



*DicciCuerpo*: una estrategia artístico pedagógica que aporta a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín en 2022

Esmeralda Arredondo Monsalve

Daniela Alejandra Muñoz Vanegas

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Especial

Asesora:

Vanessa Acosta Ramírez

Master en Artes Visuales y Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura En Educación Especial

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

---

<b>Cita</b>	(Arredondo Monsalve & Muñoz Vanegas, 2022)
<b>Referencia</b>	Arredondo Monsalve, E., & Muñoz Vanegas, D. A. (2022). <i>DicciCuerpo: una estrategia artístico pedagógica que enriquece los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín en el año 2022</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



Licenciatura en Educación Especial.

Línea: Arte, educación y entornos protectores.

Profesores cooperantes: Claudia María Tamayo Zapata

Ciudad Don Bosco de Medellín Programa CAPRE

Asesora: Vanessa Acosta Ramírez



Seleccione biblioteca Carlos Gaviria Díaz

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Maribel Barreto

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

*Almas sesgadas*

*Mientras parpadeaba veía los días pasar,  
Y en las noches infinitas alucinaba con escapar,  
Mis lágrimas son testigo de este dolor,  
que a su vez me desfiguran en el tiempo.*

*Ahora que soy prófugo de la guerra,  
sigo siendo presidiario de la libertad,  
porque equivocarse, es adeudar al perdón,  
aislado en este sombrío socavón.*

*Somos almas sesgadas de esta sociedad,  
constructos de bandos al que fuimos legados,  
donde los sueños quedaban en atrap sueños,  
y las vidas de adolescentes se desvanecían.*

*Hoy anhelamos ver el cielo enrojecerse,  
seguir permeados de amor y valor,  
porque aún nuestros sueños permanecen latentes  
para construir juntos un mundo mejor.*

*Sandra Navarro, Estudiante de la Lic. en Educación Especial UdeA (apreciada compañera)*

*30/10/2022*

### **Dedicatoria**

*A Dios por ser el todo y para todo de mi vida.*

Daniela Muñoz Vanegas.

*A Dios, a mis seres queridos y a la niña que jugaba con sus muñecas a la escuelita. Cada uno me ha aportado de diferentes maneras para vivir esté proceso.*

Esmeralda Arredondo Monsalve.

### **Agradecimientos**

*A Dios por ser la luz en medio de las tinieblas.*

Daniela Muñoz Vanegas.

*Gracias: Dios, familia, Alma Máter, línea de investigación, Ciudad Don Bosco y amigos.*

*Caminar con seres significativos siempre será motivo de satisfacción y gratitud.*

Esmeralda Arredondo Monsalve.

**Tabla de contenido**

Lista de figuras	9
Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
1. Planteamiento del problema: trama	14
2. Antecedentes: guiones	15
2. 1. Adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano: guión 1	15
2. 1.1. Internacional	15
2. 1. 2. Nacional	16
2. 1.3. Local	16
2. 2. Narrativas corporales (teatro foro y body art): guión 2	17
2. 2. 1. Internacional	17
2. 2. 2. Nacional	18
2. 2. 3. Local	19
2. 3. Proyecto de vida: guion 3	20
2. 3. 1. Internacional	20
2. 3. 2. Nacional	20
2. 4. Rol del educador especial en procesos de inclusión social con adolescentes: guión 4	22
2. 4. 1. Internacional	22
2. 4. 2. Nacional	24
2. 4. 3. Local	25
3. Justificación: la musa inspiradora	27
4. Objetivos: nuestras metas por cumplir	29

---

4.1 Objetivo general	29
4.2 Objetivos específicos	29
5. Marco teórico: escena	30
5. 1. Adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC): escena 1	30
5. 1. 1. Una breve crónica sobre el panorama nacional del conflicto armado en relación con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano	30
5. 1. 2. Modalidades de reclutamiento de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC)	32
5. 1. 3. Adolescentes vinculados al conflicto armado rural colombiano (ADCARC)	33
5. 1. 4. Adolescentes vinculados al conflicto armado urbano colombiano (ADCAUC)	34
5. 1. 5. ¿Qué se entiende por adolescente desvinculado del conflicto armado?	35
5. 1. 6. Afectaciones psicosociales de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC): depresión, ansiedad, estrés postraumático y desconfianza generalizada	37
5. 2. Narrativas corporales (teatro foro y body art): escena 2	40
5. 2. 1. El cuerpo humano y el control político de la corporeidad	41
5. 2. 2. Pedagogía del oprimido	43
5. 2. 3. Stanislavski Konstantín, un referente de las bases teóricas teatrales para el teatro del oprimido: teatro foro	46
5. 2. 4. Teatro del oprimido: teatro foro del dramaturgo Augusto Boal	48
5. 2. 5. Body art: cuerpo, artista y obra	51
5. 3. Proyecto de vida: escena 3	54
5. 3. 1. Proyecto de vida: una convergencia entre lo sociocultural e individual, pero también en crisis	55
5. 3. 2. Aproximaciones al proyecto de vida desde lo colectivo e individual, La cotidianidad y la identidad propia y social	57
5. 3. 3. La personalidad y la persona son entes cruciales para la construcción y formación de las dimensiones de los proyectos de vida	62

---

5. 3. 4. El rol del educador especial en la construcción de proyectos de vida individuales y colectivos	66
5. 4. Rol del educador especial en procesos de inclusión social con adolescentes: escena 4	67
5. 4. 1. Qué es el educador especial y cuál es su perfil profesional	68
5. 4. 2. La educación especial en procesos de atención con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano	69
5. 4. 3. Adolescentes, una identidad sociocultural	70
5. 4. 4. La inclusión social y exclusión social con los adolescentes y jóvenes	72
5. 4. 5. Exclusión social de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano	76
5. 4. 6. Exclusión social, barreras territoriales y culturales	77
5. 4. 7. Diálogo de saberes	80
5. 4. 8. La alteridad es un factor protector para la construcción de identidad y sociedad	81
6. Marco contextual: escenario	84
6.1 Ciudad Don Bosco (CDB) y el programa CAPRE	84
7. Marco jurídico	88
7. 1. Marco jurídico de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC)	88
7. 1. 1. Jurisdicción internacional	88
7. 1. 2. Jurisdicción nacional	89
8. Metodología: puesta en escena	96
8. 1. Enfoque cualitativo	96
8. 2. Paradigma de la investigación socio crítico	97
8. 3. Método de la investigación: investigación basada en artes (IBA)	97
8. 4. Técnicas de recolección de los datos	98
8. 4. 1. Observación participante	98
8. 4. 2. Bitácora o diario de campo	100

---

8. 4. 3. Entrevista semiestructurada	103
8. 4. 4. Telario	103
8. 4. 5. La entrevista de grupo focal	105
8. 4. 6. El taller investigativo	106
8. 5. Criterios de selección y descripción de la muestra de la población: la mímica del rostro	108
8. 6. Fases I II y III de la investigación	113
8. 7. Propuesta metodológica: el movimiento escénico de los actores y actrices	115
8. 7. 1. Construcción colectiva del DicciCuerpo	118
9. Resultados: se cierra el telón	122
9. 1. Bitácora colectiva: un espacio colectivo de reflexión	122
9. 2. Entrevista semiestructurada: el educador especial en la búsqueda de su accionar en los entornos de protección	124
9. 3. Entrevista grupo focal: nociones propias y nuevas que aportan a los proyectos de vida	126
9. 4. Los talleres investigativos y las bitácoras son develadores de problemáticas de la vida cotidiana	127
10. Reflexiones finales: acto final	131
11. Recomendaciones: crítica teatral	138
12. Referencias: créditos	139
13. Anexos	149

**Lista de figuras**

<b>Figura # 1</b>	100
<b>Figura # 2</b>	102
<b>Figura # 3</b>	103
<b>Figura # 4</b>	105
<b>Figura # 5</b>	106
<b>Figura # 6</b>	108
<b>Figura # 7</b>	109
<b>Figura # 8</b>	110
<b>Figura # 9</b>	110
<b>Figura # 10</b>	111
<b>Figura # 11</b>	111
<b>Figura # 12</b>	113
<b>Figura # 13</b>	114
<b>Figura # 14</b>	115
<b>Figura # 15</b>	121

**Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>ADCAC</b>	Adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano
<b>ADCACR</b>	Adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano rural
<b>ADCACU</b>	Adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano urbano
<b>CAPRE</b>	Centro de atención especializada construyendo sueños
<b>CDB</b>	Ciudad Don Bosco
<b>ICBF</b>	Instituto Colombiano De Bienestar Familiar
<b>NNA</b>	Niños, niñas y adolescentes
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia.

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo construir colectivamente el DicciCuerpo como una estrategia artístico pedagógica, orientada a aportar a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín en el año 2022. Es una investigación cualitativa, desde un paradigma socio crítico y con un método en investigación basada en las artes (IBA). Participaron 12 adolescentes: 7 hombres y 5 mujeres. 7 de ellos pertenecían a las etnias indígenas Emberá Dobida y Emberá Katio. Los encuentros se desarrollaron a través del arte y la pedagogía desde el Teatro del Oprimido (Teatro Foro) y el Body Art. Entre los resultados se resaltan: El aporte de estas estrategias artístico pedagógicas a los proyectos de vida de los adolescentes, la posibilidad de convertir el cuerpo en un medio de narración corporal y, por último: la visibilización de la potencia del rol del educador especial en procesos de inclusión social.

*Palabras clave:* Desvinculados del Conflicto Armado, Teatro del Oprimido, Body Art, Proyecto de vida y Educación Especial.

**Abstract**

The objective of this work is to collectively build the DicciCuerpo as a pedagogical artistic strategy, aimed at contributing to the life projects of adolescents detached from the Colombian armed conflict belonging to the CAPRE program of Ciudad Don Bosco de Medellín in the year 2022. It is a qualitative research, from a socio critical paradigm and with an arts-based research method (IBA). Twelve adolescents participated: 7 men and 5 women. 7 of them belonged to the Embera Dobida and Embera Katio indigenous ethnic groups. The meetings were developed through art and pedagogy from the Theater of the Oppressed (Forum Theater) and Body Art. Among the results are highlighted: The contribution of these artistic pedagogical strategies to the life projects of adolescents, the possibility of converting the body into a means of corporal narration and, finally: the visibility of the power of the role of the special educator in processes of social inclusion.

*Keywords:* Disassociated from the Armed Conflict, Theater of the Oppressed, Body Art, Life Project and Special Education.

## **Introducción**

La investigación surge a partir de los proyectos de vida de los adolescentes en proceso de reinserción social. Donde la intencionalidad general fue construir colectivamente el DicciCuerpo<sup>1</sup> como una estrategia artístico pedagógica, orientada a aportar a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín en el año 2022. Lo anterior, aunado con el deseo de buscar diferentes roles del educador especial en instituciones de protección con poblaciones vulnerables.

En cuanto, al proyecto de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC) este presenta tres problemáticas. La primera, hace referencia a la falta de conceptualización sobre los proyectos de vida colectivos e individuales. La segunda, a la orientación educativa técnico profesional que se le da a los proyectos de vida de los ADCAC la cual los ubica en roles de mano de obra no calificada y con bajas posibilidades de acceder a educación superior. Y la tercera, a las pocas investigaciones sobre la creación y desarrollo de estrategias artístico pedagógicas que aporten a los proyectos de vida de los ADCAC.

Por lo tanto, surge como cuestionamiento investigativo ¿cómo la construcción colectiva del DicciCuerpo a través de estrategias artístico pedagógicas puede aportar a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín en el año 2022? Dicho cuestionamiento tiene como fin aportar al campo del saber de la Educación y las Ciencias Sociales. Además, de evidenciar que el Arte y la Educación como dupla teórico práctica permite generar estrategias artístico pedagógicas que aportan a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los ADCAC y a sus proyectos de vida.

Por último, la metodología del trabajo de grado fue con un enfoque cualitativo, un paradigma socio crítico y un método en investigación basada en las artes (IBA), donde las técnicas de recolección de datos permitieron analizar y reflexionar sobre el rol del educador especial en

---

<sup>1</sup> Es de aclarar que el DicciCuerpo es un neologismo que nace de las palabras diccionario y cuerpo, en el cual se consignaron las nociones de los adolescentes sobre las dimensiones de sus proyectos de vida. Este lo podrás encontrar desarrollado en el apartado de la propuesta metodológica, en la página 115.

---

procesos de inclusión social con los ADCAC y la importancia de comprender las nociones y saberes propios que tienen los ADCAC sobre las dimensiones de sus proyectos de vida.

### **1. Planteamiento del problema: trama**

El proyecto de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano presenta tres problemáticas, la primera, hace referencia a la falta de conceptualización sobre el mismo. La segunda, a la orientación de la educación al ámbito técnico profesional el cual los ubica en roles de mano de obra no calificada. Y la tercera a las pocas investigaciones sobre la implementación de estrategias artístico pedagógicas que aporten al desarrollo de los proyectos de vida de estos adolescentes.

Por otro lado, el rol del educador especial epistemológicamente se ha delimitado a la atención con personas con discapacidad en contextos educativos, limitando su praxis pedagógica. Por ello, a nivel investigativo se hace necesario incursionar en procesos de enseñanza, aprendizaje y acompañamiento con diferentes poblaciones vulnerables en contextos no escolares, como lo son los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano en instituciones de protección, con el fin, de aportar al campo del saber de la Educación y las Ciencias Sociales. Por lo tanto, surge como cuestionamiento investigativo la siguiente pregunta:

¿Cómo la construcción colectiva del DicciCuerpo a través de estrategias artístico pedagógicas puede aportar a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín en el año 2022?

## 2. Antecedentes: guiones

A continuación, se desarrollan los antecedentes de las categorías de la investigación, en las cuales se hizo un rastreo a nivel internacional, nacional y local, contando como criterio de elección todas aquellas que trataran sobre adolescentes. Además, se debió de ampliar el margen de tiempo de los estudios, dado que, estas eran muy escasas.

### 2. 1. Adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano: guión 1

El siguiente apartado corresponde a los antecedentes de la categoría Adolescentes Desvinculados Del Conflicto Armado Colombiano.

#### 2. 1.1. Internacional

De acuerdo con las autoras Villanueva O’Driscoll, J., Loots, G., Losantos, M., Exeni, S., Berckmans, I., and Derluyn, I. (2017), en su artículo de investigación “*Procesos de reinserción de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados en Colombia: ¿Cuál es el problema representado?*”, el cual tiene como objetivo explorar los discursos acerca de estos jóvenes y sus procesos de reinserción, dado que, se estima que hasta 18.000 niños, niñas y adolescentes están involucrados en grupos armados en Colombia. En cuanto a los aportes de esta investigación se destaca que los programas de reinserción social para la atención de los adolescentes desvinculados en muchos de los casos no garantizan un proceso asertivo de inserción social, incluso se vuelve más pertinente poder hablar es de inclusión social y no de reinserción, así mismo, dichos programas no van acorde a las necesidades contextuales de estos infantes, pues, no reconocen sus contextos socioculturales, ni aspiraciones profesionales, familiares y espirituales de acuerdo a su lugar de procedencia, ya que, muchos de ellos terminado su proceso en las instituciones de protección regresan a sus hogares, al mismo tiempo, la sociedad no cuenta con las herramientas suficientes para acoger de manera hospitalaria a esta población que ha sufrido la violencia en todas sus modalidades, además, de que el re-reclutamiento se convierte en un factor de riesgo para ellos dada las escasas oportunidades formacionales y laborales en sus lugares de procedencia.

Por otro lado, se muestra a Huerta Barrón, G. M. (2013), con su artículo de investigación “*Reflexiones sobre participación de niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados en el Perú*” el autor expone que el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes y el sometimiento a

actividades hostiles es una de las mayores violaciones de los derechos humanos de los mismos. Por ello, trae a las reflexiones la acogida que ha tenido el gobierno peruano de la normatividad internacional –Protocolo facultativo de la Convención de los derechos del Niño-. De acuerdo a lo anterior, esta problemática no se aleja de lo que padecen los niños, niñas y adolescentes de Colombia, infancias perdidas por asumir otros roles, vulneración de los derechos humanos, poca atención por parte del Estado, familias desesperadas sin saber cómo y dónde pueden estar sus hijos. Lo único diferente, es que de este lado hay una ruta de atención un poco más estructurada, a través del Lineamiento Técnico Programa Atención Especializada a Niños Niñas y Adolescentes Víctimas del Reclutamiento Ilícito Desvinculados v2 que ofrece el ICBF en aras a la reinserción social, educativa, económica y personal. Aun así, lo que está escrito en el papel es muy corto para tal problemática.

### **2. 1. 2. Nacional**

Se continua, con la autora Roa Perilla, S. (2018), quien llevó a cabo el trabajo de grado “*Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado*” Su investigación tuvo por objetivo caracterizar y comprender los factores de riesgo y los factores protectores en el contexto escolar, en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en el posconflicto armado, ya que plantea que el entorno educativo puede ser un facilitador o puede ser un espacio de obstrucción para los NNA en proceso de reintegración. Este trabajo brinda unas reflexiones muy interesantes que giran en torno a la acogida del otro, al ver que la tarea y el compromiso de hacer acciones afirmativas no es de una institución o algunas organizaciones, sino que debe estar en cada uno de los órganos que conforman la sociedad (familia, escuela, ciudad, y cada uno de nosotros), además la educación es un pilar fundamental para que cada NNA pueda adquirir recursos, experiencias y su propia esencia.

### **2. 1.3. Local**

El autor Jaiquel Martin, D. J. (2015), en su investigación “*Acciones del municipio de Medellín frente al reclutamiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el periodo 2008 – 2011*” trabaja sobre el objetivo de examinar algunos de los factores que aumentan el riesgo de reclutamiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la ciudad de Medellín y las medidas

implementadas por la Alcaldía en el marco del Plan de Desarrollo “Medellín es solidaria y competitiva” correspondiente al periodo 2008 – 2011, para mitigar y prevenir los factores examinados. Ante este panorama, hoy se puede decir que ha habido avances, pero la violencia y el reclutamiento se siguen dando de otras formas, pese a ello, hoy las comunidades están más movidas por el arte, el deporte, la recreación, hay más perspectivas hacia el futuro para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan disfrutar de un mejor mañana.

Por último, la autora Correa Henao, G. A. (2011), en su trabajo de grado titulado “*Guerra contra mis derechos factores de riesgo que posibilitan la vinculación y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos delictivos organizados en el municipio de Medellín*”. El objetivo fue identificar los factores de riesgo que posibilitan la vinculación y reclutamiento de niños niñas y adolescentes por parte de grupos delictivos organizados en el Departamento de Antioquia, cuyas conclusiones fueron que el sistema educativo colombiano, si bien, ha hecho grandes esfuerzos en cuanto a la cobertura, infraestructura y gratuidad para garantizar el derecho a la educación de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, se pone en cuestión la calidad de la educación, dado, que los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizados por los maestros/as no son los más idóneos, ya que, no consideran los contextos socioculturales de origen de estos infantes, es decir, que son descontextualizados con la realidades sociales y culturales que atañen a éstos, es entonces, que no se hace uso de la etnoeducación en la mayoría de los casos, ni se hace uso de estrategias incluyentes y de reconocimiento cultural, en consecuencia, la deserción escolar es muy alta por parte de los ADCAC.

## **2. 2. Narrativas corporales (teatro foro y body art): guión 2**

El siguiente apartado corresponde a los antecedentes de la categoría Narrativas Corporales.

### **2. 2. 1. Internacional**

Iniciamos con la autora Speranza, S. (2016), con su tesis de maestría “*Alcances de la representación en Teatro del Oprimido de adolescentes privados de libertad*”, que tenía como objetivo identificar si a través de la práctica de Teatro del Oprimido los adolescentes participantes podían cuestionar su identidad y qué alcances podía llegar a tener dicho cuestionamiento, donde sus conclusiones fueron que el teatro del oprimido da apertura a la capacidad creadora de cada

sujeto, además, que la construcción subjetivo y colectiva de las identidades no son fijas en el tiempo, sino, que transitan con los devenires de la vida misma, por otro lado, el teatro del oprimido permite abordar de manera crítica el cuestionamiento de los estigmas sociales, posibilitando con ello posibles soluciones colectivas a esas realidades que los atañen, de igual forma, permite trabajar sobre las historias de vida de los participantes con el fin de brindarles un tinte sociopolítico, para que se cuestionen sus realidades, vulnerabilidades, barreras sociales, económicas, culturales, entre otras. Además. En cuanto al aporte de esta investigación, sería al reconocimiento del derecho de ser y estar de los adolescentes en las diferentes sociedades y para ello se puede hacer uso de las herramientas del teatro del oprimido, el cual permite desarrollar las habilidades y capacidades creadoras que aportan a las subjetividades políticas y sociales de estas adolescencias que discrepan con los imaginarios sociales que se tienen sobre infancias “perfectas”.

### 2. 2. 2. *Nacional*

Se inicia con la autora Lara Salcedo, L. M. (2010), con su investigación *“Potencial de las narrativas en la investigación de subjetividades de las y los jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas, en su proceso de integración a la vida civil”*, el cual tiene como objetivo resaltar el potencial de las narrativas como estrategia metodológica. En particular, las narrativas del cuerpo que pueden resultar útiles a la hora de recuperar las memorias y de investigar las subjetividades, en especial de los jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas, y cuyas conclusiones son que la subjetividad de los adolescentes debe ser objeto de análisis crítico, dado que, requieren un grado de comprensión profundo y que el conocimiento de esto aporta en gran manera a los procesos de inclusión social.

En cuanto al aporte de esta investigación, consideramos que visibilizar y resaltar el cuerpo humano como medio de memoria histórica se puede convertir en una herramienta pedagógica para los procesos de enseñanza y aprendizaje en medio de las aulas, dado que, todas las narrativas corporales son experiencias vivas que han atravesado el cuerpo de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano.

Se sigue, con el autor Molina, O. A. (2018), con su investigación *“Teatro para la reincorporación”*, el autor se centró en aportar al fortalecimiento de iniciativas pedagógicas que

aporten al proceso de paz por el cual transita Colombia, fortaleciendo apuestas de pedagogía y cultura de paz como estrategia para la reconstrucción del tejido social colombiano. Para esta investigación es muy importante ver que el arte ocupa un lugar muy valioso en los procesos de reinserción social de los desvinculados y desmovilizados, puesto que no se trata simplemente de devolver algo material, sino acompañar a las personas desde la diversidad y las múltiples maneras de formar el ser y el hacer.

Se finaliza con el autor Iguarán Daza, J. L. (2011), quien llevó a cabo la investigación “*Narrativas de violencia de las y los jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley*”, donde su objetivo fue comprender las narrativas de adolescentes víctimas del reclutamiento forzado del conflicto armado colombiano, los cuales se encontraban en proceso de reintegración social en instituciones de protección. Este propósito permitió evidenciar en las narrativas de los adolescentes que la violencia está desde cuatro enfoques: físico, lingüístico, vulneración de los derechos y psicológico; por otro lado, acuden al olvido como una forma de cerrar ese capítulo en sus vidas para darse paso a la reincorporación de la vida civil; y desde la investigación se pudo evidenciar que desde la hermenéutica se puede establecer una mejor comprensión de las narrativas de los adolescentes. Este trabajo permite dar cuenta cómo a través de la narrativa el sujeto se pone en evidencia a él mismo y tras de él un contexto, una huella, un recuerdo, un sentimiento que de una u otra forma le concede posicionarse ante el mundo. En otra línea, sus narraciones les permiten a los profesionales detectar síntomas de daños y afectaciones causados por la violencia, así como ver desde dónde concibe conceptos y su relación con ellos.

### **2. 2. 3. Local**

Por último, la autora Aristizábal Quijano, S. M. (2019), con su trabajo “*Adolescentes entre lo artístico y lo delincuencial*”. Su objetivo: comprender el proceso psíquico adolescente respecto a sus transiciones, su búsqueda de reconocimiento, vinculación a un grupo, distanciamiento de los padres, logro de autonomía económica y poder. Expone, que el arte es acogido por los adolescentes como una forma de sublimar y simbolizar sus dificultades existenciales y sus inquietudes, pero también se destaca que las expresiones artísticas como el dibujo, la pintura, el baile, y el canto, les permite resignificar sus percepciones y aspiraciones personales frente a la vida. Este trabajo, permite ver que hay infancias poco favorecidas y con ello hacemos referencia a los contextos

vulnerables en los que crecen muchos adolescentes de Colombia, donde el llamado va hacia los entornos como la escuela, el grupo deportivo, recreativo y artístico para que les ofrezcan otras formas de ver el mundo, sin omitir que no se va a garantizar en su totalidad el acceder a un grupo delincencial.

### **2. 3. Proyecto de vida: guion 3**

El siguiente apartado corresponde a los antecedentes de la categoría Proyecto de Vida.

#### **2. 3. 1. Internacional**

Por su parte Medan, M. (2012), a través de su artículo “¿“Proyecto de vida”? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil”, se propone mirar cómo se articulan, y qué consecuencias suponen, las tensiones de edad y de clase social en la construcción de las juventudes, tanto en la figura de sujetos concretos como de categorías en el marco de programas sociales. En términos de aporte, se puede ver en esta investigación que los mismos jóvenes son quienes pueden identificar si los aportes que se están brindando desde los programas de protección van acordes a las necesidades e ideas que ellos quieren lograr para sus vidas, lo cual es muy interesante porque alzar la voz en espacios como estos es muy complicado y hacen todo lo posible para que sus voces no lleguen a oídos de otras instituciones que velan por los derechos humanos o que aportan por una sociedad más justa.

#### **2. 3. 2. Nacional**

Se continúa con la autora Pórtela Calderón, A. M. (2015), con su investigación “*El proyecto de vida en la redignificación y reintegración social de los niños, niñas y adolescentes (NNA), víctimas de reclutamiento forzado*”, cuyo objetivo es conocer desde la perspectiva de las víctimas de reclutamiento como las medidas implementadas por el Estado han repercutido en sus proyectos de vida y en la reincorporación a la sociedad. Algunas conclusiones son: el proyecto de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano fue, antes de la vinculación al conflicto; vulnerado y violentado por el Estado debido a las precarias condiciones en las que se encontraban, tales como: salud, educación, vivienda, economía familiar, violencia intrafamiliar, aunado a que en la mayoría de los casos, los grupos alzados en armas tienen presencia en los

territorios de origen de estos jóvenes, quienes, en busca de un mejor futuro, terminan siendo víctimas de dinámicas del conflicto.

Se sigue, con las autoras Guerrero Zapata, G. P. et al., (2011), con su informe de investigación *“Interpretación de los elementos que estructuran el proyecto de vida de las adolescentes de 15 a 17 años de edad que quedarán desvinculadas de la “corporación sirviendo con amor”*. Su objetivo: interpretar los elementos que estructuran el proyecto de vida de un grupo de adolescentes entre los 15 y 17 años de la Fundación Sirviendo Con Amor. Algunas de las conclusiones a resaltar: la distancia territorial con sus familias genera un sentimiento de dolor, nostalgia, tristeza, ansiedad y desarraigo lo que se convierte en una barrera para la construcción de sus proyectos de vida, por otro lado, las instituciones de protección se convierten en entes que aseguran sus necesidades básicas (salud, estudio, vivienda, alimentación, ocio y recreación) a través del patrocinio del Estado.

Por otra parte, se encontró que el autor Olaya Molina, V. H. (2016), en su investigación *“De la guerra a la incertidumbre. Niños, Niñas y Adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales post desmovilización”*, expone que la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) dio origen a las Bandas Criminales (BACRIM) y en estas dinámicas bélicas se sigue perpetuando el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes para la guerra, no obstante, los infantes que logran desvincularse de estos grupos quedan a la merced de escenarios discriminatorios que acentúan más los procesos de exclusión social, imposibilitando el debido restablecimiento de sus derechos, aunque se encuentran bajo la protección del ICBF. Se insiste en la necesidad de generar estrategias que permitan a estos menores, construir un proyecto de vida fuera de la guerra, que les den la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas, una formación crítica, política y social.

Por último, Zamudio Garnica, L. Y., & Bermúdez Rojas, M. J. (2012), abordan *“El proyecto de vida de tres adolescentes, afectados por el conflicto armado en Colombia”* en el cual se propusieron elaborar un estudio de caso comparado, que diera cuenta de la incidencia de los posibles factores personales, familiares, políticos, culturales y educativos, sobre los proyectos de vida de estos adolescentes que han estado inmersos en el conflicto armado en Colombia. Se plantea la necesidad de trabajar en los proyectos de vida los hábitos y la resolución de conflictos. Es

importante resaltar de la investigación el valor que le dan al fortalecimiento de la atención de procesos educativos, ya que desde este espacio se puede trabajar fuertemente en la resolución de conflictos, establecer metas, trabajar en equipo, diseñar propuestas, tener otras voces que sirvan de apoyo para ampliar las miradas y concepciones que se tiene frente a ellos mismos y todo lo que conlleva construir un proyecto de vida.

## **2. 4. Rol del educador especial en procesos de inclusión social con adolescentes: guión 4**

El siguiente apartado corresponde a los antecedentes de la categoría rol del educador especial en procesos de inclusión social con adolescentes.

### **2. 4. 1. Internacional**

Se inicia con los autores Pastore Hernández, P. et al., (2021), quienes en su informe técnico “*Informe final del proyecto: Cartografía analítica sobre prácticas de enseñanza con adolescentes institucionalizados en hogares del INAU de Montevideo*”, refieren que tenían por objetivo centrarse en el estudio y sistematización de las prácticas de enseñanza de educadores y los aprendizajes adquiridos por adolescentes que conviven en hogares del INAU a partir de la participación en conjunto de instituciones y espacios sociales, culturales y urbanos de la ciudad de Montevideo. Cuyas reflexiones sobre los resultados fueron que las prácticas de los hogares se sostienen en tradiciones que provienen desde los años 1993 con el Código del niño.

El cual fue inspirado en modelos carcelarios de privación de la libertad europeos, en donde se tramitan las situaciones de infracción a la ley penal y a la desprotección, judicializándolos con la privación de la libertad o con las prácticas de encierro protector. Todo lo anterior la antesala del encierro de los niños, niñas y adolescentes que se convierten en prácticas de discriminación y segregación efectiva, donde se constituye la categoría y/o etiqueta jurídica de “*Menor en conflicto con la ley*”. En cuanto a esta investigación, se resalta que los autores ponen en evidencia los sistemas de control, segregación y/o exclusión para con los adolescentes que se encuentran internados en Instituciones de Protección, lo delicado del asunto es que esos intereses no vayan en pro del bienestar holístico e integral de los adolescentes.

De otro lado, el modelo de atención que realiza INAU es legitimado a través del Código jurídico del Menor, este cuenta con una terminología de denominación tal como Adolescentes Desvinculados del conflicto Armado Rural o Urbano, concepto que excluye y/o segrega a estos adolescentes del concepto del ideal sociocultural que se tiene de infancias y adolescencias. Por último, se destaca que construir procesos metodológicos de enseñanza/aprendizaje entre los educadores y con los adolescentes funciona como un proceso de democratización del saber, ya que el adolescente cuenta con saberes propios y toma de decisiones en el proceso, fortaleciendo así los modelos pedagógicos en cuanto a la transmisión de la cultura y saberes.

Se continúa, con las autoras Galván, E. M., & Sánchez, A. B. R., (2016), en su trabajo de grado *“La inserción sociolaboral con jóvenes en situación de riesgo de exclusión social: el papel del educador social”*, donde tenían como objetivo la inserción sociolaboral del colectivo de jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 30 años, debido a qué es el grupo que presenta la mayor tasa de paro en la actualidad y debido al largo recorrido y experiencia que Fundación Diagrama posee desarrollando acciones de este tipo. En que destacaron la importante labor que realizan las educadoras y los educadores sociales dentro del ámbito de la inserción formativo, social y laboral ya que, no sólo desarrolla un itinerario, sino que crea un vínculo y motivación con los adolescentes y adultos jóvenes, hecho que garantiza el éxito del proceso de intervención en un alto porcentaje de los casos.

En cuanto al aporte de este trabajo de investigación es necesario aclarar que este artículo toma como referencia el rol del Educador Social y su aporte en los procesos de inclusión sociolaboral con jóvenes en riesgo social, sin embargo, por la falta de antecedentes investigativos que aborden el tema del rol del educador especial en procesos de inclusión social con adolescentes, se hace una similitud entre las dos profesiones, resaltando la mención que hacen las autoras sobre cómo los procesos de inclusión laboral integrales pensados desde la adolescencia donde se aborde también su vocación profesional permitirán una entrada activa, efectiva e idónea al mercado laboral a estos jóvenes, asimismo, fortalecerá el proyecto de vida de los adolescentes específicamente desde el ámbito profesional, laboral y social, además, de que recomiendan que sea un proceso individualizado apoyado con los recursos del entorno.

Para finalizar, el autor Maldonado, J. C. D. (2013), en su artículo de investigación “*La educación, un pilar fundamental en el programa de reinserción social para jóvenes infractores de ley privados de libertad de los centros administrados por el servicio nacional de menores*”, este estudio se enmarca en el contexto chileno, donde en sus últimos 30 años ha vivido un entorno de violencia inamovible a causa de las desigualdades sociales y no reconocer las necesidades específicas de las poblaciones Zamorano Vargas, D. (2020). Por ende, el objetivo fue establecer una articulación efectiva entre el cumplimiento de condena de jóvenes infractores de ley y un modelo socioeducativo, en el cual la educación debe ser el eje principal. En cuanto a los resultados, se encontró que los educadores que imparten docencia en los centros privativos de libertad administrados por el Servicio Nacional de Menores SENAME, poseen bajas expectativas con respecto a los logros educacionales de los adolescentes infractores, las que se van modificando en virtud de su permanencia laboral en dicho centro, ya que no se proporcionan los recursos metodológicos necesarios para llevar a cabo la función pedagógica al interior del aula, asimismo, prevalecen creencias en relación al origen sociocultural de los adolescentes.

En cuanto al aporte de esta investigación, se resalta el concepto de adolescencia desde varios ámbitos como un constructo social, cultural, fisiológico, económico, entre otros, además, devela que son expuestos a la marginación social desde el ámbito laboral, ya que legalmente no son productivos, por lo tanto, la pobreza y la exclusión social son los principales factores que fomentan la situación de encontrarse en conflicto con la ley. De otro lado, nos explica que la trayectoria delictiva se configura desde la infancia, por lo cual, es decisivo poder ejercer acciones transformadoras en sus proyectos de vida desde etapas tempranas, por lo tanto, los educadores especiales pueden ejercer un rol crucial a la hora de visibilizar y desfragmentar esos imaginarios sociales

#### **2. 4. 2. Nacional**

Se inicia con la investigación “*Sistematización de experiencias pedagógicas: Una aproximación a la constitución de sujetos políticos con discapacidad a través del arte y el cuerpo como medio de participación social*” propuesta por los autores Amado Henao, A. et al., (2020). Parten de que existe la necesidad de fortalecer en los participantes con discapacidad aspectos como la participación social, la relación de su cuerpo y la identidad, así como la interacción con el

entorno, para lograrlo trabajaron bajo dos dimensiones que fueron sujeto político y educación especial, mediados por la sistematización de experiencias situadas desde el arte y el cuerpo, generando desde estos puntos acciones pedagógicas que permitieran el fortalecimiento de la participación como sujetos políticos en distintos escenarios.

Además, atendiendo cada una de las necesidades y las habilidades como la autonomía y la independencia. Como resultados, encontraron que el arte y el cuerpo brindan nuevas formas de ser y estar en el mundo teniendo en cuenta las realidades de cada sujeto. En aras de la educación especial evidenciaron que el abordaje de un modelo de sujeto de derecho, permitió promover experiencias significativas desde las diferentes dimensiones que integra al ser humano emocional, social, espiritual, físico, etc., en un contexto no institucionalizado.

Finalmente, este proceso investigativo reafirma el valor de la unión entre el arte y el cuerpo como mediadores de procesos de aprendizaje tanto individuales como colectivos, ya que se observa transformaciones significativas en los participantes, desde las múltiples formas de interactuar y desenvolverse en la sociedad, por otra parte, la educación especial destaca su qué hacer en contextos no escolares, los cuales permiten evidenciar que su accionar genera aportes.

