



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

“EMOCIONES POLITICAS, TEATRO Y PEDAGOGÍAS DE PAZ: UNA EXPLORACIÓN PEDAGÓGICA”

Trabajo de Grado presentado para optar al título de
Licenciado en educación básica, énfasis en Humanidades Lengua Castellana

Autores:

JOHANNA ANDREA ECHAVARRIA GRAJALES

ISABEL CRISTINA CORTÉS HOYOS

CARLOS EVELIO BETANCUR

ROBINSON JIMÉNEZ MONTOYA

Asesor:

JAIME ALBERTO SALDARRIAGA VELEZ

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA, ÉNFASIS EN HUMANIDADES
LENGUACASTELLANA

MEDELLÍN

2017

Carlos Betancourt, estudiante. Isabel Cristina Cortés, estudiante. Johanna Andrea Echavarría Grajales, estudiante y promotora de lectura. Robinson Jiménez, estudiante.



A los niños de la UVA la libertad, quienes nos brindaron su alegría y nos mostraron que creer en las transformaciones y pensar en un país mejor es posible, a María Paulina Hoyos la gestora de la UVA la libertad que nos recibió siempre con una sonrisa y un apoyo incondicional. Finalmente a nuestros asesores de trabajo de grado quienes nos llenaron de esperanza, ánimos y sueños en este proceso.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Contenido	
Resumen	4
Introducción	5
Planteamiento del problema. Justificación	8
Objetivos	11
General	11
Específicos	11
Antecedentes	12
Marco contextual de la investigación	19
Referentes teóricos y conceptuales	24
Emociones políticas	24
El teatro como estrategia de formación	29
Pedagogías de paz	35
Metodología	46
Hallazgos	49
Emociones políticas	51
Teatro e Imaginación Narrativa	71
Pedagogías de paz	77
Reconocimiento	82
Conclusiones	88
Recomendaciones	91
Referencias	93



Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito la identificación y el reconocimiento de las emociones políticas configuradas en un grupo de niños habitantes de la comuna 8 de la ciudad de Medellín. La principal herramienta pedagógica utilizada fue el teatro, la cual permitió indagar a través de ejercicios prácticos teatrales de qué manera los participantes expresaban y compartían dichas emociones, cómo fue el proceso de reconocimiento y cómo las técnicas utilizadas dieron como resultado un aporte a las pedagogías de paz. El marco teórico que aportó al desarrollo del proyecto se sustentó con emociones políticas trabajadas por la autora estadounidense Martha Nussbaum, el Teatro y la imaginación narrativa como propuestas de formación estudiadas por los autores Juan Cervera (1982), Mendoza (2000), Tagore y pedagogías de paz y convivencia desarrolladas por las autoras Esther de Zavaleta y Marieta Quintero. El modelo metodológico por el cual se rige nuestro trabajo es cualitativo de tipo hermenéutico fenomenológico, pues se enfoca en el estudio de conceptos y fenómenos con los cuales se comprende el significado de las experiencias de los individuos y la forma en cómo intervienen en éstas las interacciones evidenciadas en el proceso investigativo.



**EMOCIONES POLITICAS, TEATRO Y PEDAGOGÍAS DE PAZ: UNA
EXPLORACIÓN PEDAGÓGICA.**

“La formación artística, da, no tanto el conocimiento ni los hábitos, como precisamente el tono de la vida, mejor dicho acaso, el fondo de la actividad vital. Las convicciones que podemos adquirir en la escuela mediante el conocimiento solamente podrán echar hondas raíces en la psiquis infantil cuando esas convicciones se consoliden emocionalmente. No se puede ser un luchador convencido si en el instante de la lucha no se tiene en el cerebro imágenes claras, brillantes y apasionadoras que inciten a luchar; no es posible luchar contra lo viejo si no se sabe odiarlo, y saber odiar es emoción. No se puede construir con entusiasmo lo nuevo si no se sabe amarlo con entusiasmo, y el entusiasmo es fruto de una acertada educación artística” Pistrak.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el país se encuentra ante un hecho histórico, donde se pretenden cambios políticos que prometen el fin de un conflicto que por años ha acompañado a los colombianos, pero que sin lugar a dudas ha provocado una visible polarización por parte de todos los actores, quienes se confunden ante las sensaciones y emociones que emergen ante dicha situación, influyendo en el desarrollo ya sea aprobatorio o no de dichos planes políticos. Por ello, pensar en una educación para la paz en momentos como éste se hace



necesario, retomando de manera más enfática estrategias que las escuelas han dejado de lado por dedicarse a la enseñanza de procesos netamente racionales; en este caso se habla de las artes y las humanidades, como aquellos procesos que se deben retomar en la educación por el enriquecimiento que le brindan al saber y a la praxis pedagógica en el aula y fuera de ella, propiciando procesos de enseñanza para la vida y no sólo para la academia.

Desde esta mirada se reflexiona también que “las Humanidades, la literatura como las artes son disciplinas que no se confrontan con las realidades empíricas sino con la mera interpretación de “textos” hecho que reduce de forma considerable su utilidad práctica aun cuando estas Humanidades jugaron un papel importante para la producción discursiva de la “identidad nacional” en el siglo XIX y primera parte del XX” (Castro, 2011, p.48).

Es tan pertinente cuando se propone hablar del lugar que ocupan las Humanidades, la literatura como las artes desde los mundos imaginarios en la vida de las personas, especialmente con la infancia, porque es allí donde debe existir la construcción imaginativa con el mundo exterior, dado a que las artes permiten explorar también elementos significativos para la construcción de la vida personal, familiar y social.

Por consiguiente, la educación debe preocuparse también por un sujeto más integral reconociendo las influencias de lo económico, político y cultural. Este abordaje desde las ciencias sociales y las artes debe lograr brindar la posibilidad de vincular dichos procesos interdisciplinarios. Con las artes y en especial con el teatro, se busca ante todo reflexionar y permitir que la enseñanza para la paz se vea instaurada en el ser humano, no como lo bello, lo feo, el blanco, el negro, sino como el hombre universal, “vale decir que la paz no es un estado que dure; es el trabajo constante de todos en equilibrio inestable entre la posibilidad de realización individual y sentimiento comunitario” (Kohle, 1974). Por esta razón, se parte



de una posición artística que se considere también desde el trabajo individual y colectivo, teniendo en cuenta la construcción permanente hacia la paz y hacia una conciencia ciudadana.

De tal modo, es evidente que la escuela como institución no brinda a las artes y las humanidades el valor que merecen, pues si bien sus objetivos se encaminan hacia una educación para la producción en términos económicos, la educación humanística y artística pasa a un segundo plano, si no es que nulo. Por ello, se ha identificado que más allá de creer que la educación ciudadana o cátedra para la paz, según sea el caso, es el aprendizaje memorístico del significado de unos “valores”, debe implementarse el arte en sus diversas modalidades para lograr a través de éste un reconocimiento de sí y del otro, cultivando imaginación narrativa que es una herramienta eficaz para trascender ideas, pensamientos, preguntas, y conflictos.

Este momento histórico supone una necesidad de unión que nos lleva a reflexionar que a todos corresponde aportar a la paz. El siguiente trabajo, por lo tanto, toma como eje central esta concepción de la importancia de la paz en la educación y a través de la investigación realizada se resalta que el arte tiene un papel protagónico. En consecuencia, las preguntas que animan esta investigación son: ¿De qué forma el teatro puede aportar a la construcción de la paz?, ¿Cuál es el poder transformador del teatro en una sociedad en transición, desde la subjetividad? y ¿De qué manera el trabajo y el reconocimiento de las emociones políticas contribuyen al aporte de las pedagogías de paz con el teatro como herramienta pedagógica?



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. JUSTIFICACIÓN

Una de las claves para reconocer esa armonía que debe producir la paz es la aceptación de lo diferente, dejar de pretender que no existe el otro a través de su invisibilización, reconocer y permitir que lo diferente nos sorprenda y que enriquezca nuestro conocimiento (Beccassino, 2015). Se trata de lograr un interés por el lugar del otro, reconocer al otro en su diferencia, pues las primeras desigualdades sociales vienen del cuerpo, así, se mira diferente al que tiene un color de piel distinto, al que usa el cabello diferente, al que viste de una u otra manera, al que fuma una u otra cosa, al que tiene alguna discapacidad, al que no asume cierta postura; esto hace que no encaje en los estándares establecidos por la sociedad, y es en ese momento donde surgen emociones como la envidia, la cual presenta al otro como un rival por tener aquello que yo no tengo y la repugnancia donde se le quita valor al otro, lo que supone una sensación de inseguridad y surge el deseo de eliminar ello cuanto antes, sobrevalorando sus aspectos diferentes como negativos, incluso como justificación para acabar con la vida de ese individuo, llegando a extremos.

Por lo tanto surge la necesidad de trabajar en pro de cultivar en los niños y niñas una capacidad de imaginación narrativa que permita comprender los motivos por los que las personas actúan de cierta manera sin verlos como extraños o amenazas, sino como seres que comparten las mismas dificultades que presenta la vida, las mismas vulnerabilidades; para ello las artes desempeñan un papel vital, pues como dice Nussbaum, (2005): “las artes cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía”



(p.118). Esta ciudadanía es necesaria para aprender a compartir con el otro un mismo entorno en armonía, superando las diferencias, aceptando las igualdades y asumiendo la vulnerabilidad de los individuos como universal y unificadora. Es por ello que el teatro se convierte en herramienta pedagógica con la cual es posible llevar a cabo una formación para la paz desde el reconocimiento de las emociones políticas que afloran en niños y niñas -en nuestra investigación, pertenecientes a la comunidad de Enciso - La Libertad, mediante propuestas, ejercicios prácticos y juegos teatrales.

En su libro *La educación democrática para el siglo XXI*, los autores Juan Delval y Paz Lomelí (2013) proponen una serie de principios que si se cumplieran en la escuela, podrían facilitar un avance social y cultural esperado. Consiste en promover dos tipos de aprendizajes fundamentales: desarrollarse como un ser social capaz de relacionarse con los demás, aprendiendo a respetar, cooperar y a competir pero dentro de las reglas del juego; y a desarrollar la capacidad para entender la realidad y desenvolverse en el entorno, tanto respecto a la realidad física y natural como a la realidad social (p 28). Siguiendo estas propuestas, consideradas altamente pertinentes para nuestro objetivo de investigación, las actividades propuestas a trabajar con los participantes estarán encaminadas al reconocimiento de cada uno como ser social, y a indagar de qué manera se está aportando a una mejora de nuestro entorno, del barrio, de la ciudad, del mundo desde la subjetivación de la experiencia.

Vale la pena entonces, permitir que las artes entren a jugar un papel importante desde los procesos pedagógicos en la significación elemental que requiere la educación, para hacer posible los sueños, anhelados y para que nuestras diferencias sean reconocidas y puestas en común, construyendo cada día una comunidad de diálogo, reflexión y de



reconocimiento, más que una sociedad indiferente que se niega al cambio y a la comprensión del otro.

Según lo expuesto anteriormente y al pensar en nuestro pregrado -Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana-, pensamos la concepción del lenguaje y de la enseñanza, al igual que nuestro programa, desde una articulación de las dimensiones ética, estética y lógica que todo individuo debe manejar, y que propicia la sensibilidad, la lectura crítica de los contextos socioculturales, del sí mismo, y la comprensión del mundo y de la propia experiencia; siendo indispensable la educación desde otras miradas, más humanas y de experiencias individuales, grupales y artísticas que nos acerquen a sentirnos parte de un todo y no un ser incomprendido (que muchas veces no se comprende a sí mismo), el cual sea capaz de comprender igualmente al otro en una sociedad. En este sentido se ve la necesidad de propiciar nuevos espacios y prácticas que aporten a la formación de individuos críticos y pensantes situados en su tiempo y su país, individuos que se reconozcan, reconozcan al otro y vean la importancia de hacerlo como experiencia que permea y liga esos otros conocimientos objetivos y “universales” a la formación y proyecto de vida propios. Así, la siguiente investigación pretende generar un espacio de formación y pedagogías de paz a través de la puesta en práctica del teatro, vinculando las emociones políticas y el reconocimiento como elemento importante en la formación de los niños y las niñas participantes.



PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Qué emociones políticas han configurado los niños desde sus experiencias de la violencia en el entorno barrial?

¿De qué modo el teatro puede contribuir a la transformación de las emociones políticas en la construcción de convivencia pacífica?

OBJETIVOS

General

- Comprender emociones políticas de niños y niñas habitantes del barrio Villatina, interpretadas a través de ejercicios teatrales como aporte a las pedagogías de paz.

Específicos

- Interpretar a partir de relatos y experiencias teatrales la lectura de los niños participantes sobre las violencias vividas en el entorno barrial por los niños participantes.
- Interpretar las prácticas de reconocimiento que se dan entre los niños como punto de partida para la formación de una cultura de paz.
- Explorar ejercicios teatrales como herramientas en pro de la formación para la paz.
- Promover el reconocimiento de la igualdad y la diferencia a través del ejercicio teatral como aporte a las pedagogías de paz



ANTECEDENTES

Varias investigaciones se han dedicado a explorar desde diversos enfoques los procesos de aprendizaje en ambientes no convencionales, es decir, distintos al aula. En el presente estudio, interesa acudir a aquellas que han tomado las artes, específicamente el teatro como herramienta pedagógica en el cumplimiento de sus fines. Por medio del teatro se logra evidenciar otras formas de promover, sensibilizar y fortalecer las acciones educativas, desarrollando capacidades de la comunicación, expresión y creatividad, contribuyendo significativamente a la adquisición del conocimiento y fortalecimiento de procesos de construcción humana. Sin embargo, la construcción del tejido social como uno de los fines de las pedagogías de paz se complementa a través del teatro si consideramos que éste es un medio catártico para explorar las pasiones vitales, el estado del ánimo, el comportamiento de los individuos, la visión, percepción y comprensión del mundo social. A través de los trabajos rastreados, y el nuestro, por supuesto, se le apostó al teatro como herramienta pedagógica por ser un facilitador en el reconocimiento de las emociones a través del juego y la reflexión sobre las situaciones humanas, las transformaciones de un mundo habitado por cada uno, por el otro, y por la relación entre ambos.

Mendoza (2000), en uno de sus artículos, titulado “*El lugar del teatro*”, afirma que:

El teatro viene a ser el primer medio audiovisual creado por la sociedad para lograr que el individuo común adquiriera un conocimiento que de otro modo sería inaccesible, por difícil, de haber permanecido en el libro. El director



escénico lo hace más complejo, desde el punto de vista de su significado, al crear una forma viva, un suceso que ocurre ahí ante nosotros, y, al final la literatura que se va sustentando a cada momento”. (p.18).

El autor plantea que el teatro desde la época de Aristóteles ha sido considerado como género literario en su poética, siendo hasta hace muy poco tenido en cuenta como elemento principal desde el punto de vista creativo. Desde luego, a los autores en la época de Aristóteles se les ha valorado como reproductores geniales por el simple hecho de recitar con astucia el texto de la obra, razón para que el teatro deba ir en unión al texto que declaman para convertirse en voz viva. Resulta difícil negar que, en el teatro, la literatura sea ante todo el principio creativo, para afirmar que en el teatro no se obliga a nadie a leer para enterarse, simplemente basta con escuchar y ver con atención para apreciar lo que en él se transmite. A su vez, la voz viva toma como esencia la oralidad pues muchas historias llegaron a ser conocidas siendo narradas por abuelos sobre acontecimientos del pasado como función para acceder, no solo a la información sino también al conocimiento. Posterior a ello, también es importante mencionar la tertulia como otro medio de acercar a la gente al debate sobre temas actuales en grupos de personas, así como el teatro, centrándose en la reivindicación memorística de la historia, que se contrasta con otras formas de conocer las realidades y de reflexión, llevándonos a la imaginación.

La imaginación narrativa llevada al arte, en especial al teatro se convierte en un elemento vital para el público que invita al encuentro con el otro en la vida de las personas, siendo éste un acceso de comunicación, de interacción, pero sobre todo de lograr en las sociedades un conocimiento que le fuera útil o valioso. Al observar una obra teatral, las narraciones allí percibidas se convierten en fuente de comunicación que invita al goce y la



reflexión. Al cambiarse de rol de espectador al de actor, las condiciones cambian, pues pensar en exponer a otros las experiencias, los desacuerdos, las emociones y la memoria de sucesos dolorosos o no, se busca una catarsis tanto para quien lo actúa como para quién se deleita observando, y es este un proceso bello que permite afirmar lo encantador del teatro, un arte hecho por el hombre, para el hombre y sobre el hombre.

La directora del Instituto Departamental de Bellas Artes de la ciudad de Cali, en su artículo *“Desplazamiento, teatro de mujeres y nuevas actoras sociales”* desarrolla una propuesta teatral con mujeres afrocolombianas en situación de desplazamiento, donde aborda las relaciones, los aprendizajes, las experiencias y las proyecciones surgidas en el proceso de un montaje cuyo nombre es *“Nadie nos quita lo que llevamos por dentro”*. A través de esta obra se resalta la importancia del teatro en la construcción de las subjetividades de las participantes como producto de un proceso en el que el quehacer artístico se constituye como herramienta pedagógica y política; y a su vez, construye saberes significativos para la configuración de emociones políticas, así como reflexiones críticas y nuevos pensamientos que enriquecen proyectos de vida. La investigación propuesta pretendió indagar sobre *“¿Qué papel juega el teatro de mujeres en la reconstrucción de la vida de un grupo de mujeres afrodescendientes del Pacífico colombiano en situación de desplazamiento forzoso, en Cali?”* El relato social surgido a través del montaje de la obra se convierte en un mecanismo importante para entender y darle sentido a la experiencia social vista desde la esfera afectiva, sensible, en un mundo que no sólo puede abordarse desde la racionalidad. Dicho proceso se construyó con las experiencias y las voces de las mujeres que tanto callaron sus historias, sus tradiciones y sus creencias. Por lo tanto, se afirma que el teatro puede convertirse en una expresión



artística que revive asuntos políticos y sociales, donde estas mujeres de manera consciente vuelven sobre sus historias de vida y le dan voz a sus inquietudes y sus identidades, convirtiéndose en un instrumento de denuncia y sensibilización tanto para ellas como para el público que las observa y escucha. (Luna, 2011, p.43).

La conexión con el teatro hace que se valore lo que por medio de él se transmite, es otra forma de comprender la vida, el mundo, lo que nos afecta y afecta a los demás. Es el resultado de un proceso plasmado en sus diferentes manifestaciones de la comunicación y su creatividad para reflejar la realidad a través del arte, satisfacer por otra parte las necesidades estéticas al crear obras magníficas que proporcionan al hombre alegría y placer, las emociones para reflexionar desde un sentido crítico y en lo verdaderamente humano atravesado por infinidad de tan adversas en las que ha vivido y vive el hombre. Esta es una razón valorativa para lograr que por medio del arte se llegue a transmitir también conocimientos en las prácticas educativas como espacio para potenciar los procesos de formación individual y colectivo, dando valor y sentido a la paz, la reconciliación como referente ético y como un reconocimiento de la vida con los demás.

