

VIVIR Y AMAR.  
PEDAGOGÍA DEL AMOR E IMPROVISACIÓN TEATRAL  
CON POBLACIÓN VULNERABLE.

TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN ARTES  
ESCÉNICAS

PRESENTADA POR:  
DANIELA CELIS CUETO  
CÓDIGO: 2014277012  
INGRID CAROLINA PATIÑO PLAZA  
CÓDIGO: 2014277025  
TUTORA:  
DIANA MARCELA RODRÍGUEZ BAUTISTA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS  
MARZO DE 2020

## Agradecimientos

A todos aquellos que con su amor y comprensión apoyaron las aventuras que pasé para llegar hasta aquí. También a aquellos que aportaron en mis procesos de crecimiento y lograron impulsarme con más fuerza.

A la pedagogía que se convirtió en mi amante y me permitió descubrir el camino que siempre he deseado recorrer.

A todas las mujeres que desde su práctica en el cuidado propio y del otro, me han permitido entender lo que es amar.

A Caro, quien ha pasado largas horas acompañándome y reflexionando conmigo sobre la vida, sobre el país y sobre el amor. A ella porque me ha enseñado a persistir hasta alcanzar lo que sinceramente anhela el corazón.

*Daniela Celis Cueto*

Ante todo, a mi familia por apoyarme en cada paso que he decidido dar en este pedregoso andar. Desde sus palabras de aliento, hasta las bebidas compartidas en altas horas de la noche para que no me sintiera sola en la escritura de este proyecto.

A mis amigas, Astrid y Alejandra, por escucharme atentas cuando les compartía con pasión hallazgos y experiencias.

A Sebastián Díaz por su constante apoyo y aportes durante todo el proceso de esta investigación. Por permitirme cuestionarme y rehacerme cada vez que dudaba.

A mi compañera de investigación y amiga del alma, Dani, por creer en mí y permitirnos soñar.

*Carolina Patiño Plaza*

### *Agradecimientos compartidos*

A Diana Rodríguez por permitirnos vivir la pedagogía del amor desde su ejemplo, sus aportes y su gran sabiduría.

A Eduardo Guevara, Jorge Acuña, Sirley Martínez y Norberto Pinto, por posibilitar ampliar nuestra mirada, desde sus experiencias.

A la Fundación Niños de los Andes por abrirnos las puertas y acogernos para explorar desde nuestro hacer, siempre como las mujeres soñadoras que somos.

A todas las participantes que hicieron posible este proceso, quienes nos enseñaron que el amor es el arma más poderosa para reinventar el mundo. Por sus abrazos cargados de afecto, las nuevas historias cada semana, el llanto, las risas, los detalles, y sobre todo por confiar en nosotras y hacernos espacio en su corazón.

## FORMATO RESUMEN ANALÍTICO

1. Información General	
Tipo de documento	Monografía
Acceso al documento	Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional
Título del documento	VIVIR Y AMAR: Pedagogía del amor e improvisación teatral con población vulnerable.
Autor(es)	Daniela Celis Cueto ; Ingrid Carolina Patiño Plaza
Director	Diana Rodríguez
Publicación	Marzo 2020
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Pedagogía del amor, Juegos dramáticos, Población vulnerable, IAPE.

2. Descripción
<p>Al encontrarse en un espacio educativo con una población que, por su contexto económico, social y familiar, ha sido vulnerada, surgen muchas dudas: ¿Cómo enseñar teatro? ¿Para qué? ¿Cuál es el rol docente pertinente para que no se replique la violencia? Esta investigación da cuenta del proceso realizado en el marco de la práctica pedagógica, de la licenciatura. La mediación se realizó a partir de la pedagogía del amor como una propuesta de construcción del rol docente para la educación teatral con población vulnerable, donde la educación emocional jugó un papel vital, en la formación de las participantes del proceso. Así, los juegos dramáticos, la inteligencia emocional y la pedagogía del amor se articularon y dieron paso a otras perspectivas del acto educativo, donde se contempló otras dimensiones, más allá de lo disciplinar, como lo denomina Claudio Naranjo 'Educación completa del ser humano' donde se pretende una educación para el ser en lugar del hacer.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ávila Penagos, R. (2003). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. Universidad Pedagógica Nacional.</li> <li>Cañas, J. (2009) Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Barcelona: Ediciones Octaedro.</li> <li>Decreto 2737 de 1989. Código del Menor. Colombia. Tomado de: <a href="https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/codigo_menor.htm">https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/codigo_menor.htm</a></li> <li>Eines, J; Mantovani, A. (1997). Didáctica de la dramatización. Barcelona, Gedisa.</li> </ul>

- Fundación Niños de los Andes. Sitio web. Tomado de: <https://www.ninandes.org/internado-de-atencion-especializada-sede-nuevo-amanecer-2/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2018) Lineamiento técnico del modelo para la atención de los niños, las niñas y adolescentes, con derechos amenazados o vulnerados. Bogotá: Equipo Lineamientos Dirección de Protección. Tomado de: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm1.p\\_lineamiento\\_tecnico\\_del\\_modelo\\_para\\_la\\_atencion\\_de\\_los\\_ninos\\_las\\_ninas\\_y\\_adolescentes\\_con\\_derechos\\_amenazados\\_o\\_vulnerados\\_v6\\_0.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm1.p_lineamiento_tecnico_del_modelo_para_la_atencion_de_los_ninos_las_ninas_y_adolescentes_con_derechos_amenazados_o_vulnerados_v6_0.pdf).
- Johnstone, K. (1990). Impro, Improvisación y el teatro. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos
- Maturana, H. (1998). Emociones y lenguaje en educación y política. Colombia: Dolmen Ediciones S.A en coedición con TM Editores.
- Mestre, J y Fernández, P. (2007) Manual de inteligencia emocional. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación Nacional (2005) Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales.
- Moreno, K. (2017) Juego dramático para el desarrollo de la función simbólica en la educación inicial. Tesis de Pregrado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Tomado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/8202/TE-20136.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Najarro, M. (2018) ¿Cómo son estos 3 cerebros? Recuperado el 22 de septiembre de 2019. Tomado de: <https://blog.interactius.com/de-compras-con-tu-subconsciente-608163481797>
- Naranjo, C. (2007). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Providencia: Editorial Cuarto Propio.
- Nelsen, Lott, L.J. (2007). Disciplina con amor en el aula. Bogotá: Editorial Planeta.
- Ortega, R. (1991) Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar. Investigación en la Escuela (15) pp. 29-41. Universidad de Sevilla.
- República de Colombia. Decreto 2737 de 1989. Código del Menor.
- Sierra, Z. (1995). Juego dramático y pensamiento. Revista Educación y Pedagogía (12) pp. 91-111. Universidad de Antioquia.
- Valdés, X; Cepeda, A. (1992). Trabajo social y educación popular con niños. Lima: CELATS.

#### 4.Contenidos

El presente documento contiene las definiciones de:

- Pedagogía del amor
- Educación para el ser
- Inteligencia emocional
- Educar desde el afecto
- Población vulnerable
- Educadores en procesos formativos con menores en riesgo social
- Juego dramático

## 5. Metodología

El enfoque para este proyecto de investigación es el cualitativo debido a que permite interpretar la información, pero además generar reflexiones en torno a ella. Dentro de esta lógica, el método que permite responder la pregunta de investigación y dar cumplimiento a los objetivos planteados, es la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) desde la perspectiva de Rafael Ávila Penagos (2003), ya que estudia a profundidad la práctica del docente (que en este caso es el mismo investigador) dentro de un contexto determinado, con una o varias problemáticas definidas.

El foco de análisis está en el quehacer del docente dentro del espacio de formación, en el cual existe una visión global (espacio, contexto, estudiantes, formadores) que permite hacer un análisis minucioso sobre las prácticas pedagógicas del docente y cómo estas hacen parte activa en la resolución de dificultades en el aula.

El profesor-investigador, debe detectar un problema o dificultad en el escenario educativo, lo analiza, plantea una hipótesis y realiza intervenciones que están en constante evaluación crítica para dar alternativas de solución a la dificultad inicial.

## 6. Conclusiones

A pesar de que se requiere un proceso mucho más constante y duradero como el que día a día realiza la Fundación Niños de los Andes con los menores internados en la sede Nuevo Amanecer, lo sucedido durante este proceso de formación desde la pedagogía del amor deja como conclusiones que:

En cuanto al debate teórico

- La pedagogía del amor y la improvisación teatral favorecieron al crecimiento de la inteligencia emocional de las participantes de la FNA en el proceso, ya que se evidenció un cambio en su forma de relacionarse:

-Con ellas mismas: respecto a su autoreconocimiento, permitiendo que potenciaran sus habilidades propias y aceptaran sus debilidades para trabajar en mejorar a partir del cuidado. Y en cuanto a sus emociones, siendo capaces de reconocerlas, y actuar siendo más conscientes del impacto que pueden tener en las personas a su alrededor.

-Entre ellas: Al reconocer que es posible construir relaciones a partir de la aceptación y respeto de las diferencias existentes entre ellas y los otros, lo cual permite movilizar la consecución de una meta común.

- Educar desde el afecto permitió que las participantes se sintieran seguras y en confianza, tanto con las profesoras como con el espacio de clase, lo cual permitió que fueran honestas con sus aportes, ideas, sentimientos y emociones. Al poder expresar todo lo anterior se logró reflexionar dentro y fuera de la clase en torno a ello, lo cual desembocó en lo que Mayer y Salovey, (2007), denominan como primer y segundo estadio de la inteligencia emocional: Percibir y comprender las emociones.

- Desde la pedagogía del amor, se logró abordar lo que Claudio Naranjo (2007) denomina una educación que se piensa en el desarrollo completo del ser humano, es decir tanto en la esfera cognitiva como la emocional, sin desarticularlas y, por el

contrario, potenciar su naturaleza complementaria, en la medida que cada encuentro se planteó para abordar tanto contenidos disciplinares como axiológicos, priorizando la escucha dentro y fuera del espacio de clase.

La construcción del rol docente

- A aquellos que son y se están preparando para ser profesores de teatro les corresponde la tarea de abrir en el aula, no sólo la expresión de las emociones, si no la posibilidad de entenderlas como potenciadoras del aprendizaje.

- La construcción del rol docente desde la pedagogía del amor aportó a la construcción de relaciones que tienen como base el cuidado propio, de los otros y del entorno, en las participantes y en las profesoras, dentro y fuera de aula de clase.

<b>Elaborado por:</b>	Daniela Celis Cueto ; Ingrid Carolina Patiño Plaza
<b>Revisado por:</b>	Diana Rodríguez <i>Diana</i>

<b>Fecha de elaboración del resumen:</b>	12	Marzo	2020
--	----	-------	------

## **Abstrac**

Al encontrarse en un espacio educativo con una población que por su contexto económico, social y familiar, ha sido vulnerada, surgen muchas dudas: ¿Cómo enseñar teatro? ¿Para qué? ¿Cuál es el rol docente pertinente para que no se replique la violencia? Esta investigación da cuenta del proceso realizado en el marco de la práctica pedagógica, de la licenciatura en Artes Escénicas, de la Universidad Pedagógica Nacional. Las docentes – investigadoras que realizaron la mediación, decidieron enmarcar su práctica en la pedagogía del amor como una propuesta de construcción del rol docente para la educación teatral con población vulnerable, donde la educación emocional juega un papel vital en la formación de las participantes del proceso. Así, los juegos dramáticos, la inteligencia emocional y la pedagogía del amor se articulan y dan paso a otras perspectivas del acto educativo, donde se contempla otras dimensiones, más allá de lo disciplinar, como lo denomina Claudio Naranjo (2007) ‘Educación completa del ser humano’ donde se pretende una educación para el ser en lugar del hacer.

## Tabla de Contenidos

	Pág.
Capítulo 1 Introducción e información general.....	1
1.1 Introducción.....	1
1.2 Formación para el Ser.....	1
1.3 Objetivos.....	4
Capítulo 2 Referentes teóricos.....	5
2.1 Mapa conceptual.....	6
2.2 Pedagogía del amor.....	8
2.2.1 Educación para el ser.....	8
2.2.2 Inteligencia emocional.....	10
2.2.3 Educar desde el afecto.....	14
2.3 Población vulnerable.....	19
2.3.1 Población vulnerable: Menores en riesgo social, contexto colombiano.....	19
2.3.2 Educadores en procesos formativos con menores en riesgo social .....	21
2.4 Juego dramático.....	23
2.4.1 Juegos de representación - imitación.....	25
Capítulo 3 Metodología.....	25
3.1 Fases de la IAPE.....	27
3.2 Fases de la IAPE en la investigación.....	28
Capítulo 4 Análisis.....	31
4.1 Juegos dramáticos para una iniciación teatral.....	31
4.2 La clase de teatro como espacio seguro para ser y crecer.....	34
4.3 Establecimiento de relaciones a partir de la escucha y el cuidado.....	47
4.4 La improvisación teatral como puerta para el entendimiento de mi rol social.....	58
5. Conclusiones.....	67
6. Referencias.....	68

## **Índice de tablas**

Tabla 1. Entre Barreras y Estímulos.....	19
Tabla 2. Cronograma metodológico.....	32

## **Índice de imágenes**

Imagen 1. Los tres cerebros.....	13
Imagen 2. Los estados de la inteligencia emocional según Mayer y Salovey.....	15
Imagen 3. Fases de la investigación basado en el modelo IAPE.....	30

## **1. Introducción e información general**

### **1.1 Introducción**

Es compromiso como profesoras ser coherentes y consecuentes con el discurso y la práctica, pero además ágiles en la lectura de los contextos que nos rodean. Por eso es importante indagar, cuestionar, buscar nuevas formas y apostar a distintas alternativas que permitan ampliar la mirada ante el mundo y así transformar el quehacer pedagógico que se ejerce.

El presente documento da cuenta del proceso de investigación, en el marco de la práctica pedagógica de la licenciatura en Artes Escénicas, de la Universidad Pedagógica Nacional, llevado a cabo en el año 2019. Es de gran importancia mencionar que este proyecto ha trascendido del ámbito de la academia, enmarcando también propósitos personales-profesionales de las investigadoras.

El proyecto se lleva a cabo con población vulnerable, específicamente con niñas y jóvenes entre los 8 y 17 años que se encuentran en restitución de derechos en la Fundación Niños de los Andes. El dispositivo a partir del teatro fueron los juegos dramáticos entendidos desde José Cañas (2009) como el proceso de juego para improvisar escenas dramáticas. Como el método de investigación utilizado fue la Investigación Acción Pedagógica, las docentes – investigadoras que realizaron la intervención, decidieron enmarcar su práctica en la pedagogía del amor como una propuesta de construcción del rol docente para la educación teatral en este tipo de población.

El lector encontrará en primer lugar la introducción en la que se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la pregunta orientadora, luego los referentes teóricos que le dan base a la investigación, la metodología utilizada para desarrollar el proyecto, y por último, el análisis de la información recolectada durante el proceso de implementación y las conclusiones a las que permite llegar el proceso.

### **1.2 Formación para el Ser**

Colombia, tras años de conflicto armado, se encuentra en medio de un momento en el que el acuerdo de paz tambalea, y requiere con urgencia la formación de profesores

comprometidos que aporten a la construcción de país desde su labor en las aulas, una labor que enseñe a resolver conflictos y a establecer relaciones desde la aceptación de la diferencia.

La Universidad Pedagógica Nacional, es una de las instituciones encargadas de formar profesores en el país, y la Licenciatura en Artes Escénicas de este centro educativo, es la responsable de realizar el proceso de preparación docente en el campo del arte escénico, con el propósito de que los egresados sean capaces de desempeñar su labor en cualquier contexto, para garantizar el derecho a la educación asequible y de calidad para todos.

La licenciatura, a través de la actualización de la malla curricular y los ajustes que viene realizando junto al proceso de acreditación, está en la búsqueda de afianzar la preparación de profesores en relación con lo artístico que además sean investigadores, permitiendo una formación mucho más integral y oportuna para las necesidades del contexto educativo Colombiano. Ha entendido que no solo es en la escuela donde se posibilita el conocimiento, razón por la cual, durante el proceso de práctica necesario para la formación como docentes, ha abierto espacios que permiten la investigación sobre el trabajo con diversos contextos y poblaciones.

Esta investigación es realizada con niños, niñas y jóvenes, internados en la Fundación Niños de los Andes sede Nuevo Amanecer. Espacio de práctica que se hace pertinente para enfocar la mirada con respecto a la enseñanza en contextos de vulnerabilidad, sobre los cuales ya existen un par de investigaciones relacionadas<sup>1</sup> en la Licenciatura, pero no es mucho lo que se ha profundizado en torno al trabajo pedagógico que debe llevarse a partir del teatro, ni tampoco cuáles son los contenidos disciplinares más pertinentes para aportar a los procesos de restauración vitales en este contexto. Es por ello que en el proyecto la improvisación aparece como la posibilidad de explorar por medio del juego diversos contenidos teatrales, mientras se aprenden habilidades personales como la inteligencia emocional, la cual se hace primordial después de hacer el diagnóstico del grupo en el que aparecen diversas respuestas violentas ante cualquier situación de disgusto o incomodidad.

