



Retrospectiva de la memoria: Un aporte a la Cátedra de paz a partir del Teatro del Oprimido como herramienta para propiciar la capacidad de acción en el escenario social, con jóvenes de la Institución Educativa Distrital República Dominicana.

Lady Karina Herrera Farías

Karen Melissa Rojas Holguín

Para optar al título de Trabajadoras Sociales

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Trabajo Social

Bogotá 2018

A Isabella mi hija por ser mi motor, mi aliento, por hacerme mejor persona.

A mi madre por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante, pero sobre todo por su amor incondicional.

A mis hermanos Nicolás y Santiago por acompañarme en este largo camino y por ser mis consejeros y cómplices.

A mi compañero de vida por resistir, por ser ese hombre incondicional que me impulsó a hacer del sueño de ser profesional una realidad.

A mis maestros, aquellos que marcaron cada etapa de este camino universitario, y que nos ayudaron en asesorías y dudas presentadas en la elaboración de la tesis.

A Melissa mi compañera por los momentos compartidos y los aprendizajes de este largo recorrido.

A Jhonatan por ser el ingeniero de sueños, de utopías, por creer en este proyecto de creación colectiva y ser nuestro mentor de teatro.

Agradecimientos

Carta a los estudiantes de 901

Hoy me siento a escribir estas líneas, llena de emoción, de alegría y de orgullo; con la voz entre cortada sin siquiera poder organizar mis ideas, pero con la certeza de querer expresarles lo que mi corazón siente.

Hace tan solo algunos meses atrás tuve la oportunidad de conocerlos y de hacerlos parte de mi historia como trabajadora social y como ser humano, sin quererlo también cada uno de ustedes fue confiándome un pedazo de su mundo, de sus vivencias “y es que cuando uno está de ese lado el de estudiante muchas veces cree que lo que vive no es importante para ese otro llamado profesor”.

Y la verdad es que en el afán y la cotidianidad de la escuela muchas veces olvidamos todo lo que ustedes, los chicos tienen por decir, el derroche de creatividad, de imaginación, de energía que a nosotros nos llena de vida. Alguno de ustedes me decía en una oportunidad que hacer un saludo de parceros se veía algo ridículo a mi edad, pero creo que esa es una reacción mía muy natural que me hace sentir viva que me hace sentir que este cuento del trabajo social desde y para la gente vale la pena.

Este proyecto ha sido una de las experiencias más significativas en mi vida y es porque ustedes chicos y chicas han sido los protagonistas de él. Todos los días llegaba a mi casa y le contaba a mi familia lo maravillosos que eran ustedes y lo bien que la pasaba los miércoles y los viernes con sus ocurrencias, en algunas ocasiones me llene de sentimiento al escuchar sus historias, sus pequeños fragmentos de vida que me hacían acordar lo difícil que a veces resulta ser adolescente en un mundo de adultos ocupados, estresados con sus cosas de grandes.

A lo largo de mi carrera y de mi paso por la vida he descubierto lo mucho que me gusta trabajar con jóvenes, quizá porque recuerdo con mucha nostalgia cuando tenía su edad: la rebeldía que me caracterizaba, mis duras experiencias familiares, la incomprensión que siempre encontré del otro lado el de los adultos en muchas ocasiones me hicieron tomar decisiones equivocadas. ¡Pero bueno! Eso viene en el paquete de la vida.

Llegamos justo en el momento en el que su existencia comienza a tomar otro sentido: porque a partir de este momento comienzan la carrera casi interminable de la vida llena de muchas emociones en la que tendrán que aprender y desaprender; Así, la vida se convierte en una maravillosa metáfora permanente del teatro llena de contradicciones, de conflictos, de pasiones en la que ustedes serán los actores, los protagonistas que harán parte de eso que llaman el escenario social y allí tendrán que jugársela siendo ustedes pero en algunas oportunidades poniéndose distintas mascararas para la ocasión.

Quiero expresarles mi mayor agradecimiento por permitirnos entrar en sus aulas de clase irrumpiendo en sus jornadas habituales para hablarles de algo que al principio no lograban comprender, eso que siempre ha estado tan lejano en el imaginario de algunos y que para otros ha formado parte de su cotidianidad “la violencia y el conflicto de nuestro país” pero que en ultimas nos ha permeado hasta la última fibra de nuestro ser.

Ni para los académicos más tenaces ha sido fácil digerir este conflicto; pero hoy ustedes han demostrado que se puede reflejar, confrontar y cuestionar esa realidad: A lo largo del proceso a través de sus exposiciones, sus intervenciones, sus preguntas y hoy finalmente a través de sus creaciones teatrales ustedes pueden tener no solo un referente, el que casi siempre ha estado del lado de los vencedores, hoy pueden examinar la historia desde otras voces las voces de los que siempre han sido vencidos nosotros los de abajo.

Nos despedimos de ustedes con la certeza de que nada fue en vano, con la esperanza de que la memoria se manifieste como reivindicación del presente y transformación del futuro. “su futuro”.

Con cariño:

Karina

“Prohibido olvidar, la memoria transforma el dolor en esperanza, la muerte en vida, la impunidad en justicia”

(Frase parque monumento de Trujillo)



Centro Memoria. Informe sobre conflicto en Colombia

Fotografía Archivo/VANGUARDIA LIBERAL

Retrospectiva de la memoria

Un aporte a la Cátedra de paz a partir del Teatro del Oprimido como herramienta para propiciar la capacidad de acción en el escenario social, con jóvenes de la Institución Educativa Distrital República Dominicana.

Autoras:

Lady Karina Herrera Farías

Karen Melissa Rojas Holguín

Objetivo general

Promover la construcción de memoria colectiva sobre el conflicto armado en Colombia a través del Teatro del Oprimido como una herramienta para propiciar la capacidad de acción de los estudiantes del grado 901 de la IED República Dominicana en el escenario social, durante el II semestre de 2017 y el I y II de 2018.

Objetivos específicos.

- Realizar un proceso de contextualización e introspección sobre el conflicto armado en Colombia con los estudiantes de grado 901 de la IED República Dominicana, mediante el reconocimiento del cuerpo como vehículo de la memoria.
- Consolidar un grupo de teatro con los estudiantes del grado 901 de la IED República Dominicana, en el cual se construya de manera colectiva una puesta en escena en la que se evidencien las reflexiones y aprendizajes en torno al conflicto armado en Colombia, mediante el teatro como lenguaje.
- Proporcionar herramientas para que los estudiantes del grado 901 se asuman como sujetos activos frente a sus realidades, a través del teatro como discurso.

Resumen

El presente proceso de intervención comunitaria se llevó a cabo con el apoyo del Centro de Educación Popular Chipacuy en la Institución Educativa Distrital República Dominicana de Suba, la población sujeta de intervención fueron los estudiantes del grado noveno (901) de la jornada mañana, con quienes se desarrolló a través del Teatro del Oprimido como herramienta para propiciar la capacidad de acción en el escenario social, un proceso que fomentó su memoria colectiva en torno al Conflicto Armado en Colombia. Este proceso busca reconocer las prácticas artísticas como herramienta de transformación social; resultado de ello, se logra consolidar un grupo de teatro el cual tuvo la oportunidad de presentarse en diferentes escenarios locales, evidenciando la capacidad de acción social de los estudiantes, en donde se reivindica simbólicamente algunos hitos importantes del conflicto armado en Colombia.

Palabras clave: Conflicto, Conflicto Armado, Paz, Cátedra de paz, Memoria Colectiva, Teatro del Oprimido.

Abstract

The present process of community intervention was carried out with the support of Chipacuy Popular Education Center in the District Educational Institution República Dominicana of Suba, the population subject of intervention were ninth grade students (901) of the day tomorrow, with whom it was developed through the Theater of the Oppressed as a tool to propitiate the capacity of action in the social scene, a process that fomented its collective memory around the Armed Conflict in Colombia. This process seeks to recognize artistic practices as a tool for social transformation; As a result of this, a theater group was consolidated which had the opportunity to present itself in different local scenarios, demonstrating the social action capacity of the students, where some important milestones of the armed conflict in Colombia are symbolically claimed.

Keywords: Conflict, Armed Conflict, Peace, Chair of Peace, Collective Memory, Theater of the Oppressed.

Tabla de contenido

Introducción	1
Línea de investigación	3
Paradigma	3
ACTO PRIMERO	4
1. Diagnóstico	4
1.1 Ubicación.....	4
1.2. Referente Institucional.....	5
1.3 Previsión de la Población.....	6
1.4 Detección de necesidades	7
1.5 Establecimiento de prioridades.....	14
1.6 Fundamentación del proyecto	16
1.6.1. Antecedentes.....	16
1.6.2. Marcos de referencia	35
Referente teórico- conceptual.....	35
Referentes legales	57
1.7 Delimitación del problema.....	59
1.7.1. Justificación.....	59
ACTO SEGUNDO.....	62
2. Planeación	62
2.1 Objetivos	62
Objetivo general.....	62
Objetivos específicos.	62
2.2. Metodología.....	63
2.3 Planeación de sesiones.....	65
Contextualización	65
Primera etapa: Conocer el cuerpo	66
Segunda etapa: Tornar el cuerpo expresivo	68
Tercera etapa: Teatro como lenguaje.....	70
Cuarta etapa: Teatro como discurso	74
2.4 Temporalización	81
2.5 Recursos	83

Recursos humanos	83
Recursos materiales	83
Recursos financieros	83
ACTO TERCERO	84
3. Ejecución	84
3.1. Concientización e Información	85
3.1.1. Análisis de las sesiones	86
3.2. Interpretación de la historia y la cultura	97
3.3. Ponencias	104
ACTO CUARTO	107
4. Evaluación	107
4.1 Evaluación del proceso	107
4.2 Evaluación final	111
Conclusiones	114
Recomendaciones	116
Referencias	119
Apéndices	124

Lista de tablas

Tabla 1. Trabajo social y arte	33
Tabla 2. Normatividad	57
Tabla 3. Sesión 1	65
Tabla 4. Sesión 2	68
Tabla 5. Sesión 3	69
Tabla 6. Sesión 4	71
Tabla 7. Sesión 5	72
Tabla 8. Sesión 6	75
Tabla 9. Sesión 7	76
Tabla 10. Sesión 8	77
Tabla 11. Sesión 9	78

Tabla 12. Sesión 10.....	79
Tabla 13. Sesión 11.....	80
Tabla 14. Presupuesto proyecto social.....	83
Tabla 15. Honorarios (Costo de personal).....	84
Tabla 16. Publicaciones.....	84
Tabla 17. Estructura del Conflicto.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 18. Corpografía.....	90

Lista de figuras

Figura 1. Estructura del conflicto.....	65
Figura 2. Triple dimensión de la violencia.....	67

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Mapa de Suba.....	¡Error! Marcador no definido.
Ilustración 2. Mural de situaciones.....	11
Ilustración 3. Problemas sociales y comunitarios.....	12
Ilustración 4. "No a las armas y no a la guerrilla".....	13
Ilustración 5. Paz: respeto, amor y armonía.....	14
Ilustración 6. Cartografía corporal.....	12

Lista de apéndices

Apéndice A. Caracterización y encuesta a estudiantes.....	124
Apéndice B Diagnostico entrevistas docentes.....	133
Apéndice C Diagnostico mural de situaciones.....	136
Apéndice D Ficha de observación.....	143
Apéndice E Listados de asistencia.....	144
Apéndice F Evaluación del proceso.....	146

Apéndice G Entendimiento del conflicto y su estructura	147
Apéndice H Guion masacre de las bananeras	150
Apéndice I Guion masacre del Salado	153
Apéndice J Guion masacre de Bojayá	155
Apéndice K Evaluación final	157
Apéndice L Reconocimiento ENTEPOLA 2018	158
Apéndice M Registro Fotográfico	159
Apéndice N Mural de situaciones	167
Apéndice O Invitaciones.....	172

Introducción

El presente Trabajo de grado da cuenta del proceso de intervención comunitaria que fue llevado a cabo en colaboración con el Centro de Educación Popular Chipacuy como parte de la estrategia de reconocimiento de dicha organización hacia la comunidad educativa de la localidad, y como parte de la preocupación por generar espacios de formación en torno a la paz. Dicho proceso fue focalizado en la Institución Educativa Distrital República Dominicana con estudiantes de noveno grado, durante el II semestre del año 2017 y el I y II del año 2018 en la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad de Suba.

En este documento se evidencia la ejecución del proyecto “Retrospectiva de la memoria” el cual es el resultado de un diagnóstico desarrollado durante el segundo semestre de 2017, cuyo objetivo fue indagar acerca del proceso de implementación de la Cátedra de Paz ¹ dentro de la institución. Así como identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes frente al conflicto armado colombiano y los imaginarios en relación con conceptos como la paz y el conflicto.

Para llevar a cabo el proceso de intervención comunitaria se tomó como autora metodológica a Gloria Pérez de Serrano en su libro *Elaboración de Proyectos Sociales Casos Prácticos*. Esta metodología plantea que la elaboración de proyectos sociales “nace del deseo de mejorar la realidad en la que estamos insertos, de resolver una carencia, una necesidad, con visión de futuro” (Pérez, 2009 p. 20). El proceso de intervención estuvo enmarcado por cuatro fases; diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

A partir del diagnóstico social, se evidenciaron algunas tensiones en relación con la Cátedra de Paz, del mismo modo, en los estudiantes se evidenció un notable desconocimiento y descontextualización frente a la coyuntura social, política y cultural que atraviesa el país, temáticas que son transversales en dicha cátedra.

Una vez, identificadas las necesidades se planteó como objetivo general de intervención el desarrollo de un proceso comunitario encaminado a Promover en los estudiantes de la IED República Dominicana la construcción de memoria colectiva sobre el conflicto armado en

¹ La Cátedra de Paz fue establecida el Ministerio de Educación mediante la ley 1732 y es de carácter obligatorio en todas las instituciones educativas del país.

Colombia, a través del teatro del Oprimido como una herramienta para propiciar la capacidad de acción en el escenario social.

De este modo, para dar cumplimiento al mismo, se planearon y ejecutaron diez sesiones que manejaron transversalmente el tema de memoria colectiva y conflicto armado en Colombia y que se estructuraron a partir de la metodología de Augusto Boal (1980) de *Teatro del Oprimido*, la cual propende por la transformación del *espectador* en *protagonista* de acciones transformadoras. Incentivando la reflexión del pasado, para lograr un análisis crítico del presente y el futuro. Dicha metodología a su vez se encuentra conformada por cuatro etapas a saber: Conocer el cuerpo, tornar el cuerpo expresivo, el teatro como lenguaje y, por último, el teatro como discurso.

Este proceso permitió, desarrollar ejercicios de reflexión e introspección en los estudiantes de la IED República Dominicana frente al conflicto armado en Colombia, desarrollando en los participantes un pensamiento crítico frente a la situación actual del país, constituyéndolos, así como actores sociales con capacidad de transformación en la sociedad.

Dentro de los principales logros de este proceso, está la constitución de un grupo de teatro, conformado por los estudiantes del grado 901, quienes luego de un proceso de reflexión y concientización corporal, crearon una obra de teatro de manera colectiva, la cual ha sido invitada y se ha presentado en diferentes escenarios a nivel local y nacional como es el caso del Encuentro Latinoamericano de Arte y Cultura Popular Entepola Colombia 2018, Centro de Educación Popular Chipacuy, Toma Cultural República Dominicana jornada tarde y el Festival Artístico y Cultural “Sembrando Paz” en Icononzo Tolima.

Línea de investigación

Este proceso de intervención se enmarcó en la línea de paz y convivencia social que propone la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en la cual se plantea identificar y analizar los factores protectores y de riesgo para la formulación de estrategias sobre desarrollo humano que contribuyan a optimar la calidad de vida y la convivencia social. Se inscribe además en la temática de procesos comunitarios y fortalecimiento de la paz (Vicerrectoría Académica, s.f).

Paradigma

De acuerdo con lo planteado por (Martínez, 2004), desde el ámbito de la investigación un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. “Los paradigmas de hecho se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado” (p.38).

De este modo, el campo de acción a partir del cual la presente intervención se llevó a cabo se basa en los presupuestos del paradigma socio crítico que según (Arnal, 1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 98) y tienen como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

El paradigma socio crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Popkewitz, Pereyra & Ballesteros (1988) afirman que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al

investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. Entre las características más importantes del paradigma socio crítico se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

ACTO PRIMERO

1. Diagnóstico

Según (Pérez, 2009) existe una conexión estrecha entre el diagnóstico de una situación, los valores que subyacen en la sociedad y los objetivos que se pretenden alcanzar. Por tanto, en esta fase se exploró la realidad a estudiar, las personas, el entorno, las características y las circunstancias que incidieron en el desarrollo del proyecto, se buscó hacer visibles los problemas a estudiar, entendiendo sus causas y consecuencias para dar vía a la intervención.

La autora propone contemplar algunos aspectos tales como la ubicación, referente institucional, previsión de la población, detección de las necesidades, establecimiento de prioridades, delimitación del problema y fundamentación del proyecto. A continuación, se presentan cada uno de ellos:

1.1 Ubicación

El presente proyecto de intervención comunitaria se llevó a cabo en la localidad de Suba, la cual está localizada en el extremo Noroccidental del Distrito Capital (Ver ilustración 1). Tiene una extensión de 10 056 hectáreas, de las cuales 3 785 (37,6%) son rurales y 6 271 (62,4%) están en el perímetro urbano, siendo la cuarta localidad en extensión del distrito capital, después de Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar, limita al norte con el municipio de Chía y el Río Bogotá; al sur, con la calle 100 y el Río Juan Amarillo que las separan de la localidad de Barrios Unidos y Engativá respectivamente; al occidente con el Río Bogotá en límites con el municipio de Cota; y al oriente, con la autopista norte (localidad de Usaquén). El área Rural de la localidad está ubicada en el área noroccidental, la cual limita al sur con el humedal la conejera y las UPZ Tibabuyes, Suba y Casablanca y al oriente con las UPZ Guaymaral, La Academia y San José de Bavaria. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2018, p. 6)

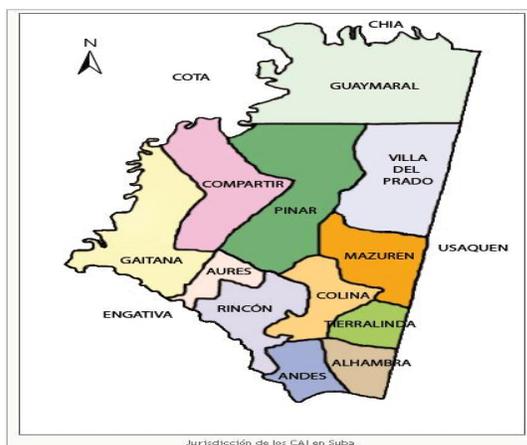


Ilustración 1. Localidad de Suba

Según el Plan de Ordenamiento Territorial – POT la localidad de Suba está dividida en 12 Zonas de Planeación Zonal (UPZ) y una Unidad de Planeación Rural (UPR), esta última conformada por la zona de reserva ambiental y agrícola, que comparte toda la riqueza ecológica y ambiental de la localidad, como los cerros de la Conejera, el bosque maleza de Suba, el río Bogotá, los humedales Juan Amarillo, Córdoba, la Conejera, Salitre, Guaymaral y Torca (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2017, p. 7).

De acuerdo con lo anterior la intervención se llevó a cabo en la UPZ Tibabuyes (71); los barrios que componen esta UPZ presentan problemáticas sociales representadas según (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2017) por una alta densidad poblacional, predominio de población estrato uno y dos, hacinamiento, deficiencia en infraestructura vial, servicios públicos y equipamientos como: parques, centros educativos y recreativos con asentamiento de recicladores.

De los problemas presentados anteriormente surge un debilitamiento en el tejido social, lo que a su vez desencadena en violencia intrafamiliar, uso de sustancias psicoactivas, embarazo en adolescentes, muertes violentas y suicidio entre otras. En el micro territorio existen varios expendios de drogas y de alcohol, lo que genera un aumento marcado de la inseguridad.

1.2. Referente Institucional

Para llevar a cabo el proceso de intervención se realizó una articulación entre el Centro de Educación Popular Chipacuy y las estudiantes de Trabajo Social de último semestre con el propósito por parte de la organización de generar un reconocimiento de la comunidad educativa del sector hacia los procesos que se llevan a cabo desde la organización comunitaria Chipacuy;

respondiendo a su vez a uno de los principios de ésta: educación, arte y cultura para la transformación. A continuación, se presenta una breve contextualización de dicha organización:

El Centro de Educación Popular Chipacuy, es un espacio físico en el cual confluyen organizaciones barriales de la localidad de Suba, que trabajan desde acciones colectivas; en donde estudiantes de universidades públicas y privadas del Barrio Compartir y aledaños brindan sus saberes a partir del voluntariado. Ésta es una organización social que toma como principio la educación popular (Centro de Educación Popular Chipacuy, 2015) siendo este un movimiento educativo latinoamericano que plantea que toda práctica educativa es una práctica política que fomenta el pensamiento crítico ligado a la transformación social de los territorios.

Desde el año 2013 esta organización se ha consolidado como un escenario cultural que desarrolla y promueve la creación de talleres desde la perspectiva de educación popular abordando distintas problemáticas; educativas, territoriales, ambientales, entre otras, que afectan a la comunidad. De este modo, se propuso a la organización trabajar en torno a la construcción de paz con jóvenes de la localidad mediante estrategias metodológicas artísticas; idea que se materializó en el presente proyecto focalizando el Teatro del Oprimido como principal herramienta de intervención que respondía a su vez a los principios de la educación popular.

A partir de allí se focalizó la acción en la Institución Educativa Distrital República Dominicana perteneciente a la misma localidad.

1.3 Previsión de la Población

I.E.D. República Dominicana.

Esta institución, se encuentra ubicada en la localidad 11 de Suba, UPZ Tibabuyes, Calle 131# 125-39; es de carácter mixto y naturaleza oficial; con una modalidad bachillerato académico; en las jornadas de mañana y tarde, en calendario A. Cuenta, además, con dos sedes: sede A y sede B. A continuación, se presenta la misión, visión y el marco axiológico de la institución:

Visión: En el año 2019 el Colegio República Dominicana será reconocido a nivel local y distrital por ser una institución educativa distrital con alto nivel humano, académico, técnico y administrativo, capaz de participar crítica y activamente en las transformaciones sociales y culturales que requiere la sociedad. (I.E.D República Dominicana, 2016-2017: p.21)

Misión: Somos una institución educativa distrital, mixta, en los niveles de preescolar, básica y media académica, incluyente, que respeta la diversidad, formadora de ciudadanos con pensamiento crítico, investigativo, autónomo y creativo dentro de un marco axiológico que favorezca su calidad de vida y la construcción de una sociedad más justa (I.E.D República Dominicana, 2016-2017; p.21).

La institución cuenta, además, con una serie de principios orientados al reconocimiento de valores fundamentales para la sana convivencia en comunidad y dan soporte al accionar del presente proyecto. Dentro de estos principios se destacan los siguientes:

- Respetar la vida en todas sus manifestaciones
- Reconocer y respetar la diferencia
- Valorar y cuidar lo público
- Propender por la excelencia en todas las dimensiones del ser humano.

Ahora bien, el grupo con el cual se llevó a cabo la intervención dentro de la institución se conformó por estudiantes que al momento del diagnóstico se encontraban cursando el grado octavo (801) de la jornada mañana y quienes al momento de la planeación y ejecución se encontraban en grado noveno (901); los mismos fueron seleccionados previamente teniendo en cuenta la facilidad logística para llevar a cabo los encuentros. Resulta importante aclarar que la información recolectada en la caracterización se realizó únicamente con 29 estudiantes por dificultades académicas de los mismos.

Este grupo está conformado por cuarenta estudiantes que oscilan en edades de 13 a 17 años, de los cuales el 45% son de sexo masculino y el 55% femenino. El total de los estudiantes se localizan en el barrio La Gaitana de Suba y alrededores. Ahora bien, el 48% de los estudiantes tienen tipología familiar nuclear, el 35% monoparental y el 17% extensa. Dicha información permitió dar un esbozo general acerca de las características principales de la población, lo cual resultó imprescindible para desarrollar la presente intervención. (Ver apéndice A.)

1.4 Detección de necesidades

Resultó indispensable el estudio de las necesidades y los recursos de los que se disponía, con el fin de identificar las necesidades de una forma realista. En este sentido (Pérez, 2009)

plantea que “las necesidades son entendidas como discrepancias entre las partes, la situación existente y la situación deseada” (p. 43).

De este modo, abordar la temática sobre construcción de paz con jóvenes de la localidad y específicamente con jóvenes de la Institución Educativa Distrital República Dominicana implicó identificar las necesidades y/o falencias presentes en la Cátedra de Paz del colegio, y conocer las distintas percepciones acerca de su implementación. Por tanto, se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas a docentes de la institución de las áreas de humanidades y ciencias sociales. (Ver apéndice B)

A su vez, la detección de necesidades implicó indagar acerca de las percepciones de los estudiantes del grado 801 frente a temáticas como el conflicto y la paz; este acercamiento permitió reconocer algunos vacíos o carencias de los estudiantes en cuanto a dichas temáticas. Por tanto, la indagación se realizó a partir de dos sesiones en donde se utilizó la técnica de encuesta y mural de situaciones. (Ver apéndice C)

La Catedra de Paz: algunas dificultades.

De acuerdo con la Ley 1732 del año 2014 todas las instituciones educativas del país deben implementar la Cátedra de Paz, esta se entiende como un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo que contribuye a crear y fortalecer una cultura de paz, por medio de la profundización en líneas temáticas como resolución pacífica de conflictos, memoria histórica y derechos humanos (Congreso de la República de Colombia, 2014).

Dicha ley, en su artículo 2° indica que para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional, el carácter de la Cátedra de la Paz será obligatorio en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país (Congreso de la Republica de Colombia, 2014; p. 1).

Una vez recolectada la información se identificaron tensiones presentes en la norma que dificultan el abordaje de dichas temáticas.

Al entrevistar a los docentes se pudo constatar que la Cátedra de Paz aún no ha sido implementada debido a las altas cargas académicas de las asignaturas y a los planes de estudio; Esto lo reitera uno de los docentes entrevistados “esta cátedra no existe como asignatura ni como proyecto, pues la jornada escolar no lo permite” (*Zoraida Ruiz, comunicación personal, 22 de*

noviembre de 2017) En este sentido cabe resaltar que la ley indica en su Artículo 3° que el desarrollo de la Cátedra de la Paz debe “ceñirse a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes” (Congreso de la República de Colombia, 2014, p. 2).

De acuerdo con lo anterior, es evidente que la implementación de la Cátedra de Paz y su respectiva obligatoriedad presenta algunas tensiones con relación a la dificultad de integrar sus contenidos al pensum académico de dicha institución; Al respecto otra de las entrevistadas sostiene que “El problema tendría que ver con la carga académica o el plan de estudios si se adjudicara a un área específica. Por eso creo que debería implementarse en forma transversal” (*Sandra Gaitán comunicación personal, 22 de noviembre de 2017*).

Dicha situación se analizó también en una investigación llevada a cabo en la misma institución en el año 2016, en un artículo académico realizado por (Velásquez, 2016), que presenta los resultados de un ejercicio de indagación sobre experiencias de los docentes en la implementación concreta de dicha cátedra, así como sus opiniones frente al decreto. Ambas experiencias coinciden en que, formalmente, en estas instituciones aún no se implementa.

La Cátedra de Paz y su implementación ponen el acento en la necesidad y la importancia de educar para la paz a los jóvenes en una sociedad que ha estado atravesada por un conflicto social casi que desde sus orígenes como Estado. Desde esta perspectiva, al llevar a cabo las entrevistas con los docentes de la I.E.D República Dominicana fue posible reconocer que pese a no haberse implementado la Cátedra aún, existe un claro interés en generar estos espacios; no obstante, hay una notable preocupación frente a las metodologías más pertinentes para abordar las temáticas de ésta; a lo que los docentes responden que:

Se debe iniciar desde la transversalidad y se puede trabajar con talleres, secuencias didácticas, cine foros, performance, museos, visitas a sitios como el Centro de memoria, conversatorios, charlas con víctimas, foros, paneles y técnicas de expresión oral que permitan escuchar y conversar con otras voces (*Sandra Gaitán comunicación personal, 22 de noviembre de 2017*)

En este sentido, se puede afirmar que educar para la paz implica necesariamente un cambio en los modelos pedagógicos que tradicionalmente han sido abordados. Según (Javeriana, 2016): “El reto de una educación para la paz requiere de nuevas y modernas mediaciones

pedagógicas que renueven la considerada pedagogía tradicional y permitan a los estudiantes adquirir mayor compromiso y trabajo con su propia formación” (p. 6).

Esta perspectiva implica reconocer que el sistema tradicional de educación presenta características opuestas y si se quiere contradictorias a los valores de una cultura de paz, características que se enmarcan dentro ejercicios memorísticos, competitivos y cartesianos, tal como lo afirma (Freire, 2004) “la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educados son los depositarios y el educador quien deposita” (p. 51) esto a su vez sugiere que existe una relación de verticalidad, lo que imposibilita que los estudiantes puedan construir conocimiento desde el dialogo y la conciliación.

De este modo el ejercicio de educar para la paz debe estar necesariamente atravesado por experiencias significativas y vivenciales que generen espacios de diálogo y construcción colectiva entre los estudiantes. No solo identificar los valores propios de la paz, sino promover en los estudiantes la comprensión de aquellos sucesos que marcaron trágicamente la historia de nuestro país para posibilitar una visión crítica del mundo.

Ahora bien, el acercamiento con los estudiantes se desarrolló inicialmente por medio de un mural de situaciones; el cual se define según (Quiroz, Velasquez, Garcia, & Gonzalez, 2008) como una “técnica que permite identificar situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos, los grupos, las comunidades y los procesos sociales” (p. 23).

Esta técnica posibilitó develar las principales tensiones de la cultura de paz y la manera como es entendida, y poner en evidencia los retos a los cuales se enfrenta la sociedad ante un proceso de post acuerdo como el que atraviesa nuestro país.

A continuación, se presenta el análisis del mural de situaciones y el de la encuesta realizada con los estudiantes sujetos de intervención, información que proporcionó indicios del problema abordado.

Se llevó a cabo un mural de situaciones *ilustración 2* con el objetivo de identificar la perspectiva de los estudiantes frente a algunos temas cotidianos como el conflicto y la paz. Dicha técnica “posibilita describir situaciones, develar sus causas y poner en evidencia procesos en los que los sujetos y los grupos han estado o están involucrados” (Trujillo, 2011, p.56).

De acuerdo con lo anterior, se identificó que los estudiantes del grado 801 de la IED República Dominicana, relacionaban el conflicto en su mayoría con los diferentes tipos de violencia, resaltaron la violencia física y la toma de justicia a manos propias, hechos que dejan siempre alguna clase de víctima. Postularon a actores sociales puntuales como la guerrilla y la policía, como responsables en su mayoría del conflicto interno que existe en el país. A continuación, se evidencian dichas afirmaciones:



Ilustración 1. Mural de situaciones

Y como bien lo menciona (Muñoz, 2001):

Después de años y años investigando las causas de una y otra guerra; recontando cabezas nucleares y misiles; conflictos étnicos; conflictos entre religiones; el hambre; la pobreza; la explotación económica; la marginación... una y otras formas de violencia, se puede decir que entendemos más de violencia que de paz (p.45).

Es decir, se anhela y se valora la paz, pero sin embargo la misma se piensa siempre desde la violencia y la ausencia del conflicto.

Por otra parte, algunos estudiantes resaltaron la necesidad del diálogo pacífico para la solución de problemas personales y de la importancia de la tranquilidad en la vida de cada individuo. Hicieron hincapié en los conflictos representados en problemas familiares, comunitarios y sociales; en la *ilustración 3* se puede apreciar la forma que lo representaron:



Ilustración 2. Problemas sociales y comunitarios

Para los estudiantes, generalmente las distintas formas de violencia son consecuencia de la desigualdad social, convirtiéndose esta en el “inicio de la violación de los derechos humanos” (*Mural de situaciones, 24 de noviembre de 2017*) Añadieron que en ocasiones los individuos y la sociedad no se interesan en darle solución a los conflictos que se generan diariamente, por lo cual a medida que pasa el tiempo, se presenta un aumento de tensión con los mismos.

Se evidenció entonces, que los estudiantes ven el conflicto como algo negativo, difícil de superar o solucionar.

Ahora bien, la concepción de paz fue relacionada por lo estudiantes con el bienestar social, una paz que se desarrolla entendiendo y respetando las diferencias y diversidades de todos los individuos, plantean que el diálogo es necesario para llegar a consensos y ayudar a la solución de los conflictos. Reconocieron además que todas las personas son diferentes y que así mismo, cuentan todos con intereses distintos, que deben recogerse y compartirse por medio del apoyo mutuo; Hablan del perdón y la tranquilidad como base para lograr estabilidad emocional, personal y social en las comunidades, con bases de amor, respeto, humildad y tolerancia, como a su vez de la importancia de erradicar los grupos armados insurgentes del país y ajusticiar legalmente a los individuos que cometen algún tipo de error.

Por lo tanto, se presenta un tipo de contradicción en cuanto a la concepción de paz que exponen los estudiantes, ya que expresan dos posturas diferentes al hablar en primera instancia de reconciliación expresando que “es como cuando alguna persona está peleando con otra, y uno

le da la mano a la otra persona y de nuevo vuelven a ser amigos” y “El perdón lo es todo” (*Mural de situaciones, 24 de noviembre de 2017*) y por el otro, de la erradicación de los grupos insurgentes y el ajusticiamiento a delincuentes, uno de los grupos plantea que la paz se concibe como “No a las armas y no a la guerrilla” (*Mural de situaciones, 24 de noviembre de 2017*) representándolo a su vez, por medio del siguiente dibujo (Ganzos de barrio, 2017)



Ilustración 3. No a las armas y no a la guerrilla

En términos conceptuales lo anterior hace referencia a una paz negativa planteada como “ausencia de guerra o situación de no-guerra” y por otro parte la paz positiva “basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas” (Muñoz, 2001, pág. 6)

Se llevó a cabo, además, una encuesta en la cual se realizaron una serie de preguntas que dieron como resultado la siguiente información: El 70% de los estudiantes señaló que la mejor forma para resolver un conflicto es el diálogo, punto de vista que desarrollaron y ratificaron en el mural de situaciones. Por otro lado, el 76% de los estudiantes respondió “no” a la pregunta que refiere el reconocimiento de la Cátedra de Paz dentro de la institución, resultado preocupante entendiendo que dicha cátedra está constituida como ley, en la que se enmarca que debe ser implementada en la totalidad de las instituciones educativas del país.

Resultó indispensable indagar acerca de la participación de los estudiantes en escenarios socioculturales y/o comunitarios, de los cuales el 76% respondieron que no habían sido partícipes de procesos de esta índole. Además, se relacionó dicha pregunta con la importancia y el aporte que deja la participación sociocultural al tema de la paz, en la que el 76% de los

estudiantes se abstiene de responder, impidiendo el reconocimiento de su punto de vista frente a esta relación.

Ahora bien, debido al periodo de post- acuerdo por el que está pasando el país, resultó imprescindible preguntar respecto a la posición de los estudiantes frente al proceso de paz desarrollado entre el grupo insurgente FARC- EP y el gobierno nacional, a lo que el 45% de ellos refirieron encontrarse en una posición neutral y desinteresada, el 28% en posición de desacuerdo, el 17% no respondió y únicamente el 10% de los estudiantes respondieron de forma positiva.

Por otra parte, se indagó sobre la importancia de brindar espacios culturales y artísticos dentro de la institución, en los que se abordara el tema de paz, resultado que permitió visualizar que el 80% de los estudiantes se interesaron en el tema, prefiriendo metodologías artísticas, lúdicas y culturales como método pedagógico y de enseñanza. Lo que permitió identificar que en la mayoría de los estudiantes existe la disposición para participar de espacios de educación para la paz y cultura de paz.

De esta manera, teniendo en cuenta la recolección de información llevada a cabo, se pudo concluir que los estudiantes piensan el conflicto en relación directa con la guerra y la violencia, y la paz como la ausencia del conflicto (violencia y guerra). Sin embargo, por otra parte, desarrollan la idea de una paz asociada a la justicia social y valores como el amor el respeto, la amistad y la armonía.



Ilustración 4. Paz: respeto, amor y armonía.

1.5 Establecimiento de prioridades

De acuerdo con Pérez (2009) fue necesario establecer las prioridades que indicaron hacía que necesidades se orientarían nuestros los esfuerzos de la intervención.

De este modo, con los resultados del diagnóstico y la recolección de información, se concluyó que el problema central identificado se encontraba relacionado con la no implementación de la Cátedra de Paz en la Institución Educativa Distrital República Dominicana; esto debido a los vacíos que se perciben en la Ley 1732 de 2014, puesto que ésta no cuenta con herramientas pertinentes para introducir los contenidos dentro de los planes de estudio de las asignaturas, esto sumado a la extensa carga académica de los docentes, situación que desencadena una serie de consecuencias que impide el abordaje de los contenidos de la Cátedra.

En primer lugar, se genera un notable desconocimiento y descontextualización por parte de los estudiantes frente a las temáticas de esta; imposibilitando en últimas el fortalecimiento de una cultura de paz plena en la cual los jóvenes se movilizan como actores sociales en contextos de conflicto social y armado.

En segundo lugar, existe una rigidez en el modelo pedagógico establecido en los colegios, y este resulta contradictorio y desactualizado en relación con los valores de la cultura de paz. Así pues, en su mayoría los modelos pedagógicos tradicionales se enmarcan en valores como la competencia y en metodologías memorísticas las cuales están descontextualizadas y desdibujan las realidades más próximas de los estudiantes.

Finalmente, y en tercer lugar la escasa cualificación docente en educación para la paz y en temáticas específicas de la Cátedra, dificulta aún más el abordaje de estas mediante metodologías pertinentes y liberadoras atravesadas por la praxis, que fomenten el pensamiento crítico en los estudiantes y que conduzcan a la construcción de una verdadera cultura de paz.

Por tanto, se reconoce que, si bien el problema central consiste en la no implementación de la Cátedra de Paz, el abordaje de ésta le corresponde directamente a la institución según la normatividad vigente y el carácter vinculante de la ley. Además, apelando a la autonomía institucional que se refiere según El artículo 77 (Ley 115, 1994) a que:

Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” (p.17).

A partir de este análisis se visibilizó la necesidad de atenuar estas problemáticas mediante un proceso de intervención que aportara a través de una metodología creativa y renovada al fomento y fortalecimiento de la construcción de la memoria colectiva sobre el conflicto armado colombiano en los estudiantes. Lo que a su vez se convirtió en una escuela de vida que propició la capacidad de acción en el escenario social y por tanto la promoción de una cultura de paz.

1.6 Fundamentación del proyecto

Siguiendo a (Pérez, 2009) este apartado estuvo orientado a especificar aspectos que se convirtieron en los lineamientos sobre los que descansó la acción; ahondando en cuestiones como los antecedentes, los referentes teóricos, entre otros.

A continuación, se presentan los aspectos más relevantes que se tuvieron en cuenta durante el proceso de indagación.

1.6.1. Antecedentes.

Contextualización del conflicto en Colombia.

Llevar a cabo un proceso de intervención que abordara el conflicto armado en Colombia implicó estudiar y comprender de manera rigurosa la dinámica de un conflicto que casi desde siempre ha hecho parte de nuestra realidad; el cual ha permeado las fibras más profundas de nuestra sociedad y ha generado fuertes rupturas en el tejido social.

Así pues, es importante hacer una aproximación a los procesos históricos del conflicto en Colombia, dicha aproximación tuvo como referentes los informes presentados en la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas creada el 21 de agosto de 2014 como resultado de un acuerdo entre los negociadores del Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), la comisión estuvo integrada por doce investigadores y dos relatores, quienes entregaron sus respectivos informes en la ciudad de La Habana (Cuba), sede de los diálogos de paz.

Para efectos de nuestro trabajo y teniendo en cuenta el paradigma desde el cual abordamos la intervención fue preciso revisar el informe *Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente* del Profesor Víctor Manuel Moncayo profesor Emérito de la Universidad Nacional de Colombia.

Este informe subraya que los orígenes y causalidades del conflicto colombiano se encuentran orientados a la tesis de que el conflicto armado, así como las manifestaciones de insurgencia responden a las características del orden social vigente “sistema capitalista”.

Sin embargo, esta visión del conflicto en (Moncayo. 2015) “entiende la historia natural del hombre ligada a la existencia de sistemas específicos de organización social y económica, cuyos procesos animados por las unidades antrópicas subjetivizadas, determinan su permanente transformación” (p. 9). En otras palabras, este enfoque privilegia la existencia de un sistema social determinado, como necesario referente de los procesos y acciones que acontecen en una sociedad dada, sin que este tenga una causalidad directa en el desarrollo del conflicto.

La conformación del Estado-Nación: la subsistencia del colonialismo.

Según (Moncayo. 2015) la génesis de nuestro Estado-Nación se encuentra asociada a enfrentamientos y movimientos independentistas con características específicas en donde subsistieron rasgos marcados del colonialismo español.