Es importante también mencionar otra investigación realizada en Colombia y que recoge las historias sobre las vivencias y experiencias de mujeres que han sobrevivido a la violencia. “*Corazón, cuerpo y palabra*” (Castro & Ospina, 2017) es un proyecto teatral realizado sobre la Ruta Pacífica de las Mujeres, movimiento feminista y pacifista que reconoce las voces de las mujeres que han sobrevivido a las luchas de maltrato, injusticias y abandono. Dichas voces son la fuente de inspiración para ser transmitidas especialmente a través del teatro. Éste, como arte vivo pone en escena las acciones para reconocer cómo la guerra también es un problema que afecta la vida de las personas, los territorios, que, a su



vez, se convierten en asuntos que permiten registrar los aprendizajes de resistencia que estas víctimas le aportan a la construcción de paz.

Su importancia hace que el teatro se convierta en un medio artístico y creativo para la socialización de estas memorias puestas en escena. En el llamado *teatro de creación*, que se realiza no con actores ni actrices, sino con las mismas protagonistas de sus relatos, el arte y la pedagogía, confluyen: por un lado, el teatro como forma de expresión, manifestación estética, vehículo de transformación, y la educación como proceso de descubrimiento personal, colectivo y formación de lo humano” (Castro & Ospina, 2017, p.30). La apreciación con el teatro permite que cumpla desde su dinámica de trabajo, integrar y dar confiabilidad a los procesos pedagógicos cuando se trabaja en colectivo. De otra manera, fomenta una gran aceptabilidad del público, para promover también el debate y la crítica a unas realidades de injusticia que no pueden ser invisibilizadas.

En esta lógica, “El teatro tiene una finalidad estética, como planteaba Aristóteles, producir la catarsis (o liberación) de sentimientos y emociones o bien, como decía Brecht, construir un espacio para la diversión consciente” (Castro y Ospina, 2017, p 26). A su vez se considera desde un trasfondo pedagógico la sensibilidad que logra transmitir a diferentes tipos de público, infantil, juvenil y adulto. Los sentimientos y las emociones que convergen allí se manifiestan a través de las mismas experiencias que de manera consciente generan sentimientos que nos pueden llevar a la motivación ya sea de tristezas, alegrías y de emociones políticas como el miedo, ira, vergüenza, compasión etc., tan relevantes desde el teatro y en la significación que estas logran adecuarse dentro de los procesos pedagógicos.

Desde una mirada pedagógica y comunitaria se logra apreciar el trabajo y la genialidad de poner como herramienta el teatro como estrategia para promover y explorar



otras formas de comprender las situaciones humanas. Este es el caso que da sentido a otro estudio práctico que se ha realizado en torno al teatro y la formación ciudadana rastreada en España con algunos profesores de la Universidad de Cantabria, donde se realiza un taller de 10 horas desde el *teatro-foro* como estrategia pedagógica para promover la justicia social, si bien es dedicado a adultos, se podría aplicar con niños realizando algunos cambios de su propuesta original. El *teatro-foro* que también puede ser llamado *teatro del oprimido*, consiste en plantear un problema que aparentemente no tiene solución, posteriormente representarlo tratando de buscarle una solución, allí puede participar el público, pues los participantes son actores y espectadores de una realidad, por lo que se llama *espect-actor*: “Con ello, todas las personas tienen la oportunidad de observar y de actuar, convirtiendo el evento en un debate teatralizado donde se analizan y se tratan de modificar situaciones de opresión que afectan en primera instancia a los participantes” (Calvo, Haya y Ceballos, 2015, p.94). Por lo tanto, se dice que esta forma de trabajo tiene sus bases en el método de educación popular de Paulo Freire porque en primera instancia se hace un reconocimiento de la situación de opresión vivida por los participantes, luego se analizan las causas internas y externas de esa situación, después se deben buscar soluciones grupales a esos problemas y por último actuar para intentar cambiar la situación desde las bases de la justicia social (Calvo, et al., 2015).

Por lo tanto, este taller es una apuesta para reconocer los problemas sociales que se viven en la cotidianidad para darles un trato diferente, y al ser representados poderse poner en el lugar del otro para comprender mejor su situación, por lo que permite desde una mirada crítica y comprometida aproximarse a reconocer asuntos como la desigualdad, una de las causas de la discriminación y exclusión, permitiendo aflorar emociones políticas



diversas en los participantes tales como la vergüenza, la repugnancia, la envidia, la compasión, el miedo, entre otras.

Hasta ahora, los estudios encontrados en torno al tema del teatro y formación ciudadana han estado encaminados hacia los adultos en un proceso de resignificación, de duelo, lo que muestra un cierto olvido a la niñez, por lo que se hace necesario una formación ciudadana para la transformación de tanto odio, rencor y sed de venganza, pues para los adultos ya se vuelve un poco más difícil, más no imposible transformar ese pensamiento, pero en los niños se puede cultivar desde las emociones políticas y la imaginación narrativa para que no sigamos siendo una sociedad indiferente al dolor ajeno, indiferente a la guerra, indiferente a la inequidad.

Haciendo un análisis sobre *las pedagogías de las emociones para la paz* y de acuerdo con lo anteriormente dicho, se hace necesario pensar estratégicamente sobre pedagogías que conlleven verdaderamente a entender la relación con el otro y consigo mismo, siendo conscientes de la complejidad en que se aborda el fenómeno de la violencia, y que, desde otras instancias, no hay elementos significativos que contengan una afinidad secuencial de trabajar las artes y las emociones políticas en las instituciones educativas, en parte porque “las emociones han sido desalojadas de nuestros ambientes de aprendizaje (familia, escuela, comunidad etc.). En otras palabras, hemos sido formados para ocultar lo que sentimos, lo cual nos ha llevado a desconocer el papel que cumplen las emociones como el amor, la compasión y la indignación en la vida con los otros” (Quintero et al, 2015. p.37). Esta situación significa ante todo pensar en las dificultades que se presentan no solo desde las instituciones públicas, porque también corresponde a la sociedad en general, por ello, es necesario dinamizar y fortalecer los programas que orienten a una mejor



convivencia, sin ocultamiento de las experiencias en que los niños han sido víctimas e influenciadas por diversas formas de violencia, tanto familiar, escolar y social. El trabajo con los niños en ambientes escolares y no convencionales constituyen espacios propicios para la inclusión o articulación de las emociones, haciendo reflexión sobre las consecuencias y las prácticas de humillación, menosprecio, prejuicios, estereotipos, y cómo estas afectan la sensibilidad de los sujetos y las relaciones sociales, debilitando la vida con los otros y convirtiéndose en una justificación de guerras, pero también en actos de atrocidad.

Estos trabajos se centran en focalizar el interés de la educación desde una idea social y constructiva a partir de métodos de enseñanza que incorporan estrategias de aprendizaje en las actividades que realizan las personas desde la misma creatividad; para ello la inclusión de las artes y especialmente el teatro se ha considerado un elemento principal y significativo como herramienta para la construcción en pedagogías de paz y para la expresión en términos de imaginación que van también ligados al texto literario.

Marco contextual de la investigación

La UVA¹ La Libertad está ubicada en los límites de los barrios Villatina, La

Libertad y Trece de noviembre. El cerro Pan de Azúcar, patrimonio cultural y natural de la

¹Unidad de vida articulada (UVA) son un proyecto de transformación social y cultural de la Fundación EPM que brindan espacios de encuentro a niños, jóvenes y adultos en los diferentes barrios y comunidades de la ciudad de Medellín, Niquia e Itagüí



ciudad de Medellín, albergó durante años los caminos que los arrieros transitaban cada día desde Santa Elena hacia la metrópoli para llevar a cabo sus negocios, pero como las distancias eran largas, éstos comenzaron a construir lugares para quedarse a dormir en mitad de la noche de forma improvisada, y de esta manera el barrio se fue poblando, hasta lo que hoy conocemos como el amplio sector de Caicedo, Enciso Sol de oriente de la comuna 8:

“En el plan de desarrollo local de la comuna 8, se plantea que la mayoría de los barrios que conforman esta comuna no han sido visibilizados desde sus memorias, solamente algunos espacios han sido reconocidos por su relación con la historia de la ciudad como es el caso del barrio la Ladera y el sector de La Toma en el barrio Las Estancias. Sin embargo, un recorrido por la comuna da cuenta de que sus barrios están llenos de memoria, que las historias aparecen casi en la superficie, a flor de piel de unos habitantes que en el presente retoman las estrategias de hace 30 años para seguir configurando sus propuestas de desarrollo barrial y local”. (Quiceno & Muñoz. 2008, p 15)

Estas memorias posiblemente en la actualidad para muchos de sus habitantes son desconocidas y por esta razón se invisibilizan, memorias ricas en historias bajo las mismas experiencias de vida por algunos habitantes que soñaron en la transformación del barrio como espacio de hábitat y de encuentro en las prácticas culturales. A esto se suma el reconocimiento que este barrio de Enciso le ha dado a la ciudad de Medellín y para hacer memoria de ello es importante mencionar lo siguiente:



“Desde 1981 se conoce como Comuna 8, fue el escenario de importantes hechos para Medellín, como los primeros acueductos de la ciudad, tanto públicos como privados (La Toma y La Ladera), y el primer proyecto hidroeléctrico inaugurado en 1898, del que se encendieron las primeras “cincuenta lámparas de tubo” para el alumbrado público y que todavía sigue siendo un referente territorial para la comuna al conservarse hoy, nombres como “La Planta” y “La Acequia” aunque los pobladores no sepan muy bien a que se refieren. También se desconoce la herencia prehispánica, como el Camino de Cieza, que el cronista cuenta en sus relatos como “unos caminos de peña tajada más anchos que los del Cuzco”, símbolo del desarrollo de los pueblos indígenas de la región a la llegada de los españoles y, después, la ruta de cientos de silleteros antes de que su arte se convirtiera en feria. Ahora se encuentra sepultado y destruido bajo la vía principal de Enciso, aunque sobrevive en muchos tramos luego de pasar el sector de Golondrinas, detrás del Cerro Pan de Azúcar y comunicando con Guarne”. Municipio de Medellín (Quiceno & Muñoz, 2008)

Por otra parte, la comuna 8 como la mayoría de las comunas de Medellín, han tenido que sobrevivir a los múltiples conflictos de violencia. En la comuna 8, así:

“el proceso violento se empieza a hacer visible en los años 90s, caracterizados por muchos como el momento de surgimiento del fenómeno miliciano. Si bien en la memoria de los habitantes hay antecedentes más largos en el conflicto, como el surgimiento de bandas, el apogeo del narcotráfico, es a mediados de la década de los 90s cuando, al tomar fuerza



el fenómeno miliciano, empieza a trascender las fronteras de lo barrial para evidenciar problemas de niveles más amplios que apenas llegaba a la ciudad, tales como las milicias articuladas a grupos guerrilleros y a el paramilitarismo. (Quiceno & Muñoz. 2008, p 35).

El territorio también ha sido marcado históricamente por desgracias que van quedando en la memoria de sus habitantes, ejemplo de ello es el deslizamiento de la ladera nororiental del cerro Pan de azúcar que sucedió en Villatina el 27 de septiembre de 1987, cuyo número de víctimas fue alrededor de 500; incendios constantes que cobran la vida de familias enteras; la masacre de Villatina sucedida el 15 de noviembre de 1992 donde fueron asesinados 9 menores de edad y las diversas masacres y asesinatos que transforman el transcurrir de los días de los habitantes de la comunidad donde se llevó a cabo la recolección de la información para la presente investigación.

Estas vivencias han resignificado el pensamiento, las actitudes y la forma en que los niños y niñas del grupo de teatro ven la vida y perciben su relación con los otros. Por ello, es importante resaltar que, en la identificación de las emociones políticas, la indagación por el conocimiento y el recuerdo de un pasado y sus efectos pueden guiarnos a nuevos caminos en el trabajo investigativo que se pretende realizar y teniendo en cuenta sus aportes significativos para la construcción en las pedagogías de paz. Las pedagogías de paz en este caso cobran un sentido muy importante en tanto se logra evidenciar que la comuna 8 de Enciso con el pasar de los tiempos está poblada de una gran diversidad cultural, caracterizada por tener afros, indígenas y mestizos, lo que hace que en gran parte de este sector no dejen de existir diferencias, razón por la cual se optó por el teatro como espacio



de formación de la propia identidad y reconocimiento con el otro, teniendo en cuenta el contexto poblacional.

En el sector se pueden observar casas en material, pero en su mayoría son casas prefabricadas y en madera, donde habitan familias bastante numerosas, el promedio de habitantes por casa está en 9 personas, las cuales se dividen en padres, hijos, hermanos, tíos, primos, abuelos; situación que hace que los niños permanezcan mucho tiempo en la calle, pues las casas tienden a ser muy pequeñas para tantas personas, se tornan estrechas y no tienen mucho en que entretenerse dentro de ellas, dado que cada casa máximo cuenta con un solo televisor, no siempre hay divisiones dentro de ella que marquen los diferentes espacios como habitaciones, cocina, sala, comedor, entre otros. También es importante resaltar que los niños no siempre se alimentan bien, ya que el sector suele ser un sitio de escasos recursos, sus padres trabajan de manera informal, por lo que es natural para ellos comerse una sola comida al día, máximo dos.

En el barrio no se ve mucho la presencia de la policía, quienes cuidan el sector es la delincuencia común, de hecho durante el tiempo de la investigación hubo varios inconvenientes ya que dos grupos delincuenciales se encontraban en guerra porque detuvieron a uno de los cabecillas, por lo tanto se presentaron varios enfrentamientos y barreras invisibles que no debían ser traspasadas porque las consecuencias eran fatales.

Para esta investigación contamos con el apoyo de la coordinadora y el personal que trabaja en la UVA La Libertad, siendo este un lugar de encuentro para accionar otras formas de aprendizajes. Cabe señalar entonces que este espacio fue inaugurado el 29 de mayo del 2015 y a la fecha ha propiciado 8.529 experiencias que fomentan la cultura y la educación. Todos los cursos y actividades de la UVA son trimestrales, de carácter gratuito



para la comunidad, diseñados para 20 personas incluyendo el material básico. La UVA está ubicada en el barrio Sol de Oriente, esta UVA contribuye a la integración, convirtiéndose en un referente de los valores que EPM² quiere reflejar en la sociedad y abren oportunidades para la gente, las familias y especialmente para que las nuevas generaciones desarrollen su potencial y sus capacidades.

REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Emociones políticas

Para hablar de emociones políticas, es necesario como primera instancia desarrollar y entender el concepto de emoción, el cual está concebido desde dos paradigmas: uno desde la neurofisiología y otro desde la experiencia humana. En este trabajo nos centraremos en las emociones desde la experiencia humana, aunque se darán algunas nociones desde el ámbito neurofisiológico para entender desde dónde se comienza a hablar de emociones.

Desde el enfoque naturalista se considera la emoción como “una sustancia nacida del cuerpo, a la vez íntima y orgánica” (Le Breton, 2013, p.70). Por lo tanto, se tiene la emoción como un proceso únicamente fisiológico sin tener en cuenta la parte cultural y social que existe en ella. Está determinada por reacciones netamente biológicas y por

²Empresas públicas de Medellín (EPM), es una empresa de servicios públicos que nace en la ciudad de Medellín en 1955.



transmisión de señales causadas por diversas situaciones como por ejemplo la muerte, aumento o disminución de poder, cambio de estatus, entre otros; y son útiles para la supervivencia de la especie. Por lo tanto, se concibe como un proceso anatómicamente y fisiológicamente identificable (Le Breton, 2013); un ejemplo de ello es que buscan las reacciones únicamente en el rostro y en la parte muscular del cuerpo, por ello se podría decir que el enfoque biológico maneja una dualidad dado que separa al hombre de la emoción, los piensa como un estado independiente. Posteriormente se reconoce que la emoción no es sólo un proceso fisiológico, también es una relación:

La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público, el contexto, se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo con la singularidad de cada persona. Se cuela en el simbolismo social y los rituales vigentes. No es una naturaliza descriptible sin contexto ni independiente del actor. (Le Breton, 2013, p. 77)

Por lo tanto, se vuelve una construcción social y cultural, y no solamente biológica como lo propone el enfoque naturalista. De esta forma, las emociones hacen parte también de la experiencia humana.

Por otro lado, al hablar de emociones políticas es menester citar a Martha Nussbaum, quien en sus investigaciones resalta la importancia de identificarlas y trabajarlas como respuesta al problema que se afronta al momento de transformar los estudiantes en ciudadanos de la democracia y como individuos que deben respetar a los demás y aprender a vivir en sociedad. Nussbaum (2010) afirma:

... siempre existen algunas personas que están dispuestas a vivir con los demás en condiciones de respeto mutuo y reciprocidad, y otras que se reconfortan con la dominación.



Por ello, necesitamos entender cómo se hace para formar más ciudadanos del primer tipo y menos de segundo. La falsa noción de que nuestra sociedad es pura en su interior solo genera agresividad hacia afuera e invisibiliza las agresiones que sufren quienes viven dentro. (p.53).

Con ello, encamina sus investigaciones a tratar de resolver de qué manera se podría formar ciudadanos que estén dispuestos a vivir con los demás en condiciones de respeto mutuo y reciprocidad dejando de lado la búsqueda de la dominación. Aquí recae pues una gran responsabilidad sobre los maestros, quienes deberán instaurar en sus planes la formación de sujetos con estas características, pero es inevitable encontrar una serie de emociones que se instauran en el niño desde que nace y que pueden facilitar o dificultar dicho trabajo. En este apartado, la autora hace énfasis en la vergüenza y la repugnancia.

Las emociones políticas entonces se denominan de esta manera por su carácter público ya que se dan en relación con los otros, se dan en pos de otros, y esto lo podemos demostrar gracias a los atributos que estas emociones políticas poseen: Se construyen con otros, se aprenden, son evaluativas, comportan juicios, se comunican y obedecen a creencias; por lo tanto hacen parte de la vida social y de la relación de unos individuos con otros, estas relaciones son las que afectan dicha vida social y son los principales causantes de los conflictos en la sociedad, dado que por medio de ellas se puede dar un reconocimiento social, pero también puede actuar como mecanismos de exclusión y degradación de las personas.