La Fundación Niños de los Andes (FNA) es una organización sin ánimo de lucro que, desde hace 30 años, trabaja en la defensa y restablecimiento de los derechos fundamentales

---

<sup>1</sup> Remitirse al repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional (<http://repositorio.pedagogica.edu.co>), monografías de Julián David Forero Bernal (2017) y Diego Felipe Silva Sánchez (2017).

de las niñas, niños y jóvenes, que han sido vulnerados por sus familias o por la sociedad en general.

Desde la fundación y con el apoyo y supervisión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se busca garantizar que los menores lleven un debido proceso en la restitución de los derechos que les han sido violentados. Así, la FNA presta vital atención a: los menores que habitan en la calle, que presentan signos de consumo leve o adicción ligera a sustancias psicoactivas, que han sido víctimas de maltrato físico, psicológico y social, que han sido víctimas de abuso sexual, menores explotados laboralmente, o que permanecen en una familia desintegrada o multiproblemática y que presentan carencias afectivas, baja escolaridad o deserción escolar.

Para garantizar el debido proceso de restitución de derechos, la FNA cuenta con diferentes programas, divididos en sedes que se enfocan en los diferentes perfiles de los menores, como centros de emergencia, internados y además intervenciones sociales como patrullas de rescate en la calle.

En el marco de la práctica pedagógica de la Licenciatura, se hizo una alianza con la FNA, en la cual estudiantes del programa, realizan su práctica pedagógica en 3 espacios de la fundación: El centro de emergencia Albachiara, internado de varones San Patrick y el internado mixto ‘Nuevo Amanecer’, siendo este último, el lugar, donde se posibilitó la construcción de esta investigación.

El internado Nuevo Amanecer se construyó en 2010. Es una casa que cuenta con bastante espacio al aire libre, donde se brinda atención integral a más de 60 menores, con personal calificado en el área psicosocial y pedagógica. Funciona como hogar de protección, mientras los niños son reingresados a sus núcleos familiares (dependiendo de cada proceso) o son integrados a un nuevo núcleo familiar (adopción). Los menores se encuentran entre los 7 y los 17 años y desde la casa se busca potenciar sus habilidades e intereses para que construyan su proyecto de vida bajo el lema: ‘Nunca, nunca, nunca, jamás, dejes de soñar’. Para lograr lo anterior, la FNA y el ICBF, se encargan no solo de integrar a los menores en colegios e institutos si no que bajo la filosofía Ser, potencian diferentes espacios dentro del internado para aportar al crecimiento espiritual de los menores, como clases de yoga, meditación y talleres sobre el manejo y gestión de las emociones, donde la premisa en el trato es el amor.

Es importante descentralizar la mirada de la educación para el hacer, es decir, la educación centrada en transmitir una técnica que permita ser útil y productivo a la sociedad, para

apuntarle con más contundencia y coherencia a la educación para el ser, que tiene como objetivo formar seres humanos capaces de relacionarse sanamente en sociedad. Por eso la pedagogía del amor es clave en este proceso, ya que ve al otro más allá de su utilidad, lo ve y lo concibe como un ser capaz de transformar el mundo.

Desde la pedagogía del amor, se hace un gran empalme con las necesidades y el trabajo que lleva la fundación en su proceso con los niños: “(...) El programa tiene como objetivo garantizarles su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.” (FNA, s.f., prr.1)

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación responde no solo a los intereses de las investigadoras al respecto de la indagación de otras posibilidades metodológicas al educar, sino a lo planteado desde la fundación con la filosofía ser y la restitución de derechos de los menores, como es el derecho a la educación, el buen trato y el afecto.

La pregunta qué permitió guiar este proceso de investigación fue: ¿Cómo la pedagogía del amor aporta en el desarrollo de la inteligencia emocional de las participantes<sup>2</sup> de la Fundación Niños de los Andes durante el proceso de enseñanza de la improvisación teatral?

### **1.3 Objetivos**

#### **Objetivo general:**

Analizar los aportes de la pedagogía del amor en el desarrollo de la inteligencia emocional de las participantes de la FNA durante el aprendizaje de la improvisación teatral.

#### **Objetivos específicos:**

Identificar los aportes de la pedagogía del amor en la construcción del rol docente en el marco de la práctica pedagógica con población vulnerable.

Describir cómo la pedagogía del amor contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional en las participantes de la FNA.

---

<sup>2</sup> Es relevante para las investigadoras aclarar en este momento, que se van a referir al grupo como ‘las participantes’, siendo conscientes de la presencia de un único niño, Maverick, que también estuvo presente en el proceso. Se enuncia de tal manera entendiendo que son las personas participantes.

Establecer los contenidos de la improvisación teatral que aportan a las participantes el entendimiento sobre su rol social.

## **2. Referentes teóricos**

En este apartado se exponen los referentes teóricos que fueron necesarios para nutrir esta investigación y darle una base conceptual. Está dividido en 3 categorías: Pedagogía del amor, Población vulnerable y Juego dramático.

La pedagogía del amor, es abordada desde 3 conceptos principales: Educación para el ser, Inteligencia emocional y Educar desde el afecto. En esta categoría, se expone desde diferentes autores, la propuesta de una educación que le apunta al desarrollo completo del ser humano, donde la cognición y la emoción, son tenidas en cuenta en el mismo grado de importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

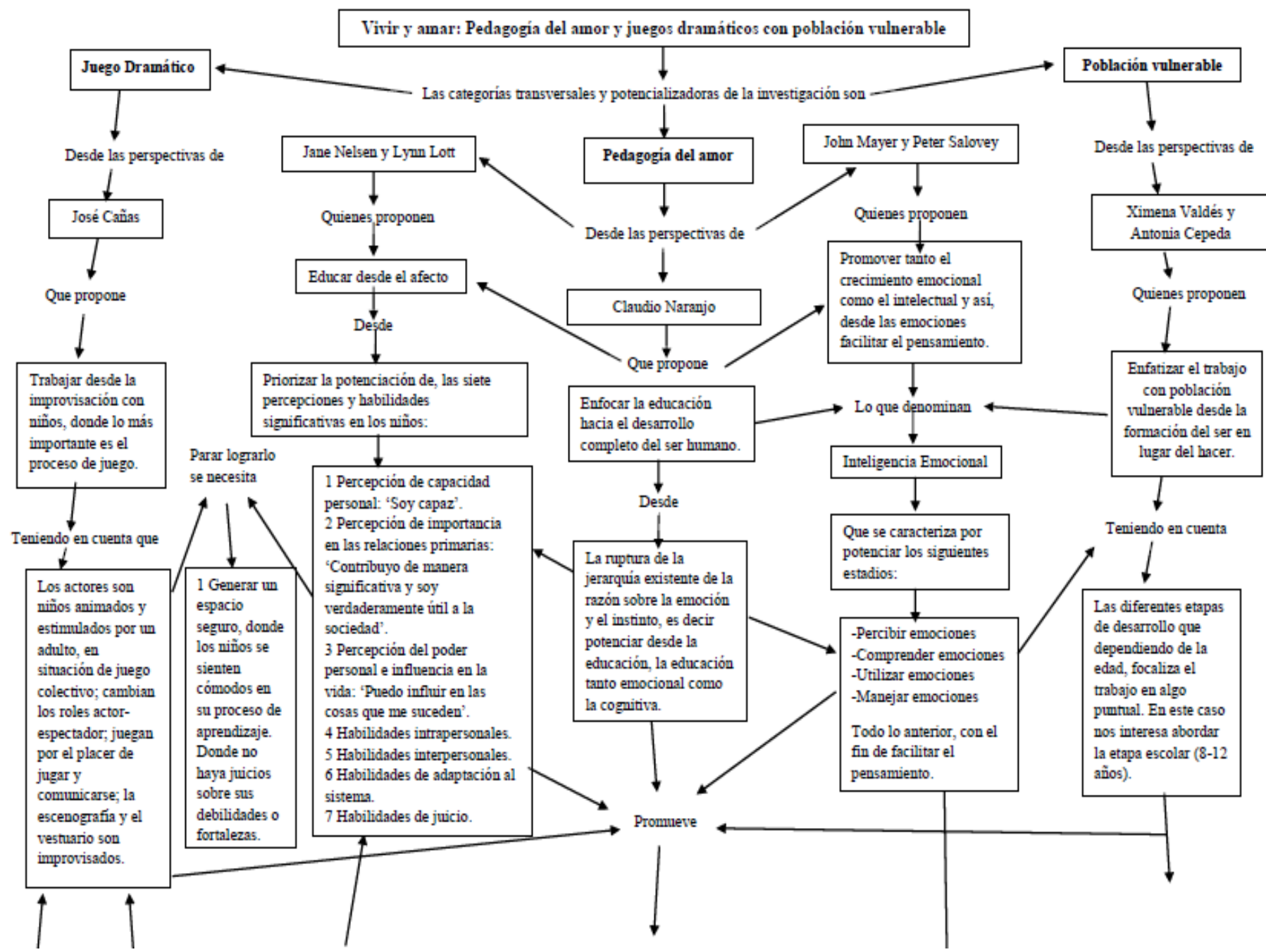
En la categoría de Población vulnerable se expone, cómo se aborda desde el contexto colombiano el trabajo con menores en condición de vulnerabilidad social y su respectiva restitución de derechos, además, una propuesta pedagógica acerca de los contenidos a nivel axiológico que deben tener en cuenta los formadores que tienen procesos con este tipo de población. Por último, se presentan los argumentos teóricos del por qué es pertinente, para esta investigación recurrir al juego dramático, puntualmente la improvisación.

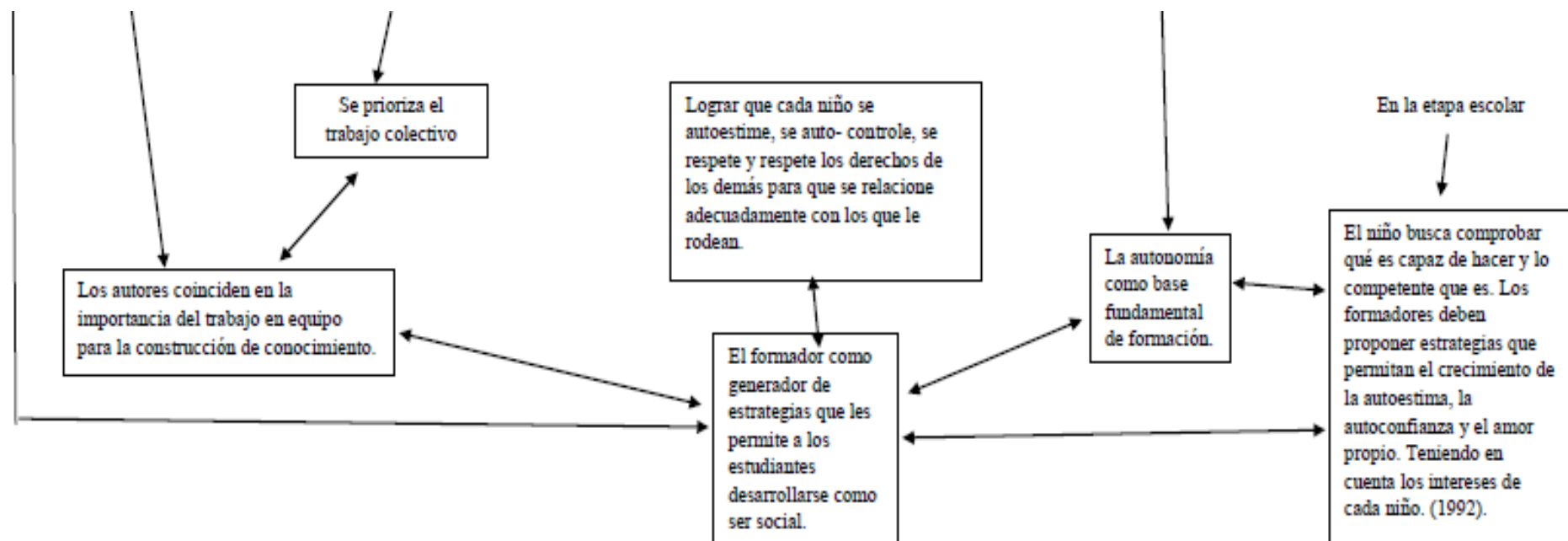
En el siguiente mapa conceptual se orienta el tejido que se construye conceptualmente para esta investigación y marca la ruta de entrada para el entendimiento de los referentes teóricos y sus lugares de encuentro:

### **2.1 Mapa Conceptual<sup>3</sup>**

---

<sup>3</sup> Construcción teórica de las investigadoras





## **2.2 Pedagogía del amor**

### **2.2.1 Educación para el ser.**

Claudio Naranjo (2007) expone que el virus que ha contaminado la educación es la mente patriarcal, caracterizada por la necesidad de dominio, competencia y represión. El patriarcado es un sistema de opresión de carácter jerárquico, por tanto, no funciona en la educación porque hay una tiranía de la razón sobre la emoción y el instinto. Desde esta perspectiva, el modelo educativo que debe ser fracturado, es aquél que aún responde a la “educación control” que está enfocado en la formación de individuos que reproduzcan formas de pensamiento hegemónicas, que obedezcan mandatos, que sean productivos en la sociedad del mercado, que aporten números y utilidades al engranaje capitalista, siendo eficaz al progreso de la nación dentro de las lógicas del mercado mundial. Cobijados bajo esta estructura discursiva, el ser humano pierde su valor como ser y lo adquiere a través del hacer.

La educación que está al servicio del mercado no solo afecta a los estudiantes, es también un problema que llega a los educadores. Por un lado, porque deben responder a un sistema que les exige resultados visibles del aprendizaje disciplinar de sus estudiantes, sin contemplar el aprendizaje emocional, y, por otro lado, porque en su propia formación como educadores se les ha enseñado a no “involucrarse demasiado” porque no tienen las herramientas ni las capacidades de abordar el terreno emocional de sus estudiantes (Naranjo, 2007). Entonces, la primera tarea es romper el ciclo que Diesbach (2007), expone:

La humanidad evoluciona, pero la educación queda fija. Los libros pueden ser nuevos, pero la forma y el contenido de la educación se han petrificado; la ciencia progresa, pero el conocimiento se queda atrás; el niño y el joven evolucionan, pero el profesor queda atado en su forma de enseñar. (Diesbach, 2007, p. 23).

Siendo así, ¿cuáles serían las formas que deben transformar los educadores en su hacer? Si aún existen lugares donde la educación que se imparte es aquella del control, impuesta, obligatoria y deshumanizante, entonces el punto de fuga que Claudio Naranjo (2007) propone, consiste en re direccionar la mirada hacia un horizonte que muchos consideran utópico y romántico pero que en realidad es legítimo plantearse: el afecto como apuesta política y pedagógica. “Una señal de cuán patriarcal es la educación tradicional, es el qué en las innumerables propuestas educacionales que se elaboran esté sistemáticamente ausente la palabra amor” (Naranjo, 2007, p. 166). La propuesta es revolucionar la educación y expulsarla definitivamente de su acomodo mercantilista, donde el interés ya no es formar

seres humanos que repliquen modelos de pensamiento, si no que los educadores, guíen a los estudiantes en el despertar de su conciencia y porvenir.

El amor ha estado relegado históricamente en lo que respecta a cuestiones educativas, al parecer por no tener cabida en el lenguaje científico y académico, pero además la falta de afecto en la educación, también proviene del primer espacio de socialización que es la casa. Para la educación en el hogar, se ha adoptado lo que Claudio Naranjo (2007) denomina el modelo del padre severo donde se cree que la amenaza, la mano dura y la mente criminalizante son eficientes. Este modelo se ha replicado y hecho eco en la escuela dada:

La forma tradicional y establecida de crianza entraña ya una gran insensibilidad, y la escuela viene a rematar esta postergación de lo afectivo, pues nada necesitaríamos tanto como una educación afectiva o interpersonal, una educación de esa capacidad amorosa que es la base de la buena convivencia y la participación en la comunidad y que tan críticamente está faltando en el mundo. (Naranjo, p. 181).

Siendo así, en la educación para el ser, se quiebran las jerarquías dentro del acto educativo: La razón y la emoción toman la misma importancia y los educadores ya no están sobre los estudiantes, rompiendo la lógica de “muchos profesores están acostumbrados a dirigir a sus estudiantes y muchos estudiantes están habituados a ser dirigidos por los profesores” (Nelsen y Lott, 2007, p.33), así, los educadores ya no son los portadores del conocimiento y los encargados de transmitirlos, sino que los saberes se construyen de forma conjunta dentro del espacio de enseñanza-aprendizaje donde el educador cumple la función de guía. Por eso, el amor se convierte en el motor que impulsa este cambio, no solo porque ha sido negado en lo que a educación se refiere sino, porque es una necesidad humana que merece ser atendida y tenida en cuenta,

¿Y no es cierto que la condición crítica del género humano está causada especialmente por un déficit amoroso? Si hemos enajenado nuestro reptil interior, también hemos enajenado nuestro mamífero interior, y debido a la supremacía de la razón han sido postergadas de nuestra vida las consideraciones del afecto. (Naranjo, 2007, p. 162).