Dentro de la subsistencia de estos rasgos se encuentran las formas fragmentadas de administrar el territorio, en donde se continúa con la tradición que introdujo el régimen colonial de relaciones esclavistas hacia formas renovadas de subordinación, marginación y tratamiento desigual de la población indígena o de minorías étnicas. Así pues, Colombia inicia el recorrido de la construcción de un Estado nacional de la mano de la ideología asociada a la modernidad capitalista. Según lo afirma (Moncayo. 2015):

(...) “su trasegar por el siglo XIX, con numerosas guerras civiles y múltiples intentos de formas de gobierno, la condujo a fines del siglo XIX y comienzos del XX a la conformación de una comunidad política caracterizada por una gran diversidad étnica y cultural, que reconoce un pasado histórico común y una identidad propia” (p.30).

Lo acontecido posteriormente que fuera presidido por la violencia de las guerras y conflictos civiles y políticos que acompañaron ese proceso a lo largo del siglo XIX se materializaron en nuevas formas de gobierno, administración del territorio, sistema jurídico y orden social con vicios del pasado que, sin duda, explican la especificidad de nuestra historia y, en especial, las modalidades de implantación y de consolidación de las relaciones capitalistas.

El capitalismo: su instauración.

De acuerdo con el informe, a comienzos del siglo XX la sociedad colombiana era una economía simple, que descansaba sobre la actividad de productores independientes y de trabajadores directos sometidos a relaciones no capitalistas.

Sin embargo, poco a poco en los inicios del siglo XX empiezan a darse las bases de un naciente desarrollo industrial, debido a factores como la mano de obra barata, la producción de textiles, cerveza y cigarrillos, nuevos sectores como el transporte y la producción agrícola del banano y la caña de azúcar.

El proceso de industrialización en la década de los años veinte con la expansión de productos como el café, la indemnización de Panamá y otros factores propició la consolidación del sistema capitalista; la cual exige según (Moncayo. 2015) dos condiciones históricas esenciales: La existencia de fuerza de trabajo libre que pueda intercambiarse por dinero en forma de salario y la separación de los trabajadores de los medios de producción.

Para el caso colombiano existía un obstáculo que impedía la liberación de la fuerza de trabajo: era la de introducir el capitalismo a un país que en su gran mayoría era agrario. (formas de propiedad de hacienda y economía campesina). De acuerdo con la relatoría de (Moncayo. 2015):

En la época de los primeros decenios del siglo XX se presenta una gran demanda de fuerza de trabajo que impacta esas dos economías: la expansión cafetera, la construcción de una infraestructura vial y de puertos y la consolidación de una incipiente industria manufacturera, presionan la liberación de la fuerza laboral y la libertad de cultivo en las parcelas de subsistencia (p. 34).

Paradójicamente, esta demanda no sólo era llevada a cabo por las clases dominantes de los centros urbanos y del campo, sino que eran las propias clases subordinadas las que exigían que se reformaran las maneras de retribuir su trabajo y que se sustituyeran por un salario y la renovación a su vez de las formas tradicionales de propiedad de la tierra. Dichas exigencias fueron escuchadas y en muchos casos según (Moncayo. 1975) “legisladas a través de disposiciones legales que autorizaban adquisiciones de predios por el Estado para efectuar parcelaciones, inclusive mediante expropiación” (p. 18).

Pero en últimas estas soluciones insatisfactorias provocaron la expulsión y migración de los campesinos a los centros urbanos, una transición requisito para la consolidación capitalista. Lo que a su vez provocó una liberación excesiva de la fuerza de trabajo en las ciudades y una deficiente oferta agrícola.

A partir de allí se intentan contener los efectos de esta apertura capitalista sin mayores resultados, y por el contrario van emergiendo nuevas conflictividades en términos de resistencia de las minorías étnicas al naciente sistema económico y social que de manera indiscriminada arrebató tierras de resguardos y desalojó de manera violenta a pueblos originarios para explotación petrolera de sus tierras entre otras.

Con la crisis mundial del 1929 se abrieron las posibilidades para que la industria nacional creciera lo que propició el nacimiento de la llamada república liberal que va desde 1930 a 1946 y en donde la estructura del Estado toma un nuevo rumbo.

Violencia Bipartidista y Frente Nacional.

Luego de la segunda guerra mundial y luego de afrontar una crisis en la economía, el panorama fue recuperándose (Moncayo, 2015) “Desaparecidas las limitaciones impuestas por el conflicto bélico, fue posible destinar las reservas acumuladas al consumo productivo, y mejoraron sensiblemente las exportaciones y, por ende, la disponibilidad de divisas. La actividad industrial adquirió, por lo tanto, un dinamismo vertiginoso” (p.38).

Pero esto a su vez se contrapuso con una oleada de represión de las luchas reivindicativas de algunos sectores, además, del fenómeno de violencia bipartidista que azotaba el campo y que condujo al asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948. Luego de estos sucesos se da la dictadura militar de Gustavo Rojas Pinilla, entre (1953-1957) con el propósito de llevar a cabo una tregua entre conservadores y liberales y dar fin a una oleada de violencia brutal.

Este proceso pacificador, aparentemente da como resultado el desmonte de las guerrillas liberales y algunas comunistas de la época y de personajes como Guadalupe Salcedo. Sin embargo, este proceso trajo consigo una ideología anticomunista con operaciones militares sangrientas apoyadas a su vez por el gobierno estadounidense. En últimas esta supuesta tregua para detener el enfrentamiento sangriento significó una

estrategia para impedir que se continuaran legitimando brotes “comunistas” resultado de procesos de resistencia y de manera solapada impulsar la transformación del campo a través de estrategias de la gran propiedad tal como lo expresa en la relatoría (Moncayo. 2015).

Todo este período que va desde mediados de los años cuarenta hasta la entronización del Frente Nacional, en consecuencia, consolidó un bloque en el poder que buscaba ir más allá de la disputa por el botín burocrático, continuar bajo otras formas la exclusión de amplios sectores sociales del sistema representativo, reorientar la política agraria en favor de la transformación capitalista de la gran propiedad, organizar el control social y la represión con el mecanismo del Estado de sitio, y combinar las formas tradicionales con la organización de bandas paramilitares (“guerrillas para la paz”) y con acciones de cooptación de corte cívico-militar (p.41).

Es así, en medio de este clima político, económico y social que surge una de las guerrillas más antiguas del continente: las FARC, que nacen de esa conflictividad en el campo, asociada a la violencia bipartidista entre conservadores y liberales y que en palabras de (Moncayo. 2015) “Es el movimiento campesino que, también entonces, fue víctima del sistema capitalista mediante el asesinato de miles de campesinos, el despojo violento de sus tierras y el desplazamiento forzado” (p. 38).

Por otra parte, se dio paso al pacto del Frente Nacional entre (1958-1974) el cual cambió las dinámicas de las elecciones presidenciales, dando paso a alternar la gobernanza de los dos partidos políticos. Este periodo estuvo marcado por importantes acontecimientos como el de la revolución cubana, la política norteamericana de la Alianza para el Progreso, la renovación de la antigua guerrilla liberal en movimiento armado con una connotación política y social ligada al Partido comunista que surge como consecuencia del ataque militar a la población de Marquetalia en mayo de 1964. Además, la aparición de nuevos movimientos subversivos como el Ejército de Liberación Nacional (1964) al cual se vinculó el sacerdote Camilo Torres Restrepo (1965); y el Ejército Popular de Liberación (1967).

Al mismo tiempo aparece la política de reforma agraria la cual no tuvo mayor incidencia en la redistribución de la tenencia de la tierra. Al respecto (Moncayo. 2015) indica que:

(...) no se modificó la estructura de tenencia de la tierra que entonces oponía el 3% o 4% de los propietarios, con predios superiores a 100 has, que ocupaban entre el 55% y el 60% de la propiedad rural, a una gran masa de propietarios de menos de 20 has que representaban entre el 77% y el 84% del total y que sólo poseían entre un 16% y un 18% de la tierra (p. 42).

Situación que según el autor se ha vuelto con el paso de los años más inequitativa por la apropiación de la tierra por parte de agentes de la economía del narcotráfico, asociados a grupos paramilitares.

El inicio de los años setenta se encuentra marcado por la conformación del grupo M-19 a finales de (1973), el cual fue denominado así por la fecha de la dudosa elección del presidente Pastrana Borrero en donde se habló de un fraude que desfavoreció a Rojas Pinilla. Por otra parte, emergía un fuerte movimiento estudiantil de corrientes maoístas, trotskistas y socialistas en las universidades que fue silenciado a través de la represión.

En términos generales la época estuvo marcada por acciones represivas apoyadas por los Estados Unidos; además de la marcada influencia económica del mismo país, que terminó consolidando el gran proyecto capitalista dando paso al neoliberalismo.

Ya en la década de los ochenta se presenta pese a distintas situaciones como el desastre de Armero y la toma y retoma del Palacio de Justicia, un nuevo giro que logra la nueva Constitución Política de 1991 que luego del proceso de paz entre el gobierno y el M-19 se presenta como una apertura democrática y una renovación de los derechos fundamentales pero que en fondo se gestaban las bases para introducir la internacionalización de la economía y por tanto transformaciones del entramado social, político, y cultural del país. Frente a estas transformaciones (Moncayo, 2015) concluye:

Son ellas las que han permitido la mercantilización del sistema de salud, la introducción de la misma lógica en el sistema educativo, la privatización de los servicios públicos y de la vivienda social, la transformación del sistema de comunicaciones y transporte y de la producción minero-energética, la introducción de nuevas políticas en el sector rural en perjuicio de la producción campesina y, sobre todo, la redefinición de la inserción colombiana en la economía global mediante tratados de libre comercio y la configuración de alianzas como la del Pacífico, en contravía de las tendencias integracionistas que representan Mercosur, Unasur o el Alba. (p. 45)

Como consecuencia de esta apertura, de manera contradictoria a nivel económico se generó una crisis que reforzó los monopolios en el sector industrial; el desempleo se agudizó. En el sector agrario la crisis no fue menor ya que debido al recrudecimiento del conflicto armado que tenía como nuevo actor a los cultivos ilícitos se frenó aún más el desarrollo de nuevas estrategias de redistribución de la tierra y de tecnificación del campo.

En otras palabras, tal como lo expresan Delia López y José Bell en: *La Cosecha del Neoliberalismo en América Latina* (2007):

(...) se puede sintetizar en: una sociedad cada vez más desigual; una sociedad con cada vez más desempleo, subempleo y precariedad en el empleo; una sociedad en la que, cada vez, es mayor el número de pobres; una sociedad con deterioro de las condiciones de vida y con una movilidad social descendente; una sociedad en la que a los ciudadanos les son expropiados progresivamente sus derechos (p.13).

Por otra parte, ya cerca al nuevo siglo, comienzan a surgir procesos de negociación, entre el gobierno nacional y la principal guerrilla FARC E.P.

En el gobierno del presidente Andrés Pastrana (1998-2002) se propone una mesa de concertación que al final desembocó en una ruptura de los diálogos debido a la falta de claridades políticas. A su vez esto se conjugaba con una intervención de grupos paramilitares y de la intromisión de Estados Unidos a partir del llamado Plan Colombia.

Este panorama desalentador de masacres, desapariciones forzadas, desplazamientos, secuestros, asesinatos y atentados, exilios, destrucción de bienes públicos, afectación al medio ambiente se contrastaba con iniciativas de paz que clamaban un cese definitivo al conflicto.

El contexto se enrarecía aún más con el fortalecimiento del narcotráfico y de estructuras paramilitares que recrudecieron la violencia hasta sus máximas expresiones y que se introdujeron en la esfera política y jurídica con la participación activa o pasiva de las fuerzas militares y de policía; manifestándose en el debilitamiento de la justicia y corrupción a toda escala.

Así mismo, según (Giraldo, 2015) el negocio del narcotráfico posibilitó la financiación de la guerra tanto de grupos de guerrillas como de contraguerrilla o grupos

paramilitares que a su vez fue transformando los objetivos políticos e ideológicos de las organizaciones armadas.

Las guerrillas o Insurgencias.

De acuerdo con lo planteado en la relatoría sobre el surgimiento de las guerrillas se plantea que se les ha asignado una categoría negativa e incluso perversa y criminal, desconociendo que hacen parte de la relación contradictoria del sistema capitalista. Frente a esta aseveración (Borda, 2009) plantea que:

Una vez que se estudian las evidencias y se analizan los hechos aparece la dimensión de la subversión que ignoran los mayores y los maestros, que omiten los diccionarios de la lengua y que hace enmudecer a los gobernantes: se descubre así cómo muchos subversores no pretenden “destruir la sociedad” porque sí, como un acto ciego y soberbio, sino más bien reconstruirla según novedosas ideas y siguiendo determinados ideales o “utopías” que no acoge la tradición (p. 388).

Esto indica que han hecho parte de la historia de Colombia desde sus orígenes, casi desde la eliminación del colonialismo. (Moncayo, 2015: p. 14) “inicialmente a partir del problema agrario y luego, con sentido más englobante, como una vía de resistencia con el propósito de transformar la sociedad”. Proceso de resistencia que se ha alterado por factores como el narcotráfico y el paramilitarismo. Pero que en últimas y en contraste con la visión de la guerrilla como una organización criminal y antimoral, existen según el autor evidencias de la naturaleza política de la insurgencia en relación con el desarrollo del orden capitalista.

Contrainsurgencia y paramilitarismo.

De acuerdo con la relatoría de (Moncayo, 2015) de forma simultánea surgen prácticas y grupos que defienden el sistema vigente y que se configuran de diferentes maneras; su presentación puede darse dentro de los marcos de la institucionalidad o fuera de ella, asumiendo modalidades fuera de los parámetros del orden establecido.

De este modo, según (Vega, 2015) las acciones contrainsurgentes abarcan casi todo el siglo XX y se remontan a prácticas de policías privados recreados bajo la figura de autodefensa, reafirmados por el discurso anticomunista de la Iglesia Católica y “conforme a decretos expedidos bajo los gobiernos de Valencia y Lleras, que se extiende hasta 1989, y posteriormente renovada como cooperativas de seguridad CONVIVIR de 1994 a 1999” (p.

18). Estas contrainsurgencias conocidas como paramilitarismo se articularon de manera simultánea con elites legales e ilegales a nivel local y regional bajo el amparo de autoridades estatales y cobijadas por razones ideológicas, políticas y económicas; con consecuencias sangrientas y de despojo de tierras. Según el (Informe Basta ya, 2013):

Los paramilitares se erigieron, así como los principales responsables de las formas degradadas del conflicto armado. Su estrategia de debilitar y aniquilar el soporte campesino a las organizaciones guerrilleras las condujo a que fueran las autoras de las más horrendas masacres y de programas de eliminación o desaparecimiento selectivo, provocando de paso oleadas de desplazamiento forzado (p. 52).

Por otra parte, una de las mayores influencias según (Moncayo, 2015) además, fue la injerencia de Estados Unidos en asuntos de seguridad nacional mediante su discurso anticomunista. En esta vía uno de los principales antecedentes de este apoyo hace referencia a la masacre de las bananeras ocurrida el 5 de diciembre de 1928 la cual es auspiciada por la compañía estadounidense United Fruit Company; y en donde los trabajadores se movilizan en aras de mejorar sus condiciones laborales consiguiendo la muerte.

Esas acciones se inscriben en el marco de una relación de subordinación, que según (Vega, 2012) es “entendida como un vínculo de dependencia en el cual el interés particular de Colombia se considera representado en los servicios a un tercero (Estados Unidos), que se concibe como dotado de una superioridad política, económica, cultural y moral” (p. 1).

Gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

La elección y reelección del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002 a 2010) trajo consigo la instauración de un régimen autoritario que optó por la confrontación armada a cualquier forma de insurgencia, negando la posibilidad de una salida negociada al conflicto armado; mediante su política de “seguridad democrática” promovió políticas encaminadas a desfavorecer la inversión social, además siempre con un interés en contribuir al fortalecimiento de la economía internacional a través de tratados de libre comercio.

El régimen, por lo tanto, cooperó en ese proceso más profundo, estructural, que, más allá de las reformas políticas, jurídicas e institucionales, le imprimió un viraje radical a la misión del Estado para alejarlo de la prestación de bienes y servicios, para que fuera más bien un artífice regulador de los nuevos procesos productivos (Moncayo, 2015: p. 53).

Por otra parte, en el año 2005 se presenta el proceso de desmovilización del grupo paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia con la ley (975, 2005) más conocida como “La ley de justicia y paz” y que a su vez ha sido fuertemente cuestionado por altos niveles de impunidad y la poca legitimidad del proceso de negociación debido a la persistencia de estos grupos en algunas regiones del país pese a su desmovilización.

Según el informe Justicia y paz. Los silencios y los olvidos de la verdad (CNMH, 2012) más bien se trató de “intentar dar un marco jurídico o un proceso político de cooptación o legitimación del paramilitarismo, que estuvo acompañado de manipulación y deficiencias jurídicas debido a la improvisación que lo caracterizó” (p.14).

En cuanto a la problemática de la propiedad de la tierra, esta se ha ido profundizando debido a alianzas del narcotráfico con estructuras paramilitares que en asocio con transnacionales agrícolas y mineras han potenciado la concentración de la tierra en pocas manos; despojando a las comunidades de lo que les pertenece y a su vez contribuyendo a la persistencia del conflicto armado.

Efectos del conflicto.

El Informe de (Moncayo.2015) y en general los integrantes de la CHCV concuerdan que el conflicto colombiano es uno de los más sangriento de la historia reciente en América Latina, es preciso reconocer entonces que la violencia que ha vivido Colombia no es simplemente una suma de acontecimientos, actores y víctimas; sino que se inscribe en lógicas y estrategias políticas y militares que responden a su vez a un orden social establecido, en esta medida y de acuerdo con el Informe Basta ya (2013):

Reconocer que el pasado se caracteriza por dinámicas de violencia implica encarar y rechazar la naturalización de la guerra, recuperar la indignación frente a ella, romper el círculo perverso de la explicación que se convierte en justificación, y condenar sin atenuantes las atrocidades y sus responsables (p.31).

Masacres: Una forma degradada del conflicto.

Según el Informe Basta ya (2013) todos los actores armados han incorporado el ataque a la población civil como una estrategia de guerra. No obstante, las modalidades de violencia utilizadas y la intensidad de su accionar difieren en cada actor armado, también del momento de la guerra y de las estrategias que despliega:

Así, los paramilitares estructuraron e implementaron un repertorio de violencia basado en los asesinatos selectivos, las masacres, las desapariciones forzadas, las torturas y la sevicia, las amenazas, los desplazamientos forzados masivos, los bloqueos económicos y la violencia sexual. Las guerrillas recurrieron a los secuestros, los asesinatos selectivos, los ataques contra bienes civiles, el pillaje, los atentados terroristas, las amenazas, el reclutamiento ilícito y el desplazamiento forzado selectivo. La violencia de los miembros de la Fuerza Pública se centró en las detenciones arbitrarias, las torturas, los asesinatos selectivos y las desapariciones forzadas, así como en los daños colaterales producto de los bombardeos, y del uso desmedido y desproporcionado de la fuerza (Informe Basta ya, 2013: p. 35)

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica entre el 1980 y 2012 se cometieron 1.982 masacres entre la totalidad de los actores armados; sin embargo, con una implicación mayor de grupos paramilitares y en ocasiones apoyados por miembros de la Fuerza Pública que facilitaron la ocurrencia de estas masacres.

Las masacres para estos actores fueron una modalidad y una estrategia efectiva para ejercer control sobre las poblaciones mediante el terror y la crueldad. “En su función de teatralización de la violencia, lleva desde la perspectiva del perpetrador un mensaje aleccionador para la población. (...) advierte sobre el costo de colaborar con la guerrilla” (Informe Basta ya, 2013: p. 48).

Según el (Informe Basta ya, 2013) durante la década de 1990 ocurrieron varias masacres que marcaron la expansión paramilitar en los territorios con estas acciones pretendían generar una reputación de violentos que dejara ver lo que le podía pasar al enemigo. Ms adelante entre 1996 y 2002 se produjo el mayor número de casos debido a la expansión paramilitar, y debido a la lucha por el control del territorio con la guerrilla. “Los ataques paramilitares se caracterizaron por un despliegue militar masivo y un accionar dilatado en varias horas o días” (p. 51).

A partir del año 2003, las masacres dejaron de usarse con tanta frecuencia como modalidad de violencia, lo que coincidió con el inicio y desarrollo de las negociaciones del Gobierno de Uribe Vélez con los grupos paramilitares.

Iniciativas de paz a través del arte.

Partiendo de lo expuesto anteriormente resultó necesario indagar acerca de iniciativas, experiencias e investigaciones a nivel nacional-local e internacional que permitieron

complementar y dar soporte a esta intervención. De este modo se presentan los principales hallazgos en relación con iniciativas de paz a través del arte; experiencias específicas del arte con relación al Trabajo Social y finalmente la relación existente entre el Teatro y el Trabajo Social.

Para tener un panorama de cómo en el país se han desarrollado acciones para trabajar en los aspectos relacionados con violencias cotidianas y en el marco del conflicto armado ya mencionadas, fue necesario realizar una exploración de los antecedentes sobre el surgimiento de los movimientos sociales que trabajaron en torno a la construcción de paz y conocer algunas de las dinámicas que se han presentado al respecto.

Entonces, resulta relevante recordar que en el país los movimientos sociales tomaron bastante fuerza durante la década de los 90 las cuales generaron acciones para iniciar procesos de paz, lo cual se dio de manera paralela a muchos otros países con conflictos violentos en el mundo. (Paladini, 2014), hace alusión a ello mencionando que se presentó en el marco del sistema político mundial impulsado por las Naciones Unidas, seguido y promovido con fuerza, por un amplio conjunto de actores internacionales.

Ahora bien, (García,2006) hace referencia a múltiples acciones, diversidad y participación de sectores en esta construcción de escenarios de cultura de paz, en los que enuncia el nacimiento y fortalecimiento de las iniciativas de comunidades de paz, programas de desarrollo y paz, entre otros. Lo anterior haciendo referencia a Colombia puntualmente.

De acuerdo con (Benavides, 2011: p. 12) el movimiento por la paz en el país encuentra sus inicios en el movimiento por los derechos humanos, que surge en la década de 1970 en una abierta confrontación con el Estado, las primeras actividades por parte de estos movimientos se sitúan en torno a las denuncias a nivel nacional e internacional acerca de violaciones a derechos humanos.

Sobre la base del trabajo de los movimientos de derechos humanos se organiza el movimiento por la paz. Por los procesos de Belisario Betancur², en particular con las mesas de trabajo del M-19 y con el proceso de paz de Virgilio Barco³ se empieza a consolidar el movimiento por la paz, que pretendía ser mediador entre las guerrillas y el Estado; la mediación

² Belisario Betancur: presidente de Colombia durante el periodo de 1982-1986

³ Virgilio Barco: presidente de Colombia durante el periodo de 1986-1990

de la iglesia y la comisión de convivencia sirvieron como mecanismo de presión para iniciar las negociaciones de paz de la época.

Entre 1990 y 1994 se da el despegue de la movilización por la paz, Sin embargo, pese a la cercanía en historia y agenda no se da convergencia entre el movimiento por la paz y el de derechos humanos (Benavides, 2011).

Es posible decir que las movilizaciones por la paz en el país han tenido importantes alcances y han ampliado su marco de posibilidades para acoger diferentes luchas y reivindicaciones de sectores y poblaciones diversas, lo cual constituye un importante reconocimiento de la democracia y la participación.

Sin embargo, es necesario reconocer que si bien el movimiento social por la paz en el país tuvo un pico alto en materia de visibilización y movilización a inicios de la década de los 90, ésta participación se vio disminuida, según Benavides, a partir del año 2003 pues “el gobierno de Álvaro Uribe Vélez estigmatizó la búsqueda de la paz, los movimientos locales se orientaron a la construcción de ciudadanías de paz, con el fin de construir sujetos sociales que trabajen por la paz de manera independiente” (2011: p.112).

De este modo y a partir de la indagación en torno a los movimientos sociales por la paz en el país, es posible indicar que las iniciativas de paz se encuentran orientadas a trabajar en 6 áreas específicas, con una importante participación de mujeres, jóvenes, movimientos sindicales, campesinos y comunidades étnicamente diferenciadas, entre otras.

De acuerdo con lo anterior, los ámbitos en los que estas comunidades o sectores poblacionales se desenvuelven principalmente son:

- 1) Ámbito educativo
- 2) Ámbito de acceso a la Justicia
- 3) Satisfacción de necesidades básicas
- 4) Religiosas/filantrópicas/humanistas
- 5) Memoria histórica
- 6) Defensa de los derechos humanos

Ahora bien, se debe destacar que los anteriores ámbitos de incidencia no son estáticos, los mismos se articulan entre unos y otros de acuerdo con las formas de accionar y a las coyunturas que se generan

En este sentido, este es el panorama que grosso modo se puede percibir y en el cual tienen lugar iniciativas de paz que se construyen desde herramientas artísticas, que como se mencionará a continuación, han tenido amplios campos de acogida cuando se han planteado desde una perspectiva transformadora de conflictos y violencias directas, estructural y particularmente cultural.

Desde esta perspectiva el interés fundamental es explorar y enunciar algunas experiencias que develan la forma en que sus protagonistas han tomado como herramienta las artes para trabajar en torno a temas específicos, enfocados a los aspectos ya mencionados.

Para ello, en primer lugar, se retoma a (Gutierrez, 2012) quien sostiene que:

Cada vez con mayor ahínco se recurre a la apropiación de métodos artísticos para involucrarlos en los procesos sociales que, además de desbordar el marco institucional establecido, sugieren la configuración de subjetividades emergentes al vaivén de las adversidades... Subjetividades que habitan cuerpos esculpidos por violencias. Subjetividades que apuestan a develar un cúmulo creciente de realidades estructurales, al vaivén de iniciativas concretas de corte político (p. 164).

De acuerdo con lo anterior, son muchas las formas en las que las artes tienden con mayor frecuencia a ser asumidas desde las ciencias sociales y humanas entre otras, como una posible herramienta en las acciones, intervenciones o acompañamientos de los y las profesionales con el fin de encontrar en ellas una vía más creativa de descubrir las habilidades e intereses de las personas y comunidades con las que se desarrolla el quehacer profesional.

Experiencias de construcción de paz desde el arte.

A continuación, se presentan las distintas experiencias nacionales y algunas internacionales que han trabajado el tema del arte y su relación con la construcción de paz, haciendo uso de múltiples herramientas pedagógicas y artísticas que buscan generar reflexiones profundas en quienes contemplan sus obras:

La pintura y el grafiti como proyecto social que propende por la transformación de violencias y realidades micro en diferentes contextos. Esta investigación se realizó en el Colegio

Comuneros de la localidad de Usme en Bogotá con el fin de llegar a reflexionar sobre las formas de discriminación de género y los estereotipos tradicionalmente asociados al deber ser de las mujeres a través de la pintura y el grafiti.

Otra experiencia significativa, es el Teatro Experimental de Fontibón que, por medio de la metodología del teatro del oprimido, fomenta la reflexión sobre las violencias de tipo cultural, estructural y directa. Principalmente se ha abordado el tema del conflicto armado con el teatro periodístico y la violencia doméstica con el teatro foro. Esta experiencia da cuenta de los aportes de esta técnica, planteando la necesidad de indagar desde los escenarios públicos y cotidianos, reflexiones en torno a situaciones normalizadas e incuestionables, logrando diferentes perspectivas en quienes participan de ellas.

A su vez, se visualiza el Encuentro Latinoamericano de Teatro y Arte Popular ENTEPOLA el cual se lleva a cabo en Colombia hace ya dieciséis años. En este proceso se busca fortalecer las capacidades de gestión, la solidaridad, el trabajo colectivo, la sensibilización y reflexión frente a las realidades sociales y aportar al fortalecimiento de las posibilidades y capacidades que las comunidades poseen para transformar su contexto en la ciudad. Este tipo de ejercicios permite que el público se conecte con esas historias y pueda, a través de sus sentidos, reconocerse como parte de esas posibles realidades que podrían no estar tan lejanas de él/ella, en esa medida sensibilizarse y comprender de una manera más cercana los contextos de violencia.

Ahora bien, el Colectivo Agro-Arte A.K.A representantes del género musical Hip Hop, lleva a cabo un proyecto en la comuna 13 de Medellín, en donde se evidencia que el Hip-Hop constituye el medio de expresión que este colectivo encuentra para liberar emociones, denunciar públicamente sus inconformidades y exaltar sus sueños. Así, Agro Arte se considera una experiencia de Hip Hop Agrario que traspasa los límites de entenderlo netamente dentro lo urbano y, en cambio, reconoce en él las posibilidades de volver a los relatos que contienen la memoria, las luchas y la herencia del campo (Gómez, 2018, pág. 45). El colectivo ha creado e implementado diversas prácticas enfocadas en la reflexión sobre el ser y el hacer social, dentro de las que se reconoce la consolidación del rap como agente articulador en la relación campo-ciudad desde un accionar consciente en el territorio.

Por otro lado, se encuentra la experiencia de “Cuerpos gramaticales” desarrollada en la Comuna 13 de Medellín. Cuerpos Gramaticales es una acción colectiva de memoria que utiliza el

performance como manifestación artística para poner en escena el dolor y los duelos particulares de quienes han sufrido las herencias del conflicto armado en Colombia, y de manera especial en la Comuna 13 de Medellín. Dicha acción propone un proceso de catarsis, denuncia y resistencia que consiste en que los participantes se siembren como semilla (Gómez, 2018, pág. 46). Se ha centrado en hacer reivindicaciones políticas y estéticas, buscando denunciar, despertar una toma de conciencia, y escenificar las narraciones propias de los cuerpos” (Gutiérrez, 2012: p 8.) Según sus participantes Cuerpos Gramaticales aloja la aspiración de rebobinar los recuerdos para construir memorias y sembrar los cuerpos como nuevas semillas que guardan la experiencia de la guerra y la resifican, en aras de posibilitar un futuro donde no se olvida lo ocurrido y se levanta la mirada hacia otras formas de relacionamiento que permitan reconstruir un tejido social agrietado (Gómez, 2018, pág. 47).

Por último, la Localidad de Ciudad Bolívar, se ha encargado de “promover la democratización del acceso al arte audiovisual en el país” (Daniel Bejarano), todo esto, por medio del cine y la fotografía; en ejercicios como: el Festival ojo al sancocho y la Muestra Itinerante de documentales de derechos humanos. El festival de ojo al sancocho se ha encargado de involucrar a niñas, niños y adolescentes en el mundo del arte, para alejarlos de la delincuencia y promover en ellos la educación y formación artística.

Finalmente, otras experiencias y profesionales que realizan acompañamiento psicosocial y han acudido al uso de técnicas desde las artes plásticas, la escultura y el tejido. Y que buscan construir saberes y alternativas a las circunstancias negativas que se afrontan en la cotidianidad creando espacios de memoria y resistencia, trabajando en torno a la elaboración de duelos, y temáticas relacionadas con conflicto armado. Prácticas que han sido rastreadas en países como Chile, Perú y Colombia. También la experiencia Diatekné que se basa en el diálogo e interacción comunitaria a través del arte para la resolución de conflictos. Metodología desarrollada en España que Pretende revisar y compartir los discursos que maneja cada persona para ponerlos en función de la resolución de conflictos a través de situarse en un contexto determinado.

A partir de este recorrido por las distintas experiencias desde el arte como posibilidad de modificar dinámicas de violencia, se puede evidenciar cómo diferentes prácticas artísticas han sido utilizadas de distintas maneras enfocadas a procesos educativos y comunitarios de reconstrucción de memoria y en búsqueda de justicia. Lo que demuestra desde las distintas

aristas del arte, es que se pueden generar acciones que movilicen e interpelen a quienes se acercan a ella aun en contextos violentos.

Lederach (2008) frente a la necesidad de construir un puente entre el arte y la construcción de paz y señala:

No estoy propugnando ni abogando por que las personas constructoras de la paz deban ser artistas en el sentido profesional de la palabra para establecer la conexión entre arte y cambio social. La clave es más sencilla que todo eso: debemos encontrar la forma de palpar el sentido artístico que todas y todos tenemos dentro (p. 241).

Estas expresiones artísticas permiten entrelazar las conexiones entre lo individual, comunitario y social, en el sentido de que no se puede separar del todo la experiencia del sujeto de aquella que es compartida con otros, y aunque se puedan compartir contextos políticos, sociales y económicos, la forma en que las situaciones y momentos vividos repercuten en los individuos se da de manera diferenciada y posiblemente complementaria.

Trabajo Social y arte.

A nivel internacional resulta fundamental reconocer la experiencia que desde Trabajo Social llevó a cabo en Argentina el trabajador social Cristian Pinedo Arcuri durante año y medio en la Escuela N° 4 de Recuperación, talleres denominados “Jugando con el Cuerpo” realizados una vez por semana con niños/as y adolescentes en el área de Educación Especial.

Allí pudo evidenciar que estos niños y niñas aprendieron a expresarse, sus cuerpos que no se desplazaban lograron hacerlo, de acuerdo con (Arcuri, 2012) “consiguieron a su vez reconocer su propio cuerpo y el de sus compañeros dándole importancia al espacio y poniendo la creatividad en juego” (p. 77).

Esta experiencia según Pinedo permitió analizar la expresión corporal como herramienta de intervención profesional con el fin de que los niños, niñas y adolescentes puedan manifestar sus vidas cotidianas. Del mismo modo (Arcuri, 2012) considera fundamental como profesional “indagar en otras formas de comunicación más allá de la palabra escrita y oral, considerando las diferentes expresiones artísticas como medio didáctico y como una forma de aprender y enseñar, haciendo apertura a la imaginación y abriendo nuevos caminos a los sentidos humanos” (p.76).

Las experiencias corporales como medio de comunicación y de aprendizaje se convierten en lenguaje que es manifestado en varios niveles, (Bossu y Chalaguier, 1986) sustentan que son una forma original de expresión, que encuentran en sí misma sus propias justificaciones y propios métodos de trabajo. Estas experiencias logran la integración de los ámbitos físicos, afectivos, sociales y cognitivos de las personas

Trabajo social y teatro.

A partir de la indagación sobre experiencias particulares y específicas del Teatro en Trabajo Social es necesario indicar que, si bien la bibliografía que se ocupa de la dimensión educativa o sociocultural del teatro es extensa, la disponible en el caso de su relación con el Trabajo Social es escasa.

En este sentido, se presentan los resultados del trabajo del profesor Manuel F. Vieites Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialista en dramaturgia gallega de la Universidad Santiago de Compostela; director y actor en Galicia España. En su libro *De la Educación Social a la Animación Teatral* y en su artículo titulado *Trabajo Social y Teatro: considerando las intersecciones*. El autor plantea que existe un potencial encuentro entre los elementos del teatro con algunos objetivos del trabajo social, especialmente en ámbitos como la concientización, la participación social, el desarrollo personal y/o comunitario, la apropiación del capital cultural o el acceso al bienestar personal y social (Vieites, 2016, p. 21). En primer lugar, el teatro presenta algunos elementos esenciales propios que develan aportes significativos al trabajo social:

Tabla 1. *Trabajo social y teatro*

Elementos del Teatro	Aportes a Trabajo social
Se presenta en la esfera pública Implica el hecho de mirar y ser mirado, de escuchar y ser escuchado	Se convierte en ocasión para tomar la palabra y expresar o conocer una determinada posición individual y colectiva, una forma de ver el mundo. Supone encuentro comunicación y dialogo entre personas.
Es una actividad colectiva Implica una dinámica grupal con procesos de debate, deliberación, toma de decisiones y acuerdos	Estos procesos de creación implican procesos de recepción y de encuentro entre los que crean y los que ven el fruto de la creación. Por tanto, tiene una dimensión social que implica procesos comunitarios.
Es el encuentro con el otro y con uno mismo Se da en un tiempo y en un espacio determinado, implica un juego de relaciones en diversos niveles;	Se convierte en un medio de conocimiento que implica un posicionamiento activo ante la vida, se recrea el mundo para aprehenderlo y como marco

<p>en donde hay un encuentro con sigo mismo, con el otro que actúa, con el espectador, pero también es encuentro con el otro que es personaje, con sus valores, formas de vida, problemas y conflictos. Se representa al otro, a lo otro para conocerlo, entenderlo, explicarlo e interpretarlo porque el otro y lo otro son nuestro reflejo y nuestro espejo.</p>	<p>para entender el pasado, el presente y para proyectar el futuro a veces desde una mirada dialéctica y crítica.</p>
<p>Tiene una naturaleza simbólica En donde se crea un universo en un lugar denominado escena (pudiendo ser escena cualquier espacio). Siempre supone tránsitos, no solo al teatro como lugar físico, sino como espacio cultural y simbólico.</p>	<p>Implica movimientos en los ámbitos cognitivo, emocional, cultural y social que ponen de manifiesto la escena como lugar donde se recrean realidades, situaciones, conflictos y universos.</p>

Fuente: Construcción propia a partir de Vieites (2016).

A partir de estos elementos es posible indicar, según Vieites, que la práctica teatral contiene un poderoso potencial educativo, social, cultural político e incluso terapéutico que se integra en el ámbito de la animación teatral en tanto esta se define como “disciplina que, a medio camino entre la pedagogía social, la pedagogía teatral y el trabajo social, busca el desarrollo de personas, familias, colectivos y comunidades mediante formas diversas de practica teatral” (Vieites, 2016, p. 26).

Por tanto, la practica teatral para este autor pasa por distintos momentos o fases que implican el tránsito entre la expresión dramática y la expresión teatral. La construcción del sujeto creador supone, la reconstrucción, recuperación y reconocimiento del valor del sujeto como tal; en esta medida, de acuerdo con el autor las técnicas propias de la expresión dramática resultan relevantes ya que:

Su finalidad es el desarrollo del potencial creativo y expresivo de la persona en relación con capacidades, habilidades y destrezas vinculadas a la expresión oral y corporal, la improvisación y el juego de roles, la dramatización, la espontaneidad y la creatividad, y con competencias básicas como la social y la comunicativa, la autonomía personal y la resolución de problemas (Vieites, 2016, p. 26).

Asimismo, en la expresión teatral según Vieites (2016) el individuo y el grupo elaboran sus propios discursos, sus narrativas escénicas en los que afirman su ser y su estar en el mundo su visión y posición en el escenario social ya que el sujeto y el colectivo configuran mundos dramáticos en la escena, lo que abre la posibilidad de integrar en ese proyecto a numerosas personas que pueden aportar su saber hacer, es entonces cuando el proyecto colectivo puede

tomar una dimensión plenamente comunitaria. Desde esta perspectiva, se concluye que efectivamente las expresiones artísticas son una poderosa herramienta de transformación social y movilización que promueve la capacidad de acción en los sujetos.

1.6.2. Marcos de referencia

Referente teórico- conceptual.

A continuación, se presenta el marco que proporcionó los parámetros generales de la intervención; éste suministró las bases teóricas a través de las cuales se orientó la acción concreta que se llevó a cabo.

Comprender las complejas dinámicas del conflicto social y armado en Colombia, y llevar a cabo un proceso de intervención que aportara al fortalecimiento de la construcción de memoria colectiva y por ende a una cultura de paz implicó abordar supuestos teóricos sobre el conflicto y la violencia; el concepto de paz y todo lo que abarca; así mismo, fue necesario estudiar la dimensión conceptual de la memoria. De otra parte, fue necesario introducir un marco general sobre el surgimiento del Teatro del Oprimido y sus principales teorías, para finalmente introducir la conceptualización de lo que significa la capacidad de acción en los sujetos mediante la teoría de la acción dialógica de Freire.

El concepto de Conflicto desde las Ciencias Sociales.

Antes de la aparición de la teoría del conflicto, el conflicto era visto básicamente como una patología social, o el síntoma de una patología social. La sociedad perfecta era vista como una sociedad sin conflictos. Esta visión por mucho tiempo hizo parte de la explicación al fenómeno de la conflictividad por parte de corrientes sociológicas como el estructural funcionalismo y con representantes como Durkheim, Giddens, Talcott Parsons, entre otros (Cardaso, 2001).

A mediados del siglo XX, se produce un cambio de paradigma teórico con respecto a los estudios sobre la conflictividad social, caracterizado por la superación de las tesis más tradicionales del estructural funcionalismo, pero sin perder de vista sus grandes aportaciones originarias. La percepción imperante del conflicto como elemento destructivo sostenida por la gran mayoría de los sociólogos, llevó a (Coser, 1970) a reconsiderarlo como una parte posiblemente necesaria y positiva de todas las relaciones sociales.

Así pues, según (Cardaso, 2001) Lewis Coser comienza a reivindicar la funcionalidad del conflicto social. revalúa la connotación negativa tradicional y postula el conflicto social como un mecanismo positivo de innovación y cambio social. Que en palabras de (Coser, 1970) el conflicto social “aunque aparentemente sea disfuncional para los sistemas muy racionalizados, en realidad puede tener importantes consecuencias funcionales latentes” (p. 30).

Esta perspectiva presenta de manera paradójica funciones que contribuyen a la estabilidad y perdurabilidad de los sistemas sociales. Por una parte, refuerzan el aparato normativo de los sistemas sociales, readaptando el sistema a los cambios del contexto social; por otra parte, el disenso permite reforzar los lazos sociales de manera tal que cuando se presenten, a su vez surjan defensores del sistema que aplaquen el surgimiento de “proyectos revolucionarios” (Cardaso, 2001); finalmente permiten una mejor adaptación del individuo al status quo.

Por otra parte, sin embargo, (Coser, 1970) advierte que la rigidez de algunos sistemas sociales puede intensificar los conflictos, mientras que los sistemas más flexibles pueden disminuir esta confrontación. Al respecto plantea que:

Los sistemas rígidos que reprimen la incidencia del conflicto ejercen una presión que da lugar al surgimiento de divisiones y formas violentas de conflicto. Los sistemas más elásticos, que permiten la expresión abierta y directa del conflicto dentro de ellos se ajustan al cambiante equilibrio de poder indicado y originado por tales conflictos, tienen menores probabilidades de ser amenazados por alineamientos básicos y explosivos dentro de su seno (p. 8).