Las emociones políticas se construyen con otros y se aprenden, por eso es de vital importancia trabajarlas con los niños, porque apenas están configurando sus referentes morales, los cuales se ven afectados por el contexto en donde habitan, por sus costumbres,



por su cultura, por todo lo que leen a su alrededor, porque la construcción de la moral se da en la relación con los otros y con la experiencia que se adquiere a medida que se crece:

Las emociones políticas se aprenden en la experiencia con los otros, es decir, en la vida política. Si bien en la infancia se da una disposición y apertura propia para el aprendizaje y el cultivo de las emociones políticas, esto no significa que únicamente se puedan aprender y desaprender en esta etapa de la vida. Las emociones políticas se aprenden del lado de las creencias y referentes morales que se apropian y se sienten en la cultura. (Marín & Quintero, 2017, p.111).

De hecho, Martha Nussbaum habla de que no podremos entender las emociones de un adulto sin antes adentrarnos en la historia de su niñez y de su infancia (Nussbaum, 2008, p.209). Es por esta razón que es tan importante trabajarlas desde la infancia y comprender cómo estas emociones se van instaurando en los niños. Según Martha Nussbaum las raíces de las emociones se dan desde que se es un bebé y se proyecta en esa imposibilidad de controlar lo que le rodea, por ejemplo, que aparecen y desaparecen cosas y él no lo pueda controlar:

Las emociones son ese reconocimiento de lo que importan dichos procesos junto con la falta de un control total sobre ellos. Ello significa que las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como del hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan desde fuera. (Nussbaum, 2008, p.223).

Por lo tanto las primeras emociones que afloran en los niños y bebés son el amor, la ira y la vergüenza originaria: el amor en sentido de gratitud porque se supone que ese



adulto le provee de lo necesario para vivir; la ira en los casos en que no puede obtener lo que quiere o no le dan lo que necesita, puesto que siente que el mundo gira en torno a él; y la vergüenza cuando se da cuenta de su humanidad, cuando se ve afectado su narcisismo y su omnipotencia. Posteriormente aparecerá el asco, que según Nussbaum se da en los niños cuando aprenden a ir al baño y está en relación con estar expuesto a un contaminante, el cual al tener contacto con cualquier otra cosa de inmediato le transfiere esa contaminación, lo que lo vuelve repugnante, por esto es que Martha Nussbaum encuentra una cierta relación del asco con la repugnancia, teniendo en cuenta que el asco tiene que ver con la idea que cada sujeto tenga de dicho objeto: “El asco tiene que ver con los límites del cuerpo: con la perspectiva de que una sustancia problemática sea incorporada a uno mismo” (Nussbaum, 2008, p.235). De esta manera el asco es enseñado por los padres y por la sociedad, que por lo general comienza con el aprendizaje de las prácticas de aseo, lo cual es importante en la medida en que gracias al asco el niño puede alejarse por ejemplo de sustancias dañinas, pero también puede interferir luego en la relación con los demás, ya que el asco se tiende a exteriorizar y trasladarse a otros humanos, viendo en ellos la animalidad y la mortalidad a la que tanto huimos, como si nosotros fuéramos inmunes a ella, pues como dice Nussbaum “Al enseñar a qué y cómo tener asco, las sociedades cuentan con un recurso eficaz para canalizar ciertas actitudes hacia la animalidad, la mortalidad y otros aspectos relacionados con el género y la sexualidad” (Nussbaum, 2008, p.239)

Así pues, la labor intrínseca en la educación, va alimentándose de retos como procurar un pensamiento empático a través del cual el niño pueda ver el mundo desde la perspectiva del otro; trabajar en el reconocimiento de los demás individuos como un fin y no como un medio, además de comprender que son seres con los que se comparten



derechos y necesidades; enseñar al niño a valerse por sí mismo, para ir dejando atrás la dependencia de otros que lo atiendan; y a propiciar sentimientos mediante la imaginación el sufrimiento de las otras personas, cuestión por la cual es necesario citar las artes y la literatura, cuyo resultado podrá ser una buena educación que puede combatir estereotipos y enseñar la importancia de la empatía y la reciprocidad. (Nussbaum, 2010, p.64).

El Teatro como estrategia de formación

El teatro desde la antigua Grecia cumplió una función social, la cual consistía en acercar al pueblo las historias divinas, promover y aprender esa mitología, ampliando una cultura y forma de pensar en el pueblo, dando lugar a importantes celebraciones. Así mismo, se encuentra el teatro litúrgico medieval, el teatro colonial, el cual fue implementado como herramienta de propagación y aprendizaje de principios católicos debido a la potencialidad de sus recursos escénicos y dramáticos, igualmente se encuentra en la historia de la humanidad el teatro de las grandes tragedias humanas de Shakespeare, aporte que ha nutrido la cultura universal. Por último, se puede mencionar el teatro en el contexto colombiano y latinoamericano de los años setenta, el cual ha sido empleado en múltiples campos para trabajar diversas problemáticas sociales y culturales, de violencia y posguerra.

Ahora bien, es oportuno hablar del lugar de los niños y los jóvenes en el teatro a lo largo de la historia, para lo cual se tomará como base el texto de Juan Cervera, *Presencia*



de lo infantil y juvenil en el teatro a lo largo de la historia, (1982). En dicho texto se puede leer que tanto niños y jóvenes tuvieron lugar en el teatro desde la antigua Grecia y Roma, especialmente desde los coros, posteriormente en la Edad Media se ve un papel de estos desde lo moral y religioso, participando en algunas comedias, ya en el Renacimiento se logra ver el teatro educativo que se da en los conventos, donde se representaba la vida de santos y los evangelios, esto con el fin de “*confirmar en la devoción y corregir las malas inclinaciones ejemplificando y divirtiendo*” (1982) pp-16. Pero son los jesuitas los primeros en considerar el teatro como un elemento fundamental de la educación, acentuando el efecto en el sentido religioso y cívico de los educandos, pero este ejercicio del teatro desaparece en su mayoría después de la expulsión de los jesuitas de Italia en 1762. Posteriormente, casi un siglo después se da el teatro de los salesianos, donde San Juan Bosco vuelve a retomar el teatro y su eficacia educativa, creando las “Reglas para el pequeño teatro”, y dándole nuevamente un lugar importante.

Sin embargo como nos dice Juan Cervera, “*en la antigüedad no hubo teatro infantil propiamente tal; hubo, eso sí, momentos en que los niños participaron en el teatro como actores. Pero se trataba de un teatro dedicado a los adultos,*” (2006, p. 79), un teatro que tuvo su foco en la educación de la moral y lo cívico, pero que dejó a un lado los muchos procesos socioculturales y emocionales que hacen parte de la construcción de un sujeto y más de los niños, niñas y adolescentes.

Se puede comprender que algunas escuelas se han preocupado principalmente por la enseñanza de datos cuantitativos, por los procesos evaluativos y competitivos de los estudiantes, y esto por desgracia hace que los mismos docentes olviden que los niños cada día viven la mayor parte del tiempo en el encierro y en procesos principalmente de



memorización, olvidando del mismo modo que estos estudiantes son sujetos que sienten y hacen parte de un mundo, donde bien los procesos antes dichos serán de mucha ayuda, pero, estos sujetos necesitan de otros espacios y otros conocimientos, un lugar para conocerse a sí mismos y donde pueda darse el reconocimiento del otro, de ese otro diferente o similar, de ese otro que vive y comparte un país y del mismo modo la construcción del mismo. Es por todo lo anterior que se aborda el teatro como herramienta pedagógica, ya que permite ese conocimiento del ser y del entorno que nos rodea, un trabajo del cuerpo, de lo cívico, de los sentimientos, de la diferencia, un trabajo que nos separa de la rutina y nos invita a vivir y a leer la propia vida, la del otro y la de nuestro contexto.

“La evidencia física de un ser humano es la evidencia física de su vida cotidiana, y de sus quehaceres, creencias, y también del colectivo donde se desarrolla” (Castañeda, Tatiana, 2015, p. 83). Parte fundamental de todos estos procesos pedagógicos tienen que ser desarrollados desde la escuela y las artes como estrategia hacia la noción de autonomía humana, que desde luego, está condicionada por la cultura y la integridad social. Morin (1988), afirma: “Para ser nosotros mismos, nos hace falta aprender un lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta que esa misma cultura sea tan variada como para que podamos hacer, nosotros mismos y reflexionar de manera autónoma” (p. 141). De esta manera el trabajo con la población infantil requiere de un compromiso en la formación del sujeto y en la búsqueda de lograr a través del teatro un vínculo con el espacio y el tiempo en el que habitamos, pues es aquí donde la vida cotidiana se convierte también en escenario, y las acciones como en el teatro tienen su propia función, siendo este un método que por sí genera en los niños, bienestar, integridad y autonomía.



Es necesario de este modo hablar de la **Imaginación Narrativa**, la cual puede entenderse como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que esta podría tener, cuestión que puede lograrse con la implementación del arte y la literatura en los currículos escolares y en ambientes no convencionales, enriqueciendo las experiencias con trabajos con el cuerpo, la voz, la narración, la poesía, la música, o en nuestro lugar desde el teatro, propuesta que acoge estos aspectos y que busca que los participantes, niños, niñas y adolescentes que participen puedan tener esas lecturas del mundo, de su contexto, de ellos y de los otros que los rodean, contribuyendo así a una construcción de país, puesto que nadie da de lo que no tiene o no conoce y esta propuesta se hace con ese interés, de conocer nuestro país y sus realidades, de conocernos a nosotros mismos en él. Pues bien afirma Martha Nussbaum que, con el arte, puede preservarse y estimularse la cultura humana, alimentando y extendiendo la capacidad de empatía, además, con el arte se fortalecen los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad. (Nussbaum, 2010, p.119).

Cuando hablamos de imaginación narrativa es porque hay un gran potencial en las artes y la literatura y porque es a través de ellas en que podemos llegar a una mejor comprensión de la realidad. Este fue uno de los propósitos más influyentes y destacados en los trabajos de algunos pedagogos y especialmente de Rabindranath Tagore: “Las ideas del poeta van siendo asimiladas por los niños, sin que tengan que hacer ningún esfuerzo consciente. De hecho, se les educa así, adentrándolos en el pensamiento del poeta mediante el conocer subconsciente, raíz de las más fundamentales del método educativo”. (Tagore, 1919, p. 66).



De ahí su extrema importancia y de cómo necesitamos aprender a conocerla y a manejarla para nuestro beneficio y el de los seres que nos rodean, pero para poder comprender lo que nos dice este autor, es necesario hacer mención sobre la mente consciente que es cuando utilizamos nuestros cinco sentidos como el tacto, vista, oído, gusto y olfato y es a través de ellos donde logramos reconocer el medio ambiente de acuerdo al lugar en el que nos encontremos. La mente subconsciente es aquella que recibe todas las impresiones sensoriales registradas por la parte consciente de la mente, nos invita a actuar o a ejecutar un acto basado en un pensamiento repetido mediante todo aquello que desconocemos y por medio de este encontrar una motivación para realizar o no determinadas cosas. En este caso la influencia de la poesía, los cantos y el teatro que Tagore implementó en la jornada escolar condujeron al debate sobre temas que les eran ajenos a sus estudiantes, o en temas tan complejos como lo eran las diferencias religiosas, haciendo ritos y ceremonias sobre religiones que ignoraban, para conocer todo aquello que desconocían mediante una participación imaginativa.

Cuando se trabaja con niños, se convierte en un complemento que afina y aflora elementos sustanciales para la capacidad mental generando en ellos la creatividad. “Mientras el juego va avanzando, el niño va desarrollando también la capacidad de asombro e imaginación. Las más sencillas canciones tradicionales para niños los invita ya a ponerse en el lugar de un animal pequeño, de otro niño, o incluso de un objeto inanimado”. (Nussbaum 2010, p.136). De esta manera las artes fortalecen los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad, para comprenderse en sí mismo y a los demás, ya que difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio cuerpo.



Es por ello por lo que vemos pertinente emplear el teatro, puesto que en él encontramos una función clave para cultivar esa imaginación narrativa, ya que por medio de este nos ponemos en el lugar del otro, actuamos como ese otro que desconocemos, permitiendo conocer y entender mejor el porqué de su comportamiento, sus acciones, sus palabras, esos otros mundos y vidas que conviven con las nuestras. Estando el teatro comprometido con los aprendizajes vivenciales del ser humano, por lo cual se ve la pertinencia para abordarlo como herramienta pedagógica, puesto que permite trabajar desde lo esencial del ser humano, tal como dice Martí (2004): “El teatro permite la inmovilización y la objetivación de escenas que plantean un conflicto y se refiere a posiciones en relación con otros. Siempre se despliegan emociones e ideas, expresadas a través del cuerpo en movimiento.” (p. 26), propiciando un trabajo centrado en la experiencia y en lo vivencial a través de todos los sentidos, generando aprendizajes desde la reflexión, la catarsis y las diferentes emociones que en este se generan, tanto en el actor como en el espectador.

Por otro lado, Nussbaum afirma que el trabajo con el arte no sólo debe limitarse a generar empatía y provocar emociones, también debe ayudar a producir espíritus críticos, que se formulen preguntas críticas sobre la experiencia, y que logren captar con ello estructuras internas y precisen relaciones más profundas que puedan llevar a una mejor comprensión de cuál es la historia del ser humano.

Cierto es que el teatro es un herramienta que permite entre muchas cosas, el estímulo de la creatividad y la imaginación, el trabajo con las emociones y el cuerpo, explorar diferentes áreas de expresión, fortalecer la autoestima, ayudar a explorar distintos roles y problemáticas, además como dice Cervera (2004), el teatro tiene dos conceptos contundentes e irrefutables acerca de su implicación como contenido en los procesos



educativos, siendo el teatro un vehículo de humanización y un promotor de experiencias estéticas de síntesis.

Pedagogías para la paz

Las pedagogías de paz están fundamentadas en la necesidad de convivencia de un país que ha vivido más de medio siglo de conflicto armado y en la búsqueda de lograr enfoques institucionales en educación para la paz, además de una introyección en los contextos afectados que permita la resolución de conflictos desde formas pacíficas y la construcción de acuerdos para la convivencia pacífica.

En Colombia, la ley 1732 de 2015 y el decreto reglamentario 1038 de 2015 establecieron la Cátedra de paz, teniendo como principio que la paz es un derecho y deber de obligatorio cumplimiento según el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia de 1991. En concordancia con ello, se expone que los niveles de enseñanza preescolar, básica y media deberán estar sujetos a una “educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo, y, en general, la formación en los valores humanos” (Art. 14, ley 115 de 1994). Respecto a ello, es necesario tener en cuenta que no todas las instituciones educativas dan la importancia a esta formación como se debería. Sin la intención de generalizar, es común que algunos estudiantes que terminan cada año escolar, lo hagan sin conocer la historia del país que los vio nacer, sin saber identificar las consecuencias de la injusticia que va por las calles, sin identificar la paz fuera de utopías, sin saber cuál es la importancia de una democracia bien dada, sin experimentar



la solidaridad en un entorno con los otros, sin conocer el significado de la confraternidad y el cooperativismo, y sin dar la importancia debida al desarrollo y la exploración de los valores humanos.

De acuerdo con la Ley 1732 de 2014 se establece de carácter obligatorio que la cátedra de paz esté inmersa en todas las instituciones educativas del país, ciñéndose a un pensum académico flexible, cuyo objetivo será “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general”. (...) Así, la Constitución y la ley ofrecen la definición de los siguientes términos pertinentes para la actual investigación:

Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (Ley 1732 de 2014, art. 22)

Es importante que las instituciones educativas resignifiquen sus planes de estudio de acuerdo con la ley 1732, transformando lo allí estipulado en saberes interdisciplinarios y tan importantes como los fraccionarios, las oraciones compuestas, la ubicación de los ríos



geográficamente, y la pronunciación de “casa” en inglés. De ser necesario, un plan de capacitaciones a los docentes respecto a las cátedras de paz y sus implicancias sería una opción viable para comenzar a cumplir una ley que, al parecer, se convirtió en paisaje para unos cuantos.

Muchos autores han trabajado la importancia de las pedagogías de paz tanto en la educación formal como en los entornos formativos no convencionales. Esther de Zavaleta, en su libro “Aportes para una pedagogía de la paz” hace un análisis exhaustivo de la problemática que surge cuando un país quiere lograr una educación para la paz, pues sobre ésta ha primado la idea de pueblo o nación por encima de la de mundo o universalidad y en este pensamiento individualista que nace en los niños y se cultiva a lo largo de su vida radica el verdadero inconveniente. (De Zavaleta, Esther, 1986. P. 11). Aquí, la importancia de considerar la primera infancia como una época crucial en la formación del ser, donde los niños y niñas fácilmente pueden aprender a desarrollar su ser desde la universalidad y la subjetivación de experiencias, evitando que el manejo irracional de la individualidad en búsqueda de la satisfacción propia por encima del sufrimiento de los otros sea un inconveniente en la búsqueda de los procesos que aportan a la paz, desde la educación y formación.

La noción de paz que tienen los hombres está ligada a las necesidades de supervivencia y felicidad, y para lograrla es necesario la existencia de una libertad desde el cultivo de la diferencia, y allí es importante analizar el papel que tiene la escuela en la intervención y cumplimiento de este objetivo. Si bien la educación es uno de los medios a través de los cuales puede lograrse un desarrollo social, es importante atribuirle el deber de formar niños y jóvenes que reconozcan lo verdadero de lo falso, lo valioso de lo espurio;



(Zavaleta, Esther, 1986. p 20) además, debe ocuparse también de las relaciones, los sentimientos y la identidad personal. La educación debe ser más que la transmisión de meros conocimientos, debe preparar para la vida del mañana, debe alimentarse de una *pedagogía prospectiva* que mire el porvenir y se adecúe a los cambios y la evolución, haciendo que quienes pasen por la escuela tengan las capacidades necesarias para adaptarse a los cambios que están suponiendo las crisis ideológicas, que no sólo están afectando las relaciones entre los hombres y generando rupturas entre la comprensión de las culturas, sino que también está destruyendo la socialización y la comprensión del campo de las ideas. Debe entonces preparar a los hombres en un saber social que les permita actuar en conjunto con los otros (Zavaleta, Esther, 1986. p. 27), procurando una formación del ser para la convivencia entre hombres de diferentes culturas e ideologías, y será esta la mejor manera de prepararnos para una nueva era mundial (Zavaleta, Esther, 1986. p. 29). Cabe preguntarse ¿de qué manera las escuelas en Colombia trabajan la aceptación de la diferencia para una sana convivencia? ¿es posible pensar en una verdadera aplicación de un currículo que proponga el trabajo de la formación del ser transversalmente sin la etiqueta de que ello corresponde únicamente al área de ética y valores o formación ciudadana? ¿Cómo resaltar la importancia de la formación del ser, el conocimiento de sí mismo y su entorno a través del PEI?