#### **2. 4. 3. Local**

El autor Guarín, J. (2015), con su trabajo: *“El rol de los educadores especiales en los procesos de inclusión laboral: Experiencias y sentires de una maestra”*, muestra la historia de vida de quien está sirviendo de orientadora en los procesos de formación para el trabajo y el desarrollo humano de personas con discapacidad en consonancia con otros profesionales, este objetivo se logró gracias a los momentos de participación, diálogo y reflexión que contribuyeron a describir sentires, experiencias propias, pensamientos frente a la formación laboral, sensaciones e intenciones que vive el educador especial en función a esta área de desempeño y de paso poder comprender las acciones humanas que giran en torno al qué hacer en la cotidianidad de las aulas.

Aunado a lo anterior, se evidenció el reconocimiento del educador especial desde los aportes pedagógicos que este puede ofrecer en función de ajustes razonables y apoyos necesarios para que una persona con discapacidad pueda acceder y mantenerse dentro del campo laboral, permitiendo tejer en otros espacios procesos de sensibilización respecto a las poblaciones con

discapacidad y sus imaginarios. Se observa entonces, que esta investigación permite ver el rol del educador especial en conversación con otras áreas del saber que aportan a un mismo individuo con diferentes fines, donde su factor diferenciador, siempre será la transmisión de saberes de una forma clara y acorde a las necesidades de la persona, así que puede estar en muchos espacios, pero nunca debe dejar de vista que su esencia está dada en los procesos pedagógicos.

### **3. Justificación: la musa inspiradora**

Esta investigación surge de las prácticas de observación y de docencia de maestras en formación de la Licenciatura en Educación Especial, donde se ha establecido el qué hacer del educador especial al escenario de la escuela enfocado en las personas con discapacidad, relegando entonces, otros espacios -contextos no escolares-. Esta preocupación, llevó a las educadoras especiales en formación a ahondar en otros grupos poblacionales que necesitan el apoyo y acompañamiento de este profesional y que no están en la escuela.

Es por eso, que se ubica el foco de atención en los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano del programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín, en función de generar aportes a sus proyectos de vida, ya que desde un rastreo documental que se realizó en el anteproyecto de esta investigación sobre los programas que desarrolla Ciudad Don Bosco, se pudo observar que hay una perspectiva del proyecto de vida hacia la formación técnico laboral, es decir hacia la productividad, donde se convierten en mano de obra no calificada cuando se comprende que el proyecto de vida es holístico, por lo tanto, se construye desde la individualidad y la relación con la cultura, se da por medio de la identidad propia y colectiva, como desde la personalidad y las dimensiones que atraviesan al ser humano donde se puede ver la social, familiar, política, espiritual, física, vocación, formación, emocional y otras, que se establecen mediante un proceso crítico-reflexivo, constante, auténtico, de transformación, aprendizajes y experiencias.

Por lo expuesto, este proceso investigativo se convierte en un reto académico que desacomoda e impulsa a la exploración de nuevos sentires, pensares, saberes y actuares de los educadores especiales hacia la relación y unión del arte y la educación para crear y mediar estrategias artístico pedagógicas que puedan aportar en la construcción y reconstrucción de los proyectos de vida colectivos e individuales de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano.

De otro lado, uno de los propósitos es hacer visible el valor y sentido de cada uno de los saberes propios, conocimientos y experiencias que poseen los adolescentes en relación a sus proyectos de vida, porque tienen historias de vida únicas, formas de ver y concebir el mundo, tienen

---

conocimientos ancestrales y conexión con el universo, han vivido la realidad del país, asumen maneras particulares de relacionarse, son de diferentes regiones del país.

Finalmente, otras de las razones que motivó la realización de esta investigación, es que el territorio colombiano no cuenta con muchos registros sobre investigaciones de creación de estrategias artístico pedagógicas que aportan a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, ya que en general el arte es llevado muchas veces a los escenarios educativos como fin y no como un medio de expresión, por lo cual, se considera que es un tema fundamental e innovador en la academia.

De ahí, se busca con este proyecto que contribuya a la generación de nuevas ideas y conocimientos tanto para el ejercicio docente, como para el uso de quien lo requiera en su práctica, además, de brindar reflexiones en torno a la problemática. De igual manera, es un recurso para entender y comprender los factores socioculturales, las condiciones y experiencias que atañen a estos adolescentes en su construcción del proyecto de vida y en esa medida tenerlos en cuenta para que el acompañamiento pedagógico que se brinde sea pertinente y acorde a la subjetividad y colectividad.

#### **4. Objetivos: nuestras metas por cumplir**

##### **4.1 Objetivo general**

Construir colectivamente el DicciCuerpo como una estrategia artístico pedagógica, orientada a aportar a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín en el año 2022.

##### **4.2 Objetivos específicos**

- Desarrollar estrategias artístico pedagógicas a través del teatro del oprimido: (teatro foro) y body art que aporten a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín.
- Comprender las nociones que tienen los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín sobre las dimensiones de sus proyectos de vida.
- Reconocer el rol del Educador Especial en los procesos de inclusión social con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín.

## 5. Marco teórico: escena

A continuación, se desarrolla el marco teórico de las cuatro categorías de la investigación. Las cuales son: Adolescentes desvinculados del conflicto armado, Narrativas corporales (Teatro foro y Body art), Proyecto de vida y Rol del Educador Especial (REE). Si bien la categoría REE no aparece en la pregunta de investigación, está sí surge como uno de los objetivos específicos a alcanzar, por ende, se hizo necesario abordarla, ya que, al no orientarla hacia el rol del educador especial daría la investigación a entender que cualquier profesional podría desarrollar dicho acompañamiento con los ADCAC. Y en cuanto a la categoría de Narrativas corporales se especifica que de esta nacen los soportes teóricos y prácticos para la realización de las estrategias artístico pedagógicas las cuales dan origen de las técnicas artísticas del Teatro foro y el Body art.

### 5. 1. Adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC): escena 1

El siguiente apartado corresponde al desarrollo del marco teórico de la categoría de Adolescentes Desvinculados Del Conflicto Armado Colombiano ADCAC.

#### 5. 1. 1. *Una breve crónica sobre el panorama nacional del conflicto armado en relación con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano*

Como data en los registros históricos, desde el siglo XX y épocas anteriores, se encuentra una disputa entre partidos políticos conocidos como conservadores y liberales, que han generado en la sociedad un impacto de guerra, degradación social, política y cultural, reflejándose en cada una de las generaciones que se sostienen hasta la actualidad, al igual que otros grupos creados por no sentirse representados por dichos bandos políticos, pero que lastimosamente han causado revuelo en el país como se verá a continuación.

Según López Rojas, K. et al., (2017) entre 1989 y 1996 las FARC y el ELN a través de modalidades de boletos, extorsiones y secuestros realizaban los reclutamientos a niñas, niños y adolescentes con el fin de poder engrosar sus filas.

De otra forma, La autora comparte que la consolidación de las filas de las FARC, fue mediante un despliegue a zonas del país, como, Putumayo, Caquetá, Meta y Guaviare donde aprovecharon el vacío del Estado para acompañar e impulsar procesos de colonización, ya que

suplieron precariedades en materia de servicios, justicia, vías, empleo, entre otros, igualmente, los comandantes políticos tenían roles de voceros o personeros de la comunidad, por lo tanto, esto facilitó las vinculaciones de menores a estos grupos, algunos de ellos ingresaban voluntariamente por cuestiones ideológicas: querían luchar contra la pobreza, el hambre, la miseria, entre otras. Con respecto, al M-19, en 1984 unos campesinos de Garzón Huila, denunciaron sobre el reclutamiento de 153 niños por parte de este grupo armado, con el fin de reconstruir las fuerzas de esa región.

Luego Álvarez Correa, M., & Buenaventura, J. A. (2002) en los años 2000 para la época de las negociaciones del San Vicente del Caguán, se continuaban las problemáticas en cuanto a las modalidades de reclutamiento y del ingreso de menores de edad a las filas de las FARC, donde la mayor población eran niños, niñas y adolescentes actores del conflicto armado que pertenecían a este grupo armado. Así mismo, en el Meta región dominada principalmente por el ELN se proporcionaban gran cantidad de infantes para vincularlos a los grupos al margen de la ley. Por su parte, Medellín contaba con un panorama preocupante al ver a niños, niñas y adolescentes inmersos dentro de los procesos del conflicto armado en el sector urbano.

Por último, los Paramilitares se caracterizaron porque dispusieron de sus familias para armar los grupos con el fin de evitar la extorsión y la presencia guerrillera, es entonces, que los Paramilitares con el devenir de los años consolidaron el reclutamiento remunerado, creando así una nueva forma de vinculación ligada a la posibilidad de ascenso en el estatus social y lucro económico.

Expuesto lo anterior, el conflicto armado colombiano sigue presente de múltiples maneras y expresiones donde precisamente una de las poblaciones más afectadas han sido los niños, niñas y adolescentes, tras ser víctimas de factores socioculturales, económicos y políticos, que han conllevado a que de manera forzada o voluntaria la vida de estos menores se transforme sustancialmente por el mundo de la guerra, para traer consigo consecuencias en sus formas de pensar, relacionarse, expresarse, sentir y construir una vida de forma íntegra y digna.

### ***5. 1. 2. Modalidades de reclutamiento de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC)***

En este apartado se esbozan algunas de las modalidades de vinculación propuestas por los investigadores López Rojas, K. et al., (2017). La primera es la persuasión: es la más utilizada por los grupos armados para el reclutamiento de los NNA. Para ello, aprovechan su presencia en los territorios, la poca oportunidad laboral y formativa, las condiciones socioeconómicas, el inconformismo, la rebeldía, la frustración por las condiciones de vida, falta de garantías y protección hacia los derechos de la niñez. Estos factores les permiten a los grupos participar y estar dentro de las dinámicas sociales de los niños y adolescentes para ofrecerles discursos de poder y control, beneficios económicos, fiestas, todo tipo de promesas materiales. Es de anotar que estos grupos violan el rango de edad que se ha establecido para que los NNA estén dentro de sus filas. Grupos como el ELN hacen períodos de pre ingreso donde les instruyen a aprender sobre sus pensamientos e ideologías y donde hacen un proceso consciente con sus familias para que se den cuenta que van a pertenecer al ELN.

La segunda es la Coacción y Coerción, es la menos reconocida por los grupos del conflicto armado, ya que exponen que ellos ofrecen mejores condiciones de vida que las que llevan las comunidades, las personas quieren ingresar porque lo desean, reconocen desprotección por parte del Estado. Sin embargo, se expresa que la coacción se da de forma psicológica y física, puesto que se ejerce cierta presión sobre las comunidades, familias y los NNA, en cuanto a la autonomía y toma de decisiones, porque no tienen otras alternativas, pues se encuentran obligados a pagar dinero a los grupos ilegales, o si no, se llevan a sus familiares. Además, está el reclutamiento forzado, donde obligatoriamente los padres deben entregar a uno de sus hijos para hacer parte del movimiento, a lo anterior, se suman los actos de violencia sexual, amenazas de muerte, imposición de órdenes y controles a las comunidades.

La tercera modalidad es asociada con agentes del Estado. Hay participación directa de los sectores de la fuerza pública en el reclutamiento de NNA para actividades de inteligencia: ser informantes; e igualmente el ejército realiza jornadas cívico-militares, recreación para los niños, les dan dulces, juguetes, les ponen música, les pintan la bandera de Colombia para persuadirlos.

Por otro lado, están las redadas y batidas para la prestación del servicio militar que estando prohibido se expusieron casos en lugares como Santander de Quilichao, Barrancabermeja y Bogotá, donde utilizaban las jornadas cívico-militares para luego realizar las batidas y así reclutar a jóvenes, muchas veces menores de edad. También es preciso mencionar, que hay casos de vinculación al servicio militar de forma directa, donde se reconocen factores de situaciones vulnerables, económicas o sus familias los entregaban para que los jóvenes no resultaran en manos de los grupos armados.

Frente a estas modalidades de reclutamiento, ya sean persuasión, coacción y/o agentes del Estado, y aunque ha habido cambios como consecuencia de los acuerdos de paz el reclutamiento persiste hasta nuestros días.

### ***5. 1. 3. Adolescentes vinculados al conflicto armado rural colombiano (ADCARC)***

Colombia cuenta con una gran extensión rural, donde se genera todas las riquezas en cuanto a producción agrícola, eco-turística, agro-turismos y demás, sin embargo, no todas las zonas del país tienen el privilegio de tener estos espacios que les permiten a los campesinos obtener sus propios ingresos económicos y oportunidades de mejorar la calidad de sus vidas, por otro lado, la educación no favorece sus necesidades contextuales, no garantiza en muchas circunstancias lo que se llama hoy en día “ser alguien en la vida” y en esa medida, se suman otros factores para que los territorios sean completamente permeados por los grupos al margen de la ley y en definitiva ellos se aprovechen de la vulnerabilidad de las condiciones de vida de las familias, donde los menores son directamente influenciados para tomar la decisión de cambiar sus vidas, por medio de discursos de poder, protagonismo, obtención de bienes materiales y algo muy complejo es que les venden la idea de que no tendrán que vivir la misma vida de sus padres.

Teniendo en cuenta lo mencionado, Álvarez Correa, M., & Aguirre Buenaventura, J. (Ed.). (2002), expresan que la vinculación al conflicto armado por parte de los menores, se propicia desde órganos como la familia, ya que se contemplan separaciones y se generan nuevos esquemas organizativos estableciéndose los hogares consanguíneos en un 31% de su totalidad, lo cual quiere decir que la estabilidad de un niño en su núcleo familiar es bajo y por ende se convierte en un factor de riesgo, así como las situaciones de violencia intrafamiliar, la falta de afecto se convierte en un

factor determinante para que los NNA tomen la decisión de vincularse, además, estar sometidos a los trabajos del campo con sus padres y el notar que esto no les proporciona recursos y beneficios materiales optan por acceder a las persuasiones de los actores del conflicto.

Así mismo, se puede ver mediante El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2003 como se citó en Romero Picón, Y., & Chávez Plazas, Y. (2008), al exponer que los motivos de vinculación son diversos y donde uno de los factores se debe al lugar, por tanto, en las zonas rurales inciden factores como el control territorial de los grupos armados, la vinculación de uno o varios familiares y la ausencia de oportunidades. En la ciudad el fenómeno de vinculación tiene otras características. Si bien existe el reclutamiento de milicianos, también se dan mezclas, cruces y ambigüedades entre grupos de delincuencia común y organizada. En algunos casos, las pandillas ofrecen sus servicios al actor armado. Independientemente del contexto de la vinculación ambos están atravesados por la vinculación voluntaria, forzada y de nacimiento. Aun así, se muestra que el 78 % de los jóvenes ingresan por voluntad propia a los grupos del conflicto armado.

#### ***5. 1. 4. Adolescentes vinculados al conflicto armado urbano colombiano (ADCAUC)***

En cuanto a la vinculación de NNA vinculados al conflicto armado urbano, Álvarez Correa, M., & Aguirre Buenaventura, J. (2002), exponen que la cultura de guerra se ha convertido en algo irremediable y necesario en medio del contexto social colombiano, por ende, los niños se convierten en “Probones” de todas esas dinámicas violentas, por ejemplo, en su núcleo familiar es muy bien aceptado el rol de pillo, por lo tanto, la niñez proyecta su futuro en las bandas y combos, pero antes, son iniciados con trabajos como “Carritos”, donde ellos transportan armas blancas, de fuego y municiones de un lugar a otro, todo lo anterior, se acrecienta por factores como, la falta de cupos escolares, ausentismo parental por sus largas jornadas laborales, el desplazamiento, la pertenencia a algún grupo étnico, la pobreza, el desempleo, la desnutrición, entre otras, es así que movidos por la miseria y la necesidad se ven obligados a vincularse a esos grupos armados.

Ahora, en relación al adolescente perteneciente al conflicto armado urbano de la región antioqueña algunos de ellos presentan las siguientes características, son padres cabeza de familia, están desescolarizados, presentan consumo de sustancias psicoactivas como alcohol y drogas, ruptura del núcleo familiar, el padre está ausente ya sea por muerte o abandono y maltrato

intrafamiliar en todas sus modalidades. Además, se estima que las bandas urbanas están conformadas por 40 adolescentes aproximadamente en su mayoría hombres, estos realizan actividades delictivas que les proporcione un lucro económico.

Ya en los combos se dan dinámicas de asociación con un objetivo específico, por ejemplo, robar un banco, luchar por el territorio con otros barrios, colonizar plazas de micro tráfico, entre otras, es así, que sus intereses están impregnados de intereses económicos, hecho que se evidenció cuando grupos como el ELN y FARC empezaron a funcionar en Medellín, pues se generó una gran confusión por el funcionamiento de los distintos grupos armados antioqueños, donde muchos cambiaron de grupo de milicia a causa de sus intereses económicos, ya que realmente las ideologías políticas no tienen tanta incidencia en la urbe. Con relación a las Autodefensas unidas de Colombia (AUC), estas cuando incursionaron en Medellín lo hicieron en la modalidad de contratación de los servicios de las bandas y combos y ya para el 2000 las AUC inician la conformación de sus propios grupos con el fin de extender su poder y dominio en el territorio, además, se hace referencia a que se debía de pagar entre 400.000 a 500.000 por el cambio de afiliación entre milicias.

En cuanto, a las dinámicas y lógicas del conflicto urbano, se encontró que en las familias se manejan relaciones parentales y pautas de crianzas basadas en la imposición y autoritarismo, impregnado en muchos de los casos por el maltrato físico y verbal, por ende, cuando estos niños crecen reproducen esas dinámicas violentas en su entorno familiar y comunitario, también, se explica que una de las razones de los enfrentamientos violentos entre bandas es a causa del dominio del territorio o plazas de trabajo (venta de estupefaciente, armas blancas o de fuego, aparatos tecnológicos, autos y motocicletas robadas, entre otras), por último, se observa la importancia de mencionar la influencia que ejercen los contextos en los NNA, ya que están permeados por las dinámicas culturales de guerra orientadas al gusto por las armas, la violencia y la fascinación por el rol del pillo.

### ***5. 1. 5. ¿Qué se entiende por adolescente desvinculado del conflicto armado?***

Por lo que se refiere a la revisión bibliográfica sobre la definición del término niños, niñas y adolescentes desvinculados del conflicto armado (NNADCA), se encontraron varias definiciones, las cuales están amparadas bajo la luz de la perspectiva del área del saber, del contexto

sociocultural del país o región, de las intenciones sociopolíticas de las diferentes organizaciones internacionales y nacionales, entre otras, por lo tanto, se abordan las que se consideran más pertinentes a la luz de este trabajo de investigación.

La Coalición española para acabar con la utilización de niños soldado. (2004), entiende por NNA soldados:

A toda persona menor de 18 años que es miembro o está vinculado a las fuerzas armadas gubernamentales o a cualquier grupo armado regular o irregular, en lugares donde exista o no un conflicto armado. Niños y niñas soldado realizan tareas que van desde la participación directa en combate, la colocación de minas antipersonales o explosivos, la exploración, el espionaje, la carga, la cocina, el trabajo doméstico, la esclavitud sexual u otros reclutamientos con fines sexuales. (p. 6)

En cuanto al contexto colombiano se encontró que a nivel jurídico se expidió la ley 975 de 2005, “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios.” (Ley 975, 2005, p. 1), es entonces, que en esta ley se estipulan las siguientes definiciones.

Artículo 1o. La presente ley tiene por objeto facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. Se entiende por grupo armado organizado al margen de la ley, el grupo de guerrilla o de autodefensas, o una parte significativa e integral de los mismos como bloques, frentes u otras modalidades de esas mismas organizaciones, de las que trate la Ley 782 de 2002. (Ley 975, 2005, p. 2)

Así también, el Artículo 2o. *Ámbito de la ley, interpretación y aplicación normativa.* Regula lo concerniente a la investigación, procesamiento, sanción y beneficios judiciales de las personas vinculadas a grupos armados organizados al margen de la ley, como autores o partícipes de hechos delictivos cometidos durante y con ocasión de la pertenencia a esos

grupos, que hubieren decidido desmovilizarse y contribuir decisivamente a la reconciliación nacional.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005), en su documento rector “Lineamientos para la atención educativa a poblaciones vulnerables”, estipula algunas definiciones sobre NNA sobre ADCAC, las cuales son:

*1. Adolescentes en conflicto con la ley penal:* Se consideran jóvenes en conflicto con la ley penal a los adolescentes de ambos sexos mayores de 12 años y menores de 18 que han sido autores o partícipes de una infracción a la ley penal y puestos a disposición de la autoridad competente (juez de menores o promiscuo de familia). (p. 35)

*2. Los desvinculados de los grupos violentos,* son todas aquellas personas menores de 18 años de edad, que han dejado de participar por diferentes modalidades (rendición, captura, entrega voluntaria y bajo el marco de las negociaciones de paz) en las acciones de violencia orientadas por un grupo armado al margen de la ley. (p. 26)

### **5. 1. 6. Afectaciones psicosociales de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC): depresión, ansiedad, estrés postraumático y desconfianza generalizada**

Las afectaciones psicosociales son una de las problemáticas más fuertes que cargan consigo los adolescentes desvinculados en el conflicto armado colombiano, por eso al reinsertarse a la vida civil, la atención y el acompañamiento es indispensable. Siendo algunas de ellas:

*La Depresión:* En relación a la depresión las autoras Lindao Cacao, K. E., & Vera Briones, G. M. (2021), nos refieren que este es un trastorno que presenta tres niveles leve, moderado y grave, además, de que puede ser resultado de las interacciones complejas, los factores biopsicosociales de cada sujeto, situaciones adversas vitales que afectan en gran manera a cada persona puede ser la muerte de un ser querido, una separación, pérdida de un empleo, estudio, enfermedad, situaciones de pobreza o vulnerabilidad extrema, entre otras.

En este orden de ideas, el autor Gómez Tabares, A. S. (2019), nos refiere que los pocos estudios realizados sobre las secuelas psicosociales de los adolescentes desvinculados del conflicto armado, han demostrado que por haber estado expuestos al conflicto armado, a los diversos

sometimientos ideológicos, éticos y morales y a todas las modalidades de violencia, les genera unas secuelas psicosociales que les imposibilita un desarrollo idóneo personal, interpersonal, familiar social y estatal, lo cual se va a convertir en una barrera inmensa para los procesos de inclusión social y educativa.

En cuanto, a los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes a CAPRE, encontramos que son muchos los jóvenes que presentan depresión en sus diferentes niveles, esta deriva del reclutamiento a los grupos al margen de la ley y de la desvinculación a los mismos, además, los profesionales de psicología de CAPRE refieren que muchas de las mujeres adolescentes presentan depresión a causa de abusos sexuales ocurridos dentro del reclutamiento, incluso llegan a afirmar que 4 de cada 5 adolescentes han sido víctimas de violencia sexual en cualquiera de sus modalidades.

En cuanto a la experiencia de las prácticas realizadas con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano de CAPRE, se evidenciaron muchas de los síntomas de la depresión tales como, desmotivación, astenia, adinamia, enlentecimiento psicomotor, irritabilidad, dolor, sufrimiento, entre otras. Son muchos los dolores que tramitan los adolescentes en cuanto a su pasado en la guerra, su presente en CAPRE y la incertidumbre de su futuro al retornar a sus lugares de origen con sus familias.

En cuanto a *la Ansiedad* de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano de CAPRE, los profesionales en psicología del programa nos refieren que los estados de ansiedad y de persecución en los adolescentes son muy comunes, puesto que, el estrés postraumático, más la desconfianza generalizada, la separación del núcleo familiar, la incertidumbre del futuro cuando salgan de la casa de protección, la abstinencia por el cese de consumo de drogas, las dinámicas de convivencia entre ellos en la casa de hombres y la casa de mujeres, el sentimiento de desesperanza y desamor por la vida, entre otras, se convierten en algunos de los factores que disparan sus estados de ansiedad e incertidumbre.

En la práctica se evidenciaron estados de ansiedad por la necesidad de consumir, también, expresaban que entraban en ansiedad e incertidumbre cuando llegaban personas nuevas a CAPRE, porque, no saben si son personas que los están buscando para asesinarlos por ser desertores,

capturados o por venganzas, ellos no confían en las personas y siempre piensan que les harán daño, por eso, en el desarrollo de las sesiones se tuvo que construir poco a poco la confianza.

Sin embargo, es de aclarar que no se cuenta con información fidedigna sobre diagnósticos, tratamientos y acompañamiento psicopedagógico y psicológico para con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, por lo tanto, queda un vacío conceptual y contextual sobre dicha realidad que atañe a estos seres humanos.

*Trastorno de Estrés Postraumático (TEP):* Según la Asociación Americana de Psiquiatría, (2014), el Trastorno de Estrés Postraumático (TEP), aparece cuando la persona ha sido sometida a realizar u observar un suceso traumático, como el atentar contra la vida de un ser querido, amigo o cualquier persona, ya sea una vez o varias veces y que cause en él reacciones fisiológicas, psicológicas, como miedo, horror, desagrado, sueños angustiosos, repeticiones de la escena y reacciones en el comportamiento. Esto es lo que experimentan muchos de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, sin saber el nombre exacto de lo que los atormenta, quieren seguir sus vidas “normal”, sin embargo, los rodea sentimientos de culpa, desprecio, dolor, angustia, remordimiento; sensaciones tales como no poder dormir, todo huele a sangre, escuchan los gritos de las personas a las que hirieron; por tanto, consideran en muchas ocasiones no poder salir de la encrucijada y tener una reivindicación con la sociedad.

Por ello, es importante que quede claro que el acompañamiento y seguimiento al TEP y cualquier otro trastorno, es necesario en cualquier ciclo de la vida, ya que la vida no sigue una ruta lineal y siempre se van a desencadenar momentos y episodios difíciles en los cuales debemos contar con las herramientas para afrontarlos, asimismo, porque estará siempre presente y no existe una receta específica para que el trastorno desaparezca. Además, la salud mental de los NNA es competencia de la familia, la escuela, la comunidad, su grupo de amigos, etc.

Por último, la *Desconfianza Generalizada*: Mayer. et al., (1995) y Gill. et al., (2005), citado por Yáñez Gallardo, R. et al., (2006) expresan que la confianza representa una intención para tomar un riesgo en una relación, es decir, la voluntad o deseo de comprometerse en tomar un riesgo con quien se va a confiar. Cuando hay una vinculación del NNA a un grupo armado, ya sea voluntaria, forzada o por coacción, se inserta a un nuevo mundo, donde claramente deben adoptar una nueva

identidad y subjetividad y es ahí donde les enseñan que cualquier persona que no sea del grupo es el enemigo, además no deben confiar en nadie, ni en la familia o mejor amigo, porque si no debe asumir las consecuencias y en esa línea, los discursos van teniendo más fuerza y generan impacto sobre los NNA. Es urgente que la educación ofrezca recursos y herramientas para acompañar a los adolescentes en este camino y el arte se convierte en un medio para expresar, sanar, vivir y convivir con los otros cuando la confianza está rota.

## **5. 2. Narrativas corporales (teatro foro y body art): escena 2**

El siguiente apartado corresponde al desarrollo del marco teórico de la categoría de Narrativas Corporales.

Es de aclarar que las estrategias artístico pedagógicas que se realizaron en el trabajo de campo con los adolescentes con el fin de aportar a sus proyectos de vida fueron con base a las técnicas artísticas: Teatro del Oprimido (teatro foro) y el Body Art, en cuanto al teatro foro del autor Augusto Boal, se hizo necesario abordar dos temáticas importantes la primera la pedagogía del oprimido del autor Paulo Freire, ya que este se convierte en el referente teórico conceptual del teatro del oprimido y la segunda las técnicas artísticas del teatro del autor Stanislavski Konstantín, ya que, este se convierte en el referente de las bases teóricas teatrales del teatro del oprimido, por ende, se hizo necesario abordar dichas temáticas para contextualizar al lector sobre sus inicios y componentes.

Y en cuanto al Body art, esta es una técnica contemporánea que permite representar, transmitir mensajes, admirar el cuerpo, adoptar posturas críticas y sociales frente al mundo, por medio de la pintura en el cuerpo. En ese sentido, al unificar las dos técnicas nacen las narrativas corporales, ya que, se parte de la idea de que lo narrativo no se queda simplemente en el habla o la escritura, siempre hay diferentes formas de comunicar para con los otros, además cuando se posiciona el cuerpo como el transmisor de respuestas no se queda simplemente en eso, en él se expresan emociones, sentimientos, gestos, posturas que ayudan a nutrir las múltiples interpretaciones de lo que realmente la persona quiere transmitir tanto para él mismo como al mundo. De igual forma, las estrategias utilizadas nacen de las técnicas artísticas del Teatro del

oprimido (teatro foro) y el Body art, las cuales sirvieron como soporte teórico y práctico para la implementación de las mismas con los ADCAC.

### **5. 2. 1. El cuerpo humano y el control político de la corporeidad**

El autor Le Breton, D. (2002), sostiene que el cuerpo está representado por unos imaginarios sociales simbólicos y metafóricos, los cuales permiten nombrarlo con cada uno de sus componentes anatómicos y con sus respectivas funciones, asimismo, lo posicionan en una ubicación cósmica, ecológica y natural humana, todos los saberes anteriores se conocen como el cúmulo de saberes culturales y valores sociales que representan a las diferentes sociedades, es entonces, que los sujetos a través de estos saberes le otorgan al cuerpo enfermedades, sufrimientos, le dan un sentido a su carne corpórea y comprenden a su manera que compone a sus cuerpos. En otras palabras, es comprender que el cuerpo se entiende a través de las diversas concepciones socioculturales, lo que quiere decir que cada época y contexto cultural le dota al cuerpo sentidos y significados.

Por otro lado, Le Bretón, D. (2002) expone que en culturas occidentales el cuerpo se mira bajo la luz de la atomización de las áreas del saber cómo lo son la anatomía y fisiología, ya que, el concepto es sobre sí mismo y no desde la pluralidad y el colectivo, adjetivando al cuerpo con el posesivo “*mi cuerpo*”, este hecho nace de los procesos individualistas del renacimiento, que le otorga unos límites, libertades, privilegios de elaboración y voluntad de dominio propio, es decir, que las sociedades occidentales dan más valía al cuerpo del sujeto que al cuerpo como sentido cultural y colectivo.

Aunado a lo anterior, dentro de esta misma cultura el cuerpo es como un elemento aislable “*el rostro*” Le Betrón, D. (2002) y una posesión material, despojándose de toda alteridad colectiva corporal, pues considera las estructuras sociales como individualistas, por lo que los sujetos están separados unos de los otros, donde sus valores e iniciativas son autónomas, colocando al cuerpo como límite fronterizo con los demás, así que las lenguas convierten al cuerpo en un proceso de individuación, ya que, rompen el vínculo entre el cosmos y la naturaleza.

Contemplar la perspectiva que ofrece Le Bretón y la visión que el mismo autor muestra sobre otras culturas como las occidentales es ver que el cuerpo responde a construcciones de la

cultura, desde que nacemos ya se está inscrito a unas dinámicas de ser y habitar el mundo, donde en las sociedades comunitarias como lo comparte Le Bretón, D. (2002) parte de que la existencia del cuerpo y del lenguaje implica tácitamente un juramento de fidelidad con el colectivo, el cosmos y la naturaleza, mientras que en la cultura occidental está más pensado desde la subjetividad y las representaciones mentales de cada persona sobre sí. No obstante, estas dos concepciones tienen algunas afinidades, pues, hay un sentimiento de participación del cuerpo en la totalidad del mundo que los rodea, es decir, que entre la transición de ambas quedan residuos culturales que dialogan entre sí.

A modo de cierre, se puede decir que el cuerpo cobra sentido de acuerdo a la mirada cultural que se le da, sin embargo, el cuerpo moderno se encuentra en una construcción paradójica entre el cuerpo como frontera de relación con el mundo y el otro que los habita, el cuerpo como máquina industrializada e individualizada o el cuerpo que junto con el alma es un todo y para todo del cosmos, universo, naturaleza y colectivo. Es por ello, que construir y deconstruir el cuerpo de estos jóvenes cuando han sido sometidos a todas las modalidades de violencia del conflicto armado colombiano se convierte en un reto que transforma en su totalidad las representaciones mentales que tienen sobre sí mismo los ADCAC, pues, deben desligarse de ese rol de cuerpos bélicos e instrumentalizados, para dar paso a la transformación de sus corporeidades en beneficio del enriquecimiento de sus proyectos de vida colectivos e individuales y sus sueños personales.

Y en concordancia con la idea anterior, se encuentra el concepto del “*control político de la corporeidad*” donde los fundamentos epistemológicos del autor Le Breton, D. (2002), refiere que hablar del poder desde la acción política en miras del cuerpo, es ejercer un control del comportamiento de los sujetos, en situaciones como el aborto, la liberación sexual, el feminismo, las ideologías en los partidos políticos, las infancias, las adolescencias, ideologías religiosas, el racismo, la guerra, entre otras, por lo cual, autores críticos de la corporeidad consideran la política como eje organizador necesario de analizar, por ejemplo, en los trabajos del autor Jean Marie Bronhm se demuestra que toda política ejerce violencia, coerción y restricción sobre el cuerpo, dado que, todo ordenamiento político se produce junto con un orden corporal, ya que, el sistema capitalista impone dominaciones morales, materiales y alienaciones a los cuerpos de los sujetos,

como es el caso de las prácticas de utilización de los cuerpos de los adolescentes como instrumentos bélicos en pro de los intereses de las prácticas mercantilizadas del capitalismo.

Así mismo, autores como Marx, K., y Foucault, M. (s/f) consideran al Estado como un ente de control de clases y masas, muestra de ello se da en las sociedades occidentales que adscriben a los ciudadanos en unas redes relacionales que controlan sus cuerpos y movimientos, es decir, a sociedades disciplinares, ya que, en ausencia del Estado, éste les permite ejercer el rol de controladores de clases y masas, sumergiendo entonces a los sujetos en estados de sumisión y vulnerabilidad, por lo cual, Foucault, M. pone de manifiesto estas prácticas de control y poder sobre la corporeidad por parte de entidades no gubernamentales, es entonces que, estas últimas son investidas políticamente de manera difusa y sutil, tanto así, que las personas no lo evidencian con claridad; este proceso que sin ser elaborado, sino, más bien artesanal ejerce control del cuerpo, espacio y tiempo de los sujetos, engañándolos al hacerles creer que hacen procesos de liberación voluntarias cuando en realidad son oprimidos o sometidos por el Estado y sus entidades gubernamentales.

Eso sí, el control político se esfuerza por esquematizar las modalidades corporales de acuerdo a sus necesidades, ejerciendo estas tecnologías de control del cuerpo a través de las clases dominantes, puesto que, el poder se usa a través de unos sistemas de relaciones sociales que imponen normas que se deben de ejercer, no es solamente con el poder el verbo de *tener* sino de *ejercer*, que si bien se puede pertenecer a las clases dominantes se necesita de un conjunto de influencias y posiciones que permitan la ejecución del poder. Por lo tanto, el concepto de poder se entiende muy distinto en las sociedades modernas, en este caso dichas sociedades disciplinares o entidades gubernamentales serían por ejemplo: instituciones de protección como la casa CAPRE donde residen los adolescentes desvinculados del conflicto armado, prisiones, orfanatos, internados, hogares geriátricos, hospitales, reformatorios, escuelas, universidades, empresas, medios de comunicación, ejércitos nacionales o al margen de la ley, entre otras, son organizaciones sociales que ejercen disciplina y poder en los cuerpos de las personas.

### **5. 2. 2. *Pedagogía del oprimido***

En cuanto a la Pedagogía del Oprimido es necesario dirigirse a su creador el autor Freire, P. (2005), quien nos refiere que la pedagogía del oprimido se justifica con la problematización de

los hombres como problema de sí mismos, puesto que, saben muy poco de sí mismos y mucho menos del lugar que ocupan en el cosmos; por lo tanto, el problema de la humanización parte de la comprensión de sus valores y juicios de valor, los cuales le permiten reconocer que se entiende por deshumanización, donde la humanización y conocimiento de sí mismos son procesos inconclusos, por lo cual, surgen preguntas que van en la búsqueda de respuestas que les permiten a las personas ser conscientes de su inconclusión.

