la vereda de Pasquilla puede dar cuenta, implicando la conformación de sujetos particulares y concretos, que actúan sobre el territorio a la vez que se éstos les limitan y condicionan, la mayoría de las veces.

Puestas estas circunstancias en términos educacionales, surge la siguiente pregunta inicial, la cual, necesariamente, fue entrando en convergencia con la propia práctica, ajustándose y modificándose en el camino, al menos en lo que a construcción categorial refiere, como bien se verá.

1.1 Pregunta Problema Pedagógica

- ¿Cómo el trabajo de recuperación de memoria histórica y colectiva, a través de la praxis del Teatro del Oprimido, potencia en los estudiantes la formación de sujeto histórico-crítico, que deviene en su construcción como sujeto socio-cultural en su territorio?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

- Potenciar la formación de sujeto histórico-crítico, a través de una praxis del Teatro del Oprimido que priorice la recuperación de la memoria histórica colectiva de la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá D.C. en la construcción de una representación escénica que condense problemáticas históricas de la localidad.

1.2.2 Específicos

- Fomentar el rescate y la construcción de memoria histórica colectiva en la localidad de Ciudad Bolívar, de tal manera que permita el re-conocimiento de la localidad por parte de los niños y niñas de quinto de primaria en la jornada tarde del Colegio Rural Pasquilla.
- Incentivar la formación de sujeto histórico-crítico que devenga en transformaciones socio-culturales en la localidad de Ciudad Bolívar por parte de los niños y niñas de quinto de primaria en la jornada tarde del Colegio Rural Pasquilla.
- Articular la perspectiva del Teatro del Oprimido, en términos pedagógicos, en la construcción de una representación escénica de creación colectiva que condense problemáticas históricas de la localidad de Ciudad Bolívar.

1.3 Categorías

- Construcción de sujeto.
- Conciencia histórica.
- Acción estética expresiva.

1.4 Justificación

Todo proyecto educativo tiene como necesidad inherente a su concepción y práctica, el hecho de llevarse a cabo en contextos particulares, claros y definidos. Partir de allí implica reconocer que el resultado de los procesos que se incuban han de verse reflejados en el cambio de condiciones impuestas que afectan y atentan contra la posibilidad de vivir una vida digna. Así mismo, los sujetos participantes en dichos proyectos, arraigan los territorios que habitan a una práctica de dignificación.

En ese sentido, el presente trabajo de grado pretende aportar en la conformación de sujetos, en el sentido amplio y plural de la expresión, que, mediante una experiencia estética teatral articulada a la enseñanza de las ciencias sociales, y desde la óptica de la conciencia histórica, puedan tomar voz propia en sus vidas y en sus contextos.

De otra parte, la práctica educativa debe estar en la vanguardia de la innovación, abriendo puertas y trochando caminos, en aras de encontrar posibilidades varias a la hora de abordar, problematizar, y proponer soluciones a las diferentes problemáticas que generan tensión sobre el vivir diario de los territorios en los cuáles se instala dicha práctica, y sobre la cual se teoriza. En ese sentido, el teatro se muestra como herramienta elemental y necesaria, más aún cuando las zonas periféricas de la ciudad, tal y como sucede con Ciudad Bolívar, han visto limitadas las posibilidades artísticas como una experiencia real de vida, vital en la formación integral de seres humanos.

Todo lo dicho, da cuenta de forma breve de la necesidad de afrontar pedagógica, social, y estéticamente, esa puesta en escena en la que se ven envueltos los niños y jóvenes actuando en esta obra que es la vida, y que, para el caso concreto, tiene por tablas el escenario de Ciudad Bolívar, y por sujetos, actores y constructores de historias, a la niñez del Colegio Rural Pasquilla (IED).

CAPÍTULO 2:

2. Referentes investigativos

2.1 Antecedentes investigativos

En términos generales, teniendo en cuenta las categorías desarrolladas durante el proyecto pedagógico (Acción Estética Expresiva, Construcción de Sujeto, y Conciencia Histórica), las referencias encontradas en el proceso de indagación preliminar, entiéndase como Estado del Arte, se podrían dividir en tres grandes grupos, todos relacionados con la educación. En el primer grupo están los diferentes estudios realizados exclusivamente desde las Ciencias Sociales, que abarcan estudios sobre la memoria histórica, construcción de memoria, el sujeto, la subjetividad, subjetividades, y otras temáticas afines. En el segundo grupo se instalan los estudios realizados con un profundo énfasis desde el arte, abarcando el teatro desde diferentes perspectivas, aunque con particularidades técnicas escenográficas, de creación y montaje, y/o con temáticas diversas de acuerdo a los intereses investigativos propios de las artes. El tercer grupo son los estudios que articulan lo uno y lo otro, ya sea desde las CCSS usando el arte como medio “para”; o desde las artes remitiéndose a las CCSS para hablar “sobre”; las temáticas en este grupo vendrían a ser mucho más diversas y no necesariamente acordes con las categorías propuestas para el proyecto en mención. Es

menester aclarar que el o los espacios desde los cuales se desarrollan estos tres grupos cruzan lo formal y lo informal, lo institucional y lo barrial, entre otros.

Se hizo revisión y selección del material encontrado, de los cuáles se toman como referentes investigativos los siguientes:

El teatro, una forma creativa de construir memoria (Calderón y Calderón, 2015): La reconstrucción de la memoria en esta monografía asume en el teatro un llamado de resistencia pacífica que busca mediante la fuerza testimonial darle identidad al conflicto colombiano. Los hechos de impunidad han invisibilizado a las víctimas mediante el silencio del dolor y el miedo, por lo tanto, el teatro es también una forma de transformación social y política, que a su vez se erige como homenaje y conmemoración de las víctimas buscando una reparación integral y simbólica de los acontecimientos de dolor presentes en las obras escénicas, en el encuentro directo entre el artista y quien lo observa. Se transforma así el teatro y la memoria en un acto de resistencia buscando la reconstrucción de vínculos y la restauración del tejido e identidad social.

El teatro como un aporte a la reparación a víctimas de violencia política en Colombia (González, J., 2014): La reparación integral mediante las artes escénicas a las víctimas de la violencia política y armada es el eje fundamental de esta monografía, haciendo uso de la propia voz y perspectiva de las víctimas, buscando la recuperación de la memoria colectiva y la reconstrucción de la memoria histórica. Los postulados de verdad, justicia y reparación, en el marco de la justicia transicional en Colombia, así como los esfuerzos de una parte de la sociedad civil que en sus demandas de una memoria histórica han hecho de la solidaridad un esfuerzo real, son el telón de fondo que guían el desarrollo de la propuesta.

Introducción y aplicación de ejercicios del teatro del oprimido de Augusto Boal en adolescentes entre los 13 y los 16 años del grupo de teatro estudiantil Movimiento Cuerpo Teatro del Colegio Cafam (Osorio, L., 2016): El agenciamiento de estudiantes críticos y capaces de reflexionar de forma activa sobre la realidad nacional colombiana, toma forma en esta propuesta mediante la aplicación de ejercicios derivados de la técnica del teatro del oprimido de Augusto Boal. Tomar postura, en el marco de una institución privada, respecto de los hechos que suceden de forma cotidiana y naturalizada, permite desarrollar de forma plena ejercicios de formación integral, pertinentes y articulados con el contexto actual, que vive la sociedad y puntualmente a lo que se ven expuestos los adolescentes entre 13 y 16 años en Bogotá.

Dos experiencias educativas en el contexto del encierro punitivo en el hogar femenino Luis Amigó (García y Urbano, 2018): En este documento monográfico se articulan en diálogo el modelo pedagógico terapéutico de la institución Luis Amigó y las propuestas teatrales, y pedagógicas, planteadas por Augusto Boal, Stanislavsky, y Freire. En este planteamiento, se busca potenciar, complementar o redireccionar los procesos de reeducación educativa que se llevan a cabo en un centro de internamiento juvenil, desde un planteamiento metodológico distinto, creando una apuesta dentro de los procesos pedagógicos-terapéuticos con una orientación desde lo humanista, restaurativo y la resiliencia al interior de una institución que ha visto en la cárcel el mecanismo fundamental y casi que exclusivo para solucionar el comportamiento transgresor.

El teatro como herramienta pedagógica, en la escuela de básica primaria (Cifuentes, D, 2017): La representación como elemento trascendental en el ser humano, posibilita en la educación opciones de relacionamiento recíproco donde el cuerpo, la imagen, la voz, el

lenguaje y las habilidades expresivas puedan ser utilizadas de forma gozosa y vívida en el desarrollo de las diferentes asignaturas escolares , tal es el entramado que se articula en el desarrollo monográfico, que busca en el teatro un canal para ampliar la visión del estudiante mediante la imaginación y la creatividad.

Dimensiones de la pedagogía artística en territorios comunitarios. Estudio de caso: La Escuela de Formación Artística de la asociación de artes escénicas Kábala Teatro (Cardozo, A, 2017): En este trabajo se sistematiza la pedagogía artística llevada a cabo en territorios comunitarios por parte de la EFAKC, reconociendo su impacto desde las múltiples miradas de quienes se encuentran en dicho proceso, el cual tiene dimensiones políticas, estéticas y populares, que hacen de la metodología de la propuesta un camino posible en el trabajo comunitario.

Juego de sombras. Acercamiento y exploración al teatro de sombras en primera infancia (Largo, M, 2016): Proyecto llevado a cabo con niños y niñas entre 3 y 4 años de edad, asistentes al grado de Pre – Jardín de la IED José Félix Restrepo, en el cual se hace uso del teatro para reconocer y desarrollar procesos de comunicación verbal como no verbal, capacidades motoras, procesos de desarrollo, hábitos comportamentales, sociales y de atención complementando el currículo en educación artística con danza, juegos de expresión corporal, actividades de artes plásticas y sensitivas que acercan al infante al lenguaje del teatro de sombras y su proceso de creación de forma colectiva.

Una experiencia teatral para la liberación y la transformación en la comunidad del Oasis (Huertas, C, 2013): Este trabajo monográfico enfatiza en el trabajo llevado a cabo en el barrio Oasis en la comuna 4 del municipio de Soacha. Se responde a la necesidad y sentido de espacios artísticos reflexivos en una comunidad marginal. El escrito se nutre de historias

de hombres y mujeres bajo la intencionalidad reflexiva y crítica fundamentada en los conceptos de liberación y transformación como principales principios pedagógicos, la investigación retoma algunos conceptos teatrales en busca de la reivindicación del arte como un elemento dinamizador en los procesos de desarrollo comunitario, de allí que, los conceptos teatrales en el trabajo con comunidad son re-significados por los actores y asociados con sus procesos de vida.

Aportes a la categoría del rol docente de teatro (Mahecha, S, 2015): Este trabajo monográfico, desde una mirada crítica, reflexivo y constructivista hacia el rol del docente, pregunta por sus funciones o acciones desarrolladas en contextos específicos, el cual debe guiar la mirada a los desempeños que su labor implica, obedeciendo a nociones, concepciones y paradigmas pedagógicos y disciplinares, que para el caso particular enfatiza en el rol del docente de teatro, como artista, como pedagogo.

El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomás Carrasquilla jornada tarde (Sánchez, L, 2013): Esta investigación busca implementar el teatro, desde la perspectiva de la actuación creativa, propuesta por el dramaturgo Constantin Stanislavski, como una estrategia que contribuya a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes en el aula de clase a partir de ambientes de comunicación donde se ponen en juego los procesos de una situación de comunicación, en contextos reales de aula.

El maestro como víctima del conflicto interno colombiano desde una narrativa teatral (Cantor y Hormaza, 2017): Haciendo uso de la poética del oprimido y el teatro como mecanismo y mediación pedagógica, este trabajo se propone investigar cómo el maestro se

convierte en una víctima directa del conflicto interno colombiano; bajo el enfoque de investigación cualitativa busca, a través del uso del arte, la observación, y la entrevista semiestructurada, identificar a partir de las prácticas educativas las estrategias represivas que han atravesado la historia reciente del país.

2.2 Marco teórico-conceptual

Para el desarrollo del presente marco teórico, se partirá de lo que Hugo Zemelman (s.f.) llama *pensar epistémico*. Según este autor, existen dos formas de pensamiento según sea la forma en que éste se relacione con la realidad, el *pensar teórico* y el *pensar epistémico*, cuya diferencia está precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con la realidad que se quiere nombrar y/o transformar. El *pensar teórico* es un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real, que está cargado de un contenido organizado, con un discurso predicativo, atributivo de propiedad. Por otro lado, el *pensar epistémico* es un pensamiento que no tiene contenido porque su centralidad es la pregunta, no el predicado ni la atribución de propiedades.

La realidad siempre será más rápida que las descripciones o elaboraciones conceptuales que se hagan de ella, es por eso que siempre existirá un *desfase*, que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro, y no lo tienen, y se debe, por lo tanto, tener una actitud de “colocarse frente a la realidad”, al decir de

Zemelman¹. Tal *desfase* debe estar en constante resignificación, precisamente, por el desajuste entre teoría y realidad².

El *pensar epistémico* viene a ser ese “colocarse frente a la realidad”, que es pre-teórico, no está cargado de condicionantes o funciones de determinación o explicación de la realidad. De lo que se trata es que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias, sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas; es traspasar los límites para abrirse a lo inédito, lo cual obliga a colocarse como sujetos pensantes por sobre los contenidos acumulados. Siendo así, “el problema está entonces en distanciarse de los constructos, y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico” puesto que “también el discurso metodológico puede desfasarse” (Zemelman, s.f., p. 6).

Por lo tanto, colocarse epistémicamente consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido, de allí que las categorías³ constituyen el eje

¹ Bonvillani (2015), por su parte, habla de “Incomodidad recursiva”, en el sentido de no conformarse con las evidencias e intentar siempre “pensar en la intemperie”, desmarcándose, mediante un trabajo permanente de problematización, “de ciertas comodidades resultantes de sostener perspectivas teóricas como verdades autoevidentes” (p. 100).

² Para Claros (2011), el espacio general donde la teoría adquiere sentido es un espacio fracturado; la teoría tiene su razón de ser en la creencia de que existe un hiato entre la realidad y lo que sobre ella dicen y piensan los hombres. La teoría suele ser pensada como aquella producción humana destinada a llenar dicho hiato, y el éxito de tal propósito suele designarse con el término “verdad” (p. 98). Según Claros, en este esquema la teoría es verdadera en la medida en que re-presenta en sus enunciados los atributos propios de la realidad. “La consecuencia que se deriva de esta idea es que entre diferentes teorías que se dirijan a una misma realidad, solo una puede ser poseedora de la descripción más acorde; las otras teorías en competencia quedarían enmarcadas en el error, la carencia o la opacidad. Bajo esta perspectiva, el mérito de una determinada teoría implica el desmérito de sus competidoras por el simple hecho de que una misma realidad no puede autorizar diferentes enunciaciones sobre ella” (p. 99).

³ Para Zemelman (s.f.), las categorías, a diferencia de los conceptos que componen un *habeas teórico*, no tienen un contenido preciso, sino muchos contenidos. En ese sentido, las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando (...) Hay categorías que se han mantenido a través de los siglos, aunque con distintos contenidos; incluso en un mismo momento, una categoría puede ser objeto de referencia de

del *pensamiento epistémico*, sobreponiéndose así la necesidad epistemológica de objetividad por sobre las exigencias de la deducción teórica, entendiendo la objetividad epistemológica como equivalente a exigencia de especificidad⁴.

4.1 Acción Estética Expresiva

“Si dispusiéramos de una Fantástica,
como disponemos de una Lógica,
se habría descubierto el arte de inventar”
(Novalis, citado en Rodari, 1983, p. 1).

Teniendo como base los postulados del *pensar epistémico* y el trabajo llevado a cabo en el Proyecto Pedagógico, surge la necesidad de nombrar lo emergente debido a la falta de una categoría en particular, desde la teoría dada, que diera cuenta del proceso realizado. El cúmulo teórico que versa en relación a las artes y en particular sobre el teatro, revisado de forma amplia y extensa, si bien no da cuenta a cabalidad del entramado práctico que tuvo lugar en el espacio de clase, permite relacionar aportes desde diferentes perspectivas y propicia un diálogo entre autores que, en mayor o menor medida, se interrelacionan en la intención de no sucumbir, o caer en el desfase propio del pensar teórico, para, partiendo de

construcciones teóricas diferentes. (p. 7). Las categorías, así entendidas, son proposiciones que definen el entorno o contexto, que es lo indeterminado, sin reducciones a denotaciones de ninguna naturaleza.

⁴ Se debe partir de la realidad, utilizar el concepto como mediador para retornar a la realidad y, en ese ciclo de realidad-concepto-realidad, el concepto puede y debe ser transformado si es incapaz de entregarnos la realidad tal cual se nos muestra en su parecer y en su ser, en su fenomenalidad y en su esencialidad (Freire y Faudez, 2013, p. 94). Porque luchar ideológicamente contra las ideologías equivale a caer en una ideología de la ideología (p. 58).

la realidad, dar nombre al germen que surgió de la práctica en virtud del propio rumbo que se fue tejiendo colectivamente.

Para ello se hará mención de los marcos generales de las artes y el teatro en la educación, tratando de delimitar aquellas categorías que, si bien aportan al Proyecto Pedagógico, imposibilitan una cabal apropiación, propiciando con ello el surgimiento de la categoría propuesta y puesta a discusión, es decir, la Acción Estética Expresiva.

Se debe tener claro que el espacio académico en el cual se desarrolló el Proyecto Pedagógico fue la materia de Artes, las cuales, en términos generales, se han visto relegadas a un rincón del entramado curricular en el ámbito de la educación formal, salvo contadas excepciones (Aguirre, s.f.). La importancia que han tenido otros espacios académicos han sido el producto de un proceso que privilegia una educación técnica y memorística, instruccionalista y enciclopédica, la educación para el trabajo, en donde impera un carácter desligado del deseo de saber y condicionado la mayor de las veces a las imposiciones externas que buscan la correspondencia con las pruebas estandarizadas. En últimas, las artes, junto a otras materias escolares, han sido vistas con desdén o como mero relleno curricular en pro de una “ensalada extraordinaria de materias diversas (geografía, geometría, ‘leyenda patria’, etc.) que el estudiante consume (...) hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información y confusión” (Zuleta, 2010, p. 9).

Aunque las artes han carecido de interés en el ámbito educativo general formal, la forma en cómo éstas se han enseñado comportan disidencias. Históricamente la enseñanza en el campo de las artes ha tomado dos grandes líneas, modelos o narrativas (Aguirre, 2006,

2015, s.f.), las cuales surgieron en contextos históricos particulares pero que, no obstante, independientemente de su origen concreto aún se siguen practicando en la actualidad.

El Modelo Logocentrista (también llamado filoracionalista o Narrativa sobre el arte como saber para la educación), surge en los albores de la modernidad y está centrado en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos. Hace del hecho artístico y sus productos el centro de la acción educativa. Según este modelo educativo, el hecho artístico no procede de la acción individual, sino que, por el contrario, obedece a unas reglas y principios universales. Por lo tanto, los intereses o deseos de los educandos se desligan en la búsqueda de un propósito claro: la adquisición y el dominio de los preceptos que rigen “la virtud estética de las artes”. Metodológicamente aboga por el respeto de la norma y el procedimiento (alcanzando tanto al qué hacer, es decir, los temas sobre los que trata el arte, como al modo de hacer), la dirección de alguien sabio y experto quien debido a su autoridad garantiza la calidad del saber transmitido, el empleo de una práctica didáctica sistematizada y precisa, y el predominio de procesos productivos (Aguirre, 2015).

En resumidas cuentas, promueve “que la educación artística sea considerada una disciplina más del currículo. Busca preparar personas cultas, conocedoras del arte y capaces de reaccionar a sus propiedades estéticas” y por ello “el estudio del arte debería ser organizado de acuerdo a cuatro disciplinas profesionales que conformarían el total del saber artístico: la estética, la crítica, la historia y la práctica de taller” (Aguirre, 2006, p. 8). El ideal de belleza se identifica con lo verdadero ya que el arte, sometido a la regla, pertenece a la esfera de la razón y eleva al hombre por encima de las limitaciones de su naturaleza fisiológica y lo hace dueño del ideal estético.

El Modelo Expresionista (también llamado emotivista o Narrativa basada en la idea de una infancia naturalmente libre y creativa), surge en la Ilustración tardía y con un marcado antirracionalismo. Centrado en el sujeto creador y el poder de la emoción, concibe la infancia como cultura y el arte como la manifestación más legítima del ser interior en donde el hecho artístico es algo meramente subjetivo, haciendo eco de los estados de ánimo o reflejando los sentimientos humanos. Su propósito formativo se fundamenta en la educación a través del arte en lugar de la formación de expertos en arte, razón por la cual, en lo metodológico brilla la ausencia de intervención privilegiando la libertad creativa por sobre la instrucción. Se destierra la reflexión, el análisis y la interpretación en la acción formativa, así como en el producto artístico, enajenando al sujeto creador de todo influjo cultural. En este modelo no es posible, ni adecuado, evaluar. En suma, resaltan la ausencia de programas definidos o planeación curricular y un innatismo artístico que busca en el artista, concebido como unidad psicológica y vital, un genio mediante clases de taller.

Acotando el marco general de las artes en la educación hacia el teatro en el espacio educacional, Mages (2016) señala los paradigmas que han vinculado el teatro y el drama⁵ en el espacio educativo, diferenciados por sus propias características respecto del proceso y el producto:

1. Drama creativo: Usado en cualquier grupo de edades, se enfoca en el proceso, la improvisación que no está destinada a la exhibición, guiada por un líder para

⁵ "Teatro" se ocupa en gran medida de la comunicación entre actores y una audiencia; "Drama" se refiere en gran medida a la experiencia de los participantes, independientemente de cualquier función de comunicación a una audiencia. (Mages, 2016, p.2, citando a Way, 1967)

imaginar, actuar o reflejar sobre la experiencia humana. El diálogo es creado por los participantes (the players), sin ser línea escritas o memorizadas, ni creadas para una audiencia.

2. Drama en educación (DIE, por sus siglas en inglés): Su enfoque está en enseñar materias escolares, segunda lengua u otras asignaturas, donde el docente brinda guías y materiales para el manejo de temáticas diversas o conceptos en el ámbito escolar (la célula, las tablas de multiplicar, elecciones y gobierno escolar, etc.). A diferencia del Drama creativo, está estructurado y requiere mayor tiempo para su creación, buscando una investigación colaborativa.
3. Teatro en educación (TIE, por sus siglas en inglés): Se caracteriza por docentes que son actores profesionales al mismo tiempo. Su articulación con la escuela por lo general obedece a convenios entre compañías de teatro y el gobierno estatal. Su interés está en la formación profesional del estudiantado como actores, basados en un programa curricular de actuación.
4. Teatro de lectores (Readers theatre): El movimiento y la acción física pierden su énfasis en este paradigma, enfocándose en la interpretación vocal de los textos. Por lo general su uso corresponde a la enseñanza de la lengua materna o de lenguas extranjeras, aunque también se ha usado como terapia en población con dificultades de habla y escucha.
5. Teatro: Este paradigma tiene dos variantes. La primera, corresponde a una obra, propia o no, que es designada para la educación de los miembros de una audiencia; la segunda, corresponde a la elaboración, escrita y actuada, de una obra de teatro con los niños/jóvenes/estudiantes fungiendo como actores. A diferencia del TIE, su énfasis está más en el producto final.

Existen otros dos paradigmas que, si bien no han tenido cabida directa en el ámbito escolar formal, han servido en términos educativos en diversos contextos: el drama aplicado y el teatro aplicado. Ambos se caracterizan por su carácter instruccional, ya sea como simulacro ante desastres naturales, el manejo de alguna herramienta especializada, el paso a paso de algún trámite burocrático, entre otros.

Delimitando aún más la referencia teatral, es menester mencionar la irrupción que provocó Augusto Boal (1982, 2001, 2012) en el mundo del teatro al concebir el Teatro del Oprimido (TO), siendo esta una más entre todas las formas de teatro, enmarcado en lo que él llamó Teatro Popular⁶⁷ (Boal, 1972), el cual es constituido por cuatro categorías:

1. Teatro del pueblo y para el pueblo: Por lo general se trata de grandes espectáculos dirigidos a trabajadores en los sindicatos, en las plazas, en las calles, circos, etc. Tiene tres fines particulares: el primero, la propaganda de temáticas internacionales, como el imperialismo, así como temáticas de menor magnitud y para públicos más específicos, que buscan explicar al público un tema de carácter urgente con el fin de incentivar una votación, una marcha, una huelga, etc.; el segundo, el carácter didáctico que no es eminentemente práctico como el objetivo de la propaganda, sino

⁶ Para ser popular, el teatro debe abordar siempre todos los temas siguiendo la perspectiva de la transformación permanente, de la desalienación, de la lucha contra la explotación del pueblo. Pero no es necesario que trate exclusivamente los temas llamados “políticos”. Nada de lo humano le es ajeno al pueblo, a los hombres. (Boal, 1972, p. 5)

Es necesario dejar aclarado este punto fundamental: un espectáculo es popular si asume la perspectiva del pueblo en el análisis del microcosmos social que aparece en el escenario (las relaciones sociales de los personajes, etc.), aun cuando el mismo sea ofrecido a un solo espectador, aunque se trate de un ensayo sin público, a pesar de que el destinatario de ese espectáculo no sea el pueblo. La presencia del pueblo no determina necesariamente el carácter popular del espectáculo; muchas veces el pueblo está presente como víctima del hecho teatral. (p. 7)

⁷ En palabras de Freire (2000), “El arte gradualmente deja de ser la mera expresión de la vida fácil de la acaudalada burguesía, y empieza a encontrar su inspiración en la dura vida del pueblo” (p. 51).

más bien de una enseñanza práctica, objetiva, material o técnica, exponiendo su temática en forma concreta y sensorial, como por ejemplo en agricultura; y por último el fin cultural que, al romper con el carácter monotemático asociado al teatro popular, deja en claro que ningún tema le es ajeno “ya que ser popular es una cuestión de enfoque y no de tema” (p. 6).

2. Teatro del pueblo para otro destinatario: Contraponiéndose a los canales de información burguesa y de los medios oficiales este tipo de teatro ofrece a la clase media, interlocutora válida para el diálogo teatral, la información del pueblo. La mercantilización de las obras de arte hace que este tipo de teatro adopte un contenido implícito sin revelar de inmediato su verdadero significado, o explícito, pero con pocas razones de subsistencia debido a la censura.
3. Teatro de la burguesía contra el pueblo: Las clases dominantes, una muy pequeña parte de la población, usan dos procesos para inocular su ideología sobre el pueblo: hacer ver que los problemas son individuales y por lo tanto también sus soluciones; y la perpetuación del orden social actual supervalorizando las ideas o características que lo permiten. Puede ser explícito y apenas funcionar por lo evidente de sus propósitos anti-populares, o ser implícito criticando las apariencias eludiendo los problemas realmente fundamentales.
4. Teatro por el pueblo y para el pueblo: Contrario a las tres categorías anteriores en donde se exige la presencia del “artista”, en ésta el pueblo es “artista” y queda eliminado el antagonismo actor-espectador, por ello “pretende popularizar los medios de hacer teatro a fin de que el propio pueblo pueda aprovecharse de ellos para producir su propio teatro” (p. 12). Todos pueden actuar, incluso los actores, y cada escenario es un teatro, incluso los teatros, dice la muy conocida frase de Boal.

Retomando lo expuesto hasta aquí, tenemos lo siguiente: de acuerdo con la práctica llevada a cabo, no se puede afirmar que el desarrollo de la misma corresponda, ni con los dos grandes modelos de la educación en el arte, es decir, el modelo logocentrista y el expresionista, ni tampoco corresponde de forma estricta a los paradigmas teatrales en educación, como el drama creativo, drama en educación, teatro en educación, teatro de lectores, ni las formas aplicadas o instructivas del drama y del teatro; por otra parte, aunque se toma como referencia el enfoque práctico y conceptual del Teatro del Oprimido en el marco del teatro popular, el contexto diferenciado existente entre la dictadura brasileña que vio irrumpir el TO, y un salón de clase de quinto de primaria, hace necesaria la resignificación de tales enfoques prácticos y conceptuales.

Lo anterior, debido a que la práctica llevada a cabo no tenía por intención la enseñanza de técnicas teatrales, ni tampoco pretendía un desarrollo libre de los estudiantes sin ningún tipo de acompañamiento y dirección. Por otra parte, no correspondía con los diferentes paradigmas teatrales en educación porque: las creaciones teatrales pretendían ser exhibidas, en principio con sus propios compañeros; aunque dichas creaciones estaban estructuradas y buscaban una búsqueda colaborativa no obedecía a la enseñanza estricta de una temática escolar, ni segunda lengua; aunque estructuradas y contando con acompañamiento docente, éste no era un profesional en el área del teatro, ni buscaba profesionalizar los estudiantes, ni realizó la práctica en el marco de una articulación entre un grupo profesional de teatro y una institución escolar; tampoco era un grupo profesional de teatro que se presentaba con fines académicos; u otras formas teatrales como lecturas dramáticas, etc.

En consecuencia, hubo la necesidad de nombrar la realidad, posicionándonos frente a ella. Surge así la categoría “Acción Estética Expresiva”, la cual parte del desarrollo práctico

del Proyecto Pedagógico, y toma como referencias los postulados de Paulo Freire (Concientización y Acción cultural), Maxine Green (Educación estética), y de Bolívar Echeverría (Juego), en el marco de lo que Aguirre llama la Narrativa Renovadora⁸.

Para Aguirre (2015), una Narrativa Renovadora tiene en cuenta la reorientación del currículo y busca de forma constante repensar los propósitos formativos. Para ello parte de los siguientes principios:

1. Concebir las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia.
2. Incluir en el campo de estudio de la educación artística todos los artefactos capaces de generar experiencia estética.
3. Restaurar el equilibrio entre producción y comprensión.

Respecto del primer y el segundo principio valga decir que el apartado metodológico, que prosigue este marco teórico, da habida cuenta de los ejercicios de apertura y condensación en las muestras teatrales realizadas por los estudiantes, así como durante todo el proceso en general. Aperturas que significaban relatos siempre abiertos a la posibilidad de ser cuestionados y transformados, tomando como base la condensación de la experiencia plasmada en diferentes maneras o artefactos capaces de generar una experiencia estética (cuentos, cartas, poesía, música, juegos teatrales, dramatización, etc).

⁸ Albán (2014) aboga por la educación con el arte, en donde este se constituye en un motor y provocador del proceso enseñanza - aprendizaje, sin que necesariamente se apunte al descubrimiento de talentos para la producción de obras de arte, sino que el arte acompañe los procesos cognitivos, sensoriales y experienciales de los y las estudiantes, evitando con ello que este se asuma como el ejercicio selectivo de unos pocos, sino, como el espacio de ensanchamiento de la frontera socio-cultural a través del desarrollo de la creatividad puesta al servicio de la reflexión crítica de la realidad. (pp. 161-162)

Se hará en este apartado, entonces, énfasis en el tercer principio: el equilibrio entre producción y comprensión. Si bien Aguirre lo propone como la capacidad de comprensión que se puede tener sobre el contexto, el trasfondo y lo subyacente que pueda existir en diferentes producciones o creaciones artísticas, es posible articular de forma armónica dicho principio con los autores mencionados.

Por ejemplo, para Freire (2000), la comprensión crítica del hombre como un ser que existe en el mundo y con el mundo, implica tener *conciencia de y acción sobre*, esto es a lo que él llama un proceso de *concientización*, ya que “la conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del hombre y su acción sobre el mundo” (p. 41). Y es mediante este proceso de concientización que se puede abrir camino hacia la *acción cultural para la libertad*⁹, entendiendo, según Freire, que todo proyecto revolucionario es básicamente “acción cultural¹⁰” en el proceso de llegar a ser “revolución cultural” (p. 57).

Por otra parte, Green (2004, 2005) nos aporta una propuesta que va más allá de la educación artística para ubicarse en el plano de una educación estética¹¹, la cual hace parte del desarrollo integral de la persona, de su desarrollo cognoscitivo, perceptivo, emocional e

⁹ La acción cultural para la libertad no es lo mismo que la acción cultural para la dominación; la primera se centra en el diálogo y su propósito es la concientización de las personas, y la segunda, se opone al diálogo y sirve para domesticar al pueblo. No se trata de fabricar una idea de liberación sino de invitar a las personas a captar con sus mentes la verdad de su realidad.

¹⁰ Toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla (Freire, 2005, p. 235).

¹¹ Por “educación artística” entiendo, obviamente, todo un espectro en el que se incluyen la educación en la danza y en la música, la enseñanza de la pintura y de otras artes gráficas y (deseablemente) la de ciertos tipos de composición literaria. Por “educación estética” entiendo los esfuerzos deliberados por fomentar cada vez más encuentros informados e implicados con el arte, con el objetivo de liberar la imaginación a los estudiantes y que se hallen más plenamente presentes en sus encuentros con las diferentes expresiones artísticas. (Green, 2005, p. 213).

imaginativo. Lo importante aquí es entender la “Estética” no como simple adjetivo sino como el término usado para identificar un modo de educación cuyo propósito es hacer posible una participación consciente e informada en trabajos artísticos, de tal forma que no sea transmisión de pedazos de conocimiento o habilidades específicas a estudiantes pasivos, ya que la mera presencia ante formas de expresión artística no basta para ocasionar una experiencia estética. Es claro así, que la educación estética involucra aprendizaje activo y elaboración de significado. (Green, 2004, p. 131)

En ese contexto, la capacidad de percibirse a sí mismos durante el proceso de participación es una parte esencial de la experiencia estética¹², razón que hace entender los hechos que componen dichas experiencias como ocurrencias que ocurren dentro, y por medio, de las “transacciones” con nuestro entorno que nos sitúan en el tiempo y en el espacio. Pero, si se logran potenciar dichas ocurrencias, mediante el planteamiento de interrogantes estéticos, la misma experiencia estética puede llegar a ser más reflexiva, crítica y detonante. (Green, 2005)

En pocas palabras, la educación estética es la habilidad de sentir desde adentro lo que son las artes y qué significan. Es el entendimiento de los elementos de la percepción, teniendo claro que percibir implica participar en aquello que se percibe. A modo de ejemplo, y teniendo en cuenta la articulación de las artes y las ciencias sociales, es bastante ilustrativa

¹² La experiencia estética como potenciadora, refiere a “las implicaciones que ella tiene para la relación de conocimiento y especialmente para la construcción de la realidad” (Fignoni, 2011, p. 86).

Echeverría (2001), por su parte, ubicado desde una perspectiva del tiempo de ruptura como parte del tiempo cotidiano, habla de la “experiencia festiva”, la cual, para que sea tal, debe garantizar un paso de la conciencia rutinaria a la conciencia de lo extraordinario, mediante la sustitución de lo real por lo imaginario. Para este autor “la experiencia festiva y la experiencia estética parecen no sólo combinarse, sino incluso requerirse, exigirse recíprocamente” (Echeverría, 2001, p. 2).

la novena tesis de Walter Benjamin (1955) respecto de su interpretación de cómo “deberá ser el aspecto del ángel de la historia”:

Hay un cuadro de Klee que se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irremisiblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso. (p. 5).

Y, para terminar, tomamos los aportes de Echeverría (2001), quien aboga por una estetización de la vida cotidiana mediante el intento de revivir la pertenencia orgánica del arte a la vida. Para este autor, el juego, la fiesta y el arte son los lugares, que implican ciertas prácticas rituales y festivas, desde los cuales se pueden generar diferentes posibilidades de ruptura, siendo el juego la ruptura que muestra la versión más abstracta de la intención autocrítica de la cultura. Y aunque estos tres se diferencian “poseen en común la experiencia cíclica de la anulación y el restablecimiento del sentido del mundo de la vida, la destrucción y re-construcción de la “naturalidad” de lo humano”. (Echeverría, 2001, p. 5).

En síntesis, la “Acción Estética Expresiva”, en el contexto general arriba mencionado, se podría expresar como la concientización y búsqueda de acciones culturales por parte de estudiantes, provocadas mediante un proceso de educación estética que busca en el juego el potencial de ruptura y creación, y que, en conjunto, se conjugan y condensan en la práctica del teatro en clave del Teatro del Oprimido.

4.2 Construcción de Sujeto

Para el desarrollo de esta categoría, se tendrá como base el hecho de que ninguna realidad social concreta se puede entender sin la presencia de algún tipo de sujeto. Las cuestiones básicas del conocimiento social, así como la importancia de los propios sujetos, enfrentan fuertes dificultades para comprenderlos en toda su complejidad, razón por la cual “para leer la realidad debemos saber leer el movimiento constituyente de los sujetos” (Zemelman, 2010, p. 357).

La realidad se historiza, lo que quiere decir que ésta no es una entidad inmutable, sino que por el contrario está en movimiento (Claros, 2011). Lo mismo sucede con los sujetos, quienes están en construcción y cambio permanente, transitando la historia, construyéndola. Allí radica su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, ya que los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales (Freire, 2005). El constante, recíproco, e interdependiente movimiento de la realidad y los sujetos hace que sus significados cambien según el tiempo y el espacio desde el cual se lance la mirada. Ahora bien, saber leer dicho movimiento requiere de claridades conceptuales que permitan encontrar un concepto de sujeto y subjetividad constituyente que no caiga de forma operativa

en reducciones a las diferentes variables psicológicas, ni tampoco como expresión resolutive de procesos macro-históricos (Zemelman, 2010).

Es por ello que tomaremos distancia del recorrido histórico evidenciado por Foucault en lo referente a la cuestión de cómo se ha constituido la verdad del sujeto¹³. En su análisis hermenéutico, Foucault toma como referencia histórica tres formas en las cuáles el sujeto se ha constituido: el modelo platónico de la reminiscencia, en el cual “se encuentran reunidos y fijados en un solo movimiento del alma el conocimiento de uno mismo y el conocimiento de lo verdadero, el cuidado de uno mismo y el retorno al ser”; el modelo cristiano de la exégesis, basado en un esquema de relación entre el conocimiento y el cuidado de uno mismo articulado de tres formas, “en torno a la circularidad entre verdad del texto y conocimiento de uno mismo”, “en torno a la interpretación del método exegetico en tanto que medio para el conocimiento de uno mismo” y “en torno a la fijación de la renuncia a sí mismo como objetivo” ; y el modelo helenístico de la auto-finalidad que “no interpreta el sí mismo como aquello a lo que es necesario renunciar sino como un objetivo a alcanzar” (Foucault, 1987, p. 90).

Dadas las particularidades propias del desarrollo teórico general hasta ahora expuesto, se ahondará en la cuestión del sujeto, así como en su construcción, desde una perspectiva diferente y más acorde a dichas particularidades. ¿Qué se entiende entonces por Sujeto? Más aún, ¿qué se entiende por Construcción de Sujeto? Desde la perspectiva arriba

¹³ La ascesis es el saber del sujeto, un saber que implica las cuatro condiciones siguientes: desplazamiento del sujeto; valoración de las cosas a partir de su realidad en el interior del cosmos; posibilidad para el sujeto de contemplarse a sí mismo; en fin, transfiguración del modo de ser del sujeto a través del saber. (Foucault, 1987, p. 93)

expuesta se diría que “el sujeto es aquel que se sirve de medios para hacer cualquier cosa que sea” (Foucault, 1987, p. 47). O, en otras palabras, que “el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí” (Foucault, 1987, p. 125).

Ahora bien, aunque dichos planteamientos puedan tener validez no corresponden ni dan cuenta de la realidad del presente marco teórico. Por lo tanto, tomaremos los planteamientos de Zemelman como posible camino teórico a ser abonado con aportes significativos de otras voces que se han pensado la constitución de sujetos y su relación estrecha con la realidad.

Todo lo anterior nos lleva a una relación de instalación y apropiación del sujeto sobre la realidad, sobre su contexto particular. La instalación en el mundo obedece a la necesidad de realidad como experiencia posible y como conciencia abierta hacia lo inédito, y la posibilidad de instalarse depende del desarrollo de dicha necesidad. La instalación, al consistir en reconocer el contexto, obliga a romper con los estereotipos acerca del espacio y el tiempo.

En cuanto a la apropiación refiere, existen tres tipos de realidad para el sujeto, según sean los modos de apropiación: realidad objeto (que corresponde con la exigencia de contenidos constatables), realidad potencial (que responde al ángulo propio de los contenidos como posibilidad), y la realidad como horizonte (que corresponde a las exigencias de las incertidumbres o aperturas). En dicha relación entre el sujeto y la realidad éste debe ser capaz de comunicarse con un lenguaje de significantes, un lenguaje constitutivo, “siendo así un sujeto dominado por la voluntad de construir mundos”. (Zemelman, 1998^a, p. 79). O, en palabras de Freire, “existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El

mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (Freire, 2002, p. 106)¹⁴.

Abordar lo que significa construir, en tanto que capacidad de los sujetos, es también comprender el significado social de lo que representa lo construido, enfocar los procesos como construcciones que surgen de forma acompasada a la capacidad de despliegue de los sujetos¹⁵, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto. La construcción de sujetos lleva así a nuevas conmociones de conciencia, nuevas exploraciones, nuevas aventuras del significado, nuevas formas activas e incómodas de participación, en donde la conciencia crítica está aparejada no a un solitario esfuerzo intelectual, sino mediante la praxis a través de la auténtica unión de la acción y la reflexión. (Freire, 2000).

Todo lo nuevo que viene aparejado a la construcción de sujetos son “modos de subjetivación”, es decir, las formas y maneras, expresiones y manifestaciones, mediante las cuales se produce la conformación de subjetividades¹⁶ devenidas en sujetos, por lo cual se “requiere colocar en la base del proceso de construcción de conocimiento (y de la formación del sujeto) una subjetividad que se considere en su naturaleza constituyente” (Zemelman, 1998a, p. 48).

¹⁴ El diálogo como encuentro de los hombres para la “pronunciación” del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 2005, p. 178).

¹⁵ La capacidad de desplegarse toma forma en lo que Zemelman denomina *espacios de despliegue*, los cuales son los “espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción” (Zemelman, 2010, p. 356). Jelín (2002), por su parte, afirma que “ubicar temporalmente a la memoria significa hacer referencia al ‘espacio de la experiencia’ en el presente” (p. 13), razón por la cual “las experiencias están también moldeadas por el “horizonte de expectativas” que hace referencia a una temporalidad futura. (p. 12).

¹⁶ La subjetividad emerge y se manifiesta con especial fuerza en las grietas, en la confusión, en las rupturas del funcionamiento de la memoria habitual, en la inquietud por algo que empuja a trabajar interpretativamente para encontrarle el sentido y las palabras que lo expresen (Jelín, 2002, p. 35).

Sin embargo, la subjetividad no es una estructura estable, sino un “modo dinámico de habitar el mundo que se expresa situacionalmente en la articulación vital y compleja entre lo sentido, lo pensado y lo actuado” (Bonvillani, 2015, p. 111), razón por la cual

El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que, al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y productor de nuevas realidades. (Zemelman, 2010, p. 357-358).

Al pensarse la construcción de sujetos desde esta perspectiva, la constitución de la subjetividad debe reconocer momentos, que, aunque en el plano teórico son claros, no son fáciles de analizar metodológicamente¹⁷:

i) el momento de coaligarse en el plano individual y/o primario, ii) la constitución de referentes de pertenencia más incluyentes, iii) la consolidación de disociaciones sociales entre realidades estables y su expresión en prácticas sociales, y iv) desde éstas a las formas de organización que la potencian y garanticen su proyección. (Zemelman, 2010, p. 361)

¹⁷ Estos momentos se retomarán en el Marco Metodológico del presente escrito.

Urge posicionar al sujeto en contexto, con capacidad de instalación y apropiación, de tal manera que pueda llevar a cabo el pleno desarrollo de tales momentos. Entenderlo como un sujeto que se desafía a sí mismo, con capacidad de conmocionarse y saberse como protagonista en tanto que se sabe incompleto, pero también fundante, en un protagonismo entendido como la ética de construir la historia con la necesidad de recuperar lo que concierne a la subjetividad social constituyente. La forma de pensar constitutiva está estrechamente ligada a la recuperación y construcción del sujeto. O como diría Zemelman (1998^a), “ser en el estar en el mundo, en donde, el estar en el mundo alude al esfuerzo de instalarse en el mundo, mientras que ser en ese estar se refiere a la posibilidad de apropiación” (p. 49).

Para Freire (2002, 2005), los sujetos oprimidos requieren de una inmersión crítica en la realidad opresora, y de esta forma poder superar la contradicción interna oprimido/opresor, dándose así el parto que trae al mundo a este hombre nuevo “ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose” (Freire, 2005, p. 47). Al objetivar dicha realidad, la inserción crítica exige actuar simultáneamente sobre ella, desde una subjetividad construida y que solo es posible a partir de una dialecticidad objetividad-subjetividad. Si el criterio, según la idea platónica, es aprender a pensar por sí mismo, la concienciación, a través de una praxis verdadera, es superar el estado de objetos, como dominados, y asumir el papel de sujetos de la historia. “El proceso de la conciencia es lento, pero, en última instancia, se afirma en el proceso de la realidad” (Freire y Faudez, 2013, p. 56).