De manera opuesta a lo anterior, La teoría del marxismo en particular, que aparece en la primera mitad del siglo XIX en Alemania, con sus principales representantes Federic Engels y Karl Marx; presenta aportes fundamentales para la interpretación actual del conflicto social. La teoría sociológica marxista según lo plantea (Serrano, 2016), no aprecia el conflicto como una confrontación justificada e inevitable en la lucha por la existencia, sino que contempla una división social entre poseedores y no poseedores de los recursos y de los medios de producción, como raíz de la aparición de las clases sociales, basadas a su vez en la posición que ocupan los individuos en la estructura de las relaciones de producción. “La historia de todas las sociedades habidas hasta hoy, ha sido la historia de la lucha de clases” (Marx y Engels, 1985: p. 30). El conflicto es entonces para la teoría marxista inherente a todo sistema social que se sustente en las clases sociales.

Las tensiones de la sociedad de acuerdo con lo anterior se encuentran orientadas hacia dos fuerzas que se contraponen y que a su vez se complementan: por un lado, según (Cadarso, 2001), se encuentran las de orden social, en relación con las clases antagónicas de las sociedades (la burguesía vs proletariado); y por otro de orden socioeconómico relacionado con “la interacción entre fuerzas productivas y las relaciones de producción” (p. 238).

Así pues, se puede deducir que para el marxismo el conflicto social debe ser interpretado en términos estructurales con un origen principalmente socioeconómico. En últimas, la concepción de que la realidad está en constante movimiento y es esencialmente contradictoria se convierte en el fundamento de los conflictos sociales, y a su vez es la lucha de clases sociales el motor de las grandes transformaciones en la sociedad.

A diferencia de lo planteado por el marxismo, la corriente liberal del conflicto que surge a mediados del siglo XX; si bien reconoce algunas categorías utilizadas por Marx para la explicación del conflicto social, separa sus teorías principalmente en la concepción de las clases sociales. Según (Silva, 2008):

Para el conflictualismo liberal, la sociedad ciertamente se encuentra estratificada en clases sociales. Incluso se admite que en la clase de conflictos de los que se ocupó de estudiar Marx en los siglos XVIII y XIX los conflictos de clase obtuvieron un lugar protagónico. Sin embargo, ya en el siglo XX, la categoría de clase social resultaba demasiado general para ser útil en el análisis social (p. 31).

Los conflictualistas liberales emplean la categoría de grupo social para identificar las partes que se encuentran envueltas en el conflicto. En esta medida (Dahrendorf, 1962). apunta a que el conflicto se manifiesta como una lucha de grupos sociales y no, entre clases sociales. “La naturaleza de la contradicción no tiene que ver, en un sentido que resulte preponderante, con la existencia de clases, por cuanto esos conflictos y otros análogos son manifestaciones de otra clase de antagonismos” (Silva, 2008: p. 32). Según esto para (Dahrendorf, 1993) dentro del contexto actual los jóvenes, las mujeres, los negros, los gay, los indígenas, al igual que los adultos mayores, los blancos, los homofóbicos, los mestizos, etc., pueden conformar grupos que se oponen y desafían, a la vez que varios de sus integrantes pertenecen a la misma clase social.

En términos generales, esta teoría propone que los conflictos sociales se presentan en torno a aspectos económicos, políticos, sociales y culturales o en ocasiones aspectos relacionados con la personalidad de los grupos sociales que no necesariamente tienen que ver con problemas estructurales del sistema en general.

Expuesto el panorama secuencial de las principales aportaciones teóricas sobre el conflicto, y en aras de brindar un marco de análisis sobre el conflicto colombiano y sus orígenes, es necesario referirse a las características particulares de éste en relación con el orden social vigente y los efectos de su establecimiento, consolidación y desarrollo. Así, según lo expresa (Moncayo, 2015) en el informe presentado a la Comisión Histórica del Conflicto en la Habana Cuba:

El orden capitalista en sus fases de transición, instauración, consolidación y desarrollo genera necesariamente conflictividad que, en el caso colombiano, históricamente ha significado expresiones de insurgencia o subversión que han transitado por las vías de la normalidad institucional, o han asumido modalidades ligadas al ejercicio de la violencia, por oposición a la violencia afirmada como legítima y monopolizada por el Estado del mismo orden (p. 65).

Según el informe (Moncayo, 2015) el orden Capitalista se encuentra sustentado sobre la tendencia generalizada de la mercantilización de los bienes y servicios existentes socialmente, que incluyen los bienes de carácter natural; el capitalismo según esto se reproduce y amplía a partir de un proceso de acumulación de recursos que a su vez distribuye de manera desigual y excluyente.

A su vez, hace parte de un proceso histórico que se compone de múltiples dimensiones y que ha echado raíces en casi todo el mundo. Según (Moncayo, 2015) este sistema también se encuentra sustentado en una dimensión estatal que también hace parte de una construcción histórica compleja y heterogénea que supone en términos generales “un colectivo de sujetos con derechos y obligaciones que se identifican por su pertenencia a una unidad nacional, asentado en un territorio, con autoridades y cuerpos que, reivindicán y ejercen el monopolio legítimo de la fuerza” (p. 66).

En últimas el Estado hace parte de un fenómeno esencial en el mundo contemporáneo. Se encuentra al mismo tiempo marcado por sucesos ocurridos en la transición al capitalismo que en el caso latinoamericano están ligados, por una parte, a la

instauración del régimen colonial y por otra, al posterior proceso independentista tal como se presenta en la contextualización en páginas anteriores.

Estas características particulares de la transición hacia la modernidad (Moncayo, 2015) trajeron consigo unas relaciones de poder entre la dominación y la resistencia al modelo de sociedad europeo que buscaba arrasar lo “primitivo y atrasado” mediante la violencia y la brutalidad.

Al mismo tiempo estas relaciones de poder según se analiza en el informe (Moncayo, 2015) se encuentran edificadas sobre la idea de que no pudo darse el proyecto de modernidad sin el proceso colonizador tal como lo afirma (Mignolo, 2010): “no fue el descubrimiento lo que integró América a una existente economía capitalista. Por el contrario, la economía capitalista, como la conocemos hoy día, no pudo existir sin el descubrimiento y conquista de América” (p.68). Lo que para el caso colombiano desmiente la tesis que destaca las imperfecciones y debilidades del Estado colombiano como anomalías frente al modelo de modernidad que a su vez las convierten en las causas estructurales del conflicto armado en Colombia; pero que dejan de lado los rasgos centrales del modelo capitalista.

Desde esta perspectiva el sistema capitalista de acuerdo con la explicación de (Cohen, 1986) encierra contradicciones esenciales que se manifiestan a través de confrontaciones entre los actores por la interacción entre fuerzas productivas y las relaciones de producción, pero a su vez le son inherentes al mismo y forman parte de su existencia.

Esto significa para el caso colombiano, por un lado, el surgimiento de grupos insurgentes y contrainsurgentes resultado de la incorporación de las lógicas capitalistas y de procesos causales complejos en los cuales intervienen factores muy propios de la historia particular de esta sociedad. Según el informe (Moncayo, 2015):

La explicación, por lo tanto, no es una supuesta cultura de la violencia o la determinación subjetiva de individuos o grupos políticos, con motivaciones e influencias múltiples, sino las características muy propias de vigencia del orden social capitalista entre nosotros (p. 70).

Por otro lado, (Moncayo, 2015) sugiere en relación con el orden socioeconómico, que la conflictividad se presenta bajo formas diferentes, en las que interviene la “la incorporación del capitalismo en el sector agrario, las inequidades en el acceso a la tierra, además de controversias ligadas al desarrollo industrial, a los procesos de urbanización y el desarrollo desigual del territorio” (p. 73) que se encuentran con procesos de reivindicaciones e insurgencia social; pero que no se asocian de manera directa como causas sino que hacen parte de los efectos del sistema social capitalista.

Finalmente es posible indicar que el orden capitalista con sus particularidades históricas internas, y sus transformaciones mundiales, determinan la característica conflictiva del mismo, que a su vez se transforma y persiste incluso con rasgos específicos como la modalidad violenta que para el caso de Colombia ha transitado tanto por la insurgencia como por grupos de contrainsurgencia apoyados por el Estado.

Violencia.

Así mismo, este trabajo requirió profundizar en el concepto de violencia encaminada a comprender el fenómeno de la violencia en Colombia como rasgo característico de su historia y sobre la cual existen disensos teóricos sociológicos en la misma vía de las dos corrientes tradicionales que se abordan en las teorías del conflicto.

Corriente marxista.

El análisis de la violencia en Marx de acuerdo a lo planteado por (Guzmán, 1990) se ha considerado en torno a procesos que fundamentalmente tienen significación económica, como es el caso de la acumulación del capital que se centra en las relaciones de clase y en los períodos de transición social; “la relación social capitalista supone el desarrollo de unas clases sociales cuyo conflicto se expresa también por fuera de la esfera económica de la sociedad, fundamentalmente en el campo de la dominación política” (p. 6). Así, en el campo político, el conflicto se centra en el dominio del Estado por las clases sociales.

Según (Guzmán, 1990) el conflicto político y la lucha por y desde el Estado, no se pueden concebir exclusivamente como fundados en la violencia. Esta aparece fundamentalmente en los momentos de transición de las formas de dominación, en los períodos revolucionarios, o cuando estas se encuentran cuestionadas en aspectos centrales

de su ordenamiento. “La violencia es una opción de la acción política concentrada sobre el poder del Estado; depende entonces de la situación de poder o de dominio” (p. 6).

De este modo, la violencia política es ejercida fundamentalmente por el Estado que a pesar de toda la autonomía que pueda tener es concebido como un estado de clase. Su objetivo es acallar las formas de sublevación de las clases dominadas. En consecuencia, se argumenta también sobre la necesidad del recurso armado por parte de los sectores dominados.

En últimas, la violencia es una posibilidad del conflicto entre clases sociales que tiene significación ante todo en el campo económico y político. La violencia tiende a manifestarse en los momentos de emergencia de nuevas relaciones sociales y en los momentos de cuestionamiento de las formas de dominación.

Estructural funcionalismo.

Los autores que representan esta corriente al igual que en la teoría del conflicto presentan una visión anómala del conflicto y la violencia; o son “normales” en la medida en que se repiten en los diferentes tipos sociales y coadyuvan a la reproducción de los sistemas legítimos.

En (Weber, 1969) por ejemplo se subraya cómo la violencia puede entenderse como un mecanismo extremo que opera en la estructuración, sostenimiento, cuestionamiento o disolución de un orden social de dominación cualquiera. El ámbito de la violencia se encuentra así, alrededor de la imposición o cuestionamiento del orden legítimo de una relación social. Según (Weber, 1969):

Debe entenderse que una relación social es de lucha cuando la acción se orienta por el propósito de imponer la propia voluntad contra la resistencia de la otra u otras partes. Se denominan "pacíficos" aquellos medios de lucha en donde no hay una violencia física efectiva (p. 31).

Las relaciones sociales estructuran formas organizacionales e institucionales como es el caso del Estado, donde la violencia juega un papel de gran importancia. Según (Guzmán, 1990) su análisis parte de pensar las relaciones sociales y dentro de estas las de lucha o de confrontación de voluntades. La interpretación que aquí se sostiene es la de que la relación de lucha violenta implica quebrantamientos en las relaciones de poder y

dominación. Este orden legítimo es inestable y, por lo tanto, en cierta medida, el ejercicio de la dominación y el poder también suponen el recurso a la violencia.

En Durkheim la visión central es la de las condiciones que garantizan la cohesión y la reproducción de la sociedad. En esta teoría es posible que el conflicto y la violencia tengan un papel en la construcción de la cohesión social pero no un papel significativo ya que en términos generales esta teoría se orienta a que ambos fenómenos son anomalías de los sistemas.

Estas anomalías están presentes en relación con la división social del trabajo en dos vías según (Guzmán, 1990), por una parte, se encuentra aquella en la que se produce una normatividad, pero esta no es acogida por las partes y estas se caracterizan por su insatisfacción en cuanto a la posición que tienen en la sociedad. Por otro lado, se encuentran sociedades en donde las relaciones entre las partes no se encuentran reglamentadas de manera clara lo que acarrea conductas anómalas. En síntesis, la insatisfacción o el descontento sobre el rol a desempeñar en una sociedad con alta división del trabajo es una fuente de conflicto y violencia.

Del mismo modo (Parsons, 1961) retoma algunos elementos de Durkheim dentro de un planteamiento sistémico que vincula diversos niveles de la estructura social con determinadas funciones que constituye un sistema social. En él, el conflicto no juega un papel principal, por tanto, factores como las contradicciones del sistema, la agresividad, el poder y la violencia son vistos como secundarios o disfuncionales.

Al retomar a (Coser 1970) este, plantea que la violencia juega un papel funcional en la sociedad. Este concepto se vincula con situaciones de desigualdad social y con la capacidad del sistema social y político para promover la movilidad social, la participación y responder las demandas de los diferentes sectores sociales.

A partir de este recorrido se puede indicar que sin duda las corrientes tradicionales presentes en el funcionalismo han sido pioneros en los estudios sobre violencia, sin embargo, estos han transitado en el análisis de este fenómeno como una anomalía de los sistemas.

Esta visión tiene nefastas consecuencias, puesto que se tiende a justificar un esquema de poder, vinculado a un orden social, como el normal. El resultado es que se analiza entonces la violencia como algo que está por fuera del orden establecido; tal como se expresa en algunas relatorías sobre el origen del conflicto en Colombia, en las cuales se enfatiza en el debilitamiento del Estado, la fragmentación de la sociedad y por ende se descarta el reconocimiento de las explicaciones causales del conflicto.

Por su parte, el marxismo ha tenido una influencia definitiva en los estudios sobre la violencia en Colombia, puesto que tal como se expresa en el informe (Moncayo, 2015) la violencia se expresa en su gran mayoría como consecuencia causal del sistema social vigente. De acuerdo con (Moncayo, 2015) para quienes sustentan una explicación causal de tipo sistémico, los efectos permanentes y acumulados del orden social vigente, representan circunstancias que alimentan la subsistencia y las formas que ha ido asumiendo el conflicto.

Conflicto armado.

En esta misma vía se presenta el concepto de conflicto armado necesario para entender las dinámicas presentes en el conflicto colombiano. Este concepto es retomado por la (Escuela de cultura de paz, 2010) la cual define el conflicto armado en relación con análisis cuantitativos: “todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia provoca” (p. 8):

a) un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio y la seguridad humana; b) pretende la consecución de objetivos diferenciados de los de la delincuencia común y normalmente vinculados a: demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias.

Además, de acuerdo con los planteamientos de (Lederach, 2007) el conflicto armado se puede desarrollar en tres etapas, la menor, definida como un conflicto de fuerzas armadas, en la que muere máximo 25 personas en un año y en la que al menos una de las partes es el Estado. La intermedia se define como una situación en la que haya más de 1000 muertes en el transcurso del conflicto y la tercera aquella en donde se presentan más de 10000 muertes en un año, también conocida como guerra.

Dichas etapas en su conjunto se consideran conflicto armado y son además uno de los lineamientos sobre los que descansa el análisis del conflicto armado en Colombia que propone el Centro de Memoria recientemente y el cual se complementa con la noción que algunos autores introducen: para referirse al *conflicto social armado* como el “conjunto de los enfrentamientos armados que ha habido desde los años cuarenta hasta hoy”. En la cual la idea subyacente de estos autores es que existe una íntima interrelación entre el conflicto social, ante todo, en las zonas rurales y la violencia política.

Sobre el concepto de paz.

Hablar de la paz resulta una tarea compleja y difícil de abordar, sin embargo, se debe reconocer que su surgimiento se muestra dentro de un marco histórico que, en sus inicios se presenta casi siempre como un concepto ligado a la guerra, centrado en aspectos bélicos. En ese sentido, (Martínez, 2004) advierte, que “los primeros estadios de la investigación de la paz eran más estudios polemológicos, estudios de la guerra, violentología o conflictología que propiamente estudios para la paz” (p.2).

Es después de la segunda guerra mundial cuando la paz se convierte en temática susceptible de ser abordada científicamente. En la versión de (Martínez, 2009) estos estudios se constituyen como disciplina científica a mediados del siglo XX; su origen se considera como una reacción ante la primera y la segunda guerras mundiales. De acuerdo con el autor, las dos grandes confrontaciones bélicas de la primera mitad del siglo XX “produjeron un fuerte impacto emocional e intelectual en grupos académicos de muy distinta índole, que tomaron conciencia de la necesidad de reaccionar con los recursos intelectuales a su alcance frente a tal barbarie” (p.4).

Gradualmente se fueron incorporando diversas problemáticas surgidas en contextos como la educación, la economía, el desarrollo social, las políticas públicas, y en los últimos años también el desarrollo sostenible. El profesor Jiménez Bautista de la Universidad de Granada, identifica tres fases en la investigación para la paz: la fase fundacional; la fase de expansión-especialización-fragmentación y la fase de hibridación o amalgama (Jiménez, 2009).

La periodización realizada ayuda a identificar tres etapas en los estudios o investigaciones para la paz, de la siguiente manera:

Tabla 2. *Etapas en los estudios e investigaciones para la paz.*

Etapas	Características
--------	-----------------

1930-1959	Enfoque violentólogo Estudio científico de la guerra Concepción de la paz como ausencia de guerra o violencia directa (paz negativa) Surgimiento de la polemología Estudio de la guerra (Guerra entre Estados)
1959-1990	Creación del instituto para la paz de Oslo Surge el concepto de paz positiva Énfasis en la justicia y el desarrollo (Satisfacción de necesidades de seguridad, bienestar libertad e identidad).
1990-Actualidad	Se desarrolla el concepto de violencia cultural Se introduce el concepto de cultura d paz. Énfasis en la educación y la comunicación para la paz La paz toma una posición central Nuevas búsquedas epistémicas y metodológicas Paz imperfecta

Fuente: (López, 2011) Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. Revista paz y conflictos. Granada España.

Con relación a la primera fase, según (Jiménez, 2009) durante el siglo XIX el concepto de paz comienza a emerger, pero sin una articulación teórica. Es con la Primera y Segunda Guerra Mundial cuando se comienza a elaborar una teoría de la paz. “Fueron necesarios el progreso de las ciencias sociales y humanas a lo largo de los siglos XIX y XX y el impacto de las dos guerras mundiales para que se pensara el problema desde una reflexión teórica” (p.148).

A partir de allí son muy valiosos los aportes que autores como Galtung hacen sobre los estudios de violencia, conflictos y paz, y dan un giro a la investigación para la paz. (Galtung, 2003) destaca que la paz tiene dos lados, uno negativo y otro positivo En el libro Paz por medios pacíficos. paz y conflicto, desarrollo y civilización: llama paz positiva “al despliegue de la vida y paz negativa a la superación de las tres formas de violencia, directa, estructural y cultural” (p.11).

La paz positiva hace énfasis en la justicia y el desarrollo, en la satisfacción de necesidades de seguridad, bienestar, libertad e identidad; por tanto, la paz deja de ser la ausencia de guerra para convertirse en un proceso que compromete múltiples visiones y perspectivas teóricas y metodológicas. A su vez la violencia la define como todo lo que obstaculiza la realización completa del potencial humano, tanto física como mentalmente.

En esta vía (Galtung, 2003) plantea que:

La violencia directa puede dividirse en verbal y física, y en violencia que daña cuerpo y mente o espíritu (...) La violencia estructural se divide en política, represiva y económica, de explotación; respaldada por la penetración, segmentación, fragmentación y marginación estructurales (...). La violencia cultural se divide por su contenido (religión, derecho e ideología, lenguaje, artes, ciencias formales/empíricas, cosmología –cultura profunda-) y por sus transmisores (escuelas, universidades, medios de comunicación) (p.57).

La tesis fundamental de Galtung desde esta perspectiva es que las culturas y las estructuras violentas no se pueden solucionar mediante la violencia, pues ello llevaría a nuevas estructuras violentas y además reforzaría una cultura bélica. La forma de romper ese círculo vicioso es anteponer una cultura y una estructura de paz donde existan los mecanismos necesarios para solventar los conflictos por medios no violentos.

Es a partir de allí que define el concepto de paz como: “La ausencia de violencia directa, estructural y cultural (Paz = paz directa + paz estructural + paz cultural)” (p. 25). En este sentido, Galtung señala claramente que la existencia de conflictos no significa necesariamente la ausencia de paz, realmente la paz se desvanece cuando el conflicto desemboca en violencia.

Sin embargo, esta definición, como el mismo autor reconoce, es muy estática y, además, está centrada exclusivamente en la violencia. Una definición más amplia y dinámica se encuentra en su segunda definición y sobre la que descansan sus más recientes teorías, en donde la Paz es la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad.

En este contexto en donde la paz transitaba de un polo a otro, surge desde en el año 1997 acercamientos al concepto de paz imperfecta, en el cual profundiza en el año 2001 el investigador español Francisco Muñoz y su grupo de investigación radicado en el Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada.

En este sentido parafraseando a (Muñoz, 2001) la paz imperfecta tiene que ver con aquellos espacios e instancias en los que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia. De tal manera que se puede entender la paz imperfecta como una categoría de análisis que reconoce los

conflictos en los que las personas y/o grupos han optado por potenciar el desarrollo de las capacidades de los otros.

Así, la paz imperfecta comprende tanto a la paz negativa como a la paz positiva puesto que su foco de interés se sitúa tanto en los instrumentos de prevención de las expresiones de la violencia directa como en los mecanismos de reducción de los niveles de violencia estructural. Según (Vera, 2005) la paz imperfecta plantea una aproximación gradual hacia el objetivo final de la erradicación de la violencia estructural.

La paz imperfecta asume que es posible la coexistencia en una misma realidad de experiencias de paz con experiencias de violencia tanto directa como estructural pero siempre en la perspectiva de avanzar hacia la reducción progresiva y gradual de los niveles de violencia directa y estructural. Es de esta manera como la paz imperfecta se convierte en una herramienta práctica y teórica que permite reconocer, potenciar e interrelacionar la suma de todas las paces.

En este sentido y luego de este recorrido epistemológico de la paz como concepto es necesario reconocer que la paz hace parte de un constructo social que ha ido transformándose en muchos casos, como consecuencia de procesos históricos, políticos, sociales y culturales, y como bien lo indica (Muñoz, 2001) “puede ser entendida como un símbolo, de interpretación y acción, donde se ven involucrados plexos de emociones y de conexiones subjetivas e intersubjetivas” (p. 8), lo que quiere decir que aparecen en la conciencia en forma de creencias, pensamientos, acciones y juicios. Desde esta perspectiva somos conscientes de que la paz existe y que permea la vida de los seres humanos.

Cultura de paz, educación para la paz y cátedra de paz.

A partir de la conceptualización de la paz como un proceso inacabado es posible reconocer que ésta se encuentra encaminada hacia la construcción de una cultura de paz que en contextos conflictivos como el colombiano permiten a la sociedad en todos sus niveles no solo tramitar los conflictos de manera creativa, sino que posibilita la promoción de valores, actitudes y conductas de paz enmarcadas en el ámbito de la educación principalmente.

Desde esta perspectiva, la cultura de paz es definida por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, como: “un

conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida propensos al fomento de la paz tanto individual, social como entre las naciones” (p. 2). Allí se identifican varios ámbitos de acción para los actores al nivel local, nacional e internacional que proponen entre otros, promover una cultura de paz por medio de la educación.

En esta medida, tal como lo expresa (Fisas, 2011):

La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas (p. 4).

A partir de esta definición (Fisas, 2011) retoma los planteamientos llevados a cabo por Galtung sobre el concepto de violencia cultural, la cual, según él, se expresa desde simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, medios de comunicación, educación, etc. Ésta “cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren, y ofrece justificaciones para que los seres humanos, a diferencia del resto de especies, se destruyan mutuamente y sean recompensados incluso por hacerlo” (p. 5). Desenmascarar y deconstruir esta violencia cultural es, pues, una tarea fundamental a desarrollar desde el ámbito de la educación.

Desde esta perspectiva, la educación para la paz según (Rodríguez, 1994):

Consiste en analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto que, movidas por ese análisis crítico, quedan atrapadas por la fuerza de la verdad y obligados en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos y de sí mismas (p.366).

La educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política, y su propósito no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia, capaz de desarrollar valores, necesidades y potencialidades. El reto de la educación y de la cultura de paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia.

Teniendo en cuenta este panorama de lo que significa educar para la paz se presenta a continuación un breve esbozo de la Cátedra de Paz en Colombia.

La Cátedra de la paz se concibe como una forma de responder a las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto del pos acuerdo y se define según (Santillana, 2018) como “un espacio propio en el que deberán confluír las distintas intenciones formativas propiciando la reflexión, aprendizaje, el diálogo, el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas escolares, se incremente una cultura de paz” (p. 8).

Dicha cátedra identifica doce temas relacionados con la educación para la paz dentro de los cuales se encuentra la temática de memoria histórica la cual se retomó como elemento fundamental dentro del presente proceso de intervención.

La Memoria Histórica como base de una cultura de paz.

De acuerdo con lo planteado por Halbwachs, quien fuera uno de los primeros autores en abordar el concepto de memoria; el cual parte del concepto de “conciencia colectiva” de Durkheim, desde el que sostiene que “la memoria es siempre una construcción social” (p. 212).

Por su parte, (Páez y Basave, 1998), indican que el carácter social de la memoria radicaría, para Halbwachs, básicamente en cuatro aspectos: tiene un contenido social, puesto que el recuerdo es un recuerdo con los otros; se apoya en los marcos sociales de referencia, tales como ritos, ceremonias o eventos sociales; la gente recuerda las memorias compartidas y recordadas conjuntamente, y se basa en el lenguaje y en la comunicación lingüística externa e interna con otros seres significativos.

Por otra parte, desde el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) la memoria se define como:

(...) un acto político y una práctica social. La memoria es un campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales. También es una esfera donde se tejen legitimidades, amistades y enemistades políticas y sociales (p. 23).

Ahora bien, “no nacemos con una memoria, ella se edifica a lo largo de nuestras vidas en una relación continua con los demás y en aprendizaje social” (CNMH, 2013, p. 30). Esto significa que:

Ese carácter social de las memorias se hace más palpable cuando reconocemos que los seres humanos podemos recordar sin necesariamente compartir en forma explícita nuestros recuerdos con otros y, sin embargo, esos recuerdos por más íntimos que sean responden a experiencias que se inscriben en marcos interpretativos que les confieren un sentido. Esos marcos interpretativos no son del orden individual, sino que responden a procesos colectivos e institucionales (CNMH, 2013, p. 30).

Estos procesos colectivos se enmarcan en instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, las universidades, las artes, la prensa, la radio, la televisión y de personas que en lo comunitario cumplen el papel de líderes y orientadores sociales como los maestros y las maestras y es mediante todas estas intervenciones que “aprendemos ciertas formas de recordar, seleccionar y articular nuestros recuerdos” (p. 31). Entonces, las personas que ocupan un lugar de reconocimiento en sus comunidades y las instituciones antes mencionadas se constituyen en mediadores que transforman una multitud de eventos en memorias colectivas.

Esta transformación según el (Centro Nacional de Memoria Historica, 2013) “se opera mediante la construcción y divulgación de marcos interpretativos por medio de los cuales los grupos seleccionan lo que amerita ser recordado, compartido y honrado y lo distinguen de lo que debe ser censurado u olvidado en los ámbitos colectivos” (p.50) Así, los recuerdos que aprendemos a juzgar como inofensivos, inoportunos o contrapuestos al interés de las instituciones, los grupos o las comunidades tienen muy poco de azar y mucho de construcción política y social.

Así mismo, la memoria de los pueblos y de las personas se construye según (Martínez, 2009) a partir del recuerdo de sucesos, esencialmente de aquellos que marcan etapas de sus historias. Sin embargo, el significado de la memoria no siempre refleja los registros históricos de lo que sucedió, ni necesariamente corresponden a la verdad de los hechos. La memoria puede reflejar interpretaciones, parcializaciones, olvidos o incluso hacerlas pasar como historias que no ocurrieron provocando significaciones diferentes entre las personas y colectivos.

El (CNMH, 2013), profundiza en que todo orden social se sostiene sobre la exaltación de memorias particulares que consagran cierto tipo de versión de la historia y que por lo general “pertenecen a ciertos sectores de clase, grupos políticos, así como a un

género en particular, una opción sexual, una etnia, una raza, una región, una religión, una casta y grupo lingüístico” (p. 23).

Así, los relatos del pasado tienden a enaltecer a unos grupos, pero depreciar a otros, estas memorias son aceptadas o confrontadas por los involucrados lo que las convierte en un campo en tensión en donde se refuerzan o convierten desigualdades y exclusiones sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior la memoria histórica, es entendida por el (CNMH, 2013), como una herramienta con la cual individuos y sociedades construyen un sentido del pasado. “Fuentes orales y narrativas y performances de la memoria sirven al mismo tiempo como objeto (de estudio) y como fuente para la construcción de las narrativas históricas” (p. 43).

La labor de memoria histórica en este sentido va más allá de la reconstrucción de los hechos como datos, o de la recopilación de testimonios que verifiquen una cierta versión, puesto que se ocupa de los significados, es decir: “de cómo un evento es vivido y recordado, de las maneras en que los individuos a través del tiempo revisten de sentido y valoran ciertas experiencias y las maneras como estas se preservan y transmiten en la memoria social” (p. 44).

Así pues, según (Portelli, 1990; Riaño, 1996) la memoria tiene una dimensión social la cual reconoce que el recordar no es pasivo, ni un hecho puramente psicológico o natural, sino un acto de recreación del pasado en el presente, un proceso social y cultural donde el recuerdo y el olvido, en tanto prácticas opuestas pero complementarias, constituyen las dos operaciones que la renuevan continuamente.

Por tanto, desde el (CNMH, 2013) las narrativas, dramatización, objetos y rituales, mediante los que ésta se comparte y transmite, es por consiguiente un recurso que los individuos utilizan para contar sus experiencias y un vehículo mediante el cual construimos un sentido de quiénes somos, de nuestra identidad, a partir de experiencias, sentimientos y reminiscencias del pasado. El peso de la significación que se da a la historia determina la forma en que las personas entienden el presente y dan sentido a su visión y entendimiento del mundo.

El Teatro del oprimido.

En sociedades marcadas por el conflicto, la forma en que se construye la memoria es fundamental y debe contribuir de manera significativa a afianzar y construir identidad; a

recomponer el sentido colectivo; a negar la versión de los vencedores y rescatar la memoria de los vencidos; en últimas a edificar una cultura de paz.

Así, el Teatro del Oprimido se presenta a continuación, como una herramienta metodológica que posee un valioso potencial educativo, cultural, social y político.

Raíces y fundamentos.

Augusto Boal fue uno de los miembros del Teatro Arena. De acuerdo con (Boal, 2014) este teatro, tuvo como primer objetivo permitir el montaje de piezas con bajo presupuesto y la realización de investigaciones formales, como una clara alternativa frente al teatro de la alta *burguesía*. El contexto sociopolítico hace que se descubra la existencia de un gran público interesado en las temáticas sobre la política brasilera. “El Teatro Arena se volvió la mayor referencia teatral de la juventud universitaria que comenzaba a politizarse” (p. 3).

Según (Boal, 2014) las formas de esa politización fueron diversas, pero principalmente el discurso dominante en la izquierda era el del Partido Comunista Brasileiro (PCB), el cual demandaba, en aquella época, la formación de una gran alianza que acogiera al proletariado, a los campesinos, a los intelectuales y en general a las agremiaciones de la sociedad civil sensibilizados por los problemas del pueblo. A este marco se sumó la dictadura, la derrota de las izquierdas latinoamericanas, el exilio en varios países, así como las experiencias con la alfabetización en Perú y Ecuador a partir de la pedagogía del oprimido, estas circunstancias aportaron a la creación y maduración del Teatro del Oprimido.

El Teatro del Oprimido fue desarrollado inicialmente en Brasil a partir de la década de los 70', luego en el resto de América Latina y Europa. El surgimiento de esta metodología se referencia dentro de un marco filosófico (crítica al *sistema coercitivo aristotélico*); el Teatro de Bertolt Brecht y un marco pedagógico (Bases pedagógicas Paulo Freire).

El sistema trágico coercitivo de Aristóteles.

Para (Boal, 1970) el sistema trágico coercitivo de Aristóteles es un poderoso sistema intimidatorio que sobrevive hasta hoy gracias a su inmensa eficacia. La estructura del sistema puede variar de mil formas, haciendo que sea a veces difícil descubrir todos los elementos de su estructura, pero el sistema se encuentra ahí, realizando su tarea básica: la purgación de todos los elementos antisociales. Desde esta perspectiva existe un elemento fundamental en el análisis de

lo que significa arte en el entramado social; “este elemento es la política” y es a partir de allí que el autor desarrolla su idea en torno a la función del teatro en la sociedad.

Según (Boal, 1970):

De un lado se afirma que el arte es pura contemplación, y del otro que, por el contrario, el arte presenta siempre una visión del mundo en transformación y, por lo tanto, es inevitablemente político (...) ¿Debe el arte educar, informar, organizar, influir, incitar, accionar, o debe, simplemente, ser objeto de gozo? (p. 107).

De acuerdo con eso (Boal, 1970) indica que Aristóteles formuló un poderoso sistema de represión, cuya finalidad es eliminar todo lo que no sea comúnmente aceptado, su sistema aparece, disimulado, en la televisión, en el cine, en los circos, en los teatros. Pero su esencia no cambia: se trata de frenar al individuo, de adaptarlo a lo que preexiste. “Si es esto lo que queremos, este sistema sirve mejor que ningún otro; si, por el contrario, queremos estimular al espectador a transformar su sociedad, si lo que queremos es estimular a hacer la revolución, ¡en ese caso tendremos que buscar otra poética!” (p. 153).

Según (Boal,1970) para Aristóteles la tragedia imita las acciones del hombre cuyo fin es el bien: pero la tragedia no imita las acciones cuyos fines son fines menores, de importancia secundaria. “La tragedia imita las acciones cuyo fin es el fin superior, el bien político. ¿Y cuál es el bien político? No hay duda: ¡el bien político es la justicia!” (p. 127).

Sin embargo, para Aristóteles la justicia debía partir de la realidad concreta de los hombres, es decir, para él, la justicia ya está contenida en la propia realidad tal cual es. Aristóteles no considera la posibilidad de transformación de las desigualdades ya existentes, simplemente las acepta. Según (Boal, 1970) para Aristóteles “los hombres libres estarían en primer lugar, después vendrían las mujeres libres, en seguida los hombres esclavos, y finalmente las pobres mujeres esclavas” (p. 128).

De esta manera el autor indica que la justicia en Aristóteles no es la igualdad: la justicia es la proporcionalidad que a su vez se encuentra dada por el sistema político vigente, el cual establece los criterios de desigualdad a través de sus leyes superiores hechas por hombres superiores o virtuosos y materializadas en la constitución como la máxima expresión de la justicia.

La tragedia imita las acciones del alma racional del hombre, sus pasiones tornadas en hábitos, en busca de la felicidad, que consiste en el comportamiento virtuoso que es la equidistancia de los extremos, cuyo bien. supremo es la justicia y cuya expresión máxima es la constitución (p. 129).

A partir de allí (Boal, 1970) plantea que la felicidad para Aristóteles estaría en obedecer las leyes y que aquellos que no se encuentren de acuerdo con las desigualdades que de allí emanen serán apaciguados a través de las distintas formas de represión: “política, burocracia, hábitos, costumbres, tragedia griega, etcétera” (p. 130).

El Teatro de Bertolt Brecht.

Toda la argumentación de Boal se apoyó fundamentalmente en la teoría brechtiana. Para (Boal, 1970) la poética marxista de Bertolt Brecht se contrapone a la esencia de la poética idealista hegeliana, afirmando que el personaje no es sujeto absoluto, sino que es objeto de fuerzas económicas o sociales a las cuales responde, y en virtud de las cuales actúa. “Para la poética idealista, el pensamiento social condiciona al ser social; para la poética marxista, el ser social condiciona el pensamiento social” (p. 202).

De acuerdo con Boal las siguientes serían las principales características propias del teatro épico de Brecht:

1. El ser social determina el pensamiento, (Personaje- Objeto).
2. El hombre es alterable, objeto de estudio, está "en proceso".
3. Contradicciones de fuerzas económicas, sociales o políticas, mueven la acción dramática; la obra se basa en una estructura de esas contradicciones.
4. "Historiza" la acción dramática, transformando al espectador en observador, despertando su conciencia crítica y capacidad de actuación.
5. A través del conocimiento, impulsa al espectador a la acción.
6. Razón.
7. El conflicto no se resuelve, y emerge con mayor claridad la contradicción fundamental.
8. Las fallas que el personaje pueda tener personalmente no son nunca la causa directa Y fundamental de la acción dramática.
9. El conocimiento adquirido revela las fallas de la sociedad.

Según (Boal, 1970), para Brecht no existe "naturaleza humana" y, por lo tanto, nadie es lo que es porque sí, el hombre entonces se construye en situaciones determinadas,

por tanto, está en proceso y hay que buscar las causas. “Brecht no quiere decir que las voluntades individuales no intervienen nunca: quiere afirmar, sí, que no son nunca el factor determinante de la acción dramática fundamental” (p. 208). Así, el conflicto para Brecht no se presenta como una necesidad moral donde los personajes no pueden evitar ser lo que son y hacer lo que hacen, sino por el contrario para él, el conflicto se encuentra determinado por necesidades sociales o económicas.

En las poéticas materialistas, tal como lo plantea (Boal, 1970) el objetivo no es tan sólo el de interpretar el mundo, sino que es también el de transformarlo, tienen la obligación de mostrar cómo puede ser transformado el mundo. Por tanto, Brecht se opone al teatro aristotélico catártico y propone una confrontación con la audiencia en situaciones en las que debe haber cambios, el espectador no solo consume espectáculo, sino que debe tomar posiciones críticas para llegar a sus propias conclusiones. “Brecht desea que el espectáculo teatral sea el inicio de la acción” (p. 212). El equilibrio debe ser buscado transformando la sociedad y no purgando al individuo de sus justos reclamos y necesidades.

Pedagogía del oprimido y educación popular.

Para Augusto Boal las teorías de Paulo Freire resultan un motor fundamental en la consolidación de sus teorías del Teatro del Oprimido. (Freire, 2005) propuso una forma de alfabetización, contrapuesta a la alfabetización que se denomina Educación Bancaria, la cual es entendida como una herramienta del poder dominante que impone un tipo de conocimiento sobre otro; en la cual se toma al sujeto como una unidad vacía, que debe normativizarse e institucionalizarse; para cumplir determinado papel en las relaciones de poder existentes en la sociedad.

Según las ideas de este autor, es necesario generar una concientización al oprimido a través de la educación como una aproximación crítica a la realidad. Para (Freire, 2005) se debe dar más importancia a la educación dialógica o conversacional, que a la curricular; el diálogo en la educación permite compartir las ideas de unos con otros y lleva a la socialización; con el diálogo se llega a la comprensión del mundo y de su realidad.

Así mismo, se debe dar importancia a la praxis en la actividad educativa. (Freire, 2005) consideró fundamental constituir una teoría de la acción la cual denominó dialógica.

En esta teoría los sujetos se encuentran para la transformación del mundo en colaboración, desde esa perspectiva el “tu es quien lo constituye, y a su vez ese tu es constituido como yo al tener en su yo un tu” (p. 152). Así pues, el sujeto aquí no significa sujeto individual, sino el grupo social.

Del mismo modo, según (Freire, 2005) “los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, que, problematizada, los desafía, y la respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella para transformarla” (p. 154). Esta problematización se refiere a ejercer un análisis crítico sobre la realidad problema que se convierte en acción concreta.

El carácter histórico de la realidad proporciona el marco de lo que él denomina la acción cultural la cual en sus palabras “es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla” (Freire, 1970: p. 165). Por tanto, propone una acción cultural también dialógica que supere las contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres. Esta forma de acción cultural, como acción histórica se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante.

A partir de esto se propone el surgimiento de la educación popular como un componente crucial para la transformación tanto política, económica y cultural y la materialización y consolidación del sujeto colectivo que transforma su realidad a partir de dicha praxis.

Así pues, la educación popular según (Torres, 2016) se define como:

Un conjunto de prácticas sociales, y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías (p. 22).

Según lo plantea (Torres, 2016) hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de una sociedad más justa y

democrática, a través de alternativas pedagógicas, metodologías y didácticas coherentes con los postulados anteriormente expuestos.

Referentes legales

El presente apartado enmarca las principales leyes y/o normas a nivel internacional nacional y distrital, que aportaron a fundamentar legalmente el proyecto de intervención.