Es de aclarar que la pedagogía del oprimido debe realizarse con el oprimido y no para el oprimido, dado que, estos hombres están en una lucha activa de la recuperación de su humanidad y no en un papel pasivo de espera como sería en el caso de para el oprimido, es entonces, el ejercicio de la pedagogía del oprimido una reflexión y lucha constante del hacer y rehacerse para la liberación de los oprimidos. La pedagogía del oprimido es en el fondo la pedagogía de los seres humanos que luchan constantemente por su liberación donde estos sujetos se reconocen críticamente como oprimidos. Ahora bien, resulta que esta pedagogía tiene dos momentos la 1. Cuando los oprimidos se saben oprimidos y conocen el mundo oprimido y se comprometen con la transformación del mismo y por último está el 2. Momento, este se da cuando ya han sido liberados los hombres, esta pedagogía se convierte en la pedagogía de los sujetos en permanente proceso de liberación. (Freire, Paulo. 2005)

En concordancia con el autor Freire, P., en su libro la Pedagogía del Oprimido (2005), consideramos que los procesos de opresión por parte de las sociedades son evidentes, ya que, el capital económico, cultural, simbólico, cognitivo, entre otros, se encuentran, acaparados en las clases dominantes de este país, por lo tanto, esto se ha convertido en motivo movilizador de los grupos al margen de la ley, ya que, sintiéndose ellos oprimidos decidieron luchar contra su opresor el Estado y las clases dominantes, sin embargo, estos grupos alzados en armas con el devenir de los tiempos han navegado en los dos roles tanto de oprimido y opresor puesto que siendo violentados por el Gobierno, ellos mismos violentan al pueblo, con una guerra interna de intereses personales.

Por ejemplo, han cosificado a los ADCAC, puesto que los reclutan sin su consentimiento, los direccionan a sus ideologías e intereses personales, por lo tanto, con el tiempo, estos ADCAC empiezan a navegar en la dicotomía de la opresión y oprimido, dado que, siendo en un principio

---

victimas bélicas, luego se convierten en reproductores e instrumentos de violencia, sin embargo, cuando se desmovilizan el panorama sigue siendo muy complejo, porque, quedan a la merced de la dominación de organizaciones gubernamentales que ejercen un control absoluto de su libertad pues quedan internados en centros de rehabilitación y resocialización que lo alienan con discursos ocultos de odio hacia los grupos al margen de la ley, lo cual, los cargan de sentimientos de culpa y remordimiento por el desarrollo de sus infancias en la guerra.

Igualmente, los cuerpos de estos adolescentes se convierten en instrumentos de obra de trabajo barata, a fin de servir a los intereses industriales del capitalismo Estatal, todo ello a través de un discurso de falsa solidaridad, de un mejor futuro y con un maquillado proyecto de vida de educación tecnificada, pues, al Estado solo le interesa prepararlos para ser obreros y no para el acceso a la educación superior profesional en universidades públicas donde puedan adquirir formación crítica, reflexiva, política, estética y social, que los incentive a la emancipación de dinámicas de opresión. A eso, se suma que las técnicas ofrecidas por CDB no contemplan las condiciones socioculturales y económicas de los adolescentes pues muchos de ellos provienen de zonas rurales periféricas del país donde la oferta laboral requerida no va acorde a la ofrecida por CDB, pues esta se piensa desde la urbanidad y los accesos industriales, como lo sería en una ciudad como Medellín, pero, no se piensa esa educación desde la ruralidad.

Con todo lo anterior, consideramos que estos ADCAC se encuentran en triple estado de vulnerabilidad, primero porque son infantes y adolescentes crecidos en la guerra, segundo porque son poblaciones víctimas y desvinculadas del conflicto armado colombiano y tercero porque son sublevados por las violencias simbólicas, económicas, sociales, culturales y cognitivas por parte de las sociedades opresoras de nuestro país. Ya para finalizar el autor Brugaletta, F. (2019), comparte que han pasado cincuenta y dos años desde la creación de la pedagogía del oprimido en la actualidad sociopolítica de Colombia, por tanto, se invita a los educadores especiales a pensarse los procesos de enseñanza/aprendizaje desde la justicia social y la inclusión social, donde se generen espacios de movilizaciones sociales y políticas, apostando a la formación de maestros y estudiantes con un fuerte sentido de la educación democrática e inclusiva.

### ***5. 2. 3. Stanislavski Konstantín, un referente de las bases teóricas teatrales para el teatro del oprimido: teatro foro***

El dramaturgo Augusto Boal en vida era un fervoroso admirador del dramaturgo Stanislavski, K., por eso en muchas de sus técnicas artísticas del teatro del oprimido fueron con base a los referentes teóricos conceptuales de este autor, por ende, se decidió acudir al mismo para comprender un poco el mundo del teatro, comenzado por Stanislavski, K. (2003), en el que refiere que su teoría o sistema de actuación se basa en la experiencia y vida de este, la cual fue dedicada a la actuación y dirección escénica, si bien, él comprendió que existían unos principios generales de actuación, pero, que no se habían sistematizado, pues, muchos maestros de actuación no tenían bases teóricas de la inspiración, dado que, esta es muy difícil de poder enseñar, por lo tanto, en el teatro el director puede hacer mucho, pero no lo puede hacer todo él solo, si bien, éste se esfuerza por decirle al actor que desea como resultado final de la obra, sin embargo, ya queda en el actor el poder hacerlo, es decir, que le dice qué se quiere, pero, no cómo se debe de hacer.

Stanislavski, encontró que estas técnicas y métodos artificiales y mecanizados corporalmente habían adormecido su alma, cuerpo y papeles, por ende, se preguntaba ¿cómo hacer para que los papeles no empeoren con el tiempo? y ¿Cómo se pueden salvar de este adormecimiento espiritual y de la opresión de los métodos teatrales? por lo tanto, inició esa lucha interna y externa por reivindicar la posición del actor, ya que, este debe de tener una preparación espiritual y corporal antes de una puesta en escena, in vistiéndose de las galas del Arte Creador; además, descubrió que el estado de ánimo del actor al enfrentarse al público en el escenario constituía para él una de las grandes barreras contextuales que imposibilitaba una verdadera actuación.

Porque, el actor actuaba un papel y simula unos sentimientos y no se entrega por completo a esos sentimientos, en otras palabras, el estado de ánimo del actor, es el estado de ánimo natural de un sujeto que puesto en escena tiene que camuflar sus sentimientos internos en la escena exterior, es decir que si en su interior está cargado de inquietudes, dolores, desamores, resentimiento, anhelos de tener éxito, temor al fracaso, entre otras, pero, que ya, puesto en escena debe personificar sentimientos volátiles de pasión y heroísmo, es esta dualidad o anormalidad espiritual que viven y experimentan los actores casi toda su vida, pero, queriendo muchas veces buscar una solución a este problema insoluble, sólo se logra mimetizar artificialmente la actuación.

Por esto, Stanislavski, K., al comprender el peligro anómalo del estado de ánimo de los actores, comenzó a indagar sobre un sistema distinto que permitiera la exploración de la mente y el cuerpo en el escenario, a esto anterior se le llamó *Ánimo Creador*, por ejemplo, los grandes genios del teatro tenían este ánimo creador, pero los actores menos diestros lo poseían, en menor cantidad, incluso los actores de talento ordinario lo tenían en ocasiones esporádicas, lo curioso de esto es que así sean talentosos o no los actores pueden lograr de manera permanente u ocasional ese estado de *Ánimo Creador*, pero, cada uno de ellos deberá buscar el camino y la forma de lograrlo.

Por lo tanto, Stanislavski, K., se preguntaba *¿Existe una forma de lograr el estado de ánimo creador, sin reproducirlo de manera artificial?, sino, más bien poder recrear las condiciones favorables para que surja la inspiración en los actores, es decir tener la disposición del corazón para lograr personificar el papel, ya que, se encuentra con el ánimo y entusiasmo de hacerlo, pero, el lograrlo puede ser tanto por el esfuerzo del actor como también por las condiciones contextuales del entorno que favorecen o no el desarrollo del ánimo creador, entonces, surge otra pregunta, ¿Cuáles son los estados constitutivos o naturales del ánimo creador?, en respuesta a ello, el autor encontró que los actores todos tienen en común la libertad del cuerpo y un absoluto relajamiento muscular, puesto que, todo el cuerpo anatómico y fisiológico está entregado al escenario, por lo cual, el actor puede expresar corporal y libremente el lenguaje de su alma.*

Para esto anterior, Stanislavski, K. (2015), expresa que se necesita una capacidad creadora que puede ocurrir bajo el amparo de la conciencia sobre el inconsciente de los procesos psíquicos voluntarios e involuntarios, pero, este grado de armonía es alcanzado por los más diestros, precisos, geniales y milagrosos artistas, también, va acompañado de la naturaleza orgánica que define en última instancia la idea y actitud que tiene el actor hacia su naturaleza artística, por tanto nos preguntamos *¿Qué significa interpretar un papel de manera vivencial?.*

En respuesta a esto, significa poder darle vida al papel junto con la del actor, pensado, queriendo, esforzándose en actuar de forma correcta, ser lógico, armonioso, humano, sensible entregándolo todo en el personaje, para que el actor pueda llegar a sentirse uno solo con el personaje es decir que vive el papel, por ende, el teatro vivencial le permite al actor poder poner en escena la esencia, vida y espíritu del personaje a través de la formación y arte escénico, donde trasmite

vívidamente su papel. Por lo cual, la labor del actor es poder transmitir la vida externa e interna del personaje interiorizando de manera sensible, perfectible y orgánicamente con su aparato corporal y vocal los sentimientos de este último con los del actor.

Por último, el teatro es un escenario espectacular que atrae mucha publicidad, que se convierte en un arma de doble filo, ya que, puede ser usado como instrumento político y crítico para la denuncia de las iniquidades que se presentan en la sociedad, pero, otras personas solo se acercan al teatro de manera vacua con el fin de lucrarse y hacerse fama a su costa, estos aspectos distan mucho del arte creador, es entonces, que en la lucha del oficio escénico se debe de batallar por perseverar el arte vivencial y no el representativo, asimismo, por perseguir incansablemente el fin artístico de crear la vida del espíritu humano del personaje y la obra, encarnándolo en el escenario de forma bella y teatral.

Y en relación con las bases teóricas teatrales de Stanislavski, K., estas permitieron comprender que exponer el cuerpo de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano en el escenario el cual era la habitación de aislamiento en la casa 2 (casa de mujeres) del programa CAPRE, permite comprender que la autenticidad de una problemática que los atañe a ellos, por ejemplo, la drogadicción, maltrato familiar, infidelidades, identidad de género, entre otras, posibilita vincular las emociones de los adolescentes con la trama, dando paso al ánimo creador del cual tanto hablaba el autor, es decir que existe una comunicación cósmica entre el cuerpo y el alma de los adolescentes donde ellos a través de la personificación exteriorizan con sinceridad sus sentires, pensares y actuares sobre sus vivencias personales y comunitarias, por ello se resalta al autor Augusto Boal cuando expresaba que no se necesita ser actor para actuar, se necesita simplemente de la condición humana y de la disposición de denunciar todas esas problemáticas sociales que los oprimen, para así buscar una liberación.

#### ***5. 2. 4. Teatro del oprimido: teatro foro del dramaturgo Augusto Boal***

El brasilero Augusto Boal (1931-2009), fue un dramaturgo que hizo grandes contribuciones al teatro propiamente de Brasil y de Latinoamérica. Su vida profesional, inició como estudiante de ingeniería química donde a la par realizó estudios en dramaturgia y tiempo después se dedicó completamente al teatro. Formó parte de un grupo de dramaturgos y fue nombrado como traductor

de novelas policiacas para la revista X-9, en este espacio se convirtió como director debutando con la obra *Rats and Men* de John Steinbeck en el Teatro Arena de São Paulo.

Tiempo después de su participación en este teatro, dedicó su vida al Teatro del Oprimido. El dramaturgo creó esta técnica con el propósito de denunciar y mostrar las realidades de su país, desde un lenguaje del pensar, hablar y sentir, utilizando el arte de tres maneras: 1. Como instrumento de transformación, 2. Respuesta ante las cuestiones sociales y 3. Como medio para analizar conflictos y ofrecer alternativas, ya que todo el tiempo estuvo movilizand o asuntos políticos y sociales que oprimían a la sociedad. Entre sus escritos más importantes se resalta juegos para actores y no actores y obras de teatro foro, tales como la sorpresa, la coherencia, el dragón verdoso y la familia sorda y entre muchas otras que demuestran su interés investigativo por lo político y social. (Instituto Augusto Boal, s/f, párr. 1-2)

Reconociendo la trayectoria del autor, se compartirá acerca de la técnica teatro foro, la cual comprende y desarrolla de la siguiente manera.

Según Boal, A. (Ed). (2001), en el Teatro Invisible, el espectador se vuelve protagonista de la acción, un *Espect-actor*, sin siquiera ser consciente de ello. Es el protagonista de la realidad que ve, pero ignora su origen ficticio: actúa sin saber que lo hace, en una situación que, en sus aspectos fundamentales, ha sido ensayada y en la que no ha participado. Por ello, es esencial ir más allá y hacer que el público participe de una acción dramática con pleno conocimiento de causa. Así que para animarle a participar es necesario, primero, que el tema propuesto sea de su interés; segundo, es importante calentar realizando ejercicios y juegos. El Teatro Imagen es una herramienta esencial para implicar al espectador, estimulando su creatividad. (p. 67)

Ahora bien, el desarrollo de esta técnica comprende unas reglas del juego que están establecidas así, Boal, A. (Ed). (2001), *1. La Dramaturgia*, es entonces que el texto debe caracterizar la naturaleza de cada personaje para que sea de fácil identificación para el espect-actor, además, debe contener situaciones sociales de opresión reales al contexto, es decir, un error o fallo para que se pueda dar una posible solución, ya que lo ideal es que sea un aprendizaje en conjunto y que permita la búsqueda de soluciones.

2. *Puesta en escena*, el lenguaje corpóreo de los actores debe reflejar las situaciones problemáticas y roles sociales en los que están inmersos en el contexto de opresión tanto de los actores como los expect-actores, para evitar que se convierta en un radio foro, también, deberá llevar una indumentaria sencilla que los identifique y que pueda ser usada por el expect-actor en el relevo, 3. *El espectáculo como juego*, en este espacio como juego artístico e intelectual, se deberá contar con el apoyo de un comodín que explique cuáles son las reglas, asimismo, que invite a la realización de ejercicios de calentamiento.

Otra regla para tener presente es la *comuni3n teatral*, la escena debe tener una contextualizaci3n clara del momento social y del conflicto a resolver y siempre se le pregunta a la audiencia si est1 de acuerdo o no con las soluciones, dado el caso en que no, se deber1 buscar una, tambi3n, se le informar1 a los espect-actores que deben ocupar el lugar del protagonista cuando este cometa alg1n error, entonces deber1 acercarse a la escena y decir ¡alto!, por consiguiente, se suspende la escena, se hace el relevo y se inicia desde la parte que indique el espect-actor que debe volverse a retomar, por medio de una palabra, movimiento o se1alando un actor; en cuanto al actor, se quedar1 de ayudante para brindar soluciones al problema, una vez se realice el cambio, los actores opresores intensifican esa labor con el fin de darle a entender a los dem1s lo dif1cil que es cambiar el mundo, es de aclarar, que la intenci3n no es ganar, sino que todos aprendan juntos, dado el caso en que el espect-actor haya agotado su arsenal de soluciones puede volver al p1blico y el actor inicial retomará su papel.

Cuando se determinen las soluciones a la problem1tica y hayan sido aprobadas por la audiencia, el director de ceremonia debe hacer una explicaci3n de cada una de las soluciones y preguntar si quedaron claras, adem1s les debe explicar que el juego del teatro foro se puede desarrollar desde los roles de espect-actor y espect-actores-opresores. De igual manera, que ellos comprendan que las soluciones no pueden ser milagrosas, sino, m1s bien viables y reales. Por 1ltimo, es importante considerar que una vez acabado el teatro foro las personas pueden quedar con sensaci3n de insatisfacci3n, de desear continuar con la discusi3n y de buscar soluciones al problema, sin embargo, esto se podr1 abordar en sesiones posteriores.

La t3cnica que presenta Augusto Boal, permite ver la vida misma como un teatro foro, puesto que todo el tiempo se est1 alrededor de situaciones conflictivas que oprimen la tranquilidad,

las ideas, las apuestas, los sueños, donde se cae en un círculo vicioso de los opresores y es necesario que lleguen personas, instituciones que aporten nuevas experiencias, aprendizajes que le permitan a cada uno salir y encontrar más caminos que cerraduras. También, dentro del trabajo de los proyectos de vida con ADCAC es importante hacer consciente que con estrategias como esta se puede poner en común situaciones que atañen a una comunidad en específico, por las condiciones de los contextos, las alteridades de la infancia y los conflictos sociales, donde en algún momento se vieron coartados y sin caminos, pero en este espacio podrán darse cuenta que hay razones de por qué pasan esas eventualidades y de paso comprender que tienen soluciones, unas más precisas y otras con más insistencia.

### **5. 2. 5. *Body art: cuerpo, artista y obra***

Fernández Consuegra, C. B. (2014), expone que el Body art incorpora nuevos medios de comunicación artística, lo cual ha conllevado a un nuevo modo de entendimiento cultural y social. Por tanto, es una forma de lo que refería Víctor Turner (s/f) como se citó en Fernández Consuegra, C. B. (2014) como metateatro, puesto que les permite a los artistas dar a conocer el poder reflexivo de sus obras como un medio de comunicación con el otro. En esa orientación, la autora explica que el body art se convierte en un tipo de Performance Art, ya que a mediados de los años 60 se empezó a transformar la visión del cuerpo como representación a concebirlo sobre una base de herramienta y elemento central del arte.

En ese sentido, Fernández Consuegra, C. B. (2015), comenta “se demostró que el cuerpo humano era un soporte complejo, un generador de ficciones, un productor de símbolos polisémicos y multivocales y, también, un modelo susceptible de mimesis” (p. 688), esto quiere decir, que el cuerpo se estableció como un fundamento y base esencial del artista, transmisor de distintos mensajes que permiten ver más allá de lo que normalmente se observa en la cotidianidad, pues puede trascender los esquemas y visiones de lo que el cuerpo puede evocar y en consecuencia permite generar múltiples simbolizaciones, expresiones, utilizando distintas técnicas que acuden a las subjetividades, los contextos, las épocas, temáticas etc.

Para que hoy en día pueda hablarse y concebirse el body art de estas maneras, tuvo que haber transitado un sin número de acontecimientos y situaciones respecto a cómo se miraba y se

concebía el cuerpo desde el arte y en la sociedad, por ende, se visualizará asuntos importantes como los que se muestran a continuación.

Desde el Body art, se realizaba exaltación de la masculinidad por medio de la imagen parodia y crítica, la cual pretendía hacer una denuncia a las desigualdades de género pues se denominaba “batalla de los cuerpos”. Por otro lado, se comenzó a considerar el cuerpo como una forma de control y en las mujeres específicamente enfocado en la reproducción femenina donde Fernández Consuegra, C. B. (2014), alude que “el cuerpo es objeto de permanente redefinición de los discursos de poder tanto públicos como privados” (p. 304).

En otra época, la concepción y perspectiva del cuerpo fue tomado desde aspectos como el cuerpo mercancía del consumo Fernández Consuegra, C. B. (2014), en la cual exponían y vendían el concepto de lo bello, donde se enfrentan a todos los procesos de obtener un cuerpo saludable y atractivo. Seguidamente, se encuentra el cuerpo como lenguaje, es decir, unidad de comunicación, pero coartado, así como la política del cuerpo ubicado desde un lugar de control, esto quiere decir, tener la capacidad de tener el gobierno sobre el propio cuerpo, ya que, desde disciplinas como militares, escolares, orfanatos, reformatorios, cárceles, industriales y demás se busca poseer, moldear y controlar el cuerpo y la vida de las personas de acuerdo a sus intereses y objetivos institucionales, convirtiendo a las personas en sujetos acordes a sus intereses. Por eso, hoy persisten luchas por un cuerpo y corporeidad que busca alcanzar identidad y desligarse de todos los estereotipos que quiere imprimir el consumo y las élites del mundo.

De acuerdo a lo anterior, hoy se observa que se ha transitado un camino que ha puesto el discurso del cuerpo en otras perspectivas que ha posibilitado el diálogo, la expresión, la postura política y dominio del cuerpo, donde el arte ha sido el mediador, liberador para que las personas se reconozcan y se apropien de lo que por mucho tiempo fue arrebatado y sesgado. En dicha perspectiva, el cuerpo asume para cada sociedad aparte de lo biológico un territorio dotado de múltiples representaciones donde constantemente se construye y se deconstruye su visión y asimilación, además deja entrever un tiempo y espacio, una cultura, un mensaje, una expresión e identidad, que conlleva a la comprensión del mundo y al respeto por la otredad. En ese orden de ideas, se puede decir que el cuerpo humano es receptor de los acontecimientos sociales y culturales que suceden a su alrededor, y, además, constituye una unidad biológicamente cambiante, que, en

---

contacto con su entorno, se halla sujeto a significados diversos, importantes para la comunicación social. (Fernández Consuegra, C. B, 2014, p.302)

En afinidad a las perspectivas abordadas para la comprensión y reconocimiento del cuerpo tanto desde el arte como lo social es importante observar cómo se da la relación específicamente desde el body art entre el artista y la obra (cuerpo humano), ya que el uno no coexiste sin el otro.

El artista, como lo muestra Martínez Falero, J. (2007), hace parte del mundo del arte, donde participa lo material como personas y este se destina hacia una o varias disciplinas como lo puede ser: pintor, escultor, músico, escritor, artista creador de lenguaje universal, etc. Además, desde la disciplina donde se inserte, tiene la capacidad de ser un visionario que explora, ejecuta y puede atrapar al otro a través de su obra, por medio de los sentidos, las emociones, las percepciones, llegando a un punto de generar conexión entre el espectador, la obra y lo que pasa en el momento. En cuanto a la obra de arte, se estima como la denominación que se le asigna al producto de una creación, donde se le sitúa una función estética o social. Asimismo, se le atribuye dos componentes esenciales a la obra Guzmán Rocha, M. N. (2009), la significación y configuración de líneas y color y la significación expresiva.

En consecuencia, la relación del artista con la obra es estrecha, ya que puede establecerse desde varios puntos, el primero es que el artista no ve simplemente cuerpos y herramientas, la ve y contempla una parte de él, segundo, puede poner en evidencia problemáticas sociales para que el otros sea trastocado o simpático con lo que acontece, tercero, cuando el artista impregna cosas tan personales a su obra y esta es expuesta, lo que antes creía personal ahora se vuelve compartido, porque lo está volviendo disponible, entonces está permitiendo que el espectador también se una a colmar sentido y significado en dicha obra, y cuarto, es que muchas veces quien permanece en el tiempo es la obra y no el artista, sin embargo, dicho personaje será valorado y recordado porque dejó huella en cada una de las personas que disfrutaron y gozaron de su arte.

Las relaciones entre el artista y la obra según Fernández Consuegra, C. B. (2015), conducen a que el body art “crea un nuevo lenguaje artístico cercano a la realidad cultural e histórica del mundo en el que vivimos, donde se incluyen los lenguajes de todas las disciplinas artísticas que conocemos” (p. 699), de aquí se destaca el lenguaje no verbal, kinestésico, facial y artificial, ya

que son utilizados a menudo en la cotidianidad, pero pierden valor y esencia, así que dentro de estos escenarios como el body art, pueden ser traídos con la idea de encontrar cosas nuevas y dejarse sorprender.

Visto los aportes respecto al body art, las concepciones del cuerpo en diferentes momentos y la relación entre el artista y la obra, se aportarán unas consideraciones finales de forma general y/o entrelazada.

Respecto al body art y la relación con el cuerpo se puede decir que aún persisten dinámicas de sometimiento hacia las formas en cómo se debe portar y expresar, donde uno de los temas más complejos es el reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto a la otredad, pero, por otro lado, se expresa que ante las formas de represión y control que se ejercen socialmente, el medio para la manifestación y salir de las imposiciones es el cuerpo a través del arte, pues más que un gusto, muchas veces se convierte en una necesidad.

No obstante, el body art se ha convertido en provocación para los distintos gustos y tendencias de la actualidad, ha sido utilizado con el objetivo de causar una especie de impacto - shock-, de conmoción en el espectador e incitar a realizar una nueva revisión de sus propios conceptos artísticos y culturales Fernández Consuegra, C. B. (2015), como también de sus concepciones y posturas políticas, comportamiento social, visión de la realidad en la cual se desenvuelve. De igual forma, en contextos como lo es el conflicto armado colombiano, el cuerpo y la esencia de los ADCAC, buscan poder encontrarse consigo mismo para determinar su lugar en el mundo y una de las formas de hacerlo es por medio del arte, donde el body art les permite ser artistas como su propia obra y de esta manera abrir sus mentes a nuevos sueños, perspectivas, visiones, escapar de la realidad y sentirse libres.

### **5. 3. Proyecto de vida: escena 3**

El siguiente apartado corresponde al desarrollo del marco teórico de la categoría Proyecto de Vida.

### ***5. 3. 1. Proyecto de vida: una convergencia entre lo sociocultural e individual, pero también en crisis***

El autor D' Angelo Hernández, O. S. (2003), refiere que los proyectos de vida se han venido entendiendo desde áreas del saber cómo la sociología y la psicología, por eso se habla de un modelo psicosocial el cual integra las relaciones existenciales ya sean materiales o espirituales de los sujetos con la comunidad, son, además estructuras psicológicas superiores que exteriorizan el ser, saber y hacer de los individuos en medio de sus contextos que los determinan subjetivamente como personas en una sociedad concreta. Es por eso, que el proyecto de vida le permite a las personas expresar el dominio de sus anhelos que tiene a futuro, dado que se requiere que ellos/as manejen las diferentes áreas de su vida con la toma de decisiones que direccionen de manera esencial el proseguir de su existencia vital, por consiguiente, la construcción, planificación y direccionamiento del proyecto de vida está vinculado a las situaciones sociales de cada sujeto, tanto en su presente como en lo que se desea en el futuro, los cuales estarán mediados por el lugar y rol que ocupa la persona en su comunidad.

Es entonces, que D' Angelo Hernández, O. S. (2003), habla de la *Situación Social de Desarrollo*, la cual, es un determinante para comprender la relación y la incidencia que tienen los diferentes contextos socioculturales, (llámese escuela, lugar de trabajo, grupo recreativo, amigos, etc.) en la construcción de los proyectos de vida de cada individuo, dado que, el contexto se convierte en el referente externo de las personas, por lo tanto posibilita la exploración y apropiación de sus experiencias personales y sociales, las cuales pueden ser sus aspiraciones, orientaciones, actitudes, valores éticos, morales, políticos, sociales, sus necesidades básicas, sus habilidades y sus potencialidades.

Hasta este momento, es importante resaltar que la concepción del proyecto de vida ha tenido una mirada muy individual, pues desde las escuelas y el colegio se le adjudica este proceso a un área del saber en específico como Ética y Valores o Emprendimiento, mostrándose entonces, como algo completamente aislado de lo que sucede en la vida diaria, como si las personas vivieran en lugares aislados y alejadas del mundo que los rodea y no es así, ya que cuando el autor expone que hay una situación social de desarrollo es porque está diciendo que la comunidad y sus dinámicas ejercen movimientos sobre lo que cada persona decide y hace para con su vida.

De acuerdo a lo expuesto, se centrará la mirada hacia la colectividad, como lo sustenta D' Ángelo Hernández, O. S. (2000), ya que se observó que lo individual hace parte, pero no es el 100% de lo que permite construir un proyecto de vida. De esa manera, se puede contemplar como la preparación para asumir las diferentes etapas de la vida, donde se está expuesto a múltiples variables, pues las personas deben contar con la determinación para mantener su esencia, pero también a estar dispuestos a enfrentar cambios, ser flexible ante los asares de la vida, aprender que no siempre se tiene el control de los acontecimientos tanto del exterior como los propios.

Por ello, es importante mencionar que dichas situaciones no se aprenden a auto-gestionar, sino es con la constante práctica e insistencia de quienes han estado acompañando la formación de los proyectos de vida D' Ángelo Hernández, O. S. (2000), como lo es la familia, la escuela y la misma sociedad, pero lógicamente hay asuntos delicados que guardan límites sobre cómo instruir al otro y bajo qué bases, puesto que muchas veces lo que se entrega, son deseos, aspiraciones, gustos, formas de percibir el mundo, más no lo que la misma persona pueda recoger y adaptar para él mismo, sin embargo no se desconoce que de una u otra manera se estará influenciado por ambiciones y estereotipos establecidos por la sociedad.

Entonces, debido a la influencia que ejerce las dinámicas sociales sobre el individuo, ya que como lo plantea D' Ángelo Hernández, O. S. (2000), los proyectos de vida se crean muchas veces bajo la escasa solidez y coherencia de sus propias perspectivas, se crean máscaras de formas de vida y comportamientos que atienden a una respuesta de afuera, más no al alcance de una meta propia, la fijación de valores y aspiraciones. También se entra a competir con el otro, involucrándose en un juego de obtener más beneficios, prestigio, acumulación de bienes materiales; donde lo que se obtiene en muchos casos es apatía social, fracaso ante falsas expectativas y metas propuestas por ir en vía de lo que es tendencia social, provocando en las personas una ruptura de su identidad.

Cuando se vivencian estas situaciones disruptivas, se experimenta un fuerte choque emocional, pero también pone a prueba los valores y principios de las personas, la capacidad de autoevaluarse, de detenerse un momento para reflexionar y pensar qué está haciendo en beneficio de él y para la sociedad, pues de nada sirve que por ir en vía de lo que la sociedad estipula, la persona pierda su identidad y todo lo que con él a construido junto con otros. En consecuencia, D'

Ángelo Hernández, O. S. (2000), sugiere que este personaje debe convocar a sus colectivos de influencia al diálogo, para que se estudie otras maneras de reajustar, re direccionar y mejorar las bases y marcos que conlleven a una mejor comprensión del proyecto de vida, porque lo esencial no es establecer quién es el más importante o decir qué se debe eliminar, sino encontrar un equilibrio entre lo que comparte la sociedad y lo que cada sujeto es y posee sin trasgredir los principios e identidades individuales y colectivos.

Dicho así, se necesitan espacios para educarse desde el diálogo, la reflexión, la crítica constructiva y la práctica transformadora, que permitan la concertación y los consensos para llegar al bien común. De esta forma, habrá personas conscientes, auténticas, con compromiso comunitario, más humanos, que construyen proyectos de vida reflexivos y pensantes tanto de lo personal como social. Además, porque en poblaciones como los ADCAC hay que tener mucho más tacto al momento de acompañar, pues la identidad está fuera de ser niños, niñas ya adolescentes, ya que se reconocen como sujetos de la guerra, donde hay que reparar las formas en que se conciben para que haya conciencia de vivir y hacer propio el proyecto de vida.

### ***5. 3. 2. Aproximaciones al proyecto de vida desde lo colectivo e individual, La cotidianidad y la identidad propia y social***

La formación de los proyectos de vida requieren la construcción de una identidad individual y colectiva como de la personalidad, para lo cual D' Ángelo Hernández, O. S. (2000), refiere que es un proceso complejo, el cual inicia desde los primeros años de vida, este proceso se da en un determinado espacio, lugar y tiempo sociocultural, en el cual están inmersos unas comunidades, reglas culturales explícitas e implícitas y dinámicas contextuales diferenciadas en cada región, por consiguiente, el proceso de construcción de la identidad subjetiva está predeterminado por los factores extrínsecos e intrínsecos de la sociedad y la cultura, por lo tanto, las miradas académicas que se le deben de dar a la construcción social y/o individual de las subjetividades de las personas, deben de contemplar los espacios socioculturales y/o individuales de los seres humanos, que permitan la categorización de los diferentes sistemas complejos, para que naveguen entre ellos con multiplicidad entre las estructuras meta-cognitivas y sociales, es decir que tenga una mirada holística.

Es por eso que D'Ángelo Hernández, O. S. (2000), plantea la formación educacional como un factor esencial para construir la identidad y en efecto los proyectos de vida, debido a que transmite ese sentido de autorrealización, responsabilidad y de acción a las personas en medio de la sociedad, por ello, el individuo forma su identidad personal y colectiva de manera racional, práctica y coherente, donde el sentido y proyección de los proyectos de vida se complementa con los ámbitos y situaciones de la cotidianidad, sin embargo, el proyecto de vida no se puede ver realizado si el sujeto no tiene la capacidad de orientar adecuadamente su sentir, pensar, sus cuestionamientos, la proyección de sus ideas y el poder reflexionar sobre sí mismo en su querer ser y hacer, además, de la capacidad de explorar nuevas posibilidades en medio de la incertidumbre de la vida, entre otras.

Teniendo en cuenta estas características, conviene subrayar, que el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, autocrítico y auto-reflexivo son las bases fundamentales de los proyectos de vida, dado que, le permite a la persona repensar sobre sus aspiraciones, anhelos, pensares, sentires y actuares con el fin de direccionar su vida de la mejor manera posible. Por otro lado, la formación educacional como mediador en los proyectos de vida, permite reflexionar sobre la praxis docente, donde el maestro educa para la vida, para la libertad en comunidad, para el conocimiento crítico, reflexivo y emancipado, pues uno de los fines es formar sujetos con la capacidad de construir sus proyectos de vida y de llevarlos a cabo con diligencia, integrando los saberes culturales, ancestrales y los movimiento sociales actuales que afectan positiva o negativamente su vida y la de los demás, pues ya su proyecto de vida pasa a ser no solamente individual sino colectivo.

A parte de la formación educacional, viene a ser protagonista dos factores uno externo y otro interno, el primero hace referencia a la historicidad sociocultural y las relaciones interpersonales y el segundo se refiere a las actitudes de los individuos con base a sus experiencias sensitivas, necesidades, posibilidades y aspiraciones interiores de lo que tiene y desea tener, todo lo anterior integra los proto-proyectos de vida, el cual se va ampliando en la adolescencia. Por ende, la construcción de la identidad tiende a variar de acuerdo a la historicidad social y el desarrollo cognitivo de cada persona, ya que, como lo menciona D'Ángelo Hernández, O. S. (2000), Vygotsky se convierte en eje epistemológico y articulador en la defensa del proyecto de vida como

ente integrador de la construcción de identidades tomando el contexto para determinarse a sí mismo.

Por consiguiente, la construcción y reconstrucción de los proyectos de vida, requieren ajustes constantes que permitan la superación de adversidades que se presentan en el diario vivir, además, del afrontamiento de las crisis existenciales personales y colectivas de manera que la confrontación del sujeto con la contingencia le permita formarse como un ser fuerte, valiente, noble, humilde, sencillo, amoroso que imite lo bueno y deseche lo malo, que se autoevalúe constantemente sobre los sucesos intrínsecos y extrínsecos de manera objetiva a fin de tomar decisiones acertadas en pro de su bienestar y el de los demás. En este orden de ideas, D' Angelo Hernández, O. S. (2000), expresa la preocupación y tarea más apremiante es poder construir y ejecutar colectivamente los proyectos de vida, sabiendo que en la sociedad occidental se ha encargado de atomizar la configuración y formación del sentido de la vida de los sujetos.

Por lo tanto, la labor es propiciar espacios educativos que inciten al intercambio de los proyectos de vida colectivos e individuales, donde se realice un consenso razonable y respetuoso de diálogos de saberes, sentires, pensares y actuares, que estimulen el reconocimiento y respeto por las aspiraciones, los valores, las metas, los planes de acción, las expresiones, los imaginarios y demás perspectivas de los sujetos dentro de su grupo social. Ahora bien, para lograr este consenso, hay que tener presente que el desarrollo integral de los proyectos de vida contemplan dimensiones físicas, emocionales, intelectuales, espirituales y sociales, las cuales deben ser encaminadas a procesos críticos, creativos y autor-reflexivos sobre su puesta en práctica en la vida social, con el fin, de que pueda darse la proyección personal y social para que sea de manera constructiva ante los componentes expresivos del ser, saber y hacer de cada individuo y este pueda estar en comunión consigo mismo y con la comunidad en general.