Los sujetos no son receptores pasivos sino agentes sociales con capacidad de respuesta y transformación y puesto que toda narrativa del pasado implica una selección, queda claro que la memoria es selectiva y por lo tanto la memoria total es imposible. Pueden

entonces los sujetos responder a dicha selección y transformarla, dejando de ser así el pasado y la memoria una cuestión de simple receptividad (Jelín, 2002, p. 29).

Partiendo de la particularidad del trabajo emprendido, es necesario ahondar en la relación entre el sujeto y el pasado de esa realidad contextual que habita, la memoria y la historia que le abriga. Es menester, pues, un sujeto diferente¹⁸ capaz de romper con rutinas esperadas, la llamada “memoria habitual”; un sujeto capaz de entender la memoria como un proceso no archivístico, ubicando el sentido del pasado directamente en el presente, en función de un futuro deseado ya que el presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras.

Pero aún hay algo que no debe escapar y es que a la lectura crítica de lo real hay que añadirle la sensibilidad de lo real. Por lo tanto, el cuerpo, al ser esa gran matriz de lo sensorial y lo sensible, posibilita espacios de apertura hacia esa sensibilidad histórica. Se recalca entonces la necesidad de reconocer la existencia como un acto de preguntar, hacer del acto de preguntar un acto común y cotidiano. Preguntar no siempre es cómodo, más aún cuando tomamos consciencia de que el primer lenguaje es el del cuerpo.

La historia es plantearse sueños posibles, es luchar por alcanzar esos sueños posibles. La construcción de sujeto, es pues, abrir caminos hacia dichos sueños, capaces de construir y ser construidos por sujetos instalados y apropiados de su contexto y de sus realidades. La construcción de sujeto implica la lectura crítica, la imaginación, la creatividad, lo sensible,

¹⁸ Jelín (2002) les llama “Emprendedores de la memoria”. Pensados en emprendimientos de carácter social o colectivo, el “emprendedor de la memoria”, “se involucra personalmente en su proyecto, pero también compromete a otros, generando participación y una tarea organizada de carácter colectivo” (p. 48); a su vez, el emprendedor es generador de proyectos, de nuevas ideas, expresiones y de creatividad.

lo estético, sentido común y raciocinio. La constitución como sujetos con capacidad de constituir, es decir, como sujetos constituyentes, requiere de éstas nuevas formas de nombrar y enunciar el mundo, darle vida y vivacidad a la cotidianidad que habita trayendo constantemente la experiencia y el aprendizaje del pasado hacia el presente. De lo que se trata es de sujetos con capacidad de construir futuro. Entonces, luchar por alcanzar esos sueños posibles, hace del sujeto alguien capaz de construir historia.

Los sujetos sociales son constructores de sentido, entendiendo la realidad como un horizonte de sentido, “y solamente en la medida que construyen sentido son reales, no antes ni después” (Zemelman, 1997, p. 20). Habrá rescate, o construcción de sujetos si se relaciona a éstos con la exigencia de potenciar la realidad desde lo dado en el presente; ello en la medida que esa potenciación, o esa capacidad de potenciar, se traduzca en construcción de realidades; “el afán de construcción de realidades es concomitante con la constitución del propio sujeto” (Zemelman, 1997, p. 28).

El rescate del sujeto es insoslayable. Justamente porque se corre el riesgo de que existan discursos sin sujeto, discursos donde no habrá un sujeto, discursos donde no se cree que haya sujetos, o haya sujetos que no creen ni siquiera en su propio discurso. Se trata de rescatarnos como sujeto pensante y actuante, no solamente con capacidad de entendimiento, sino también con capacidad de tener una voluntad de conocer; y que ese pensamiento se acompañe de la voluntad de construir discursos en que el sujeto esté incorporado. Es así, de esta manera, como se puede hacerle frente a los Jinetes del Apocalipsis (Zemelman, 2004): la ignorancia, el miedo, la incredulidad, la apatía, el sin sentido, entre otros...

4.3 Conciencia Histórica

“La exigencia de recuperar el pasado, de recordarlo,
no nos dice todavía cuál será el uso que se hará de él”

(Todorov, 1995, p. 17).

El camino abordado para llegar a la categoría de Conciencia Histórica ha tenido la necesidad de sortear algunas dificultades relacionadas con lo que conocemos como memoria e historia. En principio, porque la memoria no es idéntica a la historia. Una y otra comportan formas y lenguajes diferenciados, ya sean narrativas orales o escritas obedecen a intencionalidades articuladoras de sentido, cargando así esa memoria y esa historia de significados que no son unidireccionales y que, por el contrario, tienden a divergencias según sea el modo y el lugar de enunciación.

Jelín (2002), toma como referencia tres formas posibles de trabajar la memoria en relación con la historia: la memoria como recurso para la investigación, en el proceso de obtener y construir “datos” sobre el pasado; el papel que la investigación histórica puede tener para “corregir” memorias equivocadas o falsas; y la memoria como objeto de estudio o de investigación. Para el caso particular que nos convoca, se podría pensar en una cuarta forma de articular la memoria en relación con la historia, siendo estas un recurso para la creación y re-creación artística teniendo en cuenta el marco teórico hasta ahora expuesto.

Así pues, la dinámica histórica de la memoria necesita ser problematizada y estudiada ya que el sentido del pasado puede cambiar, estando sujeto a la reinterpretación de intencionalidades y expectativas lanzadas hacia el futuro, adquiriendo así el pasado, un sentido activo. O como diría Jelín (2002), “a partir de la analogía y la generalización, el

recuerdo se convierte en un ejemplo que permite aprendizajes y el pasado se convierte en un principio de acción para el presente” (p. 50).

Lo anterior es razón suficiente para cambiar la óptica con la cual lanzamos la vista retrospectiva hacia el pasado, la memoria y la historia. Por una parte, lo que el pasado deja son “huellas”, pero en sí mismas no constituyen “memoria” a menos que sean evocadas y ubicadas en un marco que les dé sentido, ya que el pasado puede condensarse o expandirse, involucra recuerdos y olvidos, silencios y gestos, narrativas y actos, huecos y fracturas. Por otra parte, la *memoria histórica*¹⁹, al ser el estudio histórico de las memorias que llama a “historizar la memoria”, ha devenido en cierto academicismo archivístico que si bien tiene validez según contextos particulares marcados por la ausencia de relatos y la acuciante necesidad de traer a la vida lo que estaba presente en el olvido, no deja de ser una suerte de memoria militante que para el presente trabajo tal vez no pueda tener la mejor correspondencia (Jelín, 2002).

Toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo²⁰ (Jelín, 2002). El pasado histórico, al igual que el orden de la naturaleza, no tiene sentido en sí mismo, no secreta por sí solo ningún valor; sentido y valor le vienen de los sujetos humanos que los interrogan y

¹⁹ Jelín (2002), aboga por un *trabajo de la memoria*, ya que “el trabajo como rango distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Refiere entonces a que la memoria implica “trabajo” es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social (Jelín, 2002, p. 14).

²⁰ El planteamiento de que la realidad se construye responde a la idea de que es una potencialidad, una necesidad externa al sujeto, potenciada por éste, que se encuentra en la relación del sujeto con su contexto, y potenciado en tanto es un campo en el que se despliega la capacidad de intervención del sujeto. (Zemelman, 1998a, p. 70).

los juzgan (Todorov, sf). Primero porque las memorias individuales²¹ están siempre enmarcadas socialmente y dichos marcos, es decir, aquellas referencias dentro de las cuales la memoria se desenvuelve, son culturalmente variables e históricamente construidas. Segundo, porque las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y estos son siempre colectivos. Y tercero, a modo de ejemplo, porque los marcos sociales para la memoria fueron durante largo tiempo fueron marcados por la Iglesia y la familia, la clase social y la nación. (p. 124). Ahora bien,

para poder transmitir los sentidos del pasado hay por lo menos dos requisitos: el primero, que existan las bases para un proceso de identificación, para una ampliación inter-generacional del “nosotros”. El segundo, dejar abierta la posibilidad de que quienes “reciben” le den su propio sentido, reinterpreten, resignifiquen y que no repitan o memoricen. (Jelín, 2002, p. 126).

Cumplidos tales requisitos, la memoria es asumida como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades, lo que implica a su vez un sentido de identidad, ya que el sujeto selecciona ciertos hitos y memorias que lo ponen en relación con “otros”²². No obstante, “la sacralización, o aislamiento radical del recuerdo, y la banalización o asimilación abusiva del presente al pasado” (Todorov, sf, p. 7), hace que se pierda el sentido de la memoria, logrando así que también se pierda la identidad.

²¹ La conciencia de una persona es la vía mediante la que se abre camino al mundo. No se trata de ninguna interioridad, de un terreno reservado al entendimiento del cerebro, sino que ha de ser concebida como una forma de extenderse hacia afuera, como un algo intencionado, como una comprensión de las apariencias de las cosas. Hay implicados actos de diversos tipos: perceptivos, cognitivos, intuitivos, emocionales y (sí, también) imaginativos. (Green, 2005, p. 47).

²² “La memoria no solo es responsable de nuestras convicciones sino también de nuestros sentimientos” (Todorov, 1995, p. 26).

Los marcos sociales en los cuales se encuadran las memorias, sean estos acontecimientos, personas, personajes o lugares, obedecen a rasgos de identificación y diferenciación. Así, la memoria resulta un elemento constitutivo del sentimiento de identidad. La referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados; surge entonces la pregunta ¿en qué medida la memoria sirve para ampliar el horizonte de experiencias y expectativas, o se restringe al acontecimiento?

Según Todorov (1995), existen dos grandes tipos de construcción histórica: el relato heroico, que canta el triunfo de los propios; y el relato victimario que reporta su sufrimiento. También reconoce dos usos que se hace de la memoria: el literal y el ejemplar.

El uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro. (Todorov, 1995, p. 32)

A su vez Jelín (2002), habla de dos tipos de memoria: las habituales y las narrativas²³. Las primeras se relacionan directamente con las acciones cotidianas o rutinarias, mientras que las segundas buscan encontrar o construir sentidos del pasado. Urge entonces

²³ Para Echeverría (2001), la historicidad debe dar sentido a la temporalidad dentro de lo que se podría llamar una tensión bipolar, entre el tiempo cotidiano o rutinario y el tiempo extraordinario o de ruptura. La cotidianidad humana sólo es posible como combinación o articulación de estos dos tiempos en donde el tiempo de rutina alberga todo lo que acontece automáticamente, y el tiempo de ruptura corresponde con el tiempo del juego, de la fiesta y del arte; se forma así una dualidad constitutiva del tiempo de lo cotidiano.

“entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales (...) reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder (...) historizar las memorias, es decir, reconocer que existen cambios en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas. (Jelin, 2002, p. 2)

El entender la memoria como construcción social narrativa “implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega poder y lo/a autoriza a pronunciar las palabras” (Jelín, 2002, p. 35). También comprender que “la memoria no se opone absolutamente al olvido. Los dos términos que forman un contraste son la supresión (olvido) y la conservación; la memoria es, siempre y necesariamente, una interacción de los dos” (Todorov, sf, p. 3). Ello sin dejar de lado la necesaria dimensión social e intersubjetiva de la memoria, tomando en cuenta que también existe un derecho al olvido y por lo tanto este también es intersubjetivo. Debe así entenderse que la activación de la memoria se da mediante un carácter expresivo o transformativo en la interacción intersubjetiva en la que el pasado no puede nunca ser restituido íntegramente.

En suma, la memoria y la historia están enmarcadas en la colectividad, aun cuando parta desde lo individual, ya que para darles sentido se hacen necesarios códigos comunes para su entendimiento y comprensión. También, al ser relatos en constante construcción, la memoria y la historia requiere de sujetos capaces de construir, capaces de subvertir la historia como producto en un tránsito hacia la historia como productora, la historia como historicidad.

El desafío de la historicidad se expresa en asomarse a lo desconocido; en lo general, porque la historia hay que leerla como una experiencia de presente, es decir, transformar la historia en experiencia actual para enfrentar la construcción de futuro; y en lo particular, porque la historización del individuo se materializa en el reconocimiento de sus espacios, así como en las posibilidades de construir sentidos desde ellos. En últimas, la historización nos remite al esfuerzo de los sujetos de colocarse ante el mundo como el momento de las posibilidades de la conciencia. La claridad está en entender que la realidad socio-histórica se construye en la medida en que los propios sujetos se construyen intersubjetivamente. Es por esta razón que se adopta la perspectiva de la *Conciencia Histórica*²⁴, ya que busca el rescate del razonamiento como dialéctica instalación-apropiación²⁵ para recuperar la historicidad del hombre y de sus constructos.

Para Zemelman (1998a), la crítica es el camino hacia la conciencia histórica y la conciencia histórica es “la conciencia de las modalidades de concreción de la realidad socio-histórica. Es la conciencia del movimiento del tiempo y del espacio como ámbitos de sentido, a la vez que del sentido como opción de construcción al interior de estos ámbitos” (p. 148).

²⁴ Para Zemelman (1997) el discurso de la conciencia histórica “es el discurso de la historia sin reducir la historia a la historiografía, sin reducir la historia a fragmentos de la realidad; es decir, la historia en el conjunto más completo de sus exigencias. (p. 19).

²⁵ Estar en el mundo, instalarse en él, es la condición para pensarlo, y desde esta postura poder explicarlo o comprenderlo; ya que, finalmente, la explicación es una forma de existir sin que el sujeto tenga que asumirla explícitamente, por eso, carente de ética. Por otra parte, la colocación no consiste en explicar el mundo, sino que más bien configura la postura de reconocimiento de los espacios del sujeto posible. De ahí que sea el plano constitutivo de la conciencia histórica. (Zemelman, 1998a, p. 71). Uno de los desafíos más importantes de la dialéctica instalación/apropiación es el de supeditar el lenguaje de comunicación al lenguaje gestador, el cual cumple la función constitutiva de crear nuevos ángulos para el pensamiento, en oposición al primero que cumple la función de facilitar la intersubjetividad.

Este lenguaje gestador, que para el caso concreto tiene como base las artes y el teatro, trae consigo la conciencia de posibilidad, que se traduce en conciencia corpórea, en poder hacer físico lo que se está aprendiendo. Es la conciencia estética, sin la cual no hay conciencia del presente, y que en este trabajo en particular asume el nombre de Acción Estética Expresiva.

Por lo tanto, “el desafío consiste en recuperar la historia a través de una objetivación del sujeto con base en la ampliación de la conciencia de su historicidad y de su colocación desde lo utópico” (p. 52). Es decir, la construcción de los sujetos capaces de transformar y construir historia, requiere de un doble proceso de instalación y apropiación. Instalación que corresponde a la lectura crítica de la realidad contextual, y apropiación que implica la capacidad y posibilidad concreta de agenciar cambios partiendo de dicha lectura crítica del contexto. Para este autor, existe la necesidad de transformar la conciencia en necesidad de prácticas ya que el campo problemático de la conciencia histórica consiste en colocarse ante el mundo.

El movimiento de la conciencia histórica consiste en la necesidad de otros ángulos de pensamiento, es un doble movimiento entre lo potencial y sus límites. Esos otros ángulos de pensamiento cruzan lo académico y lo intelectual, lo artístico y lo cultural, lo individual y lo colectivo, el teatro y la propia vida. Cuando se convierte el límite en una ventana abierta hacia lo no acontecido es cuando el conocimiento se convierte en conciencia, es por ello que “la conciencia de lo necesario es lo indeterminado como forma de razonamiento” (Zemelman, 1998^a, p. 72). La conciencia histórica, así pensada, siempre tiene una fase imaginativa ya que el simple hecho de que imaginemos que las cosas sean de otro modo puede ser el primer paso para que actuemos guiados por la creencia de que pueden cambiarse (Green, 2005).

La conciencia histórica tiene tres dimensiones fundamentales: lo subjetivo e intersubjetivo (conciencia de sí y de los otros); conciencia histórica como producto, del hombre en relación con otro hombre; y por último como campo que contiene las virtualidades de nuevas formas racionales para construir la relación de conocimiento, en tanto dimensión

de lo posible. Así mismo, se pueden distinguir algunos elementos constitutivos de la conciencia histórica: a) capacidad de autonomía, en relación a la necesidad de apropiación y a la extensión del mundo experiencial; b) horizonte de vida, teniendo por cuestión la presencia o no de urgencias de trascendencia en el ámbito de la realidad cotidiana; c) capacidad de asombro, con el manejo articulado de lenguajes abiertos, simbólico-significantes, y de lenguajes cerrados, analítico-denotativos, y ; d) capacidad de razonamiento objetivizante, como resultante de las tres dimensiones anteriores. (Zemelman, 1998a, p. 147).

Tanto sus dimensiones como sus elementos conllevan, necesariamente, a ampliar la perspectiva en el horizonte de la utopía. La conciencia histórica debe reconocer en el tiempo un sinónimo de esperanza, ya que efectivamente, puede serlo. Para Zemelman (1997), existen dos formas básicas las que tiene el hombre a la hora de colocarse ante el mundo, que también corresponden con las formas básicas de situarse en el tiempo; ante el futuro o en el futuro. “Si nos atenemos a un discurso predictivo estamos ante el futuro; pero si se asume el discurso utópico, estamos en el futuro. (p. 10). El tiempo es el sentido de lo posible en cuyo marco se ubica la necesidad utópica y lo utópico requiere lo inacabable puesto que el tiempo deviene en posibilidades. El sujeto debe entonces, ¿Esperar o construir? ¿Prever o potenciar?²⁶

Ahora bien, ¿qué se entiende por *Utopía*? Para Zemelman (1998), lo utópico tiene tres acepciones: “lo posible”, que tiende a identificar lo utópico con lo deseable; “lo objetivamente posible”, que supone resolver en las ciencias humanas el problema de la

²⁶ “Partimos de considerar al hombre como un ser utópico (...) El hombre utópico, el sujeto utópico, es expresión de su insatisfacción que, a su vez, es uno de los rasgos del ser humano en su relación consigo mismo. En ese sentido siempre habrá la posibilidad de construir un discurso sobre la utopía” (Zemelman, 1998, p. 11).

transferencia de una escala temporal a otra; y “lo necesario”, que hace referencia a la memoria como alumbramiento. (p. 16). Por otra parte “el concepto de utopía es un concepto que no apunta a realidades, ni menos a realidades medibles o tangibles; apunta a sentidos posibles” (p. 11). Y el hecho de apuntar a sentidos posibles requiere u obliga a enfrentar la conjunción de lenguajes si lo que se pretende es romper con los parámetros, ya que tal es el desafío al que nos conduce la utopía.

Conciencia histórica como capacidad crítica de ver en el pasado acciones presentes con sentido de futuro, que permitan la instalación y apropiación de sujetos capaces de caminar la historia hacia un horizonte utópico, que no por utópico es imposible. Conciencia histórica como la capacidad de construir futuro.

CAPÍTULO 3:

3. Contexto

El Colegio Rural Pasquilla (Institución Educativa Distrital) se encuentra ubicado en el corregimiento de Pasquilla en la localidad N° 19 Ciudad Bolívar al sur de la ciudad de Bogotá D.C. Por lo tanto, haré una breve reseña histórica, de la localidad, en primera instancia, para posteriormente situarnos en el corregimiento y finalizar con los antecedentes del colegio junto a una breve caracterización del grupo de estudiantes de quinto de primaria de la jornada tarde del colegio en mención.

3.1 Ciudad Bolívar

3.1.1 Ubicación Territorial.

En términos generales territoriales, según un diagnóstico local (Hospital Vista Hermosa, 2016),

Ciudad Bolívar está situada a una altitud de 2.400 metros sobre el nivel del mar (msnm) en la parte más baja y de 3.100 msnm en su parte más alta, clasificados como piso térmico frío. La temperatura promedio de 13°C el ambiente generalmente es seco y soleado la mayor parte del año. Cuenta con un sistema de lagunas, entre las que sobresale la represa de la Regadera que abastece a gran parte del sur de la ciudad, así como nacedores de agua y barreras naturales que ayudan a proteger el páramo de Sumapaz. (p. 19)

En cuanto a su localización y ubicación,

Ciudad Bolívar está ubicada al sur de la ciudad y limita, al norte con la localidad de Bosa; al sur con la localidad de Usme; al oriente con la localidad de Tunjuelito al margen izquierdo del río Tunjuelo en el área de amortiguación del páramo de Sumapaz, zona sub-páramo; y Usme; y al occidente con el municipio de Soacha. Tiene una extensión total de 12.999 hectáreas, cuenta con el 26,1 % de suelo urbano y el 73,9% corresponden al suelo rural, después de la localidad de Sumapaz y Usme, Ciudad Bolívar está clasificada como la localidad más extensa, como la tercera localidad con mayor superficie rural y como la quinta localidad con mayor cantidad de área urbana. Se divide en 8 Unidades de planeación zonal (UPZ), Arborizadora, Ismael Perdomo, Jerusalén, San Francisco, Lucero, Tesoro, El mochuelo y Monteblanco y en una Unidad de planeación rural (UPR) río Tunjuelo. (p. 19)

3.1.2 Dimensión histórico-política

Los orígenes de la localidad de Ciudad Bolívar datan del periodo pre-hispánico, pues en esta zona habitaban tribus muiscas como los suatagos, los cundáis y los usmes (Ocampo, 2015), las cuales se asentaban en la confederación de Bakatá (una de las dos grandes confederaciones muiscas junto a la de Hunza), en particular a la jurisdicción de Bosa bajo el cacique Techotiba y su sucesor Sagipa. Si bien aquella época dista bastante de la actual denominación y división política y territorial, según el relato de los abuelos Muiscas (Gómez, 2014), esta zona, antes de la invasión española, era el sitio donde se expulsaban a quienes tenían malos comportamientos dentro de la comunidad, purgando así su castigo en la montaña. “Por eso creen que entre más arriba de las montañas de Ciudad Bolívar se viva, la vida le tendrá a sus habitantes pruebas más duras” (p. 14). En sus montañas, se han encontrado pinturas rupestres ubicadas en las piedras de Quiba y en la cueva de los indios - también llamada La cueva del Indio - en la vereda de Pasquilla.

Con la llegada de los invasores y durante todo el proceso colonial, el despojo de las tierras a las comunidades indígenas se llevó a cabo conformando una serie de haciendas, entre las que destacan la hacienda Casa Blanca, Meissen, La Camelia y La Fiscala. Esta última, antes llamada hacienda El Maná, la cual perteneció al Virrey franciscano José Manuel Folch de Cardona, se ubicaba en la zona que en los años de 1750 se denominó Selvas de Usme. A los años de haber partido Solís a España en 1764, fue tomada en posesión por el fiscal del reino y llamada La Fiscala. Hasta el año de 1910 la hacienda fue ocupada por sus “herederos”, y con el cambio de dueño se dio el caso de que en el año de 1950 se empezó un proceso de parcelación de la misma, permitiendo asentar a algunas familias que trabajando como obreros y participando en la construcción de hornos y la elaboración de ladrillos, se

fueron instalando en la zona, siendo este el nacimiento de las ladrilleras que a día de hoy se ven en las localidades de Usme y Ciudad Bolívar (CAR, s.f.).

Ya bien entrado el siglo XX, la expansión de la ciudad de Bogotá logra dinamizar el mercado de tierras, fraccionando las haciendas en fincas, que, al estar cercanas al perímetro de la ciudad posibilita tres fenómenos. El primero de ellos corresponde a la instalación de un sector industrial mediante empresas (General Electric, Pavco, Carrocerías Superior, etc.) que trae aparejado consigo focos de urbanización en la búsqueda de reducir tiempos y distancias en el desplazamiento de la población trabajadora. El segundo fenómeno es la consolidación de la extracción de materiales de construcción (piedra, arena, minería legal e ilegal), debido a las características geológicas sedimentarias de la cordillera. Y el tercer fenómeno se relaciona con el auge de urbanizadores piratas que pulularon en la década de los 70 y 80, no solo en la localidad sino, inclusive, en todo el país. Respecto a los procesos de poblamiento, se logran reconocer seis procesos diferenciados:

el primero, la parcelación de las zonas planas cercanas al sector industrial, en un ejercicio regular aunque no planificado de mercado de tierras que hicieron directamente los dueños del terreno; el segundo, el loteo de fincas de forma ilegal y el intercambio por bienes de diversa índole a cargo de urbanizadores piratas; el tercero por la invasión y toma de tierras; el cuarto la compra colectiva de terrenos y su posterior división entre socios; como quinto proceso la venta por intermediación de las agencias del Estado en programas como el de lotes con servicio de la Caja de Vivienda Popular o unidades residenciales básicas; y el sexto y último proceso la compra a firmas constructoras bajo el nuevo paradigma de ciudad. (Gómez, 2014, p. 22)

Un diagnóstico elaborado por la Secretaría de Planeación (2009), menciona una primera etapa de urbanización iniciada en la década del 40 como producto de la violencia política que en aquel entonces azotaba al país. Cientos de desplazados buscaban llegar a la capital y su primera opción fue la invasión de predios que pertenecían a las mencionadas haciendas, fundando los barrios, tales como Meissen, San Francisco, Buenos Aires, Lucero bajo y La María, situados en las partes bajas y medias de la Localidad “y cuyos pobladores eran gentes venidas principalmente del Tolima, Boyacá y Cundinamarca. Se estima que para los años Setenta la población había ascendido a los 50.000 habitantes” (p. 8). Una segunda etapa de urbanización data de los años 80 con el asentamiento en las partes altas de la montaña dando origen a barrios como Naciones Unidas, Cordillera, Alpes, Juan José Rondón, Juan Pablo II y otros. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) financió el programa “lotes con servicio”, creando los barrios de Sierra Morena y Arborizadora Alta y Baja, teniendo estos un carácter más planificado, en relación con los demás. Unos y otros barrios, tanto en la primera como en la segunda fase de urbanización fueron “asentamientos que en menos de veinte años generaron polos de concentración de sectores marginados tanto en el país, como en la misma ciudad” (p. 8). Hoy día la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar reconoce 254 barrios legalmente constituidos, aunque se conoce la existencia aproximada de 360 barrios o más (Gómez, 2014).

Dadas las situaciones de crecimiento y expansión, tanto de la ciudad como de estos nuevos asentamientos que se ubicaron en la periferia, hubo la necesidad de su formalización, ya que en un principio lo que hoy se conoce como Ciudad Bolívar, pertenecía a la zona rural de los municipios de Bosa y Usme e incluso a zona rural de la localidad de Tunjuelito, pero en el año de 1983 se independiza como localidad (Ocampo, 2015). Al respecto,

A partir del año 1983, con el Acuerdo 11 del Concejo de Bogotá, se define el marco jurídico y administrativo de lo que en ese entonces se denominó el Plan Ciudad Bolívar, con el cual se pretendía "orientar el crecimiento de la Ciudad preservando el espacio de la sabana para fines útiles agropecuarios, propiciando la expansión urbana hacia zonas de menor adaptación agropecuaria cuya utilidad estaría vinculada a los procesos de urbanización, constituyéndose en un ambicioso proyecto urbano, social, e interinstitucional, que involucraba prácticamente a todas las entidades del Distrito. Con el Acuerdo 14 de septiembre 7 de 1983, se creó la Alcaldía Menor de Ciudad Bolívar, a la vez que se definieron sus límites. Posteriormente, la Constitución de 1991 le da a Bogotá el carácter de Distrito Capital; en 1992 la Ley reglamentó las funciones de las Juntas Administradoras Locales, de los Fondos de Desarrollo Local y de los Alcaldes Locales, y determinó la asignación presupuestal. Mediante los acuerdos 2 y 6 de 1992, el Concejo Distrital, definió el número, la jurisdicción y las competencias de las JAL. Bajo esta normativa, se constituyó la localidad de Ciudad Bolívar, conservando sus límites y nomenclatura, administrada por el Alcalde Local y la Junta Administradora Local, con un total de once Ediles. Finalmente, el Decreto - Ley 1421 determina el régimen político, administrativo y fiscal bajo el cual operan hasta hoy las localidades del distrito. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, p. 9)

En lo referente al nombre de la localidad Ocampo (2015) menciona que, gracias a un taller de cartografía con jóvenes, se obtuvo información de que Simón Bolívar en el año de 1819 hizo una parada, antes de partir hacia el Pantano de Vargas, en la hacienda Casa Blanca la cual se encontraba ubicada en una casona en medio de lo que hoy se conoce como Sierra Morena y Candelaria la Nueva. También, en la segunda época de urbanización la Caja Social

Rural llevó a cabo un proyecto urbanizador llamado “El Libertador” haciendo honor al natalicio de Simón Bolívar.

3.1.3 Dimensión socioeconómica.

Según uno de los últimos diagnósticos locales (Hospital Vista Hermosa, 2016) en términos poblacionales la localidad, para el año 2014, contaba con aproximadamente 675471 habitantes en donde la distribución de la población por sexo correspondía al 51% (344806) mujeres y 49% (330665) hombres, con un incremento anual poblacional del 1.8% desde el 2005. “La distribución porcentual de la población del año 2014 por UPZ fue la siguiente: 27,2% Ismael Perdomo, 26,0% Lucero, 16,6% Jerusalén, 11,6% San Francisco, 9,5% Arborizadora, 7,7% El Tesoro, 1,0% Monte Blanco, 0,3% El Mochuelo y el 0,03% de la población reside en la zona rural” (p. 31). En lo concerniente a los porcentajes generacionales se puede afirmar que en términos generales en la localidad predomina la población joven, ya que el diagnóstico arroja los siguientes datos:

Con respecto al Índice de infancia, se puede decir que en el año 2014 el 29% del total de la población de la localidad son personas de 0 a 14 años de edad, al comparar con el año 2005 (34%) se observa que ha disminuido la población infantil. La estimación del Índice de juventud para el año 2014 indica que el 26% del total de la población de la localidad son personas de 15 a 29 años de edad, al comparar con el año 2005 (28%) se observó disminución en la población joven. En cuanto al Índice de vejez: el 5% de la población total de la localidad para el año 2014 son personas de 65 y más años, estos datos reflejan aumento frente al año 2005 donde era 3%. El índice de envejecimiento para el año 2014, demuestra que, por cada 100 niños y jóvenes

menores de 15 años, habitan 16 adultos mayores de 65 años, en comparación a 2005 se evidencia aumento en el año 2014. (p. 32).

Para el año 2014 el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en la localidad llega al 7.0%, mejorando en relación con años anteriores, pero ubicándose 4.8% por encima del porcentaje del Distrito. En cuanto al Índice de Calidad de Vida (ICV), el diagnóstico en mención señala que “en términos generales se puede decir que para el año 2014 el índice de calidad de vida aumentó a 87.6 para el año 2014 con un aumento de 0.7 puntos en relación al 2011” (p. 35).

Según los datos suministrados por Londoño (2003), Bogotá es el segundo centro receptor de población desplazada en Colombia, después de Medellín, situación que hoy día, año 2019, puede haber sufrido algunos cambios debido a la alta tasa de migración venezolana. No obstante, Ciudad Bolívar se ha caracterizado por ser la localidad con mayor recepción de comunidad desplazada, con el 26,5% , para el año 2003, del total de la población desplazada acogida en el Distrito. Por su parte, Ocampo (2015) señala para el 2014 “un aproximado de 75.440 personas desplazadas pertenecientes a diversos grupos étnicos²⁷ que han transcurrido y transcurren en Ciudad Bolívar” (p. 25).

En términos generales, el desarrollo económico corresponde con actividades de diversa índole, que, sin embargo, no logran subsanar las altas tasas de desempleo y de informalidad, que abarca desde niños hasta ancianos, sin poder garantizar una plena garantía

²⁷ (...) de los cuales aproximadamente 69.404 son afrocolombianos y 6.036 personas indígenas que pertenecen a las comunidades de los cabildos Kichwa, Pijaos, Ingas, Embera, Wounaan, Sirianos del Vaupés, la Cultura Tubu Umarinassa, Kasma, entre otros, pues aproximadamente son 16 comunidades indígenas que habitan este territorio. (Ocampo, 2015, p. 25)

de vida digna debido a la carencia de servicios básicos que es más que evidente contradiciendo en muchos casos los reportes institucionales. Otro dato a tener en cuenta es la alta tasa de mortandad infantil ya que “por cada 1000 niños nacidos vivos en la población, se estima que fallecerán 21 menores de un año en el quinquenio de la proyección 2005-2010 y para el quinquenio 2010-2015, 17 niños y niñas menores de un año” (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, p. 62)

3.1.4 Dimensión ambiental.

En términos ambientales, ya se ha hecho cierta alusión al tema de las canteras, las ladrilleras y la minería legal e ilegal. Baste decir al respecto, que, si bien aún existen y tienen bastante afectación en términos ambientales, su número se ha visto reducido con el paso del tiempo debido al abuso en su explotación. Se hará mayor relevancia en este apartado a lo relacionado al Relleno sanitario Doña Juana y se tomará como referencia el seguimiento realizado por la organización social y popular Asamblea Sur.

El basurero Doña Juana apareció en el escenario público en 1987 al darse la noticia de su ubicación en el sur de Bogotá. En ese mismo año se inició el primer paro en la localidad de Usme. En noviembre de 1988 empieza a funcionar el basurero en la cuenca del Río Tunjuelo, ubicada en la zona rural de Ciudad Bolívar recibiendo diariamente seis mil doscientas (6.200) toneladas de basura provenientes de Bogotá y algunos municipios circunvecinos, ingresando entre 800 y 900 vehículos compactadores diarios. Su área total es de quinientas noventa y dos (592) has y fue inaugurado bajo la alcaldía de Andrés Pastrana en 1989.

El 27 de septiembre de 1997 ocurrió el derrumbe de un millón (1.000.000) de toneladas de la zona II, declarándose una emergencia sanitaria que afectó de manera directa 7 veredas y cientos de barrios del sur de Bogotá. Además, también cuentan dentro de sus afectaciones, el mal manejo de los lixiviados y de residuos en general obviando todo tipo de parámetros las empresas a cargo del manejo del basurero. La contaminación del aire y del agua con la cual se riegan cultivos y beben animales ha causado enfermedades crónicas en toda la población aledaña, así como plagas de ratas y moscas. La disputa actual ha tomado nuevo auge debido al interés de expandir el basurero afectando aún más a la comunidad campesina que reside y labora en sus cercanías. El último paro realizado por parte de la comunidad se llevó a cabo en septiembre del año 2018. (Asamblea Sur, s.f.)

3.1.5 Dimensión cultural y organizativa.

El carácter organizativo de la localidad se ha dado desde sus orígenes, siendo el agua, la tierra y los servicios básicos los principales factores en la cohesión mediante la construcción de tejido social que ha luchado contra la negligencia estatal en medio de una constante y sistemática violación a los derechos humanos de sus habitantes (Gómez, 2014).

Tanto lo cultural como lo organizativo viene a ser el resultado de la lucha contra los problemas estructurales de pobreza. Las primeras iniciativas organizativas de los jóvenes surgen a finales de la década de los 80 y finales de los 90, en principio en los barrios donde se hacían más profundas la estigmatización, el abandono y el exterminio de la población juvenil, logrando propuestas alrededor de la cultura, la comunicación alternativa y la defensa de los derechos humanos, acciones que se concretaban en escenarios donde “se encuentran profundas muestras de identidad, desde la cual se tejen sueños, costumbres y huellas que

poco a poco se van dejando sobre el territorio. El territorio se construye desde el reconocimiento de cómo viven, usan, se relacionan y perciben el espacio que habitan sus jóvenes” (Alape, 1995, p. 7).

En ese sentido, el arte y la cultura han sido campos de construcción y lucha, valga decir, trincheras de vida ante el acecho de la muerte como es el caso de la mal llamada “limpieza social” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015; Gómez, 2014; Alape, 1995). En el año de 1991 se gesta el I Pacto de Convivencia entre Parches de CB (Ciudad Bolívar) y junto a este el I Festival Juvenil por el Derecho a la Vida en CB, desde el aporte de las diferentes expresiones culturales ligadas, al teatro, el circo, la danza, expresiones musicales (Rap, Rock, música andina, entre otras) experiencias que a su vez forjó la organización juvenil a partir del reconocimiento de las diferencias y las potencialidades del otro. (Ocampo, 2015)

El 25 de julio de 1992, el barrio Juan Pablo II fue escenario de una de las masacres más dolorosas de los años 90 en Ciudad Bolívar ya que allí nueve jóvenes entre hombres y mujeres de 14 a 27 años, una anciana de 50 años y una niña de 11 años, fueron asesinados\as en una noche que dejó el miedo y la tristeza por las calles polvorientas de éste barrio. Este año ha marcado la memoria colectiva de la localidad y fue, entre otros aspectos, la antesala del Paro Cívico realizado el año siguiente (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Al respecto, Gómez (2014) da cuenta de este hecho así:

El paro cívico de 1993, organizado por la coalición de muchos sectores y líderes de la localidad, entre juntas de acción, organizaciones juveniles, políticas y culturales, realizan la toma y bloqueo de tres vías estratégicas para la movilidad de la ciudad, la

Avenida Boyacá, la Avenida Villavicencio y la Autopista Sur, logrando por la fuerza, la resistencia y la masa sentar a la administración a negociar un pliego conjunto de peticiones que resumía las necesidades más apremiantes de ese momento y la forma de cómo solucionarlas. (p. 62)

A partir de esta agitación social, y gracias a ella, se logran consolidar espacios como la sede tecnológica de la Universidad Distrital, la Casa de la Cultura de Ciudad Bolívar, el Hospital Meissen, colegios y otros espacios educativos y culturales. También destacan la creación de los Festivales Juveniles, el I Foro de Derechos Humanos, el festival “Para que la vida siga siendo joven”, y otra serie de eventos artísticos y culturales que se han venido sucediendo hasta la actualidad resarcido mediante la organización social y popular las múltiples y variadas desigualdades que histórica y socialmente se han pretendido imponer sobre sus gentes.

3.2 Pasquilla

Pasquilla²⁸ es un corregimiento de la zona rural de Ciudad Bolívar, el cual cuenta con 5 de las 9 veredas de la localidad²⁹ (Pasquilla, Pasquillita, Santa Rosa, Santa Bárbara y Las

²⁸ Específicamente de la vereda de Pasquilla se dice que su nombre fue dado en 1911 cuando llega a la hacienda del señor Reinaldo Caribello un monseñor Suárez procedente de Pasca quien viajaba para Santafé y en vista de que esta localidad no tenía nombre decidió colocarle el nombre de Pasquilla. De igual manera colocó una cruz en un terreno determinado para que allí se construyera la iglesia lo cual no fue posible por falta de agua en el lugar y se construyó más tarde (1915) en un terreno donado por una familia de la región. En 1938 se construye el cementerio y en 1948 la casa cural. (CAR, s.f., p. 1)

²⁹ Quiba Alto, Quiba Bajo, Mochuelo Alto, Mochuelo Bajo, Pasquilla, Pasquillita, Santa Bárbara, Santa Rosa y Las Mercedes. Se debe señalar que el centro poblado Mochuelo Bajo fue reclasificado y en la actualidad pertenece al área urbana de la localidad de Ciudad Bolívar.

Mercedes) de las cuales una es un centro poblado y dos son asentamientos menores³⁰. Ubicada a 13.3 kilómetros del perímetro urbano de la ciudad y a una altura sobre el nivel del mar entre los 2.700 a 3.100 metros, limita por el norte con la vereda Mochuelo Alto, por el oriente con la margen del río Tunjuelito y las veredas Olarte y el Destino de la localidad de Usme, por el sur con La quebrada Guaduas de la localidad de Usme y por el occidente con el municipio de Soacha Cundinamarca.

En términos generales predominan los estratos 1 y 2, estructuras de vivienda deficiente en cuanto a accesibilidad, equipamientos y espacio público (Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2017). También se hace evidente una cultura patriarcal debido a la división sexual del trabajo, en donde las mujeres se dedican a los oficios del hogar, crianza de hijos/as, ordeño y cocinar para los obreros en época de cosecha, mientras que los hombres se dedican a la agricultura (jornaleros y productores) y la ganadería, siendo esta última su principal actividad económica, sobresaliendo en producción el ganado normando, así como la agricultura en papa, arveja, habas, papa criolla, hortalizas, cubios, ibias, y chuguas. Las personas mayores trabajan hasta que puedan hacerlo. (CAR, s.f.)

En Pasquilla se pueden encontrar, entre otros, una corregiduría, un salón comunal, dos hogares/jardines de bienestar familiar, una biblioteca pública escolar vinculada a Biblored, una Unidad Primaria de Atención (UPA) para la atención en salud, así como el Colegio Rural Pasquilla el cual cuenta con tres sedes. También cabe mencionar el sistema de acueducto comunitario y la electrificación total de la vereda, aunque con una baja señal en

³⁰ Centros poblados: de acuerdo con el artículo 400 Decreto 190 de 2004 compilación del Plan de Desarrollo Territorial POT Decreto 619 de 2000 y Decreto 469 de 2003 los centros poblados son Mochuelo Alto y Pasquilla, y los asentamientos menores son: Pasquillita y Santa Rosa. (CAR, s.f., p.4)

telecomunicaciones. No se cuenta con espacios recreativos deportivos salvo los propios del colegio, ni tampoco se cuenta con acceso universitario razón por la cual deben movilizarse hacia la ciudad. (CAR, s.f.)

La desescolarización y la inasistencia a clases tiene varias causantes, como por ejemplo la realización de actividades pagas o el acompañamiento en las labores del hogar, particularmente en las actividades del agro cuando se trata de varones menores de edad.

3.3 Colegio Rural Pasquilla (IED)

El Colegio Rural Pasquilla (Colegio Rural Pasquilla, 2016) es una Institución Educativa Distrital (IED) que se encuentra ubicado en el corregimiento de Pasquilla y cuenta con tres sedes (Sede A Pasquilla Km 5 vía Olarte; Sede B Santa Bárbara Km 12 Vía San Juan de Sumapaz; y Sede C Pasquillita Km 8 Vía Pasquillita)³¹. Es una “institución oficial de educación formal que entiende la educación como un servicio público y un derecho inalienable de las comunidades rurales de la ciudad de Bogotá y la Nación” (p. 9). En tanto que IED, está organizada “para ofrecer educación básica primaria, básica secundaria y educación media técnica de carácter agropecuario, a través de un currículo integrador con eje histórico social y político (p. 9).

La Escuela del Corregimiento de Pasquilla fue fundada en el año de 1922 como resultado de la organización popular y dadas las necesidades educativas del sector (Colegio Rural Pasquilla, 2019) y empezó a funcionar en la finca La Enramada y posteriormente en la finca denominada “La Estancita”, en calidad de Escuela Unitaria. A esta escuela acudían

³¹ Actualmente atiende 1288 estudiantes y su planta docente está conformada por 47 licenciados (Colegio Rural Pasquilla IED, 2019).

niños y niñas de las veredas vecinas como Pasquillita, Santa Bárbara, San Luis y Santa Helena. Para el año de 1935 su enseñanza era tradicional y se hacía énfasis en textos católicos. En el año de 1978 se autoriza el sistema de promoción flexible en las escuelas rurales dentro del Programa Escuela Nueva, atendiendo al mejoramiento cualitativo de la educación primaria rural.

El Centro Distrital Pasquilla, inicia su funcionamiento en el año de 1990, el cual se anexaba al Colegio Distrital “León de Greiff” (Ciudad Bolívar), dando apertura a los grados noveno y cero. Su razón social vuelve a cambiar en el año de 1992 ante la Secretaría Distrital de Educación (SED) quedando inscrito como Centro Educativo Distrital Pasquilla y al año siguiente (1993) se logra la aprobación del grado noveno de la básica secundaria, de tal forma que para el año de 1994 la aprobación de los grados décimo y once con la respectiva ampliación de la planta docente.

La Modalidad Agropecuaria se aprueba en el año de 1995 para los grados décimo y once de educación media, teniendo en cuenta la adquisición de un lote y semovientes por parte de la institución. La primera promoción después de este proceso tenía el título de “Bachiller Agropecuario”. En el año de 1997 se entrega la planta física de secundaria y se empezó la implementación de la Granja Integral.

La jornada de la tarde se implementa en el año 2000, siendo el mismo año en el cual se remodela la planta física de la sede primaria y dando paso a que en el año siguiente se legalice y se entregue por parte de la SED como bienes del Distrito el lote destinado a la Granja Integral.

La articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), se lleva a cabo en el año 2008, vinculando a estudiantes de grado décimo y once en tres líneas de formación: Agropecuaria, Recursos Naturales y Guianza Turística, en donde esta última línea formativa no puede continuar a partir del año 2010 debido a diversas dificultades. Se trata de subsanar lo anterior abriendo el programa de profundización en inglés correspondiendo con las exigencias de pruebas externas. En el año 2011 se da la primera proclamación de Tecnólogos, pero dicho programa se aplaza debido a circunstancias de transporte y económicas de los estudiantes. Se prosigue con la formación técnica. En el año 2017, se inicia la jornada única en las sedes B y C y en la educación media, trabajando en articulación con la Universidad Nacional de Colombia. En el año 2018 se inicia la construcción de la biblioteca pública, la cual se entrega en el año 2019.