Tabla 3. *Normatividad*

Ámbito de la norma	Tipo de norma	Descripción	Relación
Internacional	Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948)	La declaración establece la libertad, la justicia y la paz como elementos indispensables para la realización de todos los hombres y mujeres que son iguales sin distinción de etnicidad, sexo u origen. Algunos de los derechos que establece la declaración son: la vida, la libertad, la seguridad, la personalidad jurídica, la residencia en un territorio, la nacionalidad, la familia, la libertad de expresión, el trabajo, el salario, la educación.	Este documento se presenta como uno de los mayores instrumentos que marca un hito en la historia de los derechos humanos en cualquier lugar del mundo, permitiendo orientar las distintas y complejas prácticas sociales que se dan en contextos como el colombiano. Por tanto, para el presente proyecto se hace necesario el abordaje de los derechos humanos como principios fundantes para la construcción de una cultura de paz.
Nacional	Constitución Política de Colombia	Artículo 22. La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.	Este artículo permite comprender que el Estado debe garantizar y priorizar el derecho a la paz, más allá de una noción abstracta de dicho concepto, entendido solo como la finalización del conflicto armado; así, garantizar la paz implica la priorización de las distintas necesidades de las personas en su conjunto.
Nacional	Plan Nacional de desarrollo Todos por un Nuevo País: Paz, Equidad y Educación	En el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 en el capítulo VIII Seguridad, justicia y democracia para la construcción de paz: Se presenta el diagnóstico, los objetivos, estrategias, productos y metas que contribuyen a la vigencia	Este capítulo presenta un marco de acción que se encuentra orientado específicamente a superar las consecuencias del conflicto armado, las cuales tienen un carácter transitorio para avanzar hacia la paz y se

		integral del Estado social de derecho relacionados con la provisión de bienes públicos y servicios sociales de seguridad, justicia y democracia	encuentran focalizadas en la población y territorios afectados directamente por el conflicto armado. Por tanto, el presente proyecto se encuentra enmarcado dentro de los objetivos 3 y 7 de este capítulo.
Nacional	Ley 1732 de 2014. Decreto 1038 de 2015	Artículo 1°. La Cátedra de la Paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014 y de este decreto. Artículo 2°. Objetivos. La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.	La presente ley sustenta la obligatoriedad de que todas las instituciones educativas del país lleven a cabo la cátedra de paz como eje fundamental para el fomento de una cultura de paz.
Distrital	Acuerdo N° 645 de 2016 por el cual se adopta el Plan de desarrollo económico, social ambiental y de obras públicas para Bogotá 2016-2020 “Bogotá Mejor para Todos”	Capítulo 4°; Pilar 3: Construcción de comunidad y cultura ciudadana -Artículo 34: Equipo por la educación para el reencuentro la educación y la paz: Empoderar a los actores y líderes del sector para aportar a la construcción de una Bogotá en paz y a la consolidación del proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante el desarrollo de competencias socioemocionales, el fortalecimiento de la participación, la convivencia de la cultura ciudadana y el mejoramiento del clima escolar. -Artículo 35: Cambio cultural y construcción del tejido social	Los artículos aquí propuestos, se encuentran inscritos al Plan de desarrollo económico, social ambiental y de obras públicas para Bogotá 2016-2020 “Bogotá Mejor para Todos” el cual presenta la importancia de educar desde una cultura de paz para la construcción del tejido social desde acciones colectivas estimuladas a partir del arte y la cultura.

		<p>para la vida: Estimular cambios culturales a través de las acciones colectivas, participativas y comunitarias desde el arte, la cultura, la recreación, el deporte, para la aprobación y el disfrute del espacio público, la convivencia, el respeto a la diferencia, el cuidado del medio ambiente y la promoción de la cultura ciudadana como pilar de la construcción del tejido social</p>	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

1.7 Delimitación del problema

El presente apartado consistió en formular el problema objeto de estudio de un modo concreto; para definirlo fue necesario explicar en qué consistía, justificar porque era necesario y precisar el objetivo que se perseguía.

1.7.1. Justificación.

El conflicto armado colombiano ha transitado por varias etapas y se ha configurado con características particulares en el tiempo, allí donde, por una parte, la violencia directa se ha ejercido como principal mecanismo de control y dominio sobre los cuerpos, los discursos, formas de pensar y actuar, generando en la población civil afectada, de manera directa o indirecta, diversas secuelas de tipo emocional, social, familiar, económico y simbólico entre otros.

Y donde por otra parte, se suma sin duda la violencia de tipo estructural en la cual convergen tanto las condiciones de precariedad económica y las dinámicas propias de los procesos de modernización y “desarrollo” dentro de los cuales las personas encuentran toda una serie de condiciones desfavorables para mantener o para construir, lazos, vínculos, pertenencias, proyectos y acciones colectivas que puedan dar lugar a la resistencia y a la defensa de su dignidad. Un contexto que permite dimensionar de manera amplia su efecto en la vida social y cultural del país y por tanto comprender las repercusiones que ha traído consigo desde sus inicios hasta la actualidad el sistema capitalista.

Lo anterior da cuenta de lo imperativo e importante que es generar escenarios de construcción de paz y modificaciones en los discursos y acciones cotidianas desarrolladas por los ciudadanos y ciudadanas para transformar los conflictos, la forma en que los percibimos o

reproducimos. Por tanto, el presente proceso de intervención desde Trabajo Social nace del interés principal por contribuir al fomento de una cultura de paz entendiendo ésta como un proceso en el cual se transforma la cultura de la violencia tan presente en nuestra sociedad mediante la apropiación de herramientas creativas desde un enfoque crítico.

A su vez, este interés por contribuir al fortalecimiento de una cultura de paz surge de la preocupación e inquietud generada al observar, por una parte, que en la institución aún no se implementa la Cátedra de Paz; la cual es de carácter obligatorio y tiene por finalidad “fomentar en las instituciones educativas procesos de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social y promover una cultura de paz” (Decreto 1038, 2015).

Por otra parte, el notable desconocimiento y descontextualización por parte de los estudiantes y docentes frente a los contenidos dicha cátedra, reflejaron los retos que como trabajadores sociales tenemos en el marco de las intervenciones sociales en medio de sociedades altamente conflictivas. Esto condujo a matizar esta problemática a través del Teatro del Oprimido como una apuesta y alternativa para promover la construcción de memoria colectiva sobre el conflicto armado en Colombia y por ende propiciar la capacidad de reflexión y acción crítica de los estudiantes en el escenario social; otorgando reconocimiento a la práctica teatral como vehículo de comunicación que aporta a la divulgación y conocimiento de hechos históricos relevantes para la sociedad, y por ende promueve el desarrollo del potencial creativo y expresivo de los sujetos en aras de una cultura de paz.

Es a partir de este marco, que la presente intervención se muestra como pertinente y da soporte a las acciones del quehacer profesional en el ámbito social y comunitario en pro de una cultura de paz; se percibe así, como una responsabilidad ética que sinérgicamente se adhiere al ser del Trabajo Social:

El ser del Trabajo Social configura, por una parte, el reconocimiento del “otro” y de “los otros” como sujetos sociales y políticos capaces de transformar realidades sociales en los procesos de formación, participación, movilización y acción colectiva; y, por otra parte, el reconocimiento de las condiciones estructurales y coyunturales de las realidades sociales en las que los mismos

sujetos, las organizaciones, las instituciones y el Estado se desenvuelven cotidianamente (CNTS, 2015, p. 24).

Así mismo, también se presenta como un aporte significativo al Trabajo Social en tanto que el teatro y otras prácticas artísticas se muestran no sólo como novedosas herramientas metodológicas para la intervención, sino que a su vez se comprueba la enorme capacidad de agenciamiento social que se promueve a partir de estas metodologías. En esa medida es posible remitirse a la idea de un sujeto social e histórico que transforma su entorno y a sí mismo, lo cual se convierte en un componente crucial para el quehacer profesional.

Ahora bien, para la organización Centro de Educación Popular Chipacuy la intervención se presenta como una apuesta política-pedagógica de educación popular ya que a través de la metodología de Augusto Boal en su Teatro del Oprimido se materializan los pilares fundamentales de esta corriente, en tanto proceso dialéctico, participativo, crítico y dialógico que permite el fortalecimiento de sujetos capaces de llevar a cabo acciones sociales emancipatorias en el marco de reflexiones críticas sobre los procesos históricos de la sociedad, de cara a desarrollar y fortalecer el poder comunitario partiendo de la horizontalidad y el diálogo.

Así mismo, la intervención apunta a fortalecer el reconocimiento y visibilización de esta organización de cara a la comunidad de la localidad de Suba como referente cultural y artístico.

Finalmente, la intervención se presenta como un aporte indispensable para las instituciones educativas, específicamente la Institución Educativa Distrital República Dominicana las cuales requieren herramientas para el abordaje de los contenidos de la Cátedra de Paz. En este sentido el Teatro del Oprimido es una completa metodología que se vale de técnicas creativas asentadas en el juego y fomenta valores relativos a la paz, como la amistad, la comunicación, la cooperación, la participación y la empatía, entre otros valores.

Además, permite abordar el conflicto desde otros puntos de vista, allí las representaciones del escenario social, se consideran un elemento crucial donde el sujeto colectivo genera un ensayo de éste para poder trascender, analizar y ampliar posibilidades de expresión, y transformación en un lenguaje diferente.

Otra de las posibilidades de aportar a la promoción de una cultura de paz es la formación de jóvenes líderes, que adquieran herramientas de análisis y debate que les permitan, organizarse y

generar acciones concretas para la construcción de paz. En este sentido, el teatro es una herramienta con un potencial educativo, cultural, social y político por medio del cual las personas muestran, analizan y cuestionan formas de ver y entender la vida, maneras de ser y de estar en el mundo.

Así, el desarrollo de la persona como sujeto creador no tiene otra finalidad que la recuperación y reconstrucción de un sujeto social activo, capaz de afirmar y confirmar su existencia, sus pertenencias y sus disidencias, de reclamar sus derechos asumiendo sus deberes.

ACTO SEGUNDO

2. Planeación

De acuerdo con lo planteado por (Pérez, 2009) llevar a cabo la intervención implicó planificar los recursos con los que se contaba, y los procedimientos que se iban a utilizar para llegar a la consecución de los objetivos propuestos. Para esto fue necesario definir:

2.1 Objetivos

Objetivo general.

Promover la construcción de memoria colectiva sobre el conflicto armado en Colombia a través del Teatro del Oprimido como una herramienta para propiciar la capacidad de acción de los estudiantes del grado 901 de la IED República Dominicana en el escenario social, durante el II semestre de 2017 y el I y II de 2018.

Objetivos específicos.

- Realizar un proceso de contextualización e introspección sobre el conflicto armado en Colombia con los estudiantes de grado 901 de la IED República Dominicana, mediante el reconocimiento del cuerpo como vehículo de la memoria.
- Consolidar un grupo de teatro con los estudiantes del grado 901 de la IED República Dominicana, en el cual se construya de manera colectiva una puesta en escena en la que se evidencien las reflexiones y aprendizajes en torno al conflicto armado en Colombia, mediante el teatro como lenguaje.
- Proporcionar herramientas para que los estudiantes del grado 901 se asuman como sujetos activos frente a sus realidades, a través del teatro como discurso.

2.2. Metodología

La metodología jugó un papel clave en el desarrollo de la intervención, dado que proporcionó las herramientas, las técnicas y los métodos mediante los cuales se alcanzaron los objetivos propuestos.

De este modo, se retomó el Teatro del Oprimido como una metodología artística que busca la transformación de la sociedad; donde las personas tienen una participación activa a la vez que se concientizan sobre su papel como sujetos de cambio. A través de la metáfora del teatro el espectador/a es estimulado a salir del rol pasivo, que le otorga el teatro convencional, y así, asumir su condición de sujeto/actor. Tal como lo afirma (Boal, 1980) “Recobrando su rol activo puede reflexionar sobre su pasado, transformar la realidad del presente e inventar su futuro” (p.14).

Según (Boal, 2002), el teatro es la capacidad de los seres humanos de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana. Para él todo ser humano es teatro, “no todos hacen teatro, pero todos somos teatro, somos actores y espectadores simultáneamente” (p.24). Para explicar esta idea crea el concepto de *espect-actor*, nombre que fusiona las dos dimensiones humanas del artista que está escondido en nuestro ser; somos actores y espectadores de la realidad.

Es así, como desde esta perspectiva el Teatro del Oprimido a partir de sus etapas y técnicas se entrelazó con los contenidos de la Catedra de Paz, específicamente y de manera transversal con la temática de Memoria Histórica; abordando conceptos como la violencia, conflicto y conflicto armado colombiano. Finalmente, y como producto del proceso se construyó con los estudiantes una obra de teatro de creación colectiva sobre algunas de las masacres perpetradas en el marco del conflicto en Colombia con la cual no sólo se promovió la construcción de Memoria Colectiva, sino que, a través de acciones concretas en el escenario social los estudiantes se asumieron como sujetos activos frente a sus realidades. A continuación, se describen las etapas de la metodología:

Conocer el cuerpo:

Los ejercicios de esta primera etapa tienen por finalidad deshacer las estructuras musculares de los participantes. Es decir, los actores tienen que trabajar con sus cuerpos para conocerlos mejor y volverlos más expresivos. De acuerdo con (Boal, 1980) son “Secuencia de ejercicios en que se empieza a conocer el cuerpo, sus limitaciones y sus posibilidades, sus deformaciones sociales y sus posibilidades de recuperación” (p.22).

Tornar el cuerpo expresivo:

Esta etapa intenta desarrollar la capacidad expresiva del cuerpo, entendiendo que socialmente estamos acostumbrados a expresarlo todo por medio de la palabra, quedando de este modo subdesarrollada toda la enorme capacidad expresiva del cuerpo. Para (Boal, 1980) es la “Secuencia de juegos en que uno empieza a expresarse a través del cuerpo, abandonando otras formas de expresión más usuales y cotidianas” (p. 27).

El teatro como lenguaje:

En esta etapa se procede a hacer que el espectador se disponga a intervenir en acciones concretas, abandonando la condición de objeto y asumiendo plenamente su papel de sujeto. “Se empieza a practicar el teatro como lenguaje vivo y presente, no como producto acabado que muestra imágenes del pasado” (Boal, 1980: p. 22). De acuerdo con el autor esta etapa se centra en el tema a ser discutido y promueve el paso del espectador a la acción. Esta etapa se divide en tres partes representando cada una un grado diferente de participación directa del espectador en el espectáculo, las cuales son: dramaturgia simultánea, Teatro imagen y Teatro foro.

El teatro como discurso:

Finalmente, esta etapa según (Boal, 1980) se compone de acciones sencillas en que el espectador-actor presenta espectáculos según sus necesidades de discutir ciertos temas o ensayar ciertas acciones. Allí se intenta dialogar con los actores, interrumpir la acción, pedir explicaciones sin esperar a que termine la obra, convirtiéndose en experiencias que se sabe cómo comienzan, pero no como terminan, ya que según el autor “el espectador está libre de sus cadenas, finalmente actúa y se convierte en protagonista” (p. 43).

2.3 Planeación de sesiones

Contextualización

Sesión 1

Objetivo: Contextualizar a los estudiantes del grado 901 sobre el conflicto armado en Colombia, sus causas, consecuencias, actores e hitos más importantes.

Justificación: Como parte de la introducción del proceso llevado a cabo fue necesario realizar una contextualización acerca del conflicto armado en Colombia y sus características, entendiendo que, según lo evidenciado en el diagnóstico existe un marcado desconocimiento de los principales momentos, actores, causas y consecuencias de este. Desde esta perspectiva resultó necesario ahondar en el tema mediante un documental corto y mediante técnicas de análisis participativas (Lluvia de ideas, papelógrafo) las cuales proporcionaron elementos reflexivos sobre el conflicto armado en Colombia. La reflexión estuvo también transversalizada por los criterios del conflicto según el autor John Paul Lederach y su modelo de las tres P en el cual propone que existen tres elementos que interactúan, siempre en la estructura de un conflicto, y los define como las 3 “P”: Personas, Proceso y Problemas (Lederach, 1990).

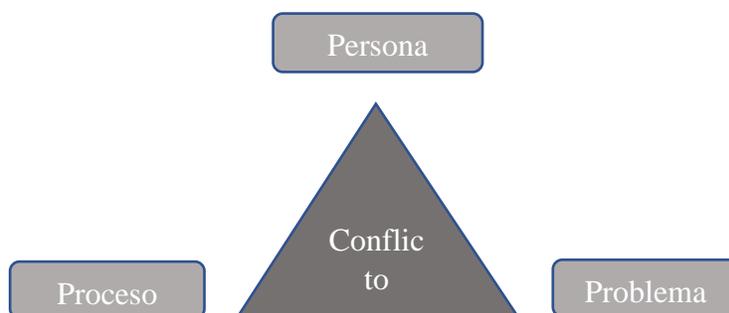


Figura 1. Estructura del conflicto.

Fuente (Lederach, 1990).

Tabla 2. Sesión 1 contextualización

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Técnica de animación “Se murió Choche”	Colocados todos en círculo, un participante inicia la rueda diciendo al que tiene a su derecha "Se murió Choche" pero llorando y haciendo gestos exagerados. El de la derecha le debe responder lo que se le ocurra, pero siempre llorando y	10 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Físicos: Salón de clases

		con gestos de dolor. Cada cual, luego de recibir la noticia y asumir la actitud del que se la dijo, cambia de actitud al pasar la noticia al que sigue. (Ej. uno llorando, la pasa el otro riendo, el otro individuo indiferente, etc.)		
Desarrollo	Técnica audiovisual: documental “La paz posible” Técnica de análisis: Lluvia de ideas	Se presentará a los estudiantes el proyecto que surgió del diagnóstico llevado a cabo con ellos en el mes de noviembre. Posterior a esto se proyectará el documental llamado La paz posible en el cual se hace una breve contextualización del conflicto colombiano marcado por unos hitos principales. Se pedirá a los que se dividan por grupos y que hagan una lluvia de ideas en la cual se presenten las ideas centrales frente al origen, actores y consecuencias del conflicto armado colombiano.	30 minutos 30 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales: Papeles adhesivos, papel Kraft, marcadores, cinta. Tecnológicos: Video Beam Físicos: Salón de Clases
Cierre	Técnica de análisis: Papelógrafo	Se plasmarán las conclusiones de lo que lograron interiorizar del documental.	30 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales: Papeles adhesivos, papel Kraft, marcadores, cinta. Físicos: Salón de Clases.

Fuente: Construcción propia

Primera etapa: Conocer el cuerpo

Sesión 2: Corpografía.

Objetivo: Incentivar el reconocimiento de los distintos tipos de violencia inscritos en los cuerpos de los estudiantes

Justificación: La sesión estuvo encaminada a dar respuesta a la primera etapa de la metodología de Augusto Boal que plantea el Conocimiento del cuerpo como método para deshacer las

estructuras musculares institucionalizadas en cada uno de los actores sociales. Según lo planteado por (Trosman, 2013) en nuestra existencia todo comienza y termina por el cuerpo. Nuestra historia, por lo demás, no se escribe en ningún lugar más que en el seno de nuestro cuerpo.

Así mismos, desde la Psicología Social, Enrique Pichón Riviére (1985, p. 10) define al hombre como un ser social en situación, determinado por sus condiciones concretas de existencia (geográficas, económicas, históricas, sociales, culturales, etc.) plantea también que a todo esquema conceptual subyace una concepción del hombre y del mundo: una ideología y esta ideología produce cuerpos.

De manera transversal para el desarrollo de esta sesión se presentó a los estudiantes el concepto de violencia de Johan Galtung y el análisis que este autor hace a partir de su esquema sobre los distintos tipos de violencia.

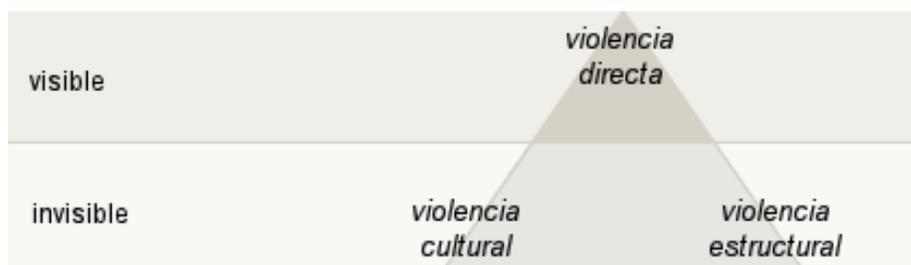


Figura 2. Triple dimensión de la violencia

Fuente: (Galtung, 2004)

Para Galtung la violencia tiene una triple dimensión: directa, estructural y cultural. Las grandes variantes de la violencia pueden explicarse fácilmente en función de la cultura y estructura: “violencia cultural y estructural causan violencia directa, y emplean como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y esgrimen la cultura para legitimar su uso de la violencia” (Galtung, 2004, p. 3).

Estos conceptos se enlazaron con la técnica de Corpografía la cual es definida como la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural, donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que a través del lenguaje los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican,

silencian o *Corpografían* (Planella, 2013). Literalmente sería entendido como grafiar desde el cuerpo; pero también grafiar con el cuerpo, grafiar en el cuerpo.

Tabla 3. *Sesión 2 Corpografía*

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Técnica de animación “Carrera de piernas cruzadas” (Boal, 2002).	Los participantes se unen en parejas se abrazan y trenzan sus piernas (Izquierda de uno con derecha del otro y viceversa). En la carrera cada pareja actúa como si fuera una sola persona y cada persona actúa como si su pareja fuera su pierna. La “pierna” no salta sola: tiene que ser movida por su pareja. (Boal. p. 26)	20 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Físicos: Salón de clases
Desarrollo	Técnica de análisis: Corpografía	Los estudiantes formaran grupos de cinco personas, a cada grupo se le asignara la definición de un tipo de violencia; se les pedirá que discutan el tema durante cinco minutos y acto seguido que dibujen o escriban en el cuerpo del otro significantes o sinónimos de la palabra asignada.	40 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales: Marcadores, hoja de explicación. Físicos: Patio de colegio
Cierre	Técnica de reflexión:	Cada grupo deberá explicar, exponer o reflexionar el porqué de estas marcas, dibujos o palabras en el cuerpo del otro. Finalmente, la reflexión se abordará haciendo algunas claridades del porque los cuerpos hablan y la relación de este con el conflicto armado.	30 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Físicos: Patio del colegio

Fuente: Construcción propia

Segunda etapa: Tornar el cuerpo expresivo

Sesión 3: Cartografía del cuerpo

Objetivo: Promover en los estudiantes la recuperación de espacios de memoria de los discursos normativos sobre el conflicto armado mediante su gramática corporal.

Justificación: Desarrollar en los participantes la capacidad expresiva del cuerpo, como lo menciona (Boal, 1980) significa que los participantes se esfuercen por expresarse a través de sus cuerpos, cosa a la que no están acostumbrados. “en nuestras sociedades nos acostumbramos a expresarlo todo a través de la palabra, quedando de este modo subdesarrollada toda la enorme capacidad expresiva del cuerpo” (p. 27).

Esta etapa de Boal se conjugó con la técnica de mapa corporal o cartografía corporal, la cual permitió ahondar en una dimensión gráfica compuesta por representaciones de autoimagen e imagen social interpretadas por cada sujeto como su “gramática” corporal (Machover, 1949). Dicha gramática se plasmó en formas, colores e instalaciones, que articularon emociones, sufrimientos físicos, mitos y tabúes inscritos en sus cuerpos en relación con sus relatos de vida y el conflicto armado, ejercicio que promovió la evocación de la memoria individual y colectiva.

Tabla 4. *Sesión 3 Cartografía del cuerpo*

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Técnica de animación “¿Qué personaje soy?”	Se distribuyen papelitos con nombres distintos personajes. Cada participante saca uno, durante diez minutos intenta dar una visión física, corporal, del personaje que le correspondió. No está permitido hablar o hacer ruidos obvios que denuncien al mismo. La comunicación debe ser exclusivamente corporal. Después de los diez minutos iniciales, cada participante debe buscar su pareja entre los demás que están “imitando”, pues siempre habrá una pareja para cada personaje. Cuando dos participantes están convencidos de que forman una pareja salen de “escena”. El juego termina cuando todos los participantes encuentren su pareja (Boal. P. 28)	20 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales: Papeles con personajes. Físicos: Salón de clases
Desarrollo	Técnica de análisis: Cartografía del cuerpo	La actividad se desarrolla en tres partes. 1. Línea de vida: Los estudiantes ubican los nudos de acontecimientos que para “sí” son más relevantes de su de vida, Cada nudo representado permitirá identificar las huellas de eventos biográficos, los cuales dan cuenta de procesos situados en contextos sociopolíticos (económicos, políticos, socioculturales) del acontecer nacional.	50 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales: Papel Kraft, marcadores, cinta,

		<p>2. Quien soy yo: Mediante preguntas reflexivas se estimulará a los estudiantes a abrir los nudos biográficos y se articularán los hechos al contexto donde han ocurrido, identificando personas involucradas y afectos desplegados.</p> <p>3. Mapa corporal: Se prepara el papel del tamaño real del cuerpo y se deja libre la creatividad en cuanto al uso de colores y materiales para las aplicaciones. A continuación, se organiza a los estudiantes en duplas y se dibuja el contorno del cuerpo en la posición más cómoda para el participante. A continuación, se representan los elementos simbólicos de la experiencia con el cuerpo, las características de la autoimagen. En otro nivel de representación se registran distintos discursos provenientes de la imagen social en relación con discursos normativos sobre el conflicto construida sobre diversas creencias (Silva, Barrientos, Espinoza, 2006: p. 169).</p>		periódicos, revistas, pegante, Físicos: Salón de Clases
Cierre	Técnica de análisis y reflexión	Finalmente, se generará un espacio donde, tanto, el grupo, como, cada estudiante decide voluntariamente compartir su experiencia. Los sujetos dialogarán bajo una modalidad grupal sobre sus hallazgos. La metodología permite que discutan e interpielen a sus propios hallazgos graficados en el mapa.	30 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Físicos: Salón de Clases

Fuente: Construcción propia.

Tercera etapa: Teatro como lenguaje

Objetivo: Motivar la memoria colectiva de los estudiantes a través del teatro como lenguaje.

Justificación: El lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia, los actores hablan, andan, expresan ideas y revelan pasiones, exactamente como todos nosotros en la rutina diaria de nuestras vidas. Para (Boal, 1980) la única diferencia entre unos y otros es que los actores son conscientes de estar usando el lenguaje, mientras que los no actores ignoran que están haciendo teatro, hablando teatralmente, es decir, usando el lenguaje teatral.

Poner en práctica el teatro como lenguaje se presenta como una herramienta significativa y propicia para poner en escena los acontecimientos que han marcado la historia social, política y económica de nuestra sociedad. Para Augusto Boal el teatro como lenguaje significa que todos

los seres humanos son actores, porque actúan en el escenario social, y porque tienen un papel en dicho escenario; además, se presentan como espectadores, porque también observan el escenario social en determinados momentos. Somos todos *especta-actores*.

En esa medida el conflicto en Colombia se presenta paradójicamente como metáfora de una obra teatral en la que todos hemos sido en alguna medida actores y a su vez espectadores de la tragedia que por años hemos vivido. Así pues, abordar el conflicto armado en Colombia implica maneras creativas de comprenderlo con la intensidad última, pero no acabada de transformar de mejor manera estas realidades. El teatro permite relacionar las historias narradas con la vida, la comunidad y el desarrollo de los proyectos propuestos por los participantes, vinculando el pasado, el presente y el futuro. Se convierte en una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudar a construir el futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue.

Esta etapa fue abordada en dos sesiones que se describen a continuación:

Sesión 4: Cine Foro: Mateo.

Objetivo: Introducir a los jóvenes en el contexto del teatro, reafirmando su postura en el escenario social.

Tabla 5. Sesión 4 Cine foro

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Compartir	Para la proyección de la película se solicitará a los estudiantes que lleven una merienda la cual compartirán al inicio y durante el desarrollo de la sesión, Esto con el fin de propiciar un ambiente colaborativo, amistoso y de cohesión grupal que permitirá el desarrollo de la técnica de cine foro.	5 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales: Maíz pira, gaseosas, vasos, dulces
Desarrollo	Cine- foro Película Mateo	Se proyectará la película Mateo a los estudiantes del grado 901 con la finalidad de introducir a los jóvenes en el contexto del teatro, pero a su vez evidenciar de qué manera el teatro permite recrear conflictos de la vida cotidiana.	1 hora 25 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales:

		La película de Mateo cuenta la historia de un joven que vive en medio del conflicto armado colombiano y que vive la dualidad de hacer parte de la guerra o tomar el camino del arte como alternativa en un lugar donde las oportunidades son escasas.		Video Beam, película, computador, aula de clases
Cierre	Conversatorio	El conversatorio será llevado a cabo al finalizar la película y girara en torno a cinco preguntas que permitirán la apertura del foro y la discusión. 1. Problemática social que identifica en la película 2. Actores del conflicto que identifica en la película 3. ¿De qué manera cree que el teatro cambio el modo de pensar de mateo? 4. ¿Qué es para usted el teatro? 5. ¿Como podría relacionar la problemática del conflicto armado en Colombia con el teatro?	30 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales: Hojas de papel

Fuente: Construcción propia

Sesión 5: Teatro imagen.

Objetivo: Problematizar la masacre del Salado a través de secuencias corporales (teatro imagen) planteadas desde un pensamiento colectivo.

Tabla 6. Sesión 5 Teatro imagen

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Memorias: La voz de los sobrevivientes El Salado Centro de Memoria Histórica	Se presentará a los estudiantes fragmentos de algunas narraciones de las víctimas de la masacre del Salado perpetrada en el año 2000 por el grupo paramilitar Auto defensas Unidas de Colombia; estos fragmentos serán leídos inicialmente por una de las trabajadoras sociales en formación y a continuación la narración la harán los jóvenes para pasar al desarrollo central de la sesión.	12 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901 Materiales: Narración impresa
Desarrollo		Inicialmente se pide que los		

	Teatro imagen:	<p><i>especta-actores</i>, como si fuesen escultores, que esculpan un grupo de estatuas, es decir, imágenes formadas por los cuerpos de los demás estudiantes, que revelen visualmente un pensamiento colectivo, una opinión generalizada, sobre la masacre del Salado.</p> <p>Si los demás aún no coinciden, otros <i>especta-actores</i> podrán modificar, en parte, la estatua base (inicial), o completarla, o hacer otra completamente diferente. Cuando finalmente haya un acuerdo, se tendrá la imagen real. En la que el objetivo será la representación de la opresión de este actor armado.</p> <p>En un segundo momento se pide, esta vez, que los <i>especta-actores</i> construyan una imagen ideal, en la cual la opresión haya desaparecido, y que represente la sociedad que se desea construir, el sueño: imagen en la cual los problemas actuales hayan sido superados. Son siempre imágenes de paz, tranquilidad, amor, etc.</p> <p>Finalmente, se les pide que muestren la imagen tránsito, es decir, cómo será posible pasar de una realidad a otra. En otras palabras, cómo se puede realizar el cambio, la transformación.</p>	<p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901</p> <p>Materiales: Cámara</p>
Cierre	Reflexión y cierre	<p>La reflexión será llevada a cabo a través de seis preguntas orientadoras.</p> <p>¿Qué actores del conflicto identifica en esta masacre?</p> <p>¿Cuáles fueron los motivos por los cuales ocurrió la masacre?</p> <p>¿Qué sentimientos genera en ustedes la narración de la masacre del Salado?</p> <p>¿Creen que es importante conocer los testimonios de las víctimas?</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Humanos: Trabajadoras sociales en formación y estudiantes 901</p> <p>Materiales: Hojas de papel</p>

		<p>¿Creen que es importante tener memoria de estos sucesos violentos del país? ¿Por qué?</p> <p>¿Creen que se puede a través del teatro promover la memoria del conflicto en personas que no lo han vivido? ¿Cómo creen que se puede hacer?</p>		
--	--	---	--	--

Fuente: Construcción propia.

Cuarta etapa: Teatro como discurso

Objetivo: Propiciar la capacidad de acción en el escenario social mediante el teatro como discurso.

Justificación:

En esta última etapa del Teatro del Oprimido de acuerdo con (Boal,) el espectador pasa a ser protagonista de sus acciones; siendo ocasión para tomar la palabra y expresar una determinada posición, individual y colectiva, una forma de ver el mundo, una ideología en tanto idea del ser humano, de sus valores y creencias. Supone encuentro, comunicación y diálogo entre personas.

Es una actividad que se presenta en la esfera pública, y que expande al máximo lo participativo, situando al espectador en un papel más activo en el proceso de creación. Tal como lo expresan (Ramos y Aldana, 2017) “A partir de la implicación de integrantes de un grupo humano para construir de manera conjunta una obra desde sus intereses y necesidades, se busca fijar una posición crítica frente a la realidad” (p. 51) esto permite y estimula al espectador a hacer preguntas, a dialogar, a participar.

Así pues, el desarrollo de prácticas artísticas comunitarias que tienen como tema las memorias, implica necesariamente un elemento de transformación social frente a la concepción del pasado en manos de los mismos actores que materializan y simbolizan sus recuerdos individuales y colectivos desde el accionar de la obra.

Llevar a cabo el proceso de creación colectiva de la obra *Retrospectiva de la Memoria* por tanto se presentó como un acontecimiento educativo capaz de propiciar en los estudiantes no solo la apropiación de conocimientos alrededor del conflicto armado, sino que a través de

distintas técnicas fue posible movilizarlos socialmente. apuntando a la visibilización, en el ámbito de lo público, de las causas y consecuencias de la violencia política asociada con los diversos actores que ello implica: población civil, víctimas, Estado y grupos armados.

Sesión 6: Iniciación teatral.

Objetivo Sesión: Generar la noción de juego como factor motivante para “estar en escena”.

Tabla 7. Sesión 6 Juegos para actores y no actores

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Presentación:	Como parte del protocolo de iniciación el estudiante de Artes Escénicas se presentará haciendo un empalme sobre su práctica y la relación de esta con el proyecto. Además, propiciara la confianza mediante el juego.	10 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de Artes Escénicas y estudiantes de 901

Desarrollo y cierre	Juegos para actores y no actores.	<p>El estudiante comenzara la sesión a través del juego pedra papel y tijera actuando, en un primer nivel como Ameba, de este modo el que gana evolucionara a Conejo; estando en conejo sí se gana evoluciona a Canguro, sí pierde involuciona a Ameba. Siguiendo este parámetro hasta que el ganador sea el Gorila.</p> <p>Juego de 1, 2, 3, 4. Este juego consiste en hacer grupos de cuatro personas a las cuáles se les asigna un número del uno al cuatro. Seguido a esto dicen en coro 1.234 (mil doscientos treinta y cuatro). Luego, se cambian de puesto aleatoriamente para mover los números y decir el resultado de la posición en la que están. El objetivo es que lleguen a tal punto de concentración que puedan decirlo sin equivocarse y de coordinada.</p> <p>Inicio, nudo y desenlace. Se solicitará a los estudiantes que frente a sus compañeros y mientras caminan cuenten el inicio de una historia. Luego caminen hacia la derecha contando el nudo, hasta llegar a un punto fijo. Por último, en esta posición estática, cuenten el desenlace de la historia, se despidan y se retiren.</p>	60 minutos	<p>Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de Artes Escénicas y estudiantes de 901</p> <p>Materiales: Cámara</p>
----------------------------	--	---	-------------------	---

Fuente: Construcción propia.

Sesión 7: Espacio, tiempo y lugar.

Objetivo: Reconocer el espacio, el tiempo y el lugar como categorías esenciales para las representaciones teatrales.

Tabla 8. Sesión 7 Espacio, tiempo y lugar

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Obra de teatro Lulú y Melman	Para el desarrollo de esta sesión se llevó a cabo la obra de teatro Lulú y Melman, la cual estuvo a		Humanos: Trabajadoras sociales en

		cargo de los estudiantes de arte dramático de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta obra desarrolla una historia mitológica acerca del tiempo y el espacio con el objetivo de que los estudiantes comprendan los elementos principales del teatro: tiempo espacio, inicio, nudo, desenlace, personajes, conflicto.	30 minutos	formación, estudiante de Artes Escénicas y estudiantes de 901 Materiales: Cámara
Desarrollo	Creación	En un segundo momento se les solicitara a los estudiantes que se dividan en grupos, que a partir de la creación de personajes mitológicos improvisen en escena: los elementos del teatro antes mencionados.	20 minutos	Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901
Cierre	Improvisación	Para el cierre de la actividad los grupos se dispondrán a realizar la presentación de su escena teatral.	40 minutos	Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901

Fuente: Construcción propia.

Sesión 8: Construcción de la memoria y técnicas narrativas.

Objetivo: Construir con los estudiantes, relatos del conflicto armado en Colombia a partir de técnicas narrativas para llevarlas a escena.

Tabla 9. Sesión 8 Construcción de la memoria y técnicas narrativas.

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Rompe hielo	Juego teatral para no actores	15 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901
Desarrollo	Técnica: Escrita	Se divide el grupo en tres subgrupos donde cada uno tendrá una actividad específica así: 1. Masacre del Salado: Por medio de un ejercicio narrativo, los estudiantes identificarán los actores,	1 hora	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901

	Técnica: Video	escenarios, tiempos y costumbres. A partir de esto, recrearan una escena representativa de la masacre mediante la improvisación.		Materiales: Impresiones de narración y noticia. Computador Video
	Técnica: Noticia Periodística	2. Masacre de las bananeras: Por medio de un ejercicio de observación, los estudiantes identificaras los actores, escenarios, tiempos y costumbres; a partir de esto, recrearan una escena representativa de la masacre mediante la improvisación. 3. Masacre de Bojayá: Por medio de un ejercicio de narración visual, los estudiantes identificaras los actores, escenarios, tiempos y costumbres; a partir de esto, crearan una escena representativa de la masacre mediante la improvisación.		Físicos: Salón de clases
Cierre	Improvisación	Los estudiantes pasaran a escena y mostraran a los demás grupos su respectiva representación. Para finalizar se recomendará a los estudiantes que por grupos se ahonde e investigue acerca de la masacre que le correspondió a cada grupo.	45 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901

Fuente: Construcción propia.

Sesión 9: Dramaturgia y montaje.

Objetivo: Construir el guion y montaje de la obra a partir de la creación colectiva.

Tabla 10. Sesión 9 Dramaturgia y montaje

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Actividad rompe hielo	Juego para actores y no actores.	15 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901

Desarrollo	Dramaturgia y montaje de la obra.	Se le pedirá a cada subgrupo que según lo trabajado la clase anterior, comiencen a construir una escena representativa de cada masacre, especificando diálogos, personajes, vestuario, escenografía y, por último, escojan quien representara cada personaje de la escena.	1 hora	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901 Materiales: Hojas de papel Esferos Físicos: Salón de clases
Cierre	Puesta en escena	Los estudiantes pasaran a escena y mostraran a los demás grupos su respectiva representación.	45 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901

Fuente: Construcción propia.

Sesión 10: Dramaturgia y montaje

Objetivo: Fomentar el reconocimiento simbólico de las masacres para construir el guion y montaje de la obra.

Tabla 11. Sesión 10 Dramaturgia y montaje

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Actividad rompe hielo	Juego para actores y no actores	20 minutos	Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901
Desarrollo	Dramaturgia y montaje de la obra	Se llevará a cabo una retroalimentación de la sesión anterior intentando reconocer y recuperar aquellos elementos simbólicos de las narraciones anteriormente elaboradas.	60 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901 Materiales: Hojas de papel Música, velas. Físicos: Salón de clases

Cierre	Puesta en escena	Los estudiantes pasaran a escena y mostraran a los demás grupos su respectiva representación.	40 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901
---------------	------------------	---	------------	---

Fuente: Construcción propia.

Sesión 11: Puesta en escena.

Objetivo: Poner en práctica las herramientas teatrales para representar como actores sociales la memoria colectiva del conflicto construida y transformada a lo largo del proceso.

Tabla 12. *Sesión 11 Puesta en escena*

	Técnica o instrumento	Actividad	Duración	Recursos
Inicio	Organización de escenografía	Las Trabajadoras Sociales, el estudiante de teatro y los estudiantes del grado 901, preparan el salón de clase para la puesta en escena.	20 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901 Materiales: Luces, cámara fotográfica, velas, sillas, vestuario, cortinas, sonido.
Desarrollo	Puesta en escena	Se llevará a cabo la puesta en escena de los tres actos, con el respectivo vestuario, material y diálogos aprendidos.	80 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901 Físicos: Salón de clases
Cierre	Introspección del proceso	Se realiza una reflexión con los estudiantes, en la que todos comparten las experiencias significativas del proceso. De parte de las trabajadoras sociales y el profesor de teatro, se agradecerá a los estudiantes la participación y el compromiso evidenciado	40 minutos	Humanos: Trabajadoras sociales en formación, estudiante de teatro y estudiantes 901

		durante todo el proceso.		
--	--	--------------------------	--	--

Fuente: Construcción propia.

2.4 Temporalización

El presente apartado según (Pérez, 2009) establece las diferentes etapas del proyecto e indica en que fechas se llevaron a cabo las distintas actividades. A continuación, se presenta el cronograma de actividades ejecutado por las trabajadoras sociales en formación:

2.5 Recursos

Dentro del presente apartado fue necesario tener en cuenta los recursos con los cuales se dispuso para llevar a cabo el proyecto, en este sentido se tuvo en cuenta los recursos humanos y materiales.

Recursos humanos.

Para la consecución del proyecto se contó con 2 trabajadoras sociales en formación, las cuales llevaron a cabo la puesta en marcha del proyecto; asimismo se contó con el acompañamiento de un profesional en Artes Escénicas el cual proporcionó un direccionamiento frente a las distintas actividades dentro de la última etapa y, por último, los actores principales que fueron los estudiantes de 901 de la IED República Dominicana de Suba.

Recursos materiales.

En cuanto a los recursos materiales, los espacios físicos del colegio, materiales audiovisuales y de papelería, fueron los principales elementos para poder llevar a cabo la intervención.

Recursos financieros.