Como lo ven se ha venido demostrando que el proyecto de vida tiene factores esenciales como la situación social de desarrollo, las identidades subjetivas y colectivas, la formación educacional y la personalidad y que en definitiva no existe un proyecto de vida que no esté atravesado por lo sociocultural, por ello, es pertinente mostrar cómo se articula el proyecto de vida con la actividad cotidiana, en función de la historicidad del desarrollo humano, propuesto por D' Angelo Hernández, O.S. (2003). El autor, sugiere que el proyecto de vida se gesta en los procesos

de las vivencias, experiencias e historias de vida individuales dentro de un contexto determinado, atravesados por acontecimientos, huellas gramaticales, costumbres, tradiciones, deseos y sentimientos, del día a día.

Por tal motivo, es importante abordar el concepto que sostiene L. Seve, 1975, como se citó en D'Angelo Hernández, O.S. (2003), "modos de empleo del tiempo", ya que se acerca al estudio psicosocial del transcurrir cotidiano de las personas en relación a los proyectos de vida, que básicamente lo que busca es el sentido de la vida. En sí, este concepto trata de reconocer que la actividad humana posee una estructura temporal, sin embargo, cuando se dice que es temporal no se limita simplemente a la medición de lo que se hace y cuánto tiempo toma realizar las actividades cotidianas, sino que trata de expresar la influencia del comportamiento y la naturaleza social en dichas actividades. Además, quiere mostrar que lo que se realiza en el presente, es decir, todo el tiempo que se emplea en las distintas labores están fuertemente articuladas para alimentar los intereses del tiempo futuro, o sea la construcción de los proyectos de vida.

Importante reconocer que, el ser humano está rodeado de un sistema complejo de todo tipo D'Angelo Hernández, O.S. (2003), social, cultural, político, religioso, económico, educativo, entre otros. Por lo tanto, necesita que constantemente se esté actualizando, porque todo el tiempo es permeado por dichos sistemas, donde se someten a conflictos internos, la incertidumbre, la duda, el caos, la preocupación y en consecuencia puede perder el rumbo de sus actividades cotidianas, como lo que hasta ahora había construido para su vida, pero sin duda alguna, una de las cosas por las que más debe tener cuidado al momento de realizar dichas actualizaciones es la identidad personal.

Puesto que toda experiencia puede generar un cambio ya sea mínimo o sustancial y en consecuencia se puede perder el horizonte de la identidad, no obstante, con el trasegar de la vida se adquiere madurez, entendida esta, como la formación de las funciones ejecutivas superiores en donde se puede encontrar la motivación, memoria de trabajo, planificación, razonamiento, flexibilidad, inhibición, toma de decisiones, estimación temporal, ejecución dual, multitarea, entre otras, que les permiten a las personas aprender a establecer coherencia de las dimensiones del pasado el presente y su futuro.

En sí, se puede considerar que los proyectos de vida son configurados de acuerdo a las acciones y los tiempos vividos y establecidos, por ejemplo, la relevancia e importancia que recae sobre un individuo su propia historicidad marcada por los sucesos sociales, familiares y personales, por eso el autor expone que los proyectos de vida están ligados a las experiencias de otros, porque el ser humano está en constante relación con los otros, donde también se dan procesos de intercambio en el que confluye la comunicación, el diálogo y las experiencias, que van a permitir construir un nuevo conocimiento y caminos de suma importancia para los sujetos

Si bien la historicidad es un determinante no quiere decir que las personas están condenadas el resto de sus vidas a construir sus proyectos de vida por dichas eventualidades, ya que por ejemplo en el contexto del conflicto armado hay muchos adolescentes que se unieron a los grupos al margen de la ley porque sus familiares han estado allí por mucho tiempo o porque estos grupos han permanecido en su territorio por décadas, pero esto no es razón para que los adolescentes no tengan las garantías y los derechos para re construir un proyecto de vida fuera de la guerra, el vandalismo, la opresión, el sometimiento y demás; por lo tanto, la formación educacional tiene que aparecer con fuerza y determinación para acompañar a los adolescentes y mostrarles caminos y salidas justas, dignas y sensatas.

Aunado a lo anterior, se define entonces que el proyecto de vida es una superestructura que encamina las diferentes vertientes sociales e individuales de las personalidades de los sujetos, de manera que guía flexiblemente las realizaciones y aspiraciones actuales y futuras de los sujetos, abordando todas las esferas vitales, como lo son, la socio-política, amorosa-afectiva, artístico-recreativa, socio-cultural, espiritual-cognitiva, físico-corporal, académico-profesional, entre otros, las cuales vienen a ser parte fundamental de la vida de los adolescentes, ya que, encaminaran sus orientaciones a la planificación, ejecución y realización de sus proyectos de vida, donde se reconoce que hay unas dimensiones que pueden ser más fáciles de apropiar que otras, pero con acompañamiento constante tanto de los colectivos sociales como de su voluntad se puede hacer que logren un presente y un futuro integro donde se reconozcan las limitaciones.

### ***5. 3. 3. La personalidad y la persona son entes cruciales para la construcción y formación de las dimensiones de los proyectos de vida***

Avanzando en esta categoría de proyecto de vida, se situará la mirada en la personalidad y persona, ya que como se ha reflejado a lo largo de este texto, las personas construyen su proyecto de vida cultivando su personalidad bajo lo que le ha sido dado socioculturalmente y teniendo en cuenta otras dimensiones y factores. Para efectos de lo anterior, es necesario tener claro qué se reconoce y/o entiende por persona y personalidad de lo cual D' Ángelo Hernández, O. S. (1996), como se citó en D' Ángelo Hernández, O. S. (2000), comparte lo siguiente:

*Personalidad*, a la noción que designa el espacio de interacción entre procesos y estructuras psicológicas constituidas en subsistemas reguladores a manera de configuraciones individualizadas y a *Persona*, por el humano concreto que funciona en un contexto sociocultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos, manifiesta roles ejecutados desde su posición social, realiza sus proyectos de vida y mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales concretas de una sociedad y en momento histórico. (p. 270)

En ese sentido, es pertinente decir que la construcción estructural y funcional de los proyectos de vida deben ponerse en marcha desde un enfoque con sentido, que lo ofrece el componente histórico, el contexto, la función crítico-reflexiva en cada sujeto y la creación en aras del desarrollo de las personas conforme a su realidad. A ello, se puede agregar los principios teóricos que integran a la persona reflexiva y creativa, los cuales se enmarcan en: Competencias humanas, dirigidas de menor a mayor complejidad de pensamiento, así como entra en juego la creatividad, la socio-afectividad y las emociones, procesos de autogestión y dirección; y la experiencia cotidiana, donde el individuo pone en marcha su capacidad reflexiva, cooperadora, capacidad para relacionarse e interactuar con los otros en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Por otro lado, se debe mencionar que uno de los retos en cuanto a la personalidad, es que los ADCAC pueden nombrarse, reconocerse, situarse como sujetos de derecho, con habilidades y competencias, dentro de un espacio que tiene dinámicas normativas y sociales difíciles de mediar en cuanto al desenvolvimiento de los adolescentes en sus saberes, sentires y actuares.

En consonancia a lo anterior, D'Ángelo Hernández, O. S. (2003), expresa que la formación de individuos creativos, reflexivos, críticos y auto direccionados, permiten que se proyecten de manera constructiva la realización de sus proyectos de vida en los ámbitos personales y sociales, para tal efecto, las personas estarán preparadas para afrontar de manera sabia, prudente y sensata los cambios inesperados que trae la vida, visto que, serán personas formadas para tener la capacidad de pensar, sentir, planear y ejecutar soluciones creativas y reflexivas que los edifique en el reconocimiento de la diversidad y la otredad, de manera que, harán el reconocimiento de su historicidad acogiendo el pasado, para vivir el presente y proyectar su futuro con el anhelo de cumplir sus más grandes deseos y la no repetición de acciones equívocas.

Por consiguiente, el autor destaca la orientación de la construcción de proyectos de vida, desde el factor externo, donde pueden participar en la formación, profesionales, familia, comunidad y sociedad en general, en la que se debe direccionar proyectos de vida autónomos, autorrealizables, creativos, reflexivos, críticos, éticos, para que se les permita ver y pensar de manera holística y con criterio propio, la realidad contextual que los circunda, a fin, de que puedan tomar decisiones coherentes entre sus juicios de valor y su accionar ciudadano, en pro de sus metas y el bien común.

Por otro lado, destaca el factor intrínseco, es decir desde la misma persona que ha tenido el acompañamiento y la formación extrínseca para ponerlo en función de sí, entonces este sujeto estará en aras de su autodirección, autodeterminación y autorregulación personal, reconociendo que son procesos que aportan en gran medida a la estructuración de la personalidad y de sus metas, puesto que, organiza y configura la cohesión y consistencia en el desarrollo del proyecto de vida, por tanto, es importante ser consciente y realista de las expectativas, planes, acciones futuras que reafirman y/o modifican la visión individual y colectiva de las personas para con sus proyectos de vida.

Ahora bien, desde lo educativo la formación de sujetos creativos, reflexivos, críticos y auto direccionados para los proyectos de vida, tiene unas implicaciones en la praxis pedagógica, dado que el maestro debe implementar estrategias transformadoras en los estudiantes que vayan hacia el desarrollo de sus proyectos de vida, como, por ejemplo, una educación integral enfocada en la diversidad y la complejidad sociocultural del contexto, enseñanza de valores éticos, morales,

políticos y sociales como la solidaridad, autonomía, autoevaluación, el bien común, la creatividad, la lectura reflexiva, crítica y política de las dinámicas sociales, escolares y grupales, entre otras.

Además, la orientación a procesos de autodirección creadora que le permita a los estudiantes problematizar sucesos conflictivos, armoniosos, morales y de tensión de la vida en colectivo, también, la formación en la visualización de escenarios de incertidumbre futuros ya sean individuales o comunitarios con el fin de construir soluciones. Conforme a lo compartido, puede que sean muchos componentes para tener en cuenta, pero muchos de ellos se van dando espontáneamente y se van articulando entre sí, con el diario vivir de las aulas de clase, así que el maestro no debe considerarlo como un área más del plan de estudios, sino como un aprendizaje transversal a todas las áreas del conocimiento y del ser humano.

Por último y no menos importante, D' Ángelo Hernández, O. S. (2003), plantea que el proyecto de vida se convierte en una herramienta que permite el fortalecimiento de la autoestima, la auto-expresión y conciencia moral, porque le concede a las personas expresar su esencia y sentido social, donde el sujeto se mire a sí mismo y al mundo, para configurar su proyecto de vida colectivo y subjetivo, mediante su identidad, aunque cabe resaltar que este acto dentro de la sociedad puede ser difícil, ya que es poder encontrar la voz interior, por eso la autoexpresión devela poco a poco el ser, que se alimenta de los elementos sociales que los inspiran a ser las personas que desean. Por tal motivo, fomentar y permitir que los demás revelen su esencia, de manera auto-expresiva le aporta en gran manera a la identidad de la esencia de los otros, donde los unos con los otros se nutran de manera constructiva para determinar su autenticidad, auto-aceptación y autoexpresión de sí para con los otros.

Esta formación significa también, que se puedan fomentar actitudes y aptitudes intrínsecas y extrínsecas que transmitan la confianza personal que tiene el ser de sí mismo a la hora de tomar decisiones cruciales en su proyecto de vida, en consecuencia este buen accionar le permitirá servir de testimonio a las personas que lo rodean, por tanto, los vínculos sociales y amistosos se estrechan en un grado más de confianza, expresando unos con los otros sus sentimientos y pensamientos de manera más abierta y sincera posible.

Por otro lado, desde el que hacer docente se debe de generar espacios pedagógicos que permitan el desarrollo de una serie de acciones que contribuyan a forjar y exteriorizar virtudes de autoexpresión, autoestima y conciencia moral en pro del bien común, por ejemplo, asambleas donde todos puedan crear a partir de situaciones reales de sus entornos socioculturales con soluciones coherentes, éticas, morales y políticas, estableciendo pautas de sana convivencia entre los involucrados y autoevaluando estos procesos con el fin de forjar el autoestima del colectivo y del individuo, además de las percepciones éticas y morales dignas y solidarias entre las comunidades. Es entonces, que la educación es un instrumento de formación de seres autónomos, expresivos, creativos, críticos, reflexivos que están abiertos al cambio, encarando las vicisitudes de la sociedad actual.

Ahora situado específicamente en los proyectos de vida, se puede decir que el sujeto que se expresa de manera integral, que construye y planea su accionar en valores, principios éticos y morales en sus proyecciones presentes y futuras, tiene la capacidad de convertir el proyecto de vida en algo real y auténtico, porque cuando se exterioriza el verdadero ser de la persona, y logra autoexpresar sus pensares, sentires y actuares de forma coherente y de acuerdo a sus convicciones, puede comprender a los otros y entrar en un estado de armonía y simpatía. No obstante, se puede encontrar proyectos de vida en constante conflicto, puesto que su ser interior no logra dilucidar y encontrarse con los demás y tampoco logra actuar de manera coherente entre sus convicciones y anhelos a futuro.

Por ende, una de las recomendaciones que es importante tener presente, es que se le permita a las personas poder desarrollar su imaginación y anticipación a sucesos futuro a fin de encontrar posibles posturas y soluciones, crear, planear y ejecutar de manera clara las motivaciones y metas que los inspiran en sus proyectos de vida, construir estrategias que permitan que logre y reconozca el cumplimiento de sus metas, fomentar la importancia de la tenacidad en las responsabilidades, obligaciones, tareas y planes a futuro, recibir y aceptar de manera noble el fracaso, encontrando la dificultad para poder transformarla en otra estrategia de acción más eficaz.

En sí, es algo que puede funcionar no solamente para los proyectos de vida, sino para la vida en sus diferentes vertientes, porque la sociedad ha invisibilizado la palabra misma del proyecto de vida, por expresiones y acciones que son justamente lo que conlleva a constituir el proyecto de

vida, por lo tanto, el hecho de que se haga sin referirse a él propiamente no quiere decir que las personas no estén trabajando en la construcción y re planteamiento de sus proyectos de vida, pero es importante que se incorpore estos procesos y se dispongan las herramientas desde temprana edad.

#### ***5. 3. 4. El rol del educador especial en la construcción de proyectos de vida individuales y colectivos***

De acuerdo a los postulados del autor D'Angelo Hernández, O. (2003), es debido considerar que, en cuanto a la construcción y reconstrucción de los proyectos de vida, al Educador Especial se le es necesario abordar todas las dimensiones del ser humano como lo son: el personal, espiritual, sentimental, cognitivo, familiar, social, educativo, vocacional, profesional, formacional, entre otros, los cuales se puedan desarrollar de la mejor manera en todos los contextos sociales, ya en el contexto educativo se hace indispensable que los adolescentes cuenten con procesos de enseñanza, aprendizaje y acompañamiento pedagógico que vaya en pro del desarrollo, fortalecimiento y enriquecimiento de sus proyectos de vida, ahora bien, esa construcción y reconstrucción de los proyectos de vida se da en colectivo, ya que, mientras se enriquecen los proyectos de vida de los adolescentes se van nutriendo al mismo tiempo el de los Educadores Especiales, representando con ello el tejido social de construcción de proyectos de vida sociales, comunitarios y personales.

Por ende, se hace importante abordar las problemáticas y posibles soluciones que conciben al sujeto como todo un ente integrador, donde la enseñanza y aprendizaje sea a través de la construcción de saberes comunitarios entre los adolescentes y los maestro/as, no obstante, estas problemáticas pueden variar desde la proyección de metas, expectativas, ajustes a las virtudes colectivas y personales, vocación profesional, elección de la carrera, proyectos de vida realistas y realizables, componentes cognitivos, espirituales, físicos, sociales, culturales, violencias familiares, entre otras, las cuales propicien posibles soluciones que enriquezcan sus proyectos de vida, de ahí que, si los educadores especiales están formados en la atención integral para el desarrollo de los proyectos de vida, puede abordar estos y otros temas de manera profunda, reflexiva, crítica, política y pro-social, convirtiéndose el Educador Especial en un orientador escolar y comunitario integral, que aporta en gran manera en la proyección de vida de los alumnos/as y la comunidad.

Conviene subrayar, que el rol del educador especial en los proyectos de vida de los niños, niñas y adolescentes, requiere de una profunda formación académica y humanística, que lo mueva a involucrarse en funciones investigativas, procesos de enseñanza/aprendizajes liberadores de opresiones sociales, que cuestionen o auto-cuestionen las comprensiones y los accionares del mundo y la praxis pedagógica, educativa y didáctica, buscando siempre conceptualizar realidades en pro de encontrar posibles soluciones y planes de acción para la transformación de la realidad que los circunda, de igual forma, los adolescentes pueden ejercer el rol de tutores tanto para con los maestros/as y demás compañeros, dado que, los saberes previos, la historicidad del sujeto y su cúmulo de experiencias culturales se convierten en una gran fuente de saber que debe ser compartido en comunidad. Es de aclarar, que los contextos no educativos y sus ciudadanos también pueden ejercer ese rol orientador que apoya los procesos de los proyectos de vida, pues, como se mencionaba en otros apartados la situación de desarrollo social afecta positiva o negativamente la construcción de los proyectos de vida.

Para finalizar, es preciso decir que estas implicaciones escolares y sociales permiten el desarrollo de estrategias reflexivas, creativas, críticas y analíticas que aportan en gran manera a la cultura del diálogo, del respeto a la diferencia, a la multiculturalidad, que con el trasegar de los años la comunidad se convierte en una sociedad estructurada que vela por los intereses, propósitos y anhelos comunes, es decir, que esta cultura reflexiva, crítica, creativa, analítica y dialógica que integra a la humanidad y todos los sistemas naturales que en su esencia democrática transforman el sentir y pensar de los seres involucrados, más pro-sociales, más llenos de significados vitales, que tienen la capacidad de crear proyectos de vida colectivos y personales que aporten en gran manera a la cultura y sociedad de la humanidad y el cosmos en general.

#### **5. 4. Rol del educador especial en procesos de inclusión social con adolescentes: escena 4**

El siguiente apartado corresponde al desarrollo del marco teórico de la categoría del Rol del educador especial en procesos de inclusión social con adolescentes.

#### ***5. 4. 1. Qué es el educador especial y cuál es su perfil profesional***

Este apartado se centrará en el educador especial, donde se abordará su rol, perfil, qué hace, a quiénes atiende, qué retos debe afrontar en aras de la inclusión social, entre otros asuntos que permiten una mejor comprensión y relación con este trabajo investigativo.

La licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia a lo largo de los años se ha ido modificando y transformando para generar cambios significativos y constructivos al sentido y la esencia del educador especial, como también a la corresponsabilidad de las problemáticas y las metas que desde la facultad desean alcanzar. De ahí que, lo que hoy se contempla desde la Universidad de Antioquia, (2020) para la licenciatura en Educación Especial, es que este docente cumpla con unas características específicas donde se pueda ver un profesional de la Educación Especial crítico, reflexivo, ético, humano, que piensa en su saber y la práctica tanto de él como de quienes se rodea; asimismo como un intelectual de la pedagogía.

Por otro lado, desde el programa en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, (2020), hace énfasis en el saber pedagógico y didáctico, puesto que se ubica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el grado preescolar y el primer ciclo de educación básica, como en otros de espacios formativos alternativos para la inclusión de personas con discapacidad y los talentos excepcionales durante el ciclo vital. En esa idea, es que el Educador Especial sea el mentor de su qué hacer pedagógico, ya que será el orientador de los diferentes espacios de la cultura como la escuela, la sociedad etc. Además, que se apropie de los procesos de investigación e innovación, para estar en convergencia con otras disciplinas y saberes en aras de la producción del conocimiento para atender los retos de la educación y la sociedad.

En perspectiva de lo que ofrece la Universidad de Antioquia sobre la licenciatura en Educación Especial, más que una postura es a lo que se le apuesta diariamente desde los diferentes espacios formativos. Por lo tanto, la academia se convierte en un dador de apoyos, oportunidades, para ser y estar con el otro, conocer otros procesos, ideas, pensamientos, pues es mundo de la pluridiversidad que conlleva a los Educadores Especiales a que tenga miradas a las cuales aportar y aprender al mismo tiempo.

#### ***5. 4. 2. La educación especial en procesos de atención con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano***

En convergencia a la reflexión que se realiza sobre el rol del educador especial en otros escenarios fuera de la discapacidad, surge una gran apuesta, oportunidad y necesidad de que este profesional pueda acompañar otras poblaciones y en ese sentido se hace referencia a los adolescentes desvinculados del conflicto armado, ya que, se observa que en el contexto colombiano hay pocas investigaciones, trabajos, experiencias que muestren al Educador Especial en vinculación a procesos a partir de la educación con dicha población, teniendo en cuenta toda la trayectoria histórica de violencia, marginalidad y caos en el país, donde unos de los más afectados han sido los niños, niñas y adolescentes.

En consecuencia, se ha puesto la mirada en otros contextos fuera de Colombia, donde aparece la figura del Educador social, allí se evidencia cómo este profesional desde su saber específico aporta desde la educación a adolescentes en situaciones de vulnerabilidad, para lo cual, Sáez Carreras, (1993, como se citó en Vidal, 2016.) comparte al respecto que "el educador social es un profesional que interviene y es protagonista de la acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas". Por otra parte, este profesional es un sujeto promotor de cambios pues lo hace a través de su acompañamiento en torno a la socialización y los entornos con alta incidencia de exclusión social, (Oña, 2005; Planella, 2013 como se citó en Vidal, 2016).

Tomando como referente la figura del Educador Social y notando además que en Colombia no se forma en esta carrera, el licenciado en Educación Especial sería uno de los que podría desempeñar la función por todo lo que ya se ha mostrado al respecto de la profesión. En ese sentido, el Educador Especial aportaría en procesos de resocialización, identidad, la concepción del sujeto, en el aprendizaje de cultivarse a cada uno desde las acciones positivas, compartiendo con el otro, en el restablecimiento de los derechos, en la construcción de la confianza y llevándolo hacia este contexto investigativo se puede acompañar en el proyecto de vida de los adolescentes, en este punto es importante resaltar que se ha podido distinguir dos contextos diferentes.

Uno que es la cotidianidad de la ciudad y el otro panorama se esconde en las montañas; este segundo contempla en gran medida a dicha población, la cual tiene unos arraigos importantes para pensar y analizar y que hoy en Instituciones Educativas de protección como Ciudad Don Bosco, se da apertura para que haya un fortalecimiento enfocado en el acompañamiento de la población adolescente víctima del conflicto armado, pues las distintas necesidades que cada persona trae consigo pone en alerta el saber específico de cada profesional, tanto para el aporte al desarrollo integral del joven, su salud mental, física y demás. Sin embargo, muchas veces los protocolos para el cuidado de esta población excluyen la oportunidad de que haya un acercamiento de profesionales inmersos en el proceso.

A pesar de que muchas veces es complejo acceder a las prácticas de docencia en formación educativa con esta población, es importante que el Educador Especial se apodere de su rol, porque dentro del discurso que se guía en la academia y en las demandas sociales la inclusión no puede enfocarse en la educación de la población con discapacidad, sino que se debe trascender a todos y para a todos, es decir, que en la licenciatura en Educación Especial es necesario dar profundidad para pensarse en el acercamiento a las poblaciones minoritarias y de paso vulnerables, a partir de la educación como motor de transformación personal, social y cultural.

En definitiva, si bien es cierto que el Educador Especial se forma para la atención de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales, se insiste nuevamente a que el Educador Especial salga de su zona de confort y se vincule a otros procesos de educación especial, porque es importante reconocer el trabajo interdisciplinar, no es simplemente lo que haga un psicólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo o trabajador social, puesto que esta población abarca otras necesidades que requieren el servicio de otros profesionales.

#### ***5. 4. 3. Adolescentes, una identidad sociocultural***

Colombia goza de una gran variedad de culturas ubicadas en todo su territorio y dentro de ellas convergen culturas que son básicamente “la forma en que vive una determinada sociedad o un grupo social, y que se transmite de generación en generación a través de la imitación, el aprendizaje y las experiencias” (Rehaag, I. 2006, p.2), esto conlleva a que las culturas de estas regiones posicionen al país como un territorio multicultural. Dentro de estas regiones se tejen

interacciones de todo tipo, sociales, políticas, afectivas, profesionales, económicas, deportivas, religiosas, así como relaciones donde se comparten gustos, creencias, pensamientos, actitudes, pasatiempos y demás, que hacen que se pueda evidenciar la interculturalidad comprendiéndose como la posibilidad de que diferentes grupos étnicos (indígenas, Rom o gitanos, afrodescendiente, comunidades negras, raizales, palenqueros, caucasicos, mestizos, mulatos, entre otras.) puedan convivir e interactuar dentro de un mismo espacio, (Rehaag, I. 2006).

Ahora bien, tomando en cuenta la definición que se ofrece de la cultura y la interculturalidad, se permite ubicar las dinámicas que vive una comunidad y cómo estas se transmiten de generación en generación, que se interioriza desde la infancia, por medio de las creencias y rituales familiares, el acercamiento constante con un espacio, un objeto, escuchar una voz, un sonido todo lo que se vuelve constante le permite al niño/a que se apropie de lo que le están heredando.

Luego con el paso de los años se llega a un punto donde se empieza a tomar consciencia, a inquietarse un poco más por lo que se hace y reproduce, puede comparar por qué su cultura es diferente de la que está un poco más lejos, etc. De esta forma comprende que ha llegado a la adolescencia, que permite prepararse para asumir las acciones, retos, responsabilidades y pensamientos más certeros, pero también es importante recalcar que es la etapa donde se gesta la producción de una identidad, donde Jiménez, G. (2005) lo comprende como un proceso que se lleva a cabo de manera subjetiva, donde individualmente se toman o se apartan aspectos de su entorno para diferenciarse de los demás, pero siempre habrá rasgos que le permitirán pertenecer o identificarse con una comunidad.

Para dar mejor entendimiento al tema que se está desarrollando, se presenta un ejemplo de identidad sociocultural de un adolescente en el contexto del conflicto armado urbano. Un especial del periódico de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) y podcast radio UNAL, presentado por Hernández, D. (2021).

“Jeiko” habitó en un contexto de la ruralidad y la urbanidad en un barrio periférico y de invasión en la ciudad de Medellín a partir de los años 80. Inicialmente lo que había era pandillas y problemas entre familias, más adelante se asentaron grupos guerrilleros y allí se convierten en la

autoridad y el poder de este barrio. Cuando este joven llega a la adolescencia le toca ser testigo de los enfrentamientos entre paramilitares y la guerra por la posesión del barrio, luego llegan las operaciones del Estado y la resistencia por parte de los habitantes donde sin armas y solo con la voces y banderas pudieron poner un alto a la guerra para marcar la historia de dicho contexto. Aun así, las consecuencias de la guerra y la violencia se tomaron la masculinidad, pues los adolescentes se convirtieron en el eje central para tomar las armas, el poder, las mujeres y el dinero. Sin embargo, este joven decidió tomar otro camino gracias al apoyo de su familia y los sueños que quería alcanzar, así como por rodearse de personas que le permitieron seguir mirando hacia otros espacios con mejores oportunidades, donde logró encontrar la vía de la música y el arte para formarse en un Hip Hopper y líder de su comunidad.

Este ejemplo es una clara muestra de que las identidades están atravesadas por el contexto sociocultural, donde muchas veces obligan a las personas a tomar decisiones y nuevos caminos como en el caso de “Jeiko” ya que no quería terminar como todos los jóvenes de su barrio en función de la guerra y la violencia. Por lo cual, es importante ofrecer acompañamiento a los jóvenes, desde la educación y los espacios más cercanos como la familia, para que de manera respetuosa y empática se oriente a los adolescentes a construir sus propias identidades sin perder el rumbo de sus esencias.

#### ***5. 4. 4. La inclusión social y exclusión social con los adolescentes y jóvenes***

El autor Hopenhayn, M. (2008), refiere que en el ciclo vital de la adolescencia y juventud (edades comprendidas entre los 15 y 29 años según las Naciones Unidas y Unión Europea) se ve muy afectado por la dicotomía entre la inclusión y exclusión de estos sujetos en la sociedad, dado que, en esta época se da apertura a procesos importantes para sus proyectos de vida, tales como, el desarrollo de capacidades y habilidades académicas y laborales, , entre otros, por ende, el tránsito realizado en esta etapa del ciclo vital determinará en muchos de los casos el desarrollo y fortalecimiento de sus proyectos de vida, sus participaciones y productividades sociales, culturales, familiares e interpersonales.

De acuerdo con lo anterior se podría comprender la inclusión social como un concepto múltiple, visto de diferentes maneras, dado que cada sociedad, comunidad y cultura determina

cuáles son los mínimos requisitos de bienestar y protección conforme al nivel de desarrollo de cada país. El autor Sen (1999, como se citó en Hopenhayn, M. 2008), propone que la inclusión social puede comprenderse como el desarrollo de habilidades y capacidades para el ejercicio de las libertades, lo cual resulta importante para la autonomía de la toma de decisiones donde se fomentan las capacidades para que los adolescentes puedan escoger su futuro, creando, ejecutando y recolectando todo ello que desean para sus proyectos de vida, sin embargo, el contexto a veces ejerce tal violencia simbólica que impide el desarrollo del mismo.

Ahora bien, en la exclusión social se encuentran diversas barreras que atañen negativamente a los adolescentes, dado que, generan asimetrías entre las oportunidades de acceso a las necesidades básicas para una vida digna. Entre ellas se destacan las siguientes barreras:

***Barreras de acceso laboral:*** los adolescentes y jóvenes cuentan con más educación en la mayoría de los casos en comparación de los adultos, sin embargo, el campo laboral está destinado a los adultos por la experiencia laboral, es decir, no existe equidad de oportunidades laborales para los jóvenes, por otro lado, CEPAL (2005, como se citó en Hopenhayn, M. 2008), refiere que culminar la educación primaria y secundaria se convierte en un factor protector para prevenir la pobreza extrema, la exclusión social, la indigencia, entre otras, no obstante, las trabas en el sistema de empleos genera que el acceso a estos para los adolescentes y jóvenes sea muy escaso, incluso cuando se inicia la vida laboral en gran medida no se cuenta con las garantías suficientes que permiten un debido desarrollo de sus proyectos de vida, reflejándose en mayor cantidad en mujeres (inequidad de género) por lo tanto, la expresión a más educación mejor oportunidades se convierte en una utopía en Latinoamérica.

Con respecto a los Adolescentes desvinculados del conflicto armado del programa CAPRE algunos de ellos expresaron que ingresaban a los grupos armados al margen de la ley, porque las posibilidades de estudiar eran escasas, pues sus familias no contaban con un ingreso económico estable que les permitiera asumir los gastos educativos, por lo tanto, vincularse a un grupo armado se convierte para ellos en un proyecto de vida donde ejercen una profesión militante y en dicho empleo suplen sus necesidades básicas y adquisición de bienes materiales de consumo y goce propio.

Por último, está el panorama de los adolescentes que no se encuentran trabajando ni estudiando, es decir, que se encuentran en situación de triple vulnerabilidad, 1° por estar desempleados, 2° por no estar estudiando y 3° por ser menores de edad, es evidente que todas las anteriores barreras se convierten en un círculo vicioso de bajos ingresos, nivel educativo, desempleo y empleos de poca remuneración económica, todo ellos síntomas de la exclusión social.

***Barreras en el ejercicio del poder:*** si bien los adolescentes y jóvenes en la mayoría de los casos tienen mejor dominio de las tecnologías digitales para acceder a las diferentes fuentes de información, a la hora de ejercer sus derechos en la toma de decisiones y participación política e institucional, es escasa, por lo cual, en la mayoría de los casos no se sienten representados política y socialmente por los mandatarios del Estado. Sin embargo, dichas herramientas tecnológicas han permitido a los adolescentes expresarse en el ámbito político mientras se cumple la mayoría de edad (18 años) requerida por la legislación colombiana para ejercer sus derechos políticos.

En cuanto a los adolescentes desvinculados, se destaca el poco uso de las tecnologías digitales, por las restricciones para la protección de su identidad, que no permiten que accedan con libertad a las redes sociales, sin embargo en la sala de sistema CAPRE pueden acceder al correo electrónico como medio de interacción digital, pero no es suficiente para conocer la realidad e instruirse en acontecimientos de impacto social que contribuya a su crecimiento y fortalecimiento del proyecto de vida, por eso, se considera que los aprendizajes y habilidades para la inclusión social de estos adolescentes no van acorde con el contexto que los rodea, tanto para la institución como para ellos como sujetos políticos y sociales que no ejercen esos roles en la comunidad.

***Barreras en el acceso a la educación:*** en este ítem se establece que las barreras para la educación se encuentran entrelazadas con los medios económicos y estratos sociales, esto debido a los diferentes niveles de formación académicos que requieren sumas de dinero superiores a las capacidades con las que cuentan los jóvenes, y por lo tanto determina las posibilidades de acceso a la educación, impidiéndole elegir las Instituciones de formación educativa, es decir, los adolescentes y jóvenes dependen de sus condiciones socio-económicas para determinar su adquisición de estado como conocimiento (niveles de educación).

De igual manera, se halla la insuficiencia por parte del Estado como garante del proceso formativo de la educación, al encontrarse a menudo con circunstancias de corrupción dentro de los organismos encargados de generar políticas públicas para la destinación de recursos en la educación, asimismo el poco interés del Estado para llegar a Instituciones Educativas ubicadas en regiones con injerencia de grupo armados al margen de la ley o que se encuentran apartadas de las zonas céntricas, impidiendo que adolescentes y jóvenes reciban una formación que sea acorde a sus particularidades y el contexto.

Ahora bien, en el caso de los adolescentes y jóvenes desvinculados de los grupos al margen de la ley se encuentra que existe una barrera desde los propios pensamientos que proviene de la formación que han recibido en dichos sitios, permeando sus conocimientos y limitando las capacidades para llevar a cabo un desarrollo íntegro en sus proyectos de vida, además de ser estigmatizados ante la sociedad por sus condiciones y estrato socioeconómico que lo hace apartar de los centros de formación.

Para concluir, se ha demostrado que en términos de inclusión social son muchos los ámbitos y procesos que se deben hacer para el goce de los derechos y que los adolescentes desvinculados del conflicto armado se encuentren en óptimas situaciones para el desarrollo de sus proyectos de vida, no obstante, la realidad que los atañe es otra, donde su diario vivir es la exclusión social, por eso, es menester desde los diversos ámbitos sociales llevar a cabo acciones asertivas y transformadoras que permitan incluirlos socialmente.

Asimismo, visibilizar la importancia de la creación de políticas públicas que vayan en pro de la inclusión social de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (en todas sus condiciones), a fin, de que sean generaciones que aporten en gran manera en la construcción de sociedad, a través del acceso y ejercicios de sus derechos fundamentales, contemplando además el enfoque de derechos y de género. Ya como reflexión final, el autor Hopenhayn, M. (2008), nos recalca que la inclusión no radica solamente en el acceso al empleo y la educación, antes bien, esta debe verse de forma holística y/o cósmica en el sentido que contemple todas las dimensiones del ser humano, en las cuales se pueda participar en libertad y autonomía de la ciudadanía en espacios físicos, digitales, en los movimientos sociales, culturales, económicos. Y en el arte de ser y estar en el mundo los unos con los otros.

#### ***5. 4. 5. Exclusión social de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano***

La autora Lara Salcedo, L. M. (2011), expresa que es muy difícil el proceso de reintegración a la vida civil, es decir el proceso de inclusión social de los adolescentes, dado que se generan muchas secuelas psicológicas las cuales pueden ser estrés, depresión y ansiedad, dadas por la necesidad de ser incluidos en la sociedad, puesto que, al enfrentarse a los diversos contextos se encuentran con barreras de estigmatización social y rechazo institucional por su pasado en los diferentes grupos armados al margen de la ley, esto afecta en gran manera su autoestima, autoconcepto y autoimagen, imposibilitando la construcción de identidad social y política de estos adolescentes, además, en algunas ocasiones reaccionan de manera inadecuada ante la autoridad al sentirse discriminados y segregados por parte de los profesionales que los atienden en las instituciones de protección en las cuales realizan su proceso de restitución de derechos.