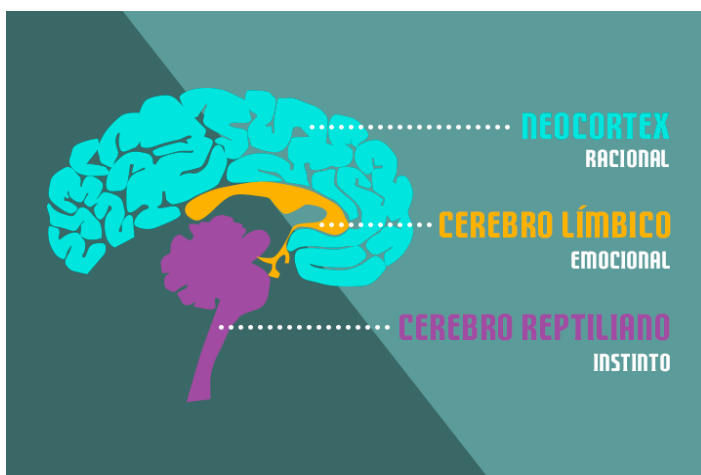
El mundo está en constante cambio y con ello las diversas problemáticas sociales exigen que la educación no se centre únicamente en formar ciudadanos cualificados, con pleno dominio de conocimientos técnicos sino seres humanos que logren un estadio de reflexión propia que permita el reconocimiento de su participación en la construcción de un mundo

mejor; tal como lo afirma Maturana en su conferencia: “Educar es amar” (Vila, 2017). Un ser humano que se reconoce a sí mismo puede reconocer en los demás, capacidades transformadoras y posibilidades de trabajar en conjunto. Si la educación se encarga de priorizar la formación completa del ser, el cambio de nuestra sociedad vendría por añadidura. “Ya es hora de que tengamos una educación para el desarrollo humano. Sin esto difícilmente llegaremos a ser una sociedad mejor”. (Naranjo, 2007, p. 175).

Como ha sido mencionado anteriormente, hay toda una problemática social y cultural respecto a la función que está cumpliendo la educación actualmente dado que las emociones están marginadas; impidiendo su pleno despliegue y además la discusión alrededor de estas dentro de los espacios educativos. Sin embargo, desde otras perspectivas más orientadas en el campo de la psicología social se han encontrado aportes valiosos para el desarrollo de las emociones y su función en la formación de ciudadanos. Esta es la propuesta descrita para la inteligencia emocional sobre el fortalecimiento de lo que Claudio Naranjo (2007), denomina los tres cerebros.

Para lograr esta edificación del ser integral, es necesario encontrar un equilibrio entre la razón, la emoción y lo instintivo, lo que conocemos a nivel científico como el cerebro neocórtex, el cerebro límbico y el cerebro reptiliano, respectivamente. La educación debe responder a la formación y fortalecimiento de estos tres aspectos, que no están desarticulados y por el contrario son complementarios.

### 2.2.2 Inteligencia emocional.



Gráfica 1. Los tres cerebros. Najarro, M. (2018)

El cerebro humano, posee tres tipos de operaciones mentales o como algunos autores lo denominan, tres cerebros distintos: el cerebro neocórtex o neocortical, encargado de las operaciones cognitivas; el cerebro límbico o emocional, y el cerebro reptil que es el generador de los impulsos. “Desde el siglo XVIII, los psicólogos han reconocido una

influyente división de la mente en tres partes: cognición (o pensamiento), afecto (incluyendo emoción) y motivación (conación)”. (Mayer, Salovey, 2007, p.26).

El cerebro reptil es el más antiguo, y se encarga de asegurar la supervivencia del ser humano. Es instintivo, inconsciente y automático. Este cerebro está conectado con el sistema límbico o cerebro emocional, que es el segundo en aparecer en la línea evolutiva de los mamíferos y es considerado como el cerebro de la afectividad. El sistema límbico es el encargado de regular las sensaciones básicas y comunes que tienen los seres humanos como: la ansiedad, la tristeza, el miedo, la ira. Además, es el que guarda la memoria de las emociones y condiciona los comportamientos del ser humano de acuerdo a ellas, como se puede evidenciar a continuación:

Su utilidad tiene que ver con el aprendizaje. Si una conducta produce emociones agradables, tenderemos a repetirla o a intentar cambiar nuestro entorno para que se produzca de nuevo, mientras que si produce dolor recordaremos esa experiencia y evitaremos tener que experimentarla otra vez. (Triglia, s.f, párr.10).

El cerebro más reciente es el Neocórtex que se encarga de la racionalidad y toda la dimensión cognitiva de los seres humanos, que claramente se ve influenciado por el sistema límbico y este por el cerebro reptil.

A lo largo de la historia se ha centralizado la mirada en desarrollar y fortalecer el cerebro racional (neocórtex) y los otros dos han quedado relegados, o más bien reprimidos. Desde el Siglo XX, con los estudios desarrollados por Howard Gardner (las inteligencias múltiples) y Daniel Goleman (Inteligencia emocional) es el comienzo de la descentralización de la inteligencia cognitiva como la única inteligencia posible y se expande su frontera de análisis. Tanta ha sido su evolución dentro del paradigma científico, que “algunos autores como J.P. Guilford y R. Hoepfner propusieron que existían 120 inteligencias, basándose en que había aproximadamente ese número de combinaciones de procesos mentales básicos”. (Mayer, Salovey, 2007, p.29).

Bajo el extenso descubrimiento de esta gama de inteligencias, emerge el concepto de inteligencia emocional, definido por Salovey y Mayer (2007) como “la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual.”

El concepto de inteligencia emocional, nace como una necesidad de articular los diferentes tipos de procesos mentales que no son independientes y aislados, sino más bien

complementarios. Es decir que lo cognitivo y lo emocional no está separado y que, de hecho, son las emociones las que posibilitan el pensamiento y el aprendizaje,

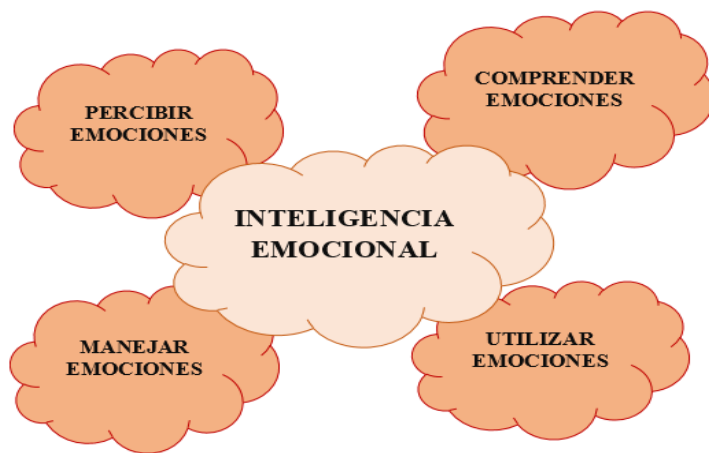
(...) en otras muchas ocasiones las reacciones emocionales extremas promueven la inteligencia cuando ayudan a interrumpir un proceso progresivo de inadaptación y dirigir la atención hacia lo que puede ser importante. En este sentido las emociones priorizan la cognición. De todas las formas posibles de clasificarlas, contemplamos las emociones más como contribuciones potenciales del pensamiento que como factores perturbadores de este. (Mayer, Salovey, 2007, p.31)

Si bien la emoción tiene una relación directa con la cognición, no quiere decir que sea lo único que permite que una persona sea o no inteligente, pero claramente sí tiene un nivel de influencia, “se sabe que la emoción cambia el pensamiento desde muchos puntos de vista - pero no necesariamente haría a una persona más lista.” (Mayer, Salovey, 2007, p.26), un ejemplo pueden ser los estados de ánimo como condicionadores de los pensamientos de los seres humanos. Si una persona está alegre tomará decisiones distintas a una persona cuyo estado de ánimo es bajo. Así, la inteligencia emocional se convierte en un eje que permite articular las emociones en pro de la toma de decisiones y por ende del proceso de aprendizaje.

Para que exista una educación efectiva de las emociones, Salovey y Mayer (2007), proponen cuatro habilidades necesarias para el desarrollo de la inteligencia emocional que debería priorizarse en todos los ámbitos educativos. Es decir, que la responsabilidad no es únicamente de los educadores, sino de los padres y todas aquellas personas que interactúan con el sujeto en formación. Estas habilidades son:

1. Percepción, valoración y expresión de la emoción:

Se caracteriza por la habilidad de identificar y reconocer las emociones en sí mismo y en los demás (tanto personas como las emociones que pueden transmitir los objetos) y de expresar estas emociones adecuadamente.



Gráfica 2. Estadios de la inteligencia emocional según Mayer y Salovey. Autoría propia.

## 2. Facilitación emocional del pensamiento:

Consiste en usar las emociones en pro de alguna actividad o la toma de alguna decisión que se desea realizar. “Existe un escenario emocional de la mente, o más técnicamente un proceso en el cual las emociones pueden ser generadas, sentidas, manipuladas y examinadas para ser mejor entendidas antes de tomar una

decisión” (Mayer, Salovey, 2007, p.35). Utilizar las emociones puede permitir que se tomen en consideración diferentes perspectivas y así, actuar de la manera más asertiva.

## 3. Comprender y analizar las emociones: empleando el conocimiento emocional.

Los padres enseñan a los niños el razonamiento emocional relacionando las emociones a las situaciones. Por ejemplo, enseñan la conexión entre la tristeza y pérdida ayudando al niño a reconocer que está triste porque su mejor amigo no quiere volver a pasar más tiempo con él. (Mayer, Salovey, 2007, p.35) Esta habilidad puntual, consiste en discriminar de dónde provienen las emociones. Comprender qué necesidad está pendiente por cubrir y de dónde surge la emoción que está permeando la situación de vida de ese momento y así mismo, darle la atención necesaria.

## 4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional.

Consiste en manejar las emociones y regularlas. Para el desarrollo de esta habilidad, ya debe existir una conciencia, sobre la sensación que generan las emociones en todas las dimensiones de la vida, y que si bien, no todas generan sensaciones agradables, no deben ser reprimidas. Por el contrario, se debe permitir sentir la emoción y actuar con ella de forma asertiva, sin que perjudique, la toma de decisiones y las acciones a realizar. “Gradualmente, el niño interioriza estas divisiones entre sentimiento y acción: comienza a aprender que las emociones pueden ser separadas del comportamiento.” (p.36). Es decir que, si bien las emociones y los sentimientos son aceptables, hay algunas acciones y comportamientos que no.

En las escuelas se ha priorizado el aprendizaje por materias, separándolas y dándole más importancia a unas que a otras, la educación está en constante cambio. Por eso, es tan importante hablar de una educación de las emociones que permita movilizar el pensamiento en pro del aprendizaje porque así, no solo se están formando individuos que repliquen (o más bien memoricen contenidos), sino que se le apuesta a una educación para el desarrollo completo del ser humano, donde se rompen las jerarquías y los saberes se construyen a partir de la articulación de los diferentes elementos que componen a los seres humanos y responden a sus necesidades.

### **2.2.3 Educar desde el afecto.**

Ya vimos por qué es importante una educación para el ser, ahora es importante ir hacia el cómo los educadores pueden ser garantes de una educación para la vida siendo afectivos. Educar desde el afecto, requiere sin lugar a duda de un serio proceso de reflexión interno del rol docente, desde sus prácticas, hasta sus alcances, límites y relaciones con los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa. Este compromiso debe llevar consigo la desnaturalización de un esquema vertical a fin de hacer posible la construcción de una educación provista de espacios seguros y de confianza para la libre expresión de emociones, y, por ende, de la creación de ambientes de aprendizaje más integrales para el ser y el hacer.

Una clave fundamental en la construcción de una educación para el desarrollo completo del ser humano es que, a través de un trabajo conjunto entre educadores, estudiantes, familia, demás comunidad educativa, la sociedad civil en general y el Estado, se proyecten reflexiones y se promuevan acciones sobre la formación humana en donde se reconozca que “los sentimientos son reales y legítimos. La capacidad de sentir junto con el pensar es lo que nos hace humanos” (Valdés y Cepeda, 1992 p.67). Es en este sentido que la educación debe posicionarse en los temas de interés local, distrital y nacional a fin de garantizar una formación ciudadana integral.

En la educación desde el afecto, es importante pensar en estrategias de impacto y proyección a largo plazo para que el aprendizaje no se quede solo en el espacio formativo, si no que pueda tener una repercusión en la cotidianidad y en general en la vida del estudiante. Es claro que los educadores no pueden cambiar por completo la realidad total de los estudiantes, pero sí es cierto que, desde el espacio formativo, se pueden construir algunos

aspectos que bien pueden aportar a la formación, no solo académica de los estudiantes sino para la vida de los mismos,

Las habilidades y actitudes que aprenden los estudiantes se reflejan en el patio de juegos, en la comunidad y en el hogar. Sin duda sería más fácil si los hogares y los colegios hicieran un trabajo conjunto. No obstante, es mucho mejor exponer a los estudiantes a habilidades de vida favorables que dejar de hacerlo sobre la base de que su entorno familiar es desfavorable. (Nelsen y Lott, 2007, p.36).

Los aspectos propuestos para educar desde el afecto y además potenciar la educación para el ser, las autoras Nelsen y Lott (2007) los han denominado: Las siete percepciones y habilidades significativas, que están comprendidas por tres percepciones fortalecedoras y cuatro habilidades esenciales (Nelsen y Lott, 2007, p.28):

1. Percepción de capacidad personal: *'Soy capaz'*. Los educadores deben generar un clima seguro donde los estudiantes, puedan experimentar el aprendizaje y el comportamiento sin juicios sobre su éxito y fracaso.
2. Percepción de importancia en las relaciones primarias: *'Contribuyo de manera significativa y soy verdaderamente útil a la sociedad'*. Los estudiantes, necesitan la experiencia de ser escuchados respecto a sus sentimientos, pensamientos e ideas y que todo lo anterior, sea tomado en serio, lo cual permite que el estudiante confíe en sí mismo y no tema en proponer no solo en el espacio de clase, sino en los lugares que frecuenta en su cotidianidad.
3. Percepción del poder personal e influencia en la vida: *'Puedo influir en las cosas que me suceden'*. Es importante que el educador le permita al estudiante contribuir de forma activa no solo en la construcción del espacio de clase, sino en los posibles conflictos que se pueden presentar dentro de él, lo cual permite que el estudiante comprenda que tiene el poder de crear entornos favorables y desfavorables y que, incluso cuando no se puede controlar lo que sucede, sí se puede controlar la respuesta a ello y tomar acciones.
4. Habilidades intrapersonales: los educadores deben acompañar y guiar a los estudiantes en el proceso de comprensión de sus propias emociones con el fin de desarrollar autodisciplina y autocontrol. Es decir, que los estudiantes dentro del espacio de clase, necesitan aprender a separar sus sentimientos de sus acciones y de los resultados de sus acciones: lo que sienten es diferente de lo que hacen y si bien,

los sentimientos son aceptables algunas acciones no. Esto posibilita el aprendizaje desde la experiencia.

5. **Habilidades interpersonales:** El espacio de clase debe ser un lugar de encuentro donde se aprende a trabajar con los demás, a partir de la escucha, la comunicación, la cooperación y el reconocimiento de las emociones de los demás (empatía), para posibilitar el trabajo en equipo y además generar la certeza de que los saberes también se construyen en conjunto.
6. **Habilidades de adaptación al sistema:** Los educadores deben generar un espacio, donde no se experimenta el castigo ni la desaprobación, de esta manera los estudiantes aprenden que está bien cometer errores y que es necesario hacerse responsables de ellos ya que no se experimenta culpa, vergüenza, ni dolor lo cual posibilita aprender de los mismos. Lo anterior permite que los estudiantes respondan a los límites y consecuencias de la vida con responsabilidad, flexibilidad e integridad.
7. **Habilidades de juicio:** En la clase se necesita la oportunidad y la motivación para practicar la toma de decisiones en un entorno que permite aprender de los errores en lugar de “pagar” por ellos a través de algún tipo de castigo. El desarrollo de esta habilidad, permite que los estudiantes puedan evaluar situaciones de manera objetiva. A través de preguntas movilizadoras que el educador puede proponer: ¿Qué sucedió? ¿Qué hizo que sucediera? ¿Cómo el comportamiento afecta a los demás? y ¿Qué se puede hacer para prevenir o resolver problemas?

Teniendo en cuenta lo anterior, las acciones del educador deben estar en pro del bienestar del estudiante, fomentando el respeto, la escucha genuina hacia lo que piensa y siente, teniéndolo en cuenta en la toma de decisiones y las acciones que se ejecutan en el espacio formativo y, sobre todo, llevar a cabo la propuesta de un aprendizaje cooperativo, donde el conocimiento se construye de manera conjunta. Eso de entrada demuestra que hay una preocupación verdadera por el otro, lo cual permitirá que se generen lazos de afecto que pueden posibilitar el aprendizaje, “los estudiantes desean cooperar y no comportarse mal cuando sienten que tenemos interés por ellos. Cuando no necesitan comportarse mal para llamar la atención y sentirse importantes, están libres para aprender” (Nelsen y Lott, 2007, p.44).