En relación a la participación en eventos y diferentes premios y reconocimientos recibidos se hará mención a algunos de ellos por ser los más representativos. La institución ha logrado clasificar en varios concursos realizados por la SED, tal es el caso de la “Propuesta Agroindustrial” en el año de 1998 logrando algunos recursos económicos. En el año 1999 la institución es una de las 6 finalistas de la Localidad para presentarse al Foro Distrital como Experiencia Educativa Exitosa, con el proyecto “Aula Verde”. Se obtuvo el segundo lugar con el “Premio Cívico por una Bogotá Mejor” en el año 2002, debido al trabajo entre la Escuela y la Comunidad adelantado por la sede C Pasquillita, misma sede que en el año 2003 se le otorga el primer puesto como “Experiencia Exitosa” por el trabajo de reciclaje realizado por estudiantes y profesores. En el año 2004 se logra el primer lugar en ocasión del “Primer Congreso Empresarial para Jóvenes” organizado por la SED, la Embajada Británica y la Empresa Privada, con la propuesta “Portafolio Rural de Servicios Educativos”.

Mención especial merecen el Premio Compartir al Maestro (2005) y el Premio Santillana (2017). El primero fue ganado por el docente Jesús Orozco, quien realizó un trabajo con estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria de la sede Pasquillita, en un proceso que durante ocho años articuló el reciclaje de residuos sólidos en una finca ambiental auto-sostenible y reforestando las microcuencas hídricas de la zona rural; el proyecto tuvo como base la pregunta “¿Cómo mejorar el nivel académico en lectura, escritura y pensamiento lógico matemático en una escuela campesina?”, promoviendo en los estudiantes un aprendizaje activo, participativo y cooperativo en el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.

El segundo premio se obtuvo con la experiencia “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz”, coordinada por cuatro profesoras de la sede principal, fue un proyecto transversal que reconocía que un proyecto de democracia, derechos humanos y paz, implicaba reconocer que estos, más que conceptos para una cátedra, son vivencias e instrumentos para el encuentro y reconocimiento mutuo de diferencias y similitudes entre quienes integran la comunidad educativa urbano-rural. Se logró con ello, mediante un proceso de promoción, prevención, atención y seguimiento, la apropiación, reconocimiento y respeto, del territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas.

3.4 Estudiantes del grupo quinto jornada tarde

El grupo con el cual se llevó a cabo el proceso, fue el grupo quinto de primaria de la jornada tarde de la sede principal Pasquilla, aunque en un principio el Proyecto Pedagógico se inició con el mismo grupo al finalizar el grado cuarto y se prosiguió el año académico siguiente. El grupo constaba de 34 estudiantes (14 mujeres y 20 hombres), con un promedio

de edad entre los nueve y los once años. Todo el grupo con residencia en la localidad de Ciudad Bolívar, aunque en su mayoría provenientes de la zona urbana y en menor medida de la zona rural. A saber, todos residentes en estratos uno y dos.

CAPÍTULO 4:

4. Marco Metodológico

Al teatro no le toca mostrar el camino correcto sino ofrecer los medios para que todos los caminos sean estudiados. (Boal, 1989, p. 41).

4.1 Planteamientos Generales

Según Zemelman (2004), para usar las técnicas tenemos que tener capacidad de pensamiento metodológico, que es un problema lógico epistémico, mientras que las técnicas son un problema instrumental. En ese sentido, el desarrollo metodológico del proyecto pedagógico toma como marco general los postulados de la investigación educativa desde la perspectiva de la investigación-acción en educación (Elliot, 1990); y también los postulados de Woods (1987) respecto de la investigación etnográfica en educación. Acorde al planteamiento propuesto, se retoman otros autores y referencias que permiten ampliar el desarrollo práctico que se llevó a cabo.

Tanto Elliot (1990) como Woods (1987), están de acuerdo en reconocer la educación como el lugar desde el cual se pueden abordar investigaciones educativas reconociendo a la persona del maestro como el instrumento de investigación más importante, en su calidad de

investigador, como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica³². Ello conlleva a asumir que la investigación que se hace sobre la escuela debe partir desde ella misma y sus propios protagonistas, más no desde agentes externos. Lo anterior, con el fin de hacer de la escuela y del docente un lugar propio de enunciación investigativa.

Se parte de la idea de que el docente hace etnografía constantemente en su práctica, solo que no se hace sistemática en un proceso investigativo. Se debe “zanjar el hiato” entre investigador y maestro, entre investigación educativa y la práctica docente, develando lo subyacente y dando la voz a la comunidad objeto de estudio, buscando la mejor forma de abordar un problema educativo, de cómo mediar en la negociación del acceso a una comunidad escolar, la identificación y caracterización de la cultura informal, la naturaleza y el grado de distanciamiento, así como de participación, en relación a los objetivos investigativos, los cuales deben estar sustentados en una ética que permita un buen uso del material recolectado, tanto en la recolección misma a través de los medios más adecuados, así como en la labor interpretativa que debe tener en cuenta el contexto. (Woods, 1987)

A su vez, el desarrollo metodológico que se llevó a cabo corresponde con la puesta en marcha de dos grandes bloques específicos: la caracterización general del grupo de cuarto de primaria, en principio, para un posterior desarrollo de la apuesta teatral imbricada con las ciencias sociales, ya estando el mismo grupo en grado quinto. Ambos bloques están cruzados metodológicamente por lo que Quintar ha dado en llamar *Pedagogía no parametral o del*

³² Aquí radica la diferencia entre Investigación educativa e Investigación sobre la educación, en donde esta última ha estado a cargo de profesionales que desde una perspectiva científica y alejada de las aulas han impuesto un método experimental privilegiando lo cuantitativo por sobre lo cualitativo, conceptos definidores antes que sensibilizadores, teoría formal antes que sustantiva, logrando así la exclusión de maestros y estudiantes de los procesos de investigación en tanto que protagonistas. (Elliot, 1990).

presente potencial, la cual, en este trabajo en particular, se articula a los postulados de Boal sobre el *Teatro del Oprimido* (TO).

La “Didáctica no-parametral” (Quintar, 2008, 2009) se toma como un horizonte metodológico, entendiéndose como un espacio que contribuye a reedificar un campo de acción profundamente humano, en la búsqueda de referencias histórico-sociales contextuales propias a partir de las cuáles se pueda construir conocimiento. La autoreflexión, la comunicación, la emancipación y la historicidad se resignifican en la acción crítica pedagógica, en tanto reflexión activa del proceso de enseñanza, en la búsqueda de promover el deseo de saber, de sí mismo y del mundo.

Lo anterior implica una *didáctica problematizadora e integradora* (fundada sobre la base de preguntas re-flexivas-problematizadoras) que parte de diversos *recortes de la realidad* (didactobiografía) en dónde se toma el presente como espacio potencial de construcción histórica donde se configuran sujetos capaces, de forma subjetiva e intersubjetiva, de dar sentido y significar la historia que está, aún, por darse. La *pregunta reflexivo-problematizadora* es una

pregunta de sentido, que problematiza nuestra existencia material, que pregunta acerca del sentido y significado de nuestra experiencias y vivencias, de nuestra cotidianidad; del sistema de representaciones que configura el imaginario social que nos identifica y nos da identidad (...) preguntas que se mueven en el límite, en el umbral de lo conocido para atreverse a asomarse a lo desconocido, a lo no determinado, preguntas que generen sospecha de lo vivido como natural, preguntas que des-naturalicen una realidad dada y que ponen al sujeto en con-tacto consigo

mismo, abriendo/se, indagando/se en la vida misma, desde lo pensado a lo impensado, deteniéndose en cada certeza para preguntarse por qué es certeza, que la constituye como tal. (Quintar, 2008, p. 56)

Por su parte, la didactobiografía o *recorte de vida cotidiana*, se entiende como el

acotamiento de una situación social concreta y objetivada donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relación con el mundo físico y natural y las proyecciones de dichos actores sociales en el interjuego de lo económico, político y cultural, en un aquí y un ahora. (...) Como tal, es una totalidad conformada por una estructura de relaciones donde interactúan dialécticamente lo objetivo y lo subjetivo, la realidad y la conceptualización de las cosas que la conforman. (Quintar, 2009, p.35)

El segundo bloque metodológico reposa activamente en el Teatro del Oprimido (Boal, 1989, 2001, 2012), el cual busca ser una herramienta para la búsqueda de cambios en las opresiones, un ensayo en la construcción de un nuevo mundo mediante sus ejercicios, entendidos como

todo movimiento físico, muscular, respiratorio, motor, vocal, que ayude al que lo hace a conocer su cuerpo, sus músculos, sus nervios, sus estructuras musculares, sus relaciones con los demás cuerpos, la gravedad, objetos, espacios, dimensiones, volúmenes, distancias, pesos, velocidad y las relaciones entre las fuerzas diferentes (Boal, 2001, p. 137).

Mediante aquellos se busca una reflexión física sobre uno mismo, “un monólogo, una introversión”. Por su parte, los juegos, “tratan de la expresividad de los cuerpos como

emisores y receptores de mensajes. Los juegos son un diálogo, exigen un interlocutor, son extraversion” (Boal, 2001, p. 137). La combinación de ejercicios y juegos propuestos por Boal vienen a conformar el “Arsenal del Teatro de Oprimido”, el cual fue de vital importancia en el entramado metodológico propuesto.

4.2 Caracterización Grupal

Con la intención de desentrañar y develar las características propias del grupo de cuarto de primaria de la jornada tarde, se toma el ambiente educativo como un aspecto de vital importancia. Para Moreno, Molina y Segura (1993), el ambiente educativo depende del modelo pedagógico adoptado, el cual tiene principios y códigos y se manifiesta en un determinado contexto. El ambiente educativo, así, es “esa red viviente, agenciadora de ideas, afectos y acciones que podría constituirse en factor determinante en la formación del estudiante” (p. 9). Es decir, se trata de una red que regula la vida estudiantil. La cuestión radica es subvertir las redes, es decir, el ambiente educativo que ha imperado en la educación tradicional, para pasar a un ambiente educativo transformador que vaya más allá de lo cognoscitivo y que considere lo sensitivo y lo sensible. Por otra parte, Restrepo (1993) afirma que “podemos entender el ambiente educativo como un clima cultural, campo de agenciamientos simbólicos que nos inscribe en este medio de cultivo específicamente humano que es el lenguaje” (p. 21).

Cada individuo debe realizar una construcción y resignificación propia de los diversos eventos sociales que encuentra en su vida, que, puestos a la luz del ambiente educativo han de tener en cuenta el conflicto, el espacio, la confianza, la autonomía, la disposición al cambio, los motores del cambio y la estabilidad, ya que “la intención es mostrar

cómo opera en la vida cotidiana la cultura apropiada como dimensión subjetiva de lo social” (Segura, 1999, p. 37). En últimas, de lo que se trata es de asumir que el ambiente educativo “se constituye en un espacio de relaciones múltiples en el que los sujetos, a través de sus elaboraciones simbólicas, dan sentido a las prácticas, que como vivencias, surgen de las interacciones de la escuela como espacio de socialización” (Segura, 1999, p. 37)

Con tal entendido, se realizó una caracterización que tuviera en cuenta esa amalgama que conforma tanto el ambiente escolar como el contexto vivencial y particular de los estudiantes en su vida diaria, cruzando diferentes espacios y escenarios. Para ello se realizaron 5 actividades (articuladas con ejercicios extra-clase que se retroalimentaban en el aula) con la intención de ampliar y potenciar metodológicamente el análisis del contexto. Estas actividades se realizaron al inicio de las clases y sirvieron de insumo para los diferentes ejercicios y juegos teatrales.

La primera actividad buscaba indagar las relaciones de trabajo colaborativo así como la interacción intersubjetiva y grupal, así que se propuso la elaboración de un dibujo, individual y colectivo; por grupos, en donde cada integrante de grupo daba un nombre a su hoja y posteriormente todos los integrantes iban rotando sus respectivas hojas en círculo para que de esa manera cada quien pudiera hacer un solo trazo sobre las hojas de los demás compañeros, de acuerdo con el nombre que cada quien le ponía a su propia hoja.

Expresiones como “soy feo”, “bruto”, “como mocos”, entre otras, fueron escritas de forma abusiva entre algunos de ellos, llegando incluso al rompimiento de la hoja entre compañeros del mismo grupo de trabajo. Ocasionando que al hacer un escrito sobre cómo les había parecido la actividad, algunos estudiantes escribieran frases como “no tengo idea de

los trazos que me hicieron”, “es muy fea por lo que me odian”, “muchos tachones y escribieron cosas feas”, “horrible feo asqueroso”, “a mí me pareció mal porque parecen unos niños pequeños”, entre otras. No obstante, hubo algunos estudiantes que se sintieron a gusto con el trabajo realizado en sus grupos: “mi hoja me gusta porque parece la ceniza del fénix antes de revivir y después de morir”, “me parece que está bien porque me tocó pasarla y con mi grupo nos tocó ayudarnos”, “se parece al nombre que le puse a la hoja”, entre otras.



Imagen 1. Fénix. Dibujo colectivo. Fuente: archivo personal

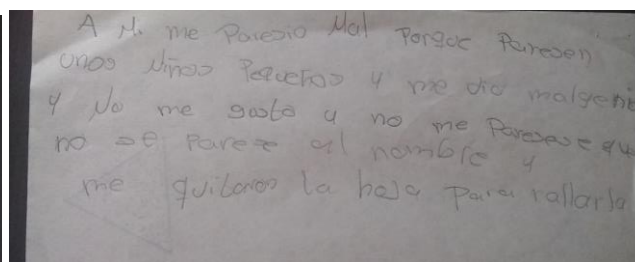
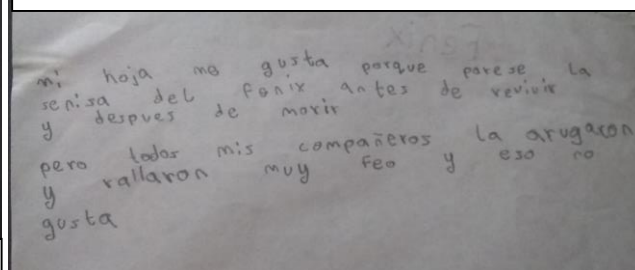


Imagen 2. Reflexión primera actividad I. Fuente: archivo personal

Imagen 3. Reflexión primera actividad II. Fuente: archivo personal



La segunda actividad consistió en una carta que cada estudiante elaboró a su yo del futuro que había perdido la memoria y necesitaban saber quién era. Con esta actividad se buscó indagar sobre lo que los estudiantes consideraban los aspectos relevantes de su ser en un proceso de reconocimiento de sí mismo, lo cual implicaba también su familia, su contexto,

gustos e intereses, entre otros aspectos. También se buscó indagar sobre la forma en cómo se proyectaban a futuro y la correspondencia entre ese futuro con el presente y el pasado.

De esta actividad surgió un panorama más claro de sus contextos, algunos de los cuales con situaciones problemáticas: “uno de mis hermanos está privado de la libertad, no lo he visto desde noviembre, no me dejan visitarlo y este problema me da muy duro que yo quisiera llorar pero no quiero poner mal a mi mamá”, “eres grosero en los sueños, mi mamá te quiere y Maycol será un enemigo (...) la única materia que me gusta es artística (...) mi sueño repetitivo es matar a los ladrones”; entre otros escritos que daban cuenta de otros aspectos positivos: “yo no quisiera que olvidaras lo maravilloso que es el Colegio Rural Pasquilla I.E.D.”, “me gusta ordeñar vacas y ayudar a mi mamá”, “eres veterinaria y ya sabes varios idiomas”, entre otros.

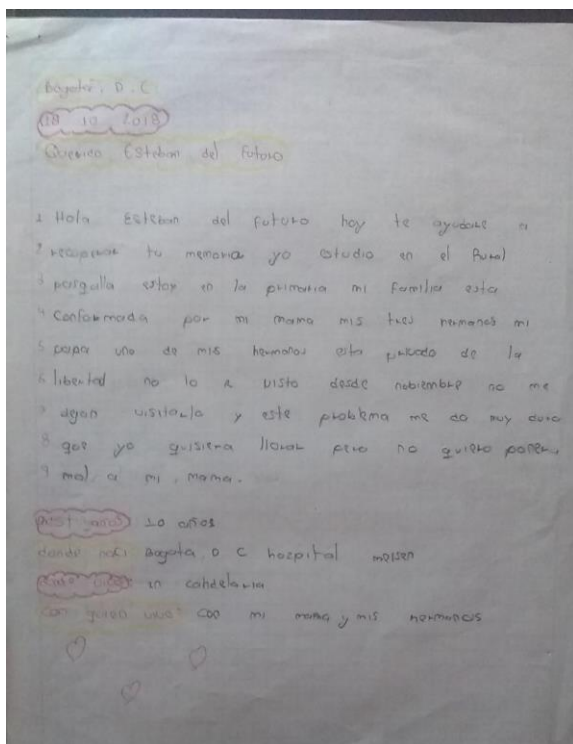


Imagen 4. Carta al yo del futuro I. Fuente: archivo personal

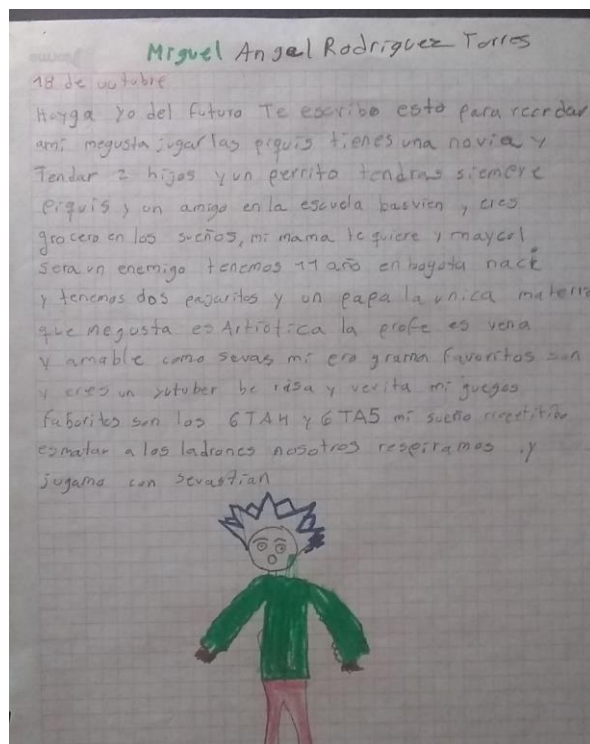


Imagen 5. Carta al yo del futuro II. Fuente: archivo personal

La tercera actividad hizo énfasis en las realidades de sus barrios y en la forma en cómo cada estudiante, y el propio grupo, percibían sus entornos barriales. Para ello, se buscó que los estudiantes narraran la cotidianidad de sus contextos mediante un ejercicio de ver el barrio como si fuese una película, en un claro acercamiento a una perspectiva de teatro. Los relatos allí expuestos daban cuenta de las problemáticas de cada contexto, las cosas buenas, feas o malas de cada barrio y la forma en cómo los estudiantes se ubican en cada territorio y relato.

En relación al ejercicio se destacan los siguientes escritos: “después toda la humanidad que conocemos es (son) zombies del cabrón de mi papá que me dejó en mi casa solo con mi mamá y se fue con otra vieja y ahora tiene 3 hijos”, “y en mi barrio están robando muchos niños entonces casi no salgo y quiero saber por qué se roban los niños e intentaron robar mi casa y luego quiero saber quiénes roban los niños, creo que es para quitar los órganos y corazón”, “lo feo es que atracan las personas y se roban los niños y matan a las personas”, “y me afecta porque no es justo que se los roben es injusto porque no me gusta”, “se los llevan en camionetas negras, rojas y grises y hoy se robaron a un niño”, “en estos barrios hay que mantenerse con cuidado”, entre otros escritos, que dan un panorama no muy grato respecto de las diferentes formas de violencia que cruzan el territorio inmediato de la localidad y de sus propios barrios.

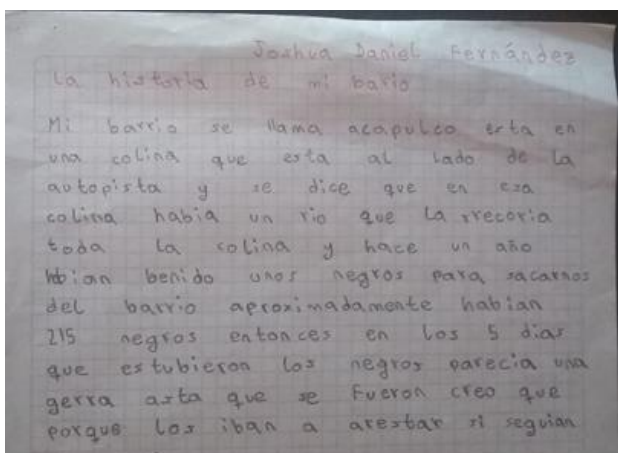


Imagen 6. La historia de mi barrio I.
Fuente: archivo personal.

/nuevos/25/14/octubre/del/2018/
 Danha
 Martinez

El barrio es aburrido porque hay muchas
 Ascocheros y no hay parques y tambien
 porque se estan robando a los niños
 para vender los organos y eso nos
 afecta a todos por que ya no podemos
 salir a la calle solos y tambien
 a las mamás de los niños que se
 han robado por que ya van mas de
 20 niños robados

NO MAS
 Robo de niños

Imagen 7. La historia de mi barrio
 II. Fuente: archivo personal.

/2018/14/octubre/del/nuevos/2018/
 La historia de mi barrio

La vida diaria de mi barrio rellena que se
 hacen por fumar todos los sábados son pelotas
 por el sector de balcones a veces rompen los vidrios
 de los vecinos por la rabia cuando se navidad
 nos reunimos todos los del barrio para hacer
 una fiesta y hacemos los regalos y cuando
 es jalagun sacamos dulces y los damos
 a los niños en mi casa hay un perro un gato
 y 1 pajarito, la perra se llama Lola, el gato se
 llama pacha, la pajarita se llama princesa
 En mi barrio hay gimnasia, En mi barrio
 se estan robando los niños los secos
 y las mamás trafican los organos para
 venderlos a personas ricas se los llevan
 en camionetas negras, rojas y grises y hoy
 se robaron a un niño

Nombre: Farol Carrillo

¿Cuáles son las personas que se roban a los
 niños?
 Son las personas malas, las que no piensan
 antes de hacer eso, que los tienen futuro, que
 los doctores meter a la cárcel

Imagen 8. La historia de mi barrio
 III. Fuente: archivo personal.

29 de octubre del 2018

En mi barrio a mi tío le robaron el hijo despues de
 salir del colegio se lo robaron en una camioneta
 negra se le bajaron con revolbox las manos
 y se lo llevaron así como así

La vida de mi
 barrio

En estos barrios hay que mantenerse con cuidado
 delincuentes en el momento cuidado que en la
 esquina esta el sicario por aquí una un man
 que se llama o toca desde el mal beche
 según el la manguana es un dios y en el barrio
 tambien fuman roban de todo lo que sea malo

Imagen 9. La historia de mi barrio
 IV. Fuente: archivo personal.

La cuarta actividad buscó dar cuenta de su contexto familiar y se pidió que narraran su experiencia en las vacaciones, siendo esta la primera actividad que se realizó con el mismo

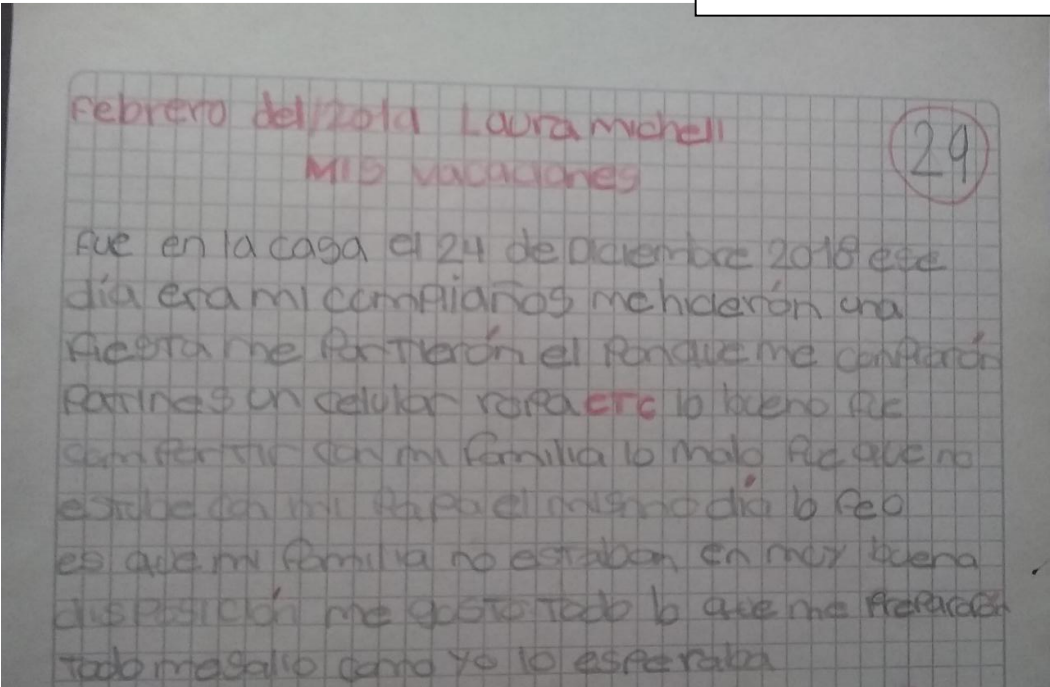
grupo, pero ya en quinto grado. La forma de compartir con sus familiares, inmediatos o lejanos, sus quehaceres en el hogar fuera del ámbito escolar, la relación con la escuela al extrañarla, entre otros aspectos, fueron tratados en sus relatos, en los cuales daban cuenta de lo real y lo ideal, de lo bueno y lo feo de los espacios familiares y vacacionales.

“Era un día normal y mi abuela nos echó de la casa, al día siguiente encontramos un lugar donde vivir, trasteamos todo en cuatro días: 1. las camas y nuestro chifonier. 2. el mercado y la ropa. 3. el closet de mis papás. 4. los cuadernos”, “lo bueno fue compartir con mi familia, lo malo fue que no estuve con mi papá el mismo día (cumpleaños), lo feo es que mi familia no estaban en muy buena disposición, me gustó todo lo que me prepararon, todo me salió como yo esperaba”, “el día que llegué a mi casa me sentí muy mal porque mis hermanos me extrañaron y mis padres también me extrañaron, y cuando entre a mi colegio si tenía con quien conversar y jugar y hasta hoy estoy escribiendo esta historia”; fueron entre otras, las experiencias que relacionaron los estudiantes en la manera en cómo habían vivido las vacaciones.



Imagen 10. La historia de mis vacaciones I. Fuente: archivo personal

Imagen 11. La historia de mis vacaciones II. Fuente: archivo personal



La quinta actividad consistió en acercar a los estudiantes de forma más directa al teatro y al cuerpo como principal elemento a la hora de contar historias. Se buscó entonces que escribieran algunas líneas sobre el tema del cuerpo, lo que significaba para ellos, las

historias que se encontraban en él mediante cicatrices, sus miedos, anhelos, hazañas y proezas, anécdotas y experiencias, que lo cruzaban de una forma u otra.

Cabe resaltar que la gran variedad de respuestas abarcan el cuerpo desde lo sensitivo, lo emotivo, lo vivencial, lo anecdótico o accidental, lo biológico, lo motivacional, entre otros aspectos; llamaron la atención los siguientes: “para mí el cuerpo es una cicatriz que marca a la mente (...) es dolor (...) es una enseñanza de la vida (...) es enfrentar los miedos y no enfrente ver sombras”; “cuando representé la tortuga para mí fue muy extraño porque tenía que hacer cosas que no hago pero tenía la capacidad de hacerlo”; “hoy me sentí ansioso por hacer cosas que no hago todos los días y muy bonito”; “hoy en el ejercicio sentí mi cuerpo libre para hacer las cosas que siempre hago”; “para mí el cuerpo siempre tendrá una cicatriz, es el poder de un niño más maduro y con más capacidades de enseñar la cicatriz y de grande tendrás la misma cicatriz y los sentimientos y el dolor cuando mi papá me pegó se me cayeron dos dientes de leche”; “hoy sentí mi cuerpo raro, nervioso”; “cuando hicimos el ejercicio de los animales me sentí alegre y a la vez un poco tímida y también libre de lo que casi no hago en casa”; “para mí el cuerpo son los sentimientos y cuando algo me pasa será para recordarlo en el futuro (...) Mi profe de Ecuador me cogió la cabeza y me pegó en la mesa”; “hay cosas que puedo hacer que algunas personas no pueden hacer (...) puedo sentir el aire”; “cuando tengo miedo me propongo y lo supero”.

22 de febrero 2019 Laura Michel
¿Qué es el cuerpo?

Para mí el cuerpo es una de las partes fundamentales para poder vivir. Me puede hacer correr caminar y nuestro cuerpo tiene partes como la nariz los ojos las piernas brazos el cuerpo me ayuda a reflexionar como en el que no haber lo más como rasaduras cicatrices y muchas cosas más el cuerpo me ayuda a ser mejor para saber que lo que no debemos hacer y me ayuda a mejorar cada vez cuando represente la tragedia para mí fue muy extraño porque tenía que hacer cosas que no hago pero tenía la capacidad de hacerlo y caminar muy lento.

Diego Alexander Marentes Pachón


Para mí el cuerpo es una vida para poder vivir para poder tener una nueva vida uno puede tener cicatrices por que nos puede cuidar me pegaron un barillazo en el brazo me cortaron en un cachete hoy siento mi cuerpo raro nervioso

Imagen 12. ¿Qué es el cuerpo? I.
Fuente: archivo personal

Imagen 13. ¿Qué es el cuerpo? II.
Fuente: archivo personal

Para mí el cuerpo humano es una forma de expresiones y caracteres relacionados con sentimientos y expresiones con muchas partes manos, brazos, piernas, cabeza con células.

Hermana
Hermana



Para mí el cuerpo son los sentimientos y cuando algo me pasa soy para recordarlo en el futuro

- Mi profesora cuando me cayó la cabeza y me pegó en la mano.

El cuerpo es un millón de partes que no vamos para entender con lo que aprendemos todos los días sobre el mundo.

¿PARA MÍ el cuerpo? Miguel

para mí el cuerpo siempre tiene una cicatriz es el poder un niño más maduro y con más capacidades de enseñar la cicatriz y de grandes cosas la misma cicatriz y los sentimientos y el dolor cuando un papá me pegó se me cayeron 2 dientes de leche

Imagen 14. ¿Qué es el cuerpo? III.
Fuente: archivo personal

Imagen 15. ¿Qué es el cuerpo? IV.
Fuente: archivo personal

En términos generales, se logró una caracterización bastante provechosa. El grupo en general, en un inicio, se mostró bastante participativo en actividades colectivas, sin embargo, se notaron algunas discordias y malos entendidos en virtud del mal manejo de conflictos entre algunos del grupo debido a la clara intención del juego y la broma. La expectativa del trabajo que se desarrolló durante las siguientes semanas en el espacio de artes incentivó su curiosidad y con ello el interés participativo y colaborativo del grupo en general.

En cuanto a la percepción que tienen de sí mismos se notó de forma general una muy buena autoestima (salvo dos casos particulares) la cual estaba vinculada a escenarios cercanos como la familia, el colegio, las amistades, la filiación religiosa, sus sueños, y la posibilidad de poder desarrollar plenamente actividades relacionadas con sus gustos e intereses. El gusto por el estudio y el sentirse en un ambiente escolar agradable lo expresaban de forma particular en algunas materias específicas. Se proyectaban en algunos casos de forma profesional.

La perspectiva que el grupo tenía de sus barrios era en general problemática evidenciando formas de violencia que han permanecido desde la conformación misma de la localidad, no obstante, en buena parte de los relatos se sentían a gusto (a veces, a la par con miedo e inseguridad) en el lugar donde vivían, sobre todo por el relacionamiento con las amistades y lugares donde era posible el juego y el deporte. Sobresale de forma abrumadora lo relacionado con el robo de niños³³, y en menor medida la delincuencia, el alcoholismo, la drogadicción, el abuso de la policía, entre otros, como por ejemplo el robo de ganado en escenarios rurales.

Las relaciones familiares mostraban en algunos casos familias disfuncionales, o por lo menos el rompimiento de la familia nuclear, mostrando una conformación de diversos tipos, ya sea con la familia extensa o la falta de alguno de los progenitores. Lo anterior, sin embargo, no es general a todo el grupo y en términos amplios se evidencia un buen ambiente

³³ Justo en días previos se dieron varias noticias televisivas a nivel distrital y nacional sobre el tema, tras lo cual se puede inferir la fuerte realidad de sus contextos, así como la permeabilidad de los medios noticiosos sobre la realidad vivida por los niños y niñas.

de familia. Las vacaciones fueron escenarios de goce y disfrute, de viajes y compartir, de juegos y regalos, de oficios y quehaceres, aún de tristeza y llanto.

En lo relacionado con el cuerpo fueron varios los tipos de relato por parte de los estudiantes. Desde asumirlo como parte fundamental de los seres humanos y seres vivos en general, hasta ponerlo en el contexto de diferentes actividades como el juego, el baile, y las muchas sensaciones y emociones que lo cruzan en actividades cotidianas. Desde cicatrices producto del juego o del aprendizaje en actividades varias, hasta llegar incluso al maltrato intrafamiliar. La superación de miedos como la oscuridad u orinarse en la cama o el hecho de expresarse en público delante de sus compañeros en las actividades y juegos teatrales propuestos en clase también estuvo presente en sus relatos.

4.3 Construcción Metodológica

Un currículo de ciencias sociales, articulado a la educación estética, siempre será un proceso, y esta no es la excepción. Con el panorama expuesto, la construcción práctica de las categorías plantea tener que reconocer momentos, que, teóricamente, son claros pero que no son fáciles de analizar metodológicamente, como ser: i) el momento de coaligarse en el plano individual y/o primario, ii) la constitución de referentes de pertenencia más incluyentes, iii) la consolidación de disociaciones sociales entre realidades estables y su expresión en prácticas sociales, y iv) desde éstas a las formas de organización que la potencian y garanticen su proyección. (Zemelman, 2010, p. 361)

Se suma a estos postulados, las etapas propuestas por Boal (1989). Según este autor, la práctica del Teatro del Oprimido consta de 4 etapas: El conocimiento del cuerpo; Tornar el cuerpo expresivo; El teatro como lenguaje; y El teatro como discurso. Tanto los postulados

de Zemelman como los de Boal se imbrican en términos prácticos; no obstante, lo particular de lo llevado a cabo hace necesaria obviar la cuarta etapa propuesta por Boal, al no haber sido desarrollada de forma plena y consciente en el transcurso de las actividades.

Ahora bien, ¿cómo llevar a cabo tal articulación? Enfocando los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto, pues lo que llamamos dinámicas sociales son una manifestación de estos despliegues y de cómo se pueden transformar en diferentes tipos de capacidades de construcción. O como bien afirmaba Walter Benjamín (2003): “Entre todas las artes, el teatro es la menos abierta a la reproducción mecánica, es decir, a la estandarización.” (p. 114).

Con la experiencia estética, el ser humano intenta traer al escenario la conciencia objetiva, normal, rutinaria, dándose así un escenario de goce y de disfrute, de acción y reflexión. Rodari decía “nos interesa la creatividad, no el arte” (1983, p. 11). Y esta la razón que nos mueve ya que “mientras más se disminuye la importancia social de un arte, más se separan en el público la actitud de disfrute y la actitud crítica” (Benjamín, 2003, p. 82).

Por otra parte, cabe la pregunta ¿cuáles son los procesos de construcción de las memorias colectivas? Lo colectivo de las memorias es el entretrejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros. Es por ello que el diálogo, la mediación y la comunicación siempre estuvieron presentes, teniendo en cuenta aquella premisa de Freire y Faudez (2013) de que “el lenguaje de las clases populares es tan concreto como su vida” (p. 95). O como diría Rodari (1983): “Cada dibujo dice muchas cosas que solo se podrían decir

con muchas palabras, y otras cosas que sólo con las palabras no se podrían decir” (Rodari, 1983, p. 22).

Se trató entonces de partir de algunos hitos en la historia de la localidad de Ciudad Bolívar, teniendo en cuenta que “las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria” (Jelín, 2002, p. 52), pero en últimas hay cosas que solo se entienden desde el lenguaje diario y cotidiano, la vivencia propia de cada estudiante situándose desde su propio contexto³⁴. Por lo tanto, el análisis de la localidad partió de las vivencias en los barrios. Tenemos que conocer la historia del emisor y entender que éste forma parte del mensaje, y que, al decir de Boal, el arte es la pedagogía del entendimiento. Por ello se adoptaron los tres momentos propuestos por este autor, teniendo como base los principios del Teatro del Oprimido:

1. La transformación del espectador en protagonista de la acción teatral.
2. El intento, a través de esa transformación, de modificar la sociedad y no solo interpretarla.

4.3.1 Momento 1: Conocimiento del cuerpo

El lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia, y en el teatro no existe otro elemento más importante que el cuerpo humano. Por ello, esta primera etapa consta de secuencias de ejercicios en que se empieza a conocer el propio cuerpo, sus limitaciones y sus

³⁴ En cuanto expresión de la subjetividad social constituyente, el sujeto se tiene que observar como proceso que se puede especificar, en lo que respecta a sus contenidos, en distintos recortes de observación (...) considerar que puede reconocer distintos planos para manifestarse, tal como pueden serlo los propios de la cotidianidad que se muestra en la situación de vida y de trabajo; o bien, los planos en los que se manifiesta la relación memoria-utopía y el propio sistema de necesidades. (Zemelman, 2010, p. 358)

posibilidades, sus deformaciones sociales y sus posibilidades de recuperación; “ver más en la experiencia, oír más en frecuencias que normalmente nos resultan inaudibles, ser conscientes de que las rutinas diarias minimizan lo que el hábito y la convención reprimen” (Boal, 1989, p. 22).

En esta etapa se tiene por finalidad deshacer las estructuras musculares de los participantes, aquellas estructuras que se han ido mecanizando a fuerza de rutinas. Es decir, se trata de desmontarlas, verificarlas, analizarlas. No para que desaparezcan, pero sí para que se vuelvan conscientes. Lo subyacente está en que si uno es capaz de desmontar sus propias estructuras musculares será seguramente más capaz de “montar” estructuras musculares propias de otras profesiones o estatus sociales, es decir, estará más capacitado para “interpretar” físicamente otros personajes diferentes de sí mismo. (Boal, 1989, p. 25).

Al iniciar este proceso se hace necesario tener consciencia de dos unidades: la primera entre lo físico y lo psíquico, y la segunda entre los cinco sentidos. El cuerpo, la mente y lo sensible están íntimamente ligados, de allí que un movimiento corporal es un pensamiento; y a su vez un pensamiento también se expresa corporalmente. Los actores, o en este caso los estudiantes participantes, deben pensar con sus cuerpos ya que todas las transformaciones físicas provocan el aumento inmediato de la sensibilidad, incluyendo la unidad entre los cinco sentidos, explorando, sintiendo y viviendo. El acto de pensar con palabras empieza en las sensaciones, y, por otra parte, el conocimiento es la memoria activa y el pensamiento es la acción. (Boal, 2001)

Sin lo anterior sería imposible comprender que la corporalidad no es un objeto “recortado” a ser estudiado, es la manera como se siente vivir en el mundo y, desde ahí,

incluye dimensiones constitutivas de toda experiencia subjetiva. Corporalidad entendida como una perspectiva de análisis y de problematización, lo cual implica la experiencia de la corporalidad como un locus desde el cual nos comprometemos con el mundo objetivo y con los vínculos que hacen a la intersubjetividad. (Bonvillani, 2015). Parafraseando a esta autora, surgen dos preguntas fundamentales: ¿Cómo hacer presente la necesidad de realidad y de futuro a partir de la voluntad de ubicarse corporalmente en el mundo? y ¿Cómo abordar el mundo de vida, de manera que se pueda manejar la posibilidad de que el sujeto se pueda objetivizar frente a él mismo?

Desde la perspectiva de la realidad conformada por espacios de despliegue, las estructuras de la realidad socio-histórica pueden revestir significados diferentes según los sujetos, ya que pueden tener sentido para unos, pero no para otros, ello debido a que pueden representar espacios para sus despliegues, a la vez que no serlo para otros sujetos. (Zemelman, 2010, p. 357). Se debe enfocar al sujeto desde sus límites, pero sin reducirlo a sus determinaciones históricas.

Ejemplo de ello es la popular conceptualización del “cuerpo socialmente producido”, la que ha sido criticada por proponer una concepción del cuerpo que lo reduce a la calidad de objeto afectado y constituido por procesos sociales y discursos culturales, restando capacidad de agencia a los sujetos que viven en primera persona ese cuerpo. (Bonvillani, 2015, p. 104).



Imagen 16. Conocimiento del cuerpo I.
Fuente: archivo personal



Imagen 17. Conocimiento del cuerpo II.
Fuente: archivo personal

4.3.2 Momento 2: Tornar el cuerpo expresivo

“La sociedad dependiente es por definición una sociedad silenciosa” (Freire, 2000, p. 46). Es esta la razón por la cual el cuerpo ha perdido expresividad, son cuerpos silenciosos, y se hace necesario volverlos expresivos, dar forma de narración a los materiales de la experiencia vivida es una fuente de creación de sentido. Allí, el papel de la imaginación no es resolver, no es indicar el camino, no es mejorar. Es despertar, revelar lo que habitualmente no se vé, no se oye o no se espera. O en palabras de Rodari (1983): “La imaginación es la función de la experiencia” (p. 30).

Tornar el cuerpo expresivo, en el marco expuesto, se logra mediante una secuencia de juegos, el Arsenal del Oprimido, abandonando otras formas de expresión más usuales y cotidianas. Los participantes son invitados a “jugar” y no a “interpretar” personajes, pero “jugarán” mejor en la medida en que “interpreten” mejor (Boal, 1989, p. 28). Interpretar animales, oficios, profesiones, personalidades célebres o famosas, compañeros y compañeras, etc. No se trata de hacerlo mal o bien, tan solo de intentarlo y hacerlo. De allí que “el error artístico es completamente diferente del error científico: en un cálculo

matemático, un error invalida un resultado; en arte, puede afianzarlo. Todos los resultados, intencionales o no, deben analizarse y extraer de ellos enseñanzas” (Boal, 2001, p. 324).

Actuar implica la toma de iniciativas y la dramatización funciona como codificación, como situación problematizadora, a la que seguiría la discusión de su contenido ya que “las ideas son grandes sólo cuando pueden ser actuables” (Gramsci, citado por Freire y Faudez, 2013, p. 96). La cuestión que subyace remite a la conformación de la capacidad de construcción, de actuación, que no se puede separar de la amplitud del despliegue, pues si el despliegue está restringido a determinadas situaciones sociales nunca tendrá la fuerza de un eventual sujeto, de un eventual actor, de las tablas, el arte y de la vida. La necesidad de decir es el momento potenciador del discurso, y el discurso es la manifestación de la experiencia en potencia. (Zemelman, 1998)

Tanto conocer el cuerpo, como hacerlo expresivo, allanan el camino hacia el tercer momento, en el cual

La idea del acontecimiento compromete al sujeto totalmente, porque obliga a éste a un acto de conciencia mediante el cual recuperar su pasado como experiencia renovada en qué basarse para no quedar atrapado, de manera de adentrarse en el presente en que se hace real el pasado rompiendo de este modo con la concepción lineal del tiempo. (Zemelman, 1998a, p. 30)



Imagen 18. Tornar el cuerpo expresivo
I. Fuente: archivo personal



Imagen 19. Tornar el cuerpo expresivo
II. Fuente: archivo personal

4.3.3 Momento 3: El teatro como lenguaje

En esta etapa se empieza a practicar el teatro como lenguaje vivo y presente, no como producto acabado que muestra imágenes del pasado. Se parte de los ejercicios musculares, ejercicios sensoriales, ejercicios de memoria, ejercicios de imaginación, y ejercicios de emoción, para poner en práctica el verdadero objetivo cuando se usan las técnicas del Teatro del Oprimido, el cual es la extrapolación en la vida real de las soluciones o alternativas encontradas en la imaginación y ensayadas en escena. “Esta prolongación, no obstante, depende de cada actor y de sus deseos de intervenir en su propia realidad” (Boal, 2001, p. 290). En suma, en el teatro, o para el caso en particular, en el aula de clase, el espectador ciudadano, o estudiante, se multiplica por dos: es quien es y se vuelve parte de su propia obra teatral siendo el personaje, ya que

lo que se propone es la acción misma: el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio - en resumen, se entrena para la acción real -. (...) El espectador liberado, un

hombre íntegro se lanza a una acción. No importa que sea ficticia; ¡importa que sea una acción! (Boal, 1989, p. 17).

Este tercer momento se divide en varios grados. Primer grado: Dramaturgia simultánea; los espectadores “escriben” simultáneamente con los actores que actúan, logrando así que el actor deje de interpretar al individuo y pase a interpretar al grupo. Segundo grado: Teatro-imágen; puesto que la imagen sintetiza la connotación individual y la denotación colectiva, los espectadores intervienen directamente, “hablando” a través de imágenes hechas con los cuerpos de los actores, pasando de la imagen real a la imagen ideal, pasando por imágenes transitorias. Tercer grado: Teatro-foro; los espectadores intervienen directamente en la acción dramática y actúan; “el público (el pueblo) tiene la oportunidad de experimentar todas sus ideas, de ensayar todas las posibilidades y de verificarlas en la práctica, es decir, en la práctica teatral” (Boal, 1989, p. 41).