Ahora bien, cuando se hace referencia al estigma se recurre al autor Goffman (1986, como se citó en Lara Salcedo, L. M 2011), quien nos expresa que la sociedad establece categorías de identificación con las personas a fin de adjetivarlos y concederles atributos que desacreditan a los sujetos calificándolos negativamente, por ende, se entiende que estos sujetos estigmatizados son diferentes a la población “regular” como lo sería en este caso la etiqueta “Adolescente desvinculado del conflicto armado”.

Este estigma se convierte en un rasgo de la sociedad, es decir, son barreras para la inclusión social, la interacción y comunicación social, pues, los adolescentes se aíslan al sentirse que no son bienvenidos y recibidos como extranjeros por los demás, debido a que siguen con la etiqueta de ser un peligro para la sociedad, configurando una identidad social y política del no merecimiento de ser incluidos y de no ser sujetos de derechos para tener una vida digna, estas problemáticas sociales estructurales causan que los adolescentes en muchos de los casos se permeen de una desconfianza generalizada hacia las demás personas que los rodean, por lo tanto, esconden su verdadera identidad y ocultan su pasado, por miedo a ser juzgados socialmente y por el temor de ser castigados por quienes eran antes sus “protectores” los grupos armados ilegales o como sucede en algunas circunstancias los adolescentes y jóvenes se reintegran nuevamente a estos grupos ilegales puesto que allí encuentran las posibilidades que el entorno social no les brinda.

Por otra parte, Goffman recalca que dejar el adjetivo que deviene del estigma permite una superación del yo que da como resultado una transformación interna que revoluciona todos aquellos defectos que permeaban al sujeto, es el reconocimiento de ser visto como un sujeto social y político resiliente que supera las diferentes adversidades, no obstante, dicho proceso atañe a la sociedad, las comunidades, las personas y al sujeto como tal, todo lo anterior, es con el fin de ser reconocidos como ciudadanos con derechos y deberes que hacen parte de un conglomerado social, es decir, que pertenecen a una sociedad y participan de ella con libertad de desarrollo, por lo cual, se debe de hablar de inclusión social, reconocimiento social, reivindicación de actitudes estigmatizantes con procesos que aporten en gran manera a que los adolescentes logren un verdadero proceso de inclusión social.

#### **5. 4. 6. Exclusión social, barreras territoriales y culturales**

**Exclusión social:** Los autores Chuaqui, J. et al., (2016), refieren que la exclusión social está relacionada a las barreras y los grados de poder que ocupan las personas dentro de los sistemas y subsistemas sociales (educación, salud, trabajo, servicios públicos, vivienda, entre otros) los cuales les permiten o no acceder a sus intereses, es entonces, que la definición del concepto que nos ofrecen los autores es:

La exclusión social está constituida por limitaciones o degradaciones del status de una categoría social o sistema de interacción que se expresan multidimensionalmente en cuanto a precariedad de poder o bien barreras estructurales de las posiciones sociales de una categoría social o sistema de interacción. (Chuaqui, J. et al., 2016, pp 166-167)

De igual manera, es importante reconocer cuales pueden ser las manifestaciones de esta en la sociedad, las cuales son: a. Barreras en el acceso a los sistemas y subsistemas sociales por condiciones ideológicas, etnia, género, entre otras; b. Barreras en el acceso al goce de los derechos fundamentales; c. Barreras en el acceso a las relaciones sociales, la comunicación e interacción social, es decir, barreras en el establecimiento de relaciones que conformen una red de apoyo para el sujeto.

En esa misma línea, las causas estructurales de la exclusión social traen consigo unos efectos en las condiciones de vida de los seres humanos, estas pueden ser: a. Situarlos en estratos

socioeconómicos bajos, *b.* Asignarles viviendas en territorios aislados y marginados y *c.* Excluirlos por condición de diversidad de género (ser mujeres o identificarse con la comunidad LGTBIQ+), *f.* Por la condición de sujetos sociales marginado (habitantes en situación de calle, trabajadoras sexuales, personas privadas de la libertad y adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, entre otros), *g.* Por afinidad política, ideológica y religiosa (líderes sociales, protestantes, cristianos, ateos,), *h.* Por etnia (indígenas, comunidades negras, afrocolombianos, raizales, palenqueros y rom/gitanos).

***Exclusión social en el ámbito territorial:*** A continuación, se presentan las barreras que se pueden manifestar en el territorio, es entonces que el autor Chuaqui, J. et al., (2016), explica que el territorio donde hacen los asentamientos las familias se convierten en espacios físicos, simbólicos e identitarios, donde conforman sus hogares, pasan momentos de ocio, hobbies y descanso, construyen y reconstruyen sus normas de convivencia, y principios éticos y morales, con el fin, de poder coexistir en comunidad, viviendo en armonía, valorando la condición humana de cada uno. Lo anterior se convierte en una dimensión importante en la construcción de los proyectos de vida colectivos e individuales de las personas, no obstante, la familia y el territorio se encuentra permeada por unas barreras contextuales como lo son la ubicación geográfica desfavorable de las viviendas, la calidad de los materiales de las viviendas, los bajos ingresos económicos, el poco acceso a los servicios públicos, la inseguridad, las vías de transporte, etc.

Por ejemplo, en el ámbito laboral muchas personas acceden a este bien, sin embargo, todos por sus perfiles profesionales tienen ingresos diferentes, por ende, las personas con mejor capital económico pueden acceder a viviendas de mejor calidad, pero, las personas con ingresos económicos bajos acceden a viviendas en pésimas condiciones y en territorios que están en condiciones de riesgo medioambiental, convirtiéndose este factor territorial en un factor de estratificación de clases. Es por ello que se habla de exclusión social en los territorios pues las pocas políticas públicas sobre la vivienda de las familias de bajos recursos no permiten un mejor acceso a sus derechos, la falta de presencia institucional Estatal se da paso a la creación de grupos al margen de la ley que radican su economía en actividades ilícitas, impidiendo entonces que las familias estén en verdaderos procesos de inclusión social.

Analizando bien el panorama anterior, se permite comprender que la creación, desarrollo e implementación de políticas públicas sobre la inclusión social de los territorios permitirían que esas dinámicas de violencia simbólica puedan disminuir en gran medida, es entonces, que queda por profundizar en las diferencias que presentan los territorios que cuentan con más apoyos económicos en el centro del país en comparación de los territorios en las periferias costeras, lo importante de esto es que la mayoría de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano son oriundos de territorios periféricos costeros del país, donde por la falta de presencia institucional Estatal los grupos armados ocupan estos territorios e implementan sus propias normas que le permiten la toma de decisiones ante la comunidad.

***Exclusión social en el ámbito cultural:*** En lo relacionado a la exclusión social desde el ámbito cultural, se hace evidente la discriminación y segregación por la condición de etnia y de ideologías culturales, pues, la cultura hegemónica ha tratado de establecer las maneras de vestir, identificarse, sentir, pensar y actuar en el mundo que los rodea. Si bien es cierto, que existen políticas públicas que buscan garantizar la permanencia de las tradiciones culturales, estas suelen ser trasgredidas por la sociedad.

Por otro lado, los adolescentes y jóvenes se integran en grupos subalternos culturales donde son excluidos y discriminados por su edad, rasgos étnicos, género, apariencia física, militancias ideológicas, enfermedades de transmisión sexual, procedencia familiar, entre otras, afectándoles en gran manera el acceso y permanencia a los sistemas de la sociedad, pues, las etiquetas a las que son sometidos por sus condiciones los convierten en objetos de discriminación social y cultural.

En relación a los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano se ha establecido que se encuentran en gran desventaja porque compiten en inferioridad de condiciones frente a otros jóvenes que han tenido mejores oportunidades de vida, debido a que por la ubicación geográfica donde se encuentran estos grupos culturales (negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros, indígenas y rom de Colombia), tienen o han tenido un mayor impacto de afectación en sus comunidades, cuyos infantes y adolescentes han sido reclutados como cuerpos de guerra para un país que lleva más de 60 años de conflicto interno, por eso es que se habla de cultura de guerra en Colombia.

Otra dinámica preocupante, es que en el programa CAPRE de CDB hay una gran cantidad de adolescentes pertenecientes a las comunidades indígenas, negras y afrocolombianas los cuales han sido llevados a Medellín, una ciudad que presenta otras dinámicas de reconocimiento cultural diferentes a las de ellos, por ende, el reconocimiento a la diversidad pluricultural de estas poblaciones no es atendida como debiera ser. Por ejemplo, desde el ámbito académico no cuentan con currículos etnoeducativos para la atención de procesos de enseñanza y aprendizaje desde sus saberes culturales y ancestrales, es decir, que son colonizados culturalmente por las cosmogonías antioqueñas, esta falta de atención cultural se convierte en procesos de poder y control socioculturales normalizadores.

#### **5. 4. 7. *Diálogo de saberes***

Los autores Chacón, B. E. G. et al., (2002), refieren que el diálogo de saberes es una práctica que permite el encuentro con el otro donde se logra construir conocimiento tanto de sí mismos como del otro, el cual proviene de los saberes culturales, territoriales, ancestrales, históricos, entre otros, de los individuos que componen ese colectivo, los cuales ejercen un rol activo en las comunidades que habitan, es entonces, a partir de la diversidad de saberes se apunta a un conocimiento colectivo que no anule el individual y que sea desde la diversidad de cada uno de ellos, donde se toma decisiones y se consensue con las problemáticas que atañen al grupo social.

Lo enriquecedor del diálogo de saberes es que el sujeto con su alteridad es capaz de crear conocimiento sobre cada una de las realidades que habita, para luego debatirlas y/o cotejarlas con sus pares, a fin, de llegar a reflexiones, argumentos y posibles soluciones a través de la dialéctica con el otro que lo habita, es decir, que el ejercicio del poder es horizontalizado y democrático, pues no existe verdad absoluta sino diversidad de conocimientos los cuales los habilita como ciudadanos sociales y activos. Teniendo como propósito no excluir socialmente a los sujetos por sus pensamientos y formas de comprender y entender el mundo que los rodea.

Por último, el diálogo de saberes aporta en gran manera a la recuperación de la historia de los individuos y los colectivos, dado que, se hace un recuento y reconocimiento narrativo de los acontecimientos históricos que han marcado las narrativas de vida de cada uno de ellos, además, ubica a los sujetos en territorios y culturas determinadas, donde se develan las dinámicas sociales

que los rodean y como estas posibilitan o impiden el acceso a los sistemas del Estado y las sociedades, es entonces, que el diálogo de saberes da paso a la recuperación de la historia de cada sujeto en un contexto, tiempo y problemática concreta a fin de buscar acciones transformadoras entre la comunidad, también, permite que los sujetos se vean en un pasado, presente y futuro y de cómo visualizan sus proyectos de vida en un futuro.

Del mismo modo, la apuesta por un diálogo de saberes con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, permite que se haga una construcción y reconstrucción de la historicidad de cada uno de ellos, contemplando el pasado, presente y futuro, ubicándolos en un espacio, cultura, tiempo y problemáticas, es también, permitir que ellos a través del diálogo se encuentre con los otros posibilitando la construcción de una mejor sociedad.

#### ***5. 4. 8. La alteridad es un factor protector para la construcción de identidad y sociedad***

El concepto de alteridad es un medio de construcción de identidad individual la cual está permeada por todo aquello que rodea al sujeto, siendo éste un tema importante a la hora de construir sociedad junto con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, pues esto se convierte en un factor protector para los procesos de inclusión social con ellos y la sociedad en general, por ende, a continuación se abordará la alteridad a través del autor Guerrero, O. F. (2015), quien explica que la filosofía de la alteridad tiene autores representativos tales como Husserl, Heidegger y Emmanuel Levinas, en este apartado se acercará a Levinas dado la pertinencia de sus teorías académicas, ahora bien, la alteridad permite abordar el concepto complejo de la diferencia, es entonces que el pronombre *Alter* significa otro, distinto, diferente y el sufijo *Ter* significa diferencias a un elemento del otro, por lo cual, se busca poder defender la identidad individual de cada sujeto, reconociendo asimismo la otredad de los demás sujetos que los rodean, es decir, que es válido expresar que todos, todas y todes tienen una identidad con relaciones complejas entre el sujeto y el mundo que los rodea. Levinas aporta al concepto de alteridad 5 dimensiones que se encuentran relacionadas entre sí, en las que se destacan algunas.

***Dimensión religiosa:*** Esta hace referencia a la relación entre la alteridad y la finitud, radica en la aproximación de la alteridad del sujeto con el Dios supremo cuyo concepto es divino, no obstante, la alteridad religiosa es cuando el sujeto está en la búsqueda de la comprensión de su

alteridad completa, de su propósito en el mundo, en lo que hay más allá del plano material, por otro lado, Dios representa el consuelo de lo infinito, de la vida eterna de lo incomprensible e indescifrable, entre otras. De igual forma, la alteridad religiosa no puede delimitarse a la identidad del sujeto y el mundo que lo rodea, sino que también tienen en cuenta la dimensión espiritual donde habitan seres sobrenaturales como Dios el alma y espíritu que no mueren, el cual se llega a conocer cuando cada persona tiene una experiencia propia con Dios. Ahora bien, la alteridad de cada persona se forma de su mismidad y de la alteridad de los demás, pero todo ello está nutrido por la alteridad de Dios en medio de sus vidas, es decir que están relacionadas entre sí.

***Dimensión individual:*** Esta hace referencia a la identidad que tiene cada sujeto sobre sí mismo, la cual se va formando y transformando con el devenir del tiempo, de las adversidades, del contexto, de las experiencias, entre otras, es entonces, que las circunstancias sociales e interpersonales que acontecen en medio de la vida de los sujetos los hace únicos y diversos, siendo este proceso dinámico que nunca queda estático, develando su conciencia, carácter, personalidad, entre otras, que van y vienen sobre el mismo sujeto, meditando y concienciando sus actúares, sentires y pensares, a fin, de ir construyendo y reconstruyendo su identidad, está emerge cuando el sujeto narra o expone todas sus experiencias e historias de vida, representando así su mundo para los otros, esto anterior es una elaboración dialéctica y discursiva que entrelaza la alteridad del sujeto con el de la persona que lo escucha y lo interpela (Guerrero, O. F.,2015).

***Dimensión intersubjetiva:*** Esta se encuentra en todos los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad de cada sujeto, sin embargo, esta alteridad sólo se llega a percibir cuando otro hace un reconocimiento del yo de la otra persona, Es entonces, que el lenguaje ejerce un papel central en la alteridad, dado que a través del él se da apertura al mundo que los rodea, además, está dirigido a otro, es decir la alteridad del otro, donde hay un diálogo de saberes los cuales son interpelados que evocan al otro, estos están determinados por los roles de emisor y receptor del mensaje los cuales se intercalan mientras se emiten los mismos. El lenguaje interpersonal y la alteridad se convierte en un factor protector hacia la violencia, porque, permite reconocer la alteridad del otro que se encuentra en disgusto por algún motivo, para así llegar a un acuerdo y reconciliación entre las partes.

**Dimensión ética:** hace relación entre el individuo y la alteridad, donde el sujeto logra conocer y aceptar la alteridad del otro sin anularla, poseerlo, neutralizarlo, ni someterlo, por el contrario, se comunican entre sí a través de la palabra con mensajes que los reconocen como sujetos diversos. El diálogo permite esa conexión entre las alteridades de los sujetos, si se realiza de forma ética se convierte en un proceso recíproco, en conclusión, es menester de todas, todos y todes dar apertura a la alteridad donde se acoja con amor, respeto y cuidado la diferencia de los demás.

Con el fin de aportar a sus proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, se debe contemplar sus alteridades, donde se reconozca que cada sujeto debe ser libre de construir y reconstruir sus identidades, ya que estas permiten que los sujetos a través de sus narrativas de vida, pasadas, presentes y futuras se identifiquen como sujetos que hacen parte de una sociedad, por ende, es importante que desde la inclusión social se permita ser, estar, pensar y actuar a cada sujeto según sus aspiraciones personales, donde se permita aportar a la construcción de sociedad, por eso, se considera que el abordaje de la alteridad es un factor protector para la construcción de subjetividades y de sociedades.

Por otro lado, desde la educación especial se convierte en un reto acercarse a temas de la disciplina de la filosofía, dado que, algunos de ellos son complejos de entender, pero, esto no se puede convertir en una barrera para el diálogo de saberes, antes bien, desde la diversidad se debe afrontar los retos de navegar y dialogar temas que se ven aislados, pero, que en el análisis reflexivo de los mismos datan de líneas de conexión que los argumentan unos a otros, por ejemplo dialogar teatro, body art, educación, proyecto de vida, conflicto armado interno colombiano, inclusión social y rol del educador especial, permiten expresar que si bien cada concepto es único, estos pueden dialogar entre sí manteniendo cada uno su alteridad e identidad, acogiendo los conceptos, reflexiones y argumentos que tienen en común. Es dar apertura a nuevas formas de hacer conocimiento y de poder ejercer el rol como Educadores Especiales.

## 6. Marco contextual: escenario

En el siguiente apartado se hace una breve contextualización de Ciudad Don Bosco de Medellín y del programa CAPRE, dado que, en este contexto se desarrolló el trabajo de campo de la investigación.

### 6.1 Ciudad Don Bosco (CDB) y el programa CAPRE

La Institución Educativa Ciudad Don Bosco (2 de noviembre del 2021), se encuentra ubicada en la comuna 7, en el barrio Robledo Aures, su dirección es Carrera 96 B N° 78 C-11, su correo electrónico es: [contacto@ieciudadonbosco.edu.co](mailto:contacto@ieciudadonbosco.edu.co), su página web es: <https://www.ieciudadonbosco.edu.co/index.php#>, y su teléfono es: (4) 5408180, ahora bien, resulta que los autores Londoño Uriza, E. A. et al., (2019), nos refieren que esta institución educativa es de carácter oficial, social y sin ánimo de lucro, que tiene como labor ayudar al restablecimiento de los derechos de los niños, niñas, adolescentes en situación de vulnerabilidad, igualmente, el poder satisfacer las necesidades básicas con el fin de establecer unos entornos formativos que permita el desarrollo físico, psicosocial y espiritual de estos infantes, este trabajo se hace en conjunto con la familia y la comunidad para fomentar así el tejido social, además, CDB tienen unos programas de atención orientados a la vocación técnico profesional con el fin de poder fortalecer los proyectos de vida de estos niños, niñas y adolescentes.

En lo relacionado a la misión y visión de CDB el autor Pérez Castaño, G. A. (2017), nos refieren que:

La institución educativa CDB tiene como *Misión*: Ciudad Don Bosco, es una obra social católica, de carácter privado, dirigida por la comunidad salesiana, que ofrece sus servicios en los sectores de parroquias, educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano, protección - prevención y empresa productiva, donde evangeliza educando a la niñez, adolescencia y juventud, en situación de vulneración y alto riesgo; en comunión con los laicos, el Estado, la familia y otros grupos de interés, como aporte pastoral de calidad a la iglesia y a la sociedad colombiana, contribuyendo a la transformación de la cultura y a la formación de buenos cristianos y honestos ciudadanos. Y como *Visión*: Hacia el 2020 Ciudad Don Bosco estará consolidada como una obra social salesiana visible, significativa

y fecunda en el contexto nacional e internacional, a través de la presencia animadora al servicio de la niñez, adolescencia y juventud en comunión con los laicos, el Estado, la familia y otros grupos de interés. (p 35)

*El Centro De Atención Especializada Construyendo Sueños:* A continuación, los contextualizamos sobre el programa casa especializada CAPRE - Construyendo sueños de CDB, dado que, es el encargado de los procesos de atención y reinserción social de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, ahora bien, en lo que se refiere a CAPRE la Organización Internacional para las Migraciones, et al., (2016), nos especifica que:

Son los espacios definidos para la reintegración de los adolescentes entre 13 y 18 años, según los lineamientos establecidos por el ICBF y es allí donde son remitidos luego de que han pasado la primera etapa de atención en el hogar transitorio. Esta modalidad busca ofrecer a los adolescentes desvinculados de los grupos armados al margen de la ley una intervención de desarrollo integral, en continuidad con el proceso que ya se ha venido adelantando para el restablecimiento de derechos desde su recuperación o entrega voluntaria. (p 14)

Por otro lado, Ciudad Don Bosco (2018-2021), nos refiere que:

El programa de la Casa especializada CAPRE – Construyendo Sueños, con una capacidad instalada de 75 cupos, atiende adolescentes y jóvenes hombres y mujeres desvinculados de los grupos armados organizados al margen de la ley y de bandas criminales -Bacrim- (entre 14 y 18 años), en su gran mayoría provenientes del sector rural en diferentes regiones del país, pertenecientes a distintas etnias (afrodescendientes, indígenas, entre otros). Generalmente presentan atraso sociocultural, ritmos de aprendizaje más lentos, dificultades comportamentales y afectaciones a nivel emocional. (párr. 1)

Ahora bien, el surgimiento del Programa casa especializada CAPRE – Construyendo sueños, con anterioridad se llamaba Centro de Atención especializado (CAE), el cual tiene como objetivo la atención de adolescentes desvinculados de grupos al margen de la ley, los autores Londoño Uriza, E. A. et al., (2019), nos relatan que para el 2003 CDB realizó un convenio con el ICBF para la atención con esta población, además, contó con el apoyo de la Organización

Internacional para las Migraciones (OIM), para la creación de una infraestructura que permitiera el alojamiento de estos niños, niñas y adolescentes, puesto que, la mayoría de los infantes provienen de las diferentes zonas rurales del país, es entonces, que este espacio físico es lo que hoy en día conocemos como Ciudad Don Bosco.

En cuanto, al programa CAPRE - Construyendo Sueños, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), et al., (2016), nos refiere que se encuentra dirigido por Ciudad Don Bosco (CDB) de Medellín, este programa comenzó a funcionar desde el año 2003, con el objetivo de poder llevar a cabo procesos de re-significación de los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados de los grupos al margen de la ley y las bandas criminales (BACRIM), ahora bien, resulta que los participantes son hombres y mujeres entre un rango de edad de 14 a 18 años, casi todos provenientes de zonas rurales del país, pertenecientes a diferentes grupos étnicos tales como indígenas y afrodescendientes, los cuales se vincularon a temprana edad a estos grupos al margen de la ley por múltiples factores.

Ahora bien, CDB hasta la fecha ha atendido a más de 520 adolescentes desvinculados, además, cuenta con más de 60 adolescentes bajo la modalidad de internado, los cuales son oriundos de hogares transitorios, tutores, gestores y de algunos CAE del país, es entonces, que esta propuesta representa para CDB la oportunidad de ir más allá de los lineamientos y parámetros establecidos por el ICBF, ya que, se acompañan de pedagogías como la salesiana, alianza y confianza, que permiten una atención integral para la construcción de los proyectos de vida, formas de vida y percepciones de sí mismos, igualmente, CDB implementa el Sistema Preventivo Salesiano el cual fomenta la comprensión profunda de estos menores como sujetos, partícipes de un contexto, con intereses, percepciones e ideales del mundo diferentes, de ahí, que el objetivo es poder gestionar actitudes idóneas como ciudadanos que son garantes de derechos y deberes, que pueden participar de forma activa dentro de la sociedad, esto anterior, permitirá afianzar los procesos de reinserción a la vida civil de estos adolescentes desvinculados, por lo tanto, el programa CAPRE se convierte en una gran oportunidad de cambio para el proyecto de vida de estos adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano.

Históricamente en el primer año del funcionamiento del programa CAPRE en CDB este atendió a 55 adolescentes, donde les brindaron acompañamiento en los procesos educativos,

---

psicológicos, nutrición, pedagogía, salud, espiritualidad, acompañamiento familiar, laboral y capacitación técnico profesional, con el fin de poder ingresar a estos adolescentes a la vida civil, en relación al programa CAPRE, este cuenta con tres fases, *1. Identificación, diagnóstico y acogida*, en este momento se define el perfil de los adolescentes desvinculados del conflicto armado con el apoyo del personal profesional de pedagogía, psicología, trabajadores sociales, y área de la salud, es de anotar que este proceso se lleva de acuerdo a unos protocolos estipulados por el ICBF, en el caso de que el infante sea remitido a CDB por una entidad judicial, este es recibido por los trabajadores sociales, los cuales trabajan junto con las comisarías de familias y defensorías de familia del ICBF, a fin, de comunicarse con la red de apoyo familiar de los infantes y así proceder a iniciar el proceso en el programa de formación técnico laboral.

Continuando, con *la 2. fase Intervención y protección*, aquí se lleva a cabo el Plan de atención Integral (PLATIN) en este momento se tramita el proceso de la vinculación a la educación formal, donde la guianza se realiza a partir de procesos de acompañamiento socio familiar, médico, psicológico, nutricional, odontológico y pedagógico, todo ello con el objetivo de promover la autogestión y fortalecimiento de las dimensiones vitales del ser humano (Social, emocional, espiritual y salud). En esta fase se considera la educación como dotadora de elementos importantes para afrontar y superar los retos de la vida cotidiana y *la 3. fase Preparación para el egreso del programa CAPRE*, que se enfatiza en trabajar habilidades humanas, puesto que son el núcleo social en el que están inmersos todo el tiempo, específicamente el laboral, donde ya deben empezar a vivir una vida autónoma, independiente, con derechos y deberes. Es importante aclarar que estos procesos de atención e intervención se realizan bajo dos modalidades individuales y grupales ya que van orientadas el fortalecimiento de los proyectos de vida de estos menores.

## **7. Marco jurídico**

### **7. 1. Marco jurídico de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano (ADCAC)**

El siguiente apartado pretende poder abordar algunas de las normatividades a nivel internacional y nacional relacionadas con los adolescentes desvinculados del conflicto armado y una reflexión crítica sobre la etiqueta de “menor”.

#### ***7. 1. 1. Jurisdicción internacional***

A nivel internacional encontramos: el Convenio IV de Ginebra de 1949, art 24 trata de la protección hacia los menores de 15 años, respecto a la educación, salud, religión, etc. Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), 1949, Art. 14 y 24. Declaración de los Derechos del Niño 1959, el niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. La Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969, hace mención al Art 19. Derechos del Niño: todo niño tiene derecho a las medidas de protección, por parte de la familia, sociedad y Estado, (República de Costa Rica, 1969). Protocolo I adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales de 1977, Art 77: Velar para que los menores de 15 años no hagan parte de los reclutamientos forzados. (Comité Internacional de la Cruz Roja, 1949).

Se continua con el Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional de 1977, Art 4: las personas que no participen directamente en hostilidades tendrán derecho a conservar su dignidad y trato justo; Inciso 3. A los niños y niñas menores de quince años se les garantizará ayudas para necesidades básicas y se les brindará educación, (Comité Internacional de la Cruz Roja, (CICR), 1977). Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales "Protocolo de san salvador" 17 noviembre 1988, Art 16: Todo niño y niña tiene derecho a un hogar, a recibir educación en todos los niveles educativos, (República de Costa Rica, 1988). Convención sobre los derechos del niño 20 de noviembre de 1989, Art 37: Los niños no serán sometidos a ningún tipo de castigo, Art 38: respetar las normas del derecho internacional donde los Estados deben velar por la protección de las menores víctimas

del conflicto armado, Art 40, 1. Los Estados deben reconocer los derechos del Niño, quien infrinja deberá asumir su redención, (Naciones Unidas (ONU), 1990).

Se prosigue con las reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad aprobadas mediante Resolución 45/113 de abril de 1991, Tienen por objeto: establecer normas mínimas para la protección de menores privados de libertad en todas sus formas y contrarrestar los efectos de sus acciones, (Naciones Unidas (ONU), 2002). Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional de 17 de julio de 1998, Art 7: define los crímenes de lesa humanidad, cuando han atacado una comunidad o civiles, (Naciones Unidas (ONU), 1998). La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo: Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo y congregada en dicha ciudad el 1.º de junio de 1999, Art 3: expone las peores formas de trabajo infantil, esclavitud, reclutamiento, explotación, tráfico de drogas entre otros, (Organización Internacional del Trabajo (OIT), 1999).

Por último, el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados Asamblea General – Resolución A/RES/54/263 del 25 de mayo de 2000 Entrada en vigor: 12 de febrero de 2002, Art 4: los grupos armados no deben reclutar menores de 15 años y si no se cumple los Estados debe implementar medidas para impedirlo, (Naciones Unidas (ONU), 2002) Y Naciones Unidas Consejo de Seguridad Resolución 2225 (2015), se efectúa la contribución de un marco para favorecer a los niños afectados por el conflicto armado y como camino hacia la paz, (Naciones Unidas (ONU), 2015).

### ***7. 1. 2. Jurisdicción nacional***

Se inicia con la Constitución política de Colombia de 1991, Art 44: son los derechos fundamentales del niño a vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, tener una familia, la educación, tener amor y deben ser protegidos contra toda forma de violencia; Art 45, los adolescentes tienen derecho a la protección y a la formación continua. Ley 12 de 1992, esta ley aprueba la Convención de los derechos del Niño, donde se compromete a implementar las medidas pertinentes para la protección de la infancia, (Ley 12, 1992). Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, En los artículos 68 al 71, estableció la educación para la rehabilitación social como

parte integrante del servicio público educativo, (Ley 115, 1994). Ley 418 de 1997, A los menores de 18 años se les reconoce como víctimas de la violencia política y aparece el ICBF para crear unos lineamientos de atención a esta población, (Ley 418, 1997).

Se continua con la Ley 548 del 23 de diciembre de 1999, en el Art 13 se estima que los menores de 18 años de edad no serán incorporados a filas para la prestación del servicio militar, (Ley 548, 1999). Ley 599 de 2000, El Código Penal colombiano, en el Art 162 se rige la condena de 156 a 276 meses para quienes recluten menores de edad, (Ley 599, 2000). Ley 833 de 2003, por la cual cumple el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo a la participación de niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados, adoptado en Nueva York, el 25 de mayo de 2000. (Ley 833, 2003)

Se sigue, Ley 906 de 2004 Código de procedimiento penal, se resalta el Art 132 donde se reconoce la condición de víctima, persona que se le hayan vulnerado sus derechos individuales y colectivos, (ley 906, 2004). Ley 782 del 2002, donde se estiman las orientaciones para llevar a cabo las negociaciones de acuerdos de paz con grupos al margen de la ley y el ICBF se compromete a diseñar y ejecutar un programa de reinserción para los menores de edad, (Ley 782, 2002). Ley 975 de 2005, esta ley se enfoca en el restablecimiento de los derechos, es conocida como Ley de Justicia y Paz, define la condición de víctima a través del Artículo 5 y establece sus derechos a la justicia, verdad y reparación en los artículos 6 Derecho a la justicia, artículo 7 Derecho a la verdad y el artículo 8 Derecho a la Reparación respectivamente, (Ley 975, 2005).

Se prosigue, con la Ley 1098 de 2006, la cual gira en torno al Artículo 20. Establece la protección ante guerras y los conflictos armados internos y el Art 175, menciona la oportunidad de los adolescentes de redimirse a pesar de haber participado en un grupo armado, (Ley 1098, 2006). Ley 1448 de 2011 Ley de Víctimas, tiene por objetivo establecer medidas administrativas, sociales y económicas en beneficio de las víctimas del conflicto armado y donde se resalta el art 3 que hace mención al goce efectivo de los derechos y la justicia, (Ley 1448, 2011). Decreto 2737 de 1989 El Código de infancia y adolescencia, define las situaciones irregulares bajo las cuales puede encontrarse un NNA, ya sea abandono o peligro, además describe las medidas que deben adoptarse para brindar una tutela, (Decreto 2737, 1989). Y el Decreto 128 de 2003, se reconoce el Art 1 que

trata sobre la política de reincorporación a la vida civil, donde estima unos beneficios socioeconómicos y lineamientos específicos para la reinscripción, (Decreto 128, 2003).

Con el panorama anterior, se pretende poder dialogar con los autores: Agamben, G. (2008), Frigerio, G. (2008) y Kantor, D. (marzo de 2010), con el fin de poder hacer una lectura contemporánea y crítica sobre la enunciación en la normatividad a nivel internacional y nacional de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano. Para iniciar, el autor Agamben, (2008) nos refiere que las lecturas contemporáneas de las personas sobre las diferentes dinámicas sociales pretenden poner una mirada fija en su tiempo, a fin, de poder discernir la oscuridad y las tinieblas del presente de esas dinámicas que atañen a la sociedad, no viendo la luz de las mismas dado que son muy claras a la vista de los demás.

Es decir, que las lecturas contemporáneas son aquellas que no van a coincidir con el tiempo actual y sus pretensiones, ya que, tienen un carácter anacrónico que aprecia y comprende cosas avanzadas a su época. Por lo tanto, la contemporaneidad analiza el presente y lo cataloga como arcaico percibiendo los indicios de la modernidad teniendo en cuenta la trayectoria histórica para el futuro, es entonces, que con la explicación anterior se pretende comprender de forma contemporánea que intenciones e intereses políticos se esconden bajo la etiqueta de adolescentes desvinculados del conflicto armado.

De acuerdo a la autora Frigerio, G. (2008) en su texto *“La división de las infancias: la máquina de etiquetar”*, nos explica que los discursos sociopolíticos a nivel internacional y nacional se convierten en acciones que conllevan unas consecuencias perjudiciales en las vidas reales de los adolescentes, dado que la forma en que son nombrados se convierten en nada más y nada menos que adjetivos descalificativos como lo son: menores, desvinculados, excombatientes, víctimas y victimarios del conflicto armado, empobrecidos, delincuentes, asesinos, huérfanos, ladrones, drogadictos, iletrados, jóvenes con atraso sociocultural, jóvenes con aprendizajes lentos, entre otros, que pretenden colocar a los adolescentes en un estado de control y normalización por parte de quienes crean normativas judiciales que no reconocen la diversidad cultural, territorial e identitaria de estos sujetos.

Las adolescencias se consideran una etapa del ciclo vital del ser humano, está junto con las infancias han sido vistas de forma romantizada e idealizada, por lo tanto, si algo se sale de esa normalización se le adjetiva y castiga, por ende, cuando uno de los matices de las adolescencias son la de los jóvenes crecidos y formados en el conflicto armado interno se convierten ellos en un blanco de alteridad que se debe de eliminar.

Pues los adultos “normalizadores” los llegan a considerar en su mayoría como enemigos, sujetos temibles, incontrolables, rebeldes, radicales y disruptivos que deben ser catalogados como “menores” que no aportan a los “procesos de paz del país”, y a fin de hacer frente a esta “problemática” el Estado junto con sus entidades gubernamentales como lo son el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) encargados de la atención de esta población inicia los diversos procesos de restablecimiento de derechos con el fin de aislarlos en instituciones de protección especializadas como lo es en este caso CAPRE (Casa de Protección Especializada) ubicada en la ciudad de Medellín.

En este espacio los adolescentes cuentan con un equipo profesional encargado de su atención y acompañamiento en los procesos de educación primaria, secundaria y técnico profesional, formación en habilidades para la vida diaria e incursión en el contexto urbano y semiurbano, puesto que la mayoría de los adolescentes son oriundos de zonas rurales periféricas del país, por ejemplo, hay adolescentes que provienen de veredas y caseríos del Chocó, Cauca, Santander, Amazonas, entre otras.

Si se contempla entonces la identidad cultural de cada uno de estos sujetos puede verse una Colombia pequeña en CAPRE, ya que son todos de diferentes partes del país, con dialectos y etnias distintas, pensamientos y formas de ser y estar en el mundo diferentes, a eso sumémosle que todos ellos pertenecieron a diferentes grupos al margen de la ley. Sin embargo, todos ellos conviven y coexisten en un solo espacio aprendiendo a vivir en comunidad concertando reglas y solucionando todo percance que se vaya presentando con el diario vivir.

De otro lado, se les brindan 5 comidas al día (tres comidas base y dos meriendas), las instalaciones cuentan con un restaurante comunitario con dos cocineras por turno y el nutriólogo que vela por su alimentación, el educador (persona que los acompaña en toda la rutina del día y

noche) se encarga de llevarles sus meriendas, además, tiene dos canchas deportivas, piscina, huerta, gimnasio al aire libre, cabaña, habitaciones de solo hombres en la casa 1 y habitaciones de solo mujeres en la casa 2, sala de sistemas, sala de educadores, sala de arte, baños, oficinas para cada profesional de apoyo, enfermería, entre otros.