Tabla 13. *Presupuesto proyecto social*

Especificaciones de artículos, papelería y útiles	Unidad de medida	Cantidad	V/r unitario	Total
Cinta transparente adhesiva ancha	Unidad	2	1600	3200
Marcadores permanentes y borrables	Unidad	12	1800	21600
Cartulinas	Paquete	3	1500	4500
Papel Kraft	Rollo	1	8000	8000
Colores	Caja	4	5000	20000
Papel periódico	Pliegos	10	300	3000
Tijeras	Unidad	5	1200	6000
Papel iris	Block	2	3200	6400
Hojas Blancas	Resma	1	12000	12000
Lápices	Cajas	3	8400	25200
Bolsas	Unidad	10	700	7000
TOTAL				116.900

Fuente: Construcción propia.

Tabla 14. *Honorarios (Costo de personal)*

Recursos humanos (profesionales)	Transporte	Alimentación y vivienda	Horas requeridas (semanal)	Valor hora profesional
Trabajadora Social	500.000	400.000	15	1.125.000
Trabajadora Social	500.000	400.000	15	1.125.000
Docente en Artes Escénicas	500.000	400.000	15	1.125.000
Sub Total	1.500.000	1.200.000	45 horas semanales	28.125.000
Total: 30.825.000				

Fuente: Construcción propia.

Tabla 15. *Puesta en escena*

Puesta en escena	Utilería/ Total	Transporte (costo por estudiante)	Total
ENTEPOLA	150.000	7.000 x 20= 140.000	
Toma cultural	50.000	25.000 x profesional=75.000	
Sub Total	200.000	215.000	415.000

Fuente: Construcción propia.

ACTO TERCERO

3. Ejecución

De acuerdo con lo indicado por (Pérez, 2009) la ejecución implicó poner en práctica lo planeado llevando a cabo un seguimiento y control del proceso. Esto requirió llevar fichas de observación en las cuales se fueron registrando aspectos relevantes del proceso (Ver apéndice D). Además, fue necesario llevar un seguimiento del grupo a través de listados de asistencia (Ver apéndice E) y evaluaciones del proceso de cada sesión (Ver apéndice F).

Pérez (2009) propone tres momentos base para tener en cuenta en la ejecución: (Concientización, Información, Interpretación) las cuales se describen a continuación y se analizan como parte del proceso, puesto que se consideran parte integral de la metodología y el paradigma crítico.

Concientización: “Pretende motivar a la población que participa en el proceso, despertando su interés y a su vez llevar a cabo actividades que permitan informar sobre su realidad y hacer que se sitúen ante ella” (Pérez, 2009, p. 106).

Información: “A partir de allí se pretende comunicar una serie de hechos y datos relacionados con su historia, permitiendo que las personas asuman y descubran por ellos mismos su patrimonio cultural y su historia” (Pérez, 2009, p. 106).

Interpretación de la historia y la cultura: Finalmente, aquí se trata de conseguir que cada individuo conquiste su propia identidad dentro de la realidad que está viviendo, y que comprenda otras estructuras sociales, políticas y económicas de su comunidad (Perez, 2009: p. 106).

A continuación, se presenta el análisis de los dos momentos iniciales:

3.1. Concientización e Información

Los dos momentos iniciales nos llevaron al primer acercamiento con los estudiantes del grado noveno (901) de la I.E.D República Dominicana lo que permitió tener un panorama general de la dinámica interna del grupo: allí fue evidente que comenzar un nuevo año escolar implicaba un nivel bajo de cohesión grupal y que por tanto era de gran importancia lograr romper con esas barreras a nivel comunicativo y de participación.

Esto a su vez, implicó la elaboración de una metodología participativa, fundamentada principalmente desde el ámbito de la educación popular, Inicialmente porque a partir del diagnóstico llevado a cabo con los estudiantes ellos manifestaron estar interesados en técnicas lúdicas y artísticas, por otra parte, porque estas hacen parte de los principios del Centro de Educación Popular Chipacuy y finalmente porque la concepción de Augusto Boal parte del aprendizaje mediante juegos teatrales basados en la concepción de pedagogía crítica de Paulo Freire.

Estas técnicas permitieron así, que los estudiantes se motivaran y comenzaran a participar de manera activa. Si bien durante las primeras sesiones los acercamientos fueron bastante tímidos, con el transcurso de los días se afianzó la confianza entre ellos, pero también entre los estudiantes y las profesionales en formación. Este momento inicial, fue además en donde se logró situar a los estudiantes en un contexto histórico sobre el problema que habíamos identificado y les permitió reflexionar en torno a él.

3.1.1. Análisis de las sesiones

Análisis sesión 1: Contextualización del conflicto armado en Colombia.

Uno de los inconvenientes al momento de abordar esta contextualización consistió en que los estudiantes no contaban aún dentro de su propio currículo en el área de Ciencias Sociales con temas sobre historia de Colombia y su conflicto. Se hizo evidente en el antes y durante de la sesión un desconocimiento frente a los hechos principales del conflicto colombiano, algunos de ellos mostraron poco interés en conocer estos acontecimientos sintiéndose ajenos a los mismos.

En este sentido, fue posible identificar que los y las estudiantes desligan la historia del país con su propia historia, como una consecuencia directa de la imposibilidad de informarse más allá de lo que ofrecen los medios de comunicación y de la influencia de aquellos sujetos que hacen parte de su cotidianidad; en donde surgen juicios en los que los buenos, son los que defienden, y los malos, los que atacan; no obstante, dentro de su repertorio no hay lugar para hablar de las víctimas, ni del origen del conflicto.

En el desarrollo de la sesión se tuvieron en cuenta las implicaciones que tenía dar a conocer los principales hitos del conflicto de manera clara, concisa, pero sobre todo de forma ecuánime para lo cual fue necesario revisar con detenimiento el informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas en la cual se tuvo en cuenta la relatoría del Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Colombia Víctor Manuel Moncayo Cruz, “Hacia la verdad del conflicto: insurgencia Guerrillera y orden social vigente” (Moncayo, 2015). Del mismo modo, se presentó el video “La paz posible” (Uniagustiniana, 2017) que fue una herramienta completa con la que se hizo un recorrido histórico por los escenarios de guerra e intentos de paz que se han gestado durante la historia de nuestro país.

La contextualización estuvo transversalizada por el análisis del conflicto de John Paul Lederach (Persona, Proceso, Problema). Esto permitió dar a conocer la identificación de los principales actores del conflicto colombiano en relación con el ámbito político, económico y social y el origen del conflicto armado; sin embargo, otra de las dificultades fue que los estudiantes identificaron como único actor protagónico del conflicto a la guerrilla de las FARC, es decir no encontraban una relación entre este y otros actores. Además, insistían en sus discusiones sobre el surgimiento del conflicto colombiano casi como un fenómeno surgido con el nacimiento de este grupo.

En cuanto a las actuaciones del Estado fue difícil para los estudiantes comprender la relación del accionar de este actor con el surgimiento del conflicto debido al pensamiento institucionalizado de que son ellos los que combaten y “erradican la violencia”. Sin embargo, existe el precedente de la corrupción como un problema del Estado que afecta al resto de la sociedad.

Frente al accionar paramilitar fue visible que los estudiantes no reconocen a este actor como principal en el recrudecimiento del conflicto armado, y a su vez existe una acentuada confusión en cuanto a las posiciones ideológicas de los involucrados. Los estudiantes tampoco encontraron una relación directa de este grupo con el Estado. Sin embargo, si hay un fuerte reconocimiento del narcotráfico como actor del conflicto relacionado también con grupos insurgentes.

Las víctimas del conflicto armado si bien son identificadas por los estudiantes como parte de las consecuencias de éste y los campesinos los principales afectados. Los estudiantes se enfocaron en su gran mayoría en señalar como principal victimario al grupo insurgente de las FARC; por otra parte, las víctimas fueron relacionadas con acciones como el secuestro y los asesinatos, pero nunca en relación con las masacres como una acción sistemática del conflicto.

En cuanto a la comprensión de las causas del conflicto los estudiantes percibieron que se encuentran relacionadas con la inequidad entre “ricos y pobres” y por otra parte aducen que es posible que también se dé por situaciones de desacuerdos entre los distintos grupos. Por tanto, fue posible revelar que para ellos las consecuencias son vistas como causas y por supuesto no existe una relación causal entre el modelo económico existente y dicha situación.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible indicar que, si bien la enseñanza de la historia en el ámbito escolar les compete exclusivamente a los docentes de las instituciones educativas, ésta se presenta como un terreno en disputa de acuerdo con los intereses, discursos e interpretaciones que se tiene del pasado. Así, la forma como se construye este relato histórico depende en gran medida de lo que se enseña en la escuela, pero también de los discursos institucionalizados presentes en los medios de comunicación principalmente.

Por tanto, esta contextualización del conflicto colombiano que hizo parte de la presente intervención no pretendió de ninguna manera sustituir los contenidos propios de la enseñanza de

las ciencias sociales. Lo que se procuró fue en cambio, desde una perspectiva crítica avanzar en la comprensión de la realidad actual fundamentándose en la razón y no en ideas preconcebidas de lo que significa el conflicto; entendiendo este como un rasgo esencial en las relaciones humanas que promueve el cambio y que al igual que los demás procesos históricos es el resultado de aspectos estructurales.

Finalmente, el objetivo de contextualizar a los estudiantes sobre el conflicto armado colombiano no puede ser otro que formar un criterio político a través del entendimiento del pasado conjugando la comprensión del presente en relación con sus propias historias de vida y de este modo propiciar un proyecto de sociedad en el cual ellos sean los protagonistas en la construcción de una cultura de paz fundamentada en la memoria de una guerra que nos ha marcado tan trágicamente y que no queremos volver a repetir.

En esta sesión se llevó a cabo un cuadro en el cual se evidencian las conclusiones que los estudiantes obtuvieron frente al desarrollo de la sesión teniendo en cuenta los insumos presentes en la relatoría del profesor Moncayo acerca del entendimiento del conflicto y la teoría sobre la estructura del conflicto de John Paul Lederach. (Ver apéndice G).

Primera etapa: Conocimiento del cuerpo.

Análisis sesión 2: corpografía, la violencia a través de los cuerpos que hablan.

Esta sesión se presentó como apertura para acercarse a la primera etapa del Teatro del Oprimido en la cual se trata de conocer el cuerpo y hacer que cada uno sea consciente del mismo, de sus posibilidades corporales y de las deformaciones que éste sufre a lo largo de su existencia (Boal, 1980).

Desde esta perspectiva, se propuso incentivar el reconocimiento de los distintos tipos de violencia en los cuerpos de estos y estas jóvenes. Lo cual implicó hacer una reflexión en torno a sus cuerpos y la manera como estas violencias a lo largo de la vida se iban inscribiendo en estos; dejando cicatrices, marcas que en muchas ocasiones no son físicas, sino que van tejiendo un entramado de significados de lo que somos, una construcción social e histórica de nuestro paso por el mundo.

A partir de este trabajo realizado con los y las estudiantes se pudo evidenciar que en su corporeidad como condición necesaria de su identidad es muy poco el reconocimiento que ellos hacen de él, puesto que inicialmente hubo resistencia al ejercicio. Por otra parte, se encontró que

les resulta difícil tratar de recordar situaciones violentas que han afrontado en su vida personal; se infiere que esto se debe al poco nivel de confianza o vínculo que hasta ese momento se había generado con los estudiantes, pero por otra parte esto muestra que efectivamente detrás de estos cuerpos se inscribe una ideología homogenizante y hegemónica que impide que los cuerpos hablen.

Según lo plantea (Trosman, 2012) a partir de cómo la realidad del mundo externo está internalizada en nuestro mundo interno, consciente e inconscientemente, construimos nuestro modelo de cuerpo, explicamos las huellas en él y desarrollamos nuestras hipótesis. En otras palabras, construimos una explicación acerca de nosotros mismos y de la realidad que nos rodea.

Para los estudiantes este ejercicio fue un espacio en el cual se dieron la posibilidad de pensar sus cuerpos, escribirlos dibujar en ellos, algo que en muy pocas oportunidades se les permite. Además, a partir de ellos evidenciaron las causas y consecuencias de la violencia directa, estructural y cultural con miras a comprender de qué manera estas violencias se van incorporando en nuestros cuerpos; Tal como lo afirma (Fisas, 1998)

(...) la cultura de la violencia impregna todas las esferas de la actividad humana: la política, la religión, el arte, el deporte, la economía, la ideología, la ciencia, la educación... incluso lo simbólico, y siempre con la función de legitimar tanto la violencia directa como la estructural (p. 15).

Así, a partir de un diálogo abierto se pudo comprender que existe una ideología, una concepción hegemónica del hombre y del mundo, la cual se instala y va creando un modelo de cuerpo que a su vez impone un modelo de sujeto en el que se van naturalizando discursos violentos producto de esta estructura. La violencia estructural y cultural al igual que la directa dejan marcas, huellas en los cuerpos, las cuales son visibles en la inequidad, la injusticia, el hambre, la falta de educación, de salud entre otros.

Desde esta perspectiva, la educación para la paz, por tanto, ha de ser un esfuerzo capaz de contrarrestar estas tendencias y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser.

A continuación, se presentan los resultados de la Corpografía de acuerdo con los tipos de violencia identificados por Galtung:

Tabla 16. *Corpografía*

Tipos de violencia según Johan Galtung	Análisis
<p>Violencia directa: La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica (Galtung, 2004, pág. 4).</p>	<p>Mediante la graficación en el cuerpo los estudiantes plasmaron (golpes hematomas, cicatrices, sangre y armas); además expresaron otras maneras de violencia como la psicológica mediante la escritura de palabras hirientes (estúpido, perra, bruta, marica y simbologías como corazones rotos y lágrimas en los ojos). Plasmar esas marcas evidencio que sus cuerpos se encuentran habitados por este tipo de violencias, ya que para ellos fue más fácil de identificar, algunos de ellos expresaron de manera abierta que en algún momento de sus vidas habían recibido este tipo de violencia en sus contextos más cercanos.</p>
<p>Violencia Estructural: Se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. La violencia estructural deja marcas no sólo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu. (Galtung, 2004, pág. 5)</p>	<p>Para este tipo de violencias los estudiantes representaron en su cuerpo dibujos como (el símbolo monetario del peso \$, unas manos negras con la palabra corrupción). Estas representaciones indicaron que una manera de violencia estructural tenía que ver con aspectos económicos y de desigualdad social a través de la corrupción. No se logró identificar acciones violentas como la pobreza, la falta de educación, el déficit en la salud entre otros como factores esenciales del surgimiento de los otros tipos de violencia.</p>
<p>Violencia Cultural: Se define como cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural. La violencia simbólica introducida en una cultura no mata ni mutila como la violencia directa o utiliza la explotación como la violencia incorporada en una estructura. Sin embargo, se utiliza para legitimar ambas o una de ellas. (Galtung, 2004, pág. 7)</p>	<p>Para este tipo de violencia los estudiantes la expresaron mediante (una cruz, el blanco y el negro con la palabra discriminación y la simbología de hombre y mujer) y palabras como educación, paz, guerra. De este modo, los estudiantes lograron identificar que este tipo de violencia se encarna dentro de las lógicas de la discriminación de tipo racial, religioso, de género y evidenciaron también que la paz, la educación y la guerra hacen parte de ese entramado ideológico que proporciona los marcos de la cultura.</p>

Fuente: Construcción propia.

Segunda etapa tornar el cuerpo expresivo.

Análisis sesión 3: cartografía corporal pensar el cuerpo pensar el mundo.

Tornar el cuerpo expresivo hace parte de la segunda etapa de la metodología de Augusto Boal, la cual invitó a reconocer el cuerpo y hacerlo expresivo, a su vez permitió activar o evocar en la memoria de los y las estudiantes hitos del conflicto colombiano en relación con su historia de vida. Esto se llevó a cabo mediante la técnica de cartografía corporal a través de tres momentos específicos los cuales se describirán a continuación.

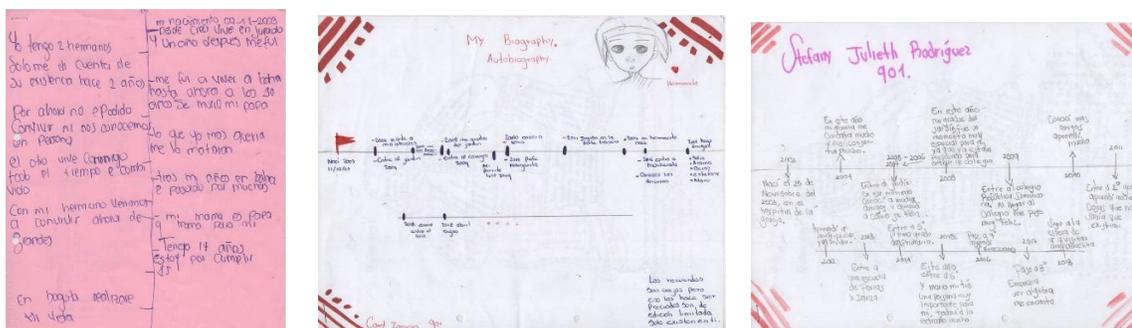
Línea de vida.

Esta técnica hizo parte del primer paso para organizar en la memoria de los y las jóvenes acontecimientos en los cuales los estudiantes ubicaron de manera individual los nudos de acontecimientos que “para sí” eran más relevantes a lo largo de su vida o en un periodo determinado; situados éstos de tal manera que cada nudo representado permitió identificar las huellas de eventos biográficos, en relación con momentos específicos del conflicto los cuales dieron cuenta de un procesos situado en un contexto sociopolítico como el de Colombia.

Según el Centro Nacional de Memoria Historica, (2013) “En las líneas de vida se construye una secuencia de eventos y marcas del pasado que son construidas de acuerdo con las experiencias de vida y sentido de la historia de un grupo de personas” (p. 78). Hacer una línea del tiempo implica por tanto la selección de unos hechos clave (no necesariamente continuos), que tienen lugar en un período y lugar específico y su ubicación en una cronología temporal.

A pesar de que los estudiantes se enfocaron en señalar solo aspectos relevantes de su vida, este ejercicio posibilitó un proceso reflexivo que estimuló el recuerdo de relaciones afectivas, y momentos emotivos en sus vidas con personas significativas de su entorno; lo que al final facilitó algunos niveles de comprensión sobre conflictos, rupturas, y tensiones entre los sujetos.

A continuación, se presentan algunos de los ejercicios llevados a cabo por los estudiantes.



Quién soy yo.

Esta técnica se inició sobre la base de la producción de líneas de vida. Mediante la pregunta reflexiva ¿Quién soy yo? se estimuló a los estudiantes a abrir los hitos biográficos identificando afectos, anhelos y sueños; también dolores, temores y creencias.

Cada uno de los estudiantes por medio de las preguntas orientadoras intentó dar características de su personalidad, que en algunos casos fueron percepciones negativas de sí mismos.

Esta segunda parte del ejercicio logró estimular las emociones desde un plano intrapersonal, además, permitió llevar a cabo un proceso de reconocimiento sobre ellos mismos a través de preguntas que los interpelaron en su hacer y estar en el mundo. En este sentido el ejercicio permitió descubrir y redescubrir su identidad, entendida como “Un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas”.

Por tanto, este ejercicio promovió su empoderamiento, ya que por una parte se logró el autorreconocimiento de sus potencialidades y por otra parte lograron una auto interpretación de sí mismos como sujetos en el mundo, capaces de transformarlo.

Cartografía Corporal.

Esta técnica permitió llevar a cabo un punto de encuentro entre sus historias de vida y la relación de estas con sus cuerpos, de este modo pudieron identificar que el cuerpo no solo hace parte de su anatomía, o que es el conjunto de una serie de órganos que llevan a cabo procesos vitales; “sino que los cuerpos son también las vivencias que somos y nuestro primer archivo de memorias” (CNMH, 2013, p. 23). El método del mapa del cuerpo posibilita un medio para rastrear las huellas de las violencias sobre los cuerpos en sus múltiples efectos, huellas y dimensiones, incluyendo los modos en que el cuerpo recuerda, resiste o sobrevive.

A partir de este ejercicio los estudiantes pudieron identificar elementos simbólicos de sus historias de vida, identificando aspectos de su autoimagen y por otra parte se trató de plasmar algunos discursos normativos sobre el conflicto proveniente de la imagen construida socialmente.

Este momento de la actividad tuvo espacios bastante emotivos, ya que los estudiantes que hicieron el ejercicio de manera correcta lograron encontrarse con momentos de su vida significativos: algunos bastante dolorosos en los cuales se evidencian rastros de violencia cultural y directa. Algunos encontraron en sus mapas aspectos negativos de su autoimagen pero que en ultimas resultaba ser el producto de una construcción social de su entorno.

Para otros estudiantes, por el contrario, fue un ejercicio que se dificultó y fue evidente que dibujar su mapa fue un ejercicio que los incomodó al punto de no llevarlo a cabo.

En conclusión, los mapas del cuerpo permitieron explorar diversos aspectos bajo la premisa de que el cuerpo recuerda, es decir, es huella de la memoria social y de las experiencias vividas. Por tanto, posibilitaron un medio de expresión y construcción de memoria de aquellos actos y acciones que atentan directamente sobre sus cuerpos y que tienden a ser silenciados y no reconocidos socialmente.

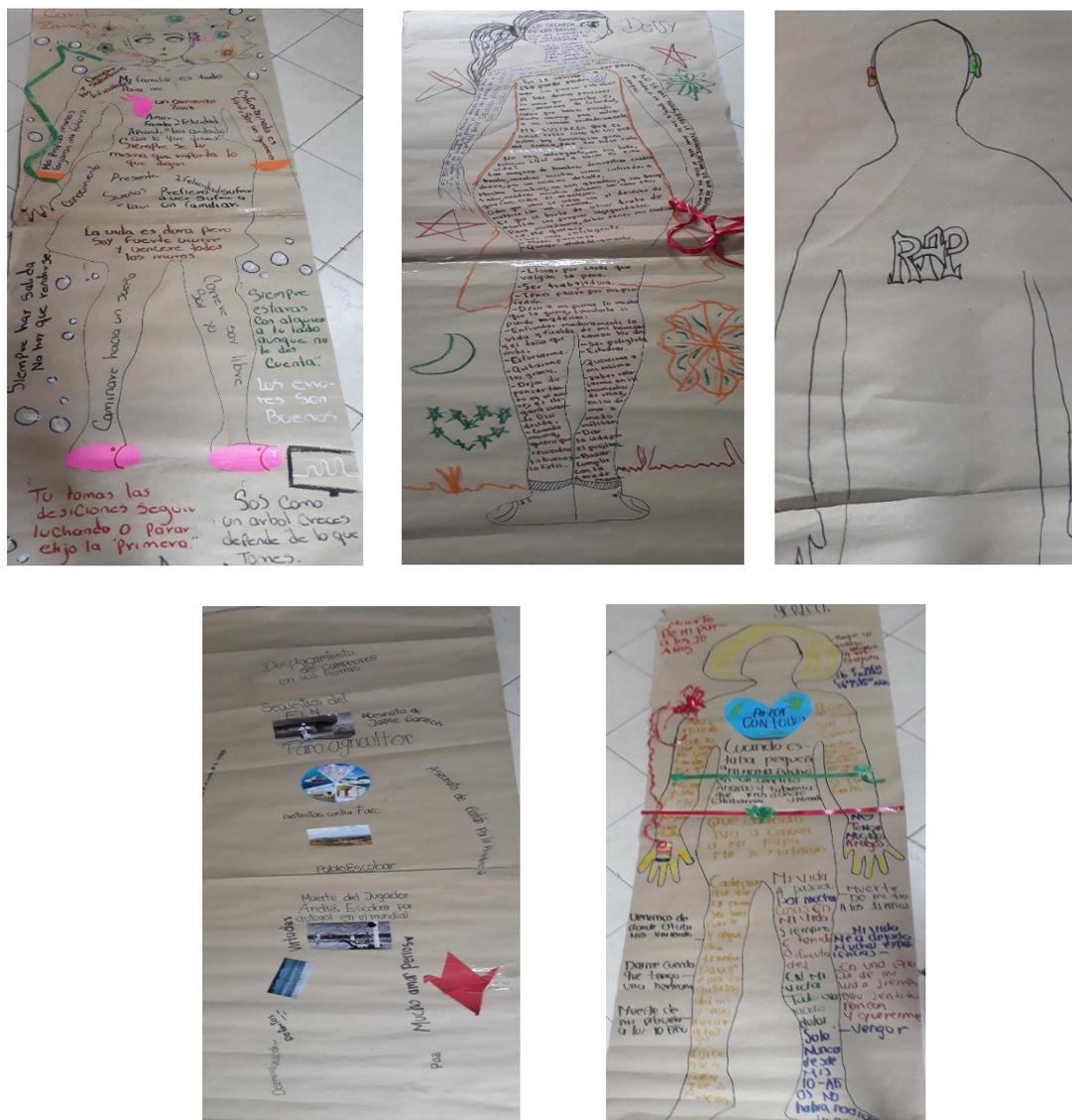


Ilustración 6. Cartografías corporales

Tercera etapa teatro como lenguaje.

Análisis sesión 4: Cine Foro

Esta etapa permitió centrar el tema y promovió el paso del espectador a la acción.

La proyección de la película Mateo fue la apertura para dialogar con los estudiantes no solo del contenido de ésta, sino que permitió abrir la discusión frente a lo que significaba el arte, pero particularmente el teatro en contextos de violencia. Este diálogo se dio mediante la técnica cine foro con cinco preguntas orientadoras:

1. Problemática social que identifica
2. Actores del conflicto que identifica
3. ¿De qué manera cree que el teatro cambio el modo de pensar de Mateo?
4. ¿Qué es para usted el teatro?
5. ¿Cómo podría relacionar la problemática del conflicto armado en Colombia con el teatro?

La película logró sensibilizar a los estudiantes frente al contexto del conflicto armado en relación con el papel que asumen los jóvenes que se encuentran inmersos en él y la posibilidad de transformarlo a través de herramientas como el teatro.

Una de las problemáticas que se identificó fue el reclutamiento forzado de menores y la vinculación de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado, quienes en muchas ocasiones no cuentan con otra opción, Los estudiantes resaltaron que estos jóvenes no son libres para pensar o actuar, siendo estigmatizados y criminalizados por el hecho de ser jóvenes, como lo fue el caso de Mateo el protagonista de esta película.

Esta reflexión sirvió a su vez para intentar ponerse en su situación y tratar de comprender lo que significa ser joven en medio del conflicto y a su vez lo que es serlo en las ciudades donde no llega de manera directa esta violencia. De este modo se percibe en general que los estudiantes consideran que la vida en esas poblaciones en donde se vive de manera directa el conflicto es mucho más dura que la vida del joven de la ciudad; sin embargo, ellos indicaron que indirectamente el conflicto se siente también en las ciudades; así, la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas y la pobreza son consecuencias indirectas del conflicto.

Así pues, se puede indicar que los estudiantes reflexionaron en torno a que el conflicto armado colombiano ha logrado permear ciertos aspectos de la cotidianidad en las ciudades.

Por otra parte, si bien no lograron identificar con claridad los actores armados que hacían parte de la trama de la película, se percibió el fuerte impacto que generó observar la población civil en medio de dicho conflicto. Ahora bien, al abordar el tema del arte y del teatro como alternativa a la confrontación violenta los estudiantes indicaron que esta se presentaba como un acto de protesta frente a los actores armados; en este sentido se pudo concluir que el arte es una forma de resistencia que potencia en la población civil la apropiación social del conflicto.

Del mismo modo, se puso en contexto el teatro como una manera de problematizar la realidad, indicándose que mediante el teatro se podía recrear temas de la vida cotidiana, evocar sentimientos y acciones que en muchas ocasiones pasan desapercibidos.

Esta reflexión permitió metaforizar los elementos principales del teatro en relación con el escenario social y los actores sociales; lo que Boal indica en su metodología es que el teatro como lenguaje significa que todos los seres humanos son actores, porque actúan en el escenario social, y porque tienen un papel determinado en dicho escenario; además, se presentan como espectadores, porque también observan el escenario social en determinados momentos, lo que los presenta como especta-actores con la capacidad de problematizar situaciones diversas y a su vez posibilitando una gama de variadas soluciones, transformando y dando movimiento a la escena inicial.

Análisis sesión 5: teatro-imagen masacre del Salado.

Esta sesión hizo parte del segundo momento del teatro como lenguaje y se llevó a cabo mediante una técnica propuesta por Augusto Boal denominada Teatro Imagen o imagen de transición que tiene por objeto ayudar a los participantes a pensar con imágenes, a debatir un problema sin el uso de la palabra, sirviéndose sólo de sus propios cuerpos (posturas corporales, expresiones faciales, distancias y proximidades, etc.) (Boal, 2002: p. 41).

En este caso particular se introdujo el tema específico de una de las masacres perpetradas en Colombia en el año 2000, la masacre del Salado. Este ejercicio llevado a cabo a través de la narración-acción permitió que los estudiantes vivenciaran hechos del pasado y los fueran transformando en acciones específicas. Hacer memoria y trabajar en ella a partir de esta técnica los invitó a construir el tiempo y proyectar el significado que se otorga al pasado, al presente y al futuro.

Según (Bruner, 2003) la narrativa es una reflexión sobre la condición humana, que permite que sucesos del pasado vuelvan al presente para ser vistos desde distintas miradas. Narrar significa relatar, contar, referir, informar acerca de algo con algún sentido, tanto para quien narra como para quien es receptor de la narración.

A partir de esta narración los estudiantes tuvieron que implicar todos sus sentidos para volcarla en cuatro momentos secuenciales.

Inicialmente se solicitó a los estudiantes que como si fueran escultores esculpieran un grupo de estatuas, es decir, imágenes formadas por los cuerpos de los demás estudiantes, que revelaran visualmente un pensamiento colectivo, una opinión generalizada, sobre la masacre del Salado.

Imagen real: Durante este momento los estudiantes construyeron la imagen real representada en un grupo de personas arrodilladas y con expresiones de dolor en donde eran amenazadas con armas en sus cabezas. Esta imagen evidenció lo que según Boal afirma, como aquellas situaciones en las cuales las personas identifican momentos de opresión.

Imagen Ideal: En un segundo momento los estudiantes construyeron una imagen ideal, en la cual la opresión había desaparecido, es decir, que imaginaron como sería el pueblo si a él no hubiera llegado el conflicto armado a sus vidas. En este caso la imagen se encontraba representada por personas en una cancha de Fútbol, otras en una mesa departiendo, y mujeres con niños caminando, todas estas personas estaban representadas con rostros de alegría y tranquilidad, esta imagen representaba la sociedad que ellos deseaban construir.

Imagen Tránsito: Finalmente, se les pidió que mostraran la imagen tránsito, es decir, cómo era posible pasar de una realidad a otra. En otras palabras, cómo se podía realizar el cambio o la transformación. Esto permitió que los estudiantes identificaran de qué manera se podían lograr acciones transformadoras. Llegar a esta imagen tránsito fue algo que a los estudiantes les costó bastante trabajo, ya que no lograban comprender de qué manera se podía salir de situaciones opresoras; es decir, imaginaron con facilidad la imagen violenta, también la imagen ideal de felicidad, pero al preguntar cómo llegar a un momento de tránsito fue algo difícil de interiorizar.

Así, los estudiantes construyeron imágenes de lucha y exigibilidad de derechos, representada mediante personas levantando su mano y con expresiones en sus rostros de gritos.

Esta técnica del teatro del oprimido permitió llevar a cabo una abstracción del suceso particular de horror ocurrido en el Salado, logrando que los estudiantes no sólo identificaran los tres momentos de la secuencia, sino que lograron identificar momentos específicos de opresión presentes en la sociedad y lo que es más importante la manera en que es posible salir de esos estados de opresión, reflexionando en que las distintas maneras de lucha frente a los opresores desde la población civil se justifican y son válidas.

3.2. Interpretación de la historia y la cultura

Mediante la construcción, preparación y puesta en escena de la obra de teatro sobre el conflicto armado en Colombia abordando específicamente algunas de las masacres cometidas en el marco del conflicto, los estudiantes lograron vincular como parte de su propia identidad la tragedia humana vivida por las víctimas de dichas masacres, comprendiendo a su vez parte de la compleja estructura social, política y económica atravesada por el conflicto. Por tanto, los estudiantes adquirieron un conocimiento más profundo y crítico de la realidad en este sentido pudieron discutir, dialogar, expresarse libremente, en condiciones de igualdad.

Dentro de esta etapa fue necesario detectar aquellas minorías o grupos de incidencia, que por su interés tuvieron una presencia significativa en el colectivo; fue necesario promover la participación de los miembros del grupo permitiendo que estos fueran los que asumieran el protagonismo y la realización de sus propias acciones. Esto se logró a través de un diálogo transversal y una participación activa en la toma de decisiones, diseño y ejecución de la obra, tanto de los estudiantes como de las profesionales en formación.

En cuanto a los grupos de mayor incidencia, si bien se identificaron algunos grupos durante todo el proceso, de manera progresiva los estudiantes aumentaron interés y protagonismo en esta etapa del proyecto, para finalmente consolidar el *grupo de teatro experimental Jóvenes por la Paz*.

A continuación, se presentan los análisis de las sesiones de esta última etapa.

Cuarta etapa teatro como discurso.

Análisis sesión 6: juegos para actores y no actores.

Para (Boal, 2002) el elemento más importante del teatro es el cuerpo humano; “es imposible hacer teatro sin el cuerpo humano” (p. 22). Por esa razón, esta etapa utiliza los movimientos físicos, formas y relaciones físicas todas a través del juego.

En esta sesión se realizaron un conjunto de *juegos para actores y no actores*, con el objetivo de desarrollar una serie de actitudes y aptitudes en los estudiantes que les permitieran estimular sus sentidos. Tuvieron que trabajar con sus cuerpos para conocerlos mejor, volverlos más expresivos y prepararlos para el montaje y puesta en escena de la obra.

Para llevar a cabo esta última etapa del proceso fue necesario el acompañamiento y asesoría de un estudiante de artes escénicas el cual trajo consigo didácticas y técnicas relacionadas con la metodología de Augusto Boal.

De esta manera los estudiantes del grado 901 respondieron de forma positiva a las instrucciones dadas por el estudiante en formación. Por otra parte, se les indicó que a través de dichos juegos ellos desarrollarían una escucha activa, concentración y el control de sus cuerpos; elementos indispensables para el montaje de toda obra teatral. En la primera parte de los ejercicios se intentó disminuir la distancia entre sentir y tocar; en la segunda, entre escuchar y oír; y en la tercera, se procedió a desarrollar los diferentes sentidos al mismo tiempo.

Esta parte del proceso permitió afianzar aquellos conocimientos abordados previamente en torno a la importancia del reconocimiento corporal como una manera de promover espacios de memoria individual y colectiva en relación con los distintos tipos de violencia, pero además motivar el conocimiento del cuerpo como un territorio de resistencia frente a contextos violentos, abordándolo desde una perspectiva didáctica y emotiva para los estudiantes.

Análisis sesión 7: Espacio, tiempo y lugar.

Esta sesión se desarrolló a partir de una obra de teatro titulada “Melman y Lulú” presentada por dos estudiantes de artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo de la presentación fue lograr que los estudiantes comprendieran la importancia de abstracciones como el lugar, el tiempo y el espacio; como categorías indispensables en las representaciones teatrales, al tiempo que permitió involucrar estas mismas categorías dentro de las reflexiones sobre el conflicto armado a partir de la consideración de la estrecha relación que existe entre estas categorías con los procesos de construcción de memoria.

De acuerdo con esto, categorías como lugar y tiempo según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) constituyen ámbitos fundamentales para la construcción de memoria.

En este sentido, por una parte, la experiencia del entorno físico se funda en el sentido del espacio, es decir en “el modo en que los seres humanos revisten ciertos lugares de su entorno con significado y los lugares adquieren un sentido simbólico, sagrado e histórico para quienes construyen dicha relación como individuos y como comunidad” (p.70).

Así mismo, la categoría tiempo en relación con la de memoria implica identificar los eventos que marcan un antes y un después en la vida de los sujetos y comunidades. En este sentido, “el evento es una unidad temporal dentro del continuo del tiempo y un referente desde el que se organiza y estructuran las memorias” (p. 79).

A partir de esta puesta en escena se les invitó a crear y recrear pequeños actos con elementos mitológicos en los cuales se hiciera visible un conflicto. Se presentaron en total cuatro grupos con distintas temáticas mitológicas, mostrando siempre un hilo conductor que representaba la contradicción entre el bien y el mal, y teniendo presentes las categorías de lugar, tiempo y espacio en sus representaciones. Pese a que los estudiantes no tenían experiencia alguna en este tipo de actividades se visibilizó la capacidad de improvisación de los estudiantes, el trabajo en equipo y el respeto por las ideas y posición del otro. Al tiempo que ayudó a recuperar el lenguaje que ya poseían mediante su corporeidad jugando al teatro.

Análisis sesión 8: Construcción de la memoria y técnicas narrativas.

Esta sesión marcó el inicio de la construcción colectiva de la obra *Retrospectiva de la Memoria* que se generó dentro de la presente intervención. Esta última parte del proceso retomó elementos de la historia reciente del país y de actores y protagonistas, en aras de bridar una memoria social viva sobre ese pasado, donde lo que primó fue la relación existente entre un pasado y un presente en permanente diálogo, con claros referentes políticos y éticos, en otras palabras, donde los estudiantes reflexionaron su propia historia, creando lazos de solidaridad para con las víctimas y donde se pensaron como protagonistas de eso que llaman paz, que no solamente se refiere al fin del conflicto armado, ni al fin de la injusticia social, sino a la perspectiva de convertirse en transformadores de la sociedad tan llena de injusticias.

Fue allí donde el carácter político de la memoria comenzó a hacerse visible denunciando y recuperando los testimonios, lugares de memoria, historias de vida y otros mecanismos que visibilizaron las atrocidades cometidas por los diferentes actores en el marco del conflicto.

La masacre de las Bananeras, del Salado y de Bojayá, representan escenarios sociales desgarradores y olvidados de nuestra historia reciente, es por esto por lo que se consideró importante ahondar en el reconocimiento de estos hitos de dolor, profundizar en ellos y buscar, por medio de la imaginación, la mejor forma de mostrarlos.

De este modo, resultó indispensable hacer una contextualización de dichos acontecimientos mediante la apropiación de técnicas narrativas (Fotografías, cronografías, narraciones escritas) con el fin de que todos tuvieran claridades de cada una. Ellos mismos pudieron escoger con cual de dichas narrativas trabajarían; lo que les permitió pensar como querían llevarlas a escena.

En este primer acercamiento con dichos acontecimientos los estudiantes representaron de manera cruda, violenta y explícita cada masacre:



Masacre de las Bananeras



Masacre del Salado



Masacre de Bojayá

Del mismo modo, los diálogos en cada acto fueron poco elaborados y con una carga violenta, lo cual al final en la retroalimentación de la sesión fue necesario reflexionar en torno a que no se pretendía revictimizar a las víctimas, ni recrear un escenario de dolor o catarsis.

Este elemento exigió pensar en la construcción de una dramaturgia más elaborada con el acompañamiento del profesional en formación y por supuesto de los estudiantes del grado noveno en donde se involucraran elementos simbólicos que permitieran a los estudiantes y a los espectadores una versión más crítica de la realidad representada.

Análisis sesión 9: Dramaturgia y montaje

La primera parte de la sesión fue llevada a cabo por medio de juegos teatrales como calentamiento previo para iniciar el montaje de la obra, esto hizo que comenzaran a otorgarle sentido a sus acciones. La participación de los estudiantes se dio gracias al trabajo de motivación que se realizó por medio de dichas lúdicas las que permitieron el desarrollo de sus habilidades motrices y corporales y el poder descubrir capacidades que no habían reconocido en ellos mismos y en sus compañeros, para así mismo potencializarlas.

La segunda parte de la sesión procuró elaborar un guion en el cual se plasmaron algunos elementos simbólicos de las masacres estudiadas, siendo además una oportunidad para establecer la manera como los estudiantes habían utilizado el conocimiento formal presentado y trabajado en sesiones anteriores, con el fin de que ellos mismos elaboraran su propio discurso histórico a través de la redacción de una dramaturgia relacionada con dichos acontecimientos; para ello se solicitó que incluyeran testimonios, personajes, situaciones y escenarios estudiados previamente.

Como se indicó anteriormente la instrucción a los estudiantes fue que construyeran un guion que tuviera tanto de ficticio como de conocimiento histórico formal. Desde esta perspectiva dicha construcción ayudó a comprender la manera como se construyeron sus representaciones sociales en relación con el conflicto armado colombiano, sus causas y sus protagonistas. Cabe aclarar que la ficción en estos textos no se entiende como una ficción espontánea, sino como una invención creada de la relación entre sus representaciones sociales iniciales y su interacción con el conocimiento formal.

Por lo tanto, la construcción de este tipo de narrativa desde esta perspectiva fue una apuesta no solo de recuperación de memoria, sino también una estrategia de construcción de ésta en relación con sus representaciones sociales sobre el conflicto armado; convirtiéndose además en una estrategia para el desarrollo de un pensamiento crítico.

Así pues, a continuación, se presenta una breve contextualización de la creación colectiva *Retrospectiva de la Memoria* la cual se dividió en tres actos diferentes:

Masacre de las Bananeras: Este acto estuvo inspirado en la obra de Jairo Aníbal Niño “*El Sol Subterráneo*”. En esta obra la tragedia del presente evoca los trágicos sucesos de la huelga de trabajadores colombianos. Este fue uno de los sucesos históricos que determinó profundos cambios sociales y políticos en el país en el presente siglo. La huelga que los

trabajadores colombianos le hicieron a la compañía United Fruit, es uno de los movimientos obreros más grandes de la historia nacional. La versión oficial minimiza el alcance político de la protesta y reduce el número de víctimas que la sangrienta represión militar ocasionó.