Estos grados se trabajaron de forma secuencial hasta desembocar en la práctica del teatro-foro en el espacio de clase, que bien pudo darse dentro y fuera del aula. En el teatro-foro no se produce catarsis, produce dinamización, ya que estimula nuestro deseo de cambiar el mundo. En el teatro-foro hay reglas de juego relacionadas con la dramaturgia, la puesta en escena, y el espectáculo como juego, aspectos estos que se fueron poniendo en práctica a lo largo de los diferentes talleres. Con la perspectiva siempre presente de que el Teatro del Oprimido, en todas sus formas, es el lugar donde se ensayan las transformaciones: ese ensayo ya es una transformación.

Lo importante no es encontrar la única solución buena, sino descubrir el mayor número posible de alternativas ya que “mucho más importante que llegar a una buena

solución es provocar un buen debate, el conflicto de ideas, la dialéctica, la argumentación y la réplica, ya que todo ello estimula, calienta, enriquece, prepara al espectador para actuar en la vida real” (Boal, 2001, p. 397-398). Surge así una conciencia fruto de la reflexión del sujeto sobre sí mismo y sobre el significado de sus actos, no solo sobre sus consecuencias.

Entonces se hace necesaria la construcción de lo que Boal llama un “Modelo³⁵”, es decir, una escena o una pieza dirigida a ensayar acciones concretas de la vida social, producir cambios, transformaciones. Ese modelo “debe ser escrito (o aprobado) colectivamente, ya que debe representar el pensamiento, la necesidad y el deseo del grupo o de su clase” (Boal, 2012, p. 239). Teniendo el modelo claro se hace uso de lo que Boal llama el método subjuntivo (y que Rodari llama un proceso de “extrañamiento”), que “es la instauración de la duda como semilla de la certeza (...) Es la experimentación de modelos de acción futura, posibles en una situación dada, que precede a la acción concreta” (Boal, 2012, p. 242). Se trata de preguntar, si hiciéramos esto o aquello, ¿cómo sería?

Así, el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de determinadas alternativas de sentido: esto es, pasa de la pura potencialidad consciente del cuerpo, propia del primer momento, que contiene múltiples posibilidades de sentido, a la concreción de una alternativa particular de sentido, hecha acción sobre el escenario³⁶.

³⁵ Es clara la semejanza con lo que Estela Quintar, desde una perspectiva pedagógica de la potenciación, ha llamado “didactobiografía”, que como ya se dijo al inicio de este apartado, fue una base principal del proyecto.

³⁶ Para Martínez (2015), asumir la crítica como actitud metodológica para abordar las subjetividades requiere de tres procesos, los cuales son similares a los grados que hacen parte de este tercer momento: problematización, eventualización y ficcionalización. En la problematización no hay papeles positivos, ni negativos, sino cuestionamientos, preguntas que pueden producir transformaciones desde una mirada crítica de esas verdades que constituyen a los sujetos. “La problematización como un ejercicio para pensar lo impensado, es decir, lo impensado no tanto porque no pueda pensarse, sino porque no se han considerado en términos históricos o porque los supuestos son tan



Imagen 20. El teatro como lenguaje I.
Fuente: archivo personal



Imagen 21. El teatro como lenguaje II.
Fuente: archivo personal

CAPÍTULO 5:

5. Experiencias, aprendizajes y resultados.

En este apartado se presentará el análisis de las diferentes experiencias vividas durante la realización del proyecto, así como los resultados que de ellas devienen, acotando, o, mejor dicho, haciendo hincapié en el contexto, los sujetos, las interacciones, estrategias pedagógicas, contenidos e intencionalidades. Se tendrá como base la voz de los estudiantes, recabada mediante los diarios de campo, los textos escritos por ellos y ellas, la realización de

fuertes que ni siquiera nos cuestionamos sobre su validez. Sacar el evento, hacerlo visible para luego averiguar cuáles son las preguntas impensadas en el marco de su momento histórico". (Martínez, 2015, p. 210).

La eventualización es pensar la historia en términos discontinuos, es hacer visible esa clase de rupturas, umbrales, límites y transformaciones o mutaciones en un momento determinado; es desafiar la historia, no es únicamente inventarse un acontecimiento, sino que "es mostrar cómo en un momento histórico un determinado enunciado se entendió en cuanto a sus discursos y sus prácticas, cómo este cambio en sus límites históricos significa establecer la transformación de los saberes" (Martínez, 2015, p. 211).

Ficcionalizar es asumir un marco empírico como soporte analítico, es desafiar el sentido Moderno de la Historia, evitando suponer una perspectiva causal o lineal de los eventos históricos, "es salirse del esquema epistemológico de la razón moderna, de los límites epistemológicos que se han creado" (Martínez, 2015, p. 212). Ficción no significa aquí la elaboración fantasiosa de conexiones o la elaboración meticulosa de una mentira capaz de fungir como ejercicio literario o teatral.

las escenas teatrales construidas, charlas, y demás espacios, momentos o escenarios que permitieron poner en juego armónico el entramado de la propuesta.

La intención en todo el proceso nunca fue la de construir una obra de teatro en el sentido amplio y estricto de la palabra. No obstante, se pretendió generar experiencias escénicas teatrales, a modo de acciones estéticas expresivas, que permitieran un acercamiento hacia el teatro, y mediante este, ahondar en temas propios de las ciencias sociales tales como la conciencia histórica y la construcción de sujetos.

En cada clase se proponían ejercicios y actividades diferentes, lo cual se refleja, evidentemente, en la cantidad y calidad de propuestas que fueron surgiendo clase a clase. Aunque no se pretendió una única obra de teatro, el cúmulo de las diferentes propuestas daba un panorama bastante claro de las problemáticas de sus barrios, que, al ser de diferentes barrios, daba una perspectiva general de la localidad, abonando así el camino de la memoria, la cual se fue trabajando hasta tornarla en conciencia histórica.

Después de realizado el primer momento de reconocimiento del cuerpo, a la par con la caracterización de sus contextos, tanto con el fin académico como con el fin de hacer de ello material didáctico y pedagógico, se procedió a actuar de forma escénica aquellas situaciones que los niños y niñas de grado quinto del Colegio Rural Pasquilla, veían problemáticas respecto de sus barrios. Escénicamente se organizaron grupos que ponían a discusión interna qué situación o situaciones iban a proponer sobre el escenario, para sí mismos y para sus compañeros.

Hubo peleas, robos, consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, alcoholismo, mal uso del espacio público, sicariato, e incluso situaciones que no podían darse

en sus propios barrios pero que las asumían como susceptibles de ser representadas, extrapolando contextos diversos que en últimas constituyen sus espacios de vida. Se dio el caso, de que representaran, por ejemplo, peleas en el colegio, o malos entendidos con sus compañeros, también regaños de los profesores, entre otras situaciones, más cercanas a su ambiente escolar.

Surge la pregunta, ¿cuál es la incidencia del contexto en la formación de sujetos? Mucha, casi que determinante. Para empezar, el contexto inicial en el cuál se iba a desarrollar el proyecto. En relación con el primer espacio físico en cual se harían las actividades, el patio de juegos, escribí:

“Al respecto se observa lo siguiente: el espacio es amplio y aunque permite la movilidad del grupo esta se ve compartida por la movilidad de docentes y otros estudiantes. Al ser un espacio al aire libre se debe tener cuidado con el manejo de grupo, con el manejo de la voz a la hora de dar las indicaciones y con la exposición al sol o al agua en caso de que llueva”. (Ver Anexo 1)

Una ola fuerte de calor o de lluvia y nos ponía en otra disposición. Así mismo sucede en los barrios. Una ola de peleas, de robo de niños o de otra circunstancia que perturbara la tranquilidad y pone a los niños y la propia comunidad en otra disposición. “Profe, es que no nos dejan salir a la cancha a jugar”, “ya no podemos salir de la casa y si salimos es siempre con alguien”, “jugamos un rato y nos mandan a entrar”, eran los comentarios, de forma oral y escrita, cuando se buscaba indagar sobre el goce o el disfrute de los estudiantes en sus barrios. También se dio el caso de que un estudiante manifestó: “no me gusta ver televisión, me gusta el colegio” (Ver Anexo 4).

A la par que los estudiantes analizaban las condiciones de su contexto, con miras a transformarlo, yo hacía lo propio buscando un lugar, un contexto, más apto para nuestras necesidades pedagógicas. Cuando se dió la posibilidad de cambiar de espacio y pudimos hacer uso de un salón comunal³⁷, se fue entendiendo en la práctica aquello de que transformando el contexto nos transformamos a nosotros mismos.

Es válido afirmar que en cuanto a espacios físicos hubo una falencia, la cual se pudo solventar en la medida de lo posible. No obstante, el contexto y el ambiente escolar en general propiciado por la institución y por la coordinación de curso, contrastaba. Las estrategias pedagógicas implementadas para la formación escolar y humana en los estudiantes, contemplaban, entre otras, las siguientes: un blog virtual llamado miscursos3 en el cual se sube diferentes materiales para que el grupo lo revise cada que quiera y los padres puedan ayudarlos en ese proceso; un personaje imaginario animado llamado “Pilín el preguntón” el cual hace preguntas a los estudiantes, conforme a las diferentes temáticas vistas en clase, para que estos las resuelvan; por otra parte trabajan el “Vademécum”, un libro o manual que recopila los datos más relevantes acerca de una materia en concreto y que en este caso se asume desde la perspectiva de mapas mentales³⁸; y también se pudo comprobar la realización de pruebas trimestrales³⁹ a los estudiantes con el fin de llevar de evaluar el avance progresivo

³⁷ Aunque la clase es en la jornada de la tarde, dando inicio a las 2:10 pm y terminando a las 3:50 pm, el espacio del salón comunal se usa por tiempo de una hora aproximadamente, que aún sin ser el tiempo ideal, posibilita varias actividades. El espacio cubierto, la acústica, entre otras cosas permiten buen desarrollo de actividades. (Ver Anexo 7).

³⁸ “Allí, dice el profe, los estudiantes tienen los conceptos claves de los temas que vamos tratando y pueden remitirse a ellos cuando quieran (...), las diferentes partes de la ficha incluyen preguntar en sus casas sobre el tema propuesto, buscar la definición del tema, sus apreciaciones, un dibujo, y al final un mapa conceptual o mente facto” (Ver Anexo 6).

³⁹ Es claro que están en un examen y por lo tanto no puedo ayudarles de forma directa, sin embargo, les digo: “traten de leer bien la pregunta, saber qué es lo que te piden en la pregunta para así mismo saber cuál es la respuesta correcta. Analicen las respuestas una a una, que verbos utiliza y de qué manera, en qué contexto y

respecto del plan de estudios, el nivel cualitativo y cuantitativo en el conocimiento y saber de los estudiantes; entre otros aspectos. Ética, religión, artes, educación física, informática, matemática, sociales, español, biología, inglés, plan lector, geometría y emprendimiento agropecuario, conforman el plan de estudios (Ver Anexo 2)

Cabe mencionar este suceso en relación al Vademécum: le pregunto al estudiante que está a mi lado “¿qué es eso?” a lo cual me responde: “lo único que sabemos es que guarda fichas con conceptos adentro” (Ver Anexo 6)

Las diferentes vicisitudes del proceso permitieron cambiar el tipo de relaciones, desde el propio contexto, a la luz de las diferentes perspectivas o posibilidades que se exploraron; ahora bien, ¿al cambiar el tipo de interacciones, en este caso potenciado por el cambio de contexto, cambian también la forma en cómo se constituyen los sujetos? Sucedió algo bastante curioso. Los estudiantes nunca habían tenido la posibilidad de abstraerse de sus propios contextos, siempre estaban inmersos allí, asumiendo en la mayoría de los casos lo que viniese; pero salirse por un momento de sus realidades y analizarlas desde afuera los puso en choque, en contradicción, valga decir, los puso en el límite desde, y a partir del cual, se lanzaban a la aventura de nuevos horizontes.

Se puede decir, que dicha abstracción se dio desde el primer encuentro. Cuando la docente me presentó por primera vez al grupo un niño gritó “¡es el amigo con derechos!”, a

con qué intención. Comparen las respuestas con la pregunta y traten de ver cuál es la mejor, ojalá con la mayor certeza posible pero siempre dudando de si hay una mejor respuesta” (...) “Profe, profe, ¿qué significa la palabra distanciamiento?”, me pregunta una chica que ya ha terminado su examen y le pregunto que ella qué entiende a lo cual me responde que se confunde porque la palabra termina en “miento”, pero yo le aclaro que tiene que ver más con la distancia que con el hecho de mentir. (Ver Anexo 2) En otra oportunidad, en medio de un taller, les pregunto “¿qué es la solidaridad?”, y una chica me responde “es una persona sola” (Ver Anexo 4)

lo cual la profesora le pregunta “¿acaso no todos tenemos derechos?” (Ver Anexo 1). Hubo un momento de silencio profundo, reflexivo, de descolocación frente a otra forma de ver y entender las cosas. Ese tipo de reflexiones que en principio eran silenciosas, fueron transformándose en voz y en acción, teatral y escénica, en la escuela y para la vida.

Al inicio de las primeras actividades se notaba cierta inexpresividad, la cual se fue transformando en las propias actividades y también durante todo el proyecto en general; y así lo anoto en el diario de campo:

en algunos casos se da muy poca expresividad corporal, o si no es poca, por lo menos si es bastante reservada, tal es el caso de un chico que pasa al centro y se queda allí parado con sus manos en los bolsillos en el pantalón mientras dice su nombre y al terminar de decirlo pasa de nuevo a formar el círculo. Hubo personas que en una misma ronda pasaban hasta dos, tres o cuatro veces y eso me indica que les gustaba el ejercicio, de hecho, no contentos con salir solos buscaban a sus amigos para salir todos en parche y representar que jugaban un partido de fútbol con disparos de balón al arco. (Ver Anexo 3)

Empiezan la actividad y noto lo siguiente: Un chico no quiere interactuar con nadie, dice que quiere estar solo o que se hace conmigo, yo le digo que sí, que nos hacemos los dos y que no hay problema, otro chico me busca y me dice que la pareja que le tocó no se quiere hacer con él, así que junto al primero con el segundo y al hacerlo me doy cuenta de que el segundo chico tiene unas verrugas en la mano y tal vez sea esta la razón por la que no quieren hacer el ejercicio con él, no obstante, el primer chico no pone mayor problema, aunque le veo la cara de inconformidad. (Ver Anexo 4)

Amparados en ese avance progresivo al asumirse las estudiantes como sujetos ¿de qué manera cambiaron la forma de sus interacciones? En primer lugar, hay que entender que dichas interacciones están cruzadas en diferentes ámbitos, con los propios compañeros, con el contexto y consigo mismo. Esta fue la razón por la cual siempre en cada actividad se pedía a los estudiantes que se situaran ellos mismos en los contextos dramatizados, para que se vieran en perspectiva, analizando en contexto sus diferentes posibilidades. El siguiente relato da muestra de la necesidad de ello:

Les reparto a cada uno una hoja y entre charla y juegos cada quien se va tomando confianza de hacer preguntas: “profe, profe, ¿y si yo no vivo en un barrio?”. “¿Cómo así?” le pregunto yo. “Sí, es que yo vivo en una finca”. “Bueno, pues escribe la historia o una historia de la finca en donde vives”, le respondo. Otro estudiante pregunta “porfe, ¿puede ser una historia de ciencia ficción o tiene que ser verdadera?”. Le respondo que preferiblemente verdadera pero que si quiere escribir algo diferente no hay problema siempre y cuando esté ubicada en el contexto del barrio. “Profe, es que no sé qué escribir”, me dice una niña. (Ver Anexo 5).

Surge entonces la pregunta, ¿cuáles son las estrategias pedagógicas, que, articuladas a los contenidos, dan cuenta de los procesos de transformación? “Estos chicos son muy autónomos”, me dijo el director de curso un día en una conversación, en la cual da cuenta de otras estrategias pedagógicas llevadas a cabo con el grupo, pero esta vez desde la perspectiva de la disciplina;

me explica que dentro del propio grupo hay algunos estudiantes que manejan unos listados: el listado de asistencia lo maneja una niña, el listado de participación en clases lo maneja una niña, el listado de la indisciplina lo maneja un niño al igual que

el listado de tareas no cumplidas. Cada uno de estos responsables ya sabe cómo obrar en el llenado de las listas y el profe me hace algunas aclaraciones respecto a algunas siglas que manejan (U para uniforme; I para indisciplina; C para charla) en el listado de indisciplina. También menciona el profe que en el listado de tareas sin cumplir se permite llegar a un tope máximo de 5 anotaciones por estudiante antes de llamar al padre o madre acudiente, y si el listado aumenta a 10 el caso se reporta al ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Menciona de igual manera que él tiene un pre-observador y que máximo admite tres notas allí por estudiante antes de pasar directamente al observador del curso. Delante de todo el grupo, el profe me autoriza para que cuando yo tenga alguna anotación al respecto, lo haga saber a los estudiantes que manejan dichos listados. (Ver Anexo 6).

Si bien es cierto que en el manejo de grupo se daba de esa manera, lo que se pretendía en principio era romper precisamente con ese tipo de prácticas, partiendo de un hecho tan elemental como lo es la propia mecanización que dicha rutina genera, y, como ya se ha dicho, la desmecanización del cuerpo fue el primer peldaño del camino. “¿Alguien no quiere realizar el taller de hoy?”, fue la pregunta que les hice al inicio de cada taller. “Les vuelvo a decir que si alguien no quiere hacer el ejercicio que me avise que no hay ningún problema y simplemente observan y ya. Nadie dice nada al respecto. (Ver Anexo 7). Procedí entonces a indicarles que no habría problema alguno si no quería hacer nada y solo observar. Podían hacer ahora lo que antes nunca habían hecho: decidir libremente si querían o no participar de una clase, sin el riesgo de la nota, sin el riesgo de la anotación.

Sucedió que, en un taller, ante un hecho de no llevar a cabo las indicaciones respecto de un ejercicio, les dije: “¿En qué idioma les hablo? ¿En inglés, francés, mandarín o en cual

otro?”, alguien del grupo respondió “con el idioma del cuerpo”. Todos se quedan en silencio (Ver Anexo 8). Efectivamente. Mi cuerpo estaba en disposición al movimiento, al corre-corre, el ajetreo; ese era el mensaje que transmitía y que efectivamente era bien recibido en el grupo. Por un momento la algarabía y el alboroto fue la expresión que de forma espontánea se fue transmitiendo en el grupo y en la cual me vi también inmerso, ante la necesidad de corresponder al llamado de diferentes estudiantes, dando indicaciones por pequeños grupos de trabajo, corriendo también de un lado al otro.

Se tiene entonces la posibilidad de los estudiantes para decidir libremente su participación como sujeto activo dentro del espacio de clase; contrastando un poco, a modo de metáfora, con la frase dicha por el docente director de grupo haciendo claridades sobre el correcto uso de los útiles escolares: “En este grupo va a ser indispensable el uso de la regla” (Ver Anexo 6). Ahora bien ¿Cuál debería ser la base en la cual se arraigan los contenidos para optar por la construcción de sujetos? O, en otras palabras, ¿Qué tipo de contenidos son los que permiten tener sentido de pertenencia con un contexto en miras a su transformación?

En principio, los contenidos tienen como arraigo el propio contexto y vivencia de los estudiantes. Estuvieron siempre presente sus realidades cotidianas, que, aunque colectivas también son bien particulares. La realidad saltaba como problemáticas a solucionar, en la práctica pedagógica, como elemento discursivo articulador de sentido en las propuestas hechas por el grupo. Así lo expresaron en una entrevista colectiva hecha al final del proceso.

Profe Sebastian: ¿cuáles problemáticas abordaron ustedes en grupo a lo largo del curso? (...) ¿cuáles fueron y cómo fue el proceso de construcción colectiva? ¿Cómo cuadraron entre ustedes para decir “hagamos esto, hagamos aquello o hagamos lo otro”?

Estudiante: Para plantear la problemática, lo que primero hacíamos era decir cómo la vamos a hacer, quiénes iban a ser tal personaje, quién iba a ser como el malo del paseo ahí, digamos, y qué soluciones podemos dar ahí, cuáles problemáticas son...

(...)

Profe Sebastián: ¿Cómo proponían las soluciones?

Estudiante: Nosotras escuchamos las propuestas de las otras personas y ahí de esas propuestas reuníamos y entre todos nos poníamos de acuerdo en quién iba a ser ese papel y ahí íbamos haciendo así, y a veces cuando todos hacíamos votaciones a ver quién vota por ésta y a veces decíamos “no, mejor es ésta” y ahí los otros compañeros votaban a ver si era así, si sí les parecía mejor o la otra no.

Estudiante: Nosotros decíamos, por ejemplo, “demos una solución” y entonces cada uno daba una solución como que “ay sí, ésta sí” o “Ésta es”, “Ésta no parece”

Profe Sebastián: Y las que no parecían ¿por qué decían que no?

Estudiante: Pues porque algunos proponían que con armas y todo eso, entonces nosotros fuimos creando, digamos, una fundación de alcohólicos anónimos y eso fue lo que nos dio fin de la obra.

Profe Sebastián: O sea, ¿cuándo alguien proponía una acción de violencia ustedes le decían “no, esa propuesta como que no va, mejor miremos otra cosa”?

Estudiante: Sí, eso. Porque es que también en la obra mostraríamos algo muy violento que está poseyendo ahora la humanidad; pues entonces nuestro plan, nuestra

propuesta no está ahí con armas, sino algo que tenga inicio, problema y desenlace, siempre tiene que haber una solución al problema.

Estudiante: Nosotras también hacíamos que unos opinaban unas cosas y nosotras dijimos algo que fuera más creativo, algo que fuera un problema y de ese problema tengamos varias soluciones. Porque, digamos, una que no nos parezca una solución, entonces buscar otra solución con la que podamos solucionar ese problema. (Ver Anexo 10)

Las problemáticas que se abarcaron fueron bastantes, en diferentes ejercicios realizados. No obstante, hubo cuatro en las cuales hubo un mayor desarrollo: robo de niños y niñas, alcoholismo, pandillas, y problemas de atención hospitalaria. En los relatos recogidos fue abrumador el número de ellos que se referían al robo de niños. De 28 relatos escritos que se recogieron, 14 de ellos mencionan el robo de niños.

Estudiante: Pues también realmente teníamos los problemas de nuestros barrios que nosotros queríamos solucionar, digamos, con mi grupo propusimos lo de alcohólicos anónimos, los demás grupos propusieron lo de pandillas, que no los atendían en los hospitales; pues eso realmente es lo que pasa en los barrios de ellos o de nosotros.

Estudiante: Como por ejemplo matar a alguien por buscar dinero, droga o algo, como pasaba en mi barrio antiguo, había muchos ñeros y se robaban mucho las casas, se metían a las casas y eso, pues nosotros, pues quisimos alertar a las personas y hablamos con la junta directiva para poner cámaras y alarmas para avisar a la gente que si pasa algo...

Profe Sebastián: O sea, eso que me estás comentando es algo real que sucedió en tu barrio con las problemáticas que estaban sucediendo.

Estudiante: Sí. (Ver Anexo 10).

Se da entonces el caso de que las temáticas, los personajes, las acciones, los problemas y las diferentes soluciones tienen como base la propia realidad de los estudiantes. La realidad pasa a la escena, donde se ensayan y se intentan otras formas de entender y ser en relación a sus propios contextos. ¿Cómo fue esa puesta sobre el escenario, sobre “las tablas”, en donde se ensayaban esos problemas y soluciones?

Estudiante: Los problemas que hicimos con mi grupo era de los problemas que nos pasan en nuestro barrio. Yo le dije a ellos que “hagamos uno como si fuera de pandillas, como si fuera que pasara real” y dijeron que sí

(...)

Estudiante: Eh, pues también algunos no querían “Ay no, a mí no me gusta esa propuesta”, les dábamos la palabra y pues realmente la propuesta no era como bien porque decían “ay no, hagamos como que estamos matando a siete personas” entonces ya se veía muy violento.

(...)

Estudiante: Como dice mi compañera (...) en una obra de teatro con unos compañeros hablamos sobre matar personas por dinero, por ganar dinero, y pues eso no, es como dañar a las personas que quieren a esa persona y pues en mi grupo hicimos lo de alcohólicos anónimos, entonces en mi grupo hicimos lo que hacen los adultos, entonces con mi grupo queríamos hacerles como una explicación a los

adultos que ya dejen el alcohol, que pongan atención a los niños, que ya no tomen más y todo eso. (Ver Anexo 10)

La voz del grupo en las diferentes representaciones se fue haciendo más fuerte. En los momentos en los que las representaciones tomaban rumbos en los ejercicios de teatro-foro, se manifestaron reacciones inmediatas ante situaciones en las cuáles los estudiantes creían que debería haber un cambio. Acciones que incluían la necesidad de organización entre los vecinos del barrio, acudir a entidades que fuesen o no gubernamentales, jornadas de diálogo, acciones y cuidados personales, la superación de miedos y obstáculos, asumir sus esperanzas y expectativas, hacer realidad sus sueños, entre otras acciones, las cuáles se iban articulando colectivamente, nutriéndose de la experiencia de los estudiantes en situaciones reales puestas en escena previendo la posibilidad de hacerlo en la vida diaria y real.

Profe Sebastián: Una pregunta, ¿ustedes se sienten en la capacidad de tomar la palabra y actuar hoy día frente a la realidad de sus problemas? Es decir, que no sea una cuestión de una obra de teatro sino en la realidad, ¿se sienten ustedes capaces de actuar hoy día en alguna problemática que suceda?

Estudiante: Pues yo sí quiero que las personas cambien porque hay muchas personas que hacen cosas que no deben (...), hay muchas personas que toman y dejan sus hijos abandonados, no les dan su comida como debe ser, les dejan que hagan todo, no les dan un ejemplo de cómo ser y a veces los niños quieren estudiar y los papás no los dejan porque no tienen dinero y sólo se la pasan tomando.

(...)

Estudiante: Pues yo sí, porque a mí me gustaría participar en eso porque los demás también podrían estar afectados por eso, entonces para cambiar el barrio uno tiene que hacer eso.

Estudiante: Pues realmente, también a veces hay adultos o personas que dicen “no, es que la palabra de ese niño no vale, es que la palabra de ese otro tampoco vale”; realmente la palabra del niño sí vale porque los niños no se pueden ocultar cosas, porque los niños siempre dicen lo que ellos sienten.

Estudiante: Lo que dice mi compañera (...) es verdad, por ejemplo: unos adultos quieren hablar, por ejemplo, de peleas, digamos, y un niño que quiere opinar para decir qué es eso o por qué hacen esas cosas, y entonces lo que hacen los adultos, como dice mi compañera (...), es “la palabra de los niños no vale”, ¡pues claro que la palabra de los niños tiene que valer! porque es importante, o sea los niños le dan opinión a los adultos... les enseñan muchas cosas.

Estudiante: Que es lo que dice justamente mi compañera (...) es verdad, yo ya estuve en unos cuantos problemas de esos, del día que mi pa’ y mi ma’ se estaban peleando y yo me metí para hablar y todo, y yo me metía y ellos me salían regañando más, antes. Definitivamente yo decía que la palabra de los niños sí es válida, porque si no estuviéramos acá los adultos estuvieran más felices.

Estudiante: Y es que los niños siempre hacen reflexionar a los papás, porque los niños necesitan como el apoyo de las personas y pues sí, yo sería ya capaz de hablar frente a eso porque los niños necesitan ese amor para que cuando crezcan ellos poderle dar amor a sus hijos. (Ver Anexo 10)

Las situaciones problemáticas se articulaban a la memoria histórica de la localidad, de tal manera que se hablaba y actuaba del robo de niños y, a su vez, de la mal llamada “limpieza social”, ejemplificada en por desgracia famosa, masacre de Juan Pablo II; así como también se ponían en juego escénico la organización de la comunidad en relación directa con el nacimiento de la propia localidad según dinámicas históricas que para el caso de Ciudad Bolívar cuentan con un hito histórico como lo es el paro cívico de 1993; e incluso articular lo urbano y lo rural que caracterizaba el grupo, con la situación de las emergencias ambientales provocadas por el mal manejo de residuos en lo que se conoce como el Basurero Doña Juana.

Estudiante: La memoria sirve para muchas cosas, por ejemplo, la memoria... uno puede, digamos, el día antes uno peleó con la otra persona y le hizo lastimar, entonces al otro día llegan y le dicen perdón y la otra persona no quiere, entonces él reflexiona y dice “esto yo lo hice mal y debí de ser amable, recogerlo, llevarlo a algo pa’ que lo aliviaran o algo y no dejar así y consultarle a un adulto qué pasó para que ellos nos ayuden”, porque sólo los niños no podemos, necesitamos ayuda de los adultos.

Profe Sebastián: Okey. Cuando yo hablo de memoria también hago referencia a la historia, entonces ¿de qué sirve la memoria histórica?

Estudiante: La memoria histórica sirve para recordar a nuestros antepasados y sus creencias, digamos, los muiscas: ellos creían en el sol y la luna; pero digamos, los cristianos creen en dios, los católicos...

(...)

Profe Sebastián: ¿de qué nos sirve saber que en el año del 93 hubo un paro, de qué nos sirve saber que mataban jóvenes en Ciudad Bolívar, de qué nos sirve saber la historia del pasado? ¿Eso pa' qué nos sirve? ¿Para tenerla guardada en los libros? ¿Para qué?

Estudiante: Pues sirve para reflexionar sobre cosas que ya han pasado y pues tratar de que no sigan pasando porque, como el robo de niños; entonces pues toca tener iniciativa de eso.

Estudiante: Pues también no se tiene que guardar en los libros sino que se tiene que escuchar en todo el mundo, en todas las regiones, en lo que sea.

Estudiante: Y también realmente saber qué es lo que ha pasado en Colombia, porque digamos uno todavía no había nacido pero igualmente también la memoria sirve para decirle a los humanos qué es lo que los niños sienten; también deberíamos decir que eso de la limpieza, que matan personas, “¡No lo hagan!” o sea digamos: prohíban el vicio, quiten todo eso, que la policía esté más alerta, porque les hacen un daño a los jóvenes de matarlos y todo eso, y la familia sin saber dónde están los jóvenes, salen por el periódico que mataron, que mataron y que yo no sé qué.

Estudiante: Pues la memoria histórica también sirve para saber lo que pasó, digamos, cuando había las zonas rojas, cuando el ejército se peleaba con la guerrilla y para también decir que “¡Ya no más! Ya no más violencia en este país, ya hay demasiada, ya no nos merecemos esto; los niños de Colombia somos el futuro, por favor ya no nos hagan más daño”.

Estudiante: Lo que dice mi compañera (...) es verdad, como qué día el profesor nos explicó de la matanza de Juan Pablo II, definitivamente tenemos que saber, que tener la esperanza de que ya no nos sigan matando, de que se acaben los niños y los adultos se vuelven más alcohólicos (...) Por ejemplo, un niño que yo escuché, que mataron de 15 añitos... de 14, perdón, pues el niño estaba ahí y escuchó una balacera que lo mató; pero entonces qué tal que ese niño quisiera ser doctor, estudiar medicina, o lo que quería... (Ver Anexo 10).

Cuestionar sus contextos, poner en disputa sus propuestas, reflexionar sus posibles acciones, recabar en la memoria local, fueron algunas de las acciones que tuvieron desarrollo en el transcurso de las clases, al punto de que el proceso de instalación apropiación se articuló directamente a sus procesos educativos, los cuáles también entraban a formar parte del preguntar constante.

Estudiante: Profe, yo quiero decir una pregunta a usted, usted cuando estuvo con nosotros, ¿usted qué aprendió de todos nosotros?

Profe Sebastián: Bueno, me parece muy importante eso, que no sea solamente yo quien haga preguntas; ¿qué he aprendido de ustedes? La capacidad de preguntar, por ejemplo, eso que tú me estás diciendo, me estás cuestionando, y el hecho de que tú me cuestiones “bueno, ¿usted qué aprendió?”, me hace también cuestionarme a mí mismo, o sea, yo he aprendido a cuestionarme a mí mismo a partir del trabajo con ustedes (...) De cómo soy como persona, de cómo les digo a ustedes las cosas, de cómo trato de ser lo mejor profe posible (...) Porque muchos profesores, digamos, se han dejado llevar ya por la experiencia, en el mal sentido de la palabra, entonces dicen “no, yo hago siempre todos los años la misma clase porque es que a mí me funciona,

y así es, y así debe ser” y nunca cambian, nunca proponen algo nuevo, no le dan espacio a la imaginación para hacer cosas diferentes, yo en cada clase que vengo acá, trato de proponer algo diferente, porque si yo me quedo siempre en lo mismo yo digo “estoy repitiendo lo mismo que hacen los otros profesores”.

(...)

Estudiante: ¿tú por qué no puedes ser el profesor de artes?, así explicando lo de historia y todo eso, lo de San Joaquín, la historia de San Joaquín o como la historia de Bogotá.

Profe Sebastian: ok, bueno, yo he utilizado el arte aquí como un medio (...) El arte debe servir para algo, en este caso pues me sirvió para mi proyecto, pero me sirvió más que para eso, para saber que estoy haciendo lo que me gusta, que me gusta ser profesor, y que me gusta saber que hay estudiantes que se piensan desde tan jóvenes un cambio en el mundo.

(...)

Estudiante: ¿usted aprendió de nuestros errores? ¿También de sus errores?

Profe Sebastian: sí, claro que sí, total, porque, por ejemplo, me causó mucha curiosidad verlos a ustedes, yo en algún momento, por ejemplo, yo me rascaba la cabeza y yo decía “bueno, yo les voy a proponer esa actividad el día que venga la profesora”, y yo dije “bueno, ¿y estos chinos con qué me van a salir?” ¿Sí?

(Risas)

Profe Sebastian: o sea, no sabía, yo les tenía confianza a ustedes, pero yo no sabía ustedes con que iban a salir, y cuando yo ya los vi a ustedes haciendo sus propuestas, por ejemplo, cuando vi la propuesta de los alcohólicos anónimos, o sea, vi que realmente hubo un proceso de aprendizaje en ustedes. Y eso me llenó más de motivación, me llenó más de creer, de confiar en ustedes, por ejemplo, yo les había dicho “hagamos soluciones a corto, mediano y largo plazo”, y yo las vi, las vi, entonces eso me llenó de motivación, por ejemplo, vi que la primera había sido por ejemplo alcohólicos anónimos, después había sido “no, que vaya a un hospital”, después el instituto colombiano de bienestar familiar, o sea, como que habían los pasos ahí, con el grupo de las pandillas por ejemplo, yo vi que primero era como, bueno, la solución inmediata era dialogar, sí, como “bueno, charlemos entre nosotros”, pero ya después era, “bueno, si, charlamos de un día para otro y hacemos las cosas pero ¿después que sigue?” ¿No?, entonces “no, que hacer actividades culturales para que no vuelvan a hacer eso” entonces, he aprendido mucho ahí.

Estudiante: pues realmente yo también le aprendí mucho a usted profe, porque desde que yo estaba el año pasado en cuarto, realmente la clase de artes con la profe (...), nos ponía a hacer estencil y todo eso, pero yo nunca había sabido que era una obra de teatro, usted nos enseñó eso y realmente se interesó en esas obras de todo. (Ver Anexo 10).

En relación al teatro, que en el marco de la presente monografía se asume como acción estética expresiva, se obtuvo lo siguiente, teniendo en cuenta la importancia imaginativa, el horizonte utópico, la ruptura de lo cotidiano, la experiencia del cuerpo, entre otros aspectos:

Profe Sebastian: ¿para qué creen ustedes que sirve el teatro?

Estudiante: el teatro sirve para expresar lo que pensamos, y el teatro es algo que nosotros podemos mostrar a las otras personas, podemos pensar muchas cosas (...) cuando habla con los otros compañeros, dialoga, uno organiza esas palabras, y también eso es el teatro, es demostrar lo que pasa en el mundo, y podemos demostrar a las personas que todo problema tiene una solución.

Estudiante: para mí el teatro es amor, vida, cariño, y también, pues para mí hay reflexión en el teatro porque ahí a veces nos enseñan valores.

Estudiante: pues para mí el teatro es decir las cosas o hacer las cosas que uno siente, uno las expresa, digamos, uno que se eche un pedo, y lo tiene que expresar en esa obra de teatro, porque es lo que uno siente y no lo que los demás sienten.

Estudiante: para mí es como una manera de expresar una historia, un cuento o un relato.

Estudiante: realmente el teatro para mí es para expresar un sentimiento de una persona,

(...)

Estudiante: el teatro para mí es como reflexionar sobre los sentimientos de las personas, como el robo, el vicio, la drogadicción, es para representar eso y además para hacer reflexionar a las personas que lo están oyendo y pues para mí eso es el teatro.

Profe Sebastian: ¿Qué tiene que ver la imaginación con todo esto?

Estudiante: la imaginación es todos los seres vivos, uno imagina cosas y a veces pueden ser reales o no, uno puede hacer una obra de teatro que no pase en el mundo, pero uno se imagina, y hay que saber controlar la imaginación y no burlarse de las propuestas de las otras personas, hay que respetar la opinión de las otras personas.

Estudiante: para mí la imaginación es como lo que los niños sueñan (...) para mí la imaginación es todo aquello que podemos imaginar y que a veces puede ser ficticio o real.

Estudiante: para mí la imaginación es todo lo que tiene el ser humano

Estudiante: la imaginación es como una manera de arte (...) cuando uno está durmiendo uno sueña, y ese sueño es como una imaginación y un arte para cuando uno quiera hacer.

(...)

Estudiante: pues para mí la imaginación esta es en los sueños de los niños, pues es como dicen mis compañeras, puede ser ficticio, puede ser real, pero la imaginación para mí es estar en los sueños de uno mismo. (Ver Anexo 10)

Acotando un poco la experiencia del cuerpo, se puede evidenciar el desarrollo metodológico propuesto, de la des-mecanización del cuerpo, tornándose expresivo para hacer del teatro todo un lenguaje.

Profe Sebastian: ¿Cómo sintieron sus cuerpos a partir de la experiencia del teatro?

Estudiante: los talleres que usted propuso con la cotidianidad me pareció muy chévere porque ahí podíamos expresar lo que hacíamos cotidianamente

Estudiante: (...) uno se sentía que estaba libre, sentía que ya estaba en los cielos, ya estaba descansando

Estudiante: el cuerpo hay que saber respetarlo porque como el cuerpo del niño y de la niña es unas cosas muy diferentes, y hay que saberlo respetar y valorar, nosotros tenemos unos cuidados con nuestros cuerpos, y hay que saber cómo utilizar ese cuidado y todos los días bañarnos, hacernos nuestro aseo personal.

Estudiante: mi cuerpo se sintió libre, como con ánimos, como moverse, expresarse, eso, eso fue lo que me hizo mi cuerpo.

Estudiante: (...) uno ya no se sentía todo rabón ahí, todo molesto con los compañeros, uno ya se sentía más mejor, se sentía ya liviano, como si fuera la vida recorriendo con él.

Profe Sebastian: ¿ustedes en este espacio de clase se sentían como si estuvieran en clase? ¿O como si estuvieran en el descanso o en el recreo? Es decir, ¿qué diferencia había entre la clase y jugar? ¿O la clase era un juego?

Estudiante: lo que yo sentí diferente era que, como un descanso, porque podíamos jugar, podíamos sentirnos más libres.

Estudiante: pues yo me sentí también como en un descanso, por ejemplo yo quería expresarme en el teatro, el profesor nos puso muchas actividades de teatro, y eso a mí me animó, como dice mi compañera (...), en las otras clases como yo también me sentía toda aburrada, pero cuando llego el profesor Sebastián, ya como que me dio más ánimo, energía, actitud y buena vibra, y ya, eso es lo que yo me sentí con el profesor Sebastián, y yo espero que el profesor Sebastián un día de estos nos visite,

también nos haga teatro, pues yo también quiero que del teatro yo aprendí muchas cosas, yo quiero como que también hagamos música, eso es como lo que también, música y toda esa vaina.

Estudiante: lo que le quiero decir profe es que usted como que nos despertó, como que nos hizo cambiar de ánimo.

Estudiante: (...) en las otras clases éramos como bobitos, por decirlo así, o sea, no teníamos como ánimos y eso, pero cuando usted llegó ya como que nos despertó, nos hizo mover el cuerpo, que griten, que zapateen, que todo, y uno como que se sentía como chévere, ahora sí, que esto no parece sino artes, sino ya esto parece como descanso

Estudiante: es como descansar de todo eso que nosotros en las otras clases escribimos, leemos, y eso, entonces uno descansa de todo eso. (Ver Anexo 10)

Para culminar este capítulo, se compartirán algunos textos escritos por los estudiantes, quienes respondieron a tres preguntas que estaban encaminadas a dar cuenta de lo aprendido en el transcurso de las diferentes actividades realizadas. Se tomó como referencia una prueba de autoevaluación realizada por la maestra de artes justo antes de iniciar la puesta en marcha de los talleres. En principio, eran tres preguntas: ¿Qué me gustó de la clase? ¿Qué no me gustó de la clase? ¿Qué les gustaría aprender?

Esas preguntas sirvieron como base, aunque ajustándolas al marco de nuestra propuesta de tal manera que su planteamiento correspondiera a diferentes formas de entender el aprendizaje, entendiendo este como algo individual que necesariamente se construye en

colectivo. Del total de respuestas escritas tomamos estas como muestra, dada la contundencia y sentido de apropiación para con los temas y categorías puestas en juego.

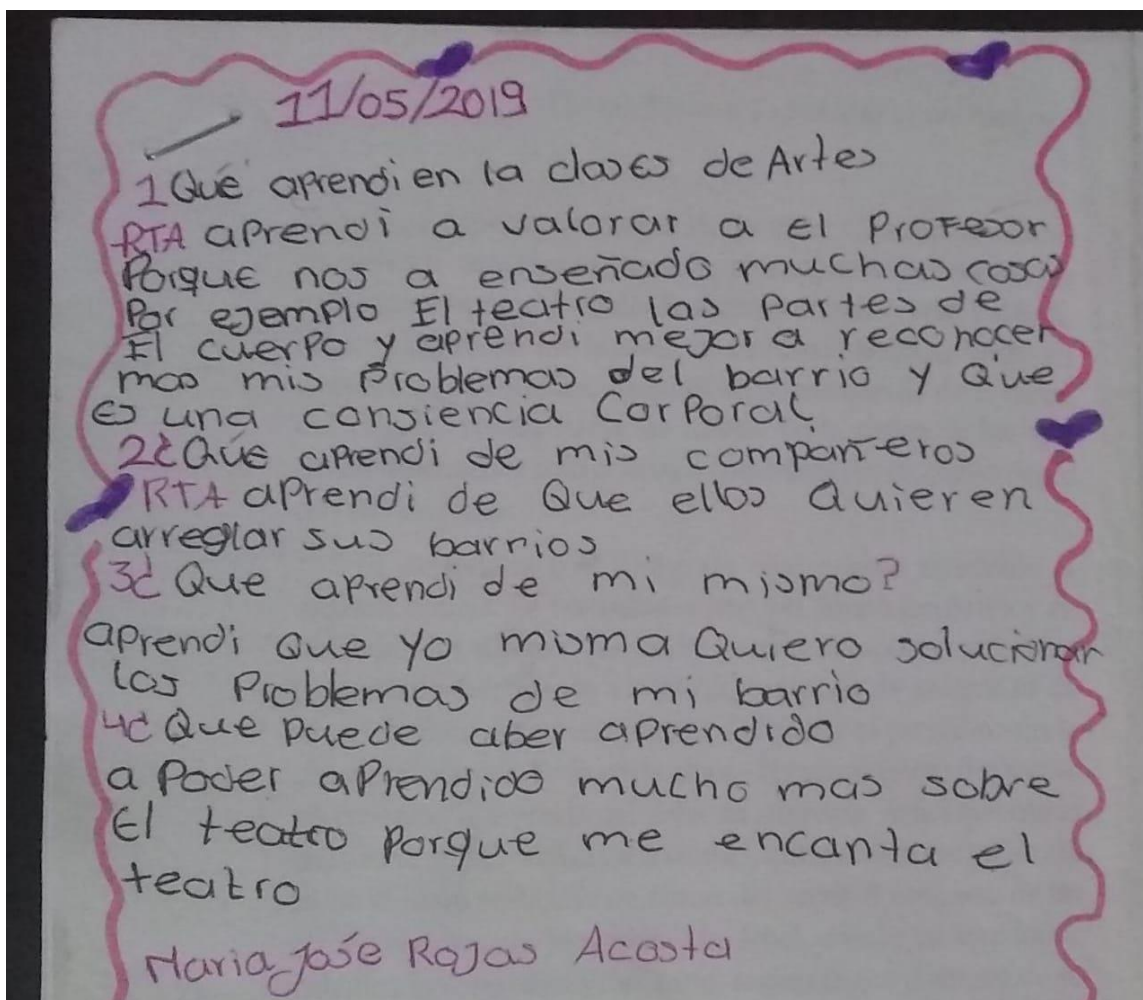


Imagen 22. Experiencias, aprendizajes y resultados
I. Fuente: archivo personal

15/05/2014 Laura Michel Sierra

1) ¿Qué aprendí en la casa de artes?
RTA: Yo aprendí a solucionar mis problemas
 Poderas

2) ¿Qué aprendí de mis compañeros?
RTA: Yo aprendí sobre el comportamiento
 y compartir ideas

3) ¿Qué aprendí de mí mismo?
RTA: Yo aprendí que debo agradecerle
 al profesor por todo lo que me ha
 enseñado a solucionar mis problemas
 a saber en donde vivimos a
 escuchar nuestras decisiones

4) ¿Qué pude haber aprendido?
RTA: Yo aprendí el arte y sobre las
 obras a escucharnos entre todos
 nuestras opiniones y a estar
 de acuerdo con todos

Imagen 23. Experiencias, aprendizajes y resultados II.
 Fuente: archivo personal

Imagen 24. Experiencias, aprendizajes y resultados III.
 Fuente: archivo personal

15/05/2014

1) ¿Qué aprendieron en esta clase?
RTA: yo aprendí a solucionar los problemas y evitar la
 guerra en mi país, la violencia y solucionar lo que pasa en
 mi barrio

2) ¿Qué aprendí de mis compañeros?
RTA: yo aprendí que con mis compañeros tengo que compa-
 rtir mis ideas y evitar las discusiones en grupo

3) ¿Qué aprendí de mí mismo?
RTA: yo aprendí de mí misma que debo memorizar lo que
 es importante y poner atención al profesor también
 quitarse la pena en el trabajo (Gracias profe)

4) ¿Qué puede haber aprendido?
RTA: a proteger mi territorio ayudar a mi país en
 la guerra, la violencia y el robo también a solucionar mis
 propios problemas de una forma efectiva

Elizabeth Malagon Riaño

¿Qué aprendí en las clases de artes?
aprendí cosas de teatro como cambiar los conflictos en los barrios,
en encontrar la solución para mejorarlos y compartir los espacios

¿Qué aprendí de mis compañeros?
que en los barrios donde ellos viven hay diferentes problemas y
conflictos

¿Qué aprendí de mi mismo?
aprendí a compartir y hacer arreglos para mejorar problemas
en los barrios

Dana Gisela Izamb Torres

Imagen 25. Experiencias, aprendizajes y resultados IV.
Fuente: archivo personal

Imagen 26. Experiencias, aprendizajes y resultados V.
Fuente: archivo personal

EDWIN ALEJANDRO

¿Qué aprendieron hoy?
✓ aprendí hacer teatro
✓ aprendí a cambiar mi barrio
✓ aprendí a controlar mi cuerpo

¿Qué aprendí de mis compañeros?
que todos piensan diferente
y tienen muy buenas ideas

¿Qué aprendí de mi mismo?
a cuidar me entre todos a
participar con mis compañeros

¿Qué pude haber aprendido?
que hay muchas soluciones
para el barrio

CAPÍTULO 6:

6. Saber pedagógico construido

La construcción de un saber pedagógico, acorde a un pensar epistémico que se planta desde la realidad para desde allí construir la teoría, implica entender que el modo de estar y ser en lo real admite diferentes modalidades. Se trata de recuperar al hombre, a los y las estudiantes, en la totalidad de sus facultades y su defensa como actor, como sujeto, desde y a pesar de su contexto.