Las pedagogías de paz vistas en perspectiva de educación para la comprensión internacional y la paz han sido menospreciadas, ya que se les considera como una suposición teórica y orientada al futuro y no como una posibilidad concreta del presente. Generalmente se cree que son parte de una ideología y no de la práctica. Por lo tanto, se hace necesario que el accionar pedagógico en dirección a la paz tenga el acompañamiento



de una política de paz, en nuestro caso, podría ser positivo el cumplimiento e implementación de lo estipulado la Ley 1732 de 2015 y en el decreto 1038 de 2015 en cuanto a cátedras de paz en el currículum de las instituciones educativas del país, que sean llevadas de manera consciente e interdisciplinar, y que trascienda a la enseñanza de normas cívicas y definición de valores que no se llevan a lo práctico. Además, el aporte de una sociedad que busque un progreso en su convivencia pacífica y alimente una sensibilidad por lograrlo aportaría notablemente a un proceso que puede crecer igualmente fuera de la escuela.

Toda pedagogía de paz debe reconocer los valores positivos de la paz y la valiosa constitución que hace ésta a una sociedad. Es en la paz cuando el hombre que vive en medio de conflictos porque es el estado natural de su existencia logra el equilibrio para la práctica de su humanidad, a través de ella reflexiona sobre su paso por el mundo y su destino, donde se dan las grandes creaciones del espíritu que configuran la cultura. En la paz el hombre construye para todo un lugar donde se pueden cumplir las apetencias verdaderamente humanas de libertad, justicia y tolerancia. Es en la paz cuando el hombre crece y se desarrolla, investiga y descubre para bien de la humanidad. Y es fundamentalmente en la paz cuando se respeta la vida y se adquiere una dimensión real de su valor. (Zavaleta, Esther, 1986. p. 44). Así pues, ¿Será necesario pensar desde la educación infantil y de primera infancia la práctica de la humanidad? ¿De qué manera es concebida la práctica de la humanidad desde la pedagogía? Es una opción que pone como horizonte un gran cambio, pues si desde pequeños los niños reconocen su humanidad y la llevan inmersa en sus ideologías cambiantes y en pleno desarrollo, la configuración de una cultura en crecimiento tendrá más aportes positivos inclinados a un equilibrio social.



Si bien las pedagogías de paz se componen de procesos de formación individual y colectivo en los que se incorpora la paz como referente ético, es preciso indagar otros conceptos que comparten caminos con la pedagogía, en este sentido ¿qué relación puede encontrarse entre pedagogías de paz, pedagogía de las emociones para la paz y convivencia? Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés (2015), exponen que una pedagogía de las emociones para la paz contribuye a erradicar prejuicios y estereotipos desde los cuales descalificamos y deshumanizamos a los otros, para despojarlos de su condición de humanidad. Por tanto, la pedagogía puede tornarse como una posibilidad de situar emociones políticas y morales en núcleos de formación para promover la convivencia y la cultura democrática.

Los contratos sociales y ciertas prácticas culturales han tratado de erradicar la expresión de dichas emociones con la falsa creencia de que quien las posea o exprese es un ser débil, y por lo tanto inferior. Algunas instituciones educativas, entre otros espacios son quienes han propiciado la producción y reproducción de prejuicios y estereotipos que afectan la vida de los involucrados. Por ello, propuestas encaminadas a las pedagogías de paz y reconocimiento de las emociones constituyen un espacio para reflexionar las consecuencias que estas prácticas de deshumanización han traído a la construcción de paz que por tanto tiempo se ha anhelado en el país. Solo el reconocimiento de nuestra propia fragilidad nos permite comprender el papel que tienen las emociones en nuestras interacciones con los otros, así como realizar procesos de subjetivación frente a las situaciones de contingencia de nuestros congéneres (Quintero et al 2015). De ahí que el anclaje del carácter subjetivo e intersubjetivo presente en las emociones nos lleve a que su ocultamiento afecte no sólo los modos de expresión de nuestra mismidad, sino también, a



fracturar cualquier vínculo con nuestros congéneres. A su vez, este ocultamiento de las emociones, así como su erosión en los modos de vivir con los otros, lleva a la legitimización de jerarquías y prejuicios a partir de los cuales se constata la tenacidad, debilidad, insensibilidad, fortaleza, severidad, entre otras. En otras palabras, mientras más insensible sea un individuo, más poderoso pues se vuelve dominador. (Quintero et al. 2015, p. 63). De ahí la importancia de trabajar con los niños y niñas el reconocimiento de su sensibilidad y de sus emociones, aboliendo la creencia de que son un sinónimo de debilidad, y por el contrario, es necesario buscar y compartir estrategias que desliguen esa denominación de las mismas. Para ello es necesario que los docentes estén enterados de la trascendencia de dicho reconocimiento desde su trabajo en el aula.

Entre muchos objetivos, las pedagogías de las emociones para la paz y convivencia buscan potenciar el poder de aquellos sujetos sobre los que generalmente se ejerce la dominación, ayudándoles a encontrar su capacidad de definir su devenir de manera autónoma. Aunque, es preciso aclarar que las nuevas formas de convivencia no pueden pensarse como armonía y felicidad absoluta, sino como un campo de lucha, disputa, dificultad y tensión: lucha por el reconocimiento, por encontrar y ocupar un espacio social, es una forma de pensar y una manera de desempeñarse (Quintero et al. 2015, p. 26). Para esto, es necesaria la adaptación a los cambios contextuales por parte de todos, ello implica desacomodarse, entrar en tensión reflexiva no sólo con los otros sino consigo mismo, para visionar una construcción social, política y colectiva de las condiciones para lograr una vida más justa.

Quintero et al (2015) desarrollan tres dimensiones sobre las cuales se basa la pedagogía para las emociones de la paz:



La dimensión ética y política busca comprender y potenciar la manera como se ha tejido en la escuela la sensibilidad moral y política en situaciones de afectación del conflicto armado, así como identificar en el entramado escolar las emociones que debilitan o promueven la vida con los otros. Esta sensibilidad contextual permite a su vez repensar la institución educativa como un horizonte de activación de resistencias, imputaciones, transformación o de enmudecimiento en relación con los hechos de violencia. (Quintero et al. 2015, p. 40). En este sentido, se piensa cómo los sujetos establecen las relaciones consigo mismos, con los otros, con los saberes, con la justicia, con el territorio, con el conflicto armado y con las formas en que están siendo gobernados y conducidos a autogobernarse (Quintero et al. 2015, p. 27). Los sujetos se indagan por su rol en la sociedad, y por las implicaciones que tienen o no sus acciones y decisiones. Esta dimensión nos lleva a reflexionar sobre la forma en cómo puede trabajarse en la escuela la socialización de las experiencias de violencia y la resignificación de las mismas, introduciendo aportes desde la resiliencia y la subjetivación de vivencias en pro de mejoras no sólo en la vida de quien comparta sus experiencias de vida sino en quienes se sientan identificados o afectados con las mismas.

La dimensión estética es el cómo de las formas de las prácticas en términos de lenguaje (puede ser estético, performativo, expresivo, compromisivo, entre otros), saberes y sus ensamblajes particulares. La literatura, el cine, la arquitectura, la pintura, la radio, entre otras dimensiones artísticas y estéticas, aparecen como posibilidad de representar lo irrepresentable y narrar lo inenarrable, aunque es una cualidad no sólo del arte sino también de las experiencias pedagógicas (Quintero et al. 2015, p. 27), puesto que a través de ella es posible emitir juicios orientados a configurar y reconfigurar desde las emociones nuestros



modos de estar juntos y conversar en un mundo común respecto a las experiencias individuales y colectivas. Esta concepción estética ofrece un sinfín de posibilidades creativas, llamativas e interesantes para identificar y transformar resultados, ideas y formas de resignificar las experiencias. Por lo tanto será importante identificar cualidades en los públicos con los que se va a trabajar y con ello lograr encuentros cómodos y amenos en el reconocimiento de sus preferencias.

La dimensión de sensibilidad contextual o afectiva tiene como propósito que los sujetos desde sus vivencias y experiencias exploren emociones que fortalecen sus vínculos con los otros, y promueven la reflexión y comprensión de las situaciones de violencia y conflicto armado, en particular, los hechos de crueldad y las atrocidades que afectan el estar juntos (Quintero et al. 2015, p. 41). Potencia la participación de los involucrados en las prácticas, enriqueciendo y repensando el aporte a las mismas desde los procesos de subjetivación. Por lo tanto es labor constante del maestro buscar herramientas y estrategias que faciliten estos procesos de subjetivación desde su saber y quehacer. Para ello puede tomar elementos primordiales como son las características del contexto, la categorización de las vivencias de los participantes y las formas estéticas o de expresión simbólicas identificadas de agrado para ellos, pensando siempre como pilar el sembrar la semillita de la resiliencia, de la indagación por el lugar en el mundo y relación con los otros.

En la búsqueda de una formación del ser capaz de vivir en armonía con su entorno y con el otro se reconocen los siguientes pilares fundamentales:

Sentimientos, emociones y hospitalidad: se refiere a la dimensión del sujeto y la relación que establece consigo mismo y con el otro, en la que surgen pasiones, placeres y deseos como también la sensibilidad estética de la existencia. Las emociones políticas se



constituyen en potencias que hacen posible hacerse cargo de ese otro (Quintero et al. 2015, p. 29). Hacerse cargo de ese otro no es cargar con sus deseos, responsabilidades o visión de la vida, sino comprender todo aquello que une bajo una misma denominación, la de ser humano, en la que se hace necesario principalmente el reconocimiento de la misma vulnerabilidad que une y desgraciadamente separa en algunas ocasiones.

Diversidades, alteridad y corporeidad: Se enfoca en el reconocimiento y la celebración de las diferencias, al diálogo entre ellas y al reconocimiento del otro en lo que lo hace singular, como condiciones fundamentales de las relaciones interpersonales. También hace alusión a los vínculos de solidaridad que emergen de la acción colectiva y de la constitución de lo social, de la configuración de normas y valores comunes que son necesarios para convivir. Aquí se reconoce la potencia de la corporeidad, que se refiere a la experiencia del ser en el propio cuerpo no sólo con una entidad ideológica sino como el lugar donde y desde se establece la relación consigo mismo y con el mundo; un cuerpo histórico, cultural, sexual y socialmente situado. (Quintero et al. 2015, p. 29). De acá la importancia de reconocer ese cuerpo, templo individual de cada ser como aquel que alberga un poco de lo vivido, rastros de huellas de una cultura que se reproduce, deseos de estar y pertenecer a otro y muestras de una sociedad que lo usa y transforma según sus propias necesidades.

Justicia, paz y dignidad: Exploran las prácticas que buscan condiciones de vida más justas e incluyentes, reconociendo contextos de inequidad y desigualdad social, así como situaciones de múltiples violencias. La paz no es ausencia de guerra, sino que es un concepto positivo que incluye la justicia. En su dimensión exterior la paz es pública y colectiva, en su dimensión íntima es un estado interior del individuo y ambas deben estar en



consonancia. La paz es un derecho fundamental inherente a la dignidad de todo ser humano y por tanto implica el despliegue de prácticas creativas de orden ético, estético y afectivo que fortalezcan el buen vivir, una vida en libertad y sin humillaciones. (Quintero et al. 2015, p. 30). Es importante concebir este pilar como la oportunidad para sembrar en los niños y niñas una pregunta constante que deberán hacerse diariamente ¿cómo mis propias acciones pueden contribuir a una equidad e igualdad social? ¿Cómo lograr vivir con una idea de justicia desde mi cotidianidad? ¿Cómo genero acciones de paz desde mis actividades diarias?

Sentido de vida, territorio y naturaleza: Explora el sentido de la vida en varias potencias:

- Lo lúdico como forma de incrementar la sensibilidad ante el mundo.
- La espiritualidad como una dimensión trascendente - no religiosa- del ser humano por medio de las cuales las personas se transforman para alcanzar estados de bienestar y felicidad.
- La imaginación y la creatividad que posibilita la transformación de la relación con los otros seres humanos y no humanos yendo más allá de sus formas habituales de ser y estar en el mundo. (Quintero et al. 2015, p. 31)

El territorio se asume no sólo como espacio geográfico sino como una construcción cultural en la que se ponen de manifiesto relaciones sociales, producciones simbólicas y formas económicas que configuran las identidades personales y colectivas.

Las emociones, más allá de su carácter psicológico, dan cuenta de las creencias y poseen un carácter comunicativo, develatorio y performativo. En tal sentido, contienen valores morales, éticos y políticos a partir de los cuales podemos fortalecer la cultura



democrática, y en ello radica su importancia en la fundamentación de una pedagogía en el marco del posconflicto.

Estos abordajes de las pedagogías de paz y convivencia dejan una provocación y una indagación sobre el lograr vivir con la diferencia de ese otro, escarbar en nuestro interior para encontrar una sensibilidad que se fue perdiendo con la naturalización de la deshumanización, pues si somos conscientes emocionalmente podremos aportar desde nuestras acciones a la no repetición de una violencia sin fundamentos. Es necesario que la educación, además de otras cosas, sea puente comunicador entre las experiencias propias y ajenas, alimentándose de la subjetividad, ya que si no hay cumplimiento de ello ¿Cómo será posible afectarnos por la situación de nuestros congéneres, sin el reconocimiento de nuestra capacidad para sentir?

METODOLOGÍA

El modelo de la presente investigación es de tipo cualitativo, ya que se trata de un abordaje desde lo humano, el cual no puede ser medible ni previsible, para ello se centra la atención en la perspectiva hermenéutica ya que esta trata de la interpretación, acto que atraviesa dicha investigación teniendo en cuenta que es necesario observar e interpretar el mundo a nuestro alrededor, en este caso los niños y las niñas, para poder idear y ejecutar un plan que permita reconstruir y resignificar eso observado y poder contribuir finalmente a una educación para la paz; para lograrlo, la metodología utilizada fue es de tipo



fenomenológico. Este tipo de estudio se focaliza no en la vida de un individuo, sino más bien en un concepto o fenómeno, tal como el significado psicológico de una interacción de cuidado (Riemen, 1986), y esta forma de estudio busca comprender el significado de experiencias de individuos acerca de este fenómeno (Cresswell, 1998, p.31)

El foco de una fenomenología es la comprensión de un concepto o un fenómeno. Esto se traduce en un acercamiento para estudiar el problema que incluye estar en el campo de la percepción de los participantes; ver cómo ellos experimentan, viven y despliegan el fenómeno; y buscar el significado de las experiencias de los participantes. Para ello, es necesario dejar a un lado los preconceptos para comprender mejor el fenómeno tal como era experimentado por ellos.

Se indagaron experiencias humanas vividas y resignificadas por un grupo de niños y niñas, se identificaron las situaciones problema que provocan los conflictos, muchos de los cuales derivan en violencias dentro de sus comunidades, y las conclusiones finales estuvieron sujetas a un análisis de la experiencia de los participantes y el reconocimiento de las emociones políticas identificadas en el trabajo de campo.

Entre las técnicas de recolección a utilizar se acudirá a técnicas interactivas, cartografías, talleres musicales, corporales y talleres de iniciación teatral con los niños para identificar los puntos ciegos en cuanto a emociones políticas, luego de identificadas, se comenzará un trabajo igualmente desde el teatro para cultivar en ellos dichas emociones halladas, de modo que podamos contribuir a un cambio social desde la niñez.

Las actividades que estuvieron inmersas a lo largo del proceso se conformaron a partir de tres temáticas a saber, la expresión corporal, la rítmica y la imaginación narrativa,



a través de historias e improvisaciones teatrales, cuyo propósito se dinamiza en la construcción de los personajes en forma representativa, para la adquisición reflexiva y toma de conciencia sobre el quehacer al interactuar el uno con el otro.

Como instrumentos de **registro de información** se realizaron grabaciones de las actividades realizadas con los niños, las cuales permitieron analizar con más detenimiento lo observado en los ejercicios propuestos y buscar los significados que los niños le dieron a dicha experiencia, adicionalmente se manejó un diario de campo donde se expresaron las experiencias personales de los investigadores mediado por reflexiones en cuanto a lo trabajado en cada sesión.

Finalmente se hizo el **análisis de la información** a la luz de las categorías analíticas, para construir con ello un tejido entre lo dicho por los niños, lo propuesto por los autores trabajados y lo planteado como parte de la investigación de corte fenomenológico. Las categorías analizadas fueron emociones políticas, Imaginación narrativa y teatro como estrategias de formación, pedagogías de paz, y reconocimiento como categoría emergente. Las subcategorías fueron la ambivalencia moral y las emociones previamente identificadas y posteriormente analizadas como son la compasión, la vergüenza y la repugnancia.

Es importante mencionar que la ética de la presente investigación está regida por una serie de normas a cumplir para proteger la identidad y confidencialidad de los participantes, por ello se manejaron formatos de consentimiento informado tanto para los niños como para sus padres de familia.



HALLAZGOS

Para la codificación, interpretación y análisis de los datos se tomaron como referencia a Coffey, A y Atkinson, P (2003), quienes dan ciertas nociones para realizar este proceso, entre ellas están:

Usar conceptos y palabras claves en los datos de recolección para así identificarlos, esto ayuda a la organización, recuperación e interpretación de los datos.

Después de la codificación que es seleccionar, recortar, fragmentar, codificar y categorizar viene el proceso de interpretación.

Hay que interrogar los datos.

Los datos recontextualizados deben leerse con facilidad.

Los segmentos de datos que se relacionen en categoría deben ser analizados en conjunto.

El proceso de codificación tiene que ver con hacerse preguntas acerca de los datos.

Realizar preguntas a eso que ya se tiene codificado, como por ejemplo si algo no se hace o si falta algo. Para de esta manera indagar más o analizar mejor los criterios que ya se tienen.