Para lograr lo anterior, Nelsen y Lott (2007), proponen una lista de acciones que por lo regular se encuentran en los espacios educativos, de los cuales, en algunos casos no se tiene conciencia (columna izquierda) y cuáles podrían ser las acciones transformadoras que

empiezan a denotar un cambio en las clases (columna derecha). Las autoras hacen sugerencias sobre como los profesores pueden llevar sus procesos de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, desde la transformación de sus acciones, tal como se muestra en la tabla.

Tabla 1.

Entre Barreras y Estímulos

<b>Barreras</b>	<b>Estímulos</b>
<p style="text-align: center;"><b>Suponer</b></p> <p>Con frecuencia se deduce, lo que piensan, sienten, pueden o no hacer, como deberían o no, responder los estudiantes.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Comprobar</b></p> <p>Se requiere de un espacio educativo donde los profesores tengan la oportunidad de descubrir qué piensan y sienten realmente los estudiantes. Si se comprueba en lugar de suponer, se descubren las habilidades que los estudiantes van madurando para manejar los problemas y los asuntos que le afectan (a nivel personal, académico, etc.) y cómo el profesor puede aportar en esta maduración.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Rescatar/explicar</b></p> <p>Existe la tendencia a pensar que se ayuda a los estudiantes cuando se hacen las cosas por ellos, en lugar de permitir que los estudiantes aprendan de sus experiencias.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Explorar</b></p> <p>En el espacio educativo profesores y estudiantes deben ayudarse mutuamente para construir los saberes. Los profesores no deben dar todas las respuestas, más bien problematizan las preguntas para llegar a una conclusión conjunta.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Dar órdenes</b></p> <p>Es irrespetuoso dar órdenes “Recoge eso” “Guarda eso”. Este tipo de comportamiento refuerza la dependencia, anula la iniciativa y la cooperación.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Invitar/motivar</b></p> <p>Cuando se invita se estimula la cooperación. Es necesario generar espacios donde los profesores hagan partícipes a los estudiantes de las decisiones que se toman y las acciones que se ejercen en la clase, para estimular la iniciativa.</p>

<b>Esperar</b>	<b>Celebrar</b>
Es importante que los profesores crean en sus estudiantes, sin embargo, si esto se vuelve la regla y a partir de ahí se juzga, se desmotiva al estudiante: “Esperaba más de ti”.	En la clase, es necesario un espacio para expresar agradecimiento y felicitaciones, entre estudiantes y profesores. Cuando se celebran los logros de los estudiantes, así mismo se está motivando y estimulando.
<b>Adultismos</b>	<b>Respetar</b>
Hablarles a los estudiantes con tono de reproches es un adultismo. A veces se olvida, que los niños son niños o que los adolescentes son adolescentes y se espera que piensen y actúen como adultos: “¿cómo pudiste...?”	Los profesores deben respetar y entender que los estudiantes tienen prioridades, en lugar de ignorarlas o juzgarlos por eso. Esto no quiere decir que no se le deba dar la clase, sino escuchar al estudiante y llegar a acuerdos de cooperación mutuos.

Además de reemplazar las barreras por los estímulos hay otros aspectos a tener en cuenta para educar desde el afecto, denominados, por (Nelsen y Lott. 2007) como “Actitudes y habilidades afectivas” que consisten básicamente en: cuidar el tono de la voz, y la concientización de cómo eso afecta o no a los estudiantes; disfrutar el trabajo, ya que un profesor que le gusta su trabajo, lo transmite en la forma en la que se relaciona con los estudiantes, sus colegas y además con el espacio; apreciar la singularidad, es decir reconocer a cada estudiante, dentro de sus diferencias y singularidades; desarrollar una actitud apropiada donde se trate a los estudiantes como corresponde de acuerdo a su edad; tener sentido del humor; respetar los intereses externos de los estudiantes; hacerlos partícipes de todas las decisiones que se toman dentro del espacio educativo y por último, fomentar el mejoramiento de las habilidades de cada uno sin la intención de llegar a la perfección.

Finalmente, la educación desde el afecto contribuye a la formación para el ser, siguiendo la lógica del desarrollo completo del ser humano, teniendo en cuenta todas sus dimensiones. No solo se le da el mismo grado de importancia a la emoción y la cognición, sino que el lugar de enunciación es el afecto que como ya se vio, ha sido deslegitimado.

## **2.3 Población vulnerable**

### **2.3.1 Menores en riesgo social en el contexto colombiano.**

En un primer momento, para entender la categoría de población vulnerable, se hace necesario entender a la vulnerabilidad social como un fenómeno que tiene como características propias, el de determinar en los individuos una condición de riesgo, indefensión y alta probabilidad de daño, exclusión e inequidad, debido a dinámicas propias de su contexto social como las desigualdades económicas, otras más específicas como la ruptura de tejido social cercano como las familias, violencia expresada en diferentes formas, abandono, entre otras. (MEN, 2005)

Es así, que esto se configura como un tema de prioridad en la agenda nacional ya que se ve afectado el bienestar y la calidad de vida de los habitantes del país. Organismos como el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005) ha considerado como grupos de población vulnerable a:

- A. Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo ROM);
- B. Los jóvenes y adultos iletrados; C. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales); D. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados); E. Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección; F. Los habitantes de frontera; G. La población rural dispersa. (p.8)

Son los menores en riesgo social o en situación irregular según el Código del Menor, en especial, los que se encuentran en proceso de protección y restitución de derechos en los que está centrado este trabajo. Esto, porque se generó la articulación con la Fundación Niños de los Andes (FNA), donde se identifica este tipo de población. Según el artículo 30 del Código del Menor, un menor se encuentra en situación de irregularidad cuando,

1. Se encuentre en situación de abandono o de peligro.
2. Carezca de la atención suficiente para la satisfacción de sus necesidades básicas.
3. Su patrimonio se encuentre amenazado por quienes lo administren.
4. Haya sido autor o partícipe de

una infracción penal. 5. Carezca de representante legal. 6. Presente deficiencia física, sensorial o mental. 7. Sea adicto a sustancias que produzcan dependencia o se encuentre expuesto a caer en la adicción. 8. Sea trabajador en condiciones no autorizadas por la Ley. 9. Se encuentre en una situación especial que atente contra sus derechos o su integridad. (Decreto 2737, 1989).

También, se ha de considerar como población vulnerable a los menores huérfanos, menores con situación de abuso sexual, violencia física y psicológica, menores con problemas de comportamiento en sus contextos cercanos, entre otras muestras de desintegración de lazos familiares y sociales.

Es entonces responsabilidad del Estado, la comunidad, las familias y la sociedad en su conjunto, velar por la garantía, prevención, ejecución, evaluación, seguimiento y restablecimiento de los derechos para el desarrollo humano de este grupo a través de programas de protección integral coordinados por distintos organismos; entre ellos, a manera de ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

El ICBF, por ejemplo, a través de sus modelos de protección entiende el restablecimiento de derechos a los menores en riesgo social como “la restauración de la dignidad e integridad de los niños, las niñas y adolescentes como sujetos y de la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que les han sido vulnerados” (ICBF, 2018, p.9).

En el caso, de los menores que están en condición de protección, el compromiso del MEN, es garantizar la restitución del derecho a la educación, y lo hace a través de las distintas secretarías de educación. Se tiene que asegurar que los procesos educativos, responden a las necesidades de los menores, por eso la labor también es responsabilidad de los docentes quienes serán los que estén más cercanos a los menores durante el proceso,

Los docentes son quienes promueven la creatividad en las prácticas pedagógicas, reconocen las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales. Son los agentes de la interacción con los estudiantes, las familias, las comunidades y las autoridades educativas. Ese papel de mediación les otorga un lugar significativo en la atención a la población en situación de vulnerabilidad. (MEN, 2005, p.13).

Para este trabajo de investigación las docentes en formación no solo contribuyen al trabajo realizado por el ICBF, el MEN y la (FNA), en la restitución del derecho a la educación, sino también en lo que en la fundación se denomina: el fortalecimiento de la filosofía ser (FNA, 2018), que consiste en el despertar de la conciencia a partir de la búsqueda del equilibrio entre tres dimensiones (el cuerpo, la mente y el espíritu), para fortalecer el desarrollo del potencial humano que cada menor lleva consigo.

### **2.3.2 Educadores en procesos formativos con menores en riesgo social.**

Ximena Valdés y Antonia Cepeda (1992), proponen que los educadores que desarrollan procesos educativos con población vulnerable, deben priorizar el aprendizaje de contenidos axiológicos que aborden las relaciones de amor propio, recuperación de la autoconfianza, afianzamiento de la autoestima y el fortalecimiento de las habilidades propias de cada persona. Afirman, que generalmente las poblaciones en condición de vulnerabilidad social debido a la segregación generan una sensación de “inutilidad” en el sistema y es ahí adonde hay que apuntar.

Esta propuesta está especialmente concebida para trabajar con niños de los sectores populares, quienes permanentemente reciben de parte de la sociedad, el mensaje “ustedes no pueden, ustedes no valen, ustedes no sirven”, motivo por el cual, ellos más que nadie, requieren de experiencias que les permitan valorarse a sí mismos en lo que son, en lo que hacen y en lo que pueden aportar a la comunidad a la que pertenecen. (Valdés y Cepeda, 1992 p.13).

Para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje con población vulnerable y siguiendo la lógica anterior, Valdés y Cepeda (1992), hacen un recuento sobre las etapas de desarrollo de los menores, dependiendo su edad, para dejar claridad sobre los aspectos más apropiados para trabajar con ellos en cada etapa. Para esta investigación la etapa que se interesa abordar es la denominada ‘Edad escolar mediana, 8-12 años: la necesidad de saberse competente’ (Valdés y Cepeda, 1992, p.42), donde los menores, buscan comprobar qué son capaces de hacer y lo competentes que son.

El papel de los educadores es de suma importancia en la etapa escolar mediana, ya que son quienes deben generar espacios y ambientes donde los estudiantes puedan tener un libre desarrollo de sus capacidades, se estimulen sus sentidos, puedan comunicarse y fortalecer sus habilidades sociales, además, de contar con “un medio que no le resuelva sus problemas, sino

que lo estimule a buscar soluciones por sí mismo; y sobre todo un ambiente donde se sienta seguro, querido, aceptado y valorado por lo que es”. (Valdés y Cepeda, 1992 p.24).

Se debe dar especial atención al trabajo en los contenidos axiológicos en torno al ser de cada estudiante, donde se busque potenciar un autoconcepto sano, un sentido de pertenencia, identidad y valoración de sí mismo, donde inevitablemente se articulan las competencias sociales e intelectuales, por lo cual, no se desconoce el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Todo lo anterior, es esencial para que el estudiante en el futuro se convierta en un adulto activo capaz de transformar de forma positiva y constructiva el mundo que le rodea (Valdés y Cepeda, 1992), tal como se evidencia a continuación:

Es posible que un niño sepa sumar, restar, dividir y multiplicar, pero eso no garantiza una posibilidad de vivir contento consigo mismo y sentirse productivo dentro de su comunidad. Por ello todo trabajo con niños debe buscar potenciar y estimular un desarrollo armónico, equilibrado e integrado de las distintas dimensiones que existen en el ser humano, vale decir, el área intelectual cognitiva, donde el énfasis está puesto en el pensamiento y la inteligencia; el área afectivo-social, que se refiere a los sentimientos, emociones, relaciones sociales y aspectos morales; el área sensorio-motriz o física, relacionada con el cuerpo, sus sentidos y movimientos. (Valdés y Cepeda, 1992 p.18).

Todos los menores sin importar su condición social, necesitan de espacios que les ofrezca oportunidades para poder potenciar sus habilidades. Al crecer en contextos difíciles, llenos de violencia seguramente el resultado en el menor, será una falta de confianza, desesperanza y además baja autoestima. Ya que los menores en edades tempranas son incapaces de tener una evaluación objetiva de sí mismos (Valdés y Cepeda, 1992), construyen su respuesta a la pregunta ¿Quién soy? desde lo que puede ver de los demás.

Si el reflejo que reciben, es a partir de la violencia no es de sorprender que el resultado a futuro, “sea una un adulto pasivo, resignado, autolimitado y “dócil” incapaz de jugar un rol activo en transformación de sus condiciones de vida” (Valdés y Cepeda, 1992, p.53) y esto de por sí ya marca una pérdida para la sociedad, porque es una persona menos aportándole a un proceso de cambio real. En cambio, si el menor se desarrolla acompañado de seres que hacen de “espejo psicológico” que le ayudan a construir su autoimagen y lo hacen a través del afecto, seguramente influirá directamente en su autoestima y autoconfianza y de por sí, esto

ya está formando a un ser humano feliz y además que puede aportar a la sociedad en la que habita:

(...) la actitud hacia sí mismo tiene impacto directo sobre cómo vive todas las dimensiones de su vida. De hecho, la autoestima es lo que hace que uno sea un éxito o fracaso como persona: Las personas con una autoestima alta son personas que enfrentan los problemas con confianza, tienen opciones frente a la vida (saben lo que quieren, y adónde van) y obtienen resultados positivos en las cosas que hacen. (Valdés y Cepeda, 1992, p.65).

Es necesario que los educadores, que tienen procesos con población vulnerable, planeen una ruta de clase, donde las actividades estén acordes a las necesidades de los estudiantes y sobre todo que exista una articulación y un diálogo constante entre los contenidos disciplinares y los contenidos axiológicos. Además, el educador debe llevar un seguimiento del proceso para la continuidad y progresión de los encuentros. Cada clase debe ser el espacio donde el menor pueda aprender sobre sí mismo y potenciar todas sus habilidades a través de la generación de metas que él mismo irá definiendo, en compañía del educador.

## **2.4 Juego dramático**

A fin de entender la importancia del juego dramático como una experiencia social positiva en espacios educativos, es de importancia reconocer en un primer momento que el juego en su sentido más íntegro implica interacciones que promueven procesos de aprendizaje, de reconocimiento propio y socialización con los demás.

Puede asumirse a sí mismo como un momento de diálogo, de transmisión de aspectos culturales, de potenciación de habilidades motoras, de construcción de valores, de conocimiento de su entorno más cercano, de establecimiento de reglas y respeto de normas que se fijan en los momentos de interacción por medio del juego.

Esta dinámica del juego no solo permitirá la comprensión y el desarrollo personal de los niños, como lo afirma Ortega (1991)

Podríamos [a través del juego] ir más allá del propio entorno y adquirir una dimensión de comprensión de los fenómenos y problemas de la humanidad, que están hoy presentes en la vida cotidiana (...) esta también nos parece una parte importante de la

responsabilidad educativa que los profesores tenemos y que solo pueden atender a través de la vida cotidiana de relación en los centros y las aulas. (p. 32)

Ahora, se debe considerar que el juego, por, sobre todo, debe ser una actividad libre y espontánea. Si le agregamos entonces, un componente desde la dramatización, debemos remitirnos a la percepción de los estudiantes sobre el mundo distante y cercano, la potenciación de la imaginación al construir realidades alternas, la comunicación con los demás, la exploración del cuerpo y a la canalización de vivencias y emociones personales.

Así, el resultado será un ejercicio que combine la responsabilidad de un rol, la libertad de expresión y emociones a través de la experiencia y el manejo de la corporeidad. Para Eines y Mantovani (1997) el juego dramático es en síntesis “el medio más completo para que el niño se exprese de un modo más espontáneo y orgánico, a través del movimiento, unificando la voz y el gesto” (p.39) Esto conducirá sin duda, a la formación de una expresión formativa, integradora, imaginativa y sobre todo liberadora, que permita tanto la creatividad como la formación en valores humanos para convivir en sociedad. Es decir, el planteamiento de una situación imaginada es una fuerza que apalanca e invita al compromiso colectivo de asumir un rol dentro del proyecto que el educador plantea en diálogo con sus estudiantes. Esto es lo que posibilita sujetos, espacios y acciones dotadas de símbolos y significados que se alimentan del ingenio.

La situación generada que divide la realidad de la acción teatral debe contar con una estructura definida común antes de entrar en la acción, unas circunstancias dadas, como lo pueden ser el argumento de la obra o el espacio de desarrollo de la escena, que sitúe a los estudiantes en sus roles, que permitan la construcción de la improvisación a través de la liberación de la imaginación, promoviendo así nuevos significados y sentidos sobre el mundo a través del juego conjunto.

Dentro de lo planeado en los juegos dramáticos, los niños y niñas encarnan personajes corrientes, conocidos, construyen personajes imaginarios, dan otro significado a objetos comunes otorgándoles nuevas características, funciones y símbolos para la configuración de nuevas acciones dentro de rol.

A manera de ilustración, Cañas (2009) plantea el siguiente ejemplo:

Cuando el niño, con su imaginación, montando sobre brioso corcel (una silla del comedor) en una loca carrera para perseguir al malvado Medialuna, crea alcanzado su objetivo y dé por finalizado su juego, el significado (la silla) volverá a su estado real,

pero el significante habrá contribuido esencialmente a potenciar su imaginación, a ampliar y desenvolver actitudes, a reconocer cosas que tal vez sean nuevas, a configurar también otras que ya había previamente asimilado. (p.34)

Finalmente, el juego dramático es también un espacio educativo que sirve de laboratorio social para la reflexión sobre las dinámicas actuales y es impulsor de 3 esferas esenciales según Sierra (1995): 1) procesos cognitivos (la comprensión y el análisis de realidades), 2) procesos afectivos (confianza, el respeto y la autoestima), 3) creación artística (fluidez, originalidad, expresión). Complementando esta afirmación, para Moreno (2017), los juegos dramáticos “son espacios de experimentación, donde el niño puede jugar a ser otro, expresarse y encontrar nuevas formas, en este caso de significar y por tanto de comunicarse.” (p. 32).