Se corresponden entonces la necesidad de realidad, pluralidad de lenguajes, transformación del conocimiento en conciencia y voluntad de historia y ampliación de la realidad cognitiva. O, parafraseando a Quintar, el desarrollo del pensar categorial obliga a rescatar al sujeto en su dialéctica interna: de estar determinado y, simultáneamente, construirse.

Es esa la razón por la cual, al referirnos al saber pedagógico construido durante todo este proceso, se asume una perspectiva epistemológica, entendida la epistemología como “*los procesos de construcción, validación y legitimación social y metodológica de cualquier forma de conocimiento con pertinencia escolar y pedagógica y pertinencia comunitaria y social*” (Gómez, 2004, p. 13). A su vez, aceptamos la propuesta de Cerutti (1989) quien propone por función epistémica o epistemológica “entender tanto el modo como se produce el conocimiento filosófico, cuanto el efecto producido y el conocimiento que la filosofía genera sobre sí misma.”(Cerutti, 1989, p. 2).

Ahora bien, dadas las particularidades del trabajo realizado, tanto en términos prácticos como teóricos, cabe resaltar que tradicionalmente la epistemología se ha

considerado como una rama de la filosofía que estudia la construcción, validación y metodología del conocimiento científico; no obstante,

“el término se ha generalizado para estudiar esos mismos procesos en cualquier forma de conocimiento (intuitivo, cultural, sensible, cotidiano, etc.), y no solo el científico, lo cual implica, de entrada, que el conocimiento científico es un conocimiento más entre las diversas formas cognoscitivas que los actores sociales han desarrollado.” (Gómez, 2004, p. 13).

Las bases del saber pedagógico construido, tienen como referencia los postulados de Gómez (2004) – articulados a todo el engranaje categorial ya expuesto, desde la acción estética expresiva, la conciencia histórica, y la construcción de sujeto –. Para este autor la epistemología de las ciencias sociales significa al menos tres cosas:

- Establecer las relaciones entre el conocimiento cotidiano (social), el conocimiento científico (el de las ciencias sociales) y el conocimiento escolar (curricular e institucional)
- Determinar el papel de la historia y la sociología de la ciencia (en este caso de las ciencias sociales), en los procesos didácticos y pedagógicos en esta área del saber.
- Identificar los nuevos paradigmas de las ciencias sociales (posmodernidad, teoría del caos) y sus implicaciones en la enseñanza de esta materia escolar. (p. 14)

6.1 Conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento escolar

La construcción de sujetos, al ser el principal objetivo de la pedagogía, busca hacer de éstos, actores con capacidad imaginativa, crítica y propositiva. Para ello debe existir articulación entre los tres tipos de saberes que convergen en el contexto escolar y de los cuales los estudiantes se alimentan: el escolar, el cotidiano y el científico:

- “Con el conocimiento cotidiano los niños entran al mundo complejo de la sociedad de las instituciones sociales, de las relaciones afectivas, de los medios de comunicación, de las relaciones de poder, en fin, se apropian de las prácticas culturales circundantes a las que están expuestos y con las que interactúan a diario”. (Gómez, 2004, p. 16).
- “Mediante el conocimiento científico el niño se apropia de una relativa ordenación de la realidad social, de ciertas nomenclaturas que le permiten clasificar y jerarquizar algunos conceptos explicativos para orientarse en una determinada comprensión del mundo” (Gómez, 2004, p. 16)
- En el conocimiento escolar, estas dos formas de conocimiento intentan integrarse, pero son muchos los procesos y factores que inciden para que se dé o no esta integración.

Para Freire y Faudez (2013) cualquier concepción de lucha política, de educación, de proceso educativo, debe tener como base fundamental la unión entre el saber y el sentido común. Ello, debido a que el saber “científico” se transforma en científico solo en la medida en que incorpora el saber popular, más aún cuando “la lectura de la palabra está precedida por la lectura del mundo” (p. 192).

Para este par de autores no todo programa de acción sobre la realidad implica, en principio, el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras ya que

No solo se trata de aprender a leer y escribir; se trata de apropiarse de un conocimiento básico en todos los niveles de la vida, de que el ser humano pueda progresivamente tener condiciones para responder a las preguntas centrales que nuestro cuerpo y nuestra experiencia cotidiana nos plantean (Freire y Faudez, 2013, p. 128).

Esta apuesta de saber pedagógico tiene en cuenta que la situación que más puede provocar la reflexión y la conciencia crítica en un aula es aquella en la que profesores y alumnos realizan una especie de búsqueda en colaboración, partiendo cada uno de ellos de su propia situación vivida, ya que hacer posible que los niños tengan un mundo significado y significativo es una de las preocupaciones cruciales de toda pedagogía humana y crítica. (Green, 2005).

Y en la medida en que dichas experiencias son activadas por el sujeto, en que son motorizadas en acciones orientadas a dar sentido al pasado, interpretándolo y trayéndolo al escenario drama presente, esas evocaciones cobran centralidad en el proceso de interacción social (Jelín, 2002).

Se tiene entonces que el conocimiento cotidiano es el camino a través del cual los niños y niñas son permeados por la sociedad, y le permiten las primeras lecturas del mundo, mucho antes que los procesos de lectura y escritura formales. Ahora bien, el conocimiento científico, les permite, a su vez, contar con herramientas que les permitan hacer una lectura con ópticas y visiones de mundo diferentes, haciéndoles capaces de aguzar la mirada, la

conciencia y la capacidad de crítica y autocrítica, lo cual, corresponde en buena parte, con lo que lo que Claros (2011) llama el uso estratégico de la teoría.

Para Claros (2011), el uso estratégico de la teoría corresponde con el papel operativo de ésta en el relacionamiento social, abandonando, a su vez, la idea de que la teoría tenga un acceso privilegiado a la realidad. Además, el uso estratégico de la teoría reconoce que las teorías no se limitan a procurar representar el mundo, sino que lo constituyen en ciertos campos; también se mueve en las reglas de lo conocido para trastocarlas desde el interior; y juega con las posibilidades del campo de producción de teorías. O en sus propias palabras,

El uso estratégico de la teoría ayuda a construir destruyendo limitaciones, no delineando pasos a seguir. Por ello, las teorías a usar solo dependen del límite que se quiera derribar. Cuando hablamos de límites a derribar nos estamos refiriendo a aquellos límites impuestos sobre un campo por la intromisión despótica de otro campo. (Claros, 2011, p. 118).

La teoría, o el conocimiento científico, para poder dar cuenta de la potencialidad “debe evitar determinar lo posible por lo ya realizado, debe poner en suspenso los esquemas de comprensión previamente consolidados y abrirse a las posibilidades de construcción de la novedad inscritas en la realidad” (Claros, 2011, p. 104). Poner en suspenso los esquemas es aquello que Zemelman ha llamado como el “desfase” existente entre la teoría y la realidad; o lo que a su manera Rodari llama como un proceso de “extrañamiento”.

Todo ello se relaciona con la aceptación del carácter inacabado del sujeto, razón por la cual en esta apuesta de saber pedagógico hablamos de categorías como construcción de sujeto, ya que se piensa en el sujeto tanto individual como colectivo, que permanentemente

se forma y se construye sin obedecer a determinaciones contextuales, más que para poder transformarlas. Es la misma razón por la cual se toma el camino de la conciencia histórica antes que el camino de la memoria histórica, dando relevancia a un ejercicio dialéctico de instalación-apropiación, y no a un ejercicio de mero rescate de la memoria. Lo propio sucede con la categoría de acción estética expresiva, dando cabida al discurso potencial y práctico de las artes, en particular del teatro, ligado de forma directa a un saber pedagógico que tiene como columna vertebral las ciencias sociales y las artes, en donde estas últimas no sean asumidas como simples subsidiarias, ya que la investigación como acto creativo debe apuntar a auscultar la realidad con el propósito de transformarla.

Se trata de medir la validez de los enunciados no por su correspondencia con la realidad sino por sus consecuencias, no entendidas éstas como una actitud solamente derivada de lo que se dice sino como desenvolvimiento práctico de los argumentos. O como bien lo expresa Bonvillani (2015): “Los que mandan son los desafíos teórico-prácticos a los que nos someten los problemas, no los apegos a determinados autor o tradición” (p. 101).

En ese sentido, estamos de acuerdo con lo planteado por Gómez (2015), al afirmar que “cualquier teoría crítica debe aceptar, por principio, que su potencia propositiva o demoleadora está determinada por la emergencia de acontecimientos sociales que impulsan al crítico a pensar o a representarse el presente y el futuro de una manera diferente” (p. 164). Entonces, cuando hablamos del conocimiento científico, tal y como se abordó, también implica que

pensar “críticamente” ya sea como oposición y resistencia, como parodia y provocación, o como mundo posible y heterotopía, no puede prescindir del orden social “realmente existente”, ni limitarse a una explicación o análisis del mismo, sino

también, y principalmente, es cuestionar, mediante todas las articulaciones posibles (históricas, políticas, económicas, culturales), lo común del mundo social contemporáneo. (Gómez, J., 2015, p. 164-165).

Tenemos entonces, el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, los cuáles intentan integrarse en el conocimiento escolar (curricular e institucional), pero son muchos los procesos y factores que inciden para que se dé o no esta integración. Pensar la educación como apertura de espacios públicos donde los estudiantes tengan sus propias voces y actúen según sus propias iniciativas, de tal forma que se puedan articular con el horizonte institucional y curricular.

Esta amalgama debe concebir la educación hoy día como un modelo de abrir el mundo a los juicios críticos de los jóvenes y a sus proyecciones imaginativas y, llegado el momento, a sus acciones transformadoras. Y, tomando en cuenta el camino particular trazado, se debe concebir la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, en dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que “una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 2005, p. 55).

Se debe romper entonces la concepción “bancaria” de la educación. La concepción y la práctica “bancarias” terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la concepción problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres. Lo importante desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria” es que los hombres “se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar,

su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros” (Freire, 2005, p. 158). Es decir, “la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 2005, p. 94).

Asumir la vinculación directa del conocimiento cotidiano con el conocimiento científico en el marco del conocimiento escolar, debe ser motivo para entender que, al decir de Green (2005), “si la enseñanza puede ser concebida como una forma de dirigirse a la conciencia de otros individuos, puede constituir entonces una especie de llamamiento de parte de una persona incompleta a otras personas incompletas para salir en busca de la plenitud” (p. 48). Puede ser un desafío a que se planteen preguntas, a que se busquen explicaciones, a que se pidan motivos, a que se construyan significados. Puede ser una incitación a los diálogos dentro del espacio de aula.

Los docentes deben ser partícipes de una relación dialéctica. Interesarse por la acción, no por la conducta. La acción implica emprender iniciativas; significa moverse hacia un futuro contemplado desde el punto de vista del actor o el agente. La acción (a diferencia del comportamiento), “se define como la toma reflexiva de iniciativas, la creación de nuevos comienzos, el ir en pos de lo que no puede predecirse con exactitud pero que ha sido a menudo concebido como una posibilidad” (Green, 2005, p. 267).

El asombro, la crítica y la construcción de sentido se deben construir en las premisas fundamentales de la didáctica de las ciencias sociales, los cuales se tornaron en aspectos relacionados directamente con el desarrollo metodológico de la propuesta.

Recordemos: el conocimiento del cuerpo es abrir el cuerpo hacia el asombro, al descubrirnos a nosotros mismos, al descubrirse los y las estudiantes a sí mismos; conocer esa corporalidad es asombrarnos de lo rutinario y mecanizado que podemos llegar a asumir en nuestro cuerpo, somatizando la cotidianidad y la rutina. Al tornar los cuerpos expresivos, se daba posibilidad a la crítica, permitía ponernos en otras situaciones y otros contextos, otros personajes y otros escenarios; así se fueron analizando las intenciones de los cuerpos de forma crítica, sacándolos de la abstracción de un cuerpo uniforme y universal para ponerlos en relación con los oficios, las labores, las opresiones, las esperanzas e incluso la utopía. Y la construcción de sentido, que poco a poco se fue construyendo al acercarnos al teatro como lenguaje, poniendo en escena aquello que sucedía en el entorno inmediato del estudiantado, jugando a cambiar las realidades y a sí mismos, a darle horizonte teatral y de vida, valga decir, horizonte político, a la acción puesta sobre la escena, sobre el escenario, y también sobre la inexorable vida que a cada quien le corresponde vivir y asumir, ya no desde la inacción y la desesperanza, sino desde la acción, lo fantástico, lo real y lo idílico.

Fue así, como estos tres aspectos vitales de la didáctica de las ciencias sociales fueron tomando su camino de forma metodológica, logrando condensar esos conocimientos académicos y cotidianos que se fundieron en la práctica y el conocimiento escolar.

Ahora bien, al decir de Freire Y Faundez (2013), “estamos hablando de excelencia académica y no academicista, pues esta última se entretiene con la sonoridad de las palabras, con la descripción de los conceptos, pero no aborda la comprensión crítica de la realidad, que, en lugar de ser solo descrito, debe ser transformado” (p. 30). Eso es bien cierto, pero también es cierto que en nexos con las artes y en particular el teatro, tal y como sucedió durante todo el proceso. Por ello, para tratar de comprender y transformar se tuvo también en cuenta

los postulados de Albán (2014), para quien la articulación del arte, la docencia y la investigación son fundamentales en el ejercicio educativo-pedagógico, y tienen varias implicaciones:

a) por un lado, reviste la necesidad de precisar lo que se entiende por arte en nuestros tiempos partiendo de la problematización del eurocentrismo como proceso histórico hegemónico, b) de otra parte, le plantea al docente varios interrogantes con respecto a su labor como pedagogo en su relación con la enseñanza artística y c) interpela los procesos investigativos en cuanto al sentido que la investigación ha de tener con relación a la educación en general y la educación artística en particular. (p. 154)

En ese sentido, se auscultó el camino por precisar la relación entre las ciencias sociales y las artes, entendiendo en ellas la conformación de diferentes corrientes, escuelas y tendencias académicas y artísticas, muchas de las cuáles se han posicionado como proyectos cuestionadores tanto de la labor del artista como de la labor docente, de la enseñanza estética, así como de la enseñanza de las ciencias sociales y del sentido que puedan tener en cuanto a procesos investigativos.

Al ser la investigación un aspecto importante en cuanto a la generación y producción de conocimiento escolar, se aboga por docentes investigadores, ya que el docente investigador debe fomentar la escucha, la memoria, la empatía y el escepticismo, tratando de comprender los marcos interpretativos de la población objeto de estudio. O, al decir de Woods (1997), la realidad social se asume, metafóricamente, como una cebolla, en donde se deben ir develando las diferentes capas o estadios, pasar de lo descriptivo a lo interpretativo y de lo interpretativo a un proceso de construcción. El docente al ser un integrante activo de

la comunidad escolar no puede ser un simple observador, ya que es, a pesar de todo, parte de la escena.

Articulando los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, y escolar) se enfatiza en el reconocimiento del conocimiento o saber pedagógico como el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores en educación. El conocimiento pedagógico se entiende como “el conocimiento que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar” (Woods, 1987, p. 16). En el sentido práctico de la enseñanza se rescata la “certeza abierta” de los docentes, es decir, la maduración de un saber pedagógico que articula conocimientos para tomar decisiones sobre la marcha en las situaciones escolares.

6.2 Hacia una educación filosófica y estética

Para Gómez (2004), el segundo aspecto fundamental en la epistemología de las ciencias sociales está relacionado con determinar el papel de la historia y la sociología de la ciencia, en los procesos didácticos y pedagógicos en esta área del saber. Ese papel de la historia y la sociología de la ciencia es asumido en este contexto particular como la apuesta por una educación filosófica y estética.

Para complementar lo hasta ahora expuesto, es decir, para darle mayor fundamento al pensamiento epistémico planteado por Zemelman, el pensamiento categorial de Quintar, y el uso estratégico de la teoría de Claros, se da un paso más hacia el planteamiento de una educación filosófica, tomando como referencia los postulados de Cerutti (1989) y Zuleta (2010). Para este último, “una educación filosófica debe poner el acento en la formación. Eso significa que la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos materias debe tender a darse en

forma filosófica, es decir, como pensamiento, y no como conjunto de información” (Zuleta, 2010, p. 63).

Para Zuleta, una educación filosófica se podría calificar como una educación racionalista, basado en las tres exigencias racionales según Kant:

La primera, pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad; de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; la segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismos; y la tercera, es llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias, es decir, que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos. (Zuleta, 2010, p.16)

Pensar por sí mismo, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, y llevar las verdades hasta sus últimas consecuencias; estas exigencias racionales según Kant, concuerdan con la ya mencionada capacidad de asombro, la capacidad crítica, y la construcción de sentido, aspectos necesarios en un saber pedagógico que se pretenda abordar desde una apertura epistemológica de las ciencias sociales.

El modo de entrelazar estos aspectos racionales kantianos, sugeridos por Zuleta en su intención de abordar una educación filosófica, también van de la mano con todo el entramado metodológico de esta propuesta, de tal manera que se pudieran abordar el conocimiento del

cuerpo, como la manera de pensar por sí mismos; tornar el cuerpo expresivo tendría en este caso relación directa con ponerse en el punto de vista del otro; y por último, asumir el teatro como lenguaje estaría vinculado con la necesidad de llevar las verdades conquistadas hacia sus últimas consecuencias.

Se trata de entender la filosofía “como la posibilidad de pensar cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones” (Zuleta, 2010, p. 15). Constatar en la práctica que una educación filosófica consta de darle sentido a lo que se enseña, ya que solo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender; por su parte, el que enseña no puede comunicar lo que no ama. Un maestro debe preguntar para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida.

Por otra parte, retomando la categoría emergente de Acción Estética Expresiva, es menester entender que el conocimiento científico es una forma más entre todas las formas de conocimiento, y que otras formas de creación y apropiación del conocimiento se ven cruzadas por lo sensorial y lo sensitivo, por lo perceptivo y lo emocional, que tienden a ser expresadas de forma muy particular desde las artes y en particular desde el teatro, más aún, desde la presente apuesta que tiene como base un énfasis en el Teatro del Oprimido y en el ir caminando hacia una educación estética, entendida como esa apertura sensible al mundo, capaz de potenciar instalación y apropiación del conocimiento en un determinado contexto, de forma crítica y propositiva, construyendo sujetos, tal y como se ha argumentado teórica y epistemológicamente.

En últimas “se trata de pensar y de construir la filosofía en la historia para producir las transformaciones impostergables.” (Cerrutti, 1989, p. 3). Tales transformaciones han de

recorres los caminos de la imaginación y el sueño, valga decir, los caminos de la utopía, ya que debemos ponernos hoy a la tarea de construir el futuro. La liberación, la educación, la memoria, los sujetos, las artes y el teatro, también son utopía. El acuerdo y la necesidad surgen entonces: “una nueva reconceptualización de la noción de utopía, para reconocerla en su sentido negativo/positivo, y no simplemente peyorativo, es tarea pendiente” (Cerutti, 1989, p. 5). Y abogar, al decir de Zuleta (2010), por la promoción de una educación filosófica, siendo esta “la forma por excelencia de búsqueda de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo” (p. 68).

6.3 Caminando la utopía

Las ciencias sociales, en su perspectiva más positivista, creían que podían descubrir el futuro describiendo las situaciones presentes, pero la historia es mucho más compleja y que tiene muchas reversibilidades, ya que se construye en el tiempo existencial, “no en el que se construyen las grandes teorías sobre los procesos que constituyen la historia”. Es decir, el sujeto que existe históricamente, en un momento determinado del tiempo, tiene un sentido preciso, que no necesariamente está teorizado, pues el sentido de conocer algo no es una derivación de premisas teóricas. O en palabras de Zemelman (2004):

hay una constelación de sujetos que están constantemente desde lo cotidiano a lo macro histórico, a través de sus proyectos y de sus utopías, de sus memorias y de sus prácticas, incidiendo en lo que aquí vamos a llamar la construcción de la historia (...) y la historia es la construcción de los hombres.

A ello aunamos los postulados de Gómez (2004), para quien el tercer aspecto fundamental en cuanto refiere a la epistemología de las ciencias sociales trata de identificar

los nuevos paradigmas de las ciencias sociales (posmodernidad, teoría del caos) y sus implicaciones en la enseñanza de esta materia escolar. Para este autor, el caos y el desorden se expresan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales al menos en las siguientes:

- La construcción del conocimiento social y el aprendizaje de las ciencias sociales no son procesos lineales, acumulativos o progresivos, sino que su crecimiento es más expansivo lo cual posibilita ampliar las miradas o perspectivas sobre un hecho o evento social determinado; por tanto, las predicciones al respecto se limitan en el tiempo y en el espacio. De ahí que sus mecanismos cognitivos tengan que ver más con procedimientos de razonamientos abductivos e intuitivos que deductivos o inductivos.
- La profunda relatividad de los conceptos sociales y de sus procesos de formación revela que no es posible establecer horizontes claramente definidos ni especificar cuáles son las transformaciones que se pueden suscitar en el proceso de formación de conceptos.
- Al planearse unas ciencias sociales desde y para la incertidumbre y el caos, debe proponerse una pedagogía y una cultura de la incertidumbre. (p. 25)

Proponer una pedagogía y una cultura de la incertidumbre, fue asumido en el marco de esta apuesta pedagógica, y de este saber pedagógico construido, como un camino lanzado hacia la utopía. No obstante, las relaciones existentes entre la utopía y el discurso de las ciencias sociales han visto roto el puente que les articula, o al decir de Zemelman (1998), hay un divorcio o una debilidad en el matrimonio entre metadiscursivo y ciencias sociales, lo cual

le lleva a preguntarse: “¿Se trata de que construyamos el discurso de la utopía, o se trata de incorporar la utopía en el discurso?” (p. 9). Abonando camino hacia esa respuesta aún en construcción, “si lo comparamos con la fuerza del discurso del arte, el de las ciencias humanas de hoy no es un lenguaje capaz de construir, potenciar o activar realidades” (p. 18).

“El problema que la utopía nos plantea en el plano del lenguaje de las ciencias es, tal vez, que tengamos que construir sustantivos y verbos que nos permitan asimilarla. Hasta el momento es simplemente una adjetivación de una proposición, en sí misma pobre, que pretendemos enriquecer con el adjetivo de lo utópico. Por lo tanto, lo utópico difícilmente supera el plano de lo estrictamente valórico. Podríamos decir que el problema de la utopía nos obliga a hacer ejercicios en la construcción del lenguaje, a los cuales no estamos acostumbrados en las ciencias sociales. No podemos seguir manejándonos con un enunciado de sujeto-objeto; tenemos que comenzar a manejarnos con un enunciado que relacione a un sujeto con otro. (Zemelman, 1998, p. 15).

Así, la utopía como necesidad de sentido, tanto en términos históricos como conceptuales, manejando la dicotomía complementaria utopía-historicidad en una relación dialéctica, trasciende los límites de lo dado, y asume lo histórico como historicidad en tanto se despliega en determinadas coordenadas de tiempo, que son las del acontecer mismo de un actor individual o de un actor colectivo, valga decir, sujetos en constante y continua construcción. “Si analizamos la historicidad sin la exigencia de lo utópico, la historicidad se puede transformar fácilmente en pragmatismo que se agota en sí mismo” (Zemelman, 1998, p. 21).

Esos ejercicios que se deben realizar en la construcción de un lenguaje capaz de vincular lo utópico en el discurso de las ciencias sociales abogan, necesariamente, por de conjunción y no de la subordinación de un lenguaje a otro, de aprender de otros lenguajes ajenos a la ciencia para la construcción del lenguaje denotativo propio de ella, de construir discursos que permitan incorporar dimensiones tan evocativas y abiertas como la de utopía.

El entramado teatral, estético y utópico que se tejió articulado al discurso de las ciencias sociales, desde la perspectiva de la acción estética expresiva, de la conciencia histórica, y la construcción de sujetos, da cuenta de esa relatividad conceptual que sobrepasa los campos del conocimiento científico y sus procesos formativos, permitiendo la construcción de un conocimiento social y escolar capaz de romper el hilo unidireccional y unívoco con el cual muchas veces se maquilla de conocimiento científico, artístico y escolar.

Un imperativo desafío nos mueve: la legitimación de modos alternativos de conocer que trascienda las restricciones impuestas por la violencia de un método científico que actúa como elemento dominante y controlador de la naturaleza, y que atrofia el valor de la pluralidad de la vida.

CONCLUSIONES

En síntesis, los objetivos propuestos, el interés investigativo, y la intencionalidad de querer aportar a la transformación de la localidad de Ciudad Bolívar, a través del arte y la educación desde, con y para la población infantil, responden a la Pregunta Problema Pedagógica: ¿Cómo potenciar con estudiantes de primaria el desarrollo de la conciencia histórica y la construcción como sujetos haciendo uso del teatro como acción estética? Pues bien, estudiantes de quinto de primaria se dieron a la tarea de reflexionar sobre la historia de

la localidad de Ciudad Bolívar y las diferentes problemáticas inmediatas (en la localidad, el barrio, el colegio, la familia), objetivando sus contextos haciendo del teatro toda una acción estética, proponiendo posibles transformaciones, las cuáles surgían del trabajo colectivo y de las reflexiones que posibilitó el espacio de clase. Mediante el Teatro del Oprimido, se incentivó la desmecanización y el conocimiento del cuerpo para tornarlo expresivo haciendo uso del mismo en el espacio teatral, entendido como lenguaje y acción. Los estudiantes representaban sus problemáticas y “ensayaban” sus posibles soluciones.

Se logró así que, asumiendo el teatro como acción estética expresiva, el grupo en mención potenciara su capacidad de conciencia histórica, entendida como una dialéctica de instalación/apropiación, y con ello su construcción como sujetos, es decir, como seres que actúan en el presente reflexionando sobre su pasado, con capacidad y voluntad de construir futuro. En consecuencia, se logra un aporte significativo en el área de las CCSS y de las Artes, en particular del teatro, al generar un diálogo trans-epistémico entre estas dos, lo cual constituye una ampliación de los horizontes tanto teóricos como prácticos desde los cuales se provoca una dialéctica entre lo determinado y lo indeterminado, lo producido y lo producente, en últimas, la instalación y la apropiación.

En lo referente a las Ciencias Sociales en general, la intencionalidad de abrirlas en virtud de una reestructuración de las mismas (Wallerstein, 1996), fue fundamental para caminar el proyecto, ya que de una forma u otra se realizó un acercamiento a los postulados de la Comisión Gulbenkian, en particular con aquel que aboga por “el establecimiento de programas de investigación integrados dentro de las estructuras universitarias, cortando transversalmente las líneas tradicionales, con objetivos intelectuales concretos” (p. 112).

Para finalizar, la construcción de un saber pedagógico, es decir, la construcción de conocimiento que se piense lo sujetos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere entender el carácter indeterminado de lo educativo, donde no todo está dicho y todo está aún por decir y hacer, es decir, el carácter constituyente que implica construcción antes que sometimiento constituido, para ello se hace necesario la potencialidad que ha de partir de una necesidad, una toma de conciencia del por qué y el para qué de los procesos de formación. Procesos de formación que han de ser construidos socialmente, con sentido y horizontes claros, valga decir, utópicos, de tal suerte que sea posible su concreción sobre la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Foro realizado en Bogotá, D.C., Colombia.

Recuperado de: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>

Aguirre, I. (Diciembre, 2015). *Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia*. *Docencia* (57), 4-16.

Aguirre, I. (s.f.) *La educación artística en el centro de un proyecto humanista para la escuela*. Recuperado de:

http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/aguirre_edu_humanismo.pdf

Alape, A. (1996). Ciudad Bolívar: Hoguera de las Ilusiones. Bogotá D.C, Colombia: Planeta.

Albán, A. (2014). *Arte, docencia e investigación*. En Borsani, M. y Quintero, P. (Ed.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 151-172). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (2017). Diagnóstico Unidad de Planeamiento Rural (UPR) Ciudad Bolívar. Recuperado de: http://www.ciudadbolivar.gov.co/sites/ciudadbolivar.gov.co/files/documentos/unidad_de_planeamiento_zonal_upr_ciudad_bolivar.pdf

Asamblea Sur. (s.f.). Doña Juana no es el nombre de una buena vecina. ¡Cierre del botadero ya! Cartilla informativa impresa.

Benjamín, W. (1955). *Tesis de filosofía de la historia*. Recuperado de: <http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-TesisDeFilosofiaDeLaHistoria.pdf>

Benjamín, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México, D. F.: Editorial Itaca.

Boal, A. (1972). *Categorías del teatro popular*. Recuperado de: <https://institutoaugustoboal.files.wordpress.com/2014/02/categorias-del-teatro-popular.pdf>

Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. México D.F.: Editorial Nueva Imagen.

Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España: Alba Editorial.

- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Bonvillani, A. (2015). *Pensar los sentimientos, sentir los pensamientos. Sentipensando la experiencia subjetiva*. En Piedrahita, C; Díaz, A. y Vommaro, P. (Ed.), *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica* (pp. 99-114). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- CAR Corporación Autónoma Regional. (s.f.). Recuperado de <http://oaica.car.gov.co/archivos/1392840144lecturarealidadesciut4ruralidad.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Limpieza social. Una violencia mal nombrada*. Bogotá D.C., Colombia: CNMH - IEPRI
- Cerutti, H. (Junio 1989). *Función social y epistemológica de la filosofía latinoamericana*. *Universitas Philosophica* (12), pp-pp 147-152.
- Claros, L. (2011). *Colonialidad y violencias cognitivas. Ensayos político-epistemológicos*. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- Colegio Rural Pasquilla IED. (2019). *Protocolo de atención a docentes nuevos*. Bogotá D.C., Colombia.
- Echeverría, B. (Febrero de 2001). *El juego, la fiesta y el arte*. Exposición en la FLACSO, Quito, Ecuador.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

Fignoni, A. (Julio de 2011). Re-encantamiento y experiencia estética. Educación y utopía. *Revista Jícara*. (7), pp-pp 82- 88.

Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.

Freire, P. (2000). *Cultural action for freedom*. Boston: Harvard educational review.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A.

Freire, P y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Gómez, A. (2015). *Ciencias Sociales y modos de subjetivación. La necesidad de un pensamiento propio para transformar subalternidades*. En Piedrahita, C; Díaz, A. y Vommaro, P. (Ed.), *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica* (pp. 191-204). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez, J. (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez, J. (2015). *El pensamiento crítico como condición de creación de otros mundos posibles en América Latina*. En Piedrahita, C; Díaz, A. y Vommaro, P. (Ed.), *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica* (pp. 163-178). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Gómez, N. (2014). *Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas*. Bogotá D.C., Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_4_libro_apartir_de_lo_que_somos_-_ciudad_bolivar_tierra_agua_y_luchas.pdf
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México, D.F.: Édere, S.A.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Hospital Vista Hermosa. (2016). *Diagnóstico local con participación social Ciudad Bolívar. Análisis en Situación en Salud*. Recuperado de: http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/19_DiagnosticoLocal2014CiudadBolivar_12Abril2016.pdf
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Londoño, B. (2003). *Bogotá: una ciudad receptora de migrantes y desplazados con graves carencias en materia de recursos y de institucionalidad para garantizarles sus derechos*. Ponencia llevada a cabo en Encuentro de Investigación sobre Población Vulnerable y Desplazamiento Forzado. Encuentro llevado a cabo, Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v6n1/v6n1a11.pdf>

- Mages, W. (Septiembre, 2016). *Educational drama and theatre. Paradigms for understanding and engagement*. Open online journal for research and education (5). Recuperado de: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/328/348>
- Martínez, J. (2015). *La crítica como actitud metodológica para abordar las subjetividades: problematización, eventualización y ficcionalización*. En Piedrahita, C; Díaz, A. y Vommaro, P. (Ed.), *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica* (pp. 205-216). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreno, G; Molina, A; Segura, D. (Julio de 1993). El ambiente educativo. *Planteamientos en educación*. 2 (2), pp-pp. 7-18.
- Ocampo, J. (2015). *Ciudad Bolívar: territorio de sueños que teje memoria en medio de la violencia socio-política*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2303/TE-18177.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Manizales, Colombia: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) y Universidad de Manizales.
- Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México D.F: Instituto Politécnico Nacional e Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

- Restrepo, L.C. (Marzo de 1993). Ambiente educativo y estética social. *Planteamientos en educación*. 2 (2), pp-pp. 21-26.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, España: Editorial Argos Vergara, S. A.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la Localidad de Ciudad Bolívar: Diagnóstico de los Aspectos Físicos, demográfico y socioeconómicos*. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/19%20Localidad%20de%20Ciudad%20Bol%C3%ADvar.pdf?width=800&height=800&iframe=true>
- Segura, D. (1999). *La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula*. Bogotá, Colombia: Corporación Escuela Pedagógica Experimental.
- Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Todorov, T. (s.f.). *Los dilemas de la memoria*. Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar: Conferencia Magistral.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Zemelman, H. (1997). *El futuro como ciencia y utopía*. México, D.F.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, (UNAM).

Zemelman, H. (1998). *Utopía. Su significado en el discurso de las ciencias sociales*. México, D.F.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, (UNAM).

Zemelman, H. (1998a). *Sujeto: existencia y potencia*. México, D.F.: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, (UNAM).

Zemelman, H. (2004). *En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia*. En Laverde, M; Daza, G y Zuleta, M. (Ed.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 91-104). Bogotá, Colombia: Universidad Central. Recuperado de: <https://books.openedition.org/sdh/318#>

Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, 9 (27), 355-366.

Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México D.F.: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá, D.C.: Omegalfa.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México D.F.: Siglo XXI Editores, S. A.

BIBLIOGRAFÍA

Calderón, M., y Calderón I. (2015). *El teatro, una forma creativa de construir memoria* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Cantor, C., y Hormaza L. (2017). *El maestro como víctima del conflicto interno colombiano desde una narrativa teatral* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cardozo, A. (2017). *Dimensiones de la pedagogía artística en territorios comunitarios. Estudio de caso: La Escuela de Formación Artística de la asociación de artes escénicas Kábala Teatro* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Cifuentes, D. (2017). *El teatro como herramienta pedagógica, en la escuela de básica primaria* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

García, C., y Urbano, J. (2018). *Dos experiencias educativas en el contexto del encierro punitivo en el hogar femenino Luis Amigó* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

González, J. (2014). *El teatro como un aporte a la reparación a víctimas de violencia política en Colombia* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Huertas, C. (2013). *Una experiencia teatral para la liberación y la transformación en la comunidad del Oasis* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

- Largo, M. (2016). *Juego de sombras. Acercamiento y exploración al teatro de sombras en primera infancia* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Mahecha, S. (2015). *Aportes a la categoría del rol docente de teatro* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Osorio, L. (2016). *Introducción y aplicación de ejercicios del teatro del oprimido de Augusto Boal en adolescentes entre los 13 y los 16 años del grupo de teatro estudiantil Movimiento Cuerpo Teatro del Colegio Cafam* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Sánchez, L. (2013). *El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomás Carrasquilla jornada tarde* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1: Diario de campo 1

Lugar: Colegio Rural Pasquilla I.E.D.		Fecha: 20 de septiembre de 2018	Diario No. 1
Información contextual	Descripción narrativa		
El Colegio Rural Pasquilla, se encuentra ubicado en la zona rural de la localidad N. 19 de Ciudad Bolívar. Sus dos sedes se encuentran separadas una de la otra por una vía de mediana-poca circulación de automóviles. Sobre el costado oriental se encuentra la sede de primaria y sobre el costado occidental se encuentra la sede de secundaria. Las dos, no obstante, se encuentran ubicadas en una misma zona montañosa, caracterizada por fuertes vientos, así como por su	El día ha llegado. He convencido a mi papá para que me acompañe en bicicleta en la que sería mi primera ascensión en bicicleta a Pasquilla. Después de un breve descanso mi papá se despide y yo me anunció en la entrada de la sede primaria. Francy, quien será mi docente acompañante durante el proceso de mi proyecto pedagógico, autoriza mi entrada (previo acuerdo días antes con el equipo coordinador de la jornada tarde), y hago un breve recorrido por las instalaciones de la sede. Se destacan la biblioteca, el aula de informática, el patio de juegos, la oficina de coordinación, secretaría, rectoría, el salón de refrigerios, y una pequeña huerta en proceso de construcción a un costado del patio de juegos. Debido a los ajetreos que trae consigo la actividad a realizar el día de mañana (21 de septiembre de 2018; Festival del Buen Vivir), la profesora Francy se ocupa por un momento breve y me pide que le dé unos minutos de espera, los cuáles aprovecho para observar el flujo de personas que en el momento transitan por la puerta de entrada a la sede, así como también para cruzar algunas palabras con el señor vigilante. La espera culmina y nos lanzamos a la aventura. A las 2:20 pm se inicia la clase después del ajetreo. Se trata del grupo de cuarto (compuesto según el listado por 32 estudiantes: 14 niñas y 18 niños), quienes al ver mi figura a la espera de ingresar al salón se tornan expectantes y en inocentes elucubraciones hacen de mí el hijo, el novio, el amigo, el estudiante, de la profesora Francy. Destaco el hecho de que un niño grita “¡es el amigo con derechos!”, a lo cual la profesora le pregunta “¿acaso no todos tenemos derechos?”. Creo que el mensaje fue claro y constructivo por el silencio que cobijó el grupo, en lo que supongo fue un breve proceso reflexivo. Después de una breve presentación de mi parte y de algunas preguntas hechas por estudiantes (edad, procedencia, nombre completo, situación sentimental, etc.), pasamos al patio de juegos a las 2:35 pm donde se realizaron algunas actividades que se describirán en la parte metodológica. La intención de salir al patio de juegos en un primer momento tiene como fin hacer una ruptura inmediata con el salón de clase, identificar grupalmente el espacio y así analizar sus potencialidades o		

<p>clima frío. La sede primaria es nuestro espacio referencial de acción. La clase es en la jornada de la tarde, dando inicio a las 2:10 pm y terminando a las 3:50 pm.</p>	<p>limitaciones. Al respecto se observa lo siguiente: el espacio es amplio y aunque permite la movilidad del grupo esta se ve compartida por la movilidad de docentes y otros estudiantes. Al ser un espacio al aire libre se debe tener cuidado con el manejo de grupo, con el manejo de la voz a la hora de dar las indicaciones y con la exposición al sol o al agua en caso de que llueva. En el desarrollo de la primera actividad, la profe Francy va y vuelve, tratando de estar atenta a lo que sucede en el patio de juegos y a la preparación de la actividad institucional del día siguiente. En el desarrollo de la primera actividad noto algunos grupos que se arman mientras van caminando, lo que se llamaría el parche o grupo de amigos, así que les digo que el ejercicio se hace de manera individual. Voy intercalando ritmos y cuando “stop” es casi que inmediato el efecto en el grupo, mientras que si digo los números del 7 al 10 tienden a dispersarse un poco más de la actividad y tratar de jugar sus juegos cotidianos, sin embargo, no es para mayores el inconveniente. En la actividad siguiente (caminar de diferente manera), encuentro que algunos estudiantes (entre 5 y 6) no quieren hacer la actividad y caminan normal, con las manos en los bolsillos o tratan de jugar con sus amigos. Les digo que se hagan el intento de caminar de forma diferente, para ver qué tal se sienten, tras lo cual acceden a participar más activamente. Muchos se enfocan solamente en la manera de mover los pies, otros cuantos articulan movimiento con las manos o con otras partes del cuerpo y también observo que combinan en algunos casos diferentes niveles en relación al suelo (más agachados, más empujados, etc...). En la última actividad en el patio, noto la dificultad de hablar sobre lo hecho hasta ese día, pues al escuchar a su compañero o compañera tratan de escucharlo y se dispersan de su propia voz. El entrecruce de voces juega un papel importante en la articulación de la voz propia. Me doy cuenta de que alguna pareja está en verdad charlando y les digo que no se trata de charlar sino de hablar aun cuando me esté hablando otra persona. Al inicio todo el grupo se siente un poco confiado de lo que dice, pero al encontrarse con otra pareja y al aumentar el tiempo del ejercicio se quedan un poco cortos de palabras y en cada cambio de pareja se ven en la necesidad de explicar mejor su relato y de medir mejor sus palabras y detalles en relación al tiempo. Culminada esta actividad retornamos de nuevo al salón para dar paso a la segunda parte del día. A las 3:20 pm un segundo momento se llevó a cabo en el salón de clase. Al volver al aula de clase, Francy me presenta al profesor director del curso y tengo la oportunidad de cruzar algunas palabras con él, quien en primera instancia se dirige a los estudiantes recalcándole el hecho de estar atentos a las indicaciones y participar de manera entusiasta. En esta segunda parte, durante el desarrollo de la actividad, noto bastantes inconvenientes ya que algunos integrantes del salón no quieren hacer parte de los grupos, o porque empiezan a rayar las hojas de los demás compañeros. Les hablo de que este es</p>
---	--

buen ejercicio para pensarse en colectivo, ya que tenemos que valorar el aporte que hacen las demás personas a nuestras propuestas, así como saber aportar a las propuestas de los demás compañeros. Tras unas breves anotaciones sobre el cómo y el porqué de la actividad prosiguen de mejor manera con lo planteado. Me llaman para hacerme algunos reclamos y yo trato de calmar algunas situaciones que en ningún caso son alarmantes más allá de una que otra travesura plasmada en el papel. Les digo “así como a ti no te gusta que te rayen la hoja, a otras personas tampoco le gustaría usted se las rayara, y usted ha rayado las hojas de sus compañeros”. A las 3:50 pm recojo el material. Al culminar las actividades se hace notoria la alegría del grupo, que, entre otras cosas me preguntan si nos volveremos a ver a lo cual respondo que sí y que será la otra semana, y todos los jueves en adelante, hasta terminar el año, durante ese espacio de clase. Me despido de la profe y de los estudiantes y salgo del salón.