La pieza retoma un fragmento de la obra y se presenta como un telón de fondo de la tragedia del presente. (Ver apéndice H)

Masacre del Salado: Este acto retoma elementos históricos y narraciones de “*La masacre del Salado: esa guerra no era nuestra*” llevada a cabo por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2009) Allí se presenta la memoria de un escenario sociopolítico y de guerra específico que integra los relatos y trayectorias personales, sociales y políticas de un corregimiento enclavado en la región de Montes de María y convertido en escenario de disputa territorial de todos los actores armados, con las dolorosas consecuencias sobre la población civil que se narran en el documento.

La de El Salado hace parte de la más evidente y sangrienta escalada de eventos de violencia masiva cometidos por los paramilitares en Colombia entre 1999 y el 2001. “En ese período y sólo en la región de los Montes de María ese ciclón de violencia se materializó en 42 masacres, que dejaron 354 víctimas fatales” (p. 16).

El proceso de creación colectiva retoma elementos como: “las formas del terror: el terror en perspectiva de género, el terror selectivo y la dimensión pública de espectáculo del terror” (CNMH, 2009, P.p 83- 93) enlazados con simbolismos como la cancha de microfútbol. Elementos que permitieron reconstruir parte de los hechos ocurridos entre el 16 y 21 de febrero del año 2000. (Ver apéndice I)

Masacre de Bojayá: El tercer y último acto retoma los relatos de los sobrevivientes de la masacre de Bojayá perpetrada durante los combates librados entre los paramilitares (bloque Elmer Cárdenas) y las Farc por el control territorial, los paramilitares usaron a la población civil como escudo humano al apostarse al lado de la iglesia donde esta se refugiaba. Por su lado, las Farc utilizaron indiscriminadamente cilindros bomba. Uno de estos artefactos cayó en la iglesia del pueblo y al explotar ocasionó la muerte a 79 personas, entre ellos 48 niños y niñas (GMH, 2010).

Esta pieza toma como elemento principal los “gualíes, alabaos o levantamientos de tumba” los cuales representan la tradición oral y toda una serie de conocimientos de las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano. A partir de esta manifestación las comunidades han podido afrontar la pérdida de seres queridos y el dolor de la muerte en medio del conflicto; ayudándolos en el fomento de valores esenciales como la unidad y la solidaridad colectiva.

De este modo, la construcción colectiva de este último acto fue una de las más emotivas ya que se presentó como una forma de decir adiós y de recordar a tantos muertos. Así mismo, ésta tuvo como elemento simbólico el Cristo mutilado el cual ha sido símbolo de resistencia para los sobrevivientes y por tanto un vehículo de la memoria. (ver apéndice J)

Análisis sesión 10: Dramaturgia y montaje.

Esta sesión tuvo como objetivo principal afinar aquellos aspectos indispensables para la presentación de la obra, llevados a cabo mediante varios ensayos exhaustivos en los cuales se trabajaron aspectos como el vestuario, los diálogos y la escenografía. En este punto fue donde la práctica teatral mostró su potencial educativo, social, cultural y político tal como lo plantea (Vieites, 2015).

En este punto del proceso fue posible develar algunos aspectos preponderantes en relación con el papel del teatro y el desarrollo del potencial creativo y expresivo de los estudiantes. Cada uno de ellos especialmente en esta sesión tuvo un marcado interés en desempeñar su papel, pero además llevaron a cabo un trabajo colectivo logrando involucrar a sus docentes y padres, creando de esta manera un marco de colaboración donde todos aportaron algo.

Fue posible impulsar sus capacidades, habilidades y destrezas vinculadas a la expresión oral y corporal, la improvisación y el juego de roles, la dramatización, la espontaneidad y la creatividad, además de potenciar competencias básicas como la social y la comunicativa, la autonomía personal y la resolución de problemas. Tal como lo señala (Vieites, 2015) “El desarrollo de la persona como sujeto creador no tiene otra finalidad que la recuperación y

reconstrucción de un sujeto social activo, capaz de afirmar y confirmar su existencia, sus pertenencias y sus disidencias, de reclamar sus derechos asumiendo sus deberes” (p. 27).

Los ensayos durante esta jornada fueron de mucha exigencia, puesto que se contó con casi toda la jornada escolar para llevarlos a cabo. Por tanto, requirió por parte de los estudiantes de mucha concentración y preparación corporal pero además de un estado de motivación y entusiasmo, el cual siempre fue promovido por las estudiantes en formación de Trabajo Social y por el estudiante de Teatro. Esta jornada fue el preámbulo de la presentación que se suponía era la final, puesto que hasta este punto no se había logrado contactar un espacio en el cual ellos pudieran presentarse formalmente en el escenario público.

Análisis sesión 11: Puesta en escena.

Esta sesión hizo parte del cierre del proceso y por tanto del cierre de la cuarta etapa de la metodología del Teatro del Oprimido de Augusto Boal; consistió en la presentación final de la obra la cual fue mostrada inicialmente en el salón de clases, en presencia de la docente de ciencias sociales y algunos invitados.

Aquí tal como lo plantea (Boal, 1980) “el espectador está libre de sus cadenas, finalmente actúa y se convierte en protagonista” (p. 43). Poco a poco el proceso fue permitiendo que los estudiantes afirmaran su existencia en el plano social activando a su vez una perspectiva dialéctica sobre la realidad. Cada uno tomó conciencia del rol que le correspondía dentro del grupo, asumiéndose una actitud propositiva y comprometida con el desarrollo de la puesta en escena.

3.3. Ponencias

3.3.1 Presentación XVI Encuentro de Arte y Cultura Popular Latinoamericano ENTEPOLA Colombia.

La presentación en este encuentro estuvo precedida por la gestión realizada en el marco de la Cumbre Nacional de Arte y Cultura por la Paz llevada a cabo entre el 2 y 5 de agosto de 2018, en donde fue expuesto el trabajo llevado a cabo con los estudiantes captando el interés de

la organización ENTEPOLA. Fue así como el grupo fue invitado para presentarse a dicho encuentro que tuvo lugar en la localidad de Fontibón.

El encuentro de arte y cultura popular latinoamericano ENTEPOLA es un encuentro de carácter social, artístico, comunitario, popular y cultural, mediante el cual diversos grupos nacionales e internacionales especialmente latinoamericanos se reúnen en una localidad de la ciudad de Bogotá, exponiendo sus expresiones artísticas por medio de las cuales se propicia el conocimiento y el aprendizaje del trabajo desarrollado en sus propias comunidades.

Dentro de dicho encuentro brotan nuevos saberes y apropiaciones del territorio. Cabe destacar que el encuentro es desarrollado desde y para la comunidad lo que permite construir y reconstruir el tejido social.

Para llevar a cabo la presentación fue necesario contar con el permiso de la institución educativa y de los padres de familia para lo cual se realizaron reuniones con la rectora del colegio y con los padres, solicitando a su vez un permiso por escrito a la secretaria de educación; así mismo el procedimiento logístico fue asumido por las trabajadoras sociales en formación y los costos del desplazamiento fueron asumidos por los padres de los estudiantes del curso 901 y de las trabajadoras sociales en formación.

Para dicha presentación fue necesario convocar aquellos estudiantes que continuaban interesados en el proyecto puesto que se requería que fuera una decisión autónoma partiendo de la premisa de que solo de esta forma se generaría un proceso encaminado a la emancipación y la transformación. Así, se requirió una nueva etapa de ensayos que duró aproximadamente 15 días en los cuales se procuró corregir y perfeccionar los guiones iniciales introduciendo algunos elementos como la música, vestuarios, escenografía entre otros aspectos.

Listos para la puesta en escena los estudiantes se presentaron a la cita muy ansiosos y nerviosos, pero a su vez muy felices no solo de poder participar sino de poder mostrar el resultado de tantas jornadas de ensayos y por tanto del esfuerzo de todo el grupo. Por otra parte, para ellos salir de la institución fue una experiencia bastante significativa, ya que se convirtió en un espacio para compartir y afianzar lazos fraternos como grupo y a su vez se convirtió en un logro del cual se sentían orgullosos; tuvieron la oportunidad de invitar a sus familias y mostrar todo su potencial.

En este punto tal como lo menciona (Vieites, 2015) “Es entonces cuando el proyecto colectivo puede tomar una dimensión plenamente comunitaria” (p. 27), de modo que el sujeto y el colectivo configuran mundos dramáticos en la escena, lo que abre la posibilidad de integrar en ese proyecto a numerosas personas y por tanto afirman su ser y su estar en el mundo, su visión y posición en el escenario social.

Otro de los aspectos significativos a resaltar tuvo que ver con las observaciones o lecturas que los estudiantes hicieron sobre el contexto del barrio, comparando las dinámicas culturales y sociales similares entre su barrio y el cual visitaban.

Debido a que la presentación era en la cancha de un parque las dinámicas como el microtráfico y el consumo de droga eran evidentes, sin embargo las presentaciones llegaron a romper con la rutina del barrio ocurriendo lo inesperado que poco a poco los transeúntes; mujeres, niños, jóvenes que se encontraban en las esquinas, que se asomaban por las ventanas fueran saliendo y fueran tomando asiento para ver la obra, los estudiantes por su parte tomaron la iniciativa de convocar a las personas que pasaban por el lugar, poco a poco se fue llenando el espacio y llegó el momento de la presentación. Cada acto en su respectivo orden fue saliendo y dejando en el escenario todo un derroche de talento, de alegría y de amor, allí entregaron todo su ser y al final lágrimas, aplausos y caras de sorpresa al encontrarse con una realidad de su país que no conocían o que si la conocían no la habían sentido tan cercana.

3.3.2 Invitación Festival Artístico y Cultural Sembrando Paz, en Icononzo Tolima.

Luego de asistir al evento de Entepola el grupo fue invitado a participar del encuentro artístico y cultural Sembrando Paz, el cual hace parte de uno de los campamentos ubicados en las zonas veredales en el Departamento del Tolima (Icononzo).

Pese a que se realizó la gestión la cual implicaba permisos respectivos y el cubrimiento de los costos de viáticos y alimentación no fue posible asumir por parte de la institución, ni de las profesionales en formación dichos costos ni dicha responsabilidad. Por tal motivo no fue posible asistir al evento.

3.3.3 Presentación Institución Educativa Distrital República Dominicana: Toma Cultural (Jornada tarde).

Debido al éxito de la obra, el grupo de teatro experimental fue invitado a participar en la toma cultural de la jornada tarde de la misma institución, allí los estudiantes tuvieron la posibilidad de mostrar a sus compañeros y docentes la obra.

En esta oportunidad los estudiantes nuevamente tuvieron que ensayar sus diálogos, pero esta vez se presentaron con mucha más seguridad, pese a algunos inconvenientes logísticos el grupo mostró una fuerte cohesión, sin embargo, para ellos esa presentación implicó un gran reto y era vencer el temor de presentarse frente a sus compañeros de la jornada tarde.

Al final los estudiantes expresaron sus sentimientos y reflexiones con respecto a la presentación indicando haberse sentido cómodos, mucho más seguros de ellos mismos, de sus capacidades y fortalezas. Por otra parte, esta hizo parte de la última puesta en escena que se llevó a cabo con los estudiantes por lo que fue un momento emotivo en el cual el estudiante de teatro y el resto de los integrantes tuvieron la oportunidad de expresar sentimientos y aprendizajes de todo el proceso.

ACTO CUARTO

4. Evaluación

De acuerdo con lo planteado por (Pérez, 2009) la evaluación es el proceso de reflexión que permite explicar y valorar los resultados de las acciones realizadas. Por tanto, la evaluación nos permitió reconocer los errores y aciertos de nuestra práctica y se dividió en dos partes: la evaluación del proceso y la evaluación final.

4.1 Evaluación del proceso

Esta evaluación se desarrolló por medio de un instrumento denominado la Analogía del Árbol, la cual facilitó la expresión de sentimientos, valoración y propició la sinceridad y espontaneidad de los estudiantes. Además, permitió visibilizar de manera clara y concisa diferentes aspectos que influyeron de manera positiva o negativa en cada sesión.

Hojas: Aspectos fortalecidos

Tallo: Experiencias positivas y negativas del proceso

Ramas: Sugerencias y recomendaciones

Frutos: Aprendizajes obtenidos

Pasto: Temáticas que llamaron la atención

Raíz: Actividad que más les gusto

Aves: Desempeño de trabajadoras sociales

Sesión 1: Contextualización del conflicto armado en Colombia

Los aspectos fortalecidos en el desarrollo de esta sesión según los estudiantes, se relaciona con la profundización y adquisición de nuevos conocimientos frente a temáticas de sociales, historia y conflicto en Colombia. Aseveran esta postura cuando responden en los frutos que sus aprendizajes obtenidos se relacionan con las causas del conflicto, el papel del Estado y las Farc dentro del mismo y la paz en Colombia; lo anterior reconociendo la importancia de estar informados frente a estos temas; dentro de los temas específicos que más les llamó la atención se encuentran la muerte de Gaitán y el bogotazo. En cuanto a las experiencias positivas y negativas y las sugerencias y recomendaciones, los estudiantes manifiestan que durante el desarrollo de la sesión crearon un vínculo por medio de la interacción con las trabajadoras sociales que les permitió manifestar acuerdos y desacuerdos, comentan que la sesión pudo ser más dinámica y que la socialización es importante para aprender e identificar los puntos de vista de los demás compañeros. Finalmente, resaltan la labor de liderazgo de las trabajadoras sociales, expresando que perciben el interés de enseñarles nuevas temáticas importantes, por medio de sesiones agradables y con metodologías de aprendizaje nuevas.

Sesión 2: Corpografía

Los estudiantes expresan que los “frutos” de esta sesión fueron acerca de la violencia y sus diferentes tipos, y resaltan, al referirse a las “hojas” la importancia de conocer la verdad de las realidades “y no solo lo que muestran los medios” para de esta manera no permitir ni aprobar ningún tipo de violencia; ratifican que, por medio de la sesión, se dio un ejercicio de fortalecimiento de la autoestima y el empoderamiento de los estudiantes. Resaltan que una de las experiencias significativas fue la colaboración e interés que mostro el grupo frente a la actividad y la adquisición de conocimientos; proponen como sugerencia una participación más activa de las trabajadoras sociales en el desarrollo de las sesiones. Finalmente resaltan la actividad de

pintar su cuerpo con las diferentes violencias, como metodología de enseñanza buena que propende la interiorización de las temáticas propuestas.

Sesión 3: Cartografía

“En esta sesión aprendimos y reflexionamos de nuestras vidas, lo positivo y lo negativo, lo bueno y lo malo”; Los estudiantes expresan que los aspectos fortalecidos y aprendizajes de esta sesión se relacionan con la importancia de conocerte a ti mismo y de la confianza que deben tener de sí. Gracias a este ejercicio, reconocen que, en sus cuerpos e historias de vida, hay marcas y experiencias que son consecuencia del conflicto armado del país y de los conflictos cotidianos que viven en su entorno. Y de esta manera reflexionan acerca de reinventarse diariamente, con la posibilidad de escoger que es lo que quieren ser y hacer y que en definitiva no. La parte de la sesión que más llamo su atención fue la línea de vida y el retrato que hicieron de ellos mismo, en el que plasmaban sus cualidades, habilidades, sentimientos, complejos, situaciones impactantes positiva y negativamente de su vida y sus gustos. Añaden que esta clase de ejercicios abren espacios nuevos de sensibilización y reflexión, que les permite salir de la monotonía.

Sesión 4: Cine Foro Mateo

“Aprendimos más sobre lo que es el teatro” Durante el trascurso de esta sesión, la mayoría de los estudiantes se vieron involucrado e interesados en el desarrollo de la misma; los mismos manifiestan que la película les dio herramientas para comprender las transformaciones sociales que se pueden dar por medio de las practicas teatrales, además, de entender un nuevo contexto del conflicto armado, donde aparecen nuevos actores protagónicos que ellos desconocían. Llegaron de esta manera a “comprender como la gente sufría por el conflicto armado” interiorizaron cada una de las vivencias representadas en la película y concluyeron que es necesaria “una cultura donde este primero la paz”. Evalúan que el desempeño de las trabajadoras sociales se caracteriza por la interacción y el buen trato con el grupo.

Sesión 5: Memorias: La voz de los sobrevivientes

“Aprendimos que hay distintas maneras de acabar con la guerra” La experiencia de los estudiantes al poder representar varias posiciones en cuanto a la historia de la Masacre del

Salado, permitió entrar en un ejercicio de reflexión acerca de la situación real e ideal de la misma.

A partir de ello, reconocen la importancia del resto y la tolerancia hacia las personas y más aún hacia las que viven la guerra; recalcan “que no hay que juzgar a nadie por su apariencia” ni dar juicios de valor que puedan afectar de manera negativa a una persona. Los aspectos que se fortalecieron es esta sesión fue la participación del 90% de los estudiantes, además de la oportunidad de relacionarse unos con otros, expresarse y lograr representar una situación específica. Evalúan el desempeño de la trabajadora social en formación como “muy bueno” resaltando su esfuerzo y dedicación.

Sesión 6: Juegos para actores y no actores

Esta sesión dio a partir del desarrollo de una serie de Juegos para actores y no actores, la cual, según los estudiantes, les “permitió soltarse y expresarse mejor”. Manifiestan a su vez que les gusto iniciar la etapa del teatro ya que lo encontraban “divertido y nuevo”. En cuanto al desempeño, en este caso del Estudiante de Artes escénicas, mencionan que “es estricto pero divertido” se visibilizo que la totalidad de los estudiantes respondieron de forma participativa y propositiva a los ejercicios de teatro, pasando un momento agradable y fuera de lo común. Recalcan querer que se repita la experiencia desde estos elementos del teatro, que resultan ser más lúdicos y didácticos para ellos.

Sesión 7: Espacio, tiempo y lugar

“La obra de teatro estuvo muy bonita” al evaluar esta sesión, los estudiantes manifestaron su agrado por la obra Melman y Lulú, la cual les permitió conocer las categorías esenciales para la puesta en escena. Comentan que fue “un momento chévere ya que nunca había visto una obra de teatro” e incluso marco un antes y un después en la intervención. ya que los estudiantes empezaron a interesarse más por actuar; Lo que más les gusto de la sesión fue pasar a representar algo por primera vez y que todo fuera con respeto. Resaltan que las trabajadoras sociales se hayan involucrado y agradecen llevar a cabo el proceso con ellos, ya que manifiestan es “una experiencia única”. Expresan que entendieron a cabalidad los temas gracias a que los pusieron en práctica una vez explicados.

Sesión 8: Contextualización Masacres

Los estudiantes comparten que los aprendizajes obtenidos hacen referencia a conocer profundamente las tres masacres y poder representarlas. Exponen que planear, identificar detalles, aprenderse algún monólogo y trabajar en equipo, se convierte en una experiencia significativa, que permite profundizar y sensibilizarse acerca de contenidos que no sabía y reflexionar de la importancia de esto. Indican que, entre los aspectos fortalecidos en la sesión, se encuentra el pasar de nuevo a escena y permitirse soltar el cuerpo y expresarse. Sugieren más juegos y lúdicas al principio de la sesión y manifiestan estar muy a gusto con los profesionales a cargo.

Sesión 9: Ensayo

Los estudiantes reconocen que el proceso que han tenido les ha permitido desarrollar habilidades y destrezas que “no conocimos” tanto en ellos mismos, como en sus compañeros. *“Creo que las actividades han hecho que nos soltemos y dejemos la pena”* la importancia de la expresión corporal y oral, ha tenido una transformación muy significativa en la mayoría de los estudiantes, a lo que ellos planten que “es bonito ver como compañeros que no hablaban ni con uno, pasan al frente y actúan” Las Trabajadoras sociales se vieron muy involucradas en la sesión, participaron y aportaron a las representaciones.

4.2 Evaluación final

Esta evaluación se desarrolló por medio de un grupo focal en el que participaron cinco estudiantes que conforman el grupo de teatro. Se realizó un análisis y una categorización en la que se identificó lo siguiente:

Tabla 19. *Categorización evaluación final*

Proceso Categoría/ Tema.	Metodología	Individual	Colectivo
-----------------------------	-------------	------------	-----------

Cátedra de paz Educación para la paz Cultura de paz	Potencial educativo, social, y político. Aborda de manera clara contenidos de la Cátedra de Paz. Educación para la paz asentada en el juego y la creatividad.	Reconocimiento de sí. Desarrollo habilidades. Pautas para un mejor vivir. Resolución de conflictos. Modificación de prácticas culturales violentas.	Agenciamiento social Estrategia de resistencia que evidencian una gran movilidad por la paz. Transformación social.
Conflicto armado Violencia	Conocimiento significativo: hechos, actores, características del conflicto Reconocimiento de tipos de violencia.	Generó un pensamiento crítico. Una comprensión del conflicto desde un enfoque socioafectivo.	Visibilización, en el ámbito de lo público, de causas y consecuencias de la violencia política.
Memoria	Articulación de lo individual con lo colectivo La metodología: Un campo propicio para la indagación de acontecimientos históricos.	Reelaboración de los sentidos que los actores sociales le otorgan al pasado, desde su experiencia. La introspección del pasado propio para entender el colectivo.	Desarrollo de dimensión comunitaria. Visibilización, en el ámbito de lo público, de causas y consecuencias de la violencia política.

Fuente: Construcción propia.

De esta manera se realizó el análisis de cada categoría, en relación con subcategorías como la metodología y aprendizajes a nivel individual y colectivo.

A nivel individual los estudiantes reconocen que el proceso aportó significativamente en el reconocimiento de sí y el desarrollo de sus habilidades *“mi autoestima también subió mucho en el sentido de que me permitió, en el sentido de abrirme hacia ustedes, me permitió como poder expresarme mucho más y sentir como cierta confianza con ustedes”* expresa una estudiante participante del grupo focal.

Resaltaron que este cambio generó en ellos, el empezar a cuestionarse sobre su papel en la sociedad, en el cómo podrían aportar a ella principalmente desde su crecimiento personal *“de poder abrirnos para...para ser mejores con nosotros por nosotros y para nosotros”*. Manifiestan que entraron en un ejercicio de reflexión que hizo *“sabernos conocer a nosotros mismos,*

escuchar antes de opinar y de hablar y como reflexionar con nosotros mismos.” mejoraron las relaciones interpersonales y fomentaron el respeto y el entendimiento entre compañeros.

Reconocen distintos momentos que resignificaron el proceso de intervención y que marcaron de manera positiva sus vidas *“yo lo sentí que hubieron como muchas facetas por decirlo así, eh, hubieron de apuros de estrés, de diversión, como también ganas de llorar con nosotros mismos de desahogarnos, de tener un espacio donde no solamente nosotros escuchar a los docentes sino que también nos escucharan a nosotros, tener voz en algunos pues casos!”* se evidencia la importancia de generar espacios en los que se les permita a los estudiantes participar activamente, sin que nadie entre en críticas destructivas.

Finalmente, confirmaron que el conocer e interiorizar el conflicto armado en Colombia les permitió convertirse en *“personas más sabias, personas que aman este país y van a defender derechos”* debido a que se ve la necesidad latente de comenzar a trabajar en pro a la reivindicación de derechos humanos, la construcción de paz y la transformación social.

Por otra parte, resaltan que, gracias al ejercicio, se comenzó a dar al interior del grupo un ejercicio de fraternidad y compañerismo que antes no se reconocía *“pues chévere pues como cada uno del curso creció, empezó a soltarse más, en pocas palabras nos hicieron unir y como crear una familia ahí en el curso, que era que antes no se podía ver eso.”* Manifiestan además la importancia de conocerse unos a otros, respetarse, acompañarse y apoyarse mutuamente *“empezar a conocer más a las personas de nuestro alrededor”* y *“conocer personas con las cuales yo decía no nunca me voy a tocar con esa persona porque tiene ideas muy diferentes a las mías...a recibir a tantos consejos, ser, aceptarse, me hizo conocer más de todos”*. Manifiestan que fue muy significativo para ellos mostrar su representación teatral en escenarios fuera del colegio, *“antes no éramos capaces de pasar ni siquiera a exponer a dar una información en frente de un curso... y pudieron para, o sea gente que yo decía no era ni capaz de hablar y saber que fueron a pararse delante de un público que no conocían literalmente a nadie, donde tenían que darla toda”* expresando además, que esta clase de cosas propician el deseo de querer actuar más, ir a tocar a las personas que los ven y contribuir al desarrollo de la memoria colectiva en todos los colombianos, por medio de su muestra artística.

Conclusiones

De acuerdo con el proceso de intervención llevado a cabo con los estudiantes del grado noveno (901) de la Institución República Dominicana en la jornada mañana y a los objetivos propuestos. A continuación, se presentan las conclusiones y las lecciones aprendidas sobre este hermoso camino recorrido.

A partir de las etapas desarrolladas en torno a la contextualización e introspección del conflicto armado en Colombia es posible indicar que los estudiantes asumieron un evidente interés frente a sus principales hitos a través de las distintas técnicas del teatro del oprimido. En la intervención queda establecido que los estudiantes se apropiaron de un conocimiento significativo de hechos, actores, características, y reflexiones sobre el conflicto armado, por tanto, la propuesta con una evidente innovación didáctica propuso un conocimiento formal en relación con el conflicto, apelando a distintas actividades y discusiones con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Desde el cuerpo como vehículo de la memoria fue posible problematizar la concepción de éste a partir de la idea de que los cuerpos hacen parte de una construcción social tal como lo señala (Trosman 2013) “el cuerpo es un territorio donde se entrecruzan el mundo interno y el mundo externo, la fantasía inconsciente y la estructura social conformando esa unidad dialéctica de percepción-comunicación, acción” (p.15). De tal modo que a partir de las construcciones que se hacen del mundo, se construye un modelo de cuerpo que consciente o inconscientemente deja ver las huellas que quedan en él.

Entonces a través del proceso de intervención fue posible reconocer y reflexionar acerca de aquellas huellas también atravesadas por ideologías homogenizantes y hegemónicas que reproducen distintos tipos de violencias inscritas y esculpidas en los cuerpos. De tal modo que el trabajo corporal propuesto y desarrollado con los estudiantes permitió desplegar a nivel individual la autopercepción, la expresividad, la emergencia de sentimientos, sensaciones y otros pensamientos con relación a su propia historia de vida.

El cuerpo se convirtió en un poderoso puente que entrelazó lo individual con colectivo puesto que permitió el dialogo entre recuerdos personales insertos en unos marcos más amplios de memoria colectiva. En este sentido, es posible concluir que el trabajo corporal hizo parte de un trabajo de pedagogía social, para ayudar a pensar en una ideología diferente del cuerpo.

Ideología que defienda los Derechos Humanos y la paz; que favorezca al cuerpo producido por la cultura, pero incluido en ella.

Por otra parte, desde las etapas el teatro como lenguaje y el teatro como discurso fue posible consolidar el Grupo de Teatro Experimental Jóvenes por la Paz en donde poco a poco se fue construyendo de manera colectiva la dramaturgia acerca de las tres masacres ocurridas en el marco del conflicto Colombiano; dichas construcciones colectivas fueron orientadas a partir de las narraciones y testimonios de las víctimas; y desde una concepción simbólica de la memoria, lo que brindo la posibilidad a los estudiantes de concebir el conflicto y la guerra desde otra perspectiva.

En el recorrido del proceso los estudiantes aprendieron a conocer sus limitaciones, pero a su vez a reconocer su cuerpo, su voz, sus emociones, sus sentimientos y los expusieron en un escenario, los utilizaron en su vida diaria. Así desde la práctica, el movimiento, el rigor, el montaje, el entrenamiento; en fin, toda esta experiencia posibilitó una nueva ventana para comprender el mundo, para entender la complejidad del ser humano, les dio pautas para un mejor vivir; aprender a ser, lograr ser una persona solidaria, integra, autónoma y profundamente humana.

Presentar la obra en la escena pública hizo parte de la última fase del proceso. Salir a escena se convirtió en un acto especialmente relevante en los planos social, cultural y político puesto que los estudiantes asumieron la tarea de llevar su discurso a otras personas, colectivos y comunidades; contribuyendo de ese modo al desarrollo y crecimiento mutuo que acabó por generar una nueva dinámica, en donde ellos ocuparon el rol de agentes sociales capaces de denunciar y visibilizar un hecho concreto poniéndolo en circulación en el espacio de lo público, estableciendo un punto de vista sobre estos acontecimientos en particular.

Por tanto, es posible concluir que este tipo de acciones educativas permiten que la comunidad o personas participantes desarrollen todas aquellas capacidades que les son propias y, sobre todo, les permiten cada vez una mayor autonomía frente a los sectores de poder. Desde esta perspectiva los estudiantes dejaron de ser espectadores de lo que ocurría a su alrededor y en su propia vida para convertirse en protagonistas y en sujetos activos en una sociedad marcada por la violencia y la exclusión social.

Dificultades en el proceso

En cuanto a la producción narrativa alrededor del conflicto los juicios morales se expresaron insistentemente en el conjunto de los estudiantes; la aparición reiterada de sentimientos de rabia, resentimiento y rencor en contra de los actores armados del conflicto evidenciaron la aparición de un marco moral basado en versiones distorsionadas sobre este, poniéndolo en un plano evidentemente polarizado entre buenos y malos.

Del mismo modo, en cuanto a la identificación que hicieron los estudiantes de los actores del conflicto en torno a sus discursos, el proceso evidencio que dicho reconocimiento no es claro. Esto posiblemente como consecuencia de la marcada desinformación de los medios de comunicación y por ende la invisibilización del grado de responsabilidad de actores como el Estado y el fenómeno paramilitar.

En buena parte de las reflexiones de los estudiantes sobre el conflicto se encuentra presente la violencia como una serie de acciones irracionales contra la población civil, las narraciones hechas a lo largo de la construcción de la dramaturgia se concentraron en describir sucesos intensamente dramáticos marcados por la violencia provocada por los actores armados, pero más allá de la ausencia de motivaciones políticas, son pocas las muestras de un pensamiento histórico que dé cuenta de las causas y explicaciones estructurales del conflicto.

Recomendaciones

Pedagogías en contexto:

No cualquier actividad, manifestación, iniciativa o dinámica es pedagogía para la paz, pero enfocada correctamente, se convierte en una herramienta de mediación pedagógica que posibilita modificar prácticas culturales violentas por nuevas prácticas. Sin embargo, existe un cuestionamiento de fondo entre las pedagogías para la paz y los ámbitos de la educación tradicional, Tal como lo expone (Jares, 1999), “la estructura del sistema educativo ha sido considerada el elemento más problemático con el que se enfrenta la educación para la paz, es una estructura violenta en sí misma y el mayor obstáculo para la difusión y credibilidad de aquella” (p. 175). Este punto es importante para indicar cómo las pedagogías que están al margen pueden ayudar a la educación para la paz en los escenarios formales, un reto inmenso que tiene la

educación formal es articularse con iniciativas holísticas para crear espacios de formación en educación para la paz.

Lo que se pretende afirmar en este último apartado es la necesidad por una parte de involucrar a la educación popular como un instrumento pedagógico político, un instrumento de paz, en el que se pueda contribuir a crear bases de la actuación política y ciudadana, de cara a desarrollar y fortalecer el poder comunitario. En este sentido, se considera que el principal aporte de la educación popular a la paz es el de ser fuente e instrumento de conciencia y de práctica alternativa a los poderes establecidos.

Por otra parte, se busca desarrollar y trabajar en las personas todas sus potencialidades, para tal fin, no solo es necesario incentivar procesos de aprendizaje racional, sino que son primordiales el desarrollo de habilidades emocionales, los entornos, los contextos, y la comunicación no violenta.

El reto está es convertir la pedagogía para la paz en un mecanismo que ayude a integrar diferentes sectores de la sociedad o de la comunidad, sin desconocer los aspectos culturales. La pedagogía para la paz crea procesos de encuentro entre las comunidades, donde ellas mismas logren superar la cultura de la exclusión (Cruz, p. 3).

Los modelos que se desarrollen con las comunidades en temas de paz deben ser mucho más locales y propios de los territorios. Es decir, es importante que las instituciones dialoguen con estas iniciativas. Desde esta perspectiva, si las instituciones educativas continúan usando las prácticas tradicionales educativas en sus talleres de paz, solo tendrán comunidades expertas en los conceptos de paz, pero sin insumos, para hacerlos realidad en los aprendizajes y en las experiencias cotidianas en sus territorios.

Componente crucial para el quehacer profesional

Tanto la Educación Popular como el Teatro del Oprimido se visualizan como elementos de articulación cruciales entre la práctica y el quehacer profesional; en tanto, superponen como eje central la concepción de sujeto; éste comprendido como lo expresa (Rebellato, 1988) “sujeto y realidad; la realidad existe en relación al sujeto que la transforma a través de su actividad práctica. (...) sujeto aquí no significa sujeto el individual, sino el grupo social, el sujeto de

determinada época histórica” (p. 44). Esto remite la idea de un sujeto que transforma su entorno y a sí mismo.

Schlegel (2011) indica que esta metodología es una nueva forma de intervención, que implica una serie de cuestionamientos a los conceptos “tradicionales de la investigación y la intervención social, tales como el concepto de unidad de análisis y el de sujeto individual de acción profesional” (p. 12), de la misma manera pone en cuestionamiento la vieja concepción de divisiones herméticas de caso, grupo y comunidad, donde éste no se encuentre aislado a la investigación, y resignifique categorías de análisis como el cuerpo en la investigación e intervención social.

De este modo, queda abierta la discusión acerca de la integración de nuevos elementos para la intervención e investigación social:

“Entendemos al Trabajo social como una ciencia que por su esencia necesita realizar una construcción-articulación poética de la investigación, la intervención social y otras ciencias sociales y humanas. Su poética de transformación adquiere relevancia en la incorporación de la poética artística, especialmente en lo que llamamos teatros *impromptu* o de transformación.” (Schlegel, 2011, p.19).

Es imperante profundizar e investigar dentro del T.S esta herramienta, pensarla como una posibilidad del trabajo ya sea en colectivos, la comunidad, territorio y sitios donde se encuentra el reconocimiento como eje central; género, diversidad sexual, trabajo, salud, adolescencia, privación de libertad; como espacios concretos de intervención. “No basta consumir cultura, es necesario producirla, no basta gozar el arte, es necesario ser artista, no basta producir ideas, es necesaria transformarlas en actos sociales concretos y continuados” (Boal, 2012, p. 18).

Referencias

- Arcuri, C. P. (2012). Sistematización de la Práctica Profesional del Trabajo Social. Buenos Aires Argentina: Interarte Consultoria.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C . (2018). Alcaldía Mayor de Bogotá: Bogota Mejor para Todos. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá: Bogota Mejor para Todos: <http://www.gobiernobogota.gov.co/sgdapp/sites/default/files/normograma/diagnostico%20Suba%20version%204%20de%20septiembre%20de%202016.pdf>.
- Arnal, J. D. (1992). Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología. Barcelona, España: Labor.
- Bello, M. N. (2018). Revistas UNAL. Obtenido de Revistas UNAL: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8472/9116>
- Benavides, E. V.-F. (2011). El largo camino hacia la paz: Procesos e iniciativas de paz en Colombia y en Ecuador. Barcelona: UOC.
- Boal, A. (1980). Teatro del oprimido 1: Teoría y práctica. México: Nueva Imagen S.A.
- Boal, A. (2002). Teatro del Oprimido: Juegos para actores y no actores. Barcelona: Alba, editorial S.I.U.
- Boal, A. (2006). Estética del oprimido.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2011). Centro Nacional de Memoria Histórica. Obtenido de Informe general. Basta ya, memorias de guerra y dignidad. Capítulo I. Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Conflicto armado: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Recuperado de www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/.../Version_final_informes_CHCV.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Recordar y narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica. Bogotá.
- CNTS, C. N. (27 de agosto de 2015). Código de Ética de los Trabajadores Sociales en Colombia. Código de Ética de los Trabajadores Sociales en Colombia. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Ibanéz.

- Cohen, A. (1986). LA TEORÍA DE LA HISTORIA DE KARL MARX Una defensa (Ed. rev.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Comisión Historica del Conflicto y sus Victimas . (25 de Enero de 2018). Centro Nacional de Memoria Historica . Obtenido de Centro Nacional de Memoria Historica : www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/.../Version_final_informes_CHCV.pdf
- Congreso de la Republica de Colombia. (8 de 03 de 2018). www.alcaldiabogota.gov.co. Obtenido de www.alcaldiabogota.gov.co: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59313
- Dahrendorf, D. (1962). Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial (Ed. rev.). Barcelona, España: Rialp.
- Dahrendorf, D. (1992). Hacia una teoría del conflicto social (2ª ed.). México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dahrendorf, D. (1993). El conflicto social moderno (Ed. rev.). Barcelona, España: Mondadori.
- Escuela de cultura de paz. (2010). Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz. Barcelona: Icaria.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Gaitan, S. (2017).
- Galtung, J. (2018). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. Obtenido de Transcend: Peace and Development Network: <http://www.transcend.org/TRRECBAS.HTM>
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Gernika Gogoratus.
- Galtung, J. (2009). Violencia, paz e Investigación sobre la paz. Revista de paz y conflictos, 2(ssn: 1988-7221), 60–81. Recuperado de https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/DEA_Percy_Calderon.html
- Ganzos de barrio, G. (22 de 11 de 2017). Mural de situaciones. (K. Herrera, & M. Rojas, Entrevistadores)
- García, M. (2006). Movimiento por la Paz en Colombia, 1978-2003. Bogotá: PNUD.Cinep-Colciencias.
- Gómez, O. E. (2018). Yo soy cuerpos gramaticales . Obtenido de Yo soy cuerpos gramaticales: http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/868/1/NavarroLucila_2017_yosoycuerpos.pdf.

- Gutierrez, A. (2012). *Hacia la recuperación y sanación corporal: elaboración de violencias basada en artes de acción* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán, A. (en prensa). *Sociología y violencia*. Centro de Investigaciones y Documentación Socio económica. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/doc7.pdf>
- I.E.D. Republica Dominicana. (2016-2017). *Manual de convivencia: Agenda escolar* . Bogotá.
- Ilucionistas, G. L. (24 de 11 de 2017). *Mural de situaciones*. (K. Herrera, & m. Rojas, Entrevistadores)
- Jiménez, F. (2009). *Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra*. Versión electrónica, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, IA. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Lawrence, L. C. (2013). *Las teorías dramáticas de Augusto Boal*. *Revista de estudios culturales* , 25-55.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz, reconciliación sostenible en sociedades divididas*. . Bilbao: Red Gernika.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. “El Flautista de Hamelin”. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Lederach, J. P. (5 de abril de 2006). *Centro Carbonell*. Obtenido de Centro Carbonell: <http://www.centrocarbonell.mx/wp-content/uploads/2016/12/Enredos-Pleitos-y-problemas-de-Juan-Pablo-Lederach.pdf>
- López, M. H. (2009) *Experiencias de paz en conflictos fronterizos por el agua*. *Revista Luna azul*. 28, 96-102. Manizales: Universidad de Caldas. En: http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul28_10.pdf
- López, D., & Bell, J. (2007). *La cosecha del neoliberalismo en América Latina* (Ed. rev.).
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Mexico D.C: Trillas.
- Martínez, V. (2004). *Teorías de la guerra en el contexto político de comienzos del siglo XXI*. Recuperado el 10 de noviembre de 2018 En: <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Teor%C3%ADas%20de%20la%20guerra%20Siglo%20XXI%20no%20endnote.pdf>
- Marx, K. (1995). *El Capital*. Tomo 1 (5ª ed.). México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K., & Engels, F. (2011). *Manifiesto comunista* (2ª ed.).

- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica* (Ed. rev.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Moncayo, V. (2015). *Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente*. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/hacia-la-verdad-del-conflicto-insurgencia-guerrillera-y-orden-social-vigente-1447179178-1460343050.pdf>.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta en un universo en conflicto*. En F. Muñoz, *La Paz Imperfecta* (págs. 21-66). Granada.
- Naciones Unidas, Asamblea General. (1984). *Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz*.
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2011). *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*.
- Noja, Z. (2017).
- Perez Serrano, G. (2009). *Elaboración de proyectos sociales: Casos prácticos*. Madrid España: Narcea.
- Planella, J. (25 de 02 de 2018). Academia.edu. Obtenido de Academia.edu: https://www.academia.edu/5290561/Corpograf%C3%ADas_exploraciones_sobre_el_Cuerpo_en_la_Educaci%C3%B3n
- Popkewitz, T. S., Pereyra, M. A., & Ballesteros, A. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa : las funciones sociales del intelectual*. Madrid, España: Mondadori.
- Presidencia de la Republica. (01 de 09 de 2014). Presidencia.gov.co. Obtenido de Presidencia.gov.co: wsp.presidencia.gov.co/.../Leyes/.../LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE
- Quiroz, A., Velasquez, A., Garcia, H., & Gonzalez, S. (2008). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia.
- Ramos, J. C. (25 de Agosto de 2018). Tesis doctorales en red. Obtenido de Tesis doctorales en red: <https://www.tdx.cat/handle/10803/458020?show=full>
- Riviére, E. P. (1985). *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Vision.