CAPRE tiene también un convenio con la Universidad de Antioquia donde estudiantes de Licenciatura en Danza, Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Educación Especial hacen sus prácticas con el fin de aportar a los procesos educativos y de formación de estos jóvenes, con proyectos artísticos, lúdico recreativos y formacionales. Además, pasan sus días los adolescentes estudiando en la mañana y el tiempo libre de las tardes en los diferentes talleres ofertados en CAPRE, los adolescentes habitan mujeres y hombres en el mismo espacio de día, conviven y se hacen parejas algunos de ellos, se pintan el cabello de colores, se pintan las uñas hombres y mujeres, hacen manillas y atrapa sueños, ven televisión, adoran los hombres jugar al fútbol y las mujeres se peinan con asombrosas trenzas entre ellas, ríen, lloran, pelean, se reconcilian, se juegan bromas entre ellos, se gritan y luego se abrazan.

En fin como lo pueden leer son adolescentes que desarrollan sus vidas de acuerdo al contexto socio histórico en el que están inmersos (CAPRE), al tiempo y época particular (una Colombia después de un fallido acuerdo de paz y una post pandemia por el Covid 19), la forma en que son educados (fortalecimiento de las competencias básicas de la vida cotidiana y primaria y/o secundaria en modalidad acelerada), a la sociedad (quienes los estigmatiza y excluye por temor a estas adolescencias desconocidas) y los factores sociales, culturales y políticos que permean el contexto (sociedades inequitativas y segregadoras, la cultura mafiosa y las políticas de aislamiento, etiquetamiento, normalización y rehabilitación para con estos adolescentes), es decir, que todo aquello permea la concepción de las adolescencias que se tiene desde el marco jurídico y sociocultural colombiano.

Como lo evidencian los hechos anteriores estos jóvenes no deberían de cargar con la Etiqueta de menores, desvinculados o excombatientes, ya que su realidad viene siendo otra, luchan ellos cada día con sus temores e inseguridades, con la mirada de la sociedad que los estigmatiza y los ve como peligrosos, pues algunas sociedades colombianas no conciben otros matices de adolescencias, adolescencias crecidas en la pobreza extrema, conflicto interno, desplazamiento,

narcotráfico, trata de personas, abandono familiar, en calle, entre otras. Reflexionen entonces cada uno sobre cuál es la mirada y forma de nombrar a los demás, pues esta dignifica o humilla la alteridad de los demás sujetos.

Con el panorama anterior y retomando a la autora Frigerio, G. (2008), se da a entender que la noción de menor desde el Código de Infancia y Adolescencia y las diferentes leyes, decretos y sentencias sobre “menores desvinculados” no son más que categorías jurídicas que ubican a estos sujetos en un etiquetamiento de exclusión social, porque de fondo se pueden mirar procesos de clasificación que van en pro de la protección (aislamiento social), el control (instituciones de protección especializadas) y el castigo (restitución de derechos), pues si bien se busca que gocen de sus derechos al mismo tiempo se les protege y cohibe de forma exagerada, dado que se les considera posibles delincuentes que pueden reincidir en el delito, puede ser también esto una forma de mantenerlos ocultos para que la sociedad no se escandalice por sus orígenes sociales, su situación de vulnerabilidad, la posibilidad de reincidir en el delito, su pobreza extrema, entre otras.

Ahora bien, la inconformidad es por las entidades y personas que crean esas leyes con esas categorías jurídicas que colocan a las diferentes adolescencias en un estado de indefensión que los legisla y controla muchas veces sin piedad, sin el reconocimiento de su historicidad social y cultural de los adolescentes, donde se abren más las brechas de exclusión que no posibilita en algunos de los casos la hospitalidad y la bondad, en consecuencia es menester del Estado y las sociedades el pensar las adolescencias sin adjetivos descalificativos que los divida y a parte de las demás culturas y sociedades colombianas.

Por otra parte, la autora Kantor, D. (marzo de 2010), en la conferencia “*Persistir en educar. La responsabilidad adulta entre mandatos, tradiciones y construcciones*”, desde sus sentires y pensares nos expresa que la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se da en contextos escolares y no escolares, donde el foco de la formación no es la enseñanza de las asignaturas, sino más bien el abordaje de infancias y adolescencias que se encuentran en situación de extra edad, desvinculados del conflicto armado y en situación en calle, las cuales han sido etiquetadas, segregadas y aisladas por el Estado y sociedad ya que los hacen ver como sujetos peligrosos.

Siendo entonces la división entre infancias y adolescencias con menores en conflicto con la ley: una inequidad, ejemplos reales de ellos son: infantes y adolescentes que viven su interacción social y comunicativa en centros comerciales y otros en situación en calle, unos comen en restaurantes otros del bono del Estado de familias en acción, unos comen comida chatarra otros comen de los residuos de la basura, unos consumen psicoactivos y otros conforman las Bandas Emergentes y Bandas Criminales (BACRIM) que las venden ilegalmente, unos tienen teléfonos celulares de alta gama y otros los roban para conseguir su sustento diario, unos tienen familia y otros hogares sustitutos o son hijos del Estado.

Unos piden dinero a sus padres para su mesada y otros son sometidos a la mendicidad forzada, unos son estudiantes de colegio y otros son objeto de intervención, prevención delictiva e institucionalización especializada, en fin, son muchas las dicotomías y matices grises que podemos encontrar en las inequidades sociales, económicas y culturales en Colombia.

Siendo entonces la escuela y demás contextos escenarios de segregación y exclusión económica, social, educativa y cultural de oportunidades desiguales para con los infantes y adolescentes, por ejemplo, los pocos adolescentes que logran acceder a un sistema educativo superior son pocos por las diferentes barreras contextuales de las sociedades colombianas, además, se convierte entonces los diplomas o certificados de profesionalización en un sistema de clasificación donde unos son educados para el trabajo y otros pocos son formados en una profesión para la vida, donde los intereses políticos determinan el acceso al sector educativo y laboral para estos adolescentes.

Que en la mayoría de los casos se constituyen en sistemas perversos de exclusión, segregación y etiquetamiento, que fomentan miradas políticas y sociales prejuiciosas, estigmatizantes y clausurantes sobre las poblaciones vulnerables en pobreza y pobreza extrema y las diferentes adolescencias que se salen del imaginario social, por ende, se hace crucial la creación, estructuración y ejecución de políticas públicas que vayan en pro del bienestar espiritual, físico, emocional, político, formacional, vocacional, familiar, social, comunitario, desde la persona y su personalidad desde las diversas infancias y adolescencias crecidas, afectadas y violentadas por el conflicto armado, siendo ellos formados como sujetos críticos, políticos y sociales que incursionen de manera eficaz en la sociedad proyectando sus vidas con la comunidad.

## **8. Metodología: puesta en escena**

En este apartado se presenta la ruta metodológica de la investigación, donde se estableció el enfoque cualitativo, con el paradigma socio crítico, el método Investigación Basada en las Artes (IBA), las técnicas de recolección de la información, la muestra de los participantes, los criterios de selección y las fases de la investigación.

### **8. 1. Enfoque cualitativo**

De acuerdo con lo anterior y con la pertinencia de este trabajo de investigación, sé escogió la investigación cualitativa como la más idónea para la ruta metodológica a desarrollar, es entonces que el autor Sandoval Casilimas, C. A. (1996), nos refiere que, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p. 32)

Además, se resalta que el paradigma cualitativo aporta en gran manera a este trabajo de investigación, porque, nos permite comprender y acercarnos a los contextos socioculturales de las instituciones de protección, como sería en este caso la sede CAPRE de CDB donde se encuentran los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, participantes de esta investigación, también, nos permite comprender las concepciones que tienen los adolescentes sobre sus proyectos de vida colectivos e individuales, así como a la indagación y descubrimiento de sus narrativas corporales a través de las técnicas artísticas del Teatro del Oprimido (teatro foro) y el Body Art, al mismo tiempo, el poder construir con estos jóvenes un diálogo de saberes que permita develar la pertinencia de esas propuestas artístico pedagógicas que pretenden enriquecer simbólicamente sus proyectos de vida, por último, permite poder incursionar en cuál podría ser el rol del Educador Especial en los procesos de enseñanza, aprendizaje, acompañamiento e inclusión social con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano.

## **8. 2. Paradigma de la investigación socio crítico**

Continuando, el modelo cualitativo en el que se enmarca la investigación es el Socio Crítico, según como lo expone Comstock, (s.f.) como se citó en Carr, W., & Kemmis, S. (1988), nos refiere que la investigación socio crítica comienza a partir de los problemas vitales de unos agentes sociales particulares y definidos, que pueden ser individuos, grupos o clases, que están oprimidos por procesos sociales que los alienan, y que ellos tal vez mantienen o crean, pero no controlan. Y a partir de las problemáticas de la vida cotidiana se pretende ilustrar a los sujetos con relación a esos factores sociales que los limitan que ellos mismos no habían advertido, así como acerca de posibles líneas de acción que les permita liberarse. Su meta es el autoconocimiento ilustrado y la acción eficaz. Su método es el diálogo, y el resultado del mismo el de elevar la autoconciencia de sus sujetos en cuanto a su potencial colectivo como agentes activos de la historia. (p.169)

Es entonces, que el modelo Socio Crítico se ajusta a las finalidades de esta investigación porque, permite que los roles de las investigadoras y los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano se conviertan en agentes de cambio social, dado que, trabajan en equipo y comunidad para develar, proponer, desarrollar, gestionar e incentivar posibles soluciones a las diferentes problemáticas que se puedan encontrar en los proyectos de vida de estos adolescentes, además, de descubrir cuál puede ser el rol y el acompañamiento de los Educadores Especiales en los procesos de inclusión social con estos adolescentes

## **8. 3. Método de la investigación: investigación basada en artes (IBA)**

En este orden de ideas, el diseño investigativo para este trabajo está direccionado por la Investigación Basada en las Artes (IBA), los autores Barone y Eisner (2006, como se citó en Hernández Hernández F, 2008) comparten al respecto que la IBA es un tipo de investigación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos y destaca los literarios, visuales y performativos para que por medio de ellas se den a conocer prácticas de la experiencia, es decir, aquello que nos pasa, pero no se queda simplemente en mostrar a los participantes, también permite que se revele el investigador y el lector. Así mismo, este tipo de investigación permite que salgan a la luz, situaciones, factores, aspectos que posiblemente en otras investigaciones no es posible que se muestren. (pp. 92-93)

Por lo tanto, la investigación basada en las artes permite a los adolescentes y a las investigadoras apropiarse, expresar y dignificar sus saberes socioculturales, a fin, de exteriorizarlos a través del arte, donde las estrategias artístico pedagógicas se convirtieron en mediadores de enseñanza, aprendizaje y acompañamiento en el enriquecimiento simbólico de los proyectos de vida de los adolescentes; donde las construcciones colectivas de saberes develan todo aquello que está implícito en las problemáticas que lo atañen para así poder denunciarlas socialmente y buscar posibles soluciones en comunidad. Además, es la posibilidad de permitir que el lenguaje metafórico, simbólico y literal los acompañen en los hallazgos académicos, en las conclusiones pedagógicas y los aprendizajes para la vida. Por último, es poder dejar más preguntas que respuestas pues siendo el conocimiento inacabado debe seguir siendo cada día incursionado.

#### **8. 4. Técnicas de recolección de los datos**

Para esta investigación los autores Chacón, B. E. G, et al., (2002), nos refieren que tradicionalmente las técnicas en los diseños metodológicos de investigación cualitativa, son el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar la información; las cuales se realizan acorde a un tema específico y al objetivo concreto planteado desde la investigación. En este sentido, son implementadas por el investigador generalmente con el único objetivo de recoger una información útil a su estudio investigativo. (p. 48)

No siendo más, a continuación, se abordarán las técnicas de recolección de datos que se consideraron más pertinentes e idóneas para la recolección de la información durante el trabajo de campo de la investigación. Estas son:

##### **8. 4. 1. Observación participante**

La observación participante se llevó a cabo en dos contextos, en el programa CAPRE donde estaban los ADCAC y en el semillero de investigación de Inclusión y Derechos Humanos. En el programa CAPRE se realizó la observación desde diferentes momentos como el antes de los encuentros, en las dinámicas cotidianas de los adolescentes en las casas, durante los encuentros, acompañando cada una de las actividades (las narrativas corporales, la construcción del telario, las actividades rompe hielo, las asambleas, las retroalimentaciones de los encuentros) y situaciones que se presentaban en el transcurso de la misma y al finalizar. Cuando había que esperar un

momento en los pasillos de la casa o se debía realizar algún procedimiento a fin de la investigación, siempre se acercaban los jóvenes para realizar preguntas o viceversa, también narraban situaciones y asuntos de sus vidas o expresaban cómo se sentían ese día. Este escenario, permitió realizar comparaciones y análisis de las realidades de los adolescentes y las dinámicas que los permea, entender situaciones, identificar gustos, movilizaciones, escuchar sus relatos, vivencias, anécdotas y de esta forma ponerlos en conversación con sus proyectos de vida, en cuanto a las concepciones/saberes propios, la inclusión social y el rol del educador especial en este contexto.

En el semillero de investigación de Inclusión y Derechos Humanos, fue enriquecedora la observación porque era una población muy diversa, pues contó con infantes, adolescentes, profesores, comunidad LGTBI, indígenas y estudiantes universitarios, todos unos mundos completamente diferentes, dispuestos a compartir, aprender, disponerse, generar conocimiento, abiertos a la escucha y al respeto. De ese modo, surgió la propuesta para que los compañeros de CAPRE pudieran participar del semillero y así nutrir las experiencias y las construcciones colectivas, ya que es la mejor forma de dar inicio a los procesos de inclusión. Por otra parte, se observó que a medida del desarrollo de los encuentros siempre había espacio para manifestarse, trabajar en equipo o de forma individual, lo cual permitió tejer relaciones entre los participantes, construir confianza y dejar a un lado el miedo para expresarse y poder ser de múltiples formas en este espacio de exploración y conocimiento.

Figura # 1

*El grupo que nos acogió*



*Nota:* Foto ensayo con imágenes que representan el proceso de observación participante que se hizo en el trabajo de campo con la comunidad de adolescentes de CAPRE y el semillero de investigación de CDB. Tomado de autoras. (2022).

#### **8. 4. 2. Bitácora o diario de campo**

La manera en la que se implementó esta técnica, fue por medio de la realización de un formato, donde se escribieron los datos generales tales como: el número del encuentro, los objetivos que se trabajaron, la fecha, hora, número de los participantes, el lugar donde se realizó la sesión y el nombre de las investigadoras. Luego se dispuso la agenda desarrollada en el taller investigativo: 1. saludo/acuerdos, 2. desarrollo del momento y 3. El cierre/retroalimentación del encuentro. En cada uno de estos numerales se describió de qué manera se llevó a cabo, por ejemplo, en el momento 1 se resaltó cómo se desarrolló la actividad rompe hielo, qué novedades tuvo, cómo fue la participación de los adolescentes, etc. Además, se dejó por escrito los acuerdos a los que se llegó con el grupo, ya sea para una actividad o para la construcción del producto (DicciCuerpo).

En el momento 2 se describió detalladamente la realización de las técnicas del body art y el teatro del oprimido (teatro foro) en función de las dimensiones del proyecto de vida desarrolladas en cada uno de las sesiones, aquí se anotaron las reacciones, lo que los adolescentes expresaron, las particularidades, lo que llamó la atención, los comportamientos, las relaciones entre ellos mismos y con las investigadoras, qué detonaba más en ellos, cuáles actividades les movilizaba, cómo relacionaban cada tema con sus vivencias y realidades, el papel de las emociones para comunicarse y desenvolverse en cada encuentro, etc.

El momento 3 se enfocó en describir cómo fue el cierre de cada encuentro, entonces se denota en casi todos los encuentros la entrega del dulce, la valoración de la actividad, terminar una actividad que había quedado iniciada en encuentros anteriores y en escuchar las apreciaciones, sentires, comentarios de los adolescentes respecto a lo que se hizo en la sesión. Por otro lado, se tuvo en cuenta un espacio para anotar los compromisos de las sesiones siguientes y de este modo garantizar que no se pasara nada por alto. También se dedicó un momento para que las investigadoras escribieran sus emociones, movilizaciones, encuentros y desencuentros vividos en el espacio. Y, por último, se dejó el anexo del registro fotográfico de cada sesión evidenciando cada uno de los momentos desarrollados.

Otra forma en la que se implementó la Bitácora fue la “Bitácora colectiva”, un cuadernillo físico con abertura vertical de color rojo, esta se creó con el objetivo de que al finalizar cada encuentro uno de los participantes fuese del Semillero de Investigación o de CAPRE escribieran, dibujaran, pintaran, narraran de forma voluntaria lo que les gusto del encuentro, por ende, unos resaltaban agradecimiento, otros plasmaron emociones, calificaban y describían su participación en el encuentro etc. El único requisito que contó la bitácora fue que siempre debían anotar la fecha y el seudónimo para tener la pertinente distinción.

Es así, como la bitácora colectiva, se convirtió en una de las técnicas de recolección de datos relevante en la investigación, ya que, en ella se recogieron las percepciones de los participantes del semillero y de los adolescentes de CAPRE durante los encuentros, es decir, las diversas visiones que se tuvieron en estos dos contextos de acción, para sorpresa se encontró que la mayoría de los participantes les gustaban mucho las actividades que se proponían, dado que, el Teatro del oprimido (teatro Foro) y el Body Art les permitían expresarse y plasmar con colores sus

sentimientos y dolores, asimismo, mencionaban constantemente sus agradecimientos por las visitas recibidas, por el hecho de pasar tiempo juntos, ya que, eso los hacía sentir contentos, felices.

Ya con el trasegar del tiempo empezaron las muestras de cariño y afecto de los niños, adolescentes y adultos para con las maestras investigadoras, es decir, que el vínculo pedagógico se fortaleció y enriqueció entre los participantes y ellas, incluso uno de los adolescentes expresó que “se estaban tejiendo lazos significativos”. Por otro lado, se encontraron concepciones diferentes tales como el anhelo de aprender proyectos nuevos, el manejo de las emociones y sentimientos de tristeza que provienen de las problemáticas del diario vivir, las cuales ellos tramitaban y reflexionaban durante los encuentros y la forma en la que ellos consideraban que era importante el respeto y la responsabilidad en los procesos de convivencia durante los encuentros.

### Figura # 2

#### Bitácora Colectiva



*Nota:* las imágenes representan la reflexión escrita por la adolescente Azul en la bitácora colectiva. Tomado de Autoras. (2022).

### 8. 4. 3. Entrevista semiestructurada

La implementación de esta técnica para la recolección de la información contó con la participación de cinco profesionales de CDB, ya que cumplieron con los criterios de selección de acuerdo a los objetivos de investigación en los que se deseó ahondar. La entrevista semiestructurada, contó con cuatro preguntas generales, las cuales se les dirigió a los cinco entrevistados, además se realizaron dos preguntas orientadas específicamente a la profesional en Educación Especial. Es importante mencionar que se solicitó el permiso a cada profesional para la grabación de las entrevistas, aclarando que era con uso académico y para los objetivos de esta investigación.

### Figura # 3

#### Voces flotantes



*Nota:* la imagen representa algunas de las reflexiones dadas por los cinco profesionales de CDB que fueron entrevistados. Tomado de Autoras. (2022).

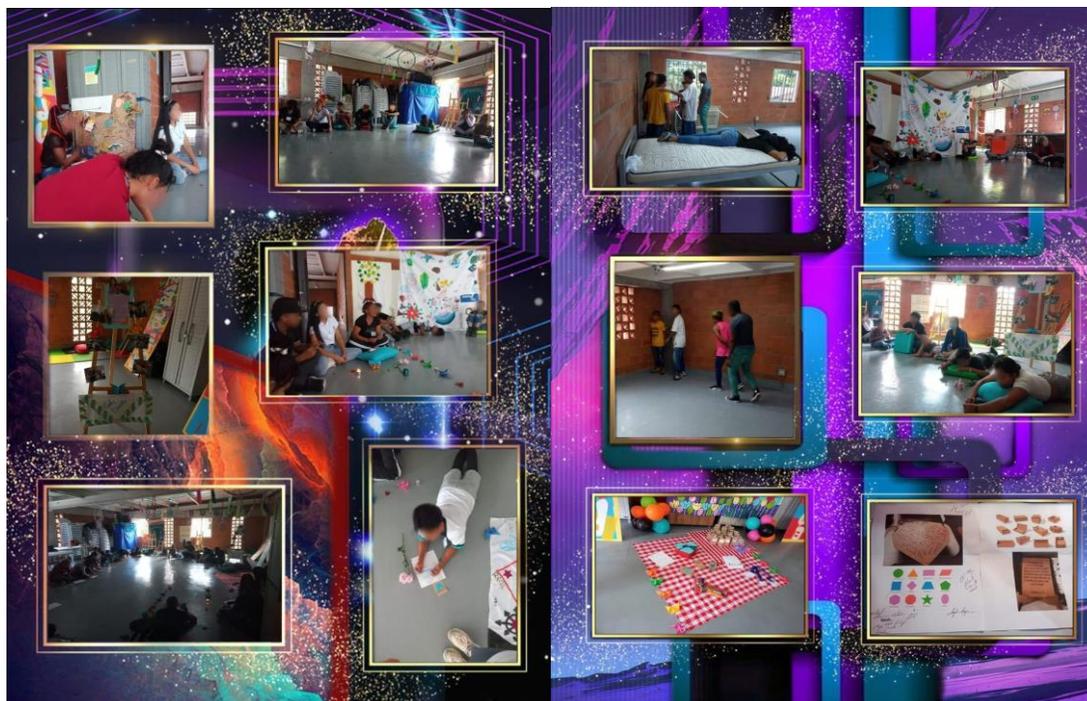
### 8. 4. 4. Telario

En cuanto al telario esta técnica tuvo su origen en las técnicas: la colcha de retazos y la cartografía corporal, dado que, en el desarrollo de las sesiones el telario surge como técnica propia

de las investigadoras y los adolescentes, ya que, se configura como un instrumento de recolección de datos en el cual se plasman con dibujos simbólicos, pintura de tela y diversos accesorios una representación simbólica de cada uno de los participantes, además, se narran y plasman historias y vivencias de cada uno de ellos, creando con todo esto un tejido comunitario de representación metafórica sobre la misma comunidad que lo desarrolla. Por lo tanto, se hizo necesario nombrar y explicar el surgimiento e implementación de esta técnica.

En cuanto a la implementación de esta técnica en el trabajo de campo se realizaron 5 secuencias y/o talleres investigativos donde una de estas correspondía a la planificación e implementación del telario, además, se hicieron 16 sesiones de las cuales 4 de estas fueron para la realización del telario, 2 de esas sesiones se realizaron en CAPRE y las otras 2 sesiones en el semillero de investigación de inclusión y derechos humanos de CDB. Por otra parte, en el desarrollo de la pintura del telario les solicitamos a los adolescentes que se representarán con un dibujo simbólico, es decir, que a través de una cartografía corporal simbólica se representan así mismos, pues, la toma de fotografías restringía en gran manera que quedara el registro de ellos, es entonces, que como resultado se encontró que cuatro adolescentes se representaron como árboles y flores, cuatro como corazones con flechas y alas, uno como una nota musical con estrellas, una con una caricatura de Futurama, uno como balón de fútbol y una con la palabra Amor.

Lo interesante del asunto es que el telario desarrollado en el semillero tuvo coincidencias con el de CAPRE, en el sentido de que muchos se representaron como árboles, flores, plantas, animales, notas musicales y estrellas, por ende, se considera que el vínculo que tienen los adolescentes y participantes del semillero con la naturaleza es muy significativo, así como su gusto por la música como medio de expresión, Además, en los encuentros con el semillero se insistió mucho que todos los participantes se sentarán de tal forma que logran interactuar con los otros subgrupos por ejemplo, los pedagogos, los niños, los adolescentes del internado de CDB, las/os adolescentes representantes de la comunidad LGTBIQ+, los practicantes de la UdeA y los adolescentes del programa CAPRE, todos ellos deberían de interactuar con todos los participantes, pues, si se hablaba de inclusión se debía de iniciar con abrir puentes de comunicación e interacción con otros subgrupos.

**Figura # 4***Construcción del telario*

*Nota:* Fotoensayo a partir de imágenes que representan la construcción colectiva del telario. Tomado de Autoras. (2022).

**8. 4. 5. La entrevista de grupo focal**

En cuanto a la implementación de esta técnica en el trabajo de campo, se realizaron dos entrevistas de grupo focal con los ADCAC del programa CAPRE de CDB, la primera antes de iniciar los encuentros de la creación colectiva de estrategias artístico pedagógicas con el teatro del oprimido: teatro Foro y Body art, en la que se llevó a cabo un encuentro grupal con el propósito de conocer cuáles eran las concepciones/saberes propios que tenían los adolescentes del programa CAPRE sobre sus proyectos de vida. Luego, se realizó semana a semana el desarrollo de las estrategias mencionadas, teniendo como referencia las dimensiones del proyecto de vida (política, vocación, formación, emocional, espiritual, física, social, familiar, persona y personalidad) desde la perspectiva de D' Angelo Hernández, O. S. Al finalizar los encuentros, se realizó la segunda entrevista de grupo focal, en la que se optó por realizar ajustes en la escritura para facilitar la lectura

y así poder comprender las consistencias, lo diferente, lo nuevo, lo relevante, lo novedoso frente a las concepciones que tienen los jóvenes en torno a sus proyectos de vida y evidenciar si las estrategias aportaron a mantener o transformar dichas concepciones.

### Figura # 5

Entrevista grupo focal con los adolescentes de CAPRE



*Nota:* la imagen representa la respuesta de la adolescente Kendall Yerner sobre la pregunta # 2 ¿Cómo quieres que te vea la sociedad en un futuro? Tomada de Autoras. (2022).

#### 8. 4. 6. El taller investigativo

En cuanto al trabajo de campo se utilizó el taller investigativo como herramienta para el desarrollo de las 5 sesiones y/o secuencias didácticas las cuales iban orientadas al desarrollo de las dimensiones del proyecto de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano. Al mismo tiempo, el taller investigativo nos permitió visibilizar y buscar posibles soluciones en lo referente a las problemáticas que atañen a los proyectos de vida de los adolescentes.

Desde otra perspectiva, los talleres investigativos y las bitácoras como instrumentos de recolección de datos permitieron comprender un poco las concepciones que tienen los adolescentes de CAPRE sobre sus proyectos de vida. Ya que, al hacer un cotejo de la información entre el contexto de CAPRE y el del semillero de investigación de inclusión y derechos humanos de Ciudad Don Bosco, desveló qué si bien se tenía la planeación de las secuencias didácticas, estas fueron ejecutadas en contextos diferentes, por lo tanto, los hallazgos fueron distintos, ahora bien, lo encontrado fue lo siguiente:

En el Semillero de investigación de inclusión y derechos humanos de Ciudad Don Bosco los participantes del semillero eran muy diversos incluso se podría decir que se propiciaban espacios de compartir conocimientos intergeneracionales, donde el más grande y pequeño tenían la oportunidad de expresar sus opiniones y de proponer actividades en el grupo, por ejemplo, muchas veces los infantes Pipe y Chris proponían actividades como acrósticos con los nombres de cada uno de los participantes, donde, ellos con buena voluntad participaban, también, ocurrió que en el mes de mayo 2022 por ser el mes de la mujer se brindaron flores a hombres y mujeres y este hecho causo un poco de sorpresa a los varones, porque, no habían recibido nunca flores, esto sucedió en ambos contextos, este hecho permite afirmar que las violencias de género que impone el sistema patriarcal y heteronormativo al masculinizar a los hombres, reproduce acciones inflexivas y coercitivas.

En el Programa CAPRE de Ciudad Don Bosco encontramos que cuando realizamos el encuentro número uno con los adolescentes con el fin de conocerse se decidió proponerles que en una escarapela escribieran un apodo o nombre simbólico con el cual deseaban ser nombrados en el espacio, ya que, la normatividad de infancia y adolescencia no permite la publicación de datos personales y fotografías de rostros y tatuajes de los adolescentes, por lo tanto, se deseaba nombrarlos de tal forma que tuvieran todos una identidad desde lo permitido por la ley, es entonces, que los apodos que escogieron los adolescentes fueron: Kendall Yerner, Jordan, Paloma, Amor, Gatillo, Azul, Alison, Demonio, Kilian Amistad, Real, Yordan y Logan (Cristo, Karen y Álvarez abandonaron el proceso porque se evadieron de CAPRE).

Por último, se encontró que de los doce adolescentes solo dos insistieron en nombrarse de acuerdo con la etiqueta de desvinculado, es decir, Demonio y Gatillo, pues, consideran que era una

forma intimidante de nombrarse, en cuanto a los siete participantes indígenas cuatro de ellos se nombraron con virtudes y valores, por ejemplo: Amor, Paloma, Kilian amistad y Real y los tres restantes eran Yordan, Gatillo y Logan, por ende, se considera que la forma de nombrarse con virtudes hace alusión a la cultura de estas comunidades indígenas, el resto se nombró de acuerdo a su celebridad, color, familiar, marca de ropa y superhéroe favorito, por ejemplo: Kendall Yerner, Azul, Alison, Karen, Yordan y Logan, es decir, que desde sus gustos personales y afinidades se identificaron. En ese espacio fue cuando bautizaron con el nombre de tías a las maestras investigadoras expresando que era un apodo de cariño.

### Figura # 6

Resumen de los talleres investigativos y/o secuencias didácticas



*Nota:* las imágenes corresponden a las temáticas centrales desarrolladas durante las sesiones y la estructuración general de los talleres investigativos. Tomada de Autoras. (2022).

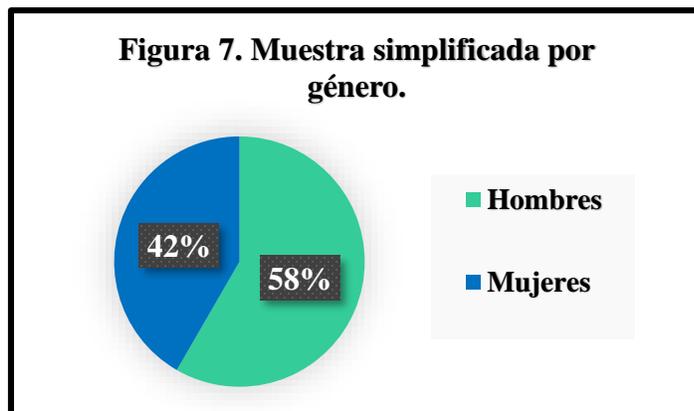
## 8. 5. Criterios de selección y descripción de la muestra de la población: la mímica del rostro

En lo relacionado a los criterios de selección de la población para lograr el desarrollo de esta investigación, se tuvo en cuenta lo siguiente: que fueran adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes a la sede CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín.

En cuanto a la muestra de la población esta fue de la siguiente manera: el total de la población era 12=100% adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, de acuerdo a la muestra realizada 7=58% eran hombres y 5=42% eran mujeres, en lo relacionado al rango de edad de la población masculina se encontró que 1=14% tenía la edad de 18 años, 5=72% adolescentes tenían la edad de 17 años y 1=14% tenía la edad de 16 años, en cuanto al rango de edad de la población femenina se encontró que 1=20% tenía la edad de 18 años, 1=20% tenía la edad de 17 años y 3=60% adolescentes tenían la edad de 16 años, es decir, que el rango total de la población osciló entre los 16 y 18 años.

### Figura # 7

*Muestra simplificada por género*

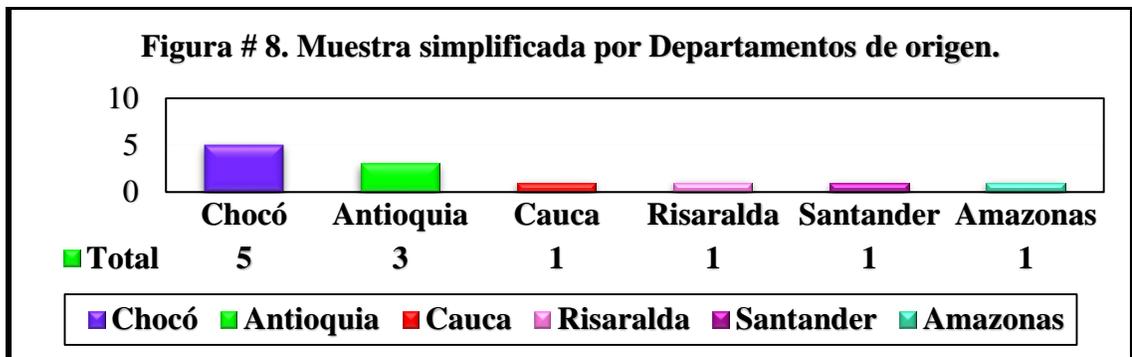


*Nota:* la gráfica representa la cantidad de hombres y mujeres participantes en la investigación.

En lo relacionado a los lugares de procedencia se encontró que 5 de ellos pertenecen al departamento del Chocó, 3 al departamento de Antioquia, 1 al departamento del Amazonas, 1 al departamento de Santander, 1 al departamento de Cauca y 1 al departamento de Risaralda. Por otra parte, 7 de los adolescentes pertenecen a grupos indígenas tales como Emberá Katío y Emberá Dobida comunidades caracterizadas por ser prudentes, educadas, colaborativas, respetuosas, amistosas y con gran sentido de pertenencia hacia la naturaleza. Por otro lado, 11=92% de los adolescentes pertenecen al contexto rural y fueron reclutados con la modalidad rural y 1=8% pertenecen al contexto urbano y fueron reclutados con la modalidad urbana.

**Figura # 8**

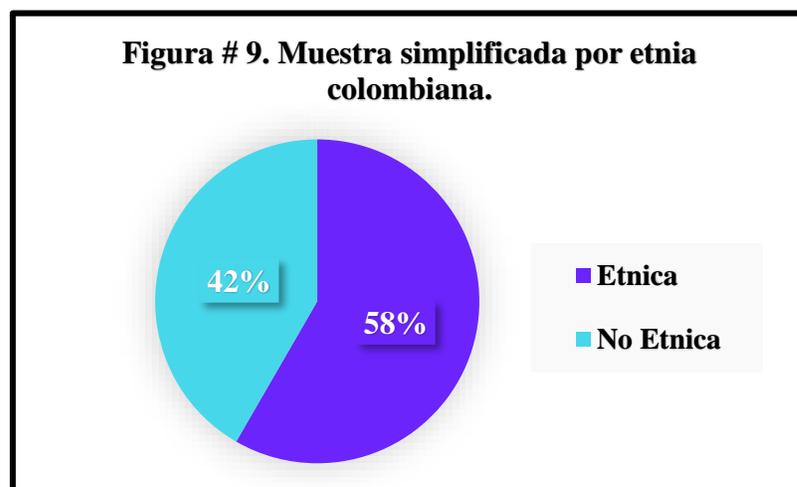
*Muestra simplificada por departamento de origen de los adolescentes de CAPRE*



*Nota:* la gráfica corresponde a los departamentos de Colombia de los cuales son originarios los adolescentes que participaron en la investigación.

**Figura # 9**

*Muestras simplificadas por etnia colombiana y el contexto de origen de los adolescentes de CAPRE*



**Figura # 10**

*Muestras simplificadas por etnia colombiana y el contexto de origen de los adolescentes de CAPRE*

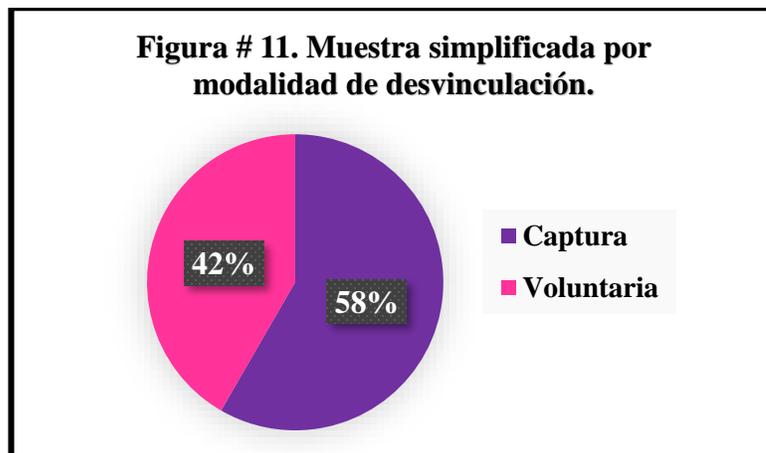


*Nota:* las gráficas 9 y 10 corresponden al porcentaje de adolescentes pertenecientes a las etnias indígenas colombianas que participaron en la investigación, asimismo, al contexto de origen de donde son los adolescentes.