Metodológico

Reconocimiento del espacio haciendo movimientos aleatorios y tratando de no dejar espacios vacíos con velocidades marcadas siendo el número 1 la velocidad más lenta y el número 10 la velocidad más rápida. Todos se mueven de acuerdo al número indicado. En el ejercicio también se usa el “stop” como forma de introducir una ruptura en el movimiento. Después de alrededor de 5 minutos haciendo cambios de ritmo, se busca hacer cambios en la forma de caminar así que se le pide al grupo que cada quien camine de la forma en que prefiera sin importar lo raro, extraño o inusual que parezca. Lo importante aquí es caminar de forma diferente a como lo hacemos cotidianamente. Se hace el ejercicio durante otros 5 minutos. Posteriormente se pide al grupo que retomen su caminar normal por el espacio (de forma aleatoria y tratando de copar espacios) y que a la indicación de una palmada le cuente a la primera persona todo lo que ha hecho en el día hasta ese momento. La intención es que las dos personas que se encuentren empiecen a hablar al mismo tiempo. No se trata de escuchar, se trata de hablar al mismo tiempo. El primer encuentro dura aproximadamente 30 segundos

y se dá otra palmada para seguir caminando por el espacio. Palmada a palmada y encuentro a encuentro se va aumentando el tiempo en el cuál cada quien detalla lo que ha hecho, el máximo son 2 minutos.

La segunda actividad es en el salón de clases. Se hace entrega a todos los estudiantes de una hoja de blog, y se procede a indicar lo siguiente: se forman grupos de 4 a 6 personas, y se organizan de tal forma que queden en forma circular. Cada quien le pone un nombre a su hoja y le hace un trazo (se entiende trazo todo aquello que se hace desde que la punta del color o lápiz toca el papel hasta que se levanta del papel). Luego, a una señal todos pasan la hoja al compañero de la derecha, de tal forma que todos quedan con una hoja, pero ya no la propia y a la cual también tienen que hacerle un trazo. Se van rotando las hojas hasta que por lo menos se complete una vuelta y cada quien tenga la suya. La intención es analizar el trabajo en grupo, la concordancia entre el nombre del dibujo y el dibujo que quedó plasmado, el diálogo posible en dicha construcción colectiva. Al final, se pide un párrafo escrito a cada estudiante donde relate su experiencia.

Reflexión interpretativa

A términos generales la actividad física fue bastante provechosa, ya que, aunque pareciera en primer momento una actividad física de la asignatura de educación física, lo cierto es que traía consigo una forma diferente de percibir el cuerpo, razón por la cual algunos estudiantes no participaban de forma tan activa. Es el miedo de hacer algo nuevo, algo diferente, y si no miedo por lo menos si una cierta extrañeza. ¿Estar atentos a los cambios de ritmo que pueden ser abruptos y cortantes? ¿Caminar de formas diferentes al caminar cotidiano? ¿Hablar mientras me hablan, pero sin escuchar lo que me dicen? ¿Moverme aleatoriamente, con voluntad y tratando de cerrar espacios de acuerdo al entramado espacial que se configura y transforma en cada movimiento? Son esas algunas preguntas que bien nos muestran la diferencia mencionada.

Revisando los dibujos realizados es posible decir que: en términos generales los nombres que colocaron a sus respectivas hojas corresponden en mayor medida a personajes animados, animales, nombres de personas (no necesariamente el de la propia persona), objetos e incluso palabras inventadas. Casi todos los dibujos muestran formas abstractas las cuales no tienen correspondencia alguna con el nombre asignado. Más que una construcción colectiva se ve el interés de rayar la hoja con el fin de dejar su marca en otra hoja. Algunas tienen palabras insultantes o groseras (feo, fea, bruto, bobo, boba). Una hoja con varias rasgaduras. Haciendo revisión se logran observar algunos patrones en ciertas hojas lo cual permite deducir que pertenecen a un mismo grupo.

Comentarios comunes a la actividad fueron: “no se parece al nombre”, “no tengo idea de lo que querían hacer con sus trazos”, “solo querían rayar las hojas”, o también se menciona, “me gusta, aunque no se parece al nombre”. En términos particulares destaco los siguientes comentarios: María José afirma “A mí me pareció mal porque parecen unos niños pequeños y me dio mal genio”. Faber Andrey dice “Sí me gusta porque se parece a mí”. Karol Nicoll dice que Mariana (nombre de la hoja) “si me gusta porque tiene diferentes colores las líneas (...) si se parece un poquito porque ella es muy alegre y mi hoja estaba muy alegre”. Angie Marcela afirma que “a mí sí me pareció divertido porque los demás se divirtieron porque todo lo hicieron diferente”. Angel David dice que “está bien porque me tocó pasarla y con mi grupo nos tocó ayudarnos”. Por último, Joshua Daniel nombró Fenix a su hoja la cual le gusta porque “parece la ceniza del fénix antes de revivir y después de morir, pero todos mis compañeros la arrugaron y rayaron muy feo y eso n me gusta”.

Muchas veces el disfrute, aunque se vea algo caótico es eso, disfrute. Después de lo charlado en clase respecto al desarrollo de las actividades ¿habrán reflexionado sobre la importancia del trabajo colectivo? ¿son capaces de reconocer su aporte en las construcciones de otras personas? ¿Y reconocer el aporte que les hacen otras personas? ¿Al reconocer sus disgustos se ponen en la situación del otro?

ANEXO 2: Diario de campo 2

Lugar: Colegio Rural Pasquilla		Fecha: 04 de octubre del 2018	Diario No. 2
Información contextual	Descripción narrativa		
<p>La clase prevista para el día 27 de septiembre del 2018 se cancela debido a que la profe Francly, tiene salida pedagógica con otro grupo de la institución y por lo tanto no podrá acompañarme como docente encargada. No se pudo gestionar otro docente acompañante y por tal motivo se les asignó otro tipo de actividades a los estudiantes. Se posterga la clase una semana.</p> <p>El día 3 de octubre de 2018 (un día antes de la clase), la profesora Francly me comenta la siguiente situación: el colegio va a presentar unas pruebas que se hacen trimestralmente para seguir el proceso formativo de la</p>	<p>Llego a Pasquilla en bici a las 02:00 pm. Tomo un pequeño descanso previo al ingreso. Guardo la bicicleta y me dispongo a buscar al profe Edwin. A las 2:10, me encuentro con él en el salón de informática y me comenta lo que el día anterior me había dicho la profe Francly a lo cual le comento que no hay problema y que voy solo a hacer algo de trabajo de observación. El profe Edwin me invita a seguir al salón de clase y todos los estudiantes se levantan del puesto para saludarme. Entro al salón y siento en la primera silla que encuentro ya que todos tienen un computador numerado y un puesto asignado. El salón me parece amplio y bien dotado de equipos. Como están en silencio respondiendo sus pruebas trato de ojear de forma disimulada las preguntas y observo algo en relación a las matemáticas en un computador y en otro computador observo que está respondiendo preguntas sobre competencias ciudadanas. Mientras pasan los minutos también van pasando las miradas que intentan saludarme y yo trato de esperar pacientemente negándome a dar respuestas cuando me las solicitan: “¿profe ud sabe que significa esta pregunta? ¿profe usted me puede ayudar para saber si mi respuesta está bien?”, entre otras preguntas exhortándome a ayudarles. Es claro que están en un examen y por lo tanto no puedo ayudarles de forma directa, sin embargo, les digo: “traten de leer bien la pregunta, saber qué es lo que te piden en la pregunta para así mismo saber cuál es la respuesta correcta. Analicen las respuestas una a una, que verbos utiliza y de qué manera, en qué contexto y con qué intensidad. Comparen las respuestas con la pregunta y traten de ver cuál es la mejor, ojalá con la mayor certeza posible pero siempre dudando de si hay una mejor respuesta”. El profe me ha dicho que si el grupo acaba rápido el examen podemos aprovechar unos minutos para el proyecto, yo espero que ojalá y si pero cuando el profe le pregunta al grupo en qué parte del examen va, me doy cuenta de que muy posiblemente no quede espacio para el taller planeado. “Profe, profe, ¿qué significa la palabra distanciamiento?”, me pregunta una chica que ya ha terminado su examen y le pregunto que ella qué entiende a lo cual me responde que se confunde porque la palabra termina en “miento”, pero yo le aclaro que tiene que ver más con la distancia que con el hecho de mentir. Durante el</p>		

<p>institución. Por lo tanto, no tendré disponibilidad del grupo ese día ya que estarán en el aula de informática presentando el examen. Le digo que no hay problema pero que me gustaría estar de asistente. Me dice que sí, pero que será el profesor director del grupo quien me acompañe.</p>	<p>examen el profesor hace algunas aclaraciones sobre las preguntas de opción múltiple y la forma de responderlas de mejor manera, así como también da algunas pistas para responder algunas preguntas de matemáticas relacionadas con la media, la moda y la mediana. Espero pacientemente y a partir de las 3:15 algunos estudiantes empiezan a terminar, y algunos se acercan para que les recomiende algo para leer, pues el profesor ha dicho que quien termine se queda sentado, pero leyendo algo de su interés. Recordando un par de lecturas hechas unos días antes les recomiendo leer dos cuentos de la comunidad Wayuu escritos por Simanca Pushaina: <i>El encierro de una pequeña doncella</i> y <i>Manifiesta no saber firmar</i>. Aprovecho de paso para comentarles a los 3 o 4 que me escuchan en ese momento sobre la diversidad literaria y de lenguas que existe en el país y que los cuentos que les digo están escritos en lengua nativa. Uno de los estudiantes que me escucha me dice que a él le gustan los cuentos de terror, así que le recomiendo leer algo de Edgar Allán Poe o de H.P. Lovecraft. Charlando en voz baja con otro estudiante, este me cuenta las clases que ven en el grado cuarto: ética, religión, artes, educación física, informática, matemática, sociales, español, biología, inglés, plan lector, geometría y emprendimiento agropecuario. A las 3:35 casi todo el grupo ha terminado el examen así que el profe aprovecha para traer a colación lo que se ha aprendido las semanas pasadas, así que explica la forma correcta de medir la media, cómo ubicar la moda y la mediana. Todos ya han terminado el examen así que me acerco al escritorio del profe con el fin de buscar algo de información, así que empieza a hablarme del uso tecnológico que hace con su grupo, por ejemplo, mediante un blog virtual llamado miscursos3 en el cuál sube diferentes materiales para que el grupo lo revise cada que quiera y los padres puedan ayudarlos en ese proceso. Me explica y me muestra, de forma breve, cómo es el funcionamiento de la plataforma, en la cual sube textos, videos, tareas, enlaces de apoyo e incluso se encuentran diferentes formatos a la hora de hacer trabajos y tareas. A las 3:50 me doy cuenta de que ya no hay tiempo para realizar actividad alguna del proyecto. Le doy las gracias al profe por permitirme estar de asistente y me dispongo a partir. Todo el grupo se despide de mí y algunos me preguntan que si volveré al otro día o la otra semana.</p>
---	---

	<p>Metodológico</p> <p>Se tenía pensado hacer dos actividades, una en el salón y otra en el patio de juegos. En el salón se pretendía hacer un ejercicio donde cada estudiante hiciera un dibujo que lo representara como persona y para ello el sólo tenía un lápiz de color y si quería ponerle más color a su dibujo debería pedir prestado a los demás. Este ejercicio se pensó como contraparte del ejercicio de la clase pasada donde la construcción del dibujo era colectiva. En este ejercicio la construcción es individual, pero necesita el aporte (los colores) de los demás. La segunda actividad pensada corresponde al Hipnotismo colombiano, y la secuencia del espejo. Debido a que no se logran desarrollar en clase no se explicitan en este diario de campo. Quedan postergadas para la próxima clase.</p> <p>Reflexión interpretativa</p> <p>Es claro que no se dispone de tiempos a placer. Es la segunda sesión que no puedo llevar a cabo de manera consecutiva, pero no todo es tan malo. Hoy he podido compartir con el grupo en un espacio de tensión para ellos como es el hecho de presentar un examen con el cuál la institución los prepara y los evalúa. En general observé un ambiente de calma en donde era mi presencia la que motivaba, en algunas ocasiones, el que voltearan su mirada de la pantalla del computador, es decir, en algunos de los estudiantes es posible que por breves momentos los hubiese desconcentrado. No obstante, es una apreciación que no me atrevo a afirmar categóricamente. Pude ver en algunos de ellos espíritus ávidos de lecturas pero que les ponen a leer cosas de las cuáles no gustan y esa es una razón por la cual siempre están en búsqueda permanente de leer cosas nuevas y más llamativas. Espero mis recomendaciones literarias les hayan gustado o que por lo menos las tengan en cuenta a futuro. Me pareció muy interesante el acompañamiento que se hace por parte del docente director de curso mediante su blog virtual ya que esto posibilita mediaciones entre los padres de familia, el docente y los estudiantes. ¿Qué hacer ante los muchos imprevistos que surgen? Estar preparado con mil actividades que se puedan ajustar a las circunstancias.</p>
--	---

ANEXO 3: Diario de campo 3

Lugar: Colegio Rural Pasquilla		Fecha: 11 de octubre de 2018	Diario No. 3
Información contextual	Descripción narrativa		
Después de 15 días nos volvemos a encontrar para el taller. Por motivos varios no puedo movilizarme en bicicleta, así que llego en bus a Pasquilla. Llego a las 2:20 debido al poco transporte público que circula y debido a arreglos viales que se están llevando acabo y que causan el retraso de las rutas.	Al llegar noto que me están esperando y conforme me ven en la puerta todo el grupo se pone de pie para saludarme “Buenas tardes profe” con acento alargado y en coro. La profe Francy me saluda y me pregunta el motivo de mi demora a lo cual respondo que fue por motivos adversos a mi voluntad. “Estábamos charlando algunas cosas mientras llegabas”, me dice ella. Me doy cuenta de que el refrigerio ya ha llegado y que mientras hacían espera empezaban a repartirlo. Le pregunto al grupo que cómo les ha ido. Me responden: “¡Muy bien profe!” otros preguntan “¿Qué vamos a hacer hoy?”, y una niña me pregunta “¿profe por qué no se vino en cicla?”. Trato de explicarles los motivos de mi tardanza y les digo que hoy tendremos actividades bien interesantes, y al decir esto noto una alegría casi unánime. La profe sale un momento del salón y se ubica frente al pasillo, yo la sigo y charlo con un poco con ella. “¿Cómo te fue la clase pasada con Edwin?” me pregunta Francy. “Bien, bien, no pude realizar como tal el taller, pero me sirvió para compartir con el grupo y saber un poco de cómo manejan las herramientas virtuales y cómo los preparan para las pruebas y exámenes”. Francy me dice que hoy no habrá ningún problema para realizar el taller, “espera a que terminen de comer el refrigerio y con eso toman energía para lo que tengas planeado. A propósito ¿Qué tienes planeado para hoy?”. Le digo al respecto que “la idea es hacer una pequeña actividad que quedó pendiente la clase pasada, pero ya que están con energía después del refrigerio pues creo que tal vez haga un pequeño cambio para que sea más movida la clase y no ponerlos a dibujar de entrada, la idea es saber ellos cómo se ven a sí mismos, pero si no es con un dibujo pues lo hacemos con el cuerpo”. Mientras estamos charlando se acercan algunos estudiantes y le hacen preguntas respecto a otro profe y respecto a una tarea pendiente. En ese momento nos damos cuenta de que empieza a llover y que las nubes del cielo no se ven tan amigables. Opto, entonces, por hacer la actividad en el salón. A las 2:40 se da por terminado el espacio para consumir el refrigerio. Le pido a todo el grupo que agrupemos todas las sillas y los puestos en la parte de atrás del salón de tal manera que nos quede el mayor espacio posible. A la mayor brevedad posible los convoco a hacer un círculo y hago algunos comentarios sobre el refrigerio “Bueno, ahora tenemos que hacer que el refrigerio nos baje, ¿verdad?”, algunos		

se ríen. Inicio con un calentamiento previo, estiramos un poco los pies y las manos, hacemos algunos giros con las muñecas de las manos al igual que con los pies, seguimos con movimientos de cadera, después movimientos de hombros y por último movimientos de cabeza. Les digo que trotemos suave en el mismo lugar, sin movernos, y poco a poco vamos aumentando el ritmo, después les digo que nos tomemos todos de la mano (el círculo no se puede hacer muy extenso debido al tamaño del salón) y que hagamos como si nos pasara una descarga de energía eléctrica, a lo cual casi todo el grupo empieza a temblar y a tiritar, algunos lo hacen de una forma muy alegre y dan la impresión de que en realidad se están electrocutando, otros tratan de hacer el movimiento aunque no con tanta vehemencia, y hay un grupo de 4 o 5 chicas que se escudan entre ellas de forma un tanto tímida. A las 3:00 y hecho el calentamiento, les digo que nos vamos a presentar todos, de uno en uno, de la siguiente manera: en orden e iniciando por la izquierda del círculo, cada persona va a pasar al centro del círculo, dice su nombre y hace algún movimiento o acción corporal que la cual se identifique. Inicio yo, “Mi nombre es Sebastián Valencia Horta y soy así (hago un movimiento como de baile, como si la vida fuese un carnaval y yo tan solo disfruto de ello)”. Al principio les veo bastante tímidos de pasar al centro, muchos no quieren ser objeto de las miradas de sus compañeros. Sin embargo, empiezan a pasar al centro de uno en uno. Noto lo siguiente: en algunos casos se da muy poca expresividad corporal, o si no es poca, por lo menos si es bastante reservada, tal es el caso de un chico que pasa al centro y se queda allí parado con sus manos en los bolsillos en el pantalón mientras dice su nombre y al terminar de decirlo pasa de nuevo a formar el círculo. Al darme cuenta de que algunos no quieren pasar los incentivo a pasar mostrándome de nuevo como ejemplo, pero con otro movimiento (salgo, digo mi nombre de nuevo y hago como quien anda en bicicleta), pero al ver que algunos estudiantes (de 4 a 6) realmente no quieren pasar al centro, decir su nombre y hacer algo que los represente o identifique, pues les digo que no hay ningún problema ya que en los ejercicios que se hagan durante los talleres no se obligará a nadie a hacer algo que no quieran, pero les digo que “en caso de que quieran hacer la actividad ya más seguros de lo que quieren hacer pues no hay ningún problema, tan solo pasan al centro y lo hacen y ya”. La profe Francy me colabora un poco al decir que “esta clase es para pasarla bien y divertirnos, así que vamos a divertirnos” al tiempo que sale al centro, se presenta con su nombre y hace su movimiento (imita su labor diaria como docente, escribiendo frente a una pizarra). Eso motiva un poco más al grupo y veo que muchos levantan la mano porque quieren pasar, así que les digo que no vamos a seguir con el círculo y que quien quiera salir a presentarse y hacer su movimiento que lo haga sin problema. Veo movimientos relacionados con videos musicales, con el deporte, el futbol en particular, o

con juegos que realizan cotidianamente, también observo movimientos propios de dibujos animados, como Sónic al correr muy veloz o Gokú transformándose en super sayayin, otros estudiantes muestran su actitud física común como ponerse de brazos cruzados, caminando rápido o saltando. Algunos pasan y dicen su nombre y dicen con palabras (no con el cuerpo) como son: me llamo y soy “tranquila” o “relajado” o “karateca” o “sayayin”, entre otras respuestas. Una niña pasa y rompe las demás presentaciones al decir su nombre y acostar sobre el piso (nadie había bajado hasta el suelo) como quien dibuja cosas sobre el techo. Una chica pasa y al ubicarse en el centro cruza un brazo sobre su cintura y con el otro brazo se hace rulos con el cabello. Me causa curiosidad que, si bien el ejercicio es individual, se animan a pasar en parejas, en grupos de tres e incluso de 4. Les digo que no hay problema siempre y cuando tengan en cuenta su nombre y una acción que los identifique, así que de nuevo aparece el fútbol en los niños y un grupo de 4 chicas pasan juntas cogidas de la mano y empiezan a caminar dentro del círculo. Algunos niños y niñas entran y salen del centro varias veces y casi todo el grupo sale por lo menos una vez excepto dos chicas y un chico, creo que a las chicas les da pena, pero al chico lo noto un tanto retraído. Les digo que vamos a hacer un pequeño cambio en el ejercicio, ya no se expresará con el cuerpo quienes somos, sino que se expresará “cómo nos sentimos hoy”. Noto que en este momento afloran más en sus expresiones y se evidencia una parte mucho más emotiva en el rostro. “Hoy me siento así...” y van pasando y mostrando caras tristes y alegres, de rabia y emoción, sueño y pereza entre otras. Les digo que el cuerpo tiene que acompañar al rostro y que el rostro tiene que acompañar lo que con el cuerpo se dice. Noto que hacen un esfuerzo por vincular sus formas expresivas. Hago una variación del ejercicio y cada que alguien pasa al centro dice un día de la semana y una hora específica diciendo, por ejemplo “los sábados a las 3 de la tarde estoy así... (se expresa con el cuerpo lo que se hace tal día a determinada hora)”. Trato de esta forma de ver un poco algo de sus rutinas semanales, es así como agregan acciones como ver la televisión, dormir, o jugar a la yeba o fútbol entre otras acciones de su cotidianidad, o por lo menos lo que muestran o quieren mostrar de ella. En la mitad de este ejercicio la profe sale un momento y me dice que ya viene. Al regresar ya hemos terminado la “ronda”, y ella propone un ejercicio con un balón que trae (más grande que una pelota de tenis, pero más pequeña que un balón de fútbol), la idea es que pasemos el balón de uno en uno y cada que alguien lo recibe imagina en el balón un objeto muy pesado, o en extremo liviano, o un objeto ardiente que quema, o congelado, o de cualquier otra característica. Yo inicio la actividad y trato de levantar el balón que ahora es una roca en extrema pasada, trato y trato de levantarlo pero no puedo así que pido la ayuda de dos o tres personas y ellas me ayudan a pasarlo a una chica, la cual al recibirlo lo toma como

si fuera un objeto baboso y trata de no demorar mucho con él en sus manos y lo pasa a un compañera y este a otro y así hasta que en momento un chico le tira el balón a otro compañero y por desgracia este sale por la ventana y queda sobre el tejado. Buscamos la escoba del salón y un estudiante trata de recuperarlo, pero sus brazos no son tan largos. “Profe, profe, déjeme a mí que yo si alcanzo” les escucho decir a por lo menos tres estudiantes, pero les digo que me presten la escoba ya que yo tengo brazos más largos que ellos. Retiro el balón del tejado con ayuda de la escoba y volvemos a retomar la actividad, aunque me toca llamar de nuevo a todo el grupo ya que la atención se dispersó en ese breve momento. Al revisar la hora me doy cuenta que son las 3:40 y que restan 10 minutos para terminar la clase. Aprovecho esos últimos minutos para decirles lo siguiente mientras me ubico en el centro del círculo, “en el teatro siempre debemos tener abierta la imaginación y ser lo más creativos posibles, tal vez esta pelota no es una pelota, sino que es un globo o una bala de cañón, puede una gota de agua muy gigante o cualquier otra cosa, todo depende de la vida que le demos al objeto mediante nuestra imaginación. Así mismo pasa con el cuerpo, puede ser muchas cosas y eso depende de nosotros. Hoy, por ejemplo, nuestro cuerpo fue una forma de expresar quienes somos nosotros y cómo nos sentimos, qué hacemos un día u otro y de lo cual no estamos tan conscientes”. Mientras digo esas palabras noto que algunos tratan de jugar entre ellos y se distraen un poco, sin embargo, la gran mayoría del grupo permanece atento. Antes de que sean las 3:50 pido al grupo que dejemos organizado el salón como estaba y en eso se culmina el espacio de clase. Al final cruzo algunas palabras con la profe sobre el tema de la pelota que se fue por la ventana para al final despedirme de ella y del grupo. “Profe, nos vemos el otro jueves”, me dicen algunos estudiantes.

Metodológico

Se tenía pensada la actividad de hacer un dibujo, cada quien haría el suyo, pero pidiendo prestado los colores a los demás compañeros y compañeras del grupo. Con tal de aprovechar la energía que tiene el grupo, después del refrigerio decido no hacer esta actividad y reemplazarla por otras actividades corporales que me puedan servir para el mismo objetivo de conocerlos desde su propia perspectiva, leerlos en su corporalidad.

Otra actividad pensada era la del hipnotismo colombiano de Boal y la secuencia del espejo, pero no se alcanzaron a realizar.

	<p>Reflexión interpretativa</p> <p>Fue interesante el cambio de actividad y creo que permitió un mejor acercamiento a la expresión corporal, aunque pudo haber sido interesante el registro de sus dibujos. Hablar del centro del círculo como escenario es vital, ya que es allí donde el sujeto se muestra a los demás en su faceta de actor, que se va alimentando de lo que ve en los otros como espectador. En general sentí que el grupo al principio tenía algo de miedo o timidez de pasar al frente y exponerse ante sus compañeros. Paulatinamente esa sensación se fue difuminando y el grupo fue tomando confianza consigo mismo y con su cuerpo para poder expresar lo que sea que iban o querían expresar. En el grupo de chicas que menciono en un principio con muy pocas ganas de participar, noto que una de ellas es al parecer un poco mayor al resto del grupo y tal vez no participa creyendo que es una actividad “para niños”. Hubo personas que en una misma ronda pasaban hasta dos, tres o cuatro veces y eso me indica que les gustaba el ejercicio, de hecho, no contentos con salir solos buscaban a sus amigos para salir todos en parche y representar que jugaban un partido de fútbol con disparos de balón al arco. Por segundos el escenario quedaba “despejado” y nadie se atrevía a pasar, pero de un segundo a otro salían dos o tres al mismo tiempo y se chocaban en el centro así que les tocaba estar pendiente para que no se interrumpieran mutuamente a la hora de salir al centro. También es interesante el hecho de que, en algunos momentos, antes de salir al centro (al escenario), algunos se quedaban pensando en qué iban a hacer. Pensaban y después actuaban. Por lo tanto, el movimiento no era tan espontáneo, aunque al salir al escenario algunos se quedaban quietos y otros se dejaban llevar incluso más allá de que lo que habrían pensado, o por lo menos esa es la sensación que me</p>

	<p>dejaron, o lo que puedo intuir de ello. La confianza en el grupo y con el grupo ha mejorado notablemente y no se vieron los disgustos o altercados que se evidenciaron en el ejercicio del dibujo de clase de hace 15 días.</p>
--	--

ANEXO 4: Diario de campo 4

Lugar: Colegio Rural Pasquilla		Fecha: 18 de octubre de 2018	Diario No. 4
Información contextual	Descripción narrativa		
La clase pasada me lleva a pensar que se hace necesario empezar más a fondo con el trabajo corporal, así que para esta clase se pretenden ejercicios de mayor intensidad. Como la idea es trabajar en el patio de juegos, decido llevar un objeto	<p>Llego a Pasquilla en bici a las 2:00 pm. Ingreso al colegio, guardo la bici y me dirijo hacia el salón. La profe me recibe y los estudiantes se levantan del puesto saludando en coro. Le digo a la profe que hoy la actividad es movida así que le solicito a ella y al grupo que nos desplazemos hacia el patio de juegos, no sin antes presentar al grupo el objeto que traigo y el cuál nos guiará en la actividad. Surgen varias preguntas respecto de la procedencia del objeto, entre otras, que respondo de forma breve. A las 2:15 ya nos encontramos todos en el patio y les pido a los estudiantes que troten suavemente y traten de no dejar espacios vacíos, irlos copando. Indico que al primer sonido del jaguar formen parejas, lo cual hacen, y paso a indicarles el ejercicio de hipnotismo (descrito en la parte metodológica). Empiezan la actividad y noto lo siguiente: Un chico no quiere interactuar con nadie, dice que quiere estar solo o que se hace conmigo, yo le digo que sí, que nos hacemos los dos y que no hay problema, otro chico me busca y me dice que la pareja que le tocó no se quiere hacer con él, así que junto al primero con el segundo y al hacerlo me doy cuenta de que el segundo chico tiene unas verrugas en la mano y tal vez sea esta la razón por la que no quieren hacer el ejercicio con él, no obstante, el primer chico no pone mayor problema aunque le veo la cara de inconformidad. Quienes tienen la función de hipnotizar con la mano, a pesar de todas las indicaciones metodológicas dadas, se les ve contentos con el poder que tienen de guiar al otro, así que lo hacen solamente hacia atrás y abriéndose camino caminando de espaldas, les digo que la idea es que sean movimientos armónicos y lentos, ya que otras parejas buscan hacerlo rápido para desubicar a sus compañeros. Entiendo que ante todo están jugando. Así que al llamado de jaguar les digo que me observen y me pongo como ejemplo con una chica del grupo, y hacemos el ejercicio de forma lenta y armoniosa. Después de observarnos mejoran un poco en la realización del mismo. Pido el cambio de hipnotizador y ya se ve mejor la imagen colectiva que se produce en el espacio, aunque no faltó el que buscó desquitarse con su pareja haciéndolo de forma brusca y rápida. Rápidamente les digo que se hagan en grupos de tres y se van turnando el papel de hipnotizador al sonido del jaguar, lo cual hacen sin mayor problema. Hay algunos estudiantes que han preferido por jugar corriendo, y unos 3 o 4 que tratan de hacerse en la sombra, sin hacer el ejercicio, con tal de resguardarse del sol. Terminó este primer ejercicio y les pido que formen las dos filas para hacer la segunda actividad de la secuencia de espejos. Observo lo siguiente: les cuesta formar parejas, al parecer por pena ya que esta situación se da en particular cuando la</p>		

<p>que al soplar en el produce el sonido de un jaguar. Lo anterior con el fin de marcar los cambios en las indicaciones ya que las palmadas se pierden en lo abierto del espacio.</p>	<p>pareja es hombre con mujer. Así mismo, les cuesta mirarse detenidamente a los ojos así que en medio del ejercicio trataban de observar otras partes del cuerpo desviando el contacto visual. Quienes tienen que ser imagen tratan de acoplarse a la figura del sujeto, pero por lo general es una imagen focalizada y no total, ya que, por ejemplo, se enfocan en la posición de las manos descuidando los pies, el rostro y el resto del cuerpo. En el transcurso del ejercicio hago todos los comentarios posibles respecto a lo metodológico y en cada intervención mía noto la mejora de algunas parejas. Hacen el cambio de roles, y ya se ve un poco mejor, aunque como observador externo me es claro diferenciar en cada caso quien es el sujeto y quien es la imagen. Les hablo que tiene que hacer comunicación visual y entendimiento mutuo y de inmediato les digo que ambos son a la vez sujeto e imagen. Es allí cuando veo que se dispersan un poco y me toca pausar el ejercicio. Hago la pausa y les pregunto “¿qué es la solidaridad?”, y una chica me responde “es una persona sola” a lo cual respondo “eso es la soledad y se habla de una persona pues se dice que esa persona es solitaria, pero la solidaridad tiene que ver con ayudar al otro, con el mayor amor y respeto posible”. Les hablo también de la libertad. Debe haber libertad de moverse y solidaridad con el compañero. Retomo el ejercicio y esta vez se nota el esfuerzo, noto señales en las miradas como queriendo decir “¿te mueves o tu o me voy moviendo yo?”, y en ese diálogo visual noto como van fluyendo los cuerpos y las diferentes posiciones que adoptan. Les digo que hagan de cuenta que en la mitad de las dos filas hay un espejo y que actúen de acuerdo a eso. Cuando introduzco la cuarta variación del ejercicio, les causa que se pierdan aún más ante el contacto corporal, sin embargo, se logra ver el esfuerzo que realizan por mantener su comunicación frontal y lateral. Realizados los dos ejercicios retornamos de nuevo al salón a las 3:30. Aprovecho los últimos minutos de clase para proseguir con el proceso de caracterización y les pido lo siguiente: “Imaginen que su yo del futuro ha perdido su memoria y no sabe quién es, así que ustedes le van a escribir una carta a su yo del futuro para que el recuerde quien es”. Resuelvo algunas preguntas metodológicas sin mayor relevancia y los dejo trabajar en sus escritos. Pero dos preguntas me llaman especial atención: “Profe, ¿quién va a leer la carta?” y “profe, ¿esta carta la podemos leer cuando estemos en noveno?”. A las 3:50 culmina la clase, recibo los escritos y después de despedirme me dispongo a salir.</p>
---	---

Metodológico

Hipnotismo colombiano. Un actor pone la mano a pocos centímetros de la cara del otro; éste, como hipnotizado, debe mantener la cara siempre a la misma distancia de la mano del hipnotizador, los dedos y el pelo, el mentón y la muñeca. El líder inicia una serie de movimientos con las manos, recto y circulares, hacia arriba y hacia abajo, hacia los lados, haciendo que el compañero ejecute con el cuerpo todas las estructuras musculares posibles, con el fin de equilibrarse y mantener la misma distancia entre la cara y la mano. La mano hipnotizadora puede cambiar para hacer, por ejemplo, que el actor hipnotizado se vea obligado a pasar entre las piernas del hipnotizador. Las manos del hipnotizador no deben hacer nunca movimientos muy rápidos, que no puedan seguirse. El hipnotizador debe ayudar a su compañero a adoptar todas las posiciones ridículas, grotescas, no usuales: son precisamente éstas las que ayudan al actor a activar estructuras musculares poco usadas y sentir mejor las más usuales. El actor utilizará ciertos músculos olvidados de su cuerpo. Al cabo de unos minutos se intercambian los papeles de hipnotizador e hipnotizado. Pasados unos minutos más, los dos actores se hipnotizan mutuamente: ambos tienen la mano derecha y cada uno obedece a la mano del otro. (Boal, 2002, pp. 142-143)

Secuencia del espejo. Cada etapa de esta secuencia puede durar uno, dos, tres minutos o incluso más, según el grado de implicación de los participantes, de su interés, de su unidad y los objetivos del trabajo. Lo importante es que sean lo más minuciosos, detallados, exactos y reveladores posibles. 1. El espejo simple. Dos filas de participantes cada uno mirando fijamente a la persona que tiene enfrente. Las personas de la fila A son designadas como sujetos, y los de la fila B como imágenes. El ejercicio comienza y cada sujeto inicia una serie de movimientos y de expresiones faciales, en cámara lenta, que debe reproducir en sus mínimos detalles la imagen que está en frente. El sujeto no debe considerarse enemigo de la imagen: no se trata de una competición, de hacer movimientos bruscos, imposibles de seguir: se trata, por el contrario, de buscar la perfecta sincronización de movimientos y la mayor exactitud en la reproducción de los gestos del sujeto por parte de la imagen. La exactitud y la sincronización deben ser de tal orden que un observador exterior no sea capaz de distinguir quien origina los movimientos y quien los reproduce. Es importante que los movimientos sean lentos (para que la imagen pueda reproducirlos y preverlos) y también continuos. Es igualmente importante que se preste atención a los **mínimos detalles, sea de todo** (negrilla en el original) el cuerpo, sea de la fisonomía. 2. Sujeto e imagen cambian los papeles. Después de unos minutos, el director anuncia que las dos filas de actores cambiarán de función. A continuación, se da la señal para que cambien. Precisamente en ese momento los participantes sujetos se transforman en imágenes y éstas en aquellos. Este cambio debe hacerse sin romper la continuidad y con precisión. (...) 3. Ambos son sujeto e imagen. Pasados unos minutos, el director anuncia que los participantes de las dos filas será simultáneamente imagen y sujeto. (...) Es

importante que cada uno se sienta libre de hacer los movimientos que le apetezcan y, al mismo tiempo, solidario para que los movimientos del compañero se reproduzcan a la perfección. Libertad y solidaridad para que se haga el ejercicio sin tiranía, sin opresión. (...) Hasta este momento, la comunicación es exclusivamente visual, y la atención de cada participante debe concentrarse solo en el compañero que está en frente, sobre todo en los ojos y, en círculos concéntricos, en todo su cuerpo. (...) 4. Una vez más, a una señal del director, todos los participantes se dan las manos, a derecha y a izquierda: las dos filas, así unidas, siguen frente a frente, cada uno mirando los ojos del compañero. En esta etapa, sin embargo, se incluye un elemento nuevo: si antes la comunicación era un elemento exclusivamente visual, ahora también es muscular: cada participante recibe estímulos visuales (del compañero que está en frente) y musculares (de los compañeros a la derecha y a la izquierda) (Boal, 2002, pp 228-230)

Reflexión interpretativa

Hablar de una caracterización, implica saber la relación que se tiene con el cuerpo en espacios y acciones poco comunes que despierten y activen otros sentidos. Creo que en ese sentido el ejercicio de hoy fue bastante provechoso ya que se notó en el grupo que se hacía algo que nunca habían hecho, razón por la cual se notaban un tanto dispersos y confusos al principio. Con el desarrollo de la actividad se van tomando confianza ante lo que para ellos pueden ser muchos retos ¿Mirar fijamente a los ojos? ¿Y qué tal si la persona que tengo en frente es la chica o chico que me llama la atención o con quien he tenido algún disgusto? Y aparte de mirar fijamente a los ojos ¿observar todo el cuerpo sin observarlo del todo? Es claro que se potencia una mirada a la vez fija y holística, la cual si bien para este caso corresponde a un ejercicio corporal también puede ser aplicado a otros aspectos de la vida. La solidaridad y la libertad fueron otros aspectos que marcaron ruptura dentro del ejercicio, tanto porque en este punto tocó pausar la actividad, como por las claridades que realicé respecto a estos dos conceptos, tratando siempre de ser breve y concreto. El relacionamiento entre compañeros creo que se fue afianzando y el grupo es más desprevenido a la hora de formar grupos o parejas. Los aprendizajes del ejercicio si bien pueden ser en algunos aspectos visibles, son más los que se van quedando en la experiencia de cada persona, de cada estudiante.

En lo referente al ejercicio de la carta menciono lo siguiente: En aspectos generales se evidencia que para la recuperación de esa memoria de su yo del futuro se remiten en primera instancia a la conformación de la familia, al lugar dónde viven (aunque solo de manera enunciativa), lugar y fecha de nacimiento, lugar de estudio (fueron varios los escritos que tenían que estudiaban en el Colegio Rural Pasquilla), así como gustos de comidas, animales, juegos, videojuegos, entre otros aspectos de carácter personal tales como enfermedades, profesiones, tendencias religiosas o problemas familiares, todos ellos fundamentales en la caracterización del grupo. Nadie habla en referencia propia de forma degradante. Algunos escritos hablan de su yo del futuro en primera o en tercera persona, hablan desde su propia perspectiva por lo general y muy poco desde su perspectiva del futuro, aunque, en algunos casos se da una proyección a, y desde, el futuro. A veces se conjugan el yo actual con el del futuro con expresiones plurales (tenemos 10 años, o nosotros) y también se encuentran correspondencias entre lo que se es y lo que se será. Veamos algunos escritos concretos: Esteban, quiere recordarle a su yo del futuro, que tiene su hermano en prisión y que no puede visitarlo y que “este problema me da muy duro que quisiera llorar, pero no quiero poner mal a mi mamá”. Hana, por su parte muestra un dibujo, donde su yo del futuro le expresa: “estoy triste porque no recuerdo nada”, mostrando como la falta de memoria, o de historia, puede causar emociones de ese tipo. En esa misma línea Faber Andrey escribe “te escribo porque perdiste la memoria y eres yo y por eso es importante que sepas quien eres”. Danna, se proyecta a futuro así: “dentro de 20 años te imagino linda, contenta, vivirás en quintas y tendrás una perrita, tu mamá en su casa soñada y sin hijos” adelante en el relato agrega que le gusta ordeñar vacas y quiere ser veterinaria. Interesante la afirmación de Edwin, al decir “no me gusta ver televisión, me gusta el colegio”. Diego afirma: “la materia que más me gusta es artes” dando muestra explícita de que el desarrollo de la clase es bien recibida. Miguel, también expresa algo de proyección, “eres grosero en los sueños, mi mamá te quiere y Maycol será un enemigo”, y de gusto por la clase al afirmar que “la única materia que me gusta es Artística, la profe es buena y amable como sebas”, pero expresa lo siguiente al final de su carta, “mi sueño repetible es matar a los ladrones, nosotros respiramos y jugamos con Sebastian”. Adrian Felipe dice que el “profesor favorito es el profe Sebastian y Francis”, expresión que casi de igual forma dice Juan Pablo “y tu mejor profe favorito era Sebastian y Francy”.

ANEXO 5: Diario de campo 5

Lugar: Colegio Rural Pasquilla		Fecha: 25 de octubre de 2019	Diario No. 5
Información contextual	Descripción narrativa		
<p>La clase pasada estuvo bien y he pensado en proseguir de forma activa con las actividades, juegos y ejercicios, corporales. No obstante, la profe Francy me ha informado que esta será su última clase del año y que por lo tanto necesita disponer de algún tiempo para hacer su evaluación anual con el grupo en cuanto a la materia de artes refiere. Razón ésta por la</p>	<p>Llego a las 2 pm al colegio. La puerta del salón está cerrada pero algunos estudiantes que me ven me saludan desde la ventana. Al ingresar recibo el ya conocido salud en coro “¡Buenos tardes, profe!” La profe Francy me invita a seguir y le comento de la actividad que tengo pensada para ese día. Me dice que sí, que no hay problema pero que tenga en cuenta el tiempo que ella me ha pedido para culminar el año con el grupo. “Yo pensé que esta no era la última clase”, le digo. Y ella me responde: “Pues no es la última, aún queda una más, pero esa última clase ya es con muy pocos estudiantes que se quedan recuperando, así que para la mayoría esta será su última clase”. A las 2:15 empieza la clase y después de responder algunas preguntas a los estudiantes sobre lo que haremos, procedo a indicar de que trata el ejercicio. Les digo “En otras ocasiones les he comentado que la intención de estar acá con ustedes es la de trabajar la memoria histórica de Ciudad Bolívar mediante el teatro. Así que hoy, en esta última actividad, me gustaría que ustedes pensarán sobre la historia o las historias de su barrio. Por favor, cada uno en una hoja me va a contar la historia de su barrio”. Les reparto a cada uno una hoja y entre charla y juegos cada quien se va tomando confianza de hacer preguntas: “profe, profe, ¿y si yo no vivo en un barrio?”. “¿Cómo así?” le pregunto yo. “Sí, es que yo vivo en una finca”. “Bueno, pues escribe la historia o una historia de la finca en donde vives”, le respondo. Otro estudiante pregunta “porfe, ¿puede ser una historia de ciencia ficción o tiene que ser verdadera?”. Le respondo que preferiblemente verdadera pero que si quiere escribir algo diferente no hay problema siempre y cuando esté ubicada en el contexto del barrio. “Profe, es que no sé qué escribir”, me dice una niña. Ante esta pregunta, trato de dar algunas indicaciones generales al grupo: “Traten de recordar eso que pasa a diario en sus barrios, o lo que ustedes recuerden de él. Yo sé que hay mucho por contar. No hay historia buena o mala, tan solo son historias y las historias están para contarlas así que no se preocupen”. La profe Francy va y viene porque está un poco ocupada en otras cosas y eventualmente pasa al salón a preguntarme qué tal va todo. El ejercicio se alarga por cerca de media hora durante la cual trato de aclarar algunas dudas o incentivo a los estudiantes a que amplíen la historia, que digan más sobre eso que están contando, entre otras recomendaciones, les digo que traten de pensar</p>		

<p>cual, trato de re direccionar la actividad en busca de más información pertinente para la caracterización del grupo. Decido entonces no hacer el taller corporal sino un ejercicio escrito breve para ultimar los detalles de caracterización del grupo.</p>	<p>en cuál es la novela o la película del barrio. A las 2:50 me empiezan a entregar las hojas y en cuestión de cinco minutos me las han entregado todas. Mientras las recibo, voy leyendo algunos fragmentos de las que tenga a la vista. Al recogerlas todas las historias, ya se encuentra la profe en el salón y ya ha llegado el refrigerio, así que se procede a hacer entrega del mismo. Pasan unos 15 minutos mientras consumen el refrigerio y la profe le pide al grupo que pase al salón contiguo (que está vacío), para hacer allí la autoevaluación, así que todo el grupo pasa de un salón a otro. Se acomodan y sacan una hoja y la profe les hace tres preguntas: ¿Qué les ha gustado del espacio de artes durante todo el año? ¿qué no les ha gustado? Y ¿qué cambiarían? Por motivos personales, ese día tengo que salir más temprano de lo normal del espacio de clase y no alcanzo a estar hasta el final. La profesora se queda con los documentos y por diferentes motivos no logramos contactarnos de nuevo para compartir los textos.</p>
	<p>Metodológico</p> <p>Escribir la historia, o una o varias historias, del barrio donde viven. La escrita debe ser escrita pero también valen los dibujos.</p>

Reflexión interpretativa

En los relatos me parece abrumador el número de ellos que se refieren al robo de niños. De 28 relatos que se recogieron, 14 de ellos mencionan el robo de niños. En las noticias por televisión he notado algunos reportajes al respecto, pero no sé qué tanta sea la influencia de la televisión en el relato de los estudiantes, o si es un hecho que la realidad abrumba por lo cruda que es. Al contrario del relato anterior (la carta al yo del futuro que ha perdido la memoria), en donde nadie se veía a sí mismo de mala manera, en este relato casi todos los estudiantes (salvo 3 o 4 estudiantes) ven con malos ojos su barrio o el lugar donde viven, salvo cuando viven en una finca. El consumo de sustancias, el robo, violencia intrafamiliar, el asesinato, discotecas, abuso de la policía, racismo, casas pequeñas, muchos parques, pero no pueden jugar en ellos por el miedo, entre otros aspectos llaman la atención del espacio en donde viven, de sus barrios. Debido a que casi que en absoluto todos los relatos muestran esta cara amarga, se mostraran algunos de los que considero más relevantes para darnos cuenta, por lo menos un poco, de la dimensión de estos problemas. Miguel, combina ciencia ficción con realidad y habla de un escenario apocalíptico debido a una bomba donde “después toda la humanidad que conocemos es zombie del cabrón de mi papá que me dejó en casa solo con mi mamá y se fue con otra vieja, ahora tiene 3 hijos”. Adrian Felipe dice que en su barrio “roban, fuman y hay muertos y roban porque son delincuentes”. El relato de Joshua Daniel lo transcribo de forma completa: “mi barrio se llama Acapulco, está en una colina que está al lado de la autopista y se dice que en esa colina había un río que la recorría toda la colina y hace un año habían venido unos negros para sacarnos del barrio, aproximadamente habían 215 negros entonces en los 5 días que estuvieron los negros parecía una guerra hasta que se fueron, creo que porque los iban a arrestar si seguían con eso”. Un relato sin firmar afirma que “en este mes se han robado muchos los niños y me afecta porque no es justo que se los roben, es injusto porque no me gusta”. Karol Carillo dice que aparte de las peleas diarias en su barrio, “se están robando los niños, los secuestran y los matan, trafican los órganos para venderlos a personas ricas (...) y hoy se robaron un niño”, y a su vez se pregunta “¿Cuáles son las personas que se roban a los niños? Las personas malas, las que no piensan antes de hacer eso, que no tienen futuro y que los debieron meter a la cárcel”. Otro relato sin marcar afirma que “En mi barrio a mi tía le robaron el hijo después de salir del colegio se lo robaron en una camioneta negra se le bajaron con revolver dos manes y se lo llevaron así como así” y después de un subtítulo que dice “la olla de mi barrio” el relato continúa de la siguiente manera, “en estos barrios hay que mantenerse con cuidado delincuente en el escenario, cuidado que en la esquina está el sicario”, lo peor es que después de otras oraciones alusivas al consumo de sustancias enfatiza el final de su relato con rojo y grande “Continuara”. Ana Sofía dice que en el barrio “tenemos una bocina que nos

avisa cuando roban los niños”. Algunos relatos no nombran sus barrios, solo se refieren a él como “mi barrio” o “el barrio”, pero me llama la atención que en tres relatos se encuentra el barrio El Tesoro, y en uno de esos relatos, Danna Martínez afirma que “se están robando a los niños para vender los órganos y eso nos afecta a todos porque ya no podemos salir a la calle solos” y dice que ya van “20 niños robados”, aunque Carol Castillo dice que “son 40 los niños robados”, ambas chicas coinciden en un dibujo de un corazón donde se lee “no más robo de niños”. Los relatos que escapan a esta seguidilla de sentires amargos son precisamente quienes viven en zonas más rurales, en sus fincas.