- Ruiz, Z. N. (20 de 11 de 2017). Entrevista docentes. (M. R. Karina Herrera, Entrevistador)
- Santillana. (12 de 03 de 2018). Guía para la implementación de la cátedra de paz. Obtenido de Santillana Plus: santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf
- Sauceda, J. B. (22 de 04 de 2018). www.redalyc.org. Obtenido de www.redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401006>
- Secretaría de Cultura, Recreación y deporte. (25 de enero de 2018). Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá: http://siscred.scrd.gov.co/biblioteca/bitstream/123456789/233/1/Diagnostico_Local_Suba.pdf.
- Sin cerebro si hay paraíso, G. (22. de 11 de 2017). Mural de situaciones. (K. Herrera, & M. Rojas, Entrevistadores)
- Trosman, C. (2013). Una mirada corporal del mundo . Obtenido de TopiA: <https://www.topia.com.ar/editorial/libros/corpografias>
- Trujillo, A. Q. (2011). Aprende en línea UDEA. Recuperado el 11 de 03 de 2018, de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf
- Uniagustiniana, F. P. (Dirección). (2017). La paz posible [Película].
- Vargas, R., & Rodríguez, O. (2010). Teoría del conflicto social y posmodernidad. *Revista de Ciencias Sociales*, II-III (128-129), 63–70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15319334005.pdf>
- Velásquez, M. H. (2016). Cátedra de paz: tensiones entre la normatividad y la práctica o la influencia de los textos en la práctica docente. El caso de la I.E.D. Kennedy y la I.E.D. República Dominicana. Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia.
- Vicerrectoría Académica. (s.f). Líneas de Investigación Institucionales. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Oficina de investigaciones.
- Vieites, M. F. (2016). Trabajo Social y teatro: considerando las intersecciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21-31
- Weber, M. (1969). *Economía y Sociedad* (Ed. rev.). México, México: Fondo de Cultura Económica.

Apéndices

Apéndice A. Caracterización y encuesta a estudiantes

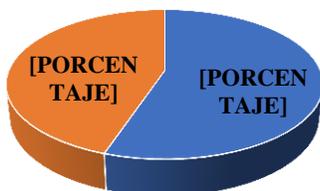
1. EDAD DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°



■ 13 a 14 años ■ 15 a 16 años ■ Más de 17 años

Edad	13 a 14 años	15 a 16 años	Más de 17 años	Total
N° de estudiantes	18	10	1	29

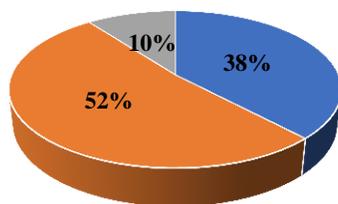
2. SEXO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 8°



■ Femenino ■ Masculino

Sexo	Femenino	Masculino	Total
Estudiantes	16	13	29

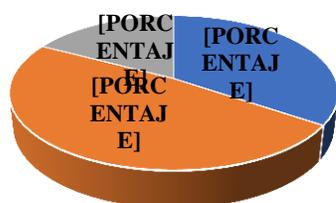
3. UPZ EN LA QUE VIVEN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 8°



■ 27 SUBA ■ 71 TUBABUYES ■ 28 EL RINCÓN

UPZ	27 SUBA	71 TUBABUYES	28 EL RINCÓN	TOTAL
ESTUDIANTES	11	15	3	29

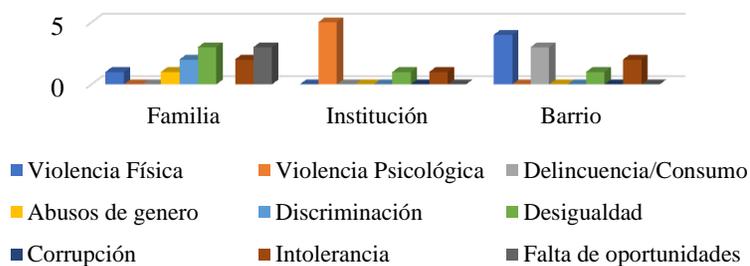
4. TIPOLOGÍA FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°



■ Monoparental ■ Nuclear ■ Extensa

Tipología Familiar	Monoparental	Nuclear	Extensa	Total
Estudiantes	10	14	5	29

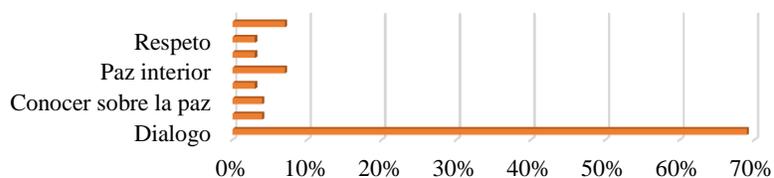
5. CONFLICTOS IDENTIFICADOS POR LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8° EN SU CONTEXTO.



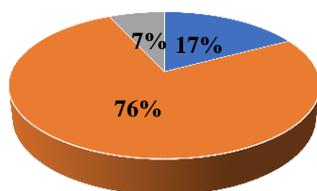
Conflictos	Familia	Institución	Barrio
Violencia Física	1	0	4
Violencia Psicológica	0	5	0
Delincuencia/Consumo	0	0	3
Abusos de genero	1	0	0
Discriminación	2	0	0
Desigualdad	3	1	1
Corrupción		0	0
Intolerancia	2	1	2
Falta de oportunidades	3	0	0
Total	12	7	10

	Dialogo	Comprensión/Tolerancia	Conocer sobre la paz	Campañas	Paz interior	Pedir perdón	Respeto	No responde	Total
N° de estudiantes	20	1	1	1	2	1	1	2	29

6. MANERA IDEAL DE DARLE SOLUCIÓN A UN CONFLICTO PARA LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°



7. CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8° A CERCA LA CATEDRA DE PAZ

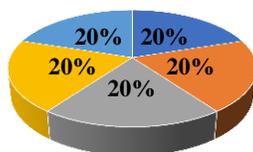


■ Si ■ No ■ No Responde

	N° de estudiantes
--	-------------------

Plan de educación	1
Edificio ubicado en Bogotá	1
Leer que es la paz	1
Relacionado con conflicto armado	1
Relacionado con el proceso de paz	1
Total	5

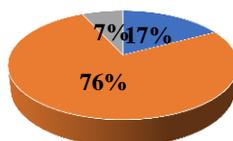
8. DEFINICIÓN DE CATEDRA DE PAZ PARA LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°



- Plan de educación
- Edificio ubicado en Bogotá
- Leer que es la paz
- Relacionado con conflicto armado
- Relacionado con el proceso de paz

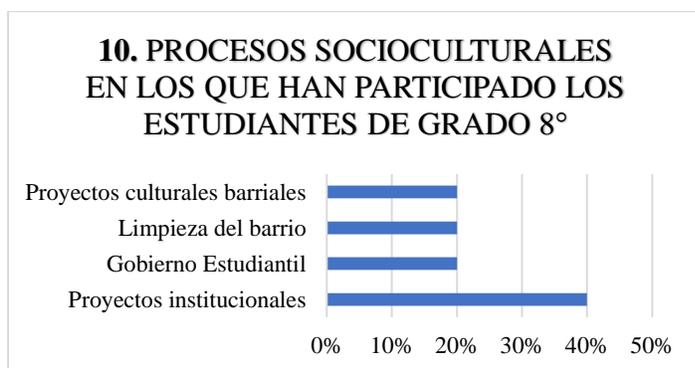
	Si	No	No Responde	Total
N° de estudiantes	5	22	2	29

9. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8° EN ALGÚN PROCESO SOCIOCULTURAL



- Si
- No
- No Responde

	N° de estudiantes
Proyectos institucionales	2
Gobierno Estudiantil	1
Limpieza del barrio	1
Proyectos culturales barriales	1
Total	5

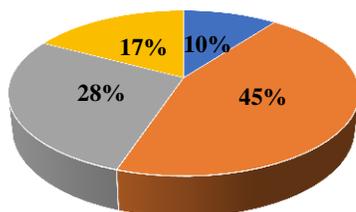


	N° de estudiantes
Unión	5
Entender la realidad de otra manera	1
Nuevos aprendizajes	1
No responde	22
Total	29



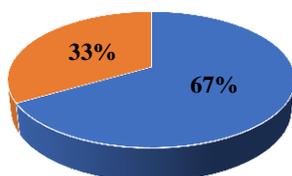
	Buena	Regular	Mala	No responde	Total
N° de estudiantes	3	13	8	5	29

12. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°, RESPECTO A EL PROCESO DE PAZ CON LA FARC-EP Y EL ELN



■ Buena ■ Regular ■ Mala ■ No responde

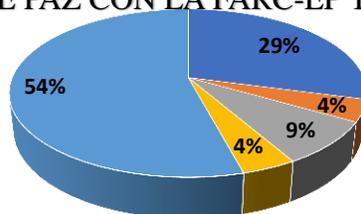
13. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°, QUE TIENEN BUENA PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE PAZ CON LA FARC-EP Y EL ELN



■ Aprendizajes nuevos y diferentes ■ Mejora la situación del campo

	N° de estudiantes
Aprendizajes nuevos y diferentes	2
Mejora la situación del campo	1
Total	3

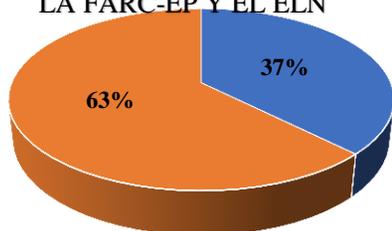
14. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°, QUE TIENEN UNA REGULAR PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE PAZ CON LA FARC-EP Y EL ELN



- Incumplimiento de acuerdos
- No hay resultados concretos
- Beneficia a la guerrilla
- Hay continuidad de la violencia

	N° de estudiantes
Corrupción e incumplimiento del gobierno	2
Incumplimiento de acuerdos	7
No hay resultados concretos	1
Beneficia a la guerrilla	2
Hay continuidad de la violencia	1
Total	13

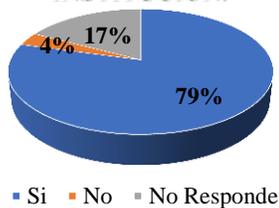
15. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°, QUE TIENEN MALA PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE PAZ CON LA FARC-EP Y EL ELN



- Incumplimiento de acuerdos
- “La guerrilla es mala”

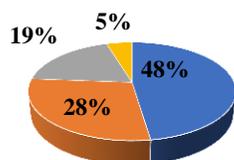
	N° de estudiantes
Incumplimiento de acuerdos	3
“La guerrilla es mala”	5
Total	8

16. OPINIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8°, FRENTE A LA CREACIÓN DE ESPACIOS EN LOS QUE SE ABORDE EL TEMA DE LA PAZ EN LA INSTITUCIÓN.



	Si	No	No Responde	Total
N° de estudiantes	16	7	6	29

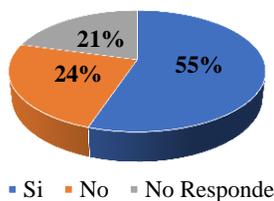
17.



- Conocer/Informarse
- Reflexionar
- Dar opinión
- Acercamientos a la cultura

	N° de estudiantes
Conocer/Informarse	10
Reflexionar	6
Dar opinión	4
Acercamientos a la cultura	1
Total	21

18. INTERES QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8° EN PARTICIPAR EN ESPACIOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ



	Si	No	No Responde	Total
N° de estudiantes	15	8	6	29

19.



	N° de estudiantes
Culturales	2
Temas sobre perdón	2
Actividades Lúdicas	3
Ejemplos de conflicto y paz	5
Pancartas explicativas	3
No responde	14
Total	29

Apéndice B Diagnostico entrevistas docentes

Entrevista Docentes

Objetivo: Realizar un primer acercamiento con los docentes de la Institución Educativa Distrital República Dominicana, a fin de conocer las percepciones y acciones adelantadas frente a la cátedra de paz.

Nombre completo: Sandra Gaitán Toledo

Asignatura: Lengua Castellana

1. ¿Qué es la cátedra de paz?

Es una propuesta liderada por el Gobierno Nacional para formar a los estudiantes de secundaria en su posición frente al postconflicto.

2. ¿Cuáles son las acciones adelantadas en la institución frente a dicha cátedra?

Desconozco la implementación de esta cátedra.

3. ¿Qué significa para usted la paz?

La paz es un verbo y no un sustantivo. La etimología de la palabra conmina a la acción y en ese sentido se requiere movilizar la palabra, el pensamiento y la acción en la consecuencia de ese objetivo.

4. ¿Qué es para usted educación para la paz?

Es aprender a ver al otro, reconocerlo desde el amor, la comprensión y la otredad.

5. ¿Cuál es la principal labor que debería desempeñar la educación en un proceso de paz?

La educación debe trabajar por el empoderamiento de los jóvenes para que se conmuevan y transformen realidades y paradigmas impuestos por el sistema y encuentren caminos que les permitan, ser, trascender y transformar.

6. ¿Qué metodologías se están implementando para el abordaje de la cátedra de paz?

Como institución se promueve el cuidado de sí mismo, del otro y del mundo.

7. ¿Qué metodologías de enseñanza pueden contribuir a la construcción de paz?

Pienso que se debe iniciar desde la transversalidad y se puede trabajar con talleres, secuencias didácticas, cine foros, performance, visitas a sitios como centro memoria, conversatorios, charlas

con víctimas, foros, panel y técnicas de expresión oral que permitan escuchar y conversar con otras voces.

8. ¿Considera importante y necesaria la implementación de la cátedra de paz en época de postconflicto?

Sí, porque hay mucha desinformación y manipulación mediática que no permite tener un punto de vista objetivo e informado.

9. ¿Cree usted que es relevante incentivar la formación política en los estudiantes?

Sí, para los griegos los idiotas eran personas que solo se interesaban por los asuntos propios y no se formaban en el interés por lo público. Por ello, es una responsabilidad de la educación sacarle de esa idiotez en la que los quiere mantener el sistema.

10. ¿Identifica algún problema de la cátedra de paz o la implementación de ella?

El problema tendría que ver con la carga académica o el plan de estudios si se adjudicara a un área específica. Por eso, creo que deberían implementarse de forma transversal.

“No basta con hablar de paz. Uno debe creer en ella. Y no es suficiente con creer. Hay que trabajar para conseguirla”. Eleanor Roosevelt

Entrevista Docentes

Objetivo: Realizar un primer acercamiento con los docentes de la Institución Educativa Distrital República Dominicana, a fin de conocer las percepciones y acciones adelantadas frente a la cátedra de paz.

Nombre completo: Zoraida Najir Ruiz

Asignatura: Sociales

1. ¿Qué es la cátedra de paz?

Es un espacio generado desde el congreso para trabajar con los jóvenes entorno a la construcción de paz.

2. ¿Cuáles son las acciones adelantadas en la institución frente a dicha cátedra?

Está cátedra no existe como asignatura, ni como proyecto, pues la jornada escolar no lo permite

3. ¿Qué significa para usted la paz?

Saber vivir en comunidad.

4. ¿Qué es para usted educación para la paz?

Un espacio de formación para los estudiantes para aprender a vivir en comunidad basado en el respeto y la tolerancia.

5. ¿Cuál es la principal labor que debería desempeñar la educación en un proceso de paz?

Formar personas honestas, responsables de sus actos, justas y con conciencia social que saben tomar decisiones.

6. ¿Qué metodologías se están implementando para el abordaje de la cátedra de paz?

Se trabaja durante la semana por la paz en septiembre actividades relacionadas con el reconocimiento del otro, los derechos y vivir en comunidad.

7. ¿Qué metodologías de enseñanza pueden contribuir a la construcción de paz?

Trabajo cooperativo, lúdicas y reflexiones.

8. ¿Considera importante y necesaria la implementación de la cátedra de paz en época de postconflicto?

Sí, es necesario formar sujetos crítico-sociales.

9. ¿Cree usted que es relevante incentivar la formación política en los estudiantes?

Por supuesto la ciudadanía de hoy implica formación política.

10. ¿Identifica algún problema de la cátedra de paz o la implementación de ella?

Reducción de horas en el área de sociales y el horario escolar es limitado.

“No basta con hablar de paz. Uno debe creer en ella. Y no es suficiente con creer. Hay que trabajar para conseguirla”. Eleanor Roosevelt

Apéndice C Diagnostico mural de situaciones

Actividad: Mural de Situaciones
Participantes: Estudiantes que cursan el grado Octavo (801) durante el año 2017 en la Institución Educativa Distrital Republica Dominicana, ubicado en la Localidad de Suba, barrio Gaitana.

THE CARS: Este grupo está conformado por 9 estudiantes que responden a las preguntas con palabras y dibujos como plantean en la técnica original, (Quiroz, Velasquez, Garcia, & Gonzalez, 2008). Algunos de ellos no contestan la totalidad de las preguntas.

Proyección		Análisis
Personal	Grupo	
<p><u>¿Para usted que es el conflicto?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir <p>Dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Dos personas, de las cuales una apuntar un revolver y la segunda es herida por el mismo; Generando <u>Violencia Física</u> 3. Dos personas que se agreden físicamente con arma blanca y uno de ellos resulta muerto. <u>Matar</u> 4. Un revolver que representa al Gobierno y una persona que representa el pueblo; el revolver le está apuntando a la persona. <u>Pueblo como víctima del gobierno</u> 5. Dos cañones disparando bombas al pueblo. <u>Violencia interna</u> 6. Una persona con un arma. <u>Violencia</u> 7. Un hombre dirigiéndose a una mujer de una manera inadecuada. <u>Acoso sexual</u> 8. Un revolver disparado varias veces. <u>Violencia</u> <p><u>¿Cómo concibe la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Estar en armonía con la sociedad” 2. “La paz la formamos todos y la contribuimos todos” 	<p>La totalidad de los integrantes del grupo debatieron sobre los temas mencionados y llegaron a las siguientes conclusiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El conflicto es “una guerra donde tenemos victimas de ambos lados, donde ninguno es feliz” 2. A la pregunta de ¿Cómo conciben la paz? Responden con un dibujo de una casa en tranquilidad, con sus habitantes sanos y felices. 3. Valores como la verdad, el respeto, el amor, el cariño, la tolerancia, la humildad, la honestidad y la perseverancia; consideran que son los promotores para conseguir 	<p>De acuerdo con la recolección de información, se identifica que los integrantes de este grupo relacionan el conflicto básicamente con algún tipo de violencia física, representada desde una riña de barrio hasta la violación de los derechos humanos por parte del estado hacia el pueblo y el conflicto interno entre grupos insurgentes y el gobierno. Resaltan el hecho de que todo conflicto, por más pequeño que sea, deja víctimas y arrebatada la tranquilidad de las personas. Es por esto, que relacionan la paz con un bienestar social, que se forma y transforma diariamente con la ayuda de todos y todas, entendiendo y respetando sus diferencias y diversidades. Conciben la paz como una “tregua”</p>

<p>3. “Tratando de hablar pacíficamente para solucionar un conflicto o un problema”</p> <p>4. “El arte te llena de paz, amor; nosotros los artistas y creadores nos llena de aprendizajes y enseñanzas; nos reconciamos con nosotros mismos”</p> <p>Dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dos manos unidas, representando además los diferentes géneros y el respeto por ellos. <u>Unión</u> 2. Una persona feliz y tranquila consigo mismo. <u>Paz interior</u> 3. Dos personas dándose la mano y solucionando sus diferencias. <u>Dialogo</u> 4. Un símbolo de prohibido las armas. <u>No violencia</u> <p><u>¿Qué valores cree se encuentran presentes en el tema de la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Amor, compartir, alegría y felicidad 2. Unión, amor, felicidad. 3. Tolerancia, respeto, solidaridad, comprensión 4. Respeto, honestidad, solidaridad 5. El arte, la cultura, decencia. 6. Paz. 	<p>y mantener la paz.</p> <p>Para la exposición final del mural de situaciones, los integrantes de este grupo hacen una bandera de Colombia con dos manos unidas en el centro de ella; entendiéndose como la fraternidad y unión que debe haber entre todo el pueblo. Sumado dibujan una paloma blanca en un arcoíris con el que reflejan la tranquilidad de las personas. Por último, pegan un recorte de una imagen que representa la homofobia, exponiendo que para que haya paz es necesario respetar las diferencias y diversidades de toda la gente, valorarlas y aprender a vivir con ellas.</p>	<p>entre todos los integrantes de la sociedad, donde es necesario, conocer y entender los diferentes puntos de vista para llegar a un consenso por medio del dialogo pacifico, pero activo. A su vez, consideran importante estar en paz consigo mismo para poder aportar y participar del proceso.</p> <p>Finalmente hacen hincapié en la importancia de la cultura y el arte como aporte y puente de unión, participación y crecimiento personal y social para dar solución a cualquier tipo de conflicto</p>
---	---	---

Fuente: Construcción propia

LOS ILUSIONISTAS: Este grupo está conformado por 7 estudiantes que responden a las preguntas con palabras y dibujos (Quiroz, Velasquez, Garcia, & Gonzalez, 2008). Algunos de ellos no contestan la totalidad de las preguntas.

Proyección		Análisis
Personal	Grupo	
<p><u>¿Para usted que es el conflicto?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “El conflicto es la <u>violencia</u> que se da dentro de nuestra sociedad” 2. “Para mí el conflicto es un problema que se puede resolver dialogando” 		<p>De acuerdo con la recolección de información, se identifica que los integrantes de este grupo relacionan el conflicto con diferentes tipos de violencia física y a su vez psicológica,</p>

<p>3. “Pelear”</p> <p>4. “El conflicto significa un grupo armado o grupo de guerrilleros, que también significa guerra.</p> <p>5. “Es una pelea o discusión entre dos o más personas”</p> <p>Dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un revólver y una navaja seguidos de una persona violentando a otra hasta provocar su muerte. 2. Un revolver, una navaja y algunas balas. <p><u>¿Cómo concibe la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “La paz es la tranquilidad que sientes al no tener problemas y al llevarte bien con todos” 2. “estar en armonía y bien con todo el mundo” 3. “Es como cuando alguna persona está peleando con la otra y uno le da la mano a la otra persona y de nuevo vuelven a ser amigos” 4. “La paz significa que deben estar tranquilos, que no hay guerra ni violencia armada. 5. “La paz consiste en arreglar los problemas pasivamente; hablan y arreglan la situación” <p>Dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dos manos unidas solucionando los problemas y una paloma que representa a paz y la tranquilidad. 2. Dos manos unidas. <p><u>¿Qué valores cree se encuentran presentes en el tema de la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeto, humildad, amistad, solidaridad y perdón. 2. Respeto, valor y seguridad. 3. Paz. 4. Respeto y amor. 5. Unión, amor, solidaridad. 	<p>1. El conflicto inicia por la violación a los derechos humanos y la desigualdad</p> <p>2. La paz es la tranquilidad que consigues al no tener problemas y llevarte bien con todos.</p> <p>3. Valores como el respeto, la humildad, la solidaridad, el perdón, y la amistad, son los pilares para la paz.</p> <p>Concluyen con la frase “EL PERDÓN LO ES TODO”</p> <p>Para la exposición final del mural de situaciones, los integrantes de este grupo escriben grande la palabra “Paz” y a los lados ponen frases como “perdonar y olvidar mueve montañas” y “para que haya paz primero tiene que haber respeto” Al socializar añaden que para ellos las armas blancas son conllevan a la violencia y al conflicto hoy en día en las comunidades y más entre los jóvenes, por lo que manifiestan que es</p>	<p>representada en problemas familiares, comunitarios y sociales. Hacen hincapié en que este tema también se relaciona con la existencia de los grupos insurgentes o guerrillas del país, sustentando que dejan solo guerra y víctimas. Además, se identifica que relacionan el conflicto con diferencias personales que se dan entre los miembros de la sociedad que, a causa del irrespeto, la solución se termina dando por medio de la violencia. Señalan que la desigualdad social es el inicio de la violación de los derechos humanos y la intolerancia de la gente. Es de esta manera que abren el tema de la paz expresando que es vital que los problemas y conflictos sean solucionados por medio del diálogo pacífico, logrando una armonía social estable que permita que las personas no tomen la justicia por cuenta propia. Hablan también del perdón y la tranquilidad como base para lograr estabilidad emocional personal y social en las comunidades.</p>
--	--	---

	necesario prohibirlas.	
--	------------------------	--

GANSOS DE BARRIO: Este grupo está conformado por 4 estudiantes que responden a las preguntas con palabras y dibujos (Quiroz, Velasquez, Garcia, & Gonzalez, 2008). Algunos de ellos no contestan la totalidad de las preguntas.

Proyección		Análisis
Personal	Grupo	
<p><u>¿Para usted que es el conflicto?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La guerra entre dos o más personas. <p>Dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una persona vestida de guerrillero junto a un policía y un civil herido en el suelo. <u>Conflicto armado colombiano.</u> 2. Una persona apuntando con su arma a otra. <u>Violencia.</u> <p><u>¿Cómo concibe la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Se el cambio que quieres ver en el mundo” 2. “La paz se consigue dialogando” <p>Dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dos manos unidas para salvar a una paloma; unidad y respeto para aportar al conflicto. 2. Policía encarcelando a una persona. <u>Justicia</u> <p><u>¿Qué valores cree se encuentran presentes en el tema de la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unión, dialogo y tranquilidad. 2. Solidaridad, respeto y amistad. 	<p>La totalidad de los integrantes del grupo debatieron sobre los temas mencionados y llegaron a las siguientes conclusiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El conflicto es la guerra entre Colombia y la guerrilla. 2. La paz es ese sentimiento de no estar en conflicto con otras personas. 3. La amistad entre personas, el amor, la libertad, la solidaridad y la unión, son los valores que construyen la paz. <p>Para la exposición final del mural de situaciones, los integrantes de este grupo dibujan un ganso grande en un ambiente muy tranquilo, con el que representan la necesidad de que haya paz interior y serenidad al interior de cada hogar para lograr una buena convivencia a nivel comunitario.</p>	<p>De acuerdo con la recolección de información, se identifica que los integrantes de este grupo relacionan el conflicto con los enfrentamientos entre los grupos insurgentes y la policía como representante del Estado. Situación de violencia que deja heridos, muertos y víctimas. Afirman que estos grupos insurgentes son los principales promotores y causantes del conflicto del país. De esta manera, contraponen a la paz como el cambio positivo que se consigue dialogando; resultado de la tolerancia, el respeto y la unión de la sociedad, sin dejar a un lado la importancia de ajusticiar legalmente las personas que cometen algún delito</p>

SIN NOMBRE: Este grupo está conformado por 6 estudiantes que responden a las preguntas con palabras y dibujos (Quiroz, Velasquez, Garcia, & Gonzalez, 2008). Algunos de ellos no contestan la totalidad de las preguntas.

Proyección.		Análisis
Personal	Grupo	
<p><u>¿Para usted que es el conflicto?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Para mí un conflicto es cuando una pareja se pelea por un conflicto que paso en el trabajo o escuela” 2. “ES una disputa entre diferentes bandos” 3. “Para mí el conflicto es un problema social que por más que propongamos una respuesta o solución mue pocas veces se puede llegar a ella” <p>Dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dos personas, una con un arma blanca y la otra siendo atacado y botando mucha sangre. 2. Un brazo con un símbolo nazi al lado de un horno con varias calaveras. 3. Dos mujeres discutiendo por una infidelidad. <p><u>¿Cómo concibe la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “La paz la concibo por mí misma empezando a hacer las cosas correctamente, con maldad” 2. “Es un mundo sin guerras ni bandos” 3. “con apoyo mutuo” <p>Dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Dos personas dándose la mano y compartiendo sus diversos intereses y respetándolos. 5. Una persona pensando en la unión y reconciliación de los demás. 6. Una mujer escribiendo “Tus intereses mis intereses” <p><u>¿Qué valores cree se encuentran presentes en el tema de la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La honestidad, el respeto, la tolerancia y la humildad. 2. La comprensión, el respeto, la racionalidad, 	<p>La totalidad de los integrantes del grupo debatieron sobre los temas mencionados y llegaron a la siguiente conclusión:</p> <p>“Primero que todo estar en paz con uno mismo, estar unidos, entregar amor, amistad, humildad y no creerse más que los demás”</p> <p>Para la exposición final del mural de situaciones, los integrantes de este grupo pegaron diversas imágenes que para ellos representaban la paz y la guerra. Añadieron también frases como “nosotros construimos el futuro en paz” “Yo me hago el loco si con alguien choco” “Si no haces parte de la solución, haces parte del problema” Pusieron fotos de congresistas y políticos en la que los señalaban de “corruptos”.</p>	<p>De acuerdo con la recolección de información, se identifica que los integrantes de este grupo relacionan el conflicto con alguna clase de disputa entre diferentes bandos o actores sociales. Sustentan la relación del conflicto desde las pequeñas discusiones que se dan en el hogar hasta el reconocimiento de disputas por ideologías políticas tan fuertes como el fascismo Nazi. Manifiestan que a diferencia de esto la paz es la unión social construida con bases de amor, respeto, humildad y honestidad, empezando por el reconocimiento de las diversidades de las personas, como el amor propio. Reconocen que todas las personas son diferentes y que así mismo, cuentan todos con intereses distintos, que deben recogerse y</p>

<p>perseverancia, honradez, tolerancia, responsabilidad, equidad.</p> <p>3. El amor, respeto, solidaridad y la bondad</p> <p>4. El respeto y el amor</p> <p>5. Respeto, responsabilidad, honestidad, paz, valor, derecho, autoridad, comprensión y equidad.</p> <p>6. Amor, respeto, tolerancia, lealtad y honestidad.</p>	<p>Concluyen con “La paz empieza por uno mismo, con respeto, amor, comprensión, tolerancia y honestidad”</p>	<p>compartirse por medio del apoyo mutuo.</p>
--	--	---

SIN CEREBRO SI HAY PARAISO: Este grupo está conformado por 5 estudiantes que responden a las preguntas con palabras y dibujos (Quiroz, Velasquez, Garcia, & Gonzalez, 2008). Algunos de ellos no contestan la totalidad de las preguntas.

Proyección		Análisis
Personal	Grupo	
<p><u>¿Para usted que es el conflicto?</u></p> <p>Palabras:</p> <p>1. “El conflicto es un problema el cual busca y tiene soluciones, pero nadie actúa”</p> <p>Dibujos:</p> <p>1. Dos personas discutiendo y una persona apuntando con un arma blanca a otra que le suplica que “no lo haga”</p> <p>2. Una persona violentando a la otra con un arma blanca</p> <p>3. Tres niños discutiendo; casi llegando a una pelea física</p> <p><u>¿Cómo concibe la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <p>3. “No a las armas y no a la guerrilla”</p> <p>4. “Como solución a tus conflictos e inicio a la paz tienes que dialogar”</p> <p>1. “Para mí no hay paz, y la mayoría de las personas no tienes paz consigo mismo”</p> <p>Dibujos:</p> <p>1. Dos personas abrazándose y siendo felices.</p> <p>2. Tres árboles en secuencia; el primero no tiene frutos, el segundo tiene unos pocos y el tercero tiene muchos frutos.</p>	<p>La totalidad de los integrantes del grupo debatieron sobre los temas mencionados y llegaron a las siguientes conclusiones:</p> <p>1. El conflicto es un problema que genera violencia y discusión.</p> <p>2. La paz es generar cambios, tener paz con los demás y principalmente con uno mismo (lo contrario del conflicto)</p> <p>3. Los principales valores de la paz son: El amor, el respeto, la tolerancia, la perseverancia, la honestidad, la alegría y la palabra.</p>	<p>De acuerdo con la recolección de información, se identifica que los integrantes de este grupo relacionan el conflicto como un proceso que se puede dar en diferentes espacios y que muchas veces nadie se interesa por darle solución. Añaden que una de las situaciones más reconocidas como conflicto, se da por medio de la violencia física y/o psicológica. Explican que la paz empieza por la tranquilidad de cada persona, la solución de los conflictos por</p>

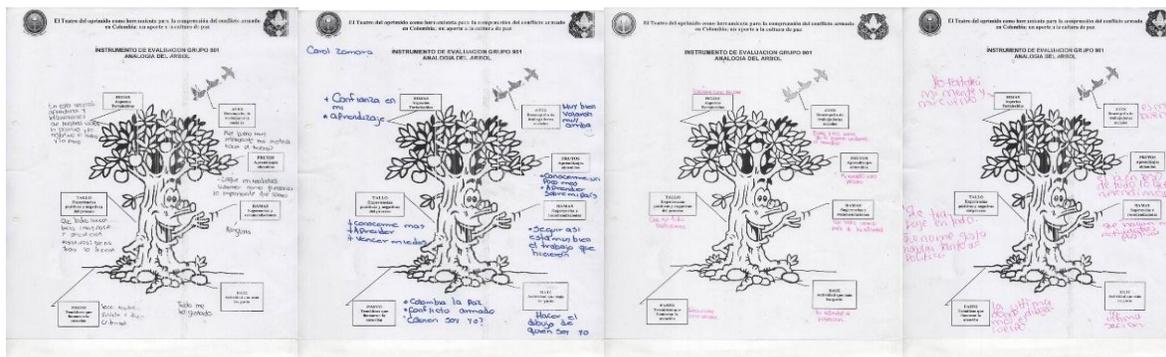
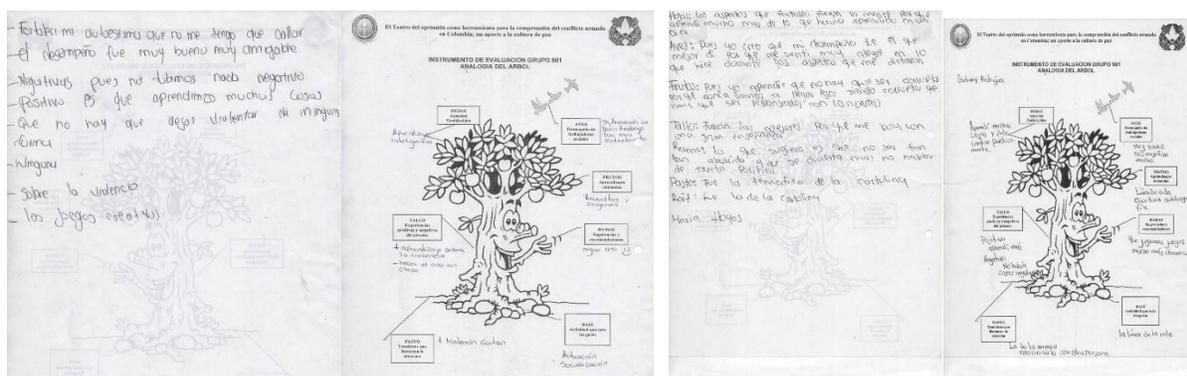
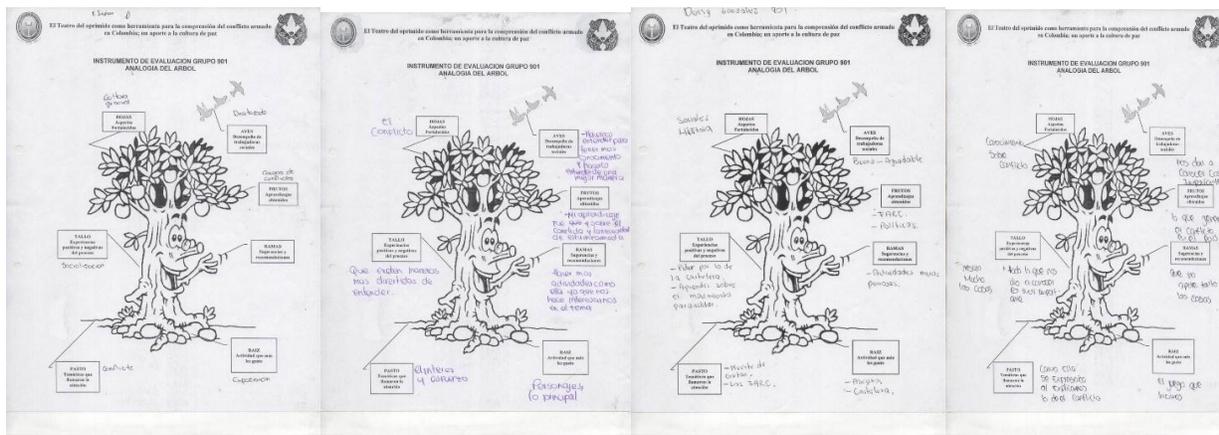
<p><u>¿Qué valores cree se encuentran presentes en el tema de la paz?</u></p> <p>Palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Amor 8. Amor 9. El respeto, el amor, el compromiso, la lealtad, el compañerismo, la tolerancia; y la más importante la honestidad. 10. Amor, tranquilidad, felicidad, buena comunicación, amabilidad, dulzura, buena actitud y respeto. 	<p>Para la exposición final del mural de situaciones, los integrantes de este grupo escribieron “PAZ” con distintos recortes de periódico e imágenes representativas de la paz y el conflicto; expusieron que la paz no solamente es la terminación del conflicto entre la guerrilla y el gobierno, sino que se construye con justicia social y equidad. Sustentan además que los conflictos se dan por la desigualdad social entre “pobres” y “ricos”.</p>	<p>medio del diálogo respetuoso y la erradicación de los grupos armados insurgentes del país y las armas.</p>
--	---	---

Apéndice D Ficha de observación

 <p style="text-align: center;">El Teatro del oprimido como herramienta para la comprensión del conflicto armado en Colombia: un aporte a la cultura de paz</p> 			
Fecha:	Hora inicio:		
Lugar de la actividad:	Grupo: 901		Reacciones, observaciones y opiniones de y sobre los participantes
Nombre del facilitador:	Nombre del observador:		
Actividad:	Características del grupo: Hombres: ____ Mujeres: ____		
Objetivo:	No. de participantes:		
EJECUCION			
ASUNTO		DESCRIPCION	
Resultados observados a partir del objetivo planteado			
Observaciones sobre la temática tratada			
			Sentimientos, logros, dificultades y aspectos para mejorar como facilitador

Observaciones sobre la metodología	

Apéndice F Evaluación del proceso



Apéndice G Entendimiento del conflicto y su estructura

Primer momento: Lluvia de ideas		
Momentos/ Proceso	Actores/ Persona	Persona – Proceso Juan Pablo Lederach
Siglo XIX y XX Guerra de los mil días Perdida de Panamá bajo el dominio liberal – EE. UU	Liberales y conservadores Población obrera y campesina	Los rasgos que entre persona y proceso se describen como característicos de la sociedad colombiana, representan condiciones de dominación, control o explotación, de las cuales se derivan unos sectores sociales beneficiados y otros afectados. Los sujetos, agentes o actores que están insertos en sus múltiples y complejas relaciones y procesos, se expresan necesariamente de diversa manera en sentido de defensa o de confrontación del orden social vigente, haciendo evidente que este sistema encierra contradicciones esenciales. Esta característica contradictoria del orden no es de ninguna manera una anomalía o patología del mismo, sino que le es inherente; forma parte de sus condiciones de existencia. En la controversia sobre el orden existente las expresiones se han enmarcado bajo la categoría de subversión o insurgencia, categorías a las que se le asigna un sentido socialmente inaceptable, perverso y criminal. El proceso subversivo, como expresión de resistencia al orden existente con la pretensión de sustituirlo, es inherente a toda sociedad –como la colombiana– regida por el sistema de dominación capitalista. Ha acompañado nuestro devenir desde sus orígenes, luego de la eliminación de los lazos
Masacre de las Bananeras Asesinato de Jorge Eliecer Gaitán Bogotazo	Estado colombiano en cabeza del Ejército Nacional Jorge Eliecer Gaitán Civiles	
Surgimiento de las guerrillas años 50	Partido liberal: Mariano Ospina Pérez	
Dictadura	General Rojas pinilla - Ciudadanos	
Frente Nacional: alternancia del poder	Partido Liberal y Conservador - Ciudadanos	
Bombardeo a la República Independiente de Marquetalia	Población Campesina	
Surgimiento de la guerrilla (1964)	FARC	
Conformación M19	Sectores Urbanos -ANAPO-FARC	
Surgimiento y evolución del Narcotráfico	Pablo Escobar- Estado – Guerrilla – Ciudadanos	
Muertes	Guillermo Cano -Luis Carlos Galán Población Civil	
Desarme del M19- asamblea Nacional Constituyente- asesinato de líderes UP	Movimiento 19 de abril	
Conformación de las fuerzas Paramilitares AUC	Estado- Álvaro Uribe Vélez- Población Civil- Guerrilla-	
Masacres y Muertes	Masacre el Salado-Masacre el Aro- Masacre de Mapiripan- Masacre Macayepo- Jaime Garzón- Líderes comunales	
Desmovilización de las AUC	Gobierno Álvaro Uribe Vélez FARC E. P	
Acuerdos de paz Negociaciones	FARC E. P ELN	

		<p>coloniales, que interrumpieron violentamente la existencia de las comunidades que poblaban nuestro continente.</p> <p>Al mismo tiempo y de manera paralela también están presentes procesos y prácticas de defensa del sistema vigente, bajo múltiples y diversas manifestaciones</p> <p>La contrainsurgencia si bien existe como elemento constitutivo del orden (dimensión defensiva), no siempre se hace explícita, sino que puede asumir modalidades ocultas, así como puede presentarse en múltiples dimensiones de las relaciones sociales y políticas.</p>
Segundo momento: Papelógrafo		
Causas del conflicto/Problema	Problema: John Paul Lederach	
<p>El origen o la causalidad fundamental del conflicto armado colombiano remite al sistema del orden social vigente, o a los comportamientos de los actores determinados por múltiples motivaciones.</p> <p>La realidad de la violencia se extiende, después de la conformación del Estado nacional a finales del siglo XIX y comienzos del XX, hasta los tiempos que vivimos.</p> <p>El orden capitalista es un sistema complejo sustentado sobre la tendencia generalizada de mercantilización de todos los bienes y servicios existentes socialmente, que distribuye de manera desigual o excluyente los beneficios obtenidos del proceso económico-social.</p> <p>Se identifican circunstancias causales derivadas del orden social vigente que se han ido acumulando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problema agrario • Debilidades e imperfecciones del Estado • Economía de los narcóticos • Paramilitarismo • Injerencia estadounidense 	<p>El conflicto como tal:</p> <p>La parte genuina de un conflicto se basa en las diferencias esenciales, en cuestiones y puntos concretos de incompatibilidad, como, por ejemplo: (Lederach, 2018, p. 17)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los distintos intereses, necesidades y deseos de cada uno; 2. Las diferencias de opinión sobre el camino a seguir <p>La discrepancia en esta materia reside en aquellas perspectivas que le niegan a la expresión subversiva armada toda connotación política, situándola simplemente como una actividad criminal y terrorista.</p> <p>La presentación en Colombia de la acción contrainsurgente, por parte del Estado o por fuera de él bajo diversas modalidades, como causa explicativa del conflicto.</p> <p>Los efectos permanentes y acumulados del orden social vigente representan circunstancias que alimentan la subsistencia y las formas que ha ido asumiendo el conflicto. Son ellas las que mantienen viva la legitimidad de las expresiones de resistencia, subversión y rebelión, y</p>	

	<p>son también ellas las que dan lugar a los procesos de defensa y conservación del orden mediante formas contrainsurgentes de todo tipo.</p> <p>Las actividades de la economía de los narcóticos son un factor esencial de la existencia y reproducción del conflicto.</p> <p>La injerencia de los Estados Unidos de América aparece como elemento cardinal del conflicto colombiano.</p>
Consecuencias	<p>Profunda Desigualdad social</p> <p>Problema de la posesión de la tierra</p> <p>Problema del narcotráfico</p>

Apéndice H Guion masacre de las bananeras

EL SOL SUBTERRANEO

TULIA: Tantos trenes. De la plantación al mar, del mar a la plantación.