#### **2.4.1 Juegos de representación - imitación.**

Los juegos de representación o improvisación, que poseen como eje fundamental la espontaneidad, entendida como un comportamiento natural y sin premeditaciones que florece en determinadas situaciones. En estas dinámicas, el adulto coordina al grupo y los acompaña en el proceso de creación e improvisación a partir de temas, situaciones y espacios definidos con antelación que pueden abordar tanto la realidad como lo fantástico.

De esta manera, se presenta el juego dramático como una interpretación y alternancia con el mundo social, “pues da cuenta de la comprensión por parte del niño de las relaciones dinámicas entre agentes, receptores, objetos y acciones que hacen parte de la interacción social de cada día (...) es también la capacidad de generar alternativas fantásticas.” (Sierra, 1995, p. 104).

Al no existir en estos momentos un público, los niños juegan por la sensación de divertirse, comunicarse y mantener una historia imaginada en común en la que son protagonistas activos. Son sujetos activos toda vez que examinan su participación en el juego, la contrastan y se condensa con la de los demás.

### **3. Metodología**

El enfoque para este proyecto de investigación es el cualitativo ya que nos permite interpretar la información, pero además generar reflexiones en torno a ella. Dentro de esta

lógica, el método que permite responder la pregunta de investigación y el cumplimiento de los objetivos planteados es la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) desde la perspectiva de Rafael Ávila Penagos (2003), ya que estudia a profundidad la práctica del docente (que en este caso es el mismo investigador) dentro de un contexto determinado, con una o varias problemáticas definidas.

El foco de análisis está en el quehacer del docente dentro del espacio de formación, en el cual existe una visión global (espacio, contexto, estudiantes, formadores) que permite hacer un análisis minucioso sobre las prácticas pedagógicas del docente y cómo estas hacen parte activa en la resolución de dificultades dentro de la población.

El profesor-investigador, debe detectar un problema o dificultad en el escenario educativo, lo analiza, plantea una hipótesis y realiza intervenciones que están en constante evaluación crítica para dar alternativas de solución a la dificultad inicial. Como afirma Rafael Ávila Penagos:

La investigación acción Pedagógica toma en serio el carácter polifónico de la reflexión colectiva y le da la palabra al maestro, permitiendo que sea este el que explore el mundo interno de su experiencia y lo ponga por escrito. No es el observador externo el que habla sobre la experiencia del otro, sino que es el actor el que habla de su propia experiencia. (Ávila, 2003, p. 10).

Es importante resaltar que en la IAPE se le da un lugar de vital importancia al aprendizaje en espiral, donde lo relevante es la comunicación entre los protagonistas que hacen parte del proceso formativo, lo cual permite que el crecimiento y los aprendizajes se den de forma conjunta. Además, al entenderse en una lógica de espiral, es completamente válido que la investigación esté en constante cambio gracias a las reflexiones que surgen dentro del escenario educativo.

La población con la que se lleva a cabo este proyecto de investigación es con el grupo de niños y niñas que hacen parte del internado Nuevo Amanecer de la Fundación Niños de los Andes. Actualmente se encuentran 62 niños y niñas entre los 7 y 17 años de edad que están en riesgo de vulneración de derechos (la cantidad de niñas en la casa, es mayor, representando casi el 85% de la población). Permanecen en el hogar a la espera de ser reintegrados a sus familias o acogidos por otras en un proceso de adopción. En el caso de que

no ocurra ninguna de las dos, continúan en la casa hasta la mayoría de edad o hasta obtener su título universitario.<sup>4</sup>

Teniendo en cuenta lo anterior, la permanencia de los niños en la casa permite que exista un proceso real en la investigación ya que se puede hacer un seguimiento de lo que se trabaja en cada encuentro formativo. Los estudiantes, han sido divididos en dos grupos para asistir a clases en el colegio (jornada mañana y jornada tarde), por lo que las sesiones se realizan con los que se encuentren en la casa de 8:00 am a 11:00 am. El proceso se lleva a cabo con 22 estudiantes (18 niñas y 4 niños).

### 3.1 Fases de la Investigación (IAPE)

Existen 3 fases generales: deconstrucción, reconstrucción y evaluación. Estas son las que nos permiten plantear el proyecto de investigación y de las mismas se desprenden unas micro-fases.

La deconstrucción es la primera fase donde se realiza una serie de observaciones con el fin de definir el problema de investigación a partir de las necesidades de la población elegida teniendo como foco la práctica del docente, valiéndose de diarios de campo que permiten analizar la información posteriormente. La reconstrucción rescata puntos favorables de la práctica observada y le apunta a la innovación de los componentes que presentan dificultad o debilidad con propuestas de transformación que enriquezcan el saber pedagógico y la última fase es la evaluación de la nueva práctica donde se evidencia si hubo éxito en la transformación de la misma.



<sup>4</sup> Esta información fue recogida por las investigadoras en la primera observación del espacio, donde los formadores y encargados del internado Nuevo Amanecer, proporcionaron estos datos.

### **3.2 Fases de la IAPE en la investigación**

Las fases de la IAPE en este proyecto investigativo están planteadas de la siguiente forma:

- **Deconstrucción**

**-Diagnóstico:**

¿Qué es lo que necesita la población? Esta pregunta se resuelve a través de la observación del espacio de práctica, así, la etapa diagnóstica en este proyecto comprende por un lado, 1 sesión de reconocimiento del lugar (internado Nuevo Amanecer), donde se observa quiénes son los estudiantes, cuántos son, los formadores que apoyan el proceso y cuáles son los recursos con los que se cuenta; y por otro lado 3 encuentros más prácticos, que permiten el contacto directo con los estudiantes en un espacio de formación (clase de teatro) con el fin de observar e identificar las problemáticas de la población puntual.

- **Reconstrucción**

**-Diseño:**

Diseño de la intervención pedagógica a partir de lo observado anteriormente (pros, contras, habilidades, debilidades) proyecto de aula (ver anexo 1).

**-Implementación**

Puesta en marcha: se da inicio al proyecto de aula planteado para la población, donde la pedagogía del amor es el discurso pedagógico sobre el que se sustentan las docentes en formación para el trabajo con población vulnerable. A través de los juegos dramáticos y de la enseñanza de diferentes contenidos teatrales en pro de la creación (pedido por los mismos estudiantes, en los primeros encuentros debido a un interés común) se movilizan contenidos axiológicos donde el foco es el cuidado: de sí mismo, del otro y del entorno (Ver anexo 1). Los encuentros se dan en el marco de la práctica pedagógica y comprende todos los miércoles de 8 am, a 11 am. Sin embargo, para que el seguimiento del proceso sea más completo y riguroso, las docentes en formación solicitan a la fundación una ampliación de fechas para que se cumplan 15 encuentros. (Ver cronograma).

**-Reflexión**

La reflexión se construye a partir de los instrumentos de recolección elegidos para esta investigación: diarios de campo, revisión de las planeaciones (antes, durante y después de los encuentros), los cambios en el proyecto de aula y el conversatorio final.

La reflexión gira en torno a la práctica pedagógica de las docentes en formación y como esta tiene incidencia en la resolución de las problemáticas identificadas en la población.

- **Evaluación**

La evaluación permite la revisión y verificación del proceso. Tiene en cuenta el antes, el durante y el después. Las transformaciones que se lograron, lo que fue funcional y práctico y lo que realmente no le aporta al proceso.

Tabla 2.

Cronograma.

Fases IAPE	Proyecto investigativo
<p><b>Deconstrucción</b></p> <p><b>Diagnóstico:</b> A partir de la observación se elabora un diagnóstico: ¿Qué es lo que necesita la población?</p>	<p>La fase diagnóstica está comprendida en 4 sesiones: 17 de mayo (primer encuentro con la población) y la fase introductoria que va del 15 de mayo al 29 de mayo de <b>2019</b>.</p>

<p><b>Reconstrucción</b></p> <p><b>-Diseño</b> de la intervención pedagógica a partir de lo observado anteriormente (pros, contras, habilidades, debilidades, componentes ineficientes y funcionales) proyecto de aula (ver anexo 1).</p> <p><b>-Implementación:</b> puesta en marcha.</p> <p><b>-Reflexión,</b> construir la reflexión a partir de los diarios de campo, entrevistas, revisión de las planeaciones (antes, durante y después de los encuentros).</p>	<p>La reconstrucción estará comprendida por 12 encuentros (Del 05 de junio al 21 de agosto).</p> <p>Diseño nuevo proyecto de aula: del 29 de mayo al 04 de junio.</p> <p>Implementación: Del 05 de junio al 7 de septiembre.</p> <p>Reflexión: Del 21 de agosto al 14 de septiembre.</p> <p>Cierre: 14 de Septiembre.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Evaluación</b></li> </ul>	<p>Septiembre.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Análisis y conclusiones</b></li> </ul>	<p>Septiembre, Octubre y Noviembre.</p>

Fases de la IAPE en la investigación.

**Instrumentos de recolección de información:**

**Diario de campo:** (Ver anexo 2) Permite el registro (Escrito y audiovisual) de la experiencia en el aula para ser interpretada. Se analiza el antes (borrador), durante (puesta en marcha) y después (terminado el encuentro) de cada encuentro, lo cual permite evidenciar el proceso que se lleva a cabo con la comunidad.

**Proyecto de aula:** (Ver anexo 1) Permite evidenciar de forma detallada el proceso planteado para llevar al espacio de formación y los cambios que sufre a medida avanza el proceso de investigación.

**Conversatorio final:** Reunión con miembros de la comunidad para hablar y reflexionar en torno a la experiencia vivida durante el proceso a partir de un círculo de la palabra.

#### 4. Análisis

El presente apartado tiene como propósito presentar los hallazgos obtenidos durante el momento de implementación de la investigación y realizar un análisis de la información recolectada a partir de la pregunta y los objetivos formulados. Para cumplir con lo anterior, se presentará en primer momento el proyecto de aula ‘Juegos dramáticos para una iniciación teatral’ desarrollado con las participantes de la FNA y después de ello, se expondrán cada una de las categorías que serán el eje para analizar la información, las cuales son:

- La clase de teatro como espacio seguro para ser y crecer.
- Establecimiento de relaciones partir de la escucha y el cuidado.
- La improvisación teatral como puerta para el entendimiento de mi rol social.

Finalmente, se llega a las conclusiones y las recomendaciones de las investigadoras para el trabajo desde la pedagogía del amor, particularmente con población vulnerable.

##### **4.1 Proyecto de aula: Juegos dramáticos para una iniciación teatral**

Como se ha mencionado anteriormente, el proceso se enmarca dentro de la práctica pedagógica requisito en los últimos semestres del pregrado en Licenciatura en Artes Escénicas; razón por la cual las investigadoras<sup>5</sup> llegan al internado Nuevo Amanecer de la Fundación Niños de los Andes. Durante el proceso se tiene el acompañamiento y guía de una tutora de práctica, Sirley Martínez, que evalúa y aporta al rol docente que las profesoras construyen.

Desde la llegada de las profesoras al internado Nuevo Amanecer, formadores<sup>6</sup> y algunos menores<sup>7</sup>, manifiestan el interés por tener un proceso introductorio al teatro que permita dejar en ellos las bases necesarias para crear autónomamente. A partir de escuchar sus expectativas con el espacio de teatro, se formula el proyecto de aula que considera los 5 elementos de la estructura dramática (conflicto, personaje, acción, contexto y texto), expuestos por Raúl

---

<sup>5</sup> En adelante, enunciadas como ‘las profesoras’, de acuerdo al rol que asumieron para las participantes de la clase de teatro en la FNA.

<sup>6</sup> Profesionales de distintas ramas del conocimiento, encargados de velar por el cuidado de los menores en el internado.

<sup>7</sup> En el internado se encuentran 62 menores, de las cuales la mayoría son del sexo femenino, siendo aproximadamente el 85% (cálculo de las investigadoras).

Serrano (1986), como lo primordial para entender la práctica teatral. Para la selección de los contenidos axiológicos a movilizar, se tiene presente lo propuesto por Ximena Valdés y Antonia Cepeda (1992), y fueron los juegos dramáticos desde José Cañas (2009) la estrategia didáctica seleccionada para movilizar ambos contenidos.

Toda la metodología para desarrollar las clases, se sustenta desde la pedagogía del amor, por lo que se hace necesario pensar cuidadosamente cómo realizar los gestos docentes y también los formatos que están presentes en el proceso, por supuesto sin olvidar que se regían bajo un marco institucional.

A continuación, se presentan algunas de las propuestas realizadas:

### **En los gestos docentes.**

Retomado desde la teoría de situaciones didácticas de Guy Brousseau (1998), se piensan los gestos docentes asumidos por las profesoras desde la pedagogía del amor de la siguiente manera:

**Definición:** El saludo y recibimiento de la clase se piensa a partir de gestos cálidos y cercanos a las participantes (ejemplo: chocar las manos o los puños). Es importante antes de iniciar, escuchar cómo están y a partir de eso tomar acciones como 'La caja de la tristeza' (ejercicio de meditación guiada para reconocer y tramitar emociones como la tristeza o la rabia).

**Regulación:** En el caso de que el grupo no tenga la disposición para participar durante la clase, se realizan ejercicios breves de meditación, que permiten regular las emociones de todas las participantes y así al estar más tranquilas, desarrollar lo planeado. Si por el contrario es una sola participante la que no aporta a la construcción de la clase, una de las profesoras hablaba tranquilamente con ella, la escucha y llegan a acuerdos. El contacto y acercamiento con las participantes, es primordial para regular.

**Devolución:** Aunque la escucha y la aceptación, son cualidades presentes en todos los gestos docentes, en este particularmente se hacen de vital importancia, ya que los aportes de las participantes son valiosos y en el caso de estar equivocadas o necesitar una guía se realizan colaboraciones, desde las profesoras, para potenciar más que para juzgar.

**Institucionalización:** Este gesto se da en su mayoría en el momento de cerrar los

encuentros, por lo que se realiza desde el círculo de la palabra. Se reflexiona y aclara lo pertinente en relación al contenido trabajado. Adicional se presta atención a las molestias o propuestas de las participantes respecto a la clase y las profesoras.

### **En los formatos.**

Desde la Licenciatura se proponen formatos para que la recolección de información durante la labor docente sea más organizada y permita la reflexión profunda. Estos fueron tenidos en cuenta, pero se hizo necesario ajustarlos a la práctica que desarrollaron las profesoras así<sup>8</sup>:

### **Planeación de clase**

-Disposición y autoreconocimiento, que como su nombre lo indica, es el momento en el que las profesoras exploraron distintos entrenamientos actorales para que las participantes entraran en disposición a la clase y además les permitiera encontrarse con su cuerpo, sus habilidades y debilidades.

-Tiempo fuera, momento en relación al funcionamiento del internado en el que se le da a los menores el refrigerio de la mañana. Para hacerlo parte de la clase, se hace una reflexión conjunta sobre el significado y la importancia de comer en grupo.

-Aprender jugando, fase en la que se movilizan los contenidos desde los juegos dramáticos.

-Círculo de la palabra, que se realiza como momento de reflexión e institucionalización, haciendo referencia a los gestos docentes. Se planearon en el proyecto de aula 20 encuentros (anexos 1 y 2), de los cuales 8 se encontraban bajo el convenio con la universidad y los demás, se lograron con autorización de la fundación. El espacio físico para desarrollarlos fue inicialmente la ludoteca, los miércoles en el horario de la mañana y luego uno de los salones usados para hacer tareas, cuando las clases pasaron a ser los sábados por la tarde.

---

<sup>8</sup> Para comprender los cambios realizados, se hace pertinente revisar en los anexos, los formatos propuestos desde la Licenciatura y modificaciones que las profesoras realizaron a los mismos en compañía de la tutora de práctica Sirley Martínez.



Ilustración 1. Personajes de la representación ‘Pepa SinLey’, contruidos por las docentes en formación y tutora de práctica, utilizado como primer acercamiento a la población. Mayo 15, 2019. Revisar experiencia en la pág. 35

El primer encuentro, organizado se lleva acabo junto a la tutora de práctica, el cual tiene como objetivo motivar e invitar a los niños y jóvenes del internado a participar en las clases de teatro, ya que se considera relevante que su asistencia fuera voluntaria.

‘Pepa SinLey’ y sus ayudantes ‘Luz Clarita’ y ‘Patty’, personajes representados por la tutora y las profesoras, hicieron una presentación sobre los tipos de actores y el entretenimiento riguroso que deben tener los que se dedican a hacer teatro.

Esta actividad cumple con su propósito, el grupo inicia con 20 participantes<sup>9</sup> con un rango de edad entre los 8 y 17 años.

#### **4.2 La clase de teatro como espacio seguro para ser y crecer.**

Desde la pedagogía del amor fue de vital importancia que las profesoras planearan muy bien el espacio de clase, fundamentalmente para hacerlo un lugar seguro en el que las participantes sintieran que eran escuchadas sus opiniones, pensamientos, emociones y además fueran tomadas en serio tanto en la clase, como por fuera de ella y así, se sintieran apreciadas y valoradas genuinamente.