1 8 0 3

Teniendo en cuenta esta información se desarrolló una matriz de categorías la cual permitió un análisis estructurado de la información.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	ESFERAS DEL RECONOCIMI-	AUTORES	FICHA
------------	----------------	-------------------------	---------	-------



		ENTO		
<p>Emociones políticas</p>	<p>Compasión Ponerse en el lugar del otro</p> <p>Vergüenza Cuando se descubren la debilidades que tratamos de ocultar</p> <p>Repugnancia Quitarle valor al otro</p>	<p>Reconocimiento</p> <p>Vínculos</p> <p>“iguales” derechos</p> <p>Valoración social</p>	<p>Martha Nussbaum</p>	
<p>Pedagogías de paz</p> <p>Son procesos de formación individual y colectivo , en los cuales se valora la paz como referente ético y como un reconocimiento de vida con los otros.</p>	<p>-Pedagogía prospectiva (prepara para los cambios).</p> <p>-Reconocimiento</p> <p>-Convivencia</p> <p>-Dimensión ética y política.</p> <p>-Dimensión estética.</p> <p>-Dimensión de sensibilidad contextual o afectiva.</p>	<p>Formación</p> <p>Paz como referente ético</p> <p>Reconocimiento de la vida de otros</p>	<p>Esther de Zavaleta</p> <p>-Marieta Quintero,</p> <p>Keily J Sánchez,</p> <p>Jenifer Mateus,</p> <p>Cristina Álvarez,</p> <p>Ruth Cortés)</p>	
<p>Teatro.</p> <p>El teatro como espacio reconoce y potencia procesos reflexivos y de reconocimiento.</p>	<p>Corporeidad</p> <p>Expresión</p> <p>Procesos de comunicación</p> <p>Imaginación narrativa y pensamiento crítico.</p>		<p>Jorge Eines,</p> <p>Alfredo Mantovani</p> <p>Martha Nussbaum</p>	



Luego de leer reflexivamente las planeaciones, sus grabaciones y la evaluación por parte de cada uno de los investigadores, se identificaron emociones y conceptos claves como resultado de hallazgos en el trabajo teatral propuesto por los participantes:

- Compasión.
- Vergüenza.
- Repugnancia.
- Ambivalencia moral.
- Reconocimiento.

Se evidenciará el aporte del teatro a las pedagogías de paz y convivencia abordada por las autoras Zavaleta y Quintero, y se desarrollará la categoría emergente *reconocimiento* abordada por Honneth, A (2010) la cual fue identificada desde sus diversas etapas en los encuentros con los participantes de la investigación.

Emociones políticas

Las emociones políticas poseen varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública; están soportadas en creencias, juicios, y tienen un contenido evaluativo, además se aprenden y se cultivan. Por lo tanto, están en el sustrato moral de todos los



sujetos y afectan la vida con los otros, es decir, la vida política (Marín y Quintero, 2017, p.104).

Se cree que el mal está por fuera de nosotros, que los problemas de las personas “buenas” se acaba cuando mueren los “villanos” (Nussbaum, 2010), pues se tiene la falsa creencia de que somos una sociedad pura, por lo tanto, esta creencia genera una agresividad hacia afuera, hacia las demás personas, es por ello que Mahatma Gandhi pensaba que la igualdad y la libertad deben configurarse primero en cada persona. Por lo tanto es necesario reconocer que no somos una sociedad pura, reconocer que todos somos vulnerables y que en cualquier momento podemos pasar por una situación desagradable y de la cual muchas veces necesitaremos ayuda.

Lo anterior se pudo evidenciar en la sesión sobre el desplazamiento, en la cual pudimos notar que muchos de los niños fueron desplazados de sus pueblos natales y obligados a llegar a una ciudad que no conocen y tratar de rehacer de nuevo su vida. En dicha sesión la emoción que concentró la conversación de los niños fue la compasión, ésta entendida desde Martha Nussbaum como la capacidad de interesarse por otras personas que no son como yo, de ser capaz de ponerse en el lugar del otro para entender su situación. La autora la define explícitamente como “una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura o criaturas” (Nussbaum, 2016, p.175). Y habla también de tres pensamientos de los cuales se compone la compasión, el primero de ellos es el pensamiento de *gravedad*: y tiene que ver con que la persona cree que la otra está sufriendo mucho, pero no se da en todos los casos, porque si una persona sufre por cosas triviales por decirlo así, cosas que no son tan trascendentales, por ejemplo si un rico se queja porque los servicios le llegaron muy costosos, no sentimos compasión por él porque sabemos que tiene



dinero suficiente para pagarlo; pero si se trata de algún sufrimiento que no haya sido provocado por la misma persona, sino que es algo que sucedió, ahí si sentimos compasión, por ejemplo: que al vecino le corten los servicios y sabemos que es porque no tienen trabajo (Nussbaum, 2016). El pensamiento de gravedad se puede inferir del siguiente comentario realizado por una niña del grupo:

Kelly³; Hay guerrilleros que son muy crueles y otros que hacen la maldad porque piensan que les van a pagar bueno, pero a la vez ellos se arrepienten del mal que le hacen a los demás.

Se presenta una justificación para el mal aduciendo que hay un arrepentimiento, se puede ver pensamiento de gravedad en el sentido de que el otro sufre por hacer algo que no quiere hacer, pues lo hace por necesidad, en este caso los niños piensan que como esta persona necesita el dinero acepta hacer fechorías de las cuales después se arrepiente, al conocer la causa sienten compasión por esta persona y justifican el mal que este haya cometido.

El segundo pensamiento es el de la *no culpabilidad* y habla de que no sentimos compasión cuando el problema o dificultad que tiene la otra persona fue provocado por sí mismo. Por lo tanto, la compasión se siente cuando creemos que el problema de esa persona no es por su culpa y que sucedió por factores externos. Por lo que el grado de culpabilidad de la persona que padece el sufrimiento hace que sintamos mucha, poca o nada de compasión hacia ella.

De esta manera, los niños participantes, al observar el documental “Te cuento mi cuento”⁴ se sintieron tristes y mal porque a Marisol, la protagonista, la desplazaron los

³Por motivos de confidencialidad, todos los nombres de los niños han sido modificados. No obstante, sí se han mantenido las edades, contexto y zona donde se realizó el proyecto.



paramilitares sin haber cometido ningún acto que los condujera a esto, fue solo porque su hermano era policía y estos individuos se sentían amenazados. Para los niños, Marisol y su familia no provocaron el desplazamiento, se dio porque el poder en ese momento lo tenían otras personas que decidieron que su hermano era una amenaza para sus actos delictivos, ejemplo:

Profe: *¿Ustedes qué piensan respecto a las personas desplazadas?* **Niño:** *yo creo que son buenas profe.* **profe:** *¿Entonces porque hay otros hombres que se aprovechan de eso y los echan?* **Walter:** *porque creen que tienen el control,* **profe:** *¿Cómo así?* **Walter:** *porque hay muchos que intimidan con armas o con armas blancas.*

También se evidencia el pensamiento de *no culpabilidad* como un rasgo de la compasión hacia la otra persona, en este caso hacia Marisol:

Profe: *¿Qué le dirías a Marisol si te la encuentras en el barrio o en la escuela?,*
Kelly: *Que yo vi la serie y que me gustó pero que estaba un poquito triste.*

Los niños reconocen que Marisol no tuvo nada que ver en la situación, que fue víctima de otros que en ese momento tenían el poder, por lo tanto sienten compasión hacia ella y el deseo de ayudarle para que olvide un poco lo sucedido, ya que expresan querer ser su amigo, invitarla a un helado, jugar con ella y brindarle su apoyo.

Los niños tratan de ponerse en el lugar del otro para sentir más de cerca las dos caras del desplazamiento, la del desplazado y la de quien desplaza. En el primero se

⁴ “Te cuento mi cuento” Es una iniciativa desarrollada por la Universidad de Nariño que se encuentra inspirada en las narrativas de niños y niñas de Colombia, víctimas del desplazamiento forzado.



presenta la tristeza y la impotencia de no poder hacer nada en este tipo de situaciones, se reconoce la vulnerabilidad del ser humano, pues no estamos exentos de que algo así nos suceda, lo que los acerca mucho más como ciudadanos de un mismo país, de un mismo municipio, de un mismo barrio para ayudarse y apoyarse mutuamente:

Profe: Los que actuaron como desplazados ¿que sintieron al ponerse en el lugar de ellos? Sara: Profe me da tanta tristeza porque hay señoras embarazadas, ellos están sin comida, no se pueden alimentar, se puede morir el bebé, los hijos morir.

En el segundo caso (quien desplaza) se genera un rechazo a este tipo de acciones y se excusa a quienes lo hacen por obligación o porque les toca, es decir, quieren mostrar que a veces los que creemos que son malos no lo son tanto, y que llegan a esas situaciones por causas externas que ellos no pueden controlar. Y no están dispuestos a hacerlo en la vida real porque reconocen el sufrimiento de las personas cuando actos como estos se cometen. Por lo tanto se presenta una ambivalencia moral, los niños justifican estas acciones porque es lo más cercano que tienen al contexto en donde viven, porque apenas están haciendo una configuración de su moral.

Profe: Los que actuaron de malos, los que obligaron a los demás a irse como se sintieron: Juan Luis: yo me sentí mal porque está mal echar a alguien de un pueblo a otro. Profe: hubieras sido capaz de hacer eso en la vida real así te ofrecieran mucha plata: Juan Luis: no, porque no quería y está mal. Kelly: Profe, pero es que hay gente que de corazón no quieren hacerle la maldad al otro.

El tercer pensamiento es el de la *similitud de posibilidades* que según la tradición es necesaria para que se despierte la compasión. En este pensamiento la persona siente



compasión porque la que sufre se parece a ella y tiene posibilidades de que le pase lo mismo en algún momento determinado, es decir reconoce su vulnerabilidad y que no está exento de sufrir algo similar. Este pensamiento se evidencia ya que varios de los niños participantes han sido víctimas del desplazamiento, por lo tanto, hay una situación de similitud y correspondencia con ese otro:

***Profe:** los que actuaron como desplazados, ¿que sintieron al ponerse en el lugar de los desplazados? **Niños:** nos sentimos mal porque de esa tierra producimos los alimentos de nosotros, yo soy desplazada y mi mamá a veces tiene que prestar plata para darnos de comer y para desplazarnos, me siento mal porque tuvimos que dejar la casa, el colegio, dejar todo y venimos para acá.*

***Niñas:** Sentí tristeza porque ahí viví yo mi infancia, tenía mis amigos, tenía todo y ahora no tenemos nada.*

Al principio cuando se les preguntó si conocían a alguien que hubiera pasado por una situación de desplazamiento todos respondieron que no, pero al rato uno de los niños se atrevió a contar su historia y esto hizo que los demás sintieran más confianza y decidieran también compartirla. Aquí se pudo ver cómo los niños que no han sido desplazados se solidarizaron con los que han vivido el desplazamiento dándoles su apoyo y comprensión, incluso cuando se les contó que Marisol existía de verdad se interesaron mucho en saber más de su vida y apareció el deseo de invitarla a la UVA con la intención de regalarle buenos momentos y que olvidara un poco lo sucedido.

***Juan Luis:** A mi papá un tío lo amenazó por una tierra y mi papá tenía que irse de ahí, y por eso nos tuvimos que venir para Medellín.*



El ejercicio permitió que se desestigmatizara un poco la condición de desplazado, ya que al principio no querían contar su historia por vergüenza de que los demás supieran que eran desplazados, ya que ellos mismos en su definición hablan de que son los que tienen subsidio, porque hay que tenerles pesar, porque son los más pobres, entre otros.

Por lo tanto la *vergüenza* es otra emoción que se pudo observar en los diferentes encuentros con los niños, esta es una emoción que suele causar dolor por no poder mostrar a los demás algo que esperan o que el mismo individuo espera de sí.

La vergüenza es una emoción tan potente como omnipresente en la vida social. Todos tenemos debilidades que tratamos de ocultar a los demás. Cuando estas se descubren, la emoción de dolor resultante es la vergüenza; el rostro ruborizado es su síntoma.

(Nussbaum, 2016, p.434).

Esto lo pudimos evidenciar con Natalia quien tiene problemas de movilidad en su pie derecho, ya que propusimos jugar “jugo de limón” y ella no quería participar porque es un juego de mucho movimiento, se aleja y dice que no quiere, pero los demás niños le dicen que participe que van a jugar con cuidado y más calmados para que ella pueda hacerlo sin problema, lo cual da resultado ya que se incluye en el juego y deja la vergüenza por no poder jugar al mismo nivel de los otros niños.

La vergüenza entonces termina haciendo parte de nuestra vida porque nadie es capaz de cumplir las expectativas y las costumbres que la sociedad considera deseables; de este modo se tiene por ejemplo personas que no encajan en lo que se tiene constituido como “normal” en los grupos dominantes y por eso sienten vergüenza de su condición ante los demás. Pueden llegar a tener motivos de vergüenza las personas por su orientación sexual, la discapacidad, los desempleados, las minorías étnicas, entre otros. Pero también hay que



saber que el grupo dominante también tiene características “vergonzantes” pero que ocultan para no ser señalados, y por el contrario, señalar a los demás puede ser un mecanismo que propicia un alivio psicológico al pensar que se es como se debe ser, como la sociedad lo acepta.

En la sesión sobre la discriminación se pudo evidenciar mucho esta emoción, teniendo en cuenta que en el grupo tenemos algunos niños con movilidad reducida, discapacidad cognitiva, que son motivo de discriminación y vergüenza.

Profe: ¿qué es la discriminación? **Natalia:** Es una cosa que (repite varias veces lo mismo, y los demás niños se ríen). Natalia sabe que es, pero mejor lo oculta y lo toma en charla porque precisamente ella es víctima de discriminación al tener un problema de movilidad en su pierna derecha, por lo tanto ella siente vergüenza de su condición, pero trata de opacarla haciendo reír a los demás niños y no respondiendo a la pregunta.

La vergüenza es una emoción que está dirigida hacia la misma persona, quien siente que es inferior en algo y que no corresponde al ideal deseado o impuesto por los grupos dominantes, por lo tanto su respuesta refleja es el ocultamiento y es difícil de buscar una orientación constructiva de ella porque si bien en ocasiones la persona avergonzada puede corregir eso que siente inadecuado, en muchas ocasiones eso que la avergüenza no puede ser eliminado porque hace parte de su condición como ser humano. De hecho, las emociones más tempranas, es decir las que se configuran desde la infancia, son el miedo y la vergüenza, y por lo tanto son más difíciles de trabajar.

Profe: Pena de quien a ver. **Juana:** de la gente, del novio, si uno está enamorada de alguien. **Profe:** y es que, ¿qué quiere decir que uno coma arroz con huevo? **Juana:** no



profe, es rico pero se ve muy penoso y que la gente lo señale a uno y diga, vea esa es la comió arroz huevo.

Se trata de ocultar aquello que es penoso por temor a lo que digan y piensen los demás, porque tienen la idea de que comer arroz con huevo es rico pero hay que ocultarlo porque ante los demás eso significa pobreza, que no hay más nada que comer, incluso por el dicho que a veces se escucha “no tienen ni un arroz con huevo para comer”.

En la sesión de la discriminación, también se pudo notar la vergüenza cuando se propuso conformar cuatro grupos los cuales debían crear una canción que hablara sobre la discriminación, lo cual resultó muy bien porque se logró ver en los niños el deseo de no ser discriminados y el pensar que si la discriminación no termina la guerra tampoco, pero cuando se llegó la hora de cantar la canción frente a sus compañeros, muchos sintieron vergüenza y no quisieron cantar por temor a ser víctimas de burla de sus compañeros por no saber cantar o por no haber creado una buena canción.

En este sentido, aunque la vergüenza es una emoción dolorosa por no poder cumplir las expectativas que la sociedad exige y está dirigida hacia uno mismo, en los ejercicios realizados se logró un avance para que dicha vergüenza fuera desapareciendo de ciertas situaciones, sobre todo en las que se considera no debería sentirse, pues no podemos hablar de erradicarla porque la vergüenza también es necesaria en la vida cotidiana, por ella es que por ejemplo no salimos desnudos a la calle, otros no roban, no pelean, no engañan, entre otros.

Por ejemplo, en la sesión de los oficios, les dio vergüenza representar a un ladrón porque consideran que ser ladrón no es una profesión y porque no está bien visto quitar a los demás algo que con tanto esfuerzo pudieron obtener, para ellos eso es desprestigian-



por lo tanto la vergüenza les ayuda a no cometer ciertos actos delictivos por temor a lo que digan y piensen los demás.

Con respecto a la discriminación, aunque les dio vergüenza cantar en público, se logró que en las canciones se diera una aceptación por la diferencia y de respeto hacia quienes no son como ellos, haciendo de esta manera sentirse orgullosos de quienes son, de no sentir vergüenza por una dificultad, defecto o discapacidad que tengan, porque siempre habrá algo que enaltecer, y esto se pudo notar en la siguiente canción creada por ellos:

*“No se hablar, pero se pintar,
No se dibujar, pero se cantar,
No más discriminación hace un mundo mejor,
Todos somos iguales y algunos especiales”*

Con la creación de las canciones para la sesión de la discriminación también se logró un avance significativo con respecto a la *repugnancia*, una emoción enseñada por los padres y por la sociedad, pues esta parece no tenerse en los tres primeros años de vida, ya que los niños juegan con el vómito e incluso con las heces, pero por enseñanza inicialmente de los padres, después de los cuatro años comienzan a ver esto como desagradable, lo cual repercute más adelante en la relación con los demás. De este modo el niño aprende a relacionar la repugnancia con la impureza y la contaminación, de tal manera que dicha repugnancia también se puede convertir en una guía porque nos ayuda a reconocer por ejemplo malos olores, lo que indica que la comida está descompuesta y no se puede comer; pero también se puede llegar al otro extremo, y es que cuando la repugnancia se vincula con el narcisismo comienzan los problemas de los que aún hoy somos víctimas, y es por



ejemplo la discriminación por otras personas, sea por su raza, su etnia, su orientación sexual, su religión, entre otros.

La idea central de la repugnancia es la de contaminación del propio ser; la emoción expresa el rechazo de un posible contaminante. Los objetos centrales de repugnancia son recordatorios de la mortalidad y de la condición animal, considerados como contaminantes para los humanos. (Nussbaum, 2006, p.120)

De esta manera desde los primeros encuentros con los niños, notamos una repugnancia hacia Irene, una niña que presenta dificultades en el habla, movilidad reducida, discapacidad cognitiva, dado que la niña babea todo el tiempo y a veces tiene las manos sucias, por este motivo los niños no querían estar cerca ella y no querían incluirla en sus grupos para desarrollar alguna actividad, pero a medida que pasaban los encuentros los niños se fueron familiarizando más con Irene, dado que nosotros los profesores la tratábamos y la incluíamos en todas las actividades como una niña igual a los demás, sin hacer distinciones, de esta manera comenzaron a adoptar otras posturas con respecto a Irene y terminaron aceptándola tal cual es, ya le tomaban de las manos, la protegían para que no se golpeará en ejercicios donde era prioridad el movimiento del cuerpo, la incluían en su actividades de actuación y se preocupaban porque Irene pudiera participar de todas las actividades; lo que nos muestra un avance representativo con respecto a esta niña que al principio era motivo de repugnancia y discriminación, y que terminó siendo la consentida de todos y de aceptación tal cual su condición.

La repugnancia se da entonces por el deseo de separarnos de nuestra condición animal, y terminamos proyectando hacia otros seres humanos quitándoles valor, precisamente para alejarnos de la animalidad y la mortalidad, por lo cual la repugnancia se tiende a relacionar con los fluidos corporales, lo pegajoso, el mal olor, la descomposición,



entre otros, por estas condiciones se discrimina y hasta se humilla a otros tratando de sentirnos superiores a ellos porque no tenemos esas condiciones.