AMALIA: Toneladas de fruta.

TULIA: Llevadas de afán. Como si los cogiera el día, como si los cogiera la noche.

AMALIA: Vagones cargados de fruta verde. Tienen que correr, porque desde el mismo momento en que la bajan de la mata comienza a amarillar y hay que ganarle la carrera al amarillo, porque si maduran antes de tiempo se pierden.

TULIA: Y es mucha la plata que cargan esos trenes.

AMALIA: Y yo no sé cómo hacen, pero la compañía nunca pierde. Parece que son los trabajadores lo que siempre pagan el pato.

TULIA: Quien tiene dineros, pinta panderos.

AMALIA: El año pasado el banano les maduro entre los vagones. Lo echaron al agua y era tanto que el mar se cubrió de frutos y un pajarero en Barranquilla hizo de la fruta un barco y navegaba y comía, navegaba y comía hasta que a las dos semanas llegó a las playas de Costa Rica y no se había mojado ni una pluma y desembarco tan ahito que tuvo que esperar tres días en la arena para poder caminar y ocho días antes de que fuera capaz de volar.

TULIA: Tanta comida perdida y tanta gente muriéndose de hambre.

....
Se oyen sonidos de disparos.

TULIA: ¿Qué es eso?

ENCARNACION: Disparos, tratan de amedrentarnos.

TULIA: A quiénes?

ENCARNACION: A los trabajadores de la fruta.

AMALIA: Desde el tren supe que algo estaba pasando en este pueblo.

TULIA: *(Nerviosa cambia con notorio esfuerzo la conversación)* ¿Sabe donde puedo conseguir manteca de caiman?

ENCARNACION: La podemos encargar.

TULIA: Una amiga la necesita para tratarse una enfermedad. Quede comprometida en mandarsela.

AMALIA: Le voy a hacer una pregunta.

ENCARNACION: Diga no más.

AMALIA: Esta casa.

ENCARNACION: ¿Qué tiene?

AMALIA. Esta casa no es como las demas. Es una casa vieja que nadie ha estrenado. Todo el tiempo ha permanecido ingrima y deshabitada.

ENCARNACION: Es cierto

AMALIA. ¿Por qué?

ENCARNACION: Tiene que ver con los trabajadores de la fruta y aquel seis de diciembre de mil novecientos veintiocho, cuando los asesinaron.

AMALIA. La masacre delas bananeras.

ENCARNACION: Yo no habia nacido cuando eso; pero mi papa siempre nos contaba esas historias. Son del recuerdo de toda la gente de esta region y aunque el papá no se las haya contado a uno, todos terminamos sabiendolas. Porque esas cosas estan ahí, y cuando un pelado nace es como si naciera sabiendo, como si llegara al mundo con esa conocencia pegada en las tripas.

AMALIA: Aquellas cosas fueron terribles.

ENCARNACION: Una tarde de estas traigo aquí a facundo Aguilar. Ya esta muy viejito pero continua ayudándonos mucho. Teme que la gente olvide, que nadie recuerde los dias del crimen. Por eso cada vez que puede, relata las batallas que libraron contra los gringos y contra los soldados del coronel Cortes Vargas. Un dia el tren de pasajeros llego rengueado a la estacion. La locomotora tenia un daño y mientras la arreglaban, los pasajeros se bajaron. Un gentio. Como era domingo, el cura organizo otra misa para los fuereños y la iglesia se lleno de gente. Entonces, en plena misa, Facundo aguilar se subio al pulpito. No lo movieron entre el cura, el sacristan y los dos acolitos. Solamente se bajo cuando ya habia contado lo que paso durante esos dias de mil novecientos veintiocho, recomendandole a la gente que no olvidara nunca. Que olvidar era como hacerle un favor a los gringos.

AMALIA: ¿El estaba aquí el dia del crimen?

ENCARNACION: so. Estaba con todos los trabajadores en la estacion del ferrocarril. Vio cuando los soldados montaron las ametralladoras sobre los techos de los vagones, cuando se atrincheraron en los ventanales de la alcaldia y en otro lugares de la piza. Al empezar la balacera se echo al suelo y camino arrastrandose como las culebras hasta la casa de Petronila Pardo. Los soldados llgaron detrasito, persiguiendolo para matarlo porque el era uno de los dirigentes de la huelga. Lo buscaron como aguja y no lo encontraron.

TULIA. Donde se metio?

ENCARNACION: Bajo las faldas de Petronila Pardo. Ella, tan pronto lovio entrar, entendio lo que estaba pasando. Sin decir nada, sin una sola palabra, sus anchas faldas de zaraza se abrieron para esconderlo. Alli estuvo quietecito, mientras los soldados volvian la casa al derecho y al revers.

TULIA: Parecen cosas de la imaginacion.

ENCARNACION: Parecen.

AMALIA: ¿Y que paso con Facundo Aguilar?

ENCARNACION: Despues que los soldados se fueron, mando a llamar al cura. El vino porque creyo que se trataba de un moribundo. Cuando llego con su estola y los santos oleos, se encontro con Facundo, sano y salvo, que le pedia lo casara con Petronila Pardo. El cura los caso y Facundo Aguilar beso a su mujer, cogio un machete y salio a pelear.

TULIA: Que cosa, casada y ahí mismo abandonada.

ENCARNACION: No hay tal. Petronila cogio otro machete y se fue detrás de su marido.

AMALIA: ¿Y ella donde esta?

ENCARNACION: Murio al dar a luz a su primer hijo. Ellos fueron muy perseguidos. Un medio dia, en pleno monte sintio los dolores, se agro a las ramas de un pomarrosa y pario su muchacho. Como estaba sola, ella misma corto el cordón umbilical, se arrastro hasta el río y baño a la criatura, la envolvió lo mejor que pudo y espero. Cuando llego su marido ella ya estaba muerta.

AMALIA. ¿Qué fue del niño?

ENCARNACION: Mi compadre Eladio Aguilar Pardo es de lo mejorcito que tenemos aqui.

AMALIA: Todavía no nos ha dicho nada de la casa

ENCARNACION: Aguarde y vera. El dia que los mataron quedaron sobre el polvo de la plaza centenares de muertos. A alguno los subieron a un tren que se llevo quien sabe a donde. Pero otros no cupieron en los vagones por mas que los empujaban, por mas que los metian a la fuerza. Entonces, cavaron un hueco grande y enterraron a todos esos muertos que no cupieron en el tren. Taparon el hueco y encima de esa fosa construyeron una casa.

AMALIA: ¿Esta casa?

ENCARNACION: Si.

TULIA: ¿Quiere decir que estamos sobre un cementerio?

ENCARNACION: Debajo de esta casa estan enterrados muchos de los muertos de los trabajadores asesinados el seis de diciembre de 1928

Apéndice I Guion masacre del Salado

La masacre es tal vez la modalidad de violencia de más claro y contundente impacto sobre la población civil. La de El Salado hace parte de la más notoria y sangrienta escalada de eventos de violencia masiva perpetrados por los paramilitares en Colombia entre 1999 y el 2001. En ese período y sólo en la región de los Montes de María ese ciclón de violencia se materializó en 42 masacres, que dejaron 354 víctimas fatales.

La masacre de El Salado y su derroche de violencia ilustran de forma contundente una estrategia paramilitar sustentada en el uso y propagación del terror como instrumento de control sobre el territorio y la población.

Durante el recorrido sangriento por El Salado y sus alrededores, ocurrido entre el 16 y 21 de febrero de 2000, no sólo arrebataron la vida a 60 personas, sino que montaron un escenario público de terror tal, que cualquier habitante del poblado era víctima potencial.

Personajes:

Payaso

La muerte

Participantes (1,2,3,4)

Primera escena:

Entra la animadora (música de payasos de fondo)

Animadora: ¡Tengan ustedes muy buenas tardes!

__ BIENVENIDOS DAMAS, CABALLEROS, NIÑOS Y NIÑAS.

Con ustedes la MUERTE protagonista de esta función.

Muerte: se pasea lentamente dentro del publico riéndose

¡Yo seductora y encantadora de serpientes!

__Dotada de sagacidad y astucia, aclamada por muchos y odiada por todos. Pero al final tan necesaria como la vida misma.

Animadora: Y por supuesto con ustedes los participantes de este show:

__Bandidos, criminales.

Muerte: Y qué más da: Gentes sin destino, olvidados hace muuuuuchooo, es que este pueblo es muy Salado, ahora si se los llevó el que los trajo jajajajaja

Animadora: ¡UN APLAUSO!

__Preséntense no sean tímidos.

__a ver tú, si... tu.

Participante 1: Mi nombre es...

Animadora: Hable, diga...

Muerte: ¡Esta se ve como sospechosa!

Animadora: Bueno vamos a empezar ¡QUE COMIENZE LA FIESTA! Pongan música esto está muy apagado saquen las tamboras, las gaitas que todo el mundo sepa que aquí traemos es alegría.

Participante 3: Aquí, Aquí habían mandado unas tamboras, acordeón, aquí había un grupo de gaita, habían mandado los instrumentos para que los pelaos fueran comenzando a practicar. Pero se apoderaron de todo eso.

Participante 1: ¿Esta cancha? ahí era cuanto muerto mataban!

Participante 2: Tocaban

Participante 1: Mataban

Participante 2: Tocaban

Participante 1: Mataban

Animadora: (Mientras se va tocando la tambora la animadora dice):

__Aquí vamos a hacer unas preguntas, el que hable, muchos se salvaran y si no habla, ya sabe lo que les toca.

Participante 3: Pues hombre, si, pasan por aquí pasan por allá, ¡pero no sabemos naa!

__Si yo fuera de esos le aseguro que aquí no estaría.

Muerte: ¡Como muy alzado nooo!

Animadora: Es que por eso es que los matan.

Participante 1: A mí me pusieron una bolsa en la cabeza y me mocharon una oreja primero, y después me acostaron yo gritaba que no me mataran, que no me mataran.

¡TINGO, TINGO, TINGO TANGO! Inmediatamente caen dos de las participantes (1 y 2) al último compás de la tambora. (se repite)

Participante 2: Me hicieron quitar los zapatos y la camisa buscándome marcas pa' saber si era guerrillero.

A mí me amarraron con cuerdas en el cuello y el pecho, luego la jalaron por cada extremo dos paramilitares. Me clavaron la bayoneta en el cuello.

Participante 3: El fin de la masacre solo se dio cuando uno de ellos recibió en su radio de comunicaciones la orden de parar la masacre porque decían habían matado mucha gente inocente.

Participante 4: Ellos nos dieron una parte de las cosas que se habían sacao de las casas que disque pa' que hiciéramos comia.

__No nos dejaron llorar ni enterrar nuestros muertos

__Como queríamos decirles: **¡VAYANSE QUE ESTA GUERRA NO ES NUESTRA!**

Apéndice J Guion masacre de Bojayá

La salida forzada e inmediata del pueblo implicó una decisión desgarradora al obligar a dejar abandonados los cuerpos de las víctimas, enterrados en una improvisada fosa y sin ritual alguno. Ante el miedo de nuevas explosiones y la continuidad del cruce de balas, la población debió huir, y éste es tal vez uno de los mayores costos, pues aún se evoca con mucho dolor el que los muertos no hayan recibido los rituales debidos.

Personajes:

Cristo

Cantaoras

Niños

Padres

Escenografía: Velas, mantos blancos

Primera escena: Las dos cantaoras aparecen cantando y caminando. Detrás Salen tomando al cristo de Bojayá caminando como en una procesión lo ubican, luego pasa el primer niño al frente.

Coro de cantaoras: El día del dos de mayo una pipeta cayó (se repite).

A las seis de la mañana a la iglesia destruyo.

Para siempre, siempre, siempre a Bojayá la condenaron. (se repite)

Segunda escena:

Niña (Sofía) hablando

Todas las noches pienso que ellos están vivos, y hay veces que yo escucho como que me llaman y yo me levanto abro la puerta y no veo a nadie... Hay veces que sueño que ellos me están asustando.

Niña (Carol)__Aquí, aquí murió uno que era amiguísimo mío. Él andaba jugando conmigo, pero entonces la abuela Pepa le dijo que parara, que se quedara quieto que la gente lo regañaba.

__ A los dos nos entraron a la cocina y allá era donde estábamos jugando, cuando se le fue la abuela y lo llamaron... lo llamaron... era la muerte la que venía...

Gualie o coro: Que bonita esta la tumba, no hay cadáver dentro de ella.

Tercera escena:

Niña (Stefany): (Pasando al frente con una vela encendida) Tengo cinco años Mi papa está triste, necesita saber qué pasó conmigo. Camina en silencio por las calles del pueblo y nunca volvió a ir a la iglesia o participar en los actos de homenaje. El año pasado, entró por primera vez a la ceremonia de mayo. Comenzó a llorar pues quería saber dónde estoy. (Deja la vela encendida en el suelo)

Gualie o coro: qué bonita esta la tumba, no hay cadáver dentro de ella.

Niña (Maira): *(Pasando al frente con una vela encendida)* Mi mama quedo con ese dolor de mi... lloraba con los días y las noches del dolor de no poderme enterrar ... una noche me le presente y le dije: ¡Mama no llore más porque me tiene en pena! *(Deja la vela encendida en el suelo)*

Niño (Juan José): Ahí estaba la niña más bonita del pueblo, Sara, ella lloraba mucho, tenía miedo de morir y de que se muriera su mamá. Yo fui y la abrace y ahí fue cuando todo exploto.

Gualie o coro: qué bonita esta la tumba, no hay cadáver dentro de ella.

Cuarta escena:

Todos se retiran y al final queda el cristo arrodillado en medio de las velas.

*Apéndice K Evaluación final***EVALUACIÓN FINAL DEL PROCESO****Grupo focal:**

De acuerdo con el proceso llevado a cabo:

1. Cómo se sintió
2. Cómo describe la experiencia.
3. Cuál fue el momento que más le gusto. ¿Por qué?
4. Cuál fue el momento que menos le gusto ¿Por qué?
5. Luego del proceso llevado a cabo cómo percibe el conflicto en Colombia.
6. Qué aprendizajes generó esta experiencia para su vida.
7. Qué habilidades, capacidades, destrezas o competencias cree que desarrollo a partir del teatro.
8. Participaría nuevamente en un proceso cultural o artístico. ¿Por qué?
9. Cómo se sintieron y que dejó la experiencia de ENTEPOLA
10. EN UN PARRAFO RESPONDA: Qué elementos del teatro cree que le aportan a su vida en sociedad.

Apéndice L Reconocimiento ENTEPOLA 2018

**Entepola
Colombia**

Hago constar que

Grupo de Teatro Experimental Jóvenes por la Paz

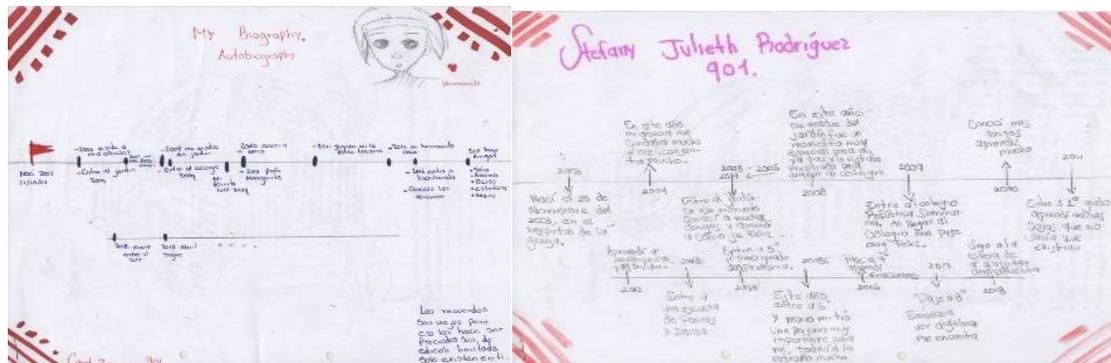
Participó como Agrupación Artística en el XVI Encuentro de Arte y Cultura Popular Latinoamericano, que se llevó a cabo del 23 al 29 de Septiembre de 2018 en la localidad de Fontibón.

Dado a los 29 días del mes de Septiembre de 2018 en Bogotá D.C. Colombia.

MARISOL MENDOZA	SERGIO CUBILLOS	JORGE ACUÑA	MIGUEL DAZA
REPRESENTANTE COMUNIDAD FONTIBÓN	EQUIPO DINAMIZADOR ENTEPL	COORDINADOR PRACTICAS UPN	REPRESENTANTE COMUNIDAD FONTIBÓN

Apéndice M Registro Fotográfico

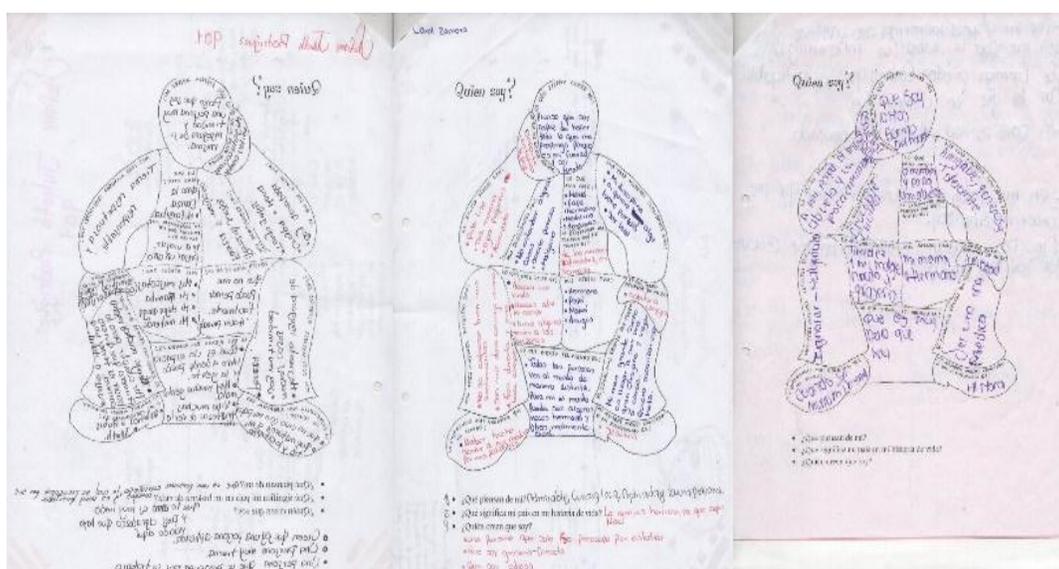
Línea de vida

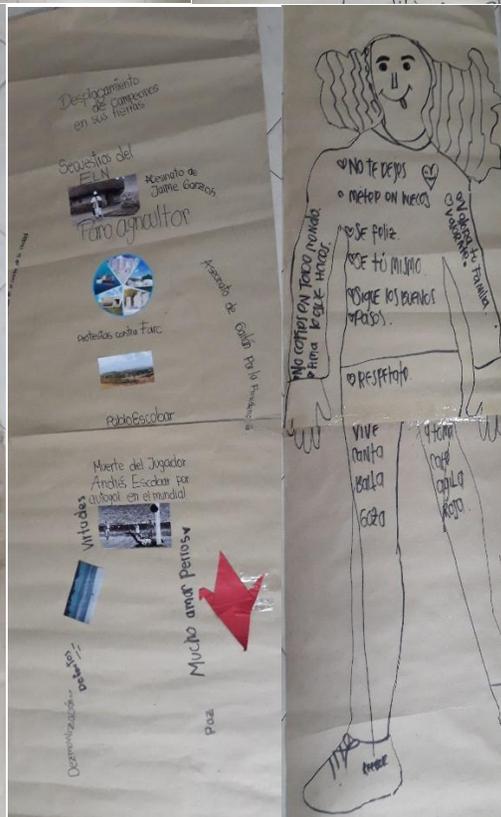
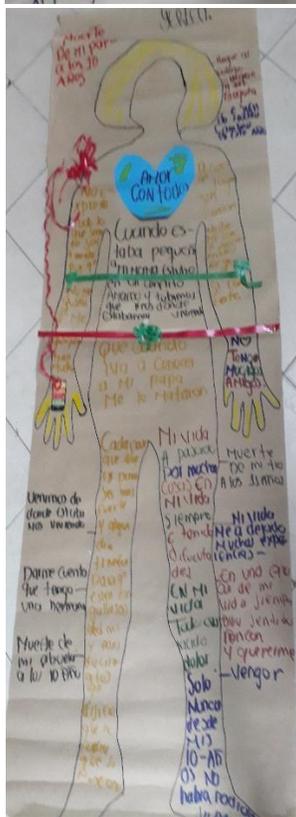
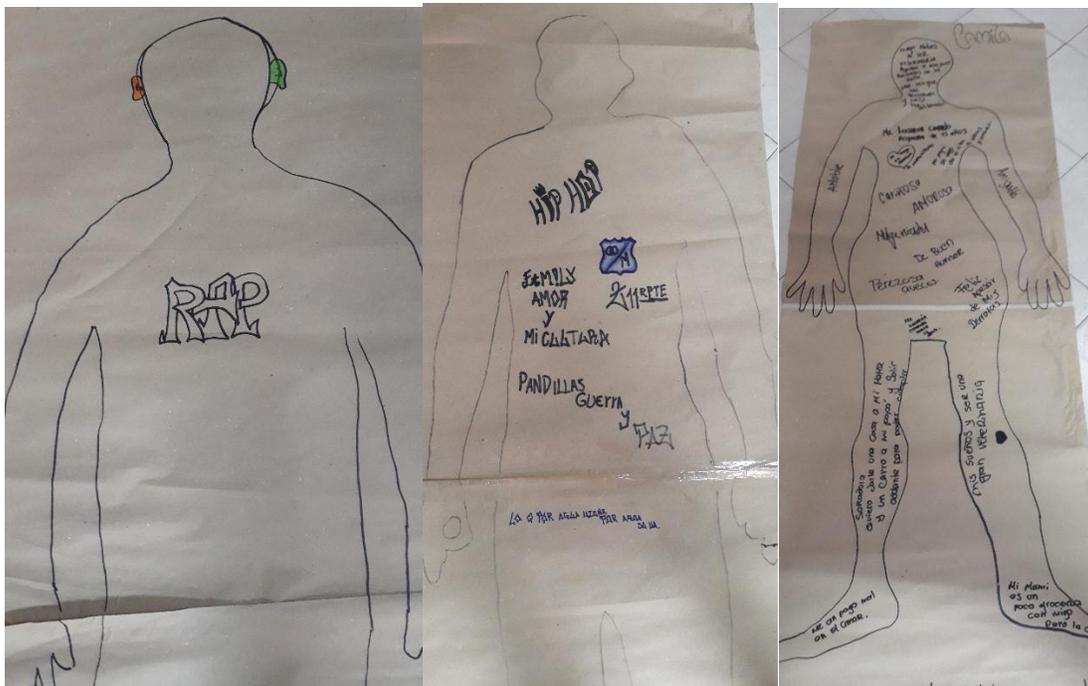


Yo tengo 2 hermanos
 De lo me en cuenta de
 de existencia hace 2 años
 Por ahora no es posible
 Construir ni nos conocemos
 en persona
 el otro vive conmigo
 todo el tiempo e continúa
 vivo
 Con mi hermano venimos
 a consultar cosas de
 grandes
 En verdad me parece
 en vida

mi nacimiento es el 2003
 desde que vivo en la vida
 y un año después me fui
 me fui a vivir a la casa
 hasta ahora a los 10
 años de vida mi papa
 lo que yo más quiero
 me lo motoron
 A los 11 años en la
 le pasado por muchos
 mi mamá es para
 a mamá para mí
 tengo 14 años
 Estoy por cumplir
 15

¿Quién soy?





Masacre de las bananeras



Masacre del salado



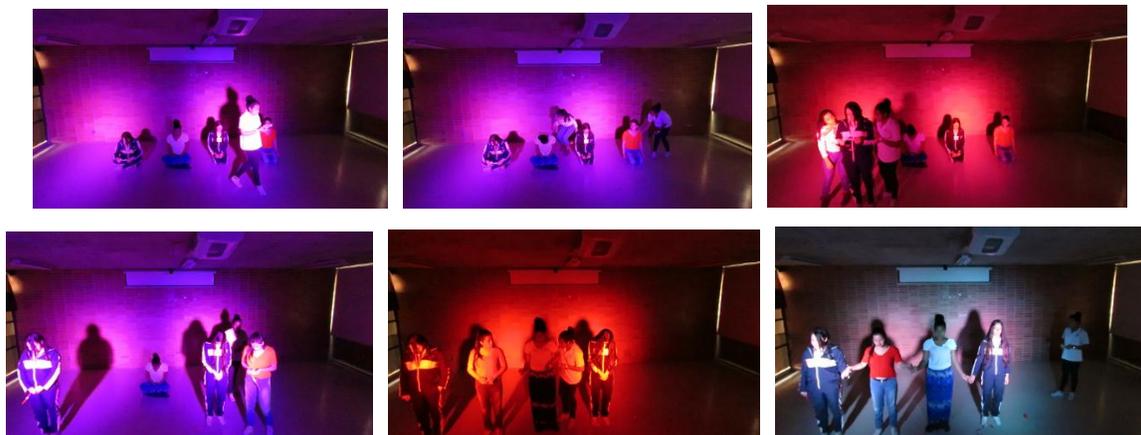
Masacre de Bojayá



Masacre de las bananeras



Masacre del Salado



Masacre de Bojayá



Puesta en escena



Masacre de Bojaya



Masacre del Salado



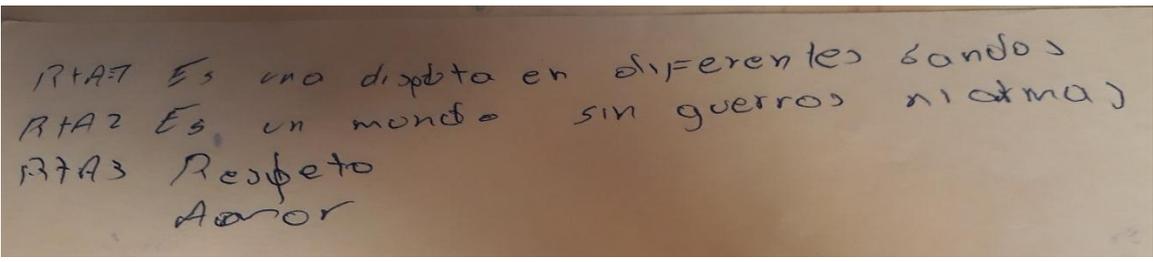
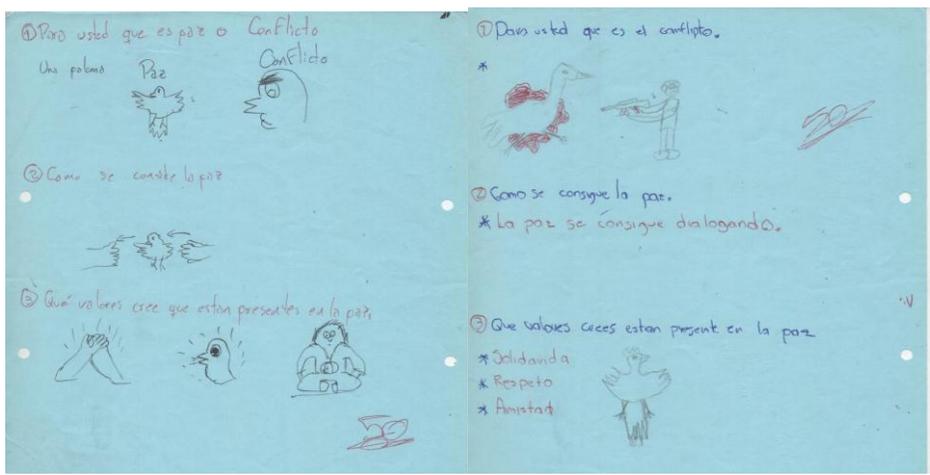
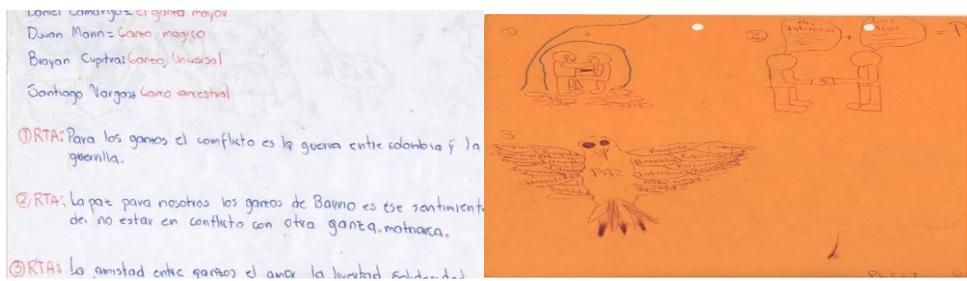
Satisfacción



Gracias

Apéndice N Mural de situaciones

Equipo Gansos de Barrio



¿Para qué es el conflicto?

• Para mí el conflicto es un problema social que surge cuando se proponen una respuesta o "solución" muy pobre. Yo creo, lo puedo lograr ella.

¿Cómo concibe la paz?

En Apolo Mulo.

¿Qué valores cree que están presentes en la paz?

- + Amor.
- + Respeto.
- + Solidaridad.
- + Honestidad.
- + Amabilidad.

1 para usted que es el conflicto?

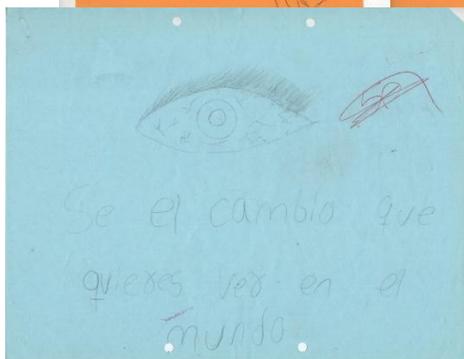
2 como concibe la paz?

3 que valores cree que están presentes en la paz?

1 Pío = para mí un conflicto es cuando una persona se pelea por un conflicto que pasa en el trabajo o escuela.

2 Pío = la paz la concibe por mí mismo empezando desde las cosas sencillamente No con palabras.

3 Pío = la honestidad en el respeto. la tolerancia la humildad.



Grupo Los Ilusionistas

Los Ilusionistas. 

1. El conflicto surge por la violación de los derechos y la desigualdad.
2. La paz es la tranquilidad que conseguimos al no tener problemas y llevarlos bien con todos.
3.
 - * Respeto
 - * humildad
 - * amistad
 - * solidaridad
 - * perdón

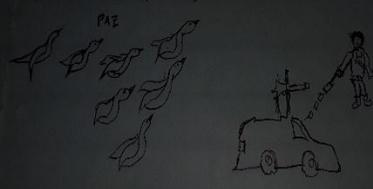
El perdón es todo!




1. Para mí el conflicto es un problema que se puede resolver dialogando.
 2. Estar en armonía y bien con todo el mundo.
 3. El respeto
 * Valor
 * Seguridad

Para mí que es conflicto
 Pelear
 2 como consiste la paz
 es como cuando alguna persona está peleando con la otra y uno le da la mano a la otra persona y después vuelven a ser amigos

El conflicto significa la guerra o guerra de guerrillas y que también significa guerra.
 La paz significa que haber resuelto que no hay guerra, ni violencia, amor.
 PAZ



El perdón lo es todo!

 El conflicto es como la violencia que se da durante nuestra sociedad.
 La paz es la armonía que sentimos en tranquilidad no tener problemas ni hablarle bien con todos.
 * Respeto
 * honestad
 * amistad
 * solidaridad
 * perdón

1  = 
 2  
 3 Respeto  Amor 

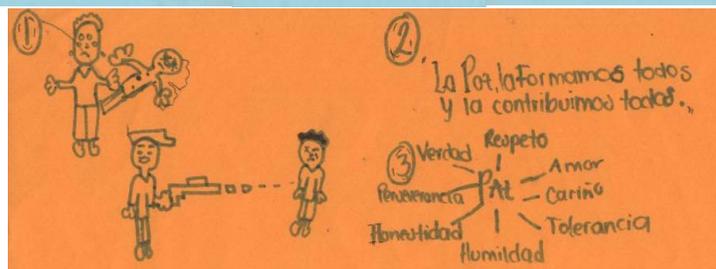
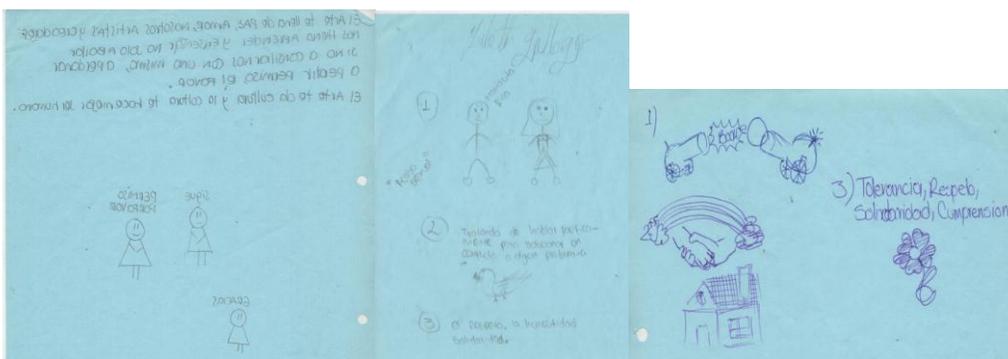
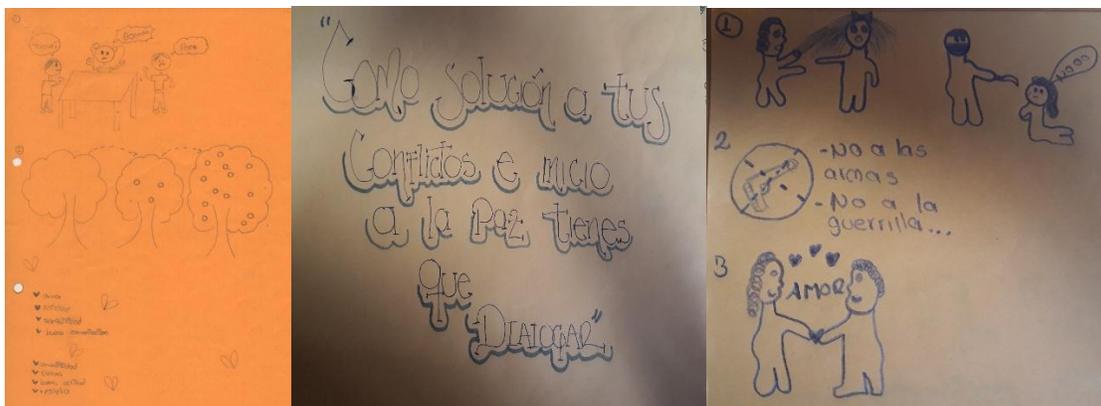
1 Un conflicto es una pelea o discusión entre dos o mas personas.
 2 La paz consiste en arreglar los problemas pasivamente, Hablan y arreglan la situación.

Grupo sin cerebro

Sin cerebro si hay paraíso.
 1 El conflicto es un problema que genera violencia, discusión.
 2 La paz es generar cambios, tener paz con los demás y principalmente con uno mismo. (Lo contrario del conflicto)
 3 Los principales valores=
 • Amor • Respeto • tolerancia • Perseverancia.
 • honestad • Alegria • Palabra.

1 El conflicto es una problema el cual busca y tiene soluciones solo que nadie actúa.
 2 Para mí no hay paz y muchas personas "la mayoría" no tiene paz con uno mismo.
 3 La paz necesita de muchos valores como=
 ✓ el respeto ✓ Compromiso ✓ Compañerismo
 ✓ el amor ✓ Lealtad ✓ tolerancia
 pero para mí la más importante es la "HONESTIDAD"





Grupo The Cars



Lluvia de ideas contextualización del conflicto



Apéndice O Invitaciones

XVI ENCUENTRO DE ARTE Y CULTURA POPULAR LATINOAMERICANO
 ENTEPOLA-COLOMBIA 2018
 23 al 29 de Septiembre en Bogotá

Bogotá D.C. (Colombia), Septiembre de 2018.

Grupo de Teatro Experimental: Jóvenes por la paz
 Bogotá DC

Apreciados artistas reciban un fraternal saludo.



Es para nosotros como comité dinamizador a cargo del Encuentro de Arte y Cultura Popular Latinoamericano ENTEPOLA-COLOMBIA un gusto invitar a Grupo de Teatro Experimental: Jóvenes por la paz, a participar en esta Decimo-sesta (XVI) versión de nuestro festival. Siendo un encuentro históricamente de carácter social, artístico, comunitario, popular y cultural, en el que se busca afianzar el conocimiento y la interacción de las culturas por medio del arte que nos permite reconocernos y compartir con las/os otros/as. De esta manera, nuestra esencia se desenvuelve en convertir al espectador y al artista en uno solo, procurando que la comunidad encuentre dentro de sí una forma de expresarse y sentirse. Entepola cada año se lleva a cabo en diferentes localidades de Bogotá, con la participación de diversos de grupos artísticos (teatro, circo, títeres, danzas, música, entre otras) a nivel internacional, nacional y distrital, siendo de esta forma, que el encuentro se realiza con las diversas culturas, experiencias e interacciones, en las que logramos generar una construcción colectiva enseñanzas y aprendizajes.

Esta fiesta llena de arte y compromiso social se realizará en la ciudad de Bogotá en la semana del 23 al 29 de septiembre del presente año en la localidad de Fontibón, específicamente en el complejo de Puente Grande, razón por la cual los invitamos muy cordialmente para que participen en lo que será esta gran fiesta y con el trabajo laborado por ustedes, sea posible lograr transformaciones en los sectores populares de nuestra ciudad que tanto necesitan del arte, la conciencia y la reflexión que a través del encuentro procuramos construir.

Los esperamos con los brazos abiertos, listos para acogerlos afectuosamente y recordarles que somos una sola familia latinoamericana.

De antemano agradecemos su participación y estaremos atentos a cualquier comunicación a nuestro correo oficial: entepolacolombiaun@gmail.com

Atentamente:

Sergio Cubillos
 Equipo Coordinador ENTEPOLA Colombia

Jorge Eduardo Acuña
 Docente asociado
 Universidad Pedagógica Nacional

Entepolacolombiaun@gmail.com
 Jajana Centro Opina / Cel.: (+57) 3197025998

Festival
Artístico y cultural
Sembrando Paz

DANZA-TEATRO-ARTESANÍAS-PINTURA-MÚSICA

#NoLeTengasMiedoALaPaz

Octubre 20/2018
ETCR Antonio Nariño
Vereda La Fila

Octubre 21/2018
Parque Principal
Icononzo-Tolima

Organiza:  Fundación de arte, memoria y cultura 'Semillas de Reconciliación'

Apoya:  Agencia para la Reincorporación y Normalización

 EMPRENPAZ
Cooperativa multictiva de servicios

 Tejiendo PAZ
Cooperativa multictiva de servicios

 Club Deportivo Icononzo

**RETROSPECTIVA
DE LA
MEMORIA**

Director :
Jhonatan Aguiar

Dramaturgia :
Creación colectiva
estudiantes del
Colegio República
Dominicana 901

**GRUPO DE TEATRO
EXPERIMENTAL
JÓVENES POR LA PAZ
R.P.D**

En el marco del XVI ENCUENTRO
DE ARTE POPULAR
LATINOAMERICANO
ENTEPOLA-COLOMBIA 2018

**27 de septiembre
5:00 p.m Única
función**

**Fontibón Parque
Casandra Kra 137
Diag 14 D BIS**