La construcción de un espacio seguro, solo fue posible a partir del entendimiento por parte de las profesoras acerca de las necesidades y expectativas de las participantes con la clase de teatro. Para lograr esto, se pasó en primer lugar por un momento de escucha, a través de círculos de la palabra donde las participantes hicieron parte activa en la construcción de las propuestas de clase, desde sus intereses de aprendizaje, además de sus aportes para las claves

---

<sup>9</sup> Por seguridad y cuidado, a todos se les ha cambiado el nombre

de armonía y poco a poco la evidencia de sus necesidades emocionales, como el ser escuchadas sin prejuicios<sup>10</sup>,

Cuando los estudiantes contribuyen y participan en un aula de disciplina con amor, encuentran que tienen la habilidad para cambiar las cosas y experimentar un sentido de pertenencia a través de la participación. (...) es más fácil para los estudiantes entender que los profesores se interesan por ellos y por sus problemas y que sus contribuciones son valoradas. (Nelsen y Lott, 2007, p.61).

Todo lo anterior sólo pudo ser posible, desde la generación de lazos de confianza entre las participantes, las profesoras y el espacio de clase. En un primer momento, las participantes se mostraban bastante reticentes e incrédulas ante la clase de teatro y por ende ante las profesoras. Debido a las condiciones de cada niña, ya sea abuso, maltrato intrafamiliar o abandono, se esperaba que no depositaran su confianza desde el primer momento, si no que era necesaria la existencia de un proceso que evidentemente conllevaría tiempo para lograr, lo que se convertiría en uno de los principales retos de la clase de teatro.

Para lograr un espacio seguro, las profesoras abordaron dos, de las siete habilidades y percepciones significativas propuestas por Nelsen y Lott (2007):

- Percepción de capacidad personal: '*Soy capaz*', donde las profesoras generaron un espacio seguro de clase desde la experimentación del aprendizaje y el comportamiento por parte de las participantes, sin juicios sobre su éxito o fracaso.
- Juegos de disposición: sesiones de yoga, danza, masajes conjuntos, entrenamiento corporal (trotar, abdominales, sentadillas, jugar fútbol)<sup>11</sup>. En esta fase las participantes exploraban sus capacidades, lo que se les dificultaba y no hacer, cuáles eran sus límites, en qué sentían que tenían más destreza y en qué no, además de reconocer su capacidad de trabajar en equipo.
- Juegos de improvisación: a través de textos mediadores como cuentos, donde las participantes exploraron su cuerpo y su voz desde el juego de representación. Uno de los cuentos fue: Invitación a la fiesta del Gran Gorila

---

<sup>10</sup> Las actividades propuestas se evidenciarán con más amplitud durante el desarrollo del capítulo.

<sup>11</sup> Durante el proceso se reflexionó sobre las distintas formas que podía entrenarse el cuerpo y la voz, así las profesoras llevaban propuestas para la fase de disposición pero las participantes también llevaban las suyas. En cada encuentro se hizo una actividad distinta teniendo en cuenta las propuestas de las participantes.

de gloria Baena (2003), donde cada participante representó un animal y exploró la voz y el cuerpo del mismo. Primero fue un trabajo de exploración individual y en un segundo momento se articulaba con las exploraciones de las demás y así se construían escenas. Otra forma fue a través de juegos de improvisación propuestos por Keith Johnstone (1990), donde se aprendía sobre contenidos disciplinares de la improvisación a través de juegos (estatus, habilidades narrativas, PROL, espontaneidad, máscara).

- Reconocimiento de habilidades propias: estas actividades estaban direccionadas a animar a las participantes a compartir sus mayores habilidades. Se les pedía que preparan pequeñas presentaciones sobre lo que más les gustaba hacer y en lo que más se sintieran cómodas, las participantes preparaban muestras donde, cantaron, bailaron, pintaron, jugaron fútbol, hicieron títeres, dibujaron y actuaron.

1. Percepción de importancia en las relaciones primarias: *‘Contribuyo de manera significativa y soy verdaderamente útil a la sociedad’*, donde se les brindó a las participantes la experiencia de ser escuchadas respecto a sus sentimientos, pensamientos e ideas en pro de potenciar la confianza en sí mismas para aportar no solo al espacio de clase, sino en otros espacios que frecuentan en su cotidianidad. Este aspecto se trabajó dentro y fuera de clase, dentro de la clase a través de los círculos de la palabra que se hacían al iniciar y finalizar los encuentros y fuera de clase, en los espacios de compartir la comida o simplemente cuando las participantes deseaban hablar y compartir algo con las profesoras.

Además, para posibilitar lo anterior, las profesoras tuvieron en cuenta en la construcción de su rol docente, 3 de las llamadas ‘Barreras y estímulos’ propuestas también por Nelsen y Lott (2007): 1. Apreciar la singularidad; 2. En lugar de dar órdenes, motivar y 3. En lugar de recurrir a adultismos, respetar.

**Primera fase IAPEE dentro de esta categoría: Diagnóstico**

Para la fase diagnóstica y como primer acercamiento a las participantes, las profesoras recurrieron a una *primera estrategia*: dejar la claridad que las clases de teatro no eran obligatorias y que podían inscribirse todas aquellas que quisieran ser parte del proceso, con esto se rompió la barrera de ‘dar órdenes’ y se reemplazó por el estímulo ‘invitar-motivar’ propuestos por Nelsen y Lott (2007).



Ilustración 2. Representación por parte de las docentes en formación en el primer encuentro con las niñas de la fundación Niños de los Andes, mayo 15, 2019

Para que las participantes se animaran a tomar la decisión, las profesoras las invitaron a la clase de teatro, desde una representación teatral, llamada ‘Pepa sin ley’ donde representaron los diferentes tipos de actores y actrices que existen y como los del teatro eran muy interesantes e integrales ya que tenían un manejo de su cuerpo y su voz debido a entrenamientos constantes que reforzaban su disciplina; su capacidad de estar en el aquí y el ahora ya que sus presentaciones eran en vivo y en directa; también su libertad de crear e investigar para hacer más potente su personaje. La representación tenía como objetivo motivar a las participantes a hacer parte del proceso. Al final, se inscribieron 3 niñas, 2 niños, 13 adolescentes mujeres y 2 adolescentes hombres, para un total de 20 participantes.

La *segunda estrategia*, (ya con las participantes inscritas) fue, lo que Nelsen y Lott (2007) denominan, ‘Apreciar la singularidad’, para ello, se les propuso, que cada una se presentara desde un gesto corporal y vocal que sería su sello personal durante el proceso. Cuando se presentaron se notó que había mucha timidez para decir sus nombres, y aún más timidez para darle un movimiento y un sonido. A partir de esta propuesta se trabajó lo que Nelsen y Lott (2007) denominan Percepción de capacidad personal: ‘*Soy capaz*’, donde lo primordial fue brindarles a las participantes la seguridad de que sus propuestas eran muy importantes para la construcción de la clase de teatro.

La mayoría de los gestos eran pequeños y las voces sonaban muy bajas, 3 participantes en particular estuvieron muy reticentes: Samanta, quien se paró al lado de una columna con los brazos cruzados y con una ceja levantada, decidió decir su nombre levantando los hombros; Sol utilizó un gesto desafiante con las manos y la mirada para acompañar su nombre y Lucía no realizó ningún gesto. (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 15 mayo 2015).

A partir de los gestos que acompañaban los nombres, las profesoras pudieron notar 2 elementos importantes para el diagnóstico: primero, el temor que las participantes tenían de exponerse ante las demás que fue demostrado desde sus tonos de voz y la timidez de cada gesto corporal; y segundo, la reticencia que mostraron 3 participantes en concreto ante la clase de teatro y las profesoras.

Teniendo en cuenta a Nelsen y Lott (2007) y la ‘Percepción de importancia en las relaciones primarias: *‘Contribuyo de manera significativa y soy verdaderamente útil a la sociedad’*, las profesoras propusieron la *tercera estrategia*, que consistió en construir las claves de armonía de manera conjunta (participantes y profesoras) para el espacio de clase. La intención era que cada participante aportara desde sus necesidades a la construcción de las claves y así desde un primer momento generar un espacio de escucha y participación.

Las claves de armonía o contrato didáctico se construyó en el primer encuentro a través de un círculo de la palabra, después de que cada participante se presentara. En un primer momento las profesoras les hicieron preguntas sobre qué propuestas tenían para el espacio de teatro y las participantes guardaron silencio, así, para posibilitar la participación de todas, las profesoras, empezaron por proponer tres claves básicas: ‘‘respetar la palabra porque todas tenemos cosas importantes que decir y merecemos ser escuchadas; tratarnos con cuidado y con respeto desde la palabra hasta la acción; comprometernos con la clase de teatro porque cada presencia es importante’’. (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 15 mayo 2019). Cuando las participantes hicieron sus aportes, expusieron las reglas que aprendieron en el internado: ‘‘Aprovecha las oportunidades que la vida te da; mi cuerpo el templo de vida; el poder de la palabra amorosa; rompiendo tus cadenas; dar sin esperar recibir; siembra la semilla correcta; toma decisiones acertadas para tu vida; ama la naturaleza’’ (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 15 mayo 2015).

Las profesoras les hicieron preguntas sobre cómo cada clave que propusieron aportaba a la clase de teatro y las participantes no respondieron. Así, se evidenció que las participantes tendían a repetir casi de forma automática lo que habían aprendido en la casa. Tenían la posibilidad de proponer claves que ellas sintieran que necesitaban para la construcción de la clase y por el contrario repitieron las que ya conocían. Si bien, no eran claves de armonía ajenas a ellas, parecía que no había una concientización de cómo cada clave le aportaba a su proceso formativo, es decir que sus posibles normas de vida aunque son importantes se

habían convertido en formalidades automatizadas. Este fue, otro elemento que se sumó al diagnóstico.

Posibles normas de vida, que pueden ser importantes, pero pueden convertirse en formalidades automatizadas discursos aislados y vacíos

La *cuarta* estrategia, para generar un espacio de clase seguro, consistió en una propuesta de saludos particulares (choque de puños, choque de palmas, choque de caderas, apretón de mano), donde las participantes elegían de qué manera querían saludar a las profesoras cuando llegaban a la clase, y existió la flexibilidad para que esos saludos fueron cambiados de acuerdo a los gustos de las participantes. Esta estrategia responde al elemento ‘Apreciar la singularidad’, pero, además, a lo que Nelsen y Lott (2007), denominan la barrera del adultismo, reemplazado por el estímulo del respeto. Es decir, que a los niños hay que tratarlos como niños, teniendo en cuenta su edad y su personalidad, por eso, en este espacio incluso los saludos se propusieron a través del juego, que era la manera más acertada de acercarse a las participantes.

La fase diagnóstica dentro de esta categoría, estuvo fundamentalmente centrada en el primer acercamiento entre las profesoras y las participantes, por eso, los primeros encuentros fueron determinantes ya que permitieron los siguientes hallazgos:

Lo potente por desarrollar para generar un espacio seguro:

1. El invitar/motivar en lugar de obligar, funcionó en un primer momento para que las participantes hicieran parte de la clase de teatro, pero también funcionó en el desarrollo de los encuentros, cuando las profesoras se involucraban en los ejercicios y los hacían con las participantes.
2. Los nombres acompañados de los códigos, las claves de armonía y los saludos individuales, que se enmarcan en la ‘Percepción de importancia en las relaciones primarias: *‘Contribuyo de manera significativa y soy verdaderamente útil a la sociedad’* (Nelsen y Lottt, 2007), funcionaron en la potenciación de la autoconfianza en las participantes, en la medida que debían ser parte activa en la construcción de la clase de teatro, desde sus propios aportes.

Puntos a trabajar con las participantes: demostraron temor de ser expuestas, estaban reticentes con las profesoras y la clase de teatro, repetían de forma automática las reglas.

## Segunda fase IAPEE dentro de esta categoría: Reconstrucción

Para la construcción de un espacio seguro, en la fase de reconstrucción, fue necesario recurrir a estrategias que permitieron fortalecer la relación entre las profesoras y las participantes. Primero, para solventar la evidente reticencia por parte las participantes hacia las profesoras y la clase de teatro y segundo porque a través de la generación de lazos de confianza, las participantes se sintieron más tranquilas y seguras de aportar al espacio, permitiendo así, el fortalecimiento de la autoconfianza y la reflexión constante de los aportes para la clase.

La *primera estrategia* en esta fase, para generar un espacio de clase seguro, fue retomar y fortalecer el Invitar/motivar. Las profesoras descubrieron que cuando ellas participaban de todos los ejercicios propuestos durante el espacio de clase, las participantes se motivaban a hacerlo también, desde el saludo inicial, los calentamientos, los juegos escénicos, hasta las reflexiones. Las participantes demostraban más tranquilidad y confianza al participar cuando veían que las profesoras lo hacían, funcionaban como un referente.



Ilustración 4. Improvisación del cuento 'Invitación a la fiesta del Gran Gorila', donde se evidencia la participación en escena de la docente en formación, en pro de motivar a las participantes.



Ilustración 3. Calentamiento con el juego Twister entre docente en formación y participantes.

La *segunda estrategia* fue generar espacios de conversación y socialización entre todas las participantes y las profesoras dentro y fuera del espacio de clase, para ello, el refrigerio, denominado dentro de las planeaciones como 'Tiempo fuera', por consenso se decidió tomar de forma conjunta como grupo de teatro. Para ello, se hizo una reflexión sobre comer en grupo, la importancia de alimentar bien el cuerpo, el alma y las emociones. Este espacio cotidiano de compartir la comida, permitió que las participantes empezaran a

contarles a las profesoras sobre sus intereses, sueños e incluso su pasado. Si bien, en la clase misma se podían dar estos espacios, hablarlos en la cotidianidad reforzó el acercamiento entre las participantes y las profesoras.

A medida que el proceso iba avanzando, se fortalecieron los lazos afectivos como grupo de teatro. En medio de generar un espacio donde ellas se sintieran seguras, se acudió en recurrentes ocasiones a la acción de sentarse a hablar con ellas y realmente escuchar lo que tenían por decir, ya fuera en grupo o particularmente con cada una. Al ser dos profesoras, se facilitó poder darles un espacio de exclusividad.

Algo ha sucedido y no sabemos en qué momento pasó. Al llegar a la casa, antes de cada encuentro, las participantes se acercan a nosotras para contarnos lo que les ha pasado en la semana. Las noticias buenas, las malas, todo. Si fuera por ellas, nos sentaríamos todo el rato a dialogar sobre sus aventuras en el internado y en el colegio. De hecho, cuando hacemos el círculo inicial del encuentro y preguntamos cómo están, las respuestas superan el 'bien', para dar paso a una larga narrativa que se comparte con todas. (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 19 junio 2019).

En la medida que se fortalecieron los lazos de confianza como grupo de teatro, las participantes demostraron más seguridad con sus aportes en la clase, ya querían ser escuchadas y por eso en las claves de armonía, por ejemplo, en cada encuentro proponían las que ellas necesitaban: no burlarse de los ejercicios de las compañeras, no pisarse los zapatos, escuchar cuando alguna esté hablando, entre otras.



Ilustración 5 Lena compartiendo con el grupo de teatro lo que más le gusta hacer, en una clase de habilidades propias.

La tercera estrategia se planteó desde lo que Nelsen y Lott (2007) denominan: Percepción de capacidad personal: ‘Soy capaz’, donde se buscó potenciar



Ilustración 6 Andrea y Natalia, compartiendo con el grupo de teatro lo que más le gusta hacer, en una clase de habilidades propias.

aún más la singularidad de cada participante a través de un ejercicio en el que cada una compartió con el grupo, la habilidad de sí misma que más la hacía sentir orgullosa. Este encuentro fue muy fructífero ya que se descubrió en cada una, características que no se conocían. La clase de teatro entonces quedó conformada por participantes: cantantes, bailarinas, titiriteras, payasas, futbolistas, dibujantes y compositoras. Pero, además, fue sorprendente para las profesoras, la seguridad con la que cada participante pasó a mostrar su ejercicio, incluso había participantes que querían pasar más de una vez.

Sol, la participante que en el primer encuentro hizo un gesto desafiante con sus brazos y su mirada, pidió ser la última en pasar. Su ejercicio fue una partitura de movimientos donde demostró la gran flexibilidad corporal que poseía. Todas las demás participantes se mostraron sorprendidas. Resulta que Sol, nunca le había mostrado a nadie lo que podía hacer con su cuerpo, su primera vez fue ahí con el grupo de teatro, al finalizar el encuentro agradeció por ello.

La *cuarta estrategia* dentro de esta etapa, consistió en fortalecer lo que se propuso en el diagnóstico como: ‘Percepción de importancia en las relaciones primarias: *‘Contribuyo de manera significativa y soy verdaderamente útil a la sociedad’*, con el replanteamiento de las claves de armonía, pero, además, se les asignó a las participantes la labor de elegir la forma en la que querían realizar la fase de disposición, en el encuentro venidero donde la intención inicial era entender las diferentes formas que se puede entrenar el cuerpo y la voz. Ellas se ponían de acuerdo y les manifestaban a las profesoras su propuesta: danza, trotar, hacer abdominales y sentadillas, cantar, jugar fútbol, entre otros.