Al ver lo que pasaba con Irene decidimos dedicar una sesión a la discriminación, porque por medio de ella es que se llega a la repugnancia, de esta manera los niños pudieran ver que todos en algún momento hemos sido discriminados no precisamente por tener una discapacidad, sino por otro tipo de cosas como los piojos, el ser gordo, delgado, blanco, negro, alto, bajo y pudieron expresar abiertamente lo que se siente al ser discriminado, pues manifiestan que no se siente bien, pero logran entender que así mismo se pueden sentir las personas a las cuales discriminamos. En este caso los niños expresan los motivos por los cuales han sido discriminados:

***Profe:** Quien de ustedes se ha sentido discriminado alguna vez, **niños:** por piojos, es natural que Natalia haya nacido con ese pie descompuesto, **Kelly:** yo me siento discriminada hay veces en el colegio porque soy gorda, me dicen que soy gorda, que tengo piojos sabiendo que nadie nació perfecto. **Jenny:** porque soy morena.*

En esta parte los niños escuchan a sus compañeros y se dan cuenta que todos han sido discriminados alguna vez y reconocen que es algo que no los hace sentir bien, por lo tanto, expresan que le dirían a esa persona que los discrimina.

***Juan Luis:** yo le diría lo que se siente cuando a uno lo discriminan, **Kelly:** lo perdonaría y le diría que no volviera a hacer eso porque él tiene los mismos defectos que yo, sino que él los quiere esconder, me da pesar a la vez. **Milena:** me da rabia profe, le diría que sintiera que lo que me dice a mi fuera lo que le dijeran a él. **Geraldine:** me voy para la casa, le diría que respete, me da tristeza cuando alguien me discrimina. **Sofía:** yo lo ignoraría y no le pararía bolas.*



Como se puede notar, los niños no siempre guardan rencor hacia esa persona que los discriminan, pero si enfatizan mucho en que eso los hace sentir mal y que de la misma manera se puede sentir la otra persona a la que discriminan, desde ahí ellos se ponen en el lugar del otro para tratar de no hacerlo.

También realizamos un ejercicio de expresión corporal donde caminamos por todo el espacio imitando algunas discapacidades, a lo que los niños reaccionaron inmediatamente, una de las niñas participantes manifestó que si caminábamos como Natalia⁵ después nos podíamos quedar así, este es otro reflejo de la repugnancia donde se quiere mostrar que ella no es como los demás y que es malo estar así; por tal motivo les explicamos que no se trataba de burla, sino de estar en los zapatos de la otra persona, de ver como luchan cada día por hacer ciertas cosas sin tener las herramientas necesarias, como los dos pies, las dos manos, sobre comunicarse sin poder hablar, o también otros tipo de situaciones como oler mal porque no tiene jabón para bañarse, tener mal aliento por culpa de una enfermedad, entre otros. Lo que facilitó el ejercicio siguiente y pudimos evidenciar que entendieron la explicación. El ejercicio era pasar unos tubos de cartón solo con el cuello, con los brazos y luego con las rodillas, lo cual resultó muy bien porque trabajaron en equipo, ayudaban a los compañeros a quienes se les dificultaba pasar el tubo, tuvieron mucha paciencia con quienes lo dejaban caer y pudieron vivir por un momento las dificultades que presentan las personas que tienen algún tipo de problema como el no poder usar las manos, los pies, entre otros, fomentando de esta manera la compasión y moderando un poco la repugnancia.

Con la creación de las canciones también se pudo trabajar la repugnancia, donde los niños mostraron empatía hacia sus compañeros y reconocen que puede haber un mundo

⁵Natalia es una de las niñas que tiene problemas de movilidad en su pie derecho.



mejor si le bajamos a la repugnancia contra otras personas, si las aceptamos tal cual vinieron al mundo, esto lo vemos en la canción “ser feliz y no ser discriminado” la cual dice “Ser feliz, ser feliz es no discriminar, porque si discriminamos, no vamos a aprender a respetar. Cuando nosotros discriminamos nos vamos a sentir mal...”

Y pudimos notar como en cada canción los niños hablan de los motivos por los cuales se han sentido discriminados, por ejemplo a Kelly la han discriminado por ser gorda y tener piojos, en la canción de su grupo (Carlos), se habla de las personas gordas, flacas y de cómo se siente de mal al ser discriminados.

En el grupo de Robinson está Milena, una niña que no tiene mamá y en la canción hablan de “no quiero que me discriminen porque mi mamá no está, porque ella está en el cielo”.

En el grupo de Isabel están Geraldin que tiene problemas para hablar y Niki hermana de Irene la niña con problemas de habla y motricidad, en esta canción se habla de “No sé hablar pero se pintar. Todos somos iguales y algunos especiales”.

Se da entonces una identificación con eso por lo que han sido repugnados en algún momento de sus vidas tratando por medio de la canción de hacer un proceso de catarsis y de perdón al mismo tiempo con respecto a las personas que los han discriminado en algún momento de sus vidas.

Además de dichas emociones también pudimos notar como se presenta la *ambivalencia moral* en estos niños, pues “Las fuentes del bien y del mal son externas al sujeto, y la moral se configura en la forma como el sujeto acepte o no los principios y los mandatos del bien” (Marín, 2014, p.35). Por lo tanto los niños deben tener una idea de lo que está bien o el bien y de lo que está mal o es el mal, pero esta configuración de la moral



no la realizan por sí solos, se presenta influencia de la familia y las concepciones que esta tenga del bien y del mal, pero también hay otros agentes externos como la televisión que les muestra un panorama de lo que está bien y de lo que está mal.

Con respecto a la familia, los niños configuran una idea de justicia, de lo que está bien y lo que está mal, y consideran que esa es la forma correcta de pensar porque lo dicen los adultos que se supone saben mucho y son quienes les ayudan a su formación: **Niña:** *Profe en las noticias dijeron que un policía había violado a una niña, entonces él se fue para la cárcel y lo mataron en la cárcel, Wilder: Por violador, eso también sirve, justicia por mano propia. Evelin: Mi mamita dice que a todo violador que lo violen en la cárcel. Wilder: Y eso les pasa, y eso le pasa a más de uno.*

Los niños saben que violar o matar está mal, pero les parece justo que al hacer dicho mal deban pagar de la misma manera, es decir con más violencia, no logran dimensionar que el hacer lo mismo al agresor sigue siendo un acto delictivo y no se está contribuyendo a un mundo mejor, pues estamos respondiendo con la misma violencia.

Lo mismo sucede con el ideal de autoridad que ya tienen configurado, pues es su sector los policías no son bien recibidos, sus familiares consideran que no son buenas personas, sentimiento que se transmite directamente hacia los niños, quienes tienen una idea muy parecida a la de sus familiares.

Profe: *¿Quiénes son los enemigos de la policía?, Camilo: Los ladrones, Juan Luis: y yo*
Profe: *Juan Luis y usted porque es enemigo de la policía, que le hicieron, Camilo: porque le dieron bala. Profe: Porque son malos, que le hizo la policía a usted Wilmar. Wilmar: porque son malos, porque creen que tienen poder, entonces son los reyes del mundo. Profes:*
¿Entonces los policías son malos? Algunos responden en coro: síiiii. Elena: Sí porque ellos



*aporrriaron a mi tío. **Profe:** Y porque lo aporrrearon, ¿sabes? **Wilder:** Cuando quieren ser buenos son buenos, pero cuando quieren ser malos son meras chandas.*

Los niños y sus familiares se sienten amenazados por la policía y consideran que quienes los protegen en este caso son “los duros del barrio”, porque estos si se preocupan por el bienestar de la comunidad, porque los defienden de las otras bandas que se quieren apoderar del sector, porque matan a los ladrones, mientras que la policía golpea a sus familiares, aunque no saben el motivo de porque son golpeados, ya que varios contaron historia de haber presenciado golpes a ciertos muchachos, no dicen quiénes son y una niña manifiesta que a su tío también lo golpearon sin una razón aparente. Por esta razón sienten que abusan de su poder y no los escuchan, entonces dicen que son malos y merecen todo lo malo que les pase.

***Niña:** Profe que un policía violó a una niña.*

***Camilo:** Los policías son los malos.*

***Niña:** Que un policía había violado a una señora y entonces él se fue para la cárcel y lo mataron en la cárcel.*

***Juan Luis:** Eso le pasa por imbécil, **Camilo:** eso le pasa por violador.*

Por esos días estuvo circulando en las noticias que un policía había detenido a una mujer y había abusado de ella, de ahí sacaron la historia en la cual no sabían realmente si era una niña o una señora, pero si justificaban el final de este policía, que por violador merecía que fuera asesinado.

***Varios niños hablando:** bobos esos aguacates, son muy aprovechados, **Wilmar:** Eso no es que sean malos eso es que son aprovechados por el poder.*

Se hace de nuevo un cambio con la concepción de la policía como autoridad, no es que sean malos, solo se aprovechan del poder, pero hay quienes luego lo refutan y le dicen



que aprovecharse del poder también es ser malo; en este momento como responsables de la sesión intervenimos y les mostramos las cosas buenas que hacen los policías y los militares por el país, lo que les permite racionalizar y llegar a la conclusión de que no todos son malos, de que no se puede generalizar, porque así como hay personas que hacen el mal, muchos más se preocupan por hacer el bien y lograr la paz.

De modo que hubo un pequeño cambio con respecto al concepto que se tenía acerca de la policía, ya que en la representación teatral sobre el desplazamiento, en todas las historias, al final llegaba la policía a salvarlos y a controlar la situación, esto no quiere decir que aún no tengan algún resentimiento hacia la policía, o que se haya erradicado dicho pensamiento, pero sí nos demuestra que la reconocen como la autoridad y que pueden recurrir a ella en caso de conflicto, porque no todos son malos y porque el deber ser de ellos es cuidarnos y protegernos.

En la configuración moral de los niños influye por lo tanto la dependencia de los otros, en este caso en términos de reconocimiento, por eso se hablaba de la familia como principal influenciador de la configuración moral de los niños, también están los otros significativos que pueden ser los agentes externos a la familia, por ejemplo la televisión, los profesores, los amigos, y claro está el contexto, este define en gran medida dicha configuración, pues en un barrio como lo es Villatina, tan aporreado por la violencia, el desplazamiento y otros factores socioeconómicos, es natural que los niños tengan configuraciones morales diferentes a niños que viven en sectores donde no se ha tenido presencia directa de grupos armados y mejores condiciones de vida. Para los niños ubicados en el barrio Villatina lo más cercano a la justicia es la banda delincuencia que opera en el barrio, ellos son quienes los cuidan y los protegen, de modo que cuando llega la policía y



los agreden, sienten rabia porque atentan contra quienes para ellos son la figura de autoridad y son los “buenos”.

Sin embargo hay situaciones en las que saben distinguir lo que está bien de lo que está mal, así en la televisión, que es un otro significativo, les muestre otra cosa:

Profe: ejemplo, supongamos que no me pagaron y yo tenía mucha hambre y me fui para el supermercado y me robé un pan porque no tenía que comer, eso me hace buena o mala persona. Niños en general: mala (responden en coro). Sara: en tu voz estéreo mostraron que un señor robaba para darle a las personas necesitadas y ahí dijeron que estaba bien porque estaba ayudando a los necesitados, Profe: ¿y tú crees que eso está bien o está mal?, Sofía: no, está mal, tenía que pedir, no robar.

En esta parte se puede decir que hubo un tanto de reflexividad, pues no se dejaron llevar por el pesar o por la compasión para justificar el acto de robar o por lo que les muestra la televisión, lo que nos lleva a pensar que así haya ya configuraciones morales de un tipo, estas pueden ser intervenidas por procesos de reflexión donde los niños tengan la capacidad de valorar las situaciones y a partir de ahí tomar una posición. : “Es evidente que al momento de configurar nuestra moral estamos influenciados por los otros significativos y, vista así, la ambivalencia moral es la manera universal como los humanos nos configuramos moralmente” (Marín, 2014, p.36).

Pero la familia como agente socializador primario sigue siendo importante puesto que influye en este caso de acuerdo a sus configuraciones de bien y de mal, por ejemplo, les ha inculcado que así sean pobres robar no está bien, y es por esto que no aceptan el hecho de robar así sea por una necesidad o para ayudar a los demás.



Se puede entender entonces que la ambivalencia moral también se puede transformar por influencias de la familia y de los otros significativos a medida que se va creciendo y se va madurando en los pensamientos y en el accionar de la vida.

También en esta sesión se hace presencia de la ambivalencia moral. Estábamos hablando de la desigualdad, a la cual los niños atribuyen que es por culpa de uno mismo porque no estudia y es culpa también de los políticos porque se roban la plata del pueblo, por lo cual surge la siguiente conversación:

***Profe:** Si un político que se haya robado el dinero del pueblo lo devuelve, ¿Debe o no debe ir a la cárcel? **Kelly:** Si devuelve el dinero no debería ir a la cárcel, lo podemos perdonar. **Sara:** si porque se arrepintió.*

Se presenta ambivalencia moral ya que saben que robar la plata de los demás para beneficio propio no está bien, pero están de acuerdo en perdonar y que no vayan a la cárcel las personas que hacen esto si devuelven el dinero.

***Sandra:** yo no me cogería esa plata para mí, compraría primero una casa para mi mamá porque ese el sueño que tengo, cuando yo esté viviendo en la mía comienzo a ayudar a los pobres y a los que viven en la calle, ayudar a los otros que vivieron lo que yo pase.*

Si tuvieran el dinero del pueblo a cargo no se quedarían con él, pero sí comprarían su casa y luego le ayudarían a los pobres. Algo que actualmente ocurre en nuestra sociedad, porque primero se piensa en el yo y los cercanos, en este caso su propia familia, lo que sobre o lo que quede es para los demás, por lo tanto critico el que los políticos se roben el dinero del pueblo y no cumplan lo que prometen, pero al ser ellos los políticos, primero se acomodan ellos y luego a los demás.



Como la moral se configura desde niños, es importante prestar atención a todos los agentes socializadores a los que están expuestos los niños como la calle, la escuela, los pares, la familia, pues es necesario para nuestra sociedad disminuir un poco esa ambivalencia moral que nos persigue, ya que esta nunca desaparece, pero si se puede hacer más consciente de ella para reflexionar acerca de esos referentes morales que quizá no sean los adecuados y poder contribuir a una mejor sociedad.

Una vez configurada la moral, es importante incursionar en la ética, pues ésta ya no dice que está bien o que está mal, la ética lo fundamenta desde la razón, ejemplo ¿Por qué no debería robar?, fortalecer la moral y la ética se vuelve fundamental en este caso, pues estaríamos formando seres racionales y responsables de sus actos.

Asumir la responsabilidad de nuestros actos es la base para la ética y la moral, porque si el niño tiene unas normas que seguir, si sabe que está mal y aun así decide romper la norma, debe asumir la responsabilidad de sus actos y asumir las consecuencias de ello, esto hace que no se construya una banalidad del mal, que radica en justificar por decirlo así, las malas acciones desde los mandatos de otros, la banalidad del mal es la incapacidad de pensar, de la cual muchas personas se pueden aprovechar, sobre todo en los niños para que comentan los actos más crueles sin sentir una pizca de culpa porque su incapacidad para pensar no le permitió racionalizar sobre la acción que está realizando. Hannah Arendt (1995) dice “que para prevenir el mal se necesitaría el ejercicio de la razón como facultad del pensamiento” (p115). Es por esto que es tan importante enseñar a los niños a pensar y razonar sobre los diferentes actos que cometen o que se cometen en su entorno, pues la manifestación del pensar es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, que es donde entraría a operar el criterio moral y también, la ética



Teatro e imaginación narrativa

Fue valioso y satisfactorio los encuentros sobre las diversas actividades desarrolladas en el transcurso de las prácticas. Actividades que fueron encontrando a su paso momentos de unión, compañerismo, tristezas, alegrías y la creatividad para desempeñar cualquier situación dramática por medio del teatro. El teatro fue vital en todas las actividades en cuanto a generar en ellos la fantasía de crear la imaginación, de integrarnos poco a poco aceptando al otro, cultivando las relaciones humanas, los valores y sentimientos. “Existen unos sentimientos propios, producto de la comprensión de mirar al otro sencillamente como un cuerpo, sea bueno o malo, y ver tras ese cuerpo un alma es un logro”. (Nussbaum, 2011.p.139). Esta es una línea de sentido muy significativa para que en el grupo de teatro se vivenciara la aceptación del otro sin verse diferentes, algo importante también para preguntarnos por el propio mundo interior y por la forma en que lo vemos.

Si en el otro existe una necesidad, algo que lo afecta, se comprende que los que se han sentido vulnerados, también me puede pasar a mí. El ejemplo más claro no solo se comprende desde los factores en que algunos niños han llegado a la ciudad por el desplazamiento, también se entendió con el tema de “la discriminación” no solo con las niñas que presentan discapacidad, una para caminar bien y la otra para hablar, sino en todos, porque existen unos fines en estos cuerpos, como lo puede sentir cualquier persona desde la forma en que se concibe al otro con pensamientos, anhelos y deseos.



***Profe:** ¿qué tipo de defectos son los más comunes para discriminar? **Walter:** como Natalia que tiene un problema en el pie, a un amigo que tiene los ojos raros y habla mal. **Jarol:** cuando una persona es de color, a unas personas que se creen mucho porque son blancas y discriminan a los otros como los negros, o los que tienen manchas blancas en la cara. **Kelly:** es cuando agrede a una persona verbalmente, físicamente y emocionalmente, y cuando uno no acepta una persona del color, que tenga una enfermedad rara del cuerpo; yo tengo un tío que es así como Natalia, que tiene un piecito malo y todos le dicen el chueco y a Natalia también la molestan diciéndole cosas.*

***Profe:** todos alguna vez hemos sido víctimas de discriminación, ejemplo Jarol.*

Esta comprensión admite que sí es posible establecer por medio del arte los principios humanos: en el grupo de teatro, por ejemplo, los niños han explorado el sentido de su mundo, para compartirlo con los demás desde una condición de igualdad, tal como dice Martí (2004): “se construyen así representaciones de sí mismo, de su cuerpo en movimiento y de los otros, descifrando paulatinamente los enigmas que le plantea la vida, preparándose para asumir roles laborales, familiares y sociales” (p. 26). El teatro se convirtió en un potencial en este espacio, porque permitió vivenciar y reconocer las experiencias a través de un lugar emocional y significativo, en el que influyó la naturaleza de los niños para contar sus propias historias dándole otros sentido, ya que por medio de la reflexión y de la escucha de las vivencias de sus compañeros lograron verse como seres que han sufrido la discriminación pero también han sido discriminadores, acto que los puso a pensar en sus acciones y repercusiones, pensar en el daño que les han hecho, sentir ese daño



y saber que sin pensarlo en muchas ocasiones ellos mismos han hecho sentir de la misma forma a otros, de tal modo se ha acercado con los chicos a un punto ciego de la sociedad y de sus vidas que poco habían considerado, encontrando por medio de sus relatos lo que verdaderamente sienten, siendo notorio el interés por participar y hacer de esta práctica una experiencia enriquecedora para la vida. Las vivencias que han tenido algunos niños sobre el desplazamiento y los que no lo han padecido, ha permitido comprender la situación de otros niños para sentir la realidad, reconocer al otro en la difícil tarea de enfrentar la vida para salir adelante y para dar un sentido reflexivo sobre la condición humana.