Me pregunto ¿podrá el teatro abrir caminos para dar la vuelta a este tipo de problemáticas? Creo que sí, pero hay bastante por hacer. Tan solo espero que el teatro sea un buen ensayo que preceda a la acción en la vida real.

ANEXO 6: Diario de campo 6

Lugar: Colegio Rural Pasquilla		Fecha: 25 de octubre de 2019	Diario No. 6
Información contextual	Descripción narrativa		
<p>Las clases inician formalmente el 21 de enero. La profe Francy ya no hace parte de la institución debido a un traslado así que será la profe María Inés quien me acompañe en el proceso. El 23 de enero me presento en la institución (previo aviso hecho por Francy mediante documento con informe sobre lo realizado hasta el momento), sin embargo, no me reciben por falta de una carta institucional la cual gestiono en el transcurso de esa semana. Me presento de nuevo, carta en mano, el día miércoles 30 de</p>	<p>Hoy se da continuidad al proyecto en curso. Las horas designadas para el espacio académico de artes son las dos primeras horas de los días viernes, es decir desde las 12:20 pm hasta las 2:15 pm. Después de una dura ascensión en bicicleta llego a Pasquilla a las 11:30 am, me ubico en la tienda más cercana y mientras tomo un descanso voy observando algunos apuntes con lo que he planeado para la clase a la vez que voy observando el movimiento de la institución debido al cambio de jornada. La fila de buses se va acercando de uno en uno a la portería de la escuela y los estudiantes que salen de la jornada abordan los buses. Después de despachar a los estudiantes de la mañana empieza la recepción de las rutas escolares que traen consigo a estudiantes de la jornada tarde. Desde el momento en que el bus se instala en la puerta, los estudiantes descienden e ingresan a la institución, hasta el momento en que el bus arranca para dar al paso al siguiente, pasan alrededor de 3 a 4 minutos. Así van pasando de uno en uno. Me retiro de la tienda y me voy acercando a la portería a las 12:15. Desde el momento en que salgo de la tienda me percató que algunos estudiantes me reconocen y me saludan desde el interior de los buses, yo les devuelvo el saludo. Espero el cambio de un bus a otro para poder ingresar con mi bicicleta y conforme ingreso recibo los saludos y abrazos de por lo menos 5 estudiantes que me preguntan “¿Profe vamos a ver clase con usted hoy?”, “Profe que bacano volverlo a ver, ¿qué vamos a hacer hoy?”, “¿Qué sabe de la profe Francy?”, entre otras preguntas y muestras de afecto. Les respondo que hoy tendrán clase conmigo y aprovecho para preguntarles cómo les fue en vacaciones, cómo se sienten de nuevo en el colegio, entre otras preguntas, a las cuáles responden con alegría. Mientras siguen entrando los estudiantes que bajan de los buses, otros varios estudiantes me saludan, entre ellas una niña que el año pasado estaba en la jornada tarde, pero cambió de jornada y me dice que se siente triste por no ver clase conmigo. A las 12:20 me saludo con el profe Edwin, director del grupo, y con profe María Inés, quienes me comentan que hasta la fecha no han empezado con la rotación de profes (los profes se rotan de acuerdo a las materias que tienen asignadas), y que por lo tanto se complica un poco la clase planeada para ese día. Les digo que no hay ningún problema, pero le hago saber al profe Edwin que en ese caso pues yo podría estar presente en el salón de clases como asistente y tomando apuntes varios sobre el</p>		

<p>enero. Ese día charlo con el señor coordinador de la institución, el director de grupo de quinto (el mismo que estaba en cuarto) y con la nueva profe María Inés. La intención es iniciar los talleres el viernes 1 de enero, sin embargo, me informan que aún no se ha establecido de forma concreta el horario de los estudiantes y que por lo tanto la reanudación del proyecto se verá postergada hasta el día viernes 8 de febrero. En las charlas que sostuve con los profes les manifiesto la intención de hacer uso del Salón Comunal Pasquilla, a lo cual me informan que no hay problema siempre y cuando se gestionen todos los documentos pertinentes.</p>	<p>desarrollo de la clase. El profe me dice que no hay ningún problema. A las 12:30 ingresamos al salón y todo el grupo se pone de pie para saludarme. Me doy cuenta de que aún falta estudiantes por llegar y el profesor me dice que hay algunos estudiantes que llegan a almorzar y se encuentran en el comedor así que no demoran en ingresar al salón. “Buenas tardes mis hijos”, saluda el profe, mientras revisa el estado del salón y se da cuenta de algo de basura tirada en el suelo y al preguntar de quien es la basura un estudiante rápidamente toma una escoba, barre y lo echa en la caneca de la basura. En su mayoría los niños y niñas tienen sobre el escritorio una caja decorada, cada quien, a su manera, que dice “Vademécum”. Tomo asiento justo al lado de la puerta y pongo sobre el escritorio lo necesario para empezar a tomar nota. Le pregunta al estudiante que está a mi lado “¿qué es eso?” a lo cual me responde “lo único que sabemos es que guarda fichas con conceptos adentro”. El profe, hace algunas precisiones generales sobre el vademécum (Tenían como tarea hacer el formato para las fichas). El profesor me dice “Estos chicos son muy autónomos” y me explica que dentro del propio grupo hay algunos estudiantes que manejan unos listados: el listado de asistencia lo maneja una niña, el listado de participación en clases lo maneja una niña, el listado de la indisciplina lo maneja un niño al igual que el listado de tareas no cumplidas. Cada uno de estos responsables ya sabe cómo obrar en el llenado de las listas y el profe me hace algunas aclaraciones respecto a algunas siglas que manejan (U para uniforme; I para indisciplina; C para charla) en el listado de indisciplina. También menciona el profe que en el listado de tareas sin cumplir se permite llegar a un tope máximo de 5 anotaciones por estudiante antes de llamar al padre o madre acudiente, y si el listado aumenta a 10 el caso se reporta al ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Menciona de igual manera que él tiene un pre-observador y que máximo admite tres notas allí por estudiante antes de pasar directamente al observador del curso. Delante de todo el grupo, el profe me autoriza para que cuando yo tenga alguna anotación al respecto, lo haga saber a los estudiantes que manejan dichos listados. En cuanto a las diferentes estrategias que se maneja en el salón, el profe menciona el esquema de “Pilín el preguntón” el cual es un personaje imaginario que hace preguntas a los estudiantes para que estos las resuelvan. A las 12:45 y ya con todo el grupo en el salón, se da inicio a la clase en términos formales. Se inicia con reconfirmar los aprendizajes del día anterior (se trabaja el tema de La Célula), así que el docente pregunta fila por fila quien recuerda lo que se aprendió el día anterior, varios levantan la mano y dan sus apreciaciones sobre lo aprendido, sobre el tema de la célula y en particular sobre la historia de Bogotá. Los estudiantes hablan sobre las comidas típicas, la fundación de Bogotá en 1538 por Gonzalo Jiménez de Quesada, Monserrate, la Casa del Florero, la bandera de Bogotá. Como el tema de clase es la célula, el profe retoma ese camino y toma como ejemplo la enfermedad del cáncer y del cómo actúan las células</p>
---	--

en esa situación, nombra casos de cáncer y resuelve algunas preguntas de los estudiantes, ligadas al tema. El profesor les dice que todo lo que se ha charlado lo tengan en cuenta para la clase siguiente. A la 1:00 pm el docente prende los computadores (hay dos en clase, uno que maneja el profe y el otro que está conectado al televisor) y al ver la imagen en el televisor arriba del tablero lo primero que hace es ver que celebra google ese día. “Vamos a ver hoy que se celebra” dice el profe, mostrando un video animado con subtítulos en inglés que descubrió algo en relación a la cafeína. El salón observa la pantalla atentamente salvo unos 3 o 4 que charlan entre ellos. Posteriormente se revisa el blog miscursos³ y se ven 4 videos (2 de ellos animados) en español sobre la célula (tipos, elementos, funciones, historia, etc). A la 1:20 y después de ver los videos, el profe muestra sobre el tablero cómo hacer bien las márgenes que deben tener las fichas del vademécum, en este ejercicio se toma su tiempo para explicar centímetro a centímetro cómo hacer una buena margen. Mientras el profe va explicando eso, yo trato de observar el grupo y veo que algunos están charlando con sus compañeros, otros revisan sus cajas decoradas y sus fichas comprobando que habían hecho bien o mal la tarea de las márgenes. Mientras el profe va explicando se va moviendo entre las filas, hacia el fondo y hacia el tablero, después retoma al escritorio, toma la ficha de un estudiante y la pone como ejemplo de acuerdo a las especificaciones dadas (1 cm de margen en cada borde). “En este grupo va a ser indispensable el uso de la regla” dice el profe, mientras reproduce un video sobre diferentes tipos de medidas (metros, millas, pies, pulgadas etc). Todo el grupo está atento al video salvo unos 4 o 5 que tratan de ver en sus respectivas reglas la manera correcta de usarlas. El profe deja en claro el formato de las fichas y finaliza “lo que quería dejarles en claro era cómo trazar medidas con la regla”. A la 1:40 pm el profesor me cede un espacio para poder charlar con los chicos y así, por fin, retomar de alguna manera lo que se tenía para el día. Charlo con el grupo y les cuento que me alegra verlos y que nos seguiremos viendo todos los viernes. Ellos se alegran y me hacen varias preguntas, sobre la profe Francy y lo que haremos en nuestra clase, de la cual les charlo un poco. Trato de aprovechar al máximo los minutos que quedan de la clase y trato en entrar en confianza con el grupo preguntando sobre las vacaciones. Lo relacionado al ejercicio que realicé se especifica líneas abajo en la parte metodológica. Mientras los estudiantes realizan el ejercicio charlo con el profe sobre temas varios y me explica el vademécum, el cual tiene como referencia el instrumento del mismo nombre que utilizaban los médicos, en el cual guardaban sus recetas y sus conocimientos médicos. “Allí, dice el profe, los estudiantes tienen los conceptos claves de los temas que vamos tratando y pueden remitirse a ellos cuando quieran (...), las diferentes partes de la ficha incluyen preguntar en sus casas sobre el tema propuesto, buscar la definición

del tema, sus apreciaciones, un dibujo, y al final un mapa conceptual o mente facto”. El grupo termina el ejercicio, recibo el material y tras una despedida con el grupo y con el profe, procedo a partir.

Metodológico

Realización de un escrito con la pregunta: ¿Cómo fueron mis vacaciones? En principio se proponen 6 puntos a tener en cuenta a la realización del escrito: Ubicar espacial y temporalmente algún relato de sus vacaciones; cuáles eran sus intereses, miedos y obstáculos en las vacaciones; qué sentido le daban a salir a vacaciones; lo bueno, lo malo y lo feo de las vacaciones, lo real y lo ideal; y la pregunta ¿qué hubiese pasado si...? Sin embargo, debido al poco tiempo de clase que restaba (cerca de 20 minutos), opté por hacer énfasis en 3 ítems: Ubicación espacio-temporal; lo bueno, lo malo y lo feo; y lo real y lo ideal. En el transcurso de la actividad noto a los estudiantes con muy buena disposición y con muchas historias por contar, algunos me hacen preguntas sobre los ítems propuestos, las cuales aclaro e incluso doy algunos ejemplos personales, en particular con lo relacionado a lo real y lo ideal, y también en cuanto a mencionar los tiempos y espacios.

Reflexión Interpretativa

Al revisar todos los relatos entregados de forma individual en una hoja encuentro lo siguiente:

Balance general. La gran mayoría de los textos trata de ubicar espacial y temporalmente el o los relatos, según sea uno solo o la sucesión de varios acontecimientos de importancia en las vacaciones. En lo espacial se ubican lugares pertenecientes a los llanos orientales, Boyacá, Cundinamarca, y ciudades tales como Ibagué, Cartagena e incluso México (no es clara su referencia) y Dubay (supongo en broma, aunque poniéndole piel de real a lo ideal). Es interesante el hecho de dos relatos que hacen referencia a Bogotá como algo externo, o por lo menos no en una relación tan cercana. En cuanto a los tiempos refiere, se evidencian fechas especiales como el día de las

velitas, el 24, el 25 y el 31 de diciembre, así como el 1 de enero. También se ubican algunas fechas referentes a cumpleaños o algunas otras particulares. Entre lo bueno, lo malo y lo feo, sobresalen lo bueno mientras que lo malo y lo feo pasan a un segundo plano, aunque no en todos los relatos. En lo bueno sobresale el compartir en familia, los viajes, los regalos (videojuegos, juguetes y ropa), jugar, y que las cosas salieron como esperaban. En cuanto a lo malo está el hecho de que se acabaron las vacaciones, tener que hacer oficio, accidentes, algunas disfunciones familiares (padres separados, molestias entre primos), situaciones de enfermedad o no tener con quien jugar. Lo feo, en algunos casos va muy ligado de lo malo (indisposición familiar, hacer oficio, enfermedad o accidentes), salvo algunas excepciones. En lo real y lo ideal se puede decir a grandes rasgos que: lo real en ocasiones es narrado como lo que sucedió sin darle algún adjetivo de bueno, malo o feo; por su parte, cuando se menciona lo ideal por lo general tiene su contraparte en lo real o por lo menos en el relato lo muestran como lo bueno cuando las cosas se dieron como esperaban. No todos los relatos tienen dibujo.

Del total de relatos se mencionan en particular los siguientes: Juan Felipe afirma que en vacaciones hizo “estudiar y aprender”, además que ayudaba a su papá a “ordeñar las vacas”. Afirma en su relato, “y también yo fui donde mi tío Nelson y jugando en el computador en Bogotá y me devolví a mi casa para jugar con carros ferraris”, en donde es clara una posición rural frente a la urbana, la cual se ratifica en el dibujo de una casa en la montaña. El relato de Laura Sofía comparte la misma referencia no tan cercana hacia Bogotá al afirmar “Espacio: estuve en la casa de mi familia en Bogotá”. Su dibujo es un campo. El relato de Jesús Esleider es bien particular porque su abuela los hecha de la casa y al otro día encontraron un lugar a dónde ir y “trasteamos todo en cuatro días, dice Jesús, 1 las camas y nuestro chifonier, 2 el mercado y la ropa, 3 el closet de mis papás, 4 los cuadernos”. De todas las cosas importantes de una casa, sus cuadernos están allí, por encima de otros elementos como un televisor o demás electrodomésticos. El relato de Hedi Santiago es interesante por la trasposición que hace de lo ideal sobre lo real, al hablar de Dubay y sus excesos como lo real en sus vacaciones, mientras que al hablar de lo ideal afirma “yo pensé que nos íbamos a Melgar, pero no, nos fuimos a Dubay”. En el relato de Yulian llama la atención la siguiente frase “lo que real es que creí en puli (se refiere a una persona) que era real. Lo que era ideal fue que no era igual”. El relato de Laura Michelle es interesante por el cruce de lo bueno, lo malo y lo feo que deja entrever una situación familiar a la cual parece estar acostumbrada, pues el 24 de diciembre (día de su cumpleaños) le pareció bueno compartir en familia, malo que no estuviera presente su papá, y feo que su familia estaba indispueta, no obstante, afirma “todo me salió como yo lo esperaba”. Elizabeth afirma en su relato “y después entre a estudiar alegre con mis útiles nuevos”, mostrando así un gusto especial por el estudio y su retorno a clases.

Brayan Alfonso, después de contar sus vacaciones, afirma lo siguiente al final de su relato “y hasta hoy estoy escribiendo esta historia”.

De todo lo anterior surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relación de pertenencia a una localidad cuando en algunos casos la ciudad se siente lejana? ¿Cómo entender la importancia que tiene el estudio para estos estudiantes cuando ante las adversidades son importantes los libros, los útiles nuevos, el compartir en el colegio, o el hecho de poder escribir eso que no se había expresado de otra forma? ¿Cómo se relacionan lo ideal y lo real, puede lo uno transformar lo otro? ¿De qué manera?

ANEXO 7: Diario de campo 7

Lugar: Colegio Rural Pasquilla		Fecha: 15 de febrero de 2019	Diario No. 7
Información contextual	Descripción narrativa		
Después de lo sucedido la clase pasada, para esta clase ya se han gestionado todos los permisos y requerimientos necesarios para hacer uso del salón comunal (carta de solicitud al colegio, permiso de los padres de familia, pólizas, así como previo reconocimiento del espacio en compañía de la señora orientadora). Este será entonces el primer taller en un	<p>Llego a las 11:30 pm al colegio y me ubico en la tienda más cercana. Estando allí repaso un poco las actividades a realizar y observo el fluir de los autobuses que van y vienen en su labor de rutas escolares. A las 12:00, mientras aún estoy en la tienda me encuentro con la profe María Inés y me dispongo a entrar con ella al colegio. Guardo la bici y saludo a algunos estudiantes, uno de ellos me dice “profe, ¿hoy va a recoger los permisos que pidieron en la circular?”, le digo que sí y que si él lo trajo y me da una respuesta afirmativa. Le digo que ahora en el salón me lo pasa. Me dirijo a la oficina de la secretaria, con quien gestioné toda la documentación para el uso del salón comunal, para confirmar la salida del grupo del colegio hacia el salón comunal. Me dice que sí, que no hay problema y que hable con el señor vigilante para gestionar las llaves. Hablo con el señor vigilante y me dice “mijo, ahora estoy ocupado, déjeme y despacho las rutas y con gusto le colaboro”. Siguen llegando estudiantes y me van saludando. Con la profe decidimos subir al salón y esperar a que todos se encuentren allí para gestionar la entrega de permisos y poder salir. Un estudiante maneja la lista de permisos y me muestra el listado de quienes ya lo han presentado. La profesora pide que por favor vayan pasando con los permisos y van pasando de uno en uno a entregarlos (algunos estudiantes ya lo han entregado en el transcurso de la semana). Cuando ya todos han llegado (algunos almuerzan apenas llegan al colegio), le digo a la profe que mientras ella gestiona los permisos con el estudiante que tiene a cargo la lista yo iré por las paletas de movilidad a la garita de vigilancia (siempre tengo que hacer el traslado de un lugar al otro haciendo uso de ellas, aunque primero la utilizan los estudiantes de secundaria de la jornada mañana en su desplazamiento hacia los buses y posteriormente me las comparten). A las 12:45 llego de nuevo al salón, previo aviso al señor vigilante quien me dice que ya todo está listo, y me doy cuenta que el profe Edwin se encuentra allí y les da indicaciones a sus estudiantes de tener mucho cuidado y seguir mis indicaciones y me autoriza para que le diga quienes merecen anotaciones especiales por indisciplina, así pues, procedemos a formar una fila en la puerta antes de salir. Empezamos el desplazamiento (aproximadamente media cuadra) y sin contratiempos llegamos al salón comunal y esperamos que llegue el encargado de las llaves (que no es el vigilante,</p>		

<p>espacio fuera del colegio, pero con instalaciones más propicias para el desarrollo de la clase.</p>	<p>sino el presidente de la junta de acción comunal). Nos abren la puerta e ingresamos. De entrada, todo el grupo entra y empieza a correr y a reconocer el espacio. La profesora me dice que sale un momento y que en un rato vuelve. Reúno a todo el grupo y doy la siguiente indicación: “Por favor, vamos a hacer un reconocimiento del espacio, porque tenemos que saber cómo nos lo entregan para así mismo devolverlo. Por favor, vamos a movernos dentro de estos límites (señalo la tarima principal como un lugar al cual no subir debido a que allí se encuentra parte de la consola de sonido, y señalo unas columnas a un costado detrás de las cuales se encuentran unas mesas y unas sillas, al cual tampoco deben pasar)”. Antes de iniciar formalmente el taller les pregunto lo siguiente: “¿Alguien no quiere realizar el taller de hoy? Si alguien por alguna razón no quiere participar pues no hay ningún problema, tan solo me avisa y se hace a un lado y observa y ya. Y tranquilos que no les haré mala cara, no le diré al profe Edwin, ni nada por el estilo. No hay ningún problema. La idea que es quien quiera hacer el taller lo haga siguiendo bien las indicaciones para que nos sea más provechoso lo que vamos a realizar el día de hoy. ¿Alguien no quiere hacer el taller? (nadie levanta la mano, ni dice nada). ¿Estamos de acuerdo?” Todos responden “Si” y yo vuelvo a insistir en la pregunta de forma diferente “¿Es un acuerdo entre nosotros?” y todos responden “Si”. Les digo que se quiten los zapatos y quien quiera que también se quite las media (nadie hace esto último y unos pocos no se quitan los zapatos, la mayoría está en medias) y que empecemos a trotar por el espacio y seguimos con el reconocimiento del mismo, les hago cambiar de ritmo como en talleres pasados y les digo que traten de copar espacios. Con la intención de quemar un poco de energía les digo que haremos el ejercicio del barco. “¿Saben ustedes como se llaman las partes en que se divide un barco?” Lo piensan un momento y recibo algunas respuestas, que para el caso no responden a cabalidad la pregunta. Así que paso a explicarles rápidamente lo que es la proa, la popa, estribor y babor, y mientras les digo eso les voy demarcando el espacio. “La proa será hasta la pared donde inicia la tarima, la popa será la puerta de entrada, el estribor serán las columnas, y babor será la otra pared”. Me piden que repita la información y señalando con las manos vuelvo a demarcar el espacio. Les digo que yo soy el capitán del barco, que me he nombrado capitán del barco, y que estamos en una tormenta y tienen que seguir lo que ordene para que no se hunda el barco. “¡Marineros, a correr a popa!! ¡A corre a proa!! ¡A estribor!! ¡A babor!! Y voy intercalando las posibilidades de enunciación y ellos van corriendo de un lado a otro y veo que por momentos se desubican de las partes y en vez de ir a estribor van corriendo a babor, o a proa o a popa. La mayoría lo hace corriendo y les noto el esfuerzo ya que trato de hacer los cambios rápidos antes de que lleguen al lugar que he indicado. Noto que algunos estudiantes (3 o 4), se mueven caminando y con las manos en los bolsillos del pantalón y les digo que tienen que moverse rápido para que el barco no se hunda. Tratan de incorporarse al juego, aunque no de forma tan</p>
--	--

activa. Después de aproximadamente dos o tres minutos, y al notar algo de fatiga, les digo que paremos porque ya nos hemos salvado de la tormenta. Les digo que ahora tendremos algo más tranquilo y que al final volvemos con algo de ritmo. Les digo que se acuesten boca arriba, de forma cómoda, por todo el espacio sin dejar huecos y se distribuyan de forma pareja por el lugar. Les digo que sigan mis indicaciones para que disfruten más del ejercicio. Les pido que cierren los ojos (la mayoría los entre-abría a lo largo del ejercicio), y que trataran de partir, mentalmente, su cuerpo en dos partes. La mitad derecha y la mitad izquierda del cuerpo, de todo su cuerpo. “Traten de olvidar su parte derecha y concéntrense solo en la parte izquierda, traten de sentir qué músculos hacen contacto con el suelo, cuáles no, traten de recorrer toda esa parte izquierda mentalmente”. Pasado un minuto les digo que ahora olviden su parte izquierda y se concentren en toda su parte derecha, “¿desde dónde comienza su parte derecha y hasta dónde va? ¿Qué partes de la piel tocan en el suelo? ¿Cuáles no?, entre otras preguntas que buscan tomar conciencia de cada parte de su cuerpo, derecha e izquierda. Luego se hace el mismo ejercicio, pero con la parte de arriba y abajo. Mientras ellos están acostados haciendo el ejercicio yo voy dando las indicaciones moviéndome por el espacio. Les digo que los pies no pueden estar uno sobre otro sino totalmente estirados, que no deben estar en posición fetal sino boca arriba, que traten de estar en una sola posición y en el mayor silencio posible. Les digo que estar en silencio es una cosa muy complicada porque no acostumbramos a hacerlo, y que por eso no sabemos escucharnos a nosotros mismos ni escuchar lo que dice el lugar en donde estamos o nuestro propio cuerpo. Mientras hago las rondas por el espacio voy corrigiendo algunas posturas. Les digo que levanten suavemente la rodilla derecha sin que la planta del pie pierda contacto con el suelo y que traten ser conscientes de qué partes del cuerpo se mueven o se activan o cuales no, les digo que dejen caer el pie hacia el costado y vuelvan a pensar en los cambios que ha tenido el cuerpo, después se hace el ejercicio con la rodilla izquierda. Se intercalan rodillas derecha e izquierda tres veces y en la cuarta les pido que cuando estén con la rodilla levantada traten de empujar levemente el suelo y que sientan los cambios en su cuerpo. Hago este ejercicio con la otra pierna y los intercalo 3 veces. Después les digo que levanten las dos rodillas y que con las dos plantas empujen el suelo suavemente, que bajen los pies de nuevo y que traten de empujar el piso con la parte de atrás de las rodillas, después con la cola, después con la espalda baja, después con los hombros y por último con la cabeza. Todo esto tratando de analizar los cambios en cada postura. En esa última parte me dicen que si ya y yo les digo que falta lo último y es que tienen que levantarse del suelo en un minuto, pero de la forma más lenta posible y tratando de toca poco a poco lo menos posible que se pueda, el suelo. Doy la indicación para que empiecen y noto como cada quien asume posturas diferentes a la hora de levantarse, de forma lenta. Hacemos un círculo tomados de la mano y les digo que hagamos

el círculo tan pequeño de tal forma que juntemos nuestros hombros. Al estar en esa posición les digo que nos inclinemos un poco hacia el compañero de la derecha y hacia el de la izquierda, hacia adelante y un poco hacia atrás. Les digo que nos sentemos y que demos un cuarto de giro para que todos le demos la espalda a alguien y tengamos una espalda frente nuestro. Les digo que nos hagamos masajes, con calma y con cuidado, sin lastimar. La idea es relajarnos y hacer un buen masaje mientras disfrutamos del masaje que nos brindan. Después de unos minutos, damos un cuarto de giro a nuestra posición inicial y hacemos algunos estiramientos incorporando partes del cuerpo de los compañeros (alcanzar con ambos brazos un pie del compañero hacia un lado y luego hacia el otro). Terminamos los masajes y estiramientos. La profesora vuelve al salón y le abro la puerta. Me pregunta que cómo voy y le digo que bien y que haremos una última actividad antes de salir, ella ingresa y toma asiento, observa. Le pido al grupo que formen dos filas y que cada quien tenga su pareja. Noto, de nuevo, que les da pena mirarse a los ojos de frente y más cuando la pareja es conformada por niño-niña. Las filas por momentos se ondulan mientras doy las indicaciones. Les digo que piensen en una vocal cualquier y que conforme yo dé la señal tienen que gritar lo más duro esa vocal como si le estuviera gritando a una persona que les cae mal o por lo menos no muy bien, que piensen en lo malo o molesto que les ha sucedido ese día o esa semana y que toda esa mala energía, esa rabia o tristeza recargada la saquemos mediante el grito a la persona que tienen en frente, mirándola a los ojos y gritando lo más fuerte posible. Hago una demostración con un compañero del curso gritando lo más fuerte con la vocal E. Se asustan por lo fuerte del grito y a algunos les da risa. Doy la señal y a la cuenta de 3 un grito ensordecedor cubre el espacio, y los dejo por unos segundos hasta que retorna paulatinamente el silencio. Lo volvemos a hacer, y una niña me pregunta “¿Profe, nos quiere volver sordos?” le digo que no hay problema, que ya es la última vez. Terminamos el ejercicio y les pido hacer una fila para iniciar el retorno al colegio. Varios estudiantes me piden que los deje manejar las paletas de movilidad y les digo que sí, pero que uno se hace al inicio de la fila y otro al final teniendo cuidado en el cruce de la carretera. Ingresamos al colegio a las 2:10 pm y veo que ya que me quedan solo 5 minutos de clase así que la doy por terminada. La profe María Inés sale en busca del profesor Edwin y yo, al ver que podía disponer de algo más de tiempo, pido a los estudiantes que respondan, esta vez en sus cuadernos, la siguiente pregunta: ¿Qué es la conciencia corporal? Hago algunas claridades frente a la pregunta y sugiera que tengan muy en cuenta la parte de la conciencia en el cuerpo. El profe Edwin llega al salón preguntándome cómo me fue y le respondo que bien y sin ninguna novedad. Le pido que me dé unos minutos mientras el grupo termina el escrito y me dice que no hay ningún problema y que puedo tomar algunos minutos de más. Cuando ya han

	<p>pasado 10 minutos les digo al grupo que ya y paso a despedirme del grupo y del profe dándole las gracias por el tiempo de más. Me retiro del espacio y del colegio.</p>
	<p>Metodológico</p> <p>El ejercicio del barco, al igual que el ejercicio de gritar con vocales (este hace parte del Arsenal del Teatro del Oprimido de Boal), se toma de un taller realizado por un integrante del TEF (Teatro Experimental de Fontibón) en la escuela de teatro popular y comunitario Las Babas de las Luna.</p> <p>El ejercicio de reconocimiento corporal, lo tomo de un taller realizado por un integrante del Teatro Quimera en el Teatro Quimera, que, si bien no es propuesto directamente por Boal, sirve a los intereses del desarrollo del Teatro del Oprimido.</p> <p>El ejercicio del masaje colectivo lo tomo de un taller realizado la escuela de teatro popular y comunitario Las Babas de las Luna, y también sirve como parte del Arsenal del Teatro de Oprimido, ya que se articula al ejercicio llamado Domingullo (Boal, 2002, pp. 146-147)</p>
	<p>Reflexión interpretativa</p> <p>Aunque no reviso los textos escritos de forma inmediata, dicha revisión se posterga para otra fecha. Por el momento, se desconoce y se omite el análisis de dichos escritos hasta que se realice dicha labor.</p> <p>En lo relacionado al ejercicio, es casi que un hecho que el espacio de clase comienza a la 1, mientras damos espera a que los estudiantes lleguen de las rutas y quienes almuerzan en el colegio lo hagan. El desplazamiento es breve y no lleva mayor tiempo, pero se tiene que coordinar la apertura del espacio, así como el uso de las paletas de movilidad. El espacio del salón comunal se usa por tiempo de una hora aproximadamente, el cual no es lo ideal, pero posibilita varias actividades. El espacio cubierto, la acústica, entre otras cosas permiten buen desarrollo de actividades. (entre otras cosas porque con niños se requiere de mayor tiempo debido a sus ganas de jugar, que en algunos casos les lleva a distraerse y por lo tanto no entender bien las indicaciones). Noté muy buena disposición</p>

	<p>del grupo, alegría y entusiasmo que fue tomando fuerza mientras iba avanzando la clase. Dicha disposición se ve cruzada por el ímpetu propio de los niños en sus ganas de jugar, sin embargo, esto no es malo, pero hay que saber direccionarlo de buena manera, lo cual tampoco es fácil en grupo de 33 estudiantes. Noté incómodo el grupo a la hora de hacer silencio, se nota que les cuesta un poco, pero en general se dio un ambiente apacible. También se notó incomodidad en mantener una misma posición corporal durante un tiempo medianamente largo, razón por cual en las rondas que hacía era frecuente corregir algunas posturas de pies o manos (que estuvieran sueltas y no dobladas). En el ejercicio del cerrar el círculo y juntando hombros inclinarnos un poco hacia los costados, vi alguna intención de malicia en recostarse el cuerpo del compañero o compañera razón por la que les expreso que se trata de sentir y compartir, mas no de hacer el mal o travesuras. En el masaje colectivo hubo alguna persona que pellizco, pero fue algo breve y no se repitió. Por último, en el ejercicio de gritar veo que algunos lo hacían con bastante fuerza y otros con cierta timidez, no obstante, el sonido colectivo fue ensordecedor. Me pregunto ¿Qué habrá pasado en sus pensamientos a la hora de gritar? ¿Lo habrían expresado antes de esa manera? ¿Quizás lo han expresado de otra manera y de ser así cuál? ¿Cuál habrá sido la lectura de su propio cuerpo y de su cuerpo en relación a los demás?</p>
--	--

ANEXO 8: Diario de campo 8

Lugar: Colegio Rural Pasquilla		Fecha: 22 de febrero de 2019	Diario No. 8
Información contextual	Descripción narrativa		
	<p>Llego a las 11:00 am a Pasquilla y aprovecho el tiempo que resta al inicio de clases para leer un poco de paso observar el movimiento de entrada y salida de estudiantes. Nada fuera de lo común a lo ya relatado en otros diarios. A las 12:00 ingreso al colegio, guardo la bicicleta, y salgo de nuevo del colegio observando desde afuera lo que acontece. Nada fuera de lo normal. Ingreso de nuevo al colegio y algunos estudiantes del grupo me saludan y charlamos un poco sobre la semana, las materias que les gustan (artes entre esas) y las que no les gustan. Trato de agilizar todo para que la llegada al salón comunal sea cuanto antes. Ingreso al salón y damos alguna espera para que quienes estén almorzando lleguen al salón para salir todo el grupo junto. Cruzo con la profe algunas palabras en general sobre el colegio, la jornada, el grupo, las actividades a realizar, entre otras cosas. Salimos del salón y se empiezan a formar dos filas para salir del colegio. Al salir del colegio informo al señor vigilante para que me abran el salón y me dice que no hay problema. Voy por las paletas de movilidad y nos dirigimos al salón comunal. Llegamos al salón comunal 12:43 y eso me parece bien porque nos adelantamos varios minutos, pero no aparecen las llaves. Al parecer las tiene algún vigilante que tratan de ubicar por todos los medios posibles pero que nadie ubica. Yo salgo de nuevo al colegio a ver qué pasa con las llaves y me dicen que espere que ya van a buscar a la persona encargada a la casa. Corro al salón comunal y viendo la demora, trato de aprovechar lo máximo posible el tiempo. Le digo a la profesora que mientras nos abren adelanto parte del taller frente al salón comunal, que es un espacio de tierra y algo de pasto, cercado. Convoco a todo el grupo que está jugando en el espacio. Los convoco y les digo que empezamos con algo para calentar mientras nos abren. Hacemos el ejercicio de la cruz y el círculo (se describe en lo metodológico). Les pregunto si les parece fácil y algunos me dicen que sí, pero cuando les digo que lo hagan se enredan pies y manos y no lo hacen de forma correcta (lo cual es bastante difícil en algunos casos). Si ríen un poco y tratan de hacerlo el ejercicio cada quien a su manera de acuerdo a las indicaciones dadas. Estamos en esas cuando llega quien maneja la llave (junto con la profe, que había acompañado a un vigilante hasta la casa de esta persona). A la 1 nos abren la puerta e ingresamos. La profe se está un breve momento y al salir me indica que en un rato estará de vuelta. Les pido al grupo que se quiten los zapatos, quienes quieran, para poder trabajar</p>		

mejor. Los reúno después y les pregunto si alguien no quiere hacer el ejercicio y nadie responde, les pregunto que si todos vamos a seguir las indicaciones y si acordamos eso y todo el grupo me dice que sí. Les pido que hagamos un círculo, y les pido que hagamos un círculo lo más pequeño posible y después que lo hagamos lo más grande que podamos, primero cogidos de manos y después con las manos en alto. Les digo que se formen en fila porque haremos una carrera en cámara lenta desde la puerta hasta la tarima y les doy las siguientes indicaciones: “gana la carrera el que lo haga lo más lento posible, pero el movimiento debe ser continuo y nunca parar, los pasos deben ser tan largos como sean posibles y el pie que se levanta para caminar debe pasar por encima de la rodilla del que está de apoyo”. Empiezan la carrera y recalco las indicaciones, hay dos o 3 del grupo que lo hacen de forma un tanto rápida y llegan al final, hay una chica que trata de hacerlo muy lento, pero busca como devolverse, tal vez con afán de ganar la carrera. Una pareja de niñas termina y me preguntan con sonrisa en el rostro “profe, ¿podemos hacer la carrera otra vez?” yo les digo que sí, que no hay problema y al instante otras dos personas, chico y chica, me hacen la misma pregunta y les digo que sí. Al final nadie gana la carrera porque no todos terminaron así que suspendo el ejercicio y paso al siguiente. Les pido que troten un poco por el espacio con algunas variaciones de ritmo, algo muy breve para entrar en calor. Posteriormente les digo que hagan una fila y de una bolsa con papeles, cada quien saca un papel con el nombre de un animal que bien puede ser hembra o macho. Cada que alguien toma su papel le indico que no se lo muestre ni le diga a nadie. Que ese animal es solo para él o para ella. Así pasa hasta que reparto todos los papeles. Noto que ya se han dicho algunos nombres entre ellos, pero son muy pocos y trato de prestar importancia. Les digo que traten de pensar en todo acerca de ese animal, en cómo se mueve, cómo vive, de qué se alimenta, cómo se relaciona con otros animales, entre otras sugerencias. Los animales, escritos en papeles, son: caballo, topo, hormiga, tiburón, colibrí, gato, tortuga, serpiente, ballena, águila, paloma, jirafa, ratón, mosca, zancudo, pez globo, perro. Cada papel indica si es hembra o macho. Les digo que tienen que representar cada animal, según sea, en el espacio y tratar de buscar a su pareja, pero sin usar sonidos de ningún tipo y solo haciendo movimientos con el cuerpo. Doy la indicación de empezar y noto que lo hacen de forma tímida y que algunos no están a gusto con el animal o con el sexo que le corresponde. Les digo que eso no importa, que lo ideal es imaginar y hacerlo, tratar de representarlos. En ese momento me doy cuenta que una gran cantidad del grupo se empiezan a mostrar los papeles entre ellos y con eso se pierde la gracia de buscar la pareja en relación a los movimientos. Esta vez no omito el detalle y pauso el ejercicio. Intento reunirlos a todos, pero me es imposible en un primer momento, ya que algunos han ido al baño, o empiezan a jugar entre ellos o hacer chanzas con los animales, intercambian los papeles, entre otras acciones que claramente desvían la actividad. En el tercer intento

de llamado al grupo general logro captar su atención y les pregunto “¿En qué idioma les hablo? ¿En inglés, francés, mandarín o en cual otro?”, alguien del grupo respondió “con el idioma del cuerpo”. Todos se quedan en silencio. Se nota que lo digo con voz no tan suave pero tampoco lo hago a manera de regaño. Les digo “chicos, yo les pregunté que quien quería hacer las actividades y todos dijeron que sí, así que por ¿por qué no siguen las indicaciones?”. Todos se quedan callados. Les vuelvo a decir que si alguien no quiere hacer el ejercicio que me avise que no hay ningún problema y simplemente observa y ya. Nadie dice nada al respecto. Les digo que volvamos de nuevo a hacer la actividad, y hago un ejemplo para captar la atención, aún más, así que empiezo a moverme en el espacio como una gallina, y les digo que traten de imitar lo mejor que puedan el animal. Doy la indicación y todos empiezan a moverse por el espacio y veo mejorar la intención de hacer bien el ejercicio. Sin embargo, ya algunos saben quién es su pareja y no les queda difícil “encontrarla”. Dejo pasar algunos minutos y digo que quienes encuentren su pareja se hagan a un lado y observen a los demás que aún no encuentran. Cuando casi todos tienen su pareja (a excepción de 6 o 7 personas), pauso el ejercicio y empiezo a preguntar, pareja a pareja, qué animal tenían y como se encontraron. Cada pareja muestra la forma de articular sus movimientos mientras el grupo observa cada caso. En cada explicación corporal trato de decirles que aumenten su expresividad, por ejemplo, el pez globo no solo infla la boca sino todo su cuerpo, así que, en vez de solo inflar los cachetes, ayudarse con las manos para dar la impresión de inflar todo el cuerpo, también hago un ejemplo con el colibrí y con casi todos los animales. Les pregunto: “¿Cómo puedo diferenciar a una mosca de un zancudo?”. Se quedan pensando. “¿Cómo puedo diferenciar una paloma de un águila? Ambas vuelan, pero ¿lo hacen de la misma manera?”, les pregunto. Me llama la atención que en sus representaciones o bien lo trataban de hacer de forma naturalista, o lo hacían de forma humana, pero con la personalidad del animal. Tal fue el caso del tiburón que andaba a dos pies y su aleta la tenía en la cabeza, o de la jirafa que hacía referencia al cuello largo con una mano extendida por encima de la cabeza. En cada caso trataba de mejorar un poco sus expresiones, porque una serpiente se arrastra, eso es claro, pero también saca constantemente su lengua; el colibrí agita sus alas rápido, pero también va de un lado al otro de forma muy rápida y tomando del néctar de las flores; y así con todos los animales. Hago también el comentario en relación al género, “¿se mueve igual un perro a una perra?” (se escuchan risas), aunque no profundizo en ello para no dilatar tanto la actividad. Pero dejo en claro que hay diferencias en las formas de actuar en los animales según sean hembra o macho y que esa era una de las pistas para poder encontrar, cada quien, su respectiva pareja. Hechas las reflexiones y algunos ejemplos corporales, paso al siguiente ejercicio. En este momento llega de nuevo la profesora. Les pido de nuevo que vuelvan a trotar, que formen parejas, que vuelvan

	<p>a trotar, que formen tríos, que vuelvan a trotar y después grupos de cuatro, hasta que retorno a las parejas y les pido que se miren a frente y que se tomen de los hombros empujando lo más que puedan al compañero pero equilibrando fuerzas cuando sientan que se sobrepasan, primero lo hacen tomándose de los hombros, después de espaldas y empujándose con la espalda y por último se empujan con la cola, tratando siempre de hallar el equilibrio aun cuando se imprima la mayor fuerza posible. Reviso la hora y me doy cuenta de que son las 2 así que les indico que se pongan los zapatos de nuevo y que hagamos la fila para retornar al colegio. De nuevo, algunos chicos y chicas me piden que les deje llevar las paletas a lo cual accedo, pero les digo que atentos y con cuidado. Al llegar al salón, les dejo una breve actividad, responder a la pregunta ¿Para mí que es el cuerpo?, reparto las hojas y en esas llega el Profe Edwin a la vez que se va la profe María Inés. El profesor me cede algunos minutos y yo doy algunas ideas para el escrito que realizan “recordemos lo que sentimos con el cuerpo, lo que hemos sentido, nuestras cicatrices, aquello que el cuerpo nos dice, las historias que cuenta, etc.”. Al final, les pido la siguiente tarea: “Para la próxima clase por favor traen escrito en su cuaderno las siguientes preguntas, las cuáles se la tienen que preguntar a personas de su familia o entorno cercano: ¿Qué es la historia? ¿Cuál es la historia de Ciudad Bolívar?”. Llega en esos momentos el refrigerio y yo aprovecho para darle las gracias al grupo y a la profe, me despido y me dispongo a partir.</p>
	<p>Metodológico</p> <p>Cruz y círculo (Boal, 2002, pp. 141, 142)</p> <p>Círculo máximo y círculo mínimo (Boal, 2002, p 153)</p> <p>Carrera en cámara lenta (Boal, 2002, pp. 154-155)</p>

Reflexión interpretativa

En lo relacionado a los ejercicios realizados en el salón comunal, me queda claro que no dispongo de tiempos a mi voluntad y que las circunstancias me pueden obligar a usar otros espacios e incluso a desarrollar otro tipo de actividades a las previstas e incluso reducir el número de actividades. Los ejercicios son también juegos y me es difícil pedirles buena actitud al grupo sin que eso conlleve a un cierto divagar lúdico. Hoy sentí algo de molestia, pero al final el grupo supo llevar a cabo los ejercicios propuestos. Noto que les gustó el juego de la cruz y el círculo, aunque mucho más el ejercicio de la carrera en cámara lenta y vi cómo a algunos estudiantes les temblaban los pies, buena señal de activación de estructuras musculares. Les costó un poco el ejercicio de animales en un principio, pero después de fueron tomando confianza, y creo que este aspecto se va mejorando en la medida y que sigan las actividades y vayan tomando confianza a la hora de hacerlos. También creo que bastante ilustrativo el que el grupo tome como ejemplo algunas de las representaciones que trataba de mostrarles. Por lo demás creo que se va progresando y la confianza con el grupo es cada vez mayor, pero toca ir con calma y tampoco dispongo del tiempo que quisiera.