En cuanto, a los grupos al margen de la ley a los que pertenecieron fueron las FARC, ELN y AGC (Autodefensas Gaitanistas de Colombia); ahora bien, la mayoría de ellos fueron capturados por el Ejército Nacional de Colombia, sin embargo, 5 de ellos/as se entregaron voluntariamente debido a los consejos e insistencias de sus núcleos familiares, quienes deseaban mejores oportunidades de vidas para ellos, es entonces, que 3 de ellos/as se entregaron debido a los consejos de sus progenitoras, uno se entregó por el consejo de su tío quien es soldado del Ejército Nacional (el adolescente expresaba que su tío le decía constantemente que su mayor miedo y dolor era que muriera en un combate) y la otra adolescente se entregó debido a los consejos que su pareja conyugal le daba constantemente sobre buscar un mejor futuro y una vida sin tantos peligros de muerte, lo curioso del asunto es que la pareja de esta adolescente era militante al margen de la ley. Con lo anterior se podría considerar que la familia se convierte en un factor protector para evitar la vinculación y promover la desvinculación a los grupos al margen de la ley.

**Figura # 11**

*Muestra simplificada por modalidad de desvinculación*

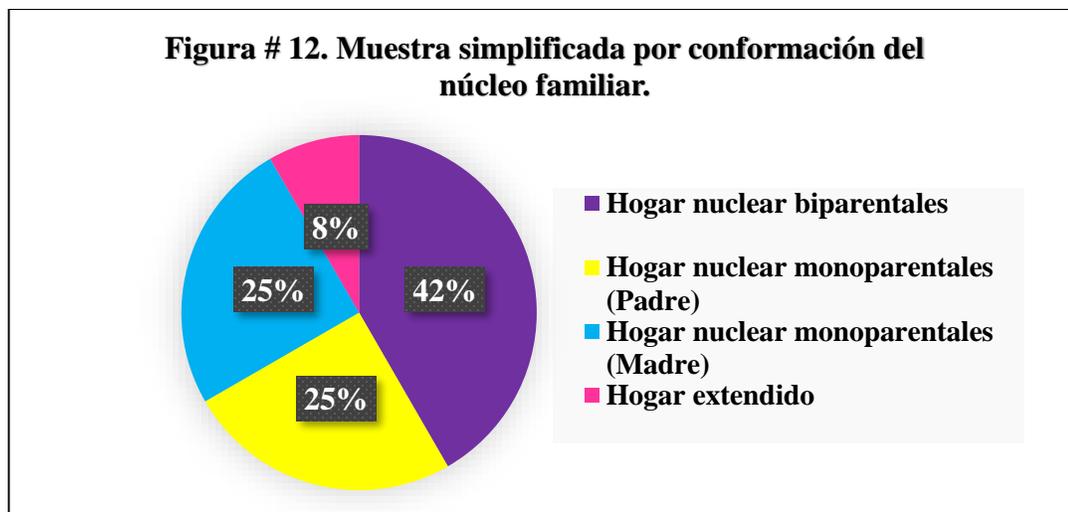


*Nota:* la gráfica corresponde a la modalidad de desvinculación de los adolescentes de CAPRE.

A nivel familiar se encontró que 5 de los adolescentes tenían padre, madre y hermanos/as, 3 de ellos/as tenían padre y hermanos/as, 3 de ellos tenían madre soltera cabeza de familia y hermanos/as y 1 joven que a pesar de tener madre, padre y hermana fue criada por su abuela paterna, además, esta misma joven es madre adolescente, sin embargo, el ICBF tiene la custodia y protección de su hija debido a los antecedentes penales de la adolescente, esto anterior visibiliza la problemática de las madres adolescentes que pertenecen o son desvinculadas a grupos al margen de la ley y todas la vulnerabilidades sociales, culturales, económicas y judiciales a las que están sometidas. Para finalizar, aclaramos que la participación de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano en el desarrollo de la investigación fue netamente voluntaria y sin ninguna remuneración económica, además, de que todo el proceso de investigación fue con base a la normatividad colombiana sobre infancia y adolescencia y a los estatutos del ICBF y CDB, sobre protección, cuidado y seguridad de esta población.

**Figura # 12**

Muestra simplificada por conformación del núcleo familiar



*Nota:* la gráfica corresponde a la conformación de los núcleos familiares de los adolescentes de CAPRE.

**8. 6. Fases I II y III de la investigación**

La investigación se llevó a cabo durante un año y medio que correspondió al año 2021 semestre 2 y todo el año del 2022, ejecutando tres fases, las cuales fueron de la siguiente manera:

1. En la I fase se construyó el anteproyecto que incluyó: la pregunta problematizadora, justificación, objetivo general y específicos, marco conceptual, marco jurídico, marco contextual y el bosquejo de la metodología.

2. En la II fase se realizó el trabajo de campo el cual incluyó: el diseño y ejecución de las técnicas de recolección de datos, las cuales fueron observación participante, entrevista semiestructurada, entrevista grupo focal, telario, bitácoras y taller investigativo, es entonces que en el taller # 1 se abordó el telario, en el taller #2 se abordó el proyecto de vida con las dimensiones política, vocación y formación, en el taller #3 se abordó el proyecto de vida con las dimensiones emocional, espiritual y física, en el taller #4 se abordó el proyecto de vida con las dimensiones social y familiar y en el taller #5 se abordó el proyecto de vida con las dimensiones persona y

personalidad, además, de que se hizo el cierre simbólico del trabajo de campo y rendición de cuentas a la comunidad sobre las acciones efectuadas y la recolección de todos los datos pertinentes para el desarrollo y análisis de la información.

3. Por último, se hizo la III fase donde se realizó el análisis de la información, resultados, conclusiones y correcciones de forma y fondo a la escritura general del trabajo de investigación, es decir, el Trabajo de Grado.

### Figura # 13

#### Fases del trabajo de grado



*Nota:* la imagen corresponde a una breve descripción de las acciones ejecutadas en cada fase de la investigación.

## 8. 7. Propuesta metodológica: el movimiento escénico de los actores y actrices

### Figura # 14

Carátula del DicciCuerpo y el Álbum fotográfico



*Nota:* las imágenes corresponden a las carátulas del producto creativo el DicciCuerpo y Álbum fotográfico que se construyó con los adolescentes de CAPRE. Tomada de Autoras

Para el año 2022-2 segundo semestre llevamos a cabo la praxis artístico pedagógica con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano en CAPRE y Ciudad Don Bosco, fue allí donde logramos desarrollar el trabajo de campo y/o propuesta metodológica de esta investigación, hecho que se convirtió en un reto inmenso tanto para ellos como para nosotras, pues, fueron muchos los encuentros y desencuentros, amores y desamores con el proceso, por eso deseamos abrirles un poco las páginas de nuestras vidas y así poderles narrar cómo fue este transitar académico, espiritual, comunitario y social.

A mediados de abril llegamos a Ciudad Don Bosco con el permiso institucional de poder realizar nuestras prácticas, en el primer encuentro nos brindaron una inducción que a nuestro parecer fue bajo la perspectiva del menor en conflicto con la ley, él cual es peligroso y se debe evitar a toda costa, esto anterior lo justificamos con el siguiente ejemplo que nos dieron: nos contaron la historia de un adolescente homosexual menor de edad que denuncia a su maestro de educación física por acoso sexual, sin embargo, esta acusación era falsa y se debía a una venganza,

porque, el profesor no quiso tener una relación sentimental con el estudiante, además, de que el estudiante intento suicidarse varias veces, con este panorama fuimos recibidos en CDB, al principio teníamos reticencias de firmar el contrato que databa sobre la confidencialidad de la información de los infantes y adolescentes, ya que, la inducción en CDB a nuestro parecer tenía como intención estigmatizar a la población, sin embargo, como íbamos a entrar en contacto con niños, niñas y adolescentes en protección por el Estado colombiano debíamos de acogernos a los estamentos legales, fue entonces que en un acto de fe firmamos dicho contrato con la esperanza de encontrar los tan anhelados hallazgos académicos, pedagógicos y sin saberlo formativos.

Iniciamos con la inducción y observación participante en el Semillero de Inclusión y Derechos Humanos de CDB, ahí conocimos sin saberlo aún, a la comunidad que nos abrirían sus brazos para iniciar por primera vez procesos de inclusión social con adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano del programa CAPRE; en el semillero la población era muy diversa, pues, contábamos con 2 niños de 6-7 años, uno de 12 años, 2 de 16-17 años, 2 pedagogos, una psicóloga, quien es la líder investigadora y maestra cooperadora, una poeta mayor de edad, un poeta adolescente, 3 adolescentes representantes de la comunidad LGTBIQ+ de CDB, 4 adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, 1 visitante adulto mayor y 6 practicantes de la Universidad de Antioquia, incluyéndonos a nosotras mismas.

Ya finalizando abril e iniciando mayo se logró configurar la propuesta de ir a CAPRE la casa de protección lugar donde residen los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, por lo tanto, llegamos a CAPRE la docente cooperadora y nosotras dos tocando la puerta a la coordinadora del programa con el fin de proponerle que nos permitiera ser practicantes del Semillero de investigación donde veníamos con la intención de realizar encuentros artísticos y pedagógicos a través del arte y por el arte con el fin de enriquecer simbólicamente los proyectos de vida colectivos y subjetivos de los adolescentes.

La coordinadora de CAPRE nos aceptó nuestra propuesta, por ende, nos pusimos manos a la obra para construir y mirar cómo ejecutar los 5 talleres investigativos y/o secuencias didácticas, estos talleres tenían como tema central construir y realizar el telario y abordar las dimensiones de los proyectos de vida, en el taller #1 abordamos el telario, en el taller #2 abordamos las dimensiones: política, vocación y formación, en el taller #3 abordamos las dimensiones: emocional

(autoestima, conciencia moral y autoexpresión), espiritual y física, en el taller #4 abordamos las dimensiones: social (contexto sociocultural) y familiar (persona y comunidad) y en el taller #5 abordamos las dimensiones: persona y personalidad, además, de realizar el cierre simbólico del trabajo de campo con los adolescentes de CAPRE y los participantes del semillero, en relación a esto les relatamos que deseando generar un puente de comunicación entre CAPRE y el Semillero nuestros dos contextos de acción, decidimos enviar cartas de un entorno al otro y en viceversa, a fin de que se conocieran un poco todos ellos.

Esta mensajería se desarrolló hasta el taller #4 porque ahí propusimos invitar al semillero a visitar a los adolescentes a CAPRE con el fin de hacer todos el cierre simbólico, fue muy hermoso ver la alegría y disposición de los adolescentes de invitar al semillero a visitarlos, asimismo, ellos propusieron la temática de la ambientación del espacio y las actividades a realizar, ese día dignificamos la juventud de estos adolescentes, además, de que le rendimos cuentas a la comunidad sobre las decisiones tomadas en colectivo, la configuración del DicciCuerpo y todas las acciones llevadas en esos dos lugares, fue un momento de compartir y afianzar lazos de amistad, es entonces que este encuentro representó para nosotras un logro incalculable, porque por primera vez en la historia de CAPRE un semillero los visitaba para dialogar y compartir sobre las experiencias vividas. Es de aclarar que todos los talleres se realizaron a través del arte con las técnicas del Teatro del Oprimido (teatro foro) y el Body Art.

Por otra parte, cada taller se realizó en estos dos contextos en CAPRE y en el semillero de investigación, con el fin de poder primero realizar procesos de inclusión social con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano en el semillero, ya que, deseábamos que se apropiaran del rol de investigadores y se desligaran un poco de la etiqueta de desvinculados o menores en conflicto con la ley y segundo cotejar la información recolectada al ejecutar el mismo taller en dos contextos diferentes, como resultado tuvimos 16 encuentros en total, en los cuales también, realizamos las entrevistas a grupo focal a los adolescentes de CAPRE, las entrevistas semiestructuradas a los profesionales que acompañan psicopedagógicamente a niños, niñas y adolescentes en instituciones de protección, las bitácoras generales y la recolección de las 25 palabras que integrarían el DicciCuerpo las cuales fueron: proyecto, vida, política, vocación, formación, amor, ayuda, respeto, emocional, autoestima, conciencia moral, autoexpresión,

espiritual, física, social, cultura, comunidad, familia, papá, mamá, tía, sobrino/a, persona, personalidad y proyecto de vida.

Es importante mencionar que haber realizado el trabajo de campo en CAPRE representa un gran logro, tanto para CAPRE como para nosotras como investigadoras, en el sentido que esta población ha sido muy cuidada, encerrada y sobreprotegida por CDB y el ICBF, por eso cuando CAPRE permitió estos encuentros con los adolescentes en el semillero para realizar actividades que fomentaban la inclusión social representa un nuevo aire u horizonte de cambio para esta institución y simboliza para nosotras ganarnos un lugar en los procesos de atención, acompañamiento, enseñanza y aprendizaje con esta población; por eso, cada encuentro representaba el poder disfrutar de esta gran oportunidad, de gozarnos y enriquecernos de los saberes propios de los y las adolescentes.

### **8. 7. 1. Construcción colectiva del DicciCuerpo**

La palabra DicciCuerpo es un neologismo que nace de la unión de dos palabras la primera diccionario y la segunda cuerpo, es decir que el DicciCuerpo es un diccionario corporal el cual contiene 25 palabras relacionadas con las dimensiones de los proyectos de vida de los adolescentes, donde ellos/as desde sus saberes propios nos narran qué concepción tienen de las mismas, esto implicó para nosotras poder colocar el saber en la comunidad y no en nosotras, donde ellos desde sus experiencias propias nos dirían cómo conciben un poco sus vidas, en cuanto a los inicios del DicciCuerpo vienen de muchos de los artistas y sus obras que nos mostró la maestra asesora, los cuales nos permitieron configurar un formato que permitiera darles voz, identidad y cuerpo narrativo a los adolescentes, por lo tanto, nos aventuramos a unir el Teatro foro de Augusto Boal y el Body Art como técnica mediadora en nuestros encuentros, donde la pintura corporal y el cuerpo como lienzo dramaturgo nos narran una experiencia, si bien, debemos reconocer que nosotras llevamos una propuesta metodológica fueron los adolescentes quienes en comunidad tomaron las decisiones sobre el que sería el DicciCuerpo.

Ya en el trabajo de campo durante el encuentro # 12 y 15 con los adolescentes del programa CAPRE, se realizó una asamblea comunitaria, a fin de acordar y tomar decisiones sobre la

estructura de contenido y de forma del DicciCuerpo, respecto a la colorimetría, tipografía, tipo de fotos, estructura del contenido de las hojas, logo, nombre, tipo de papel y tipo de empaque.

Para la elección de cada uno de estos elementos se fue rotando unas muestras que contenían las opciones y en esa medida los adolescentes marcaron con una X lo que más les gustaba y les parecía bonito. Entonces para la portada eligieron los colores azul aguamarina, rojo vivo, negro, verde y rosado fosforescentes, se acordó que se pondrían las fotos de ellos con una mancha en el rostro para cuidar la identidad de cada uno, se conservó el logo que habíamos propuesto y ellos propusieron un complemento al nombre es decir que quedaría DicciCuerpo: “Jóvenes el futuro de CAPRE” y el logo quedaría en la parte baja del nombre.

En la colorimetría general que eligieron para el producto fueron los colores: verde, rosado, amarillo, blanco, verde menta, azul, rojo y morado, todos ellos en su mayoría colores vivos o fosforescentes. En cuanto a estructura de la escritura, los adolescentes eligieron 2 tipologías de letras para los títulos y subtítulos (Courgette regular, Tamaño 35 Pt) y para el texto en general (Minion variable concept, Tamaño 25 Pt), en cuanto a las palabras relacionadas a las dimensiones del proyecto de vida, estas eran en español y traducidas a los dialectos indígenas Emberá Katío y Emberá Dobida, todas con el mismo tamaño de letra, las definiciones fueron acompañadas de los seudónimos y las edades de los participantes, el tipo de papel fue fotográfico y laminado de forma cuadrada o rectangular con el fin de que perdurara con el tiempo, una funda de tela bordada para guardar el DicciCuerpo y el álbum fotográfico. El empaque de todos los contenidos fue en madera pintado de color rojo y azul claro, el resto de detalles fueron acordados entre las investigadoras, ya que, no podíamos volver a CAPRE por todas las restricciones del cuidado a la población.

Luego, en materia de recolección de las definiciones de las 25 palabras que dan fruto al DicciCuerpo se acordó con los adolescentes que este proceso se haría en voz alta y agrupándolos en parejas, ya que nosotras los íbamos a escuchar para realizar la pertinente anotación en la bitácora grupal de lo que nos compartieran y de ese modo no tener dificultades para comprender la escritura. Aquí es preciso aclarar que, más que unas definiciones lo que va a quedar registrado son las experiencias, las trayectorias, los pensamientos, las concepciones, las vivencias, las huellas, los recuerdos, los pasatiempos, las intimidades, los sueños, los anhelos que han atravesado a cada uno de los adolescentes y que quedarán perpetuados en este producto para conectar con los

pensamientos, sentimientos e historias de vida de muchos de nosotros. Además de las palabras, se integró al DicciCuerpo tres cartas de tres jóvenes dedicadas a sus comunidades indígenas en la cual expresan emociones, consejos, sensaciones y deseos para con los suyos y su comunidad, así como la mensajería de Paloma y Simón un vínculo pedagógico que nació y se fortaleció con cada encuentro, el mapa de Colombia “la tierra que nos vio crecer” donde se ubican a los adolescentes por lugar de procedencia y un álbum fotográfico que data de las narrativas corporales de todos.

Y en aras de hacer una devolución de todo el proceso investigativo se acordó que cuando el DicciCuerpo esté completamente terminado, se les entregará el producto creativo a la comunidad del programa CAPRE de CDB, a fin, de dignificar y reconocer a los 12 jóvenes que estuvieron como investigadores de principio a fin en los encuentros, aportando desde sus presencias, experiencias, saberes, actuares, ocurrencias, habilidades, virtudes y espontaneidades, dándoles sentido a rol de nosotras como Licenciadas en Educación Especial. Además, el DicciCuerpo se convirtió en una herramienta de recolección de datos, incluso se materializó en el producto creativo construido entre la comunidad y nosotras, el cual quedó como recuerdo de todas aquellas narrativas corporales y experiencias vividas en los encuentros, es así como en este se condensan los saberes propios y las cosmovisiones sobre sus culturas, creencias y experiencias que tienen los adolescentes sobre sus proyectos de vida.

Por otro lado, en cada encuentro íbamos problematizando y definiendo cada palabra que estuviera relacionada con las dimensiones de los proyectos de vida, sin embargo, y en aras de hablar de inclusión social desde el reconocimiento de la identidad cultural de los adolescentes del programa CAPRE pertenecientes a las diversas etnias indígenas, tomamos la decisión con ellos de incluir como traducción a cada una de esas palabras con el dialecto Embera Dobida y Embera Katio, donde los adolescentes eran los encargados de guiarnos en la escritura, pronunciación y definición de cada palabra.

Por último, los invitamos a observar el siguiente video autor: Dani Maleja, título: *DicciCuerpo Jovenes Futuro de CAPRE 2022*, link: [https://www.youtube.com/watch?v=--fpVzO\\_w3M](https://www.youtube.com/watch?v=--fpVzO_w3M). El cual grabamos, con el fin de presentar el producto creativo (DicciCuerpo: jóvenes futuro de CAPRE) a ustedes los lectores, para que así se hagan una idea general de como quedo la presentación física del mismo. Sin embargo, en el apartado de anexos página 149 podrás encontrar

en el anexo # 1 DicciCuerpo: jóvenes futuro de CAPRE el documento en PDF completo, a fin de que se pueda visualizar con mejor calidad y resolución dicho producto.

### Figura # 15

*Ejemplo del cuerpo gráfico y escritural del DicciCuerpo*



*Nota:* las imágenes corresponden a unos ejemplos sobre el contenido del DicciCuerpo. Tomada de Autoras. (2022).

## **9. Resultados: se cierra el telón**

Este apartado lo dedicaremos a los resultados y conclusiones de la investigación donde pondremos en conversación nuestras experiencias, reflexiones, comprensiones, saberes, actuares y posturas para generar los aportes específicos hacia lo educativo, formativo y pedagógico de cada uno de los instrumentos de investigación y de esta forma determinar finalmente si logramos alcanzar y responder a nuestra pregunta de investigación.

### **9. 1. Bitácora colectiva: un espacio colectivo de reflexión**

En cuanto a los hallazgos nuevos encontramos que ellos se sentían libres y creativos, ya que, tenían un espacio donde reflexionaban sobre sus capacidades para tomar sus propias decisiones, también, algunos de ellos recordaron su infancia, familia y padres fallecidos, por otra parte, algunos visibilizaron las duras realidades de los niños, niñas y adolescentes que viven y habitan en CDB, sus carencias emocionales y económicas, la falta de apoyo de una red familiar y las diversas violencias escolares e institucionales que se pueden presentar, esto sucedió en el intercambio interinstitucional que tuvimos con el semillero de dinámica social de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), el semillero de inclusión y derechos humanos de CDB y nosotras como dinamizadoras del encuentro, Además, los adolescentes nos expresaban la necesidad de luchar por sus sueños y del ferviente deseo de no ser juzgados por el pasado que vivieron en el conflicto armado colombiano, con sus gestos corporales nos hacían sentir que se sentían con vergüenza y temor de ser rechazados por la sociedad.

Reflexionando lo anterior logramos develar que los procesos de inclusión social no se dan a plenitud, porque, no se garantizan los mínimos requisitos de bienestar y protección en cuanto al ejercicio de la titularidad de la ciudadanía a nivel social, política y civil (Sen, 1999, como se citó en Hopenhayn M, 2008), es decir, que la violencia simbólica a la que son sometidos estos adolescentes por parte del Estado y las instituciones de protección llámense ICBF y/o CAPRE, quiénes forman o coinciden en un discurso basado en “restitución de derechos a los infantes” los cuales terminan siendo nada más y nada menos que procesos de segregación social, sobreprotección, aislamiento sociocultural, alienación ideológica, desarraigo cultural, violencia económica en el sentido de que les hacen creer que son hijos del Estado y viven de la caridad del

mismo y que la única forma de conseguir recursos económicos o patrocinio es a través de discursos que fomentan la mendicidad, la lástima y la minusvalía de estos sujetos.

Situaciones que nosotras como investigadoras visualizamos en los anuncios publicitarios de CDB, en los currículos homogeneizadores carentes del reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes, puesto que siendo la población indígena y afrodescendiente con mucha incidencia en CAPRE, se sigue insistiendo en procesos de enseñanza/aprendizaje colonizadores para ellos, incluso los mismos profesionales de CAPRE se refieren a estos adolescentes con el término de “jóvenes con atraso sociocultural”, nos preguntamos si es posible hablar de inclusión social o de la mal llamada reinserción social cuando son las mismas instituciones y profesionales quienes los etiquetan con términos que aluden a carne viva a la exclusión social; este concepto “atraso sociocultural” alude nada más y nada menos que a la carencia de currículos etnoeducativos en CDB.

De igual forma, las misas católicas en los eventos de CDB no evidencian la participación de otras voces o formas de ejercer el derecho a la libertad religiosa, pues, cada evento es monopolizado por el discurso salesiano de la institución, si bien, ellos declaran que respetan las diversidades ideológicas en el campo de acción no se les ven prácticas transformadoras de incluir las creencias religiosas de las comunidades indígenas y afrodescendientes de Colombia. Y dicho problema se extiende a la hora de expulsar todo recuerdo y vivencia del conflicto armado colombiano en estos adolescentes, pues, les dan a entender que sus anteriores ideologías bélicas, políticas y sociales que los motivaron a combatir son erróneas, es decir, que se anula y oprime cada una de sus subjetividades y alteridades, excluyendo socialmente con ello a las diversas infancias y adolescencias que han crecido en el conflicto armado colombiano.

Por otro lado, cuando hablamos de inclusión social se requiere también fomentar el desarrollo de habilidades y capacidades para el ejercicio de las libertades para que cada uno de los adolescentes pueda encaminarse hacia la toma consciente de sus propias decisiones y trazar su futuro reconociéndose como ciudadano en virtud de derechos y responsabilidades, sin embargo, las habilidades de autonomía y capacidad de decisión no son fomentadas a plenitud en el sistema de CAPRE, porque, son los profesionales del plantel y los educadores quienes eligen cómo y

cuándo hacer las cosas por ellos, en consecuencia, creemos que este es uno de los factores que promueve los muchos casos de evasión (escapar de CAPRE) por parte de los adolescentes.

Ejemplo de ello, fue cuando Karen decide evadirse, porque, su padre tiene una enfermedad terminal y desea pasar los últimos días con él y su temor era que cuando por fin tuviera el permiso de salir de CAPRE fuera demasiado tarde, por lo tanto, concertó una cita con su novio y se escapa. Recordamos que esa semana nosotras llegamos a CAPRE a realizar los encuentros, ese día el alma se nos puso triste, porque, Cristo, Karen y otros jóvenes se evadieron, por ende, el clima de aula y el estado emocional de todos nosotros era desconcertante, pues, algunos de nosotros no comprendíamos por qué se fueron y sentíamos la tristeza de romper el vínculo pedagógico y comunitario, pero, las desavenencias de la vida nos enseñan que debemos respetar las decisiones de las alteridades de quienes nos habitan y a comprender que la cohibición absoluta solo nos puede llevar a escapar de esos lugares coercitivos en busca de esa libertad tan anhelada.

Como lo vemos el rol del educador especial en el acompañamiento a esta población permite la visibilización de dinámicas de poder verticalizadas que ponen en situación de desventaja a los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano en cuanto a las entidades que “cuidan de ellos”, asimismo, ilustran que los procesos de inclusión social y/o reinserción social presentan falencias desde lo conceptual, procedimental y actitudinal por parte de estas entidades gubernamentales, sin embargo, esto se puede convertir en una potente oportunidad de crear y accionar estrategias que si vayan en pro de la alfabetización en inclusión social en estas instituciones de protección para con los infantes y adolescentes que los habitan.

## **9. 2. Entrevista semiestructurada: el educador especial en la búsqueda de su accionar en los entornos de protección**

El educador especial tiene mucho que ofrecer en este entorno de protección, tanto desde el trabajo con ADCAC como en CDB, ya que hay una visión hacia los adolescentes en falta, dónde entonces son beneficiarios de servicios y por eso siempre están ocupados atendiendo a múltiples actividades, que no están mal, sin embargo, la forma en que se conciben no es la indicada, además porque es importante mirar la perspectiva de productividad, ya que desean personas para realizar

---

oficios en torno al hacer y no al saber hacer, pero se recalca que los adolescentes puedan soñar y tener aspiraciones significativas.

Ahora, desde los aportes brindados por la educadora especial pudimos encontrar que el rol no es visible, porque no hay una distinción para el educador especial en este espacio, ya que cumple las funciones como cualquier licenciado, sin embargo, al ser educador especial tiene unos conocimientos específicos que le permiten comprender y ser sensible para brindar el acompañamiento necesario a los NNA. Por otro lado, se resalta que desde la academia se nos ha trazado un campo de acción enfocado en la discapacidad, en el cual no hay muchas posibilidades para acercarse a otras poblaciones, pues en este caso a la educadora especial –Jennifer- no contempló la opción de llevar su saber a otros campos de acción como a una institución de protección. Aunado a ello, desde los lineamientos del ICBF para el perfil de pedagogo, ni siquiera debe ser un licenciado o con afines a la pedagogía, sino que pueden ser otros profesionales, lo cual deja entrever que no se le da un enfoque pedagógico sino social y sus derivados.

Por último, alrededor de la creación y desarrollo de estrategias artístico pedagógicas en función de los proyectos de vida de los ADCAC pudimos encontrar lo siguiente. Identificamos que el uso de estrategias artístico pedagógicas es de aporte a los proyectos de vida de los ADCAC, destacando el arte como una expresión que les permite a los adolescentes en su condición de víctima y bajo el padecimiento de múltiples problemáticas tomar el arte para mostrarse y exponerse ante los otros, conllevando a tramitar y resignificar procesos a los cuales de otras formas no son tan fluidos como por ejemplo registrar respuestas en un cuestionario, hablar ante personas desconocidas, escribir, etc, ya que son adolescentes que les cuesta abrirse por sí solos ante los demás para hablar de sus vidas, lo que no pasa con el arte. En esa medida, apuntan a que cuando estos procesos son acompañados y tramitados se ejerce el reconocimiento de sí y el poder sanar, para llegar a la gestión de sus proyectos de vida reconociendo retos, barreras posibilidades, oportunidades, contextos y demás. En esa idea, se deben brindar las herramientas para formar jóvenes líderes y políticos pues así podrán empoderarse y reconocerse como un individuo activo de la sociedad.

### **9. 3. Entrevista grupo focal: nociones propias y nuevas que aportan a los proyectos de vida**

Los adolescentes están vinculados a la dimensión de la vocación y formación desde el ser y el hacer, porque en el momento de la expresión en las sesiones, la mayoría de los jóvenes se pintaron ilustraciones en referencia al fútbol y en el teatro foro expusieron una problemática enfocada hacia cumplir el sueño de futbolista en un entorno con pocas alternativas y oportunidades. En la dimensión política, pudimos notar que hay una motivación por ayudar al otro, como a la familia, el que está siguiendo caminos difíciles, los que tienen bajos recursos, es decir, piensan en el otro porque posiblemente ellos ya vivieron esa situación y no desean que otras personas la padezcan.

Respecto de la dimensiones emocional, espiritual y física se reflejaron asuntos como el no cohibirse a decir lo que estaban sintiendo en el momento, por ejemplo, “estoy triste, me siento feliz, alegre, a veces me aburro”, etc. Pero estas emociones tienen detonantes como la familia, dormir bien, jugar futbol, disgustarse con algún compañero y demás. Por el lado de la dimensión espiritual, siempre reconocieron a Dios como su creencia y conexión, pero por sus culturas no reconocen qué es la espiritualidad; en la dimensión física lo atribuyeron directamente con cualidades y potencialidades que como individuos poseen, entonces se evidenció el talento como el fútbol, el estudio, dibujar, tatuar, etc., así como referirse a personajes famosos para algún día ser como ellos.

Desde la dimensión social, pudimos ver que los adolescentes desean ser aceptados por la sociedad, narraron el deseo de que los vean realizando sus proyectos de vida como jóvenes que no causan problemas y estando dentro de los perfiles que establece la sociedad “persona de bien”; estas concepciones se encuentran influenciadas por sus historias de vida y las huellas de la guerra. En la familiar, vimos que anhelan salir del programa y reencontrarse con sus seres queridos. También destacamos, que tienen nociones sobre la familia como la unión entre diferentes personas que no pertenecen al mismo grupo sanguíneo, como por ejemplo “Somos nosotros reunidos pasando bueno en este espacio” o el hecho de nombrarnos a nosotras como “tías” y no como profesoras, ello es un reflejo de hacer presente la ausencia de las figuras familiares.

Para culminar, en cuanto a persona y personalidad pudimos visibilizar que cada uno de los escritos reflejan lo que son ellos, la manera en que se expresan, hablan, las huellas que los habita,

su forma de comportarse y de ser con los otros. De igual forma, fue muy importante que en los escritos se nombraran en primera persona, porque no se están mirando como algo alejado o externo, sino que se están perfilando y visionando desde lo que son y pueden ser.

#### **9. 4. Los talleres investigativos y las bitácoras son develadores de problemáticas de la vida cotidiana**

En el teatro foro, la problematización de las dimensiones formación, política y vocación los adolescentes escenificaron lo difícil que es acceder al estudio, pues, en la mayoría de los casos, ellos proceden de pueblos donde no hay Universidades Públicas y Sena (Servicio Nacional de Aprendizaje), por ende, las oportunidades de estudio son pocas, además, de que por las condiciones de pobreza de sus familias ellos deben trabajar para poder solventar sus gastos económicos, asimismo, los sueños de ser deportistas profesionales es muy común, pero, es casi imposible para ellos ver cumplido esos sueños, porque las personas encargadas de buscar talentos deportivos casi no van a esas regiones tan alejadas del país, entonces se convierte este en un sueño casi imposible de cumplir.

En cuanto a las dimensiones mencionadas, los participantes del semillero escenificaron la historia de un conflicto entre dos estudiantes donde ocurre un robo de un útil escolar, como ven, en este contexto la problemática no radica en el acceso a la educación como ocurrió en CAPRE, pero, si visibilizó los conflictos de convivencia entre los estudiantes, docentes, administrativos de la institución educativa y los padres de familia, por ende, se pone de manifiesto que los proyectos de vida están atravesados por los contextos sociales y culturales en los cuales se encuentre los sujetos, pues, esto delimitará las oportunidades y barreras en el mismo, así mismo, que los adolescentes de CAPRE por sus condiciones contextuales de estar en regiones olvidadas en muchos de los casos por el Estado presentan dificultades para el acceso a la educación, es decir, la garantía al derecho a la educación, por lo tanto, se entiende porqué para los adolescentes construir sus proyectos de vida desde la educación se ve en muchos de los casos imposible.

Seguimos, con el teatro foro en la problematización de las dimensiones emocional, espiritual y físico, en el encuentro interinstitucional entre los participantes del semillero de inclusión y DDHH, el semillero de la UPB, los niños/as del programa Semillas de Vida de CDB y

nosotras las practicantes de la UdeA, donde se escenificó la problemática de una adolescente quien sufría bullying en el colegio a causa de su identidad de género, ya que, ella se identificaba como hombre, pero, su familia y comunidad académica deseaban obligarla a identificarse como mujer, como observamos hablar de inclusión social requiere la visibilización, problematización e inclusión de todas las violencias basadas en género las cuales han excluido y segregado históricamente a las mujeres y personas que se identifican con un género diferente al que le ha asignado la sociedad y cultura colombiana, la cual se destaca por ser patriarcal y heteronormativa.

Por ende, cuando uno de los representantes de la comunidad LGTBIQ+ de CDB propone problematizar estas violencias se convierte en una forma de liberarse de esas dinámicas opresoras. Si bien en el semillero la temática fue las violencias basadas en género en CAPRE la temática fue sobre las adicciones con psicoactivos, ambas problemáticas se convierten en el reflejo de la realidad colombiana que atañe a los adolescentes de nuestro país, las cuales se deben dialogar, para así construir mecanismos de acción desde la comunidad como se fue realizando con los participantes en los encuentros.

Continuando con el teatro foro en la problematización de las dimensiones emocional, espiritual y físico los adolescentes escenificaron la problemática de una madre soltera cabeza de familia quien tenía dos hijas y dos hijos los cuales habían dejado de ir a estudiar por estar consumiendo drogas con malas amistades, por lo tanto, la madre busca ayuda con profesionales a fin de hacer frente a dicha problemática, esta escena es la realidad de muchos de los adolescentes de CAPRE quienes consumen drogas y se les hace imposible dejar de hacerlo, esto ha generado problemas en sus familias y vida personal, sin embargo, nos maravillamos que fueran los mismos adolescentes quienes reconocieran este problema y trataran de buscar una solución.

Es así, que en comunidad concluyeron que se necesita del apoyo de la familia y profesionales para hacerle frente. Como lo vemos las adicciones a los psicoactivos son unas de las tantas problemáticas que presentan las adolescencias del programa CAPRE y del Estado colombiano, por ende, buscar acciones asertivas para la prevención y el tratamiento de la misma se hace crucial para la comunidad académica en general. En Colombia la cultura del narcotráfico ha dejado secuelas que afectan a las infancias y adolescencias del país, pues, esta adicción no tiene reparos de etnia, clase social, género, nivel educativo, ideologías, profesiones, entre otras.