En uno de los encuentros por petición de las participantes, las profesoras hicieron la fase de disposición con danza, hubo mucha energía que al final desembocó en bastante desorden. Para canalizar toda la fuerza, se hizo una sesión de yoga y meditación, en la cual las participantes se quedaron dormidas.



Ilustración 7 Clase de meditación en pro de la regulación de emociones (las participantes están dormidas).

Más adelante, en el break Alexander Quinche, el psicólogo que las acompaña en diferentes actividades, nos dice que ese es un acto de confianza enorme que las participantes nos están demostrando, ya que debido a sus contextos no es fácil para ellas quedarse dormidas cerca de cualquier persona o situación ya que casi todo para ellas representa peligro, ‘Que las participantes se durmieran con ustedes, es el voto más grande confianza que les están dando, ellas solo se duermen, donde se sienten seguras’. (Comunicación personal. Diario de campo, Carolina Patiño, 29 mayo 2019).

No solo ocurrió la primera vez. A medida que iban avanzando los encuentros, las participantes pedían el espacio de meditación cuando se sentían muy tristes o cansadas y en todos los casos, se quedaron dormidas.



Ilustración 8 y 9 Meditación en pro del reconocimiento y regulación de emociones a partir de la respiración.

Todo lo anterior permitió evidenciar que la generación del espacio seguro se logró, desde el fortalecimiento de los lazos de confianza entre las participantes y las formadoras. A medida que fue avanzando el proceso, las participantes se mostraban más seguras de ellas mismas en las representaciones; acudían a las profesoras para contar cada detalle de su día a día; y, además, empezaron a ser parte en la toma de decisiones de la clase, como las claves de armonía, los calentamientos de las siguientes clases, los temas a tratar, etc.

La relación de afecto y de escucha entre las participantes y las profesoras, posibilitó que la clase de teatro se convirtiera en un espacio donde se reflexionaba acerca de las emociones y donde las mismas, podían ser canalizadas. Se priorizó lo que en palabras de Valdés y Cepeda era de suma importancia en el trabajo con población vulnerable: “ (...) ofrecerles posibilidades para reconocer y expresar sus sentimientos, pensamientos y opiniones de modo que se sientan acogidos y valorados y puedan experimentar el sentirse capaces de hacer, de crear, de expresar”. (Valdés y Cepeda, 1992, p.56).

Por sus contextos, las participantes solían tener constantes caídas en el estado anímico y el grupo de teatro se convirtió en un espacio de socialización sobre lo que sentían, lo cual posibilitó lo que en la inteligencia emocional se le llama: percibir y comprender las emociones. (Mayer, Salovey, 2007).

Las participantes los días sábados recibían visitas de sus familias y cuando debían despedirse era realmente muy duro a nivel emocional para ellas. La clase de teatro

empezaba justo después de las visitas, así que era común que las participantes llegaran llorando o muy bajas de ánimo. En el inicio de la clase se daba el espacio para hablar sobre las emociones del momento y se hacía un ejercicio llamado: ‘la caja de las emociones’, donde cada participante nombraba sus emociones y dejaba en la caja todas esas que le agobiaban en ese momento y al final decidía si la iba a volver a recoger.

Sucedió en varias ocasiones que las participantes llegaban de muy bajo ánimo a la clase y después salían mucho más tranquilas, como es el caso de Summer:

Era sábado de visitas, a las participantes les costó mucho despedirse de sus papás. Estaban muy tristes, en especial Summer, que no quería soltar a su papá y a su hermanito. El ambiente se sentía muy bajo de ánimo. Algunas se quedaron en el salón apartadas mientras los demás participaban en la actividad y otras prefirieron no ir, como Summer. Cantamos ‘Tiburón a la vista’<sup>12</sup> para disponer el cuerpo y la voz y el grupo le dirigía los pasos de baile a las que estaban sentadas. Con ese juego entre ellas, lograron animarlas y hacer que participaran también. En el momento de montar escenas, uno de los grupos pidió la presencia de Summer para poder ensayar. Aunque ella no se sentía bien para estar ahí, expresó su decisión de asistir para no dejar abandonado el compromiso con sus compañeras. Al finalizar la clase, después de ver escenas muy divertidas, todas las participantes, incluso Summer, salieron llenas de carcajadas. (Comunicación personal. Diario de campo, Carolina Patiño, 31 agosto 2019).

La generación de un espacio seguro, construido desde el afecto, no solo permitió que las participantes se sintieran en la confianza de hacer teatro, si no que pudieran expresar sus estados de ánimo y buscar soluciones para mejorarlo. Como cuando pedían momentos para meditar, momentos para trotar y gastar la energía, cantar en equipo para sentirse mejor o pedían el espacio con una de las formadoras para hablar sobre algo que les sucedía.

En la reconstrucción se dieron los siguientes hallazgos:

---

<sup>12</sup> Tiburón a la vista es una canción sencilla que va acompañada de una partitura de movimiento que funcionó durante varias sesiones para animar a las participantes a empezar la clase de teatro. “Tiburón, tiburón, tiburón a la vista, bañista, bañista. Tiburón, tiburón e va a coger, de mi pellejo no va a comer. Sal del agua mujer y ven conmigo a bailar que el tiburón te va a comer”.

1. Se descubrió que la representación por parte de las profesoras dentro del espacio de clase, funcionaba muy bien en cada encuentro. Cuando las participantes veían a las profesoras en escena, sentían que tenían un referente y esto funcionó como movilizador para animarlas a participar, (invitar, motivar).
2. Los gestos con los nombres se recordaban clase a clase y cada vez empezaban a ser más **expresivos**, más sonoros e incluso más alegres: ‘‘Hoy Samanta (la misma niña de los brazos cruzados y la ceja levantada en el primer encuentro), dijo su nombre junto a su gesto que era levantar los hombros, sonriendo, con los ojos muy abiertos y el cuerpo notablemente relajado’’ (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 29 mayo 2019).
3. Las claves de armonía ya no eran nombradas como lo habían memorizado en la casa. Empezaban a surgir nuevas como: no pisarnos los zapatos, no jalarnos el cabello, no empujarnos, no gritarnos, no reírnos de las compañeras.
4. Los saludos no eran solo los propuestos por las profesoras, ‘‘Retomamos nuestro saludo planteado el encuentro anterior (puño, choque de palmas, choque de caderas, agitar las manos) y las participantes empiezan a proponer nuevos. Nos saludan con abrazo, con beso en la mejilla o combinando uno o más saludos’’. (Comunicación personal. Diario de campo, Carolina Patiño, 29 mayo 2019).
5. La clase de teatro como lugar seguro para ser y crecer, se convirtió en un lugar donde se podían expresar libremente las emociones y encontrar apoyo para darles manejo.

### **Tercera fase IAPEE dentro de esta categoría: Evaluación**

La evaluación, dentro de la investigación permite evidenciar las transformaciones que se lograron a través del proceso.

Hay un caso en específico que permite evidenciar la transformación lograda a través de las fases en esta categoría de análisis. –El proceso de Lucía–.

En la fase diagnóstica nombramos a Lucía, la niña que no quiso realizar ningún gesto. La actitud de ella se caracterizaba por ser a la que no le gustaba casi nada, hacía mala cara, se mostraba inconforme con casi todos los ejercicios propuestos, peleaba y amenazaba a otras participantes con golpearlas en los dormitorios. Sin embargo, había algo muy

particular en ella y es que nunca faltó a una clase de teatro. A veces su actitud se sentía como si retara a las profesoras por su forma de mirarlas y hablarles, sin embargo, siempre fue constante con su asistencia. La actitud por lo general fue agresiva, hasta que se tuvo la oportunidad de entender que no era agresividad, sino una actitud de defensa:

Hoy llevamos guiones impresos de la obra *El Burgués Gentilhombre* con la intención de hacer lectura dramática entre todos. La sorpresa fue muy grande para Caro y para mí al descubrir que las participantes tienen problemas con la lectura (no hay fluidez, ni comprensión lectora), pero la situación llegó a ser más increíble cuando Lucía (13 años) se acercó a mí para decirme que no iba a leer su personaje. Ella durante el transcurso de los encuentros ha sido la que más tiene tendencia a querer sabotear el proceso, así que al decirme eso no sabía si estaba bromeando o lo decía en serio. Me aclaró con los ojos aguados que se encontraba validando y estaba en segundo de primaria. Al comprender su situación le propuse que yo leía su personaje y ella debía estar muy atenta para que en el momento de montar las escenas tuviera claro que debía hacer. Acepto y así lo hicimos. Pero no solo se quedó expectante, repetía los textos que yo iba leyendo (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 04 agosto 2019).

Lucía intentaba ocultar su vulnerabilidad por medio de un comportamiento rudo y distante. Cuando ya no tuvo nada más que ocultar, su proceso se catapultó, no solo en su relación con las compañeras, la clase y las profesoras, si no escénicamente; se conoció su sonrisa verdadera (ya no la que expresaba burla); empezó a mostrar más interés por cumplir los acuerdos de clase; empezó a tener más cercanía con sus compañeras e incluso un par de encuentros dejó ver su llanto cuando las profesoras le dijeron que era muy fuerte y capaz.

Aún al final le costaba un poco creer en ella y salir a escena. En las dos presentaciones que se hicieron cuando era su turno de entrar, decía que no quería hacerlo, que no iba a



Ilustración 9 Muestra final del grupo 'Estrellas de los Andes' con familias y formadoras.

poder, sin embargo, a pesar de su temor lo hacía, entraba a escena. Ya no eran las profesoras motivándola a hacerlo, eran sus propias compañeras impulsando a que saliera a escena porque sabían lo bien que hacía su papel. Cuando acabó la presentación, Lucía pidió la palabra y dijo: 'Muchas gracias a todos los que están aquí, por dejarnos mostrarles nuestros talentos'.

El encargado del área psicosocial de la fundación en medio de una conversación, donde se hablaba acerca de la progresión en la actitud de las participantes durante los encuentros, dijo: "Las participantes no van a su clase solo por el teatro, sino porque se sienten queridas". Esto permitió entender que es el afecto, lo que en este caso posibilitó que las participantes se sintieran en un espacio donde podían estar seguras y tranquilas de mostrar quienes son, lo que piensan, de lo que son capaces y lo que sienten realmente. Esa sinceridad se ve evidenciada, además, en lo importante que se convirtió para ellas, avisar cuando no querían estar en la clase. En un inicio cuando no estaban dispuestas a llegar al salón, se escondían para que las profesoras no tuvieran la oportunidad de acercarse a preguntar por qué no iban a asistir, cuando entendieron que no iban a ser reprendidas, tenían la confianza de acercarse e informar acerca del motivo de su ausencia:

Para cerrar el proceso, se hizo un círculo de la palabra con las participantes, sus familias y las profesoras, donde se habló acerca de lo sucedido en la clase de teatro, durante los 4 meses de proceso. Las participantes estaban emocionadas hablando y dando agradecimientos a todos en general, las manos levantadas eran muchas, todas tenían algo que decir, en cambio los padres no se atrevían a tomar la palabra. A medida que fue avanzando el encuentro y de ver a sus hijas contar experiencias, poco a poco se animaron a hablar y decir algo que querían o más bien necesitaban. La mamá de Luz, por ejemplo:

“Pues no sé, a mi hija... A mi hija le pido perdón, perdón de corazón, desde el alma, desde el espíritu, por haberla alejado de sus hermanas, por haber fallado como mamá. Estoy dispuesta a seguir luchando para demostrarle que puedo y quiero seguir cambiando por usted, y que como te dije el mismo día, desde la primera vez que te vi en mis brazos, eres el polo a tierra que necesitaba, y del que no quiero jamás volverme a separar. Eres mi futuro y te amo.” (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 14 septiembre 2019).

Esto se lo dijo a Luz llorando. Fue conmovedor. Participantes, padres y profesoras acompañaron el llanto. A partir de ahí, muchos padres querían decirle algo importante no solo a sus hijas sino a otras participantes de la casa. Fue suficiente para los padres ver cómo sus hijas estaban seguras de expresar sus sentimientos con el grupo de teatro, que poco a poco se fueron animando a hacer lo mismo y el encuentro se convirtió en un intercambio de palabras afectuosas, lágrimas, abrazos y muchos agradecimientos.



Ilustración 10 fotografía después de un ensayo, grupo 'Estrellas de los Andes' y profesoras en formación.

Desde un primer momento las profesoras sabían que el generar un espacio de clase seguro iba a necesitar de un largo proceso. Fue acertado al elegir estrategias que potenciaran el acercamiento entre profesoras y participantes, ya que esto, fue lo que permitió que la clase de teatro se convirtiera en un espacio donde las participantes se sintieran seguras no solo de hacer

teatro si no de expresar sus pensamientos, emociones, ideas, miedos y sueños. La búsqueda constante siempre fue pensar en nuevas posibilidades que fomentaran aún más las relaciones de confianza generada entre participantes y profesoras, sin embargo, mientras esto sucedía, había algo fundamental y ahora el potenciar también las relaciones de confianza y escucha entre las mismas participantes, como se verá a continuación.

#### **4.3 Establecimiento de relaciones a partir de la escucha y el cuidado.**

Al llegar a la fundación, en los primeros encuentros las profesoras pudieron evidenciar algunos de los conflictos entre las participantes. Por un lado, la diferencia de edad ya marcaba una tensión entre el grupo, ya que los intereses eran diferentes; y, por otro lado, los contextos de violencia o de calle de los que cada una venía, condicionaba también su comportamiento. Es decir, que era común encontrar que se maltrataran entre ellas verbalmente e incluso se amenazaran con atentar físicamente a las otras.

El manejo que se le da desde el internado a las situaciones de conflicto entre las participantes, tiene que ver con el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre ellas, y es desde la clase de teatro que las profesoras deciden aportar a este proceso.

Como se veía en la categoría anterior, un espacio de clase seguro permite a las participantes expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones, pero, además, es un lugar donde los errores y las equivocaciones son bienvenidas porque se acepta la condición de seres humanos que están en constante cambio y aprendizaje. ‘‘Un aula de disciplina con amor es un lugar donde los niños saben que está bien cometer errores y aprender de ellos, aprenden que pueden asumir la responsabilidad de sus errores porque no experimentan culpa, vergüenza o dolor’’. (Nelsen y Lott, 2007, p.32).

Una de las claves de armonía de la clase, acuñaba a la comunicación, donde se incentivaba a las participantes a expresar todo lo que deseaban en el momento que lo necesitaban. Eso permitió que poco a poco se fortalecieran los lazos de comunicación en el grupo. El espacio de clase fue un lugar donde estaba bien cometer errores, lo cual posibilitó la escucha, la reflexión de los comportamientos y, además, la resolución de conflictos de manera conjunta, donde ninguna era juzgada por sus acciones. Como se evidencia a continuación:

Niños con conductas agresivas frecuentes, rechazados por sus compañeros por este hecho, disminuyen la frecuencia de estas conductas en la medida que el grupo, por una parte, es capaz de manifestarles su molestia y por otra, los acoge y los acepta. (Valdés y Cepeda, 1992, p.61).

Es decir, que la prioridad, era permitir en el espacio de clase que las participantes no solo se expresaran, si no que fueran escuchadas y tomadas en serio por las profesoras y además por todas las participantes que hacían parte de la clase de teatro. Así, los ejercicios que se trabajaron para esta categoría tenían que ver con 2 habilidades que Nelsen y Lott

(2007) denominan, significativas: el fortalecimiento de las Habilidades Intrapersonales, donde se acompañó el proceso de entendimiento de las emociones de cada participante; y el fortalecimiento de las Habilidades Interpersonales, donde se prioriza la empatía y la comprensión de la otra, a través de ejercicios escénicos que las vinculara, o el trabajo en equipo durante los encuentros. Lo anterior, siguiendo a Nelsen y Lott (2007) quienes afirman que:

Un aula de disciplina con amor brinda una excelente oportunidad para el desarrollo de las habilidades intrapersonales. Los jóvenes parecen más dispuestos a escucharse unos a otros que a escuchar a los adultos. Al escuchar los comentarios de sus compañeros, aprenden a comprender sus emociones personales y su comportamiento. En un clima no amenazador, los jóvenes están dispuestos a responder por sus acciones. Aprenden a separar sus sentimientos de sus acciones y de los resultados de sus acciones. Pueden aprender que lo que sienten (cólera) es diferente de lo que hacen (golpear a alguien), y que, si los sentimientos son aceptables, algunas acciones no lo son. (Nelsen y Lott, 2007, p.31).

El anterior planteamiento responde a lo que en la inteligencia emocional se le denomina el reconocimiento y manejo de las emociones.

A continuación, se podrá evidenciar el proceso, fase a fase con las participantes en cuanto al fortalecimiento de las relaciones entre ellas a partir de la escucha y el cuidado:

### **Primera fase IAPEE dentro de esta categoría: Diagnóstico.**

Cuando se empezó el proceso, lo primero que se hizo evidente fue la diferencia de edad de todas las participantes. A la clase de teatro se habían inscrito participantes desde los 8 años, hasta los 17, al ser casi 10 años de diferencia los intereses de todas iban encaminados hacia lugares distintos.