En cuanto a los escritos sobre el cuerpo, tengo las siguientes apreciaciones: En términos generales se aprecia que muchos de los relatos dan bastante relevancia a las cicatrices, muchas de estas provenientes de accidentes, que de una u otra forma han marcado el cuerpo y la memoria. El cuerpo trae enseñanzas y ayuda a enfrentar miedos. También hay escritos que hablan del cuerpo como las sensaciones físicas, tales como sentir el agua o el viento. También se hace mención en varios escritos al cuerpo como aquello que tienen todos los seres que tienen vida y el cuál está lleno de células. Fueron varios los estudiantes que afirman que se sintieron felices o contentos de realizar las actividades, entre otras apreciaciones. Vamos a tomar algunos relatos en particular: el que más me llama la atención es el Miguel porque, dice él, “mi cuerpo siempre tiene una cicatriz (...) y de grande tendrás la misma cicatriz y los sentimientos y el dolor cuando mi papá me pegó se me cayeron 2 dientes de leche”; este relato lo comparo con otros escritos de Miguel y me genera la inquietud sobre la existencia de maltrato intrafamiliar en su hogar. Para Yulian Josué, el cuerpo “es un ejercicio de hacer cosas para el cuerpo como el movimiento, flexibilidad y energías”. María José dice que “el cuerpo nos deja enseñanzas” y que enfrentó “el miedo de nadar”. Hanna Sofía con su cuerpo enfrentó “el miedo de orinarme en la cama” y Ana Sofía tiene un gato después de enfrentar “el miedo de tocar cosas peludas”. Jesús, el día de hoy se sintió “ansioso por hacer cosas no hago todos los días” y Dana Gisel dice “yo sentí mi cuerpo feliz y divertido porque nos quitamos los zapatos”,

	<p>y también afirma que el cuerpo “es lo que me hace estudiar, levantarme todas las mañanas, lo que me hace comer, lo que me da un corazón para querer a mi familia”. Por su parte, un escrito sin marcar dice que el cuerpo lo sintió “aburrido”, aunque dice que el cuerpo es “una parte vital para sobrevivir”. Para Fabian Esteban “el cuerpo me recordó que mi cuerpo creció mucho” y “yo lo sentí feliz porque pude remedar a un animal y también sentí mi cuerpo libre”. Valery Tatiana cuenta, “yo sentí el cuerpo relajado y un poquito cansado (...) y sentí muy raro el cuerpo, porque no tengo esa forma (la de animal – claridad hecha en clase)”. Laura Michel nos dice: “el cuerpo me ayuda a reflexionar (...) cuando representé la tortuga para mí fue muy extraño porque tenía que hacer cosas que no hago, pero tenía la capacidad de hacerlo y caminar muy lento”. Para Leydy Sofía “el cuerpo es una cicatriz que marca a la mente (...) es una enseñanza de vida (...) es enfrentar los miedos”. Denny dice que el cuerpo es “donde se viven cosas maravillosas y donde se disfrutan las cosas buenas y malas”. Diego Alexander dice que sintió su cuerpo “raro, nervioso”. Elizabeth dice que el cuerpo “nos recuerda esos pensamientos que nunca se olvidan” y agrega “mi cuerpo lo sentí un poco relajado y cuando hicimos el ejercicio de los animales me sentí alegre y tal vez un poco tímida y también libre de lo que casi no hago en casa”. Un escrito sin marcar dice: “Para mí, el cuerpo son los sentimientos y cuando algo me pasa será para recordarlo en el futuro” y me causa curiosidad un tanto preocupante lo que afirma después “Mi profe de Ecuador me cogió la cabeza y me pegó en la mesa”; tendré esto en cuenta para pesquisas a futuro y tratar de develar a que obedece ese comentario. Danna Yoreli dice que “el cuerpo es un punto fijo del ser humano”. Brandon dice que “el cuerpo me enseña que debemos valorar nuestro cuerpo”. Carol Mariana dice respecto de la actividad, “me sentí feliz”. Y en ese sentido, Santiago dice que “es muy chévere cuando el profesor nos puso a coger un papel que tenía un nombre de un animal, y que nos puso cómo hacía ese animal y buscar la pareja”.</p>
--	--

ANEXO 9: Diario de campo 9

FESTIVAL DEL BUEN VIVIR, POR LA AMISTAD, LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN.

La noche fue gratificante y los pensamientos provechosos, pues buscaban sembrar semilla en el amplio mundo de los sueños, donde lo onírico palpa lo real, pintando surcos de esperanza, caminos de sudor, que recibían la calidez del sol, que, como siempre, saluda, negándose a claudicar. No era para más: había sido un jueves donde en ese ajeteo que es la vida, por fin me sentía con satisfacción de ver ya caminando lo que será mi proyecto pedagógico. El Colegio Rural Pasquilla, encarnado en sus estudiantes de cuarto, me daban la bienvenida. Pero el viernes aguardaba paciente, sabiéndose como un día especial, un día para vivir bien en el marco del Buen Vivir. Al amanecer del viernes sentí fresco el impulso que me llevaría a escalar montañas. Sentía muy bien las piernas y sería el segundo día que de forma consecutiva escalaba el camino. La urbe se alejaba paulatinamente, y tras no sé cuántas pedaladas, el esplendor de las montañas, impávidas, aparecían ante mi ya no tan ingenua mirada. Todo el esfuerzo valió la pena. La fiesta estaba encendida. El agitado vaivén del viento marcaba, a su paso, el ritmo con el que docentes, estudiantes, celadores, personal de aseo, y personas de la comunidad se preparaban para dar inicio al Festival del Buen Vivir. No hubo tiempo para el descanso y cuando lo tuve fue para quedar absorto ante lo que se presentaba ante mis ojos. A mi llegada me contacté de inmediato con la profesora Francy, quien desde la distancia indicaba a los celadores que me dejaran guardar mi medio de transporte. Todo fue un solo correr. Guardé la bicicleta en la sede primaria, salí de inmediato, crucé la carretera y cruzando por un arco de coloridos globos, me hallé en la sede de secundaria y todo me pareció confuso. Francy se había desdibujado del panorama y el orden había perdido su camino para volcarse por los vedados rumbos de la algarabía. No había contradicción; ¿o todo era muy contradictorio?: los gritos, silbidos y correrías no hacían correspondencia a una pérdida de la cordura; no obstante, la cordura se había perdido en la búsqueda del sentir de la conciencia. Todos lo sabían, lo sentían, era vivir el Buen Vivir más allá de la academia. Era saberse y sentirse urbanos y libres en una ciudad que todo lo censura y que ha puesto en un marginal costado de su extensa piel la pestilencia que a diario respiran quienes allí viven. No se trataba de hablar del campo en el aula de un colegio emplazado en un territorio urbano-rural, sino que era sentir el olor de frutas frescas mezcladas con el viento, que cargaba consigo el salpicón, los postres, los jugos, la alegría, el esfuerzo, la vida. No se trataba de extasiarse ante la vida de manera insulsa, sino de sentirse vivos haciéndole el quite a la insultante insolencia, valga la redundancia, de quienes han visto en tan exuberantes montañas el lugar más propicio para descargar sus inmundicias.

De forma rápida me percaté que en la cancha algo se fraguaba. Cerca de 500 personas se congregaban allí para iniciar los actos protocolarios, en donde los trajes típicos se mostraban galantes sobre sus entusiastas portadores y en donde la danza se proyectaba, desde

un pequeño campo contiguo a la cancha, hacia la solemnidad que solo concede el gusto por hacer de lo que se gusta, ante un público expectante y ansioso. Pero aún no era su hora. Era tal el desborde de romper con lo cotidiano que fueron necesarias poco más de dos intervenciones en el micrófono para captar la atención de tan diverso público. Una joven voz se hacía escuchar anunciando lo programado, dando, así, inicio a la programación. El viento, que parecía llevarse en ondas el frágil sonido procedente de un portentoso aparato, fue el mismo que hizo del campo, al fondo, un lugar de sin igual esplendor jugando a placer con aquellas nubes que servían de banderas ante el canto de los himnos. El himno del colegio, fue sin duda, quien marco la diferencia en su apoteosis.

Las principales instancias estudiantiles (cabildante, personero y representante) aparecen ante el llamado. La ruana, símbolo institucional del colegio, marca la investidura simbólica sobre dichos representantes, quienes en adelante la portarían con orgullo. Así mismo lo harían los estudiantes organizadores del evento quienes tenían una ruana bastante más sencilla, no obstante, portadora de una misma identidad.

Todo estaba dispuesto, y los grupos de danza no se hicieron esperar al término de las palabras presentes en la investidura. “Los Alpagarticos” fue el primer grupo en hacer su entrada: seis parejas de niños y niñas entre cinco y diez años que al son de la carranga movían su pequeña humanidad en tumbos de alegría por momentos descoordinada, pues cuando el corazón se hincha de entusiasmo no hay ritmo que le contenga. El aplauso les hizo saltar; así como también saltaron al escenario “Talento Natural”, un grupo de 4 chicas jóvenes que al son de cumbia dieron continuidad a la fiesta y abrieron la presentación de una invitada. Se trataba de una egresada quien, con su melodiosa voz, y a ritmo de despecho, cantaba letras que enarbolaban la valentía de mujeres que hacen de cada día una proeza. El turno final de estas presentaciones, por lo menos en su primer momento, le correspondió a “Los viejitos parranderos”, en donde 5 parejas de la tercera edad, envalentonadas, mostraban su deseo de bailar la vida ante los achaques que inevitablemente ésta conlleva.

La rectora acudió al llamado de la voz ante el micrófono, y tomó posesión de la palabra. El Buen Vivir como parte de una política latinoamericana emergió en su discurso, aterrizándolo con ejemplos de la cotidianidad estudiantil e interrogando al público sobre el significado del Buen Vivir. El micrófono quedó abierto ante la pregunta y se solicitó que respondiera a voluntad y de forma pública un estudiante de primaria y otro de secundaria. Los voluntarios no se hicieron esperar con sus respectivas apreciaciones. Para el estudiante de primaria el Buen Vivir era vivir la paz y la paz era para él “poder jugar”. Para el estudiante de secundaria el Buen Vivir radicaba en un compartir sano basado en el respeto y la solidaridad. La rectora tomó de nuevo la palabra y enfatizó la importancia de dos proyectos transversales llevados a cabo por la institución: el proyecto “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz” (ganador del premio Santillana 2017), y el proyecto “Vive a lo bien”. El sonido del timbre fue aliciente para los cuerpos que, cansados ya de estar sentados en las bancas de la cancha, empezaban a sentir el sol que ante la ausencia momentánea de nubes golpeaba con más fuerza.

Aproveche el breve descanso para hacer el recorrido gastronómico en el cual el deleite se convertía en el común de todo lo puesto sobre las diferentes mesas que se agolpaban unas a otras, con carteles ilustrativos sobre los diferentes ingredientes presentes en cada una de las ventas. Mi ausencia de dinero se hizo evidente. Pasaba por cada uno de los puestos sin mostrar tanto interés para evitar ser abordado por amables estudiantes ávidos de posibles compradores, sin embargo, al percatarme de lo barato de lo expuesto en cada una de las mesas comprendí que el lucro no fue un interés ni la motivación en cada una de las preparaciones. Lo que se buscaba era el compartir, más allá de resarcir el dinero de los ingredientes. Tres cuartas partes de los dos mil pesos que tenía me sirvieron para dar una pequeña degustación. Compré dos salpicones y un postre de ciruelas. El desgaste físico hecho en la bicicleta, es decir, el hambre, dio la sazón final a las delicias producidas en el campo.

Una llamada entra al celular y es la profesora Maritza quien me avisa que viene de camino y acompañada, y como sé que el camino se puede tornar largo debido a la espera de transporte me dispuse a hacer un breve recorrido por los diferentes salones en donde la gama de actividades colmaba sus espacios. Comics, macramé, karaoke, danza, serigrafía, e incluso talleres sobre cómo hacer cometas, hacer reconocimiento y buen uso de las señales de tránsito, entre otras actividades, marcaron las rondas que se iban haciendo por grupos a través de los diferentes salones. Estaba atento a la llegada de la profe y sus acompañantes, y salí un momento a su espera, cuando de repente encuentro un grupo de profes que se manera muy amena me presentan a la señora rectora. Hacemos un cruce de palabras en donde aprovecho el momento para devolverle la pregunta que minutos previos ella había lanzado a los estudiantes en medio de la cancha. ¿Qué significaba el Buen Vivir para la institución educativa? Me responde que se trata de incentivar los 13 principios del Buen Vivir, desde su perspectiva tan andina, tan de los pueblos, en los estudiantes de la institución. Pero la cuestión no pasaba por una mera formalidad festiva, sino que implicaba transformar las formas de relacionamiento dentro de la propia comunidad, asumiendo que nadie es importante por el hecho de ser docente, celador o rectora, sino por hecho de ser personas, dialogando con lo diverso y construyendo desde la diversidad, desde lo propio y lo común. El encuentro resulta muy breve y no nos da tiempo de cruzar más palabras. El ritmo, a estas alturas de la jornada ha menguado, pero no ha perdido su afán de algarabía.

A la distancia observo varias personas que descienden de un carro particular. Tres personas se me hacen conocidas, quienes, en efecto, son la profesora Maritza y dos compañeros de clase del proyecto pedagógico. Les abordo, y les invito a seguir, contándoles un poco de lo que hasta el momento ha acontecido, y encuentran la sorpresa recién ingresan al colegio, pues la orientadora en persona con una felicidad pasmosa, brinda sin cesar aguapanela a todo aquel a quien encuentra.

A partir de aquí serán ellos quienes asuman la voz de este relato...

ANEXO 10: Entrevista Grupal

Nota de voz 001

Profe Sebastián: Eh, bueno, ¿cuáles problemáticas abordaron ustedes en grupo a lo largo del curso? Porque no fueron sólo una, fueron varias, hicieron varios montajes por así decirlo, entonces ¿cuáles fueron y cómo fue el proceso de construcción colectiva? ¿Cómo cuadraron entre ustedes para decir “hagamos esto, hagamos aquello o hagamos lo otro”?

Entonces, vamos a hacer una ronda o quien quiera iniciar de primeras.

Estudiante: Para plantear la problemática, lo que primero hacíamos era decir cómo la vamos a hacer, quiénes iban a ser tal personaje, quién iba a ser como el malo del paseo ahí, digamos, y qué soluciones podemos dar ahí, cuáles problemáticas son...

Profe Sebastián: ¿Cómo proponían las soluciones? Por ejemplo.

Estudiante: Eh, pues en mi grupo poníamos las soluciones como, por ejemplo, esto, tal persona hacía esto y toda esa vaina. Entonces hicimos un problema, pusimos soluciones, o sea, digamos: una persona se roba un niño y entonces dijimos que aquí está una persona que está vigilando y llama a alguien.

Profe Sebastián: Okey, una pregunta: ¿en alguna parte del proceso alguien proponía algo y decía “no, ésta propuesta tal vez no”?

Estudiante: Nosotras escuchamos las propuestas de las otras personas y ahí de esas propuestas reuníamos y entre todos nos poníamos de acuerdo en quién iba a ser ese papel y ahí íbamos haciendo así, y a veces cuando todos hacíamos votaciones a ver quién vota por ésta y a veces decíamos “no, mejor es ésta” y ahí los otros compañeros votaban a ver si era así, si sí les parecía mejor o la otra no.

Profe Sebastián: Okey, entonces si lo hacían por votaciones decían “Creemos que estas propuestas mejor van”...

Estudiante: ... Nosotros decíamos, por ejemplo, “demos una solución” y entonces cada uno daba una solución como que “ay sí, ésta sí” o “Ésta es”, “Ésta no parece”...

Profe Sebastián: Y las que no parecían ¿por qué decían que no?

Estudiante: Pues porque algunos proponían que con armas y todo eso, entonces nosotros fuimos creando, digamos, una fundación de alcohólicos anónimos y eso fue lo que nos dio fin de la obra.

Profe Sebastián: O sea, ¿cuándo alguien proponía una acción de violencia ustedes le decían “no, esa propuesta como que no va, mejor miremos otra cosa”?

Estudiante: Sí, eso. Porque es que también en la obra mostraríamos algo muy violento que está poseyendo ahora la humanidad; pues entonces nuestro plan, nuestra propuesta no está ahí con armas, sino algo que tenga inicio, problema y desenlace, siempre tiene que haber una solución al problema.

Estudiante: Nosotras también hacíamos que unos opinaban unas cosas y nosotras dijimos algo que fuera más creativo, algo que fuera un problema y de ese problema tengamos varias soluciones. Porque, digamos, una que no nos parezca una solución, entonces buscar otra solución con la que podamos solucionar ese problema.

Profe Sebastián: Dame un ejemplo. Por ejemplo: “tal compañera propuso esto” así como ella decía, por ejemplo, las armas, pero en un caso concreto; entonces, “en tal ejercicio hicimos esta propuesta pero pues no iba al caso”.

Estudiante: Eh, yo propuse que yo empujaba a una niña que iba mirando pa’ atrás y yo estaba chateando y que ella se caía y se pegaba en el poste, y entonces nosotras dijimos como que no, algo más real, algo que imaginemos que pase más real.

Estudiante: Pues también realmente teníamos los problemas de nuestros barrios que nosotros queríamos solucionar, digamos, con mi grupo propusimos lo de alcohólicos anónimos, los demás grupos propusieron lo de pandillas, que no los atendían en los hospitales; pues eso realmente es lo que pasa en los barrios de ellos o de nosotros.

Estudiante: Como por ejemplo matar a alguien por buscar dinero, droga o algo, como pasaba en mi barrio antiguo, habían muchos ñeros y se robaban mucho las casas, se metían a las casas y eso, pues nosotros, pues quisimos alertar a las personas y hablamos con la junta directiva para poner cámaras y alarmas para avisar a la gente que si pasa algo...

Profe Sebastián: O sea, eso que me estás comentando es algo real que sucedió en tu barrio con las problemáticas que estaban sucediendo.

Estudiante: Sí.

Profe Sebastián: Okey, sería bueno hablar de eso, que analizáramos las cosas reales.

Estudiante: Eh, pues en mi barrio también, como dice Jesús, también robaban muchas cosas como en mi caso nosotros un día nos fuimos a viajar entonces se metieron a robar, la casa estaba patas arriba; entonces lo que hicimos fue decirle a la junta que también colocara como sonidos de alerta o algo que aseguraran bien las casas... Y lo que dice Jesús y mis otros compañeros es también la vida real, como dice mi compañera María José que también es verdad.

Estudiante: Los problemas que hicimos con mi grupo era de los problemas que nos pasan en nuestro barrio. Yo le dije a ellos que “hagamos uno como si fuera de pandillas, como si fuera que pasara real” y dijeron que sí; entonces comenzamos a buscar personas como si fuera para decir que quién se quería meter al grupo, algunos dijeron que sí, que no; entonces nosotros realizamos el grupo para que dijeran ahí las mejoras en su barrio.

Estudiante: Eh, pues también algunos querían “Ay no, a mí no me gusta esa propuesta”, les dábamos la palabra y pues realmente la propuesta no eran como bien porque decían “ay no, hagamos como que estamos matando a siete personas” entonces ya se veía muy violento.

Estudiante: Pues como dice Jesús y Marcela, en mi barrio también roban pero no son casas sino que se roban es el ganado ¿por qué? No sé, tal vez no tienen más ingresos, si a veces se lo roban entre las mismas personas; entonces pues toca alertarnos más de los robos porque ellos piensan que afecta sólo a quien se robó, pero nos están afectando a todos ¿por qué? Porque el motivo es que, digamos, esa vaca ya la habían comprado, sino que esa vaca se había quedado allá para al otro día pasarla.

Estudiante: Como dice mi compañera Ana, en una obra de teatro con unos compañeros hablamos sobre matar personas por dinero, por ganar dinero, y pues eso no, es como dañar a las personas que quieren a esa persona y pues en mi grupo hicimos lo de alcohólicos anónimos, entonces en mi grupo hicimos lo que hacen los adultos, entonces con mi grupo queríamos hacerles como una explicación a los adultos que ya dejen el alcohol, que pongan atención a los niños, que ya no tomen más y todo eso.

Profe Sebastián: Una pregunta, ¿ustedes se sienten en la capacidad de tomar la palabra y actuar hoy día frente a la realidad de sus problemas? Es decir, que no sea una cuestión de una obra de teatro sino en la realidad, ¿se sienten ustedes capaces de actuar hoy día en alguna problemática que suceda?

Estudiante: Pues yo sí quiero que las personas cambien porque hay muchas personas que hacen cosas que no deben, como mi compañera Marcela y María José que dicen que los alcohólicos anónimos, eh, hay muchas personas que toman y dejan sus hijos abandonados, no les dan su comida como debe ser, les dejan que hagan todo, no les dan un ejemplo de cómo ser y a veces los niños quieren estudiar y los papás no los dejan porque no tienen dinero y sólo se la pasan tomando.

Profe Sebastián: Recuerden la pregunta: ¿se sienten en la capacidad de tener voz y acción en una problemática concreta y real?

Estudiante: Pues yo sí, porque a mí me gustaría participar en eso porque los demás también podrían estar afectados por eso, entonces para cambiar el barrio uno tiene que hacer eso.

Estudiante: Pues realmente, también a veces hay adultos o personas que dicen “no, es que la palabra de ese niño no vale, es que la palabra de ese otro tampoco vale”; realmente la palabra del niño sí vale porque los niños no se pueden ocultar cosas, porque los niños siempre dicen lo que ellos sienten.

Estudiante: Lo que dice mi compañera María José es verdad, por ejemplo: unos adultos quieren hablar, por ejemplo, de peleas, digamos, y un niño que quiere opinar para decir qué es eso o por qué hacen esas cosas, y entonces lo que hacen los adultos, como dice mi compañera María José, es “la palabra de los niños no vale”, ¡pues claro que la palabra de los niños tiene que valer! porque es importante, o sea los niños le dan opinión a los adultos... les enseñan muchas cosas.

Estudiante: Que es lo que dice justamente mi compañera Marcela es verdad, yo ya estuve en unos cuantos problemas de esos, del día que mi pa’ y mi ma’ se estaban pelando y yo me metí para hablar y todo, y yo me metía y ellos me salían regañando más, antes. Definitivamente yo decía que la palabra de los niños sí es válida, porque si no estuviéramos acá los adultos estuvieran más felices.

Estudiante: Y es que los niños siempre hacen reflexionar a los papás, porque los niños necesitan como el apoyo de las personas y pues sí, yo sería ya capaz de hablar frente a eso porque los niños necesitan ese amor para que cuando crezcan ellos poderle dar amor a sus hijos.

Profe Sebastián: Okey, otra pregunta y ténganla en cuenta: ¿Para qué sirve la memoria?

Estudiante: La memoria sirve para muchas cosas, por ejemplo, la memoria... uno puede, digamos, el día antes uno peleó con la otra persona y le hizo lastimar, entonces al otro día llegan y le dicen perdón y la otra persona no quiere, entonces él reflexiona y dice “esto

yo lo hice mal y debí de ser amable, recogerlo, llevarlo a algo pa' que lo aliviaran o algo y no dejar así y consultarle a un adulto qué pasó para que ellos nos ayuden”, porque sólo los niños no podemos, necesitamos ayuda de los adultos.

Profe Sebastián: Okey. Cuando yo hablo de memoria también hago referencia a la historia, entonces ¿de qué sirve la memoria histórica?

Estudiante: La memoria histórica sirve para recordar a nuestros antepasados y sus creencias, digamos, los muiscas: ellos creían en el sol y la luna; pero digamos, los cristianos no creen en dios, los católicos...

Estudiante: No, los cristianos sí creemos en dios pero no creemos casi como la religión de los católicos. Lo que dijo el profesor... ¿cómo dijo profe?

Profe Sebastián: La memoria histórica, o sea, repito de nuevo: ¿de qué nos sirve saber que en el año del 93 hubo un paro, de qué nos sirve saber que mataban jóvenes en Ciudad Bolívar, de qué nos sirve saber la historia del pasado? ¿Eso pa' qué nos sirve? ¿Para tenerla guardada en los libros? ¿Para qué?

Estudiante: Pues sirve para reflexionar sobre cosas que ya han pasado y pues tratar de que no sigan pasando porque, como el robo de niños; entonces pues toca tener iniciativa de eso.

Estudiante: Pues también no se tiene que guardar en los libros sino que se tiene que escuchar en todo el mundo, en todas las regiones, en lo que sea.

Estudiante: Y también realmente saber qué es lo que ha pasado en Colombia, porque digamos uno todavía no había nacido pero igualmente también la memoria sirve para decirle a los humanos qué es lo que los niños sienten; también deberíamos decir que eso de la limpieza, que matan personas, “¡No lo hagan!” o sea digamos: prohíban el vicio, quiten todo eso, que la policía esté más alerta, porque

les hacen un daño a los jóvenes de matarlos y todo eso, y la familia sin saber dónde están los jóvenes, salen por el periódico que mataron, que mataron y que yo no sé qué.

Estudiante: Pues la memoria histórica también sirve para saber lo que pasó, digamos, cuando había las zonas rojas, cuando el ejército se peleaba con la guerrilla y para también decir que “¡Ya no más! Ya no más violencia en este país, ya hay demasiada, ya no nos merecemos esto; los niños de Colombia somos el futuro, por favor ya no nos hagan más daño”.

Estudiante: Lo que dice mi compañera Maulina es verdad, como qué día el profesor nos explicó de la matanza de Juan Pablo II, definitivamente tenemos que saber, que tener la esperanza de que ya no nos sigan matando, de que se acaben los niños y los adultos se vuelven más alcohólicos.

Estudiante: Pues yo quiero que también, como dice mi compañera Dana Yoreli, pues yo tampoco quiero que maten más niños, personas, abuelitos de otras regiones o países, porque da la misma. Por ejemplo, un niño que yo escuché, que mataron de 15 añitos... de 14, perdón, pues el niño estaba ahí y escuchó una balacera que lo mató; pero entonces qué tal que ese niño quisiera ser doctor, estudiar medicina, o lo que quería...

Estudiante: Profe, yo quiero decir una pregunta a usted, usted cuando estuvo con nosotros, ¿usted qué aprendió de todos nosotros?

Profe Sebastián: Bueno, me parece muy importante eso, que no sea solamente yo quien haga preguntas; ¿qué he aprendido de ustedes? La capacidad de preguntar, por ejemplo, eso que tú me estás diciendo, me estás cuestionando, y el hecho de que tú me cuestiones “bueno, ¿usted qué aprendió?”, me hace también cuestionarme a mí mismo, o sea, yo he aprendido a cuestionarme a mí mismo a partir del trabajo con ustedes, ¿sí? De cómo soy como persona, de cómo les digo a ustedes las cosas, de cómo trato de ser lo mejor profe posible, ¿sí? Porque muchos profesores, digamos, se han dejado llevar ya por la experiencia, en el mal sentido de la palabra, entonces dicen “no, yo hago siempre todos los años la misma clase porque es que a mí me funciona, y así es, y así debe ser” y nunca cambian, nunca proponen algo nuevo, no le dan espacio a la imaginación para hacer cosas diferentes, yo en cada clase que vengo acá, trato de proponer algo diferente, porque si yo me quedo siempre en lo mismo yo digo “estoy repitiendo lo mismo que hacen los otros profesores”.

Estudiante: y profe, por eso yo le hice esa pregunta, y lo que usted me respondió es verdad, profe, yo aprendí muchas cosas con usted, y yo aprendí el teatro, la música, todo, la danza, y yo aprendí muchas cosas de usted.

Estudiante: profe, usted, la misma historia, pero justamente ¿tú por qué no puedes ser el profesor de artes?, así explicando lo de historia y todo eso, lo de San Joaquín, la historia de San Joaquín o como la historia de Bogotá.

Profe Sebastian: ok, bueno, yo he utilizado el arte aquí como un medio ¿sí?, utilizo el arte para, que era lo que hablamos ahorita un poco, ¿no? El arte debe servir para algo, en este caso pues me sirvió para mi proyecto, pero me sirvió más que para eso, para saber que estoy haciendo lo que me gusta, que me gusta ser profesor, y que me gusta saber que hay estudiantes que se piensan desde tan jóvenes pues un cambio en el mundo, entonces va un poco en ese sentido.

Estudiante: profe, ¿le puedo hacer una pregunta?

Profe Sebastian: sí, claro.

Estudiante: ¿usted aprendió de nuestros errores? ¿También de sus errores?

Profe Sebastian: sí, claro que sí, total, porque, por ejemplo, me causó mucha curiosidad verlos a ustedes, yo en algún momento, por ejemplo, yo me rascaba la cabeza y yo decía “bueno, yo les voy a proponer esa actividad el día que venga la profesora”, y yo dije “bueno, ¿y estos chinos con qué me van a salir?” ¿Sí?

(Risas)

Profe Sebastian: o sea, no sabía, yo les tenía confianza a ustedes, pero yo no sabía ustedes con que iban a salir, y cuando yo ya los vi a ustedes haciendo sus propuestas, por ejemplo, cuando vi la propuesta de los alcohólicos anónimos, o sea, vi que realmente hubo un proceso de aprendizaje en ustedes, si? Y eso me llenó más de motivación, me llenó más de creer, de confiar en ustedes, por ejemplo, yo les había dicho “hagamos soluciones a corto, mediano y largo plazo”, y yo las vi, las vi, entonces eso me llenó de motivación, por ejemplo, vi que la primera había sido por ejemplo alcohólicos anónimos, después había sido “no, que vaya a un hospital”, después el instituto colombiano de bienestar familiar, o sea, como que habían los pasos ahí, con el grupo de las pandillas por ejemplo, yo vi que primero era como, bueno, la solución inmediata era dialogar, sí, como “bueno, charlemos entre nosotros”, pero ya después era, “bueno, como si charlamos de un día para otro y hacemos las cosas pero ¿después que sigue?” ¿No?, entonces “no, que hacer actividades culturales para que no vuelvan a hacer eso” entonces, he aprendido mucho ahí.

Estudiante: pues realmente yo también le aprendí mucho a usted profe, porque desde que yo estaba el año pasado en cuarto, realmente la clase de artes con la profe Franci, nos ponía a hacer estencil y todo eso, pero yo nunca había sabido que era una obra de teatro, usted nos enseñó eso y realmente se interesó en esas obras de todo.

Profe Sebastian: para ir un poco direccionando mejor las respuestas, ¿para qué creen ustedes que sirve el teatro? ¿Para qué creen que sirve?

Estudiante: el teatro sirve para expresar lo que pensamos, y el teatro es algo que nosotros podemos mostrar a las otras personas, podemos pensar muchas cosas y uno del desorden de nuestra memoria está ahí, pero uno cuando habla con los otros compañeros, dialoga, uno organiza esas palabras, y también eso es el teatro, es demostrar lo que pasa en el mundo, y podemos demostrar a las personas que todo problema tiene una solución.

Estudiante: para mí el teatro es amor, vida, cariño, y también, pues para mí hay reflexión en el teatro porque ahí a veces nos enseñan valores.

Estudiante: pues para mí el teatro es decir las cosas o hacer las cosas que uno siente, uno las expresa, digamos, uno que se eche un pedo, y lo tiene que expresar en esa obra de teatro, porque es lo que uno siente y no lo que los demás sienten.

Estudiante: pues para mí es como una manera de expresar una historia, un cuento o un relato, o todas esas vainas.

Estudiante: realmente el teatro para mí es para expresar un sentimiento de una persona, como el profesor que nos mostró unas películas y todo eso, para mí eso me enseñó un gran valor de un sentimiento.

Estudiante: creo que eso, lo que el profesor nos mostró esas películas, a mí me hizo una reflexión, muchas reflexiones de las historias de lo pasado.

Estudiante: pues el teatro para mí es como reflexionar sobre los sentimientos de las personas, como el robo, el vicio, la drogadicción, es para representar eso y además para hacer reflexionar a las personas que lo están oyendo y pues para mí eso es el teatro.

Profe Sebastian: ¿Qué tiene que ver la imaginación con todo esto?

Estudiante: la imaginación es todos los seres vivos, uno imagina cosas y a veces pueden ser reales o no, uno puede hacer una obra de teatro que no pase en el mundo, pero uno se imagina, y hay que saber controlar la imaginación y no burlarse de las propuestas de las otras personas, hay que respetar la opinión de las otras personas.

Estudiante: bueno, para mí la imaginación es como lo que los niños sueñan, como digamos, como alguien tener un amigo imaginario o algo así, digamos que no tiene amigos, imagina un amigo, para mí la imaginación es todo aquello que podemos imaginar y que a veces puede ser ficticio o real.

Estudiante: para mí la imaginación es todo lo que tiene el ser humano, y pues como nos dijo el profesor Sebastián en una clase “un niño imagina más que un adulto” porque un adulto imagina “ay no, yo solo quiero plata, esos carros, que yo no sé qué”, pero en cambio los niños, uno piensa ¿qué voy a estudiar?, ¿con quién quiero jugar?, mis amigos, de todo.

Estudiante: pues para mí la imaginación es como una manera de arte, puede uno expresar cuando como dicen mis compañeras Giraldo, Dana y María José, pues también es verdad, cuando uno está durmiendo uno sueña, y ese sueño es como una imaginación y un arte para cuando uno quiera hacer.

Estudiante: justamente la imaginación como el profesor nos hizo unas actividades ahí en la sala de informática, la imaginación viene desde la niñez hasta que uno ya esté adolescente, ya no puede imaginar, ya nada, sino que ya quiere tener novia, plata, carro, no trabajar, ser morbos, por decir esa palabra, perdón.

Estudiante: pues para mí la imaginación esta es en los sueños de los niños, pues es como dicen mis compañeras, puede ser ficticio, puede ser real, pero la imaginación para mi es estar en los sueños de uno mismo.

Profe Sebastian: otro tema, el cuerpo, ¿ustedes que sintieron por ejemplo en su cuerpo cuando realizamos los ejercicios? Para llevar a colación esto, yo les recuerdo de que cuando iniciamos los talleres, yo no inicié de una vez como “oigan, monten una obra”, hicimos un proceso previo, ¿se acuerdan? De reconocimiento del cuerpo y demás.

Estudiante: pero usted nos hizo como hacer ejercicios del cuerpo, moverse, estar estatuas, hacer una pose rara.

Profe Sebastian: ¿Qué sintieron ustedes? ¿Qué diferencia hubo entre los talleres que yo propuse con su cotidianidad?

Estudiante: bueno, los talleres que usted propuso con la cotidianidad me pareció muy chévere porque ahí podíamos expresar lo que hacíamos cotidianamente, podíamos expresar lo que...

Profe Sebastian: pero, ¿qué diferencias había con lo cotidiano en un principio?

Estudiante: de mi cuerpo sentí como, esto, emmm, sencillamente lo que yo aprendí del profesor Sebastián los primeros días que nos hizo las actividades del cuerpo, de expresarnos y todo eso, uno se sentía que estaba libre, sentía que ya estaba en los cielos, ya estaba descansando, el profesor nos hacía estirar un poco.

Estudiante: el profesor Sebastián nos llevó a un salón comunal, nos hizo acostar, nos empezó a decir las partes del cuerpo, que cerráramos los ojos, nos decía varias cosas.

Estudiante: el cuerpo hay que saber respetarlo porque como el cuerpo del niño y de la niña es unas cosas muy diferentes, y hay que saberlo respetar y valorar, nosotros tenemos unos cuidados con nuestros cuerpos, y hay que saber cómo utilizar ese cuidado y todos los días bañarnos, hacernos nuestro aseo personal.

Profe Sebastian: para un poco direccionar mejor la pregunta, ¿Cómo sintieron sus cuerpos a partir de la experiencia del teatro?

Estudiante: mi cuerpo se sintió libre, como con ánimos, como moverse, expresarse, eso, eso fue lo que me hizo mi cuerpo.

Estudiante: justamente el profesor nos hizo sentir bien cuando uno se sentía ya para con los compañeros, uno ya no se sentía todo rabón ahí, todo molesto con los compañeros, uno ya se sentía más mejor, se sentía ya liviano, como si fuera la vida recorriendo con él.

Estudiante: pues yo sentí en mi cuerpo cosas diferentes, porque casi nunca las había hecho, pues el profesor nos hizo hacer como que dividir nuestro cuerpo a la mitad y pues, pero en la mente, ¿no?, y pues saber respetarlo, y pues. . .

Profe Sebastian: ¿que hubo de diferente? Tú dices “me sentí diferente”, ¿que hubo de diferencia?

Estudiante: los movimientos que uno hace todos los días entre lo que hicimos en esos talleres.

Estudiante: lo que yo sentí diferente ahí es como estirar nuestro cuerpo, sacar todo lo malo que está en nuestro cuerpo, estirarnos, olvidarnos de todo lo malo, también ya aprendí de que hay partes que debemos que cuidarlo con más respeto y precaución y también aprendí que si uno se pone solo el peso en un solo lado, nuestra columna vertebral se va torciendo, y cuando seamos más adultos nos vamos a ir como sentando y hay que saber sentarnos, pararnos y todo eso, eso es lo que yo aprendí del profesor.

Estudiante: lo que yo sentí diferente es que nos desestresamos, nos sentimos más libres y más livianos.

Estudiante: lo que sentí de diferente era que yo sentía como una pesadez de todo, y luego el profesor, nos hizo esas cosas y uno como dice la canción “libre soy”, uno se sentía libre de todo

Profe Sebastian: una pregunta, ¿ustedes en este espacio de clase se sentían como si estuvieran en clase? ¿O como si estuvieran en el descanso o en el recreo? Es decir, ¿qué diferencia había entre la clase y jugar? ¿O la clase era un juego?

Estudiante: lo que yo sentí diferente era que como un descanso, porque podíamos jugar, podíamos sentirnos más libres, como que el profesor nos hacía juegos y eso.

Estudiante: pues yo también me sentí como en un descanso porque el profesor nos decía “pueden expresar sus cosas en lo del teatro, porque en el teatro es lo que uno sienten y no lo que le dicen los demás”

Estudiante: pues yo me sentí también como en un descanso, por ejemplo yo quería expresarme en el teatro, el profesor nos puso muchas actividades de teatro, y eso a mí me animó, como dice mi compañera María José, en las otras clases como yo también me sentía toda aburrada, pero cuando llego el profesor Sebastián, ya como que me dio más ánimo, energía, actitud y buena vibra, y ya, eso es lo que yo me sentí con el profesor Sebastián, y yo espero que el profesor Sebastián un día de estos nos visite, también nos haga teatro, pues yo también quiero que del teatro yo aprendí muchas cosas, yo quiero como que también hagamos música, eso es como lo que también, música y toda esa vaina.

Estudiante: pues yo también le quería decir al profe de que ya cuando digamos ya no estemos con las clases con él va a ser como un día como ya casi aburrido, porque era todos los viernes, y los viernes uno festejaba que venía el profesor, uno lo veía y uno “ay, tan chévere”, y empezaba a hacer las obras de teatro, pero pues ya con la profesora vamos a hacer pues solo actividades de pintar y de todo.

Estudiante: justamente con mi compañera María José si tiene toda la razón, porque con la profesora Franci no nos sacaban ahí al patio sino que nos ponían al lado del salón, nos ponían unas actividades por decir raras y todo eso, pero justamente cuando llego el profesor Sebastián en quinto, el profesor nos explicó unas cuantas cosas, películas, y el día que nos llevó a unas actividades de actores y todo eso yo me sentí todo liviano con mis compañeros.

Estudiante: a mí lo que me gustó fue, lo que le quiero decir profe es que usted como que nos despertó, como que nos hizo cambiar de ánimo, que pues iba, como dijo mi compañera majo, va a ser muy aburrido porque esta es la última clase que vamos a estar con usted profe, pues con la profesora María Inés pues no nos vamos a divertir tanto como usted profe, porque llegaba el viernes y uno ya sabía que venía usted a hacer obras, que trajéramos nuestra ropa de cambio para el personaje, pues fue muy chévere las clases que hicimos, a mitad de cuarto y ahora en quinto.

Estudiante: yo también me sentí chévere, ahora como usted se va, no, por decirlo así, cuando usted llevo, en las otras clases éramos como bobitos, por decirlo así, o sea, no teníamos como ánimos y eso, pero cuando usted llevo ya como que nos despertó, nos hizo mover el cuerpo, que griten, que zapateen, que todo, y uno como que se sentía como chévere, ahora sí, que esto no parece sino artes, sino ya esto parece como descanso, y como dice el dicho “un clavo saca otro clavo”, o sea, profe, usted sacó el clavo, y yo quiero que usted siga haciendo arte con nosotros, gracias.

Estudiante: y pues yo también quiero decir pues para reunir todos los de quinto, hablar con la orientadora para que nos dejaran un poco más de clase con usted, porque pues profe, con usted fue realmente una experiencia muy chévere, fue muy divertido.

Estudiante: a mí me parecía como un descanso, pero un descanso así de jugar a las escondidas y eso, es como descansar de todo eso que nosotros en las otras clases escribimos, leemos, y eso, entonces uno descansa de todo eso, y yo aprendí mucho de usted profe, yo quisiera que usted siguiera acá, y yo aprendí muchas cosas de usted, y yo soy nueva, y cuando usted llegó ese primer día me pareció como muy chévere, y en ese momento aprendí muchas cosas y me enseñó del teatro y todo eso.

Estudiante: Yo le propongo al colegio, pues que el profesor pueda ir estudiando y también nos pueda ir dando clases porque si se va nos haría mucha falta, ya no estaríamos activos y eso nos cambiaría el ánimo.

Estudiante: Yo propongo de trabajar en grupo, hablar con la profesora, con la orientadora, a ver cómo nos ayudan ellos para que el profesor Sebastián siga acá porque si el profesor se va nosotros no vamos a estar como más activos y así nosotros estaríamos tristes, lo extrañaríamos mucho, y yo quiero que usted siga acá porque he aprendido muchas cosas con usted y quisiera aprender más cosas con usted.

Estudiante: Profe, yo le diría al rector que por favor siga el profesor aquí cuando termine su... ¿profe, qué es lo que está haciendo?

Sebastián: Eh, mi pregrado.

Estudiante: Sí, eso, cuando termine su graduación que por favor esté aquí con nosotros, que haga más arte y toda esa vaina. Y me gustaría que si usted estuviera aquí, me gustaría que usted fuera profesor de danzas o de artes, o de todo o también de... ¿cómo se llama

lo que estábamos haciendo? –Obra de teatro- de obra de teatro, que hiciera muchas obras de teatro, música y toda esa vaina. ¡Lo quiero profe!

Estudiante: Eh, pues yo le diría que yo hablaría con todos los del colegio, hasta con el representante del colegio que si el profesor sigue con nosotros y que nos podría dar antes más materias como sociales, que nos haga más teatro, que nos haga artes, que nos haga más materias para nosotros así no aburrirnos tanto porque, como dicen mis compañeras, desde que llegó el profesor a nosotros nos cambió el ánimo, nos cambió el alma, antes era aburrida ahora es divertida, y todo eso, y pues profe, le digo que siga con nosotros todos los años que pueda.

Estudiante: Si estuviera acá la profesora, yo le diría que lo dejara acá porque usted es más divertido que los anteriores profesores, porque usted es lo mejor de todo, porque esos profesores pueden salir y usted trabajar en cualquier materia; entonces eso yo le diría a la profesora.

Sebastián: Okey, y tú ¿qué le dirías a la profesora?

Estudiante: Eh, yo pues le diría la opinión al colegio, iría a hablar con la rectora pues porque yo, como dicen por ahí, me quiere arto, entonces pues a ella yo le diría por favor, hasta le rogaría, le lloraría, que estuviera el profe Sebastián pues porque es como una actuación muy chévere, esos viernes cuando uno lo veía tan chévere “Llegó el profesor”, algunos viernes que faltó nosotros “Ah, qué aburrido”, llegábamos aburridos a la casa, entonces quiero que el profesor se quede. ¡Lo quiero mucho!

Estudiante: Yo también profe, quiero que usted se quede aquí.

Estudiantes: ¡Lo queremos mucho!