Luego de realizar una dramatización con respecto al desplazamiento forzado, los niños expresaron lo siguiente:

Profe: *Los que actuaron de malos, los que obligaron a los demás a irse ¿cómo se sintieron?:* **J M:** *Felicidad, porque me iban a pagar por hacer eso.*
Juan Luis: *yo me sentí mal porque está mal echar a alguien de un pueblo a otro.* **Profe:** *¿hubieras sido capaz de hacer eso en la vida real si te ofrecieran mucha plata?:* **Juan Luis:** *no, porque no quería.* **Kelly:** *Profe, pero es que hay gente que de corazón no quieren hacerle la maldad al otro.*
Profes: *cuál es la diferencia en el corazón de esas personas,* **Kelly:** *Hay guerrilleros que son muy crueles y otros que hacen la maldad porque piensan que les van a pagar bueno, pero a la vez ellos se arrepienten del mal que le hacen a los demás.*

La niña Kelly, como niña, entienden que en los grupos guerrilleros no se les paga por pertenecer a él y mucho menos por hacerle el mal al otro. Reconoce que la crueldad puede existir en alguien que sea muy malo, pero esa maldad también permite que la persona



reflexione sobre sí mismo para darse cuenta de los errores tan graves que comete. Esta relación entre el mal y el conflicto armado es una función propia que se acciona en la guerra y se destaca en la relación de la dignidad humana y el mal, conectando el lugar que ocupa la emoción de la repugnancia hacia ciertas ideas o actos desde el punto de vista moral.

***Jarol:** si profe, por ejemplo, uno le regala un juguete a alguien y al ratico se arrepiente, es verdad profe. **Niña:** profe manda a los guerrilleros a matar y después no les pagan, **profe:** ¿ustedes creen que eso está bien así sean malos? **Kelly:** no es justo profe.*

Fue evidente en los niños hacer juicios sobre la forma en que impera la violencia en la sociedad y la familia, teniendo en cuenta sus reacciones donde fue importante valorar sus opiniones, todo lo que expresan lo hacen sin sentir ningún tipo de rencor, son conscientes que la violencia, los prejuicios y abusos son factores contaminantes que inciden en los comportamientos de las personas, incluyendo aquellas a quienes se consideran gente buena para cuidar y mantener el orden, como lo es la fuerza pública.

Fue evidente la indignación que tuvieron los niños para generar en ellos emociones de odio y venganza; el odio como un impulso hacia alguien, que provoca el deseo de producirle algo que lo perjudique y la venganza como acción de castigo de una persona que ha sido maltratada, humillada, entre otras cosas que han generado perjuicio a su integridad, conllevando a tomar represalias en contra de sus agresores.

***Kelly:** Había 3 policías y había dos muchachos que pasaron por ahí, entonces los policías los requisaron y al momentico los policías les*



*empezaron a pegar, les dieron patadas, les pegaron meros pescuezotes y el otro muchacho les dijo que no le siguieran pegando que él no les estaba haciendo nada y de todas formas les siguieron dando patadas, al momentico se fueron y ese señor tenía pura sangre. **Walter:** Claro, le hicieron bullying. **Profe:** ¿Por qué le hacen bullying?, **Niños:** por violador.*

Los niños y las niñas, al igual que todos los seres humanos, configuran la moral de forma ambivalente, lo cual se refleja en su forma de interacción y socialización. Ellos crean universos de sentido en interacción con otros y en la configuración de un nosotros. (Marín, 2014).

Esto tiene como rasgo significativo sobre lo que piensan los niños entre el bien y el mal, aceptando y reconociendo que el bien y el mal desde lo subjetividad política es ambivalente en el sentido de existir personas buenas y malas. En relación con los policías, como concepto se supone que es para cuidarnos y protegernos de la gente mala, pero en situaciones adversas, también existen policías malos en el abuso de poder. Por tal razón, la ambivalencia es algo que está en construcción sin afirmar que un niño sea bueno o malo, sino como un sujeto en configuración ambivalente y las transformaciones que se den en su orientación.

El teatro permite reconocer la condición de humanidad y vulnerabilidad (Nussbaum, 2011). Para los niños todo lo que se desarrolla en el teatro a través del juego, la música, el cuento etc., les enseña a ser capaces de vivir con los demás, conectando sus experiencias en reflexiones propias, fundamental para su personalidad sana, ya sea para imaginar, sentir curiosidad y asombro en lugar de sentirse agobiados o reprimidos. Esta situación contempla



ante todo su libertad para decir las cosas, porque también existió la necesidad del niño para contar lo que los ha rodeado y sucede en su entorno:

¿Cuál lugar te gusta? Natalia: No me gusta nada de la casa, prefiero estar en la calle porque mi mamá grita mucho y pereza. Me gusta la pieza de mi papá porque hay TV.

Peleo con mi perro porque no deja dormir. Tengo 5 hermanos.

Una de las niñas de catequesis: ¿Lugar de la casa que más te gusta? En la pieza de mi mamá porque saca a todos y puedo estar más tranquila, vivo con 11 personas. EL sitio que menos me gusta es el taller de mi hermana que es un taller de telas, no me gusta porque me aporreo ahí y hacen mucho ruido.

Una de las niñas de catequesis: ¿Cuál es el lugar que más te gusta?, la pieza de mi mamita porque... ¿Cual no te gusta? La pieza de alejo mi tío.

Vivo con 7 personas

La mayoría de los hogares donde habitan estos niños, son familias numerosas razón por la cual algunos prefieren estar por fuera de ella y estar en la Uva, porque es un espacio donde pueden compartir más con los amigos, ya sea para jugar o pasar el tiempo.

También se logra apreciar cierta autonomía moral para que los niños reconozcan con sus propias ideas su convicción de ser conscientes sobre lo que sienten y expresar con libertad. Para ellos es rico comer arroz con huevo, pero reconocen lo penoso que puede ser si son vistos por otra gente, en este sentido los seres humanos se reconocen mutuamente en sus necesidades específicas.



Profe: y es que quiere decir que uno coma arroz con huevo. Jarol: no profe, es rico pero se ve muy penoso y que la gente lo señale a uno y diga, vea esa es la que comió arroz huevo.

El Teatro como espacio de reconocimiento de sí mismo y del otro es una función primaria de las artes para cultivar la comprensión. Para Tagore, las artes estimulan el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros. Las dramatizaciones permiten entrar en el mundo del otro, representarlo, entenderlo, por lo que nos sirve para cultivar la comprensión desde la formación artística y literaria.

Pedagogías de paz

El trabajo propuesto con los participantes que se valió del teatro como herramienta pedagógica principal pudo concebirse armónicamente con pedagogías de paz. Éstas se fueron evidenciando en algunos talleres y como resultado de un proceso evolutivo en el trascender de los encuentros. Nuestro primer avance fue ir incluyendo la convivencia como requisito importante en el desarrollo del trabajo teatral, pues a través de una serie de ejercicios de socialización y reconocimiento llevado a cabo en cada encuentro los niños y niñas fueron introyectando el hecho de que a todos nos unía un mismo fin allí: un montaje teatral. Después fueron comprendiendo más ampliamente que para ello, es necesario formar una confraternidad y un cooperativismo indispensables en la conformación de un grupo de teatro, cuestión que los llenaba de orgullo y satisfacción; pues en el escenario es tan



necesario estar bien consigo mismo como con los compañeros para realizar un mejor trabajo artístico.

En concordancia con Zavaleta (1986), el teatro práctico pretendió un trabajo desde la universalidad y aunque la individualidad no deja de ser importante, en nuestro caso el primer término guió la mayoría de nuestros encuentros, pues fue casi que una regla general trabajar por el bien de nuestro proyecto creativo, cuestión que significó adherirnos a un trabajo colectivo fuerte, a comunicarnos con el otro, a comprender sus ideas, a aprender a tomar lo significativo en beneficio del objetivo que nos convertía a todos en uno solo.

La subjetivación de las experiencias citada igualmente por Esther de Zavaleta (1986), fue un aporte constante y valioso, ya que en ciertos momentos fue evidente un aprehensión de la vulnerabilidad que nos reúne y con ello se fue transformando a su vez una deshumanización hacia el otro como lo expone Quintero (2015) o bien, despojo de la humanidad. Por ejemplo, una sesión donde se movilizó el pensamiento de los chicos gracias a la aceptación de una niña discriminada persistentemente por su discapacidad:

(Hablando de la discriminación)

Niña: Profe, normal, a Natalia no le importa cuando uno le dice patechueca, coja, o boba...

Natalia: Eso es mentira, a mí eso si me importa, y yo me siento mal cuando me insultan, o me empujan. Esas cosas que me dicen si me duelen.

Este reconocimiento de la fragilidad no sólo del otro sino la propia, posibilitó comprender qué emociones afloraron al interactuar con los otros, reforzando de esta manera los vínculos de relación con ellos. Dichos vínculos, a su vez, requirieron de la exploración y



el cultivo de la diferencia, materializada en la aceptación de otras formas de pensar, de otras ideas y de otros matices puestas en práctica en las propuestas de trabajo donde los chicos debían crear por ellos mismos una escena o representación actuada de algún tema problemático. Al principio fue difícil, pues no era común para ellos ceder protagonismo al otro, aceptar que existen ideas más pertinentes que las propias, imaginar que la opinión propia pudiera ser modificada o transmutada; pero con el transcurrir de los momentos, se fueron perfeccionando en el arte de crear con retazos ideológicos de cada uno de los participantes de los subgrupos de trabajo.

(Inicialmente)

Niña: ¡Profe yo no quiero trabajar con él, porque dice que no debería haber malos en nuestra historia, pero nosotros creemos que sí! ¿Cómo no vamos a tener guerrilla?, si no, ¡queda chueca nuestra obra!

Un análisis de las transcripciones tomadas de los encuentros con los niños nos permitió identificar de qué manera las dimensiones para un trabajo de paz propuestas por Quintero (2015) fueron interviniendo en nuestras actividades. Por ejemplo, su dimensión ética y política que pretende la indagación por la sensibilidad moral y política en situaciones que afectan la vida debido al conflicto armado en nuestros casos puntuales, fue dejando como huella las narraciones donde los niños abiertamente contaron sus vivencias con la guerra, la desigualdad, la injusticia y la discriminación:

(Cartografía)

Natalia: No me gusta nada de la casa, prefiero estar en la calle porque mi mamá grita mucho y qué pereza.



Jarol: Profe a mí me dio miedo cuando creí que le iban a matar a la ratica.

Jarol: Profe les voy a contar una historia cuando yo era pequeño (cuenta historia de conflicto familiar)

Las narraciones dieron cuenta de cómo la violencia los transformó, y finalmente reflexionaron respecto a su rol en la sociedad, demostrando claridad en cuanto a sus deseos de ser o no ser en un mundo cambiante.

La dimensión estética fue nuestro principal medio en la ejecución de la investigación, pues si bien ésta es la forma en que se llevan a cabo los contenidos de manera simbólica, de lenguaje, comunicativa, entre otras, la nuestra claramente fue artística pedagógica con el teatro y la música como herramientas principales. Dichas artes nos permitieron trabajar sobre el pilar de diversidad, alteridad, y corporeidad indagando sobre la relación consigo mismo y con el otro, reconociendo el cuerpo como histórico, cultural, sexual y socialmente situado. A partir de varias experiencias pudimos constatar algunos puntos importantes en la vida de nuestros participantes para adquirir bases y emociones a seleccionar en los trabajos próximos. Por ejemplo, el día que hicimos un reconocimiento musical, nos llamó la atención especialmente que los niños manifestaran tanto miedo frente a algunos sonidos que posiblemente se asemejan a momentos negativos o traían recuerdos no muy gratos. Incluso, un desconocimiento evidente de la canción de cuna más conocida nos llevó a preguntarnos ¿qué sucedió acá? ¿Qué papel jugó la música en la infancia o en el recuerdo de ésta en los niños y niñas participantes? ¿Qué situaciones pudieron intervenir para que la canción de cuna generara en algunos niños y niñas un miedo incomparable?



Canción 3 (suspense): No quiero escuchar esa música porque me da miedo, miedo, miedo, miedo, miedo para todos. Esa canción me recuerda a mi tío que se murió (Aleida). (Miedo).

Aleida: Profe, apáguela que no la quiero escuchar más (tapándose los oídos).

Estas últimas indagaciones forman parte precisamente de la dimensión de sensibilidad contextual o afectiva, donde no sólo los participantes sino nosotros como investigadores pudimos explorar las emociones que afloraron en los ejercicios de provocación, cuestión que nos obligó a pensar nuevas maneras de fortalecer los vínculos y comprender las situaciones de violencia de los niños para saber a qué nos iríamos enfrentando.

Al final de esta bella experiencia, queda la satisfacción de que los temas propuestos generaron reflexiones en los participantes, entre ellas las preguntas ¿cuál es nuestro paso por el mundo? ¿De qué manera nos permitimos crecer por el bien de la humanidad?

El trabajo en pro de unas pedagogías de paz permitió reconocer las emociones que surgen en la violencia y las consecuencias del conflicto tanto propio como social, redescubriendo la violencia y el significado de una paz que nos ha sido negada. Con ello se fue perdiendo la enajenación, pues la experiencia de violencia nos une. Se trabajó con base en la subjetivación, donde la experiencia subjetiva se transforma y resignifica para encontrar lo que nos humaniza.



Reconocimiento

Al analizar el trabajo realizado con los participantes, se hizo imprescindible tomar el reconocimiento como una categoría emergente, porque gracias a éste fue posible indagar más allá de los sueños y deseos manifestados por cada uno de ellos, además fue posible identificar qué pensamientos y recuerdos se iban construyendo dentro de cada uno de los participantes luego de citar alguna experiencia de vida y cómo se modificaron éstos según las vivencias de socialización con los otros.

Por tanto, se hace pertinente citar a Honneth (2009) y sus esferas del reconocimiento. La primera es el vínculo (Honneth, 2009, p. 25), cuya identificación pudo lograrse con el transcurrir de los encuentros, cuando ese estado de “desconocimiento” entre los participantes, se fue transformando a una relación de compañerismo, solidaridad, empatía y preocupación por el otro. Un caso puntual es que después de unos encuentros, el rechazo hacia la niña con discapacidad cognitiva se tornó como un acompañamiento desinteresado y responsable, pues en las salidas pedagógicas y en los talleres donde el movimiento con el cuerpo era importante, algunos chicos optaron por tomar a la chica en mención como parte de su grupo para ayudarla a superar los obstáculos que algunas de las actividades propuestas presentaban para ella, luego de que en los primeros talleres no querían ni cogerle la mano.

La segunda esfera de reconocimiento es la igualdad (Honneth 2009, p 26). Con ello se afirma que somos formalmente iguales ante una sociedad que se rige por el derecho. Con este tipo de reconocimiento se puede lograr un autorrespeto elemental, al que aporta en



gran medida un principio de universalismo que alcanza su desarrollo a través de luchas históricas (Honneth 2009, p 28). Los chicos reconocen la injusticia, igualdad y la desigualdad. Al hablar de ésta última manifiestan que ni el estatus económico ni social nos hace diferentes:

***Profe:** ustedes están de acuerdo en que los ricos son más importantes que los pobres? **varios:** no, **Kelly:** eso es igual profe.*

Es importante señalar que los chicos manifiestan sueños de ejercer algunas profesiones que no son precisamente las más comunes entre este tipo de población como puede ser médico, futbolista, cantante, modelo, etc. Ellos desean portar un rol que por algún motivo está relacionado con su historia de vida, como es el ejemplo de una chica cuya familia fue asesinada y desplazada por la violencia:

***Sara:** yo no quiero ser médico porque yo quiero ser una militar, ya tengo mi sueño y quiero cumplirlo.*

Ellos no consideran que lo que socialmente se reconoce como éxito haga parte de una igualdad, y creen que éste se logra a través del mérito, aunque son conscientes también de que no siempre el esfuerzo es lo que vale:

***Profe:** ¿ustedes pueden llegar a ser ricos? **Juan Luis:** Estudiando en la universidad, **Maira:** A veces no siguen la carrera porque no tienen plata para hacer la carrera.*

***Profe:** Ustedes creen que los pobres pueden llegar a ser ricos. **Juan Luis:** si claro, como Diomedes. Y Miguel Morales también se volvió famoso vendiendo boca chico y Kaleth morales.*



Finalmente, reconocen desde sus maneras de ver el mundo cómo es la injusticia desde lo poco o mucho que saben de política. Ellos afirman que quienes ejercen los altos cargos dicen mentiras y no cumplen las promesas, también manifiestan que saben que se roban el dinero público, y que si estuviera en sus manos esto no sería de esa manera:

Profe:** ustedes creen que es justo que unos tengan tanta plata y otros no. **En

***coro:** No. **Profe:** A quien se debe esa injusticia. **Sara:** A uno mismo, a los*

*alcaldes. **Kelly:** al alcalde, a los políticos. **Sara:** porque los políticos se*

*cogen la plata de los pobres. **Profe:** que sientes porque los políticos se*

*roban la plata de los pobres. **Sara:** tristeza, rabia **Kelly:** siento envidia,*

*rabia. **Sara:** yo no me cogería esa plata para mí, compraría primero una*

casa para mi mamá porque ese el sueño que tengo, cuando yo esté viviendo

en la mía comienzo a ayudar a los pobres y a los que viven en la calle,

ayudar a los otros que vivieron lo que yo pase.

Los que se roban la plata deben ir a la cárcel, pero si nos devuelven el

dinero los perdonamos.