Las participantes entre los 8 y los 11 años, querían jugar todo el tiempo. Por eso, los juegos que se proponían clase a clase funcionaban mucho con ellas, aunque llegaba un momento donde el juego se desgastaba y se dispersaban fácilmente. Era común que empezaran a jugar entre ellas o con los juguetes que estaban en la ludoteca (lugar donde se hacía la clase). Con las participantes más grandes, de los 12 a los 17, era más difícil captar

su atención desde el juego porque se sentían infantilizadas. Ellas estaban más interesadas en actuar.

Otro aspecto que se evidenció muy importante fue la rivalidad entre las participantes por las edades. Había una actitud de irritabilidad e impaciencia por parte de las más grandes hacia las más pequeñas y a su vez las pequeñas, tendían a faltarle al respeto a las grandes.

Llegó un momento donde realmente era difícil encontrar un equilibrio en el grupo, había recurrentes disgustos y faltas de respeto entre ellas, por más que se intentó mediar. Entonces, las profesoras consideraron dividir las de acuerdo a las edades en dos subgrupos porque realmente era insostenible, por un lado, la relación entre ellas y por otro lado el manejo del grupo, era muy difícil regular.

Cuando las profesoras empezaron a notar las tensiones que existían entre las participantes no sabían cómo regular las situaciones ni de qué manera intervenir. Desde la pedagogía del amor no se habían planteado cuál podría ser la forma más acertada de hacer un llamado de atención sin acudir al regaño, pero tampoco sin permitir la permisividad. Todo esto desembocaba en un mismo punto: no había escucha en general dentro del espacio de clase, ni entre las participantes, ni entre las profesoras y las participantes.

La fase diagnóstica permitió evidenciar dos situaciones puntuales que debían ser parte de la reconstrucción: 1. La forma en la que se relacionaban las participantes, y 2. La regulación del grupo por parte de las profesoras.

### **Segunda fase IAPEE dentro de esta categoría: Reconstrucción.**

La reconstrucción estuvo fundamentalmente direccionada en dos vías: desde la pedagogía del amor, las profesoras debían plantear la manera más acertada de regular y el planteamiento de estrategias que permitieran mejorar las relaciones existentes entre las participantes.

#### **Decir 'no' también es amar.**

El espacio de clase no estaba funcionando, en primer lugar, porque no había una regulación efectiva por parte de las profesoras que permitiera movilizar la escucha en el grupo. Las profesoras en medio de asumir su rol docente desde la pedagogía del amor, no sabían cómo debían hacerse los llamados de atención para que no fueran violentos ni

impositivos. Ya había pasado en los primeros encuentros, que una de las profesoras no fue asertiva en su forma de regular al grupo ya que recurrió al regaño y para que esto no sucediera de nuevo y sin saber cómo regular, las profesoras empezaron a ser permisivas o pasar por alto determinadas situaciones de tensión, en el espacio de clase, como gritos entre las participantes; ofensas verbales; no decían nada cuando las participantes tenían una mala actitud en clase o cuando jugaban con elementos que no hacían parte de las propuestas llevadas para el espacio. Esta situación duró aproximadamente tres encuentros (fase diagnóstica).

Ya un poco en crisis con la situación empezaban a surgir reflexiones en torno al cómo se podría regular desde la pedagogía del amor y es la tutora de esta investigación quien dice: ‘El amor sabe decir que no’.

Teniendo en cuenta lo anterior la *primera estrategia* que utilizaron las profesoras fue que en cada situación de tensión se convocaba a un círculo y se recordaban en conjunto las claves de armonía planteadas para el espacio de la clase. Como dichas claves habían sido propuestas de todas, se hacía la reflexión en torno a lo valiosa que era la palabra y los aportes de cada una y como todas (participantes y profesoras) debían velar por cumplir los acuerdos.

La *segunda estrategia* planteada fue la negociación. Esta propuesta estuvo enfocada en las situaciones en las que algunas participantes se dispersaban de la clase por jugar con los objetos de la ludoteca. Lo primero es que las profesoras les preguntaban a las participantes si querían estar en la clase, si la respuesta era positiva, negociaban sobre cómo al finalizar el encuentro, se podía dedicar un espacio para jugar con los objetos que no hacían parte de la clase. No se les imponía, ni se les restringía, sólo se hacía la reflexión que para cada actividad había un momento y así se llegaban a acuerdos comunes.

Las profesoras plantearon la *tercera estrategia* basada en el ejercicio de los nombres y los códigos que cada participante tenía. Recordaron una a una las claves de armonía y las profesoras les propusieron a las participantes que cada clave tuviera un gesto, es decir una postura corporal o facial que convocara a la clave de armonía, así como el nombre de cada una, lo tenía. Para cada clave se construyó un gesto en equipo y se llegó al acuerdo que cuando esa clave no se estaba llevando a cabo, el gesto corporal sería el que lo evidenciara. Por ejemplo, el gesto que representaba mucho ruido en el salón que no dejaba escuchar a

las demás, era llevarse las dos manos a los oídos, o cuando alguna decía una palabra agresiva o malintencionada, el gesto que haría el llamado a esa falta sería llevar las dos manos a la boca, gesto que se denominó: ‘Palabra amorosa’. Y así con cada una de las claves.

Esta propuesta realmente permitió que se pudiera regular verdaderamente al grupo. Las profesoras incluso, no usaban los gestos tanto, como lo usaban las participantes. Ninguna decía una sola palabra, si una niña se llevaba la mano a los oídos por exceso de ruido, otra la veía, imitaba el gesto y así, hasta cuando todo el grupo entraba en silencio y se podía retomar la clase. Poco a poco mientras avanzaba el proceso dejaba de ser necesario acudir a los gestos, debido a que el grupo empezaba a sentir más interés y apropiación con la clase de teatro.

Las estrategias para la regulación permitieron que se consolidara un espacio de clase desde la escucha, ya que no solo las profesoras regulaban sino, que eran las participantes quienes también hacían el llamado desde las claves de armonía para recordar lo importante que era respetarse y comunicarse entre ellas. Esto en la teoría de la acción didáctica conjunta se denomina un cambio topogenético.

En cuanto a las estrategias para mejorar las relaciones existentes entre las participantes consistieron en:

- 1 En cada encuentro, las profesoras empezaron a proponer y a reforzar aún más el trabajo en grupo y la escucha a través de los contenidos disciplinares de la clase, pero, además a través de los calentamientos.

En uno de los encuentros, las profesoras propusieron una sesión de masajes para la fase de disposición. La particularidad era que las profesoras decidían quienes se hacían con quién. Las parejas quedaron conformadas por grandes y pequeñas juntas, y en especial con participantes que tenían rivalidad entre ellas. En un primer momento la respuesta para las participantes era un ‘NO’ rotundo. Ante esta situación, las profesoras les pidieron argumentar el porqué del no, y las respuestas eran las mismas: ‘Ella me cae mal’. Las profesoras hicieron una reflexión sobre las tareas del actor en la construcción de una obra, que así, le gustara o no su compañera de escena debía asumir con profesionalismo su personaje, actuar y disfrutar la obra. Se les preguntó que, si en algún momento debían compartir escena, con esa misma compañera con la que no querían trabajar, que harían. Las

participantes no respondieron. Y de nuevo, las profesoras proponen otro ejemplo, una anécdota vivida por ambas en un proceso de creación, cuando en la cotidianidad no se soportaban, pero en escena igual debían trabajar juntas y en equipo sacar las escenas adelante.

Con este par de ejemplos las participantes decidieron asumir el ejercicio. Sin embargo, hubo dos en particular que se negaron casi hasta el final,

Resumen: otro momento de caos. No querían ceder, se opusieron, pelearon, alegaron y después de la insistencia de las formadoras lo hacen. Excepto Dalia y Lucía que se oponen totalmente a ceder. Así que es necesario sacarlas del salón y hablar aparte con ellas. Finalmente ceden y se da paso al ejercicio (masaje conjunto), que finalmente funciona muy bien y se logra. Al final se les pide que se den un abrazo y se den las gracias. Así es y salimos a la merienda. (Comunicación personal. Diario de campo, Carolina Patiño, 05 junio 2019).

El ejercicio del masaje tenía como finalidad hacer un llamado al cuidado del cuerpo de la compañera en todas sus dimensiones. Al finalizar el encuentro se reflexionó en torno a eso y ya se podía ver a las participantes un poco más tranquilas.

- 2 Otro ejercicio propuesto que ayudó, fue hacer un nudo con las manos de todas y sin usar la palabra y convocando el trabajo en equipo debían desenredarse.



Ilustración 11 Ejercicio 'El nudo' que permitió movilizar el trabajo en equipo dentro de la clase de teatro.

Fue un ejercicio que tomó tiempo y repeticiones constantes clase a clase para que poco a poco se fuera viendo progresión. Al principio era común que se cayeran, se empujaran, hablaran, se insultaran y poco a poco gracias a la memoria didáctica, las reflexiones al final de la clase y las repeticiones constantes el ejercicio empezó a funcionar tanto dentro, como fuera de clase.



Ilustración 12 Ejercicio 'El nudo' que permitió movilizar el trabajo en equipo dentro de la clase de teatro.

bastante tenso, constantemente se amenazaban con golpearse en los dormitorios o en la clase misma se insultaban. En el ejercicio de los masajes en parejas, se les pidió trabajar juntas y fueron ellas las que se negaron casi hasta el final. Cuando accedieron, una de las profesoras estuvo todo el tiempo acompañándolas haciendo reflexiones sobre el cuidado de la otra. Al ser una sesión de masajes, empezaron reírse debido a las cosquillas que les ocasionaba. Cuando finalizó el ejercicio, les costó bastante darse el abrazo y las gracias, sin embargo, lo hicieron. En el siguiente encuentro, las profesoras las vieron sentadas juntas hablando y más adelante, acostada una encima de la otra. Se creyó que era temporal pero no fue así, en siguientes encuentros se evidenció cómo afianzaron su relación, trabajaban juntas y se elegían para hacer los diferentes ejercicios.

Ambos ejercicios funcionaron mucho en términos de una convivencia que priorizaba la escucha y el cuidado, uno de los hallazgos más visibles fue como dos enemigas declaradas después del encuentro del masaje, limaron asperezas.

### **Relación Dalia y Lucía**

Estas dos participantes particularmente tenían un conflicto



Ilustración 13 Dalia y Lucia diseñando juntas sus bitácoras teatrales.

### 3 Círculo de la palabra amorosa.

Esta estrategia, surgió en la búsqueda de solucionar el maltrato verbal que se evidenciaba entre las participantes a través de apodosos o de burlas por el aspecto físico. Hubo una situación detonante y fue que, a una niña en su bitácora, otra le escribió, ‘te odio’. La dueña de la bitácora, Sol, tiene 8 años, y este acto le afectó muchísimo.

La propuesta era cada una decir algo positivo sobre sí misma y después elegir a una compañera del círculo y decirle algo positivo, que le gustara o admirara de la otra, (no se podía repetir nombres) y terminado el ejercicio poder ensayar la obra. Resultó que ya no hubo ensayo de obra porque las participantes tenían una necesidad enorme de ser escuchadas y decirle algo a las otras. Pedían la palabra con mucha ansiedad, dos, tres veces, porque alguien se les había escapado en su discurso anterior. O simplemente participantes que no eran tan unidas, decidían elegirse porque algo tenían por decir. Resaltaron aspectos físicos y emocionales de cada una. La frase que más se escuchó de diferentes participantes fue: ‘Eres muy fuerte, te admiro y sabes que cuentas conmigo’.

Las profesoras también participaron y decidieron dedicar un tiempo exclusivo para hablar de cada niña. En ese punto ya todo el grupo estaba llorando y se cerró el ejercicio con un abrazo fuerte y un grito estruendoso que decía: ‘Estrellas de los Andes’, el nombre que las participantes habían decidido darle al grupo de teatro en los primeros encuentros.

Un ejemplo puntual sobre lo potente que fue el círculo de la palabra amorosa para la clase fue cuando Sol, la niña a la que le habían escrito ‘te odio’ en su bitácora, eligió a Lina en el círculo y le dijo: ‘así peleamos, me gusta su sonrisa’. Sol, sospechaba que era Lina quien escribió la frase de odio en su cuaderno, sin embargo, la eligió para el ejercicio. Lina rompió en llanto y se escondió detrás de otra niña y más adelante se acercó a Sol y le dio las gracias por ser una buena amiga. Esto permitió evidenciar que la tensión entre las participantes, aunque eran existentes, las formas de sobrellevarlas eran distintas. Sol no tomó represalias contra Lina, al contrario, dijo algo positivo sobre ella que evidentemente la hizo reflexionar y darse cuenta que su comportamiento había lastimado, sin necesidad de herirla también.



Ilustración 14 Círculo de la palabra amorosa en la clase de teatro.

Para el momento en el que se hizo el círculo de la palabra amorosa, el grupo ya estaba en la fase de montaje de la obra escogida (adaptación libre del *Burgués Gentilhombre*). Ambos factores, fueron necesarios para que el grupo se uniera y ya no se antepusieran las individuales si no, el colectivo.

Este ejercicio se utilizó un par de ocasiones más, sobre todo cuando se presentaban nuevamente situaciones de conflicto que en verdad ya no eran recurrentes y, además, en el conversatorio final con las familias.

### **Tercera fase IAPEE dentro de esta categoría: Evaluación.**

#### **Hermanas de corazón: integración de grupo.**

Las propuestas para generar un espacio de escucha y cuidado, fueron sumamente pertinentes con las participantes. Miguel, el encargado del área psicosocial de la fundación, lo dijo mejor: ‘Por la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran, son participantes que necesitan afecto, ellas van a clase de teatro porque se sienten queridas’. (Comunicación personal. Diario de campo, Carolina Patiño, 07 septiembre 2019).

Las participantes, están lejos de sus familias y lejos de la vida que venían construyendo. Es apenas normal que se sientan solas y además desprotegidas. Por eso, desde la clase de teatro fue tan necesario reformular el concepto de familia, no solo como las personas con las que se comparte la sangre, si no con quienes se comparte la vida. Así el grupo, se convirtió en una nueva gran familia donde todas eran (dicho por las participantes) ‘hermanas de corazón’, cabe aclarar que esa denominación la hicieron ellas mismas desde su espontaneidad y cotidianidad, nunca hubo un espacio donde se propusiera, un día simplemente empezaron a llamarse así.

Siguiendo esa lógica, empezaron a transformarse las relaciones entre ellas. El cuidado se convirtió en la bandera del grupo y se logró una gran unión que antes parecía imposible: integrar el grupo sin importar las edades,



Ilustración 15 Grupo de teatro Estrellas de los Andes, minutos antes de su presentación final.

gustos, intereses o pensamientos. Las grandes empezaron a apadrinar a las pequeñas en sus procesos y así poco a poco se fueron afianzando las relaciones entre ellas.

Es sorprendente cómo pasamos de una situación en la que en medio del juego las grandes eran bruscas con las participantes más pequeñas y ahora es de suma importancia para las participantes grandes cuidar a las pequeñas. Al finalizar la clase nos hemos dado un abrazo entre todos como forma de cerrar y celebrar los avances que tuvimos. En medio del abrazo July (8 años) se cayó al piso y empezó a quejarse. Pensamos que la habían pisado, así que el abrazo se soltó y con los más grandes la sacamos del salón alzada imitando una situación de paramédicos. Al ponerla sobre el pasto, la revisamos manteniendo la situación del doctor, cuando vimos que estaba bien, Maverick empezó a hacerle cosquillas para hacerla reír. Se sintió mejor y de repente la vi corriendo de nuevo por la casa con su sonrisa tierna. (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 21 septiembre 2019).

Aún al final existían tensiones entre algunas participantes, la diferencia es que ya se asumían distintas. Se usaba la idea de la familia para entender que las diferencias existen, que están, que son válidas y que no por ser una familia, todas iban a estar de acuerdo siempre, que las diferencias no debían distanciar, si no acercar, porque así se podían construir diferentes perspectivas y opiniones en torno a algo. Para este momento, la clave de armonía que aludía a la comunicación fue muy importante ya que, todas sabían que podían expresar sus sentimientos y emociones sin temor a ser juzgadas, teniendo siempre presente la frase: ‘Si bien los sentimientos son válidos, algunas acciones no lo son’.

El concepto de familia se resignificó dentro del espacio de clase, si bien la mayoría de las participantes tenía su núcleo familiar por fuera de la fundación (mamá, papá, hermanos, tíos, abuelos, etc.) Las estrellas de los andes se convirtió en la familia que ellas escogieron, denominándose a ellas mismas como hermanas de corazón.

### **Círculo de la palabra amorosa con las familias.**

El círculo de la palabra amorosa tuvo tanto impacto que incluso ya las participantes lo pedían. Al finalizar el proceso, en el conversatorio final con las familias de las participantes se realizó de nuevo. Las participantes como siempre tenían mucho por decirle a otras, sobre todo a las que ese día no las acompañaban los papás. Las frases eran de fuerza y aliento para que no se desanimaran, se repetían constantemente que así no estuvieran los padres

porque no habían ido o porque ellas estaban en adoptabilidad, igual sabían que todas eran una familia y se tenían en las buenas y en las malas.

Este gesto conmovió a todos y movilizó a los papás a participar, ya que al iniciar el ejercicio