Siguiendo con el teatro foro en la problematización de las dimensiones familiar y social los adolescentes escenificaban la problemática de una familia compuesta por mamá (permissiva con la hija por ser mujer y dictadora con los hijos por ser hombres), papá (irresponsable y alcohólico que tiene una aventura con la vecina), hija (alcohólica) y dos hijos. Dicha problemática evidencia todas esas violencias intrafamiliares a las que están sometidos los adolescentes en sus hogares, pues la cultura colombiana los ubica en una posición de exigencia y explotación física y laboral a los hombres y a las mujeres en un estado de indefensión, minusvalía y responsabilidad total de la administración y resolución de conflictos en el hogar, donde los padres brillan por su ausencia.

Es así que todo lo que conlleva al maltrato intrafamiliar se convierten en factores que propician la vinculación a grupos armados, además, de las escasas oportunidades laborales y educativas en la zonas rurales en las que viven los adolescentes estos no tienen más opción que vincularse, además, que cuando deciden tener su parejas sentimentales dicha dinámicas de violencia se extienden a sus parejas, porque, no conocen otras formas de amar, sino desde la violencia, por ende, desde los proyectos de vida desde las dimensiones familiar y social se deben enseñar otras formas de amor los cuales nutran sus vidas y aporten a la construcción de tejido familiar y social.

Ahora ubicándonos en la expresión con la pintura (telario), pudimos evidenciar que en los jóvenes indígenas hay una representación de ellos que transcurre en armonía, ya que hicieron representaciones como corazones, árboles, palabras como “amor y real”. Desde el semillero de investigación, hubo conexión por la Madre tierra y las metáforas, donde se veían obras como espirales, orugas, metamorfosis y demás. Esta técnica generó asuntos importantes en los grupos participantes como recordar la infancia, conocer a los compañeros investigadores, enseñarle al otro, reconocer que no soy bueno para algunas cosas, pero que el otro que tiene el conocimiento me lo puede compartir. Por lo anterior, podemos decir que cuando se ofrece un ambiente donde un sujeto puede expresarse libremente (telario) deja entrever que hay una introspección consciente e inconsciente del propio ser generando en la persona sensaciones de conexión con sus realidades y deseos.

En cuanto al cierre simbólico del trabajo de campo se problematizaron las dimensiones de persona y personalidad, a este encuentro acudieron los participantes del semillero y los

adolescentes de CAPRE, donde por fin estaríamos todos/as incluidos como micro sociedad de CDB, fue un espacio donde metafóricamente nos preguntábamos por nosotros mismos, por esas configuraciones que nos hacen personas diversas con personalidades únicas en el mundo. Para ello hicimos la metáfora de que cada uno de nosotros es una semilla que crece en medio del universo, la cual es sembrada, regada, abonada y segada para hacer de nosotros mismos nuestra mejor versión, donde todo lo anterior nos conlleva a concebir el proyecto de vida como un acto inacabado, pues todo el tiempo lo estamos trabajando desde nuestras acciones más simples a las más complejas.

Otra actividad ejecutada en este encuentro fue el cancionero (demostración musical de la compañera Azul), uno de los temores que más evidenciamos en los encuentros con los jóvenes fue exponerse ante el otro, ella no quería cantar, pero los demás la apoyaron y otra compañera le manifestó que la acompañaría con el canto y, pudo hacerlo. Esto demuestra que a veces las personas creen más en uno, que uno en sí mismo, porque siempre estamos pensando en la opinión o señalamiento de las otras personas, creemos que lo que hacemos no tiene valor, que no somos buenos para realizar ciertas cosas y es ahí donde necesitamos del otro para que nos muestre y acompañe en la búsqueda de creer en lo que somos, hacemos e imaginamos, haciendo recordar que el proyecto de vida también los construimos con los otros.

Por último, la cápsula del tiempo, en la que depositamos nuestros sueños íntimos de nuestros proyectos de vida, además, así como actitudes y aptitudes que deseamos cultivar para encontrar bienestar. Por otro lado, estas experiencias hacen cuestionar nuestras subjetividades, nuestras formas de ser, estar y habitar el contexto socio histórico que nos tocó y cómo podemos con ello contribuir a la transformación de las realidades que nos atañen, suceso que se visibilizó con los adolescentes de CAPRE al anhelar “ser mejores personas cada día” con la fe de tener oportunidades socioculturales que les permitan ayudar a otros para tejer comunidad y sociedad.

## 10. Reflexiones finales: acto final

Los adolescentes desvinculados del conflicto armado pertenecientes al programa CAPRE son una comunidad de jóvenes que tienen unas nociones propias sobre las dimensiones de sus proyectos de vida, las cuales devienen de sus saberes propios adquiridos de sus culturas, sociedades, vivencias e historias de vida, es decir, que la configuración de sus alteridades y personalidades son resultado de sus contextos socioculturales, por lo tanto, cuando se construyó colectivamente el DicciCuerpo una estrategia artístico pedagógica que aporta a los proyectos de vida de los adolescentes de CAPRE. Se convirtió en una experiencia pedagógica y personal que sumó de forma simbólica a sus proyectos de vida colectivos e individuales, ya que, propició espacios donde los adolescentes tomaran y afianzaran sus decisiones sobre el cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué y con quien, nutrir y fortalecer sus dimensiones de proyectos de vida, por lo tanto, nosotras creemos que llegamos a un cumplimiento de dicho objetivo general. Además, de reconocer que el educador especial está capacitado y cuenta con las herramientas que le permite abrir su campo de acción al trabajo y acompañamiento de los ADCAC a través de procesos de inclusión social, generando aportes al desarrollo de los proyectos de vida de esta población por medio del arte y la educación.

Por lo tanto, el *DicciCuerpo: se convirtió en una experiencia que permitió exaltar los saberes propios de los adolescentes*. En esa medida, en las dimensiones de los proyectos de vida de los adolescentes encontramos que en formación, política y vocación los adolescentes en común consideran que la formación se relaciona con las buenas acciones que hacen para sus vidas, es la forma en que desean ejercer en un futuro, la vocación está delimitada a los procesos profesionales, los cuales generan un bien para sus vidas, en política es poder ser ciudadanos tranquilos donde ejerzan liderazgo y propicien paz a sus comunidades, se encontró como nuevo que habían muchos adolescentes que no comprendían la palabra formación, pues, consideraban que esta se refería a hacer la fila para recibir la comida en el restaurante o cuando hicieron las formaciones en los grupos armados a los que pertenecían, en un principio reconocimos que utilizamos palabras en las dimensiones que no son cercanas a los contextos de sus comunidades, como fue el caso de los indígenas quienes no relacionaban estos conceptos, por ende, recurrimos a decir muchos ejemplos de las palabras para que fueran de fácil acceso, dicha estrategia nos sirvió en gran manera.

Seguimos con las dimensiones emocional, espiritual y físico encontramos que en común los adolescentes en cuanto a lo emocional son atravesados por emociones y sentimientos de felicidad, tristeza, ira, amor, infelicidad, entre otras, en lo espiritual consideran que tienen una conexión con Dios, la naturaleza y los animales y en lo físico lo delimitan a sus atributos físicos si encaja o no con los estereotipos sociales sobre la belleza, por ende, algunas de las mujeres tienden a tener baja autoestima por su físico, hecho que no afecta tanto a los hombres, dado que se sienten más seguros de sí mismos, por lo cual, creemos que esto se debe a una reproducción micro social de todas esas violencias estéticas que oprimen al género femenino en las sociedades colombianas.

En cuanto a lo diferente se encontró que los adolescentes concebían su cuerpo como una herramienta que permite jugar, bailar, hacer deporte, interactuar, entre otros y en cuanto a lo nuevo es triste comprender las realidades que viven las adolescentes desvinculadas del conflicto armado colombiano que son madres jóvenes, a quienes se les han quitado sus hijos las entidades gubernamentales, como lo son el ICBF, por eso cuando Alison nos expresa que siente desde lo emocional enojo y amor cuando ve a su hija, esto se relaciona con la impotencia de no poder tener a su hija cerca con ella, lo cual la desestabiliza emocionalmente, en consecuencia nos cuestionamos los derechos a la familia, ya que, en pro de la restitución de derechos a los infantes y adolescentes se cometen muchos atropellos a las particularidades familiares de cada uno de estos jóvenes, siendo este un panorama triste y desgarrador.

Prosiguiendo, con las dimensiones familia y social, nos encontramos que en común los adolescentes consideran que la familia está relacionada con la unidad donde se superan las dificultades de la vida, hacen alusión a que la familia son los padres y madres, pero, que dicho lazo se extiende hasta las personas que no tienen un tipo de sangre, en cuanto a lo social consideran la importancia de vivir en paz, en armonía y del compromiso para lograr cosas buenas para la sociedad, en cuanto a lo nuevo muchos perciben las sociedades desde lo cultural con las comidas típicas de sus regiones las cuales ellos/as añoran mucho, incluso uno de los adolescentes nos solicitó que les lleváramos pescado con tono de añoranza.

De igual forma, se hace un reconocimiento de lo social con la cultura del narcotráfico al evidenciar que son problemáticas sociales que los permearon y como nuevo encontramos la deconstrucción de imaginarios sociales sobre conflictos humanos, pues son los mismos

adolescentes quienes insisten en la comunicación, trabajo en equipo, unión entre grupos separados, entre otras cosas, demostrándonos con ello que la etiqueta de soldado, guerrero o desvinculado no determina la disposición de construir tejido social. Además, resaltamos que el concepto de mamá, papá, tía y sobrino/a representan un vínculo afectivo tanto para los adolescentes como para nosotras, puesto que, ser nombradas como tías y nombrarlos a ellos como sobrinos configuran identidades de familiaridad, confianza y cercanía, además es una muestra del desarraigo filial al estar sometidos en el mundo de la guerra, donde deben olvidar por completo sus orígenes.

Proseguimos con las dimensiones persona y personalidad, donde encontramos que en común los adolescentes consideran que la persona está permeada por la diversidad y la diferencia, es decir, que cada persona tiene un componente que lo hace único en el mundo y ante los demás, y en la personalidad, está se percibe como todo aquello que nos define como personas, donde las emociones y los sentimientos nos atraviesan como seres humanos, es nuevo para nosotras evidenciar que el componente de diversidad está muy impregnado en las concepciones de los adolescentes, pues, tendemos a considerar que la diversidad e inclusión son saberes específicos de nuestra área del saber, por lo tanto, se deconstruye la soberbia de creer que el saber está en la academia y se da el paso al reconocimiento de esos saberes culturales y sociales que tiene cada sujeto, Además, la inclusión se hace evidente entre los mismos adolescentes al constatar la realidad de que todos ellos pertenecieron a grupos al margen de la ley diferentes, pero, aun así en los procesos de convivencia se llevan en armonía y solidaridad en lo que las dinámicas diarias de la vida lo permiten.

En cuanto, a las palabras amor, ayuda, autoestima, proyecto, respeto, vida, conciencia moral, autoexpresión, estas nos acompañaron también durante el proceso, las cuales muchas de estas fueron propuestas por los adolescentes, en cuanto al amor es un concepto orientado hacia la pareja, puesto que, la mayoría de los adolescentes tenían sus parejas sentimentales dentro de CAPRE, donde sus expresiones de amor eran a través de cartas de amor, palabras de amor y caricias, la ayuda se refleja en los recuerdos que tienen del hogar cuando ayudaban a sus familiares en los quehaceres de la casa, en el autoestima los hombres tienden a sentirse satisfechos consigo mismos, por el contrario, las mujeres no se sienten bien consigo mismas.

El proyecto para ellos se convierte en una meta de salir adelante junto con sus familias, el respeto se convierte como ente socializador, la vida se encuentra atravesada por momentos buenos y malos, algunos la viven desde el trabajo y otros desde el estudio, la conciencia moral se convierte en todo eso que socioculturalmente se nos ha enseñado como bueno y malo, por ejemplo, el reconocimiento del consumo de drogas, sin embargo, la conciencia moral es una palabra que no es cercana al contexto de algunos de los adolescentes, pues uno de los adolescentes no comprendía a que nos referíamos con ello y en cuanto a la autoexpresión este lo conciben desde el compartir con la familia, las demás personas y en la expresión de las emociones y sentimientos a través del cuerpo.

Los nuevos hallazgos están relacionados con la forma en que se desarrollan sus relaciones amorosas, ya que, se entregan a ellas como si fueran su única familia, esto conlleva también a problemáticas de celos por malos entendidos o porque alguno/a de ellos/as corteja a sus parejas, ejemplo de ello fue cuando Real en uno de los encuentros con el semillero se mostraba sumamente deprimido porque la Mona su novia fue pretendida por otro joven, por lo tanto, se pelearon los tres al punto de que la pareja terminó y el otro joven se enemistó con Real, Así mismo, sucedió con Demonio y Alison, cuando la joven se dio cuenta que Demonio coqueteaba con otras mujeres entonces tuvieron una fuerte discusión y terminaron.

Lo interesante del asunto fue que en el encuentro donde desarrollamos las dimensiones familia y social esta última pareja ejerció el rol de papá y mamá donde en el escenario salieron a la luz cada uno de los inconvenientes que presentaban y como ese espacio permitía la participación y opinión de todos se propició un momento donde se les aconsejaba cómo llevar una relación sana donde dialogarán, no dieran rienda suelta a sus temperamentos y se respetaran el uno al otro, al mismo tiempo, Gatillo con su pareja Amor se mostraba celoso y dominante si se acercaba otro joven a pretenderla, por el contrario, se mostraba dócil y tierno si el espacio era para un encuentro entre ellos dos.

Es entonces, que el DicciCuerpo se convirtió en un cúmulo de saberes comunitarios donde los adolescentes al finalizar los encuentros dieron consejos sobre sus proyectos de vida a las personas que los leyeron en este producto creativo, algunos de esos consejos fueron: seguir y cumplir tus sueños, vivir cada etapa dejando que el tiempo haga su trabajo, tener confianza en sí mismo y si dudas de tus capacidades di yo soy capaz, que el amor nunca se vaya de la profesión

que elegiste, se debe tener amor y unión con Dios, la familia, la pareja y quienes nos rodean, además, de ayudar a las personas empobrecidas y en situación de calle.

También, se debe respetar la diferencia de cada ser viviente, se debe asumir con responsabilidad los actos ya sean buenos o malos, entre otras. Cada uno de estos saberes propios de los adolescentes se convirtieron en conocimientos valiosos, porque, aportan en gran manera a la construcción de ciudadanía, sociedad y formación personal, además, implica para nosotros como sociedad el reconocimiento de las subjetividades de estos adolescentes que tomaron la valiente decisión de dejar el pasado atrás para continuar una vida en y con la sociedad, a fin de todos ser hijos de un mismo país y mundo, por eso, el perdón nos lleva a edificar lazos de humanidad y hospitalidad para con el otro que nos habita.

Es de suma importancia que la construcción de los proyectos de vida individuales y colectivos se van construyendo y reconstruyendo desde la infancia, por lo tanto, es importante desde la familia, las escuelas, las comunidades, las sociedades, entre otras, brindar herramientas que permitan su óptimo desarrollo, y para ello se necesita de miradas holísticas que integren las dimensiones individuales y socioculturales de cada sujeto, para que la relación de cada persona consigo mismo y con el mundo exterior sea de la mejor manera posible. En conclusión, abordar los proyectos de vida con los adolescentes de CAPRE requiere del reconocimiento de su cultura, su contexto social, su historicidad familiar y comunitaria, sus sueños y necesidades, entre otras, donde la labor del educador especial sea de acompañar todos esos procesos de formación de manera pedagógica, humana, sensible, estética, política, crítica, hospitalaria, etc, donde la inclusión y la diversidad sean la insignia estandarte de dicho proceso.

Por otra parte, la labor de los/as Educadores Especiales en contextos no escolares y/o en instituciones de protección en cuanto a su jurisdicción, es ejercer un rol político, crítico, social, comunitario, humanitario e investigador, que ponga en evidencia las desigualdades y diferentes injusticias de la ejecución de la norma internacional y nacional a las que son sometidos estos adolescentes, buscando entonces posibles soluciones, acciones transformadoras y otras formas de ser, estar, sentir y actuar de los adolescentes en el mundo, buscando e incursionando en otros proyectos de vida otras formas de sentipensar y actuar en comunidad y sociedad.

Asimismo, el/la Educador Especial emprende tareas de formación, orientación y acompañamiento en procesos de inclusión social amparados por la ley colombiana para con los adolescentes desvinculados del conflicto armado, en el sentido de poder aportar a las capacidades y habilidades de sus vidas cotidianas, la estructuración de sus rutinas, sus habilidades sociales y comunicativas, en el aporte a sus funciones cognitivas y ejecutivas, en el acompañamiento de adecuación en procesos educativos, en la visibilización de problemáticas que los atañen con el incentivo de propuestas nacidas por los adolescentes y concertadas en comunidad, en la deconstrucción de etiquetas que los estigmatiza socialmente, entre otras, si bien, el campo de acción es mucho pero poco explorado por los profesionales en este campo. Por lo tanto, se considera que estos contextos no escolares se constituyen en espacios de pertenencia, reconocimiento, socialización, inscripción social, comunicación, configuración de grupos estrechos no filiales que aportan en gran medida a las diferentes infancias, donde todos apuesten por acciones transformadoras de miradas desligadas de censura, etiquetamiento normativo y social, de prevención y castigo, a fin, de construir sociedad para y por la inclusión de todas, todos y todes.

Para terminar, a mediados del mes de septiembre del 2022 a través de una conversación de Google chat uno de los adolescentes de CAPRE “Real” nos escribe diciéndonos que decidió con otros jóvenes reingresar a un grupo al margen de la ley, en medio de la preocupación e insistencia de saber que pasaba él solo nos decía “estoy aburrido del proceso, me quiero ir” esta frase para nosotras trae consigo implícitamente muchas cosas como: el encierro y aislamiento absoluto, la lejanía con la familia, la educación que no contempla currículos etnoeducativos, la anulación de sus saberes propios, la necesidad de colonizarlos, la severa cohibición, la falta de oportunidades sociales donde ellos/as se sientan parte de una sociedad, la estigmatización y etiquetamiento de jóvenes delincuentes que deben ser vigilados y controlados.

Además, de la necia necesidad de infantilizarlos, el control excesivo con los medios de comunicación (hecho constatado cuando observamos que la única forma de que los adolescentes se puedan comunicar con sus seres queridos es a través de la trabajadora social quién vigila, escucha, observa y controla las conversaciones), el desarraigo cultural y territorial, la desmotivación, la sensación de soledad y abandono interno se convierten en algunos de los infinitos factores que influyen en la deserción de estos adolescentes en el programa CAPRE.

---

Las investigaciones y nosotras hemos demostrado que son infinidad de fallas las que tiene el sistema, sin embargo, lo siguen reproduciendo, donde la culpa a la no continuación en los programas de “reinserción social” es acuñada a los adolescentes, es decir, que el Estado y entidades gubernamentales encargadas de la atención a las infancias y adolescencias en protección no hacen un reconocimiento de todas esas barreras contextuales impuestas por ellos mismos, donde no reconocen la historia socio cultural del país del momento y la diversidad contextual de cada infante y adolescente. Por lo tanto, se proponen cambios en las estructuras de atención, las cuales no son acordes a las sociedades y culturas de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano, siendo la invitación a comprender que el error no está en ellos, sino en el sistema que los anula y oprime constantemente.

Por lo cual, nuestro propósito apreciado lector no se convirtió en decir si se cumplieron o no los objetivos en los resultados y las conclusiones de la investigación, sino, que con el devenir del tiempo tomamos una decisión de visibilizar, protestar con nuestra escritura y denunciar todas esas dinámicas de violencia que hemos narrado, es creer que a veces el rol del educador especial y la creación de estrategias artístico pedagógicas para el acompañamiento con los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano se convierten en eso en acompañar en el dolor, la ausencia, la desmotivación, el desarraigo, la derrota e infinidad de emociones y sentimientos que conllevan los procesos de “reinserción social”, es poder generar un vínculo pedagógico de confianza y cariño que permita la búsqueda de soluciones y transformaciones con la voz y voto de los mismos adolescentes de CAPRE, junto con la comunidad académica que los acompaña en el proceso, con el fin de darles la oportunidad de escoger su futuro y de construir sus proyectos de vida a plenitud.

## **11. Recomendaciones: crítica teatral**

Se recomienda implementar en Ciudad don Bosco y sus diferentes programas currículos Etnoeducativos los cuales vayan acorde a las necesidades socioculturales de los infantes y adolescentes pertenecientes a esta institución de protección, a fin, de evitar los procesos de deserción escolar.

Se considera importante abordar el proyecto de vida desde sus diferentes dimensiones: formación, vocación, política, emocional, físico, espiritual, familiar, social, persona y personalidad con el fin de que no se enfoque solamente desde la formación educativa técnico profesional, ya que, este modelo ubica a los adolescentes en roles de mano de obra tecnificada y barata.

Es oportuno implementar el arte y la educación como medio en los procesos de aprendizaje y enseñanza, ya que, la investigación demostró que esta dupla teórica y práctica tiene mucho que aportar en los procesos educativos y formaciones de los jóvenes.

Se recomienda fomentar el rol de investigadores en los jóvenes de CAPRE, a fin de que ellos habiten otros roles en el semillero de investigación de Derechos Humanos e Inclusión de CDB, porque esto propicio espacios de inclusión social y esparcimiento para los adolescentes.

Para cerrar, se insta a que la inclusión social se convierta en uno de los ejes temáticos y cruciales a abordar en los procesos educativos y formativos con los adolescentes pertenecientes al programa CAPRE, ya que, está permite que los jóvenes habiten y vivan los contextos urbanos y rurales de manera competente con todas las habilidades y capacidades que se requieran para el mejor desarrollo en los contextos socioculturales de Colombia.

## 12. Referencias: créditos

Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?*. [Archivo PDF]. <https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>

Álvarez Correa, M., & Aguirre Buenaventura, J. (2002). *Guerreros sin sombra*. Procuraduría General de la Nación. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Álvarez Correa, M & Aguirre Buenaventura, J. (Ed.). (2002). 3 El menor vinculado al conflicto armado del área rural. *Guerreros sin sombra. Niños niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado*. (pp. 51-139). Procuraduría General de la Nación. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Álvarez Correa, M., & Aguirre Buenaventura, J. (2002). 4 El menor vinculado al conflicto armado urbano. *Guerreros sin sombra. Niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado* (pp. 173-176). Procuraduría General de la Nación. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Amado Henao, A., Avendaño Martínez, S., Ladino García, J., Peraza Cortes, L., Santana Escobar, C. & Velazco Barajas, J. (2020). *Sistematización de experiencias pedagógicas: Una aproximación a la constitución de sujetos políticos con discapacidad a través del arte y el cuerpo como medio de participación social*. [Trabajo de grado, Universidad pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12289>

Aristizábal Quijano, S. M. (2019). *Adolescentes entre lo artístico y lo delincencial*. [Trabajo de Grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

Arellano Velasco, M. (2008). *La guerra no es un juego. Uso y participación de niños en conflictos armados*. Universidad Internacional de Andalucía.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM -5™*. [Archivo PDF]. DSM 5 en Español.pdf - Google Drive

Brugaletta, F. (2019). Introducción al dossier: A 50 años de Pedagogía del Oprimido: lecturas en torno al legado de Paulo Freire. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13.

Boal, A. (Ed.). (2001). Teatro foro. *Juego para actores y no actores*. (pp. 67-86). Alba Editorial, S.I.U.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca libros universitarios y profesionales.

Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, Á. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.

Chuaqui, J., Mally, D., & Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, (69), 157-188. <https://revistas.uv.cl/index.php/rcs/article/view/927>

Ciudad Don Bosco (2018-2021). *CAPRE – Construyendo Sueños*. <https://ciudaddonbosco.org/capre/>

Coalición española para acabar con la utilización de niños soldado. (2004). *Niños Soldados (Informe Global)*. Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldados. Sección Española de Amnistía Internacional. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/cd2/index/assoc/stc0024.dir/stc0024.pdf>

Constitución política de Colombia [Const]. Arts. 44 y 45. 4 de julio de 1991 (Colombia).

Correa Henao, G. A. (2011). *Guerra contra mis derechos factores de riesgo que posibilitan la vinculación y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos delictivos organizados en el municipio de Medellín*. [Trabajo de Grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3714>

D'Angelo Hernández, O. (1999). El proyecto de vida y la situación social de desarrollo en las etapas de su formación. *CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*.

D' Angelo Hernández, O. S. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de psicología*. 17 (3), 270-275. <https://core.ac.uk/download/pdf/35230384.pdf>

D'Angelo Hernández, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*. (Puerto Rico), 6(1-20), 1-31.

Dani Maleja. (4 de noviembre de 2022). *DicciCuerpo Jóvenes Futuro de CAPRE 2022*. [Archivo de Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=--fpVzO\\_w3M](https://www.youtube.com/watch?v=--fpVzO_w3M)

Decreto 2737 de 1989 [con fuerza de ley]. Por el cual se expide el código del menor. 27 de noviembre de 1989. D.O. No. 38.591.

Decreto 128 de 2003 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la Ley 418 de 1997, prorrogada y modificada por la Ley 548 de 1999 y la Ley 782 de 2002 en materia de reincorporación a la sociedad civil. 22 de enero de 2003. DO. No. 43201.

Fernández Consuegra, C. B. (2014). El simbolismo social del cuerpo: body art (algunos ejemplos). *Revista de antropología experimental*. 14(21), 301-317. <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2014/21fernandez14>.

Fernández Consuegra, C. B. (2015). Arte corporal (Body Art) y videoperformance. *Opción*, 31(1), 304-323. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005017>

Fernández Consuegra, C. B. (2015). Body Art: Los Comportamientos y Gestos del Cuerpo Body Art: Behaviors and Body Gestures. *Razón Y Palabra*. 19(2 90), 685-700. <https://archivos.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/354>

Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: la máquina de etiquetar*. [Archivo PDF]. <file:///C:/Users/DANIELA/Downloads/Frigeriolamquinadeetiquetar.pdf>

Galván, E. M., & Sánchez, A. B. R. (2016). La inserción sociolaboral con jóvenes en situación de riesgo de exclusión social: el papel del educador social. *Inserción sociolaboral y Educación Social. RES Revista de Educación Social*, (23), 243-259. [https://cendocps.carm.es/documentacion/2016\\_N%c2%ba23.Revista\\_Educacion\\_Social.pdf#page=244](https://cendocps.carm.es/documentacion/2016_N%c2%ba23.Revista_Educacion_Social.pdf#page=244)

Gómez Tabares, A. S. (2019). Conduitas pró-sociais e a sua relação com a empatia e a autoeficácia para a regulação emocional em adolescentes desvinculados de grupos armados ilegais. *Revista Criminalidad*, 61(3), 221-246.

Guarín, J. (2015). *El rol de los educadores especiales en los procesos de inclusión laboral: Experiencias y sentires de una maestra*. [Trabajo de Grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

Guerrero, O. F. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, (39), 423-443.

Guerrero Zapata, G. P., Ruiz López, P. A., & González Toro, Y. (2011). *Interpretación de los elementos que estructuran el proyecto de vida de las adolescentes de 15 a 17 años de edad que quedaran desvinculadas de la "corporación sirviendo con amor"*. [Trabajo de Grado, Universidad Católica Popular Del Risaralda]. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/452/5/CDMPSI73.pdf>

Guzmán Rocha, M. N. (2009). El significado de la obra de arte: Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales. *Sociológica*. 24(71), 281-290. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732009000300015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000300015&lng=es&tlng=es).

Hernández, D. (Presentador). (26 de noviembre de 2021). Podcast: Colombia a través de las identidades de sus jóvenes [Episodio de podcast]. *En periódico UNAL <em>Podcast</em>*: Colombia a través de las identidades de sus jóvenes ([unal.edu.co](http://unal.edu.co))

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.

Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento iberoamericano*, (3), 49-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781553>

Huerta Barrón, G. M. (2013). Reflexiones sobre participación de niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados en el Perú. *Revista Vox Juris*, 25 (1) 35-43. Reflexiones sobre participación de niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados del Perú| Huerta Barrón | Vox Juris (aulavirtualusmp.pe)

Iguarán Daza, J. L. (2011). *Narrativas de violencia de las y los jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley*. [Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional-Pontificia Universidad Javeriana.

Instituto Augusto Boal. (s/f). *Vida y obra*. <http://augustoboal.com.br/blog/>

Institución Educativa Ciudad Don Bosco, Salesianos de Don Bosco Medellín. (2 de noviembre del 2021). *Ubicación y líneas de atención*. <https://www.ieciudadonbosco.edu.co/index.php#>

Jaiquel Martin, D. J. (2015). *Acciones del municipio de Medellín frente al reclutamiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el periodo 2008 – 2011*. [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Microsoft Word - Acciones del municipio de Medellín frente al reclutamiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el periodo 2008 - 2011..docx (uniandes.edu.co)

Kantor, D. (marzo de 2010). *Persistir en educar. La responsabilidad adulta entre mandatos, tradiciones y construcciones*. [Discurso Principal]. Conferencia en Puerto Pibes.

Lara Salcedo, L. M. (2010). Potencial de las narrativas en la investigación de subjetividades de las y los jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas, en su proceso de integración a la vida civil. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 357-370.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Ediciones Nueva Visión SAIC.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. DO. No. 41.214.

Ley 418 de 1997. Por la cual se consagran unos instrumentos para la búsqueda de la convivencia, la eficacia de la justicia y se dictan otras disposiciones. 26 de diciembre de 1997. DO. No. 43.201.

Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal. 24 de julio de 2000. DO. No. 44.097.

Ley 833 de 2003. Por medio de la cual se aprueba el "Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados", adoptado en Nueva York, el veinticinco (25) de mayo de dos mil (2000). 14 de julio de 2003. DO. No. 45.248.

Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. 25 de julio de 2005 D. O. N. 45.980.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. DO. No. 46.446.

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. DO. No. 48.096.

Lindao Cacao, K. E., & Vera Briones, G. M. (2021). *Depresión En Adolescentes Infractores De Los Centros Femenino Y Masculino De Guayaquil*. [Trabajo de Grado, Universidad De Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/57016>

Londoño Uriza, E. A., Gómez Rodríguez, E. M., & Cambrón Molina, T. L. (2019). *Memoria y realidad de un sueño: Ciudad Don Bosco en el escenario de la niñez y juventud vulnerada de Antioquia, 1965-2015*. Editorial Funbosco

López Rojas, K., Aponte, A. F., Lozano Rodríguez, C., Sánchez Avendaño, L. L., González Esguerra, J. E., Hoyos, C., Dueñas, T., Sánchez Gómez, G., & Medina Arboleda, C. (2017) 2.3.1

Modalidades de reclutamiento y utilización por parte de grupos armados ilegales. *Una guerra sin edad: informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. (pp. 258-292). Centro Nacional de Memoria Histórica.

López Rojas, K., Aponte, A. F., Lozano Rodríguez, C., Sánchez Avendaño, L. L., González Esguerra, J. E., Hoyos, C., Dueñas, T., Sánchez Gómez, G., & Medina Arboleda, C. (2017) 2.3.2. Modalidades asociadas a agentes del Estado. *Una guerra sin edad: informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. (pp. 293-308). Centro Nacional de Memoria Histórica.

Maldonado, J. C. D. (2013). La educación, un pilar fundamental en el programa de reinserción social para jóvenes infractores de ley privados de libertad de los centros administrados por el servicio nacional de menores. *Convergencia Educativa*, (2), 21-38. <http://revistace.ucm.cl/article/view/268/251>

Martínez Falero, J. (2007). El arte, el artista creador y su mundo. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*. 11(1), 131-140. <https://www.radoctores.es/doc/1V11N1-martinez%20falero-arte.pdf>

Medan, M. (2012). ¿"Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 79-91. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a04.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Lineamientos para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.

Molina, O. A. (2018.). *Teatro para la reincorporación*. [Trabajo de Grado, Universidad del Valle]. CB-0592400. SI.pdf (univalle.edu.co).

Naciones Unidas [ONU] 1990. Convención sobre los Derechos del Niño. 2 de noviembre de 1990.

Naciones Unidas [ONU] 1998. Estatuto de roma de la corte penal internacional naciones unidas. 17 julio de 1998.

Naciones Unidas [ONU] 2002. Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados. 12 de febrero de 2002.

Naciones Unidas [ONU] 2015. "Asamblea General. Septuagésimo período de sesiones - Tema 68 del programa. Promoción y protección de los derechos del niño". 18 de junio de 2015.

Olaya Molina, V. H. (2016). *De la guerra a la incertidumbre. Niños, Niñas y Adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales post desmovilización*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].  
Neves Freire, P. R. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI: Editores; S.A. de C.V.

Organización Internacional del Trabajo [OIT] 1999. Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil. 1 de junio de 1999.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM)., Ciudad Don Bosco., & Gobierno de Estados Unidos de América Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID). (2016). *La reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados del conflicto armado: una nueva oportunidad. La experiencia del modelo salesiano de reintegración del Centro de Atención Especializada "Construyendo Sueños" en la ciudad de Medellín*. Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID)

Pastore Hernández, P., Silva Balerio, D., & Lahore, H. (2021). *Informe final del proyecto: Cartografía analítica sobre prácticas de enseñanza con adolescentes institucionalizados en hogares del INAU de Montevideo*. Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Repositorio REDI. <https://hdl.handle.net/20.500.12381/514>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI: Editores; S.A. de C.V.

Pérez Castaño, G. A. (2017) *Propuesta metodológica etnoeducativa e intercultural en valores humanos y sociales como ejes en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudad Don Bosco, Medellín* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/13794>

Pórtela Calderón, A. M. (2015). *El proyecto de vida en la redignificación y reintegración social de los niños, niñas y adolescentes (NNA), víctimas de reclutamiento forzado*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18537/PortelaCalderonAngelaMaria2015.pdf?sequence=3>

Rehaag, I. (2006). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2), 1-9. <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/RehaagReflexionesInterculturalidad.htm#>

República de Costa Rica 1969. Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). 7-22 de noviembre de 1969.

República de Costa Rica 1988. Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales "protocolo de san salvador". 17 de noviembre de 1988.

Romero Picón, Y. & Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, núm. 8, 197-210 Redalyc El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).

Speranza, S. (2016). *Alcances de la representación en Teatro del Oprimido de adolescentes privados de libertad*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República Uruguay]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17091>

Stanislavski, K. (2003). *El Arte Escénico*. Siglo XXI: editores; S.A. de C.V.

Stanislavski, K. (2015). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Alba Editorial.

---

Universidad de Antioquia. (2020). *Acerca del programa de la licenciatura en Educación Especial*. Licenciatura en Educación Especial (udea.edu.co)

Universidad de Antioquia. (2020). *Perfil del licenciado en Educación Especial*. Licenciatura en Educación Especial (udea.edu.co)

Villanueva O'Driscoll, J., Loots, G., Losantos, M., Exeni, S., Berckmans, I., and Derluyn, I. (2017). Reinsertion processes of children disengaged from armed groups in Colombia: what is the problem represented to be? *Revista Eleuthera*, 16, 85-100. DOI: 10.17151/eleu.2017.16.6.

Yáñez Gallardo, R., Ahumada Figueroa, L., & Cova Solar, F. (2006). Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Revista Univ. Psychol*, 5 (1): 9-20 <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n1/v5n1a02.pdf>

Zamorano Vargas, D. (23 de octubre de 2020). La violencia en Chile. *El andino.cl*. [El Andino – El Andino](#)

Zamudio Garnica, L. Y., & Bermúdez Rojas, M. J. (2012) *El proyecto de vida de tres adolescentes, afectados por el conflicto armado en Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/7469>

### **13. Anexos**

Remitirse a los documentos PDF de Anexos. En el cual se consignan los anexos del trabajo de investigación.

- Anexo # 1. *Material Creativo DicciCuerpo: Jóvenes Futuro de CAPRE*
- Anexo: # 2. *Talleres investigativos*

*Anexo # 2. 1. Taller investigativo 1*

*Anexo # 2. 2. Taller investigativo 2*

*Anexo # 2. 3. Taller investigativo 3*

*Anexo # 2. 4. Taller investigativo 4*

*Anexo # 2. 5. Taller investigativo 5.*