La tercera esfera es la *valoración social o solidaridad* (Honneth 2009, p 28) donde se reconocen otras formas de vida, de expresión, de corporalidad. Allí se reconoce todo aquello que nos condiciona como personas, como seres humanos. Esta fase fue identificada a través del compartir de experiencias unidas por un mismo acontecimiento: el desplazamiento forzado por grupos armados. Coincidentalmente, la mayoría de los chicos y chicas participantes son desplazados por la violencia desde diferentes pueblos al interior de Antioquia. Cuando comenzamos a indagar sobre el tema, todos estaban callados y se miraban unos a los otros, con cierta vergüenza de comentar sus vivencias, pero cuando el



primer chico comenzó a contar su historia, cada uno comenzó a intervenir, a compartir sus experiencias, e incluso a preguntar a sus compañeros sobre lo que habían acabado de narrar. Fue un momento de confianza y complicidad donde los chicos no se interrumpieron, donde respetaron la palabra del otro. A partir de ese momento, comprendieron que tenían más en común que el barrio que habitan o la escuela a la que asisten, comprendieron que los une una misma vulnerabilidad, una misma posibilidad de violencia, de transgresión de los derechos, de injusticia...

***Jonathan:** ¿Conoces a alguna persona que haya pasado por esa misma situación? Profe les voy a contar una historia cuando yo era pequeño. Yo vivía en Santa Bárbara y yo no había nacido, mi mamá estaba en Santa Bárbara y el ejército siempre iba y le preguntaba a mi mamita esperanza que si mi papá no estaba y mi mamita decía que no, entonces mi mamá llegaba por la noche porque ellos mantenían en el río pescando, entonces un tío, hubo una vez una fiesta en Santa Bárbara en el pueblo, entonces mi papa llego donde mi mamita borracho, al otro día mi papá seguía tomando y mi papá estaba abajo en el Cairo, entonces un tío mío se le acercó y le advirtió que lo iba a matar, entonces mi tío le dijo que lo iba a matar, al otro día mi papá estaba recuperado y mi tío le pegó una puñalada por acá, entonces mi papá se tuvo que ir para el hospital y al otro día mi papá lo mató con un machete. Entonces nos tuvimos que venir a vivir aquí a Medellín.*

***Cristian:** ¿Jonathan va a llorar?*



Jarol: A mi papá un tío lo amenazó por una tierra y mi papa tenía que irse de ahí, y por eso nos tuvimos que venir para Medellín. **Profe:** ¿Tú qué piensas de ese tío? **Jarol:** mal. **Estefanía:** todos los tíos son malos. **Jarol:** Y ese tío a mi papá lo chuzo con un cuchillo. **Profe:** ¿y por qué son malos los tíos? **Estefanía:** Porque se la pasa peleando con mi mamá y se la pasa fumando.

Luego de que los participantes prepararon unas improvisaciones con personajes y temas relacionados con lo conversado previamente, expresaron abiertamente sus puntos de vista, sus inconformidades e incluso algunas emociones muy claras:

Profe: ¿los que actuaron como desplazados qué sintieron al ponerse en el lugar de los desplazados? **niños:** nos sentimos mal porque de esa tierra producimos los alimentos de nosotros, yo soy desplazada y mi mamá a veces tiene que prestar plata para darnos de comer y para desplazarnos, me siento mal porque tuvimos que dejar la casa, el colegio, dejar todo y venirnos para acá. **Sara:** Profe me da tanta tristeza porque hay señoras embarazadas, ellos están sin comida, no se pueden alimentar, se puede morir el bebé, los hijos morirse. **Niñas;** sentí tristeza porque ahí viví yo mi infancia, tenía mis amigos, tenía todo y ahora no tenemos nada. **Karen:** me sentiría mal porque lo tienen que sacar de ese lugar si fue donde nacimos. **Sara;** tristeza y rabia a la vez porque cuando los echa, o sea cuando los desplazan es para plantar en esas casas cocaína y muchas cosas malas.



Los chicos reconocen también las posiciones de poder que se han establecido socialmente, y se preguntan a sí mismos por qué les sucede estas cosas a las personas buenas:

Profe: *¿Por qué crees que estas personas hacen ir a las otras de sus casas, de sus pueblos o de donde están, cual es la razón?* **Jarol:** *por el mal.*

Walter: *una explicación más sencilla sería por alguien lo mando a hacer eso, también porque hicieron algo malo.* **Jarol:** *porqué le hacen un mal a otra persona o a la familia.*

Profe: *¿Por qué hicieron ir a Marisol?* **Walter:** *por un error, porque mire que ellos eran personas de bien.*

Profe: *Casi todos los desplazados son personas buenas, ¿sabían eso? Si*

profe: *¿Entonces por qué hay otros hombres que se aprovechan de eso y los echan?* **Walter:** *porque creen que tienen el control,* **profe:** *¿Cómo así?*

Walter: *porque hay muchos que intimidan con armas o con armas blancas.*

Walter: *Que porque soy un narcotraficante ya me creo el rey de mundo.*

Jonathan: *Porque son los duros.*

Muchos momentos de estos encuentros provocaron una indagación por el reconocimiento a sí mismos, con los otros y con el entorno. Fue posible comprobar la influencia de las experiencias vividas y la forma de relacionarse luego de ellas, en especial cuando éstas se tornan como hilos conductores con la vida de ese otro con quien se comparte un espacio, pues al ser partícipes de un modo de reconocimiento, los seres humanos ven garantizadas su dignidad e integridad (Honneth 2009, p 30) y



automáticamente sus experiencias se remiten a formas positivas de autoconfianza, autorespeto y autoestima.

CONCLUSIONES

Es necesario destacar, como resultado de la observación de los investigadores que, a pesar de las experiencias de violencia, maltrato e injusticia en la vida de los participantes, los niños no manifiestan en sus expresiones emociones de odio o de rechazo hacia sus recuerdos y/o agresores. Los chicos no consideran que su vida sea mala o desgraciada. Al contrario, poseen una perspectiva de salir adelante y cumplir sus sueños. Sus experiencias negativas no parecen afectar el cumplimiento de los mismos.

La experiencia teatral permitió transformar algunas emociones políticas como la repugnancia y la vergüenza, y dar más fuerza a la compasión, la cual consideramos es el camino hacia la paz, pues nos permite ponernos en los zapatos del otro para entenderlo y finalmente ayudarlo si está a nuestro alcance, también posibilitó generar una empatía en la socialización de participantes de diversas y extremas edades como son la primera infancia y la adolescencia, siendo tolerantes con los más pequeños y colaborando para que cada sesión se cumpliera con los ejercicios propuestos.

Se logró evidenciar en todos los niños el reconocimiento acerca de las consecuencias que deja la guerra, el rechazo total y abuso de poder de quienes utilizan la



fuerza y las armas, así como las formas de comprender la realidad de nuestro país, donde la mayoría de los afectados son los habitantes del campo.

Con los ejercicios teatrales se exploraron elementos pedagógicos en pro de la formación para la paz, con el fin de promover el reconocimiento de la igualdad y la diferencia por medio del teatro, el cual permitió también interpretar las historias de los niños.

El ejercicio teatral favoreció los procesos comunicativos de forma profunda entre los participantes. Comprendieron la importancia de estar conectados como grupo para dar lo mejor de sí en el escenario. Esta concepción de trabajo colectivo requirió una aceptación del universo del otro lograda a través de ejercicios de improvisación. Después, los chicos expresaron un acercamiento propio a la subjetividad, ya que a través de juegos de roles evidenciaron el sentir de estar en el lugar del otro, por lo tanto, cada ejercicio propuesto permitió la enajenación de las vivencias tanto propias como del otro.

Las reflexiones en cada encuentro generaron en los participantes la provocación de lograr vivir con la diferencia del otro, escarbar en el interior de sí para encontrar una sensibilidad que se fue perdiendo con la naturalización de la deshumanización. Comprendieron que al lograr una conciencia emocional se puede alcanzar el accionar que contribuye a la no repetición de una violencia sin fundamentos.

El contexto donde se realizó el trabajo de campo, afectado significativamente por la violencia permitió evidenciar que sus habitantes han generado conciencia del cambio y manifiestan emociones que lo constatan, como por ejemplo la compasión que es una emoción que permite al ser humano tener más empatía con los demás y entender de cierta manera los motivos que lo llevan a actuar de una forma u otra y despierta la necesidad de ayudar a los demás, además, prevé un reconocimiento de la vulnerabilidad que nos une.



Fue natural encontrar en los participantes, emociones como la vergüenza y la repugnancia. La primera está atada al temor de ser burlados por sus mismos compañeros y no impide el libre desarrollo de un pensamiento en pro de la convivencia pacífica, ya que es común encontrarla en una sociedad que cada vez más da importancia a las apariencias. La repugnancia, por otro lado si puede ser un obstáculo para una formación como ciudadanos y para contribución a las pedagogías de paz, ya que con ésta es posible quitarle valor al otro provocando conflictos, y aunque se pudo evidenciar en todo el proceso de investigación se logró un avance significativo en los niños porque pudieron reflexionar sobre su condición y la condición de los demás en el mundo, reconociendo a los otros como parte de su comunidad, ya que la repugnancia se evidenció básicamente en el trato con los niños que presentan características diferentes a las establecidas por el común de la sociedad, pero que gracias a la compasión lograron ponerse en el lugar del otro y en sus mismos sentimientos cuando son rechazados y esto les permitió avanzar para ser seres que más adelante contribuyan a una mejor sociedad, y que aportan un granito de arena para que predomine la paz no solo en su territorio, sino también en el país.

Las emociones políticas no pueden catalogarse como buenas o malas, ellas sólo coexisten en el ser humano y se presentan con respecto a algo, por lo tanto el contexto es un factor importante cuando se presentan, es por ello que en ocasiones pueden aparecer de manera negativa y otras veces de manera positiva, lo que nos lleva directo a la ambivalencia moral, la cual se configura de acuerdo al contexto y la complementa agentes externos como algunos medios de comunicación, entre ellos la televisión, pero su contexto actual hace más difícil que estos niños tengan unos referentes morales claros, aunque se debe aclarar que aún en la adultez se puede presentar ambivalencia moral de acuerdo a la situación, solo que con la experiencia va disminuyendo y tiende a ser más clara. Es muy



recurrente en estos niños habitantes del barrio Villatina dicha ambivalencia, ya que al convivir con la violencia y bandas delincuenciales, tienden un poco a naturalizarla y se les dificulta en ocasiones definir qué está bien y qué está mal, de esta manera saben que violar y matar es malo, sin embargo están de acuerdo con que maten a quien viola o que maten a quien mata, es decir, devolver el mal hecho con el mismo mal cometido, pero también saben que robar es malo independiente de la razón que sea, de modo que así sean justificaciones que quizá pueden ser motivo de compasión, como por ejemplo robar por hambre, está mal y debe ser castigado, en este caso no presentan dicha ambivalencia moral, por lo tanto es algo que se da por el contexto y los referentes que les llegan externos a ellos y al que tienen más fácil acceso como lo es la televisión, pero que a su vez puede llegar a ámbitos de reflexión y que por medio del teatro y la imaginación narrativa se pueden reconstruir acontecimientos que son susceptibles de ambivalencia moral y ayudarles a aclarar las ideas que se tienen de bien y de mal, y lo más importante, llegar a una configuración de seres éticos capaces de reflexionar dichos actos y tomar una posición frente a ellos, aprendiendo también a ser responsables de sus vidas y de sus actos.

Recomendaciones

Al hablar de la importancia del presente trabajo en nuestro hacer como maestros se nos viene a la mente el texto de Fabio Jurado Valencia (1998): *Alfonso reyes: una escuela para la formación del ciudadano*, el cual se emplea en los lineamientos de lengua castellana a modo de diagnóstico, dicho texto nos pregunta por el preparar ciudadanos, personas



sensibilizadas para construir sociedad, personas interesadas por lo colectivo. Aspectos que nos llevaron en un primer momento a realizar un trabajo en un ambiente no convencional, donde lo humano tuviera protagonismo, puesto que no es de desconocimiento que en las escuelas se prioriza el aprendizaje de saberes más que el desarrollo individual del ser, actuar que ayuda en esa crisis de la identidad del ser, tal como nos dice Jurado Valencia “*no se trata de adoctrinar sino de sensibilizar hacia el conocimiento y hacia las artes*” (1998), En este sentido creemos firmemente que nuestro trabajo nos llevó por este camino, a trabajar junto a los participantes del grupo de teatro esas emociones que nos conforman, esas historias y vivencias de violencia que nos han marcado y que son nuestra base para leer el mundo, tal como nos dice Matsumoto (2000, p 1) “*existimos dentro de nuestras propias culturas y en nuestros propios contextos culturales, tendemos a ver las cosas a través de esos contextos*”, de tal modo nuestras vivencias y emociones son siempre nuestro primer filtro para armar juicios de valor en la sociedad, en nuestro interactuar cotidiano, y trabajar estos aspectos nos ayuda a tener una mejor lectura, a comprender un poco más lo que pasa en nuestro entorno, a ver lo que hacen nuestras emociones en el colectivo, a sentirnos partes de una comunidad y apostar por ella, ya que “*se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica en contextos auténticos*” F. Jurado Valencia (1998), dándole otra mirada, una mirada de aprendizaje y valoración a esos sentimientos que han quedado gravados frente a esas historias de violencias que ha tenido nuestro país, trabajar estas otras miradas es luchar por ese colectivo que es nuestro país que tiene que ir más allá de lo individual, más allá de un odio personal que solo lleva a más odio, pensar en el otro es pensar en un todo, y apostarle a la construcción de ciudadanos es apostarle al trabajo personal, es apostarle a un ser maestro.



Expuesto lo anterior queda claro que nace de nosotros una preocupación por el individuo, por los miles de estudiantes que se forman en Colombia, porque la escuela no sea solo un lugar para memorizar sino un lugar para ser, crecer, y construir un país donde sus integrantes se preocupen por el otro, tengan una formación académica pero también una formación y conocimiento de ellos mismos, del ser. De tal modo nos quedan del presente trabajo las siguientes preguntas que pueden ser objeto de estudio o ser consideradas en futuras investigaciones:

- ¿Qué sucede con la infancia en contextos adversos? ¿Cómo es posible resignificarla desde las prácticas escolares?
- ¿Cómo trabajar los procesos de reconocimiento en la escuela, al ser ésta el espacio donde socializan los estudiantes con esas otras formas de ser, costumbres y valores de los compañeros, realidades económicas y diferentes vivencias y lecturas frente a la violencia que han vivido, y que ha vivido el país?
- ¿Cómo trabajar la lectura del mundo y del barrio, desde la experiencia personal?
- ¿Cuánto influye el trabajo de las emociones políticas en el pensar crítico de los chicos?
- ¿Cuáles son esas otras narrativas del reconocimiento, esa voz de los niños en la construcción de país?



REFERENCIAS

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.

Azparren, L. (2015, enero, 01). Teatro y Ciudadanía. *Debates IESA. Volumen (XX)*, p. 90-93.

Calvo, A., Haya, I., Ceballos, N. (2015, abril, 01). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado de <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2478/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=69d70bb0-5454-408a-8c61-d2df55d81495%40sessionmgr4008&hid=4208>.

Castañeda, T. (2009). *Tierra de nadie, un rincón del pacífico invisible en escena*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Castro, Aura & Ospina, Adriana (2017). "Teatro, Pedagogía y Transformación social" *Corazón, cuerpo y palabra*. Bogotá: Editorial Nuevo Milenio.

Castro, S. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y saberes* (35), 45-52. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cervera, J. (1982). *Teatro y educación*. Barcelona: Don Bosco.



Cervera, J. (2006). Teoría y técnica teatral. Editorial del Cardo, recuperado de:

<http://www.biblioteca.org.ar/LIBROS/132871.pdf>

Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions. Sage

Publications. International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks London

New Delhi. <https://es.scribd.com/document/138988330/Creswell-pdf>

Coffey, A., Atkinson, P. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.

De Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de paz*. UNESCO-OREALC.

Delval, J. y Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI

Ghiso, A. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljible. Málaga. 1996, p. 39-59

Goldstein T., Lancrin, V. & Winner, E. (2013). “¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística”. México: Quinta del agua ediciones SA de CV.

<http://www.socialhizo.com/files/decreto-1038-de-2015-catedra-por-la-paz.pdf>

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz Editores.

Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. Volumen (10), p.69-79.*

Ley 1732 de 2014. República de Colombia.



- López, A. (2009). *Arte memoria y víctimas invisibles* En: Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia. España: Huygens Editorial.
- Luna, Luz Elena (2011, Julio-Diciembre). Desplazamiento, teatro de mujeres y nuevas actoras sociales. *La manzana de la discordia*. (6), No 2.
- Marín, M.L. (2014, julio-diciembre). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Infancias e imágenes*. (2), p. 33-46.
- Marín, M. y Quintero, M. (2017, junio 07). Emociones políticas y mal. *Eleuthera*. (16), p.103-119.
- Martí. S. (2004). Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente. Argentina. Aique Grupo Editor
- Matsumoto, D. (2000). Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminación. Recuperado el 19 de Noviembre de 2017 de:
https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj6lfu42fHXAhVJPiYKHTGsCxYQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Faprendeenlinea.udea.edu.co%2Fcms%2Fmoodle%2Fpluginfile.php%2F192337%2Fmod_forum%2Fattachment%2F169261%2FMatsumotoETNOCENTRISMO.pdf&usg=AOvVaw1X2Zz2A9gJx4U3PM-Msfd2
- MEN (1998) Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado el 19 Noviembre de: 2018 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Mendoza, H. (2000). “El lugar del teatro” en (*Universidad de México*). Revista Universidad Nacional Autónoma de México.



Modelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia, entrevista a Martha Nussbaum. *ARETÉ Revista de filosofía. Vol. XXVI, N-2, 2014 p. 315-333*

Morin, E. (1988). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Nussbaum, M. (1997). *Emociones racionales*. En: *Justicia Poética*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2006). La repugnancia y nuestro cuerpo animal. En: *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.

Nussbaum, M. (2016). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá, Colombia: Planeta Colombiana

Nussbaum, M. (2016). “La religión del hombre de Tagore”. En: *Emociones políticas. ¿Porque el amor es importante para la justicia?* Bogotá, Colombia: Planeta colombiana S.A.

Quintero, M., Sánchez, Mateus, J., Álvarez y Cortés, A. (2015) “*Pedagogías de las emociones para la paz*”. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de



Educación. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP.

Quiceno, Natalia & Muñoz, Ana María (2008). *La comuna 8 memoria y territorio-*

Recuperado

Rhttps://www.google.com.co/url?fbibliotecadigital.udea.edu.co%2Fbitstream%2F10495%2F4561%2F6%2FQuicenoToroNatalia_2008_Comuna8MemoriaTerritorio.pdf&usg=AOvVaw1DQLDPowyG4W3NEVs8Zn.

Tagore, R. (1919). *Morada de Paz*. Madrid: s.e. recuperado de:

<https://es.scribd.com/document/136485949/Morada-de-Paz-Rabindranath-Tagore>

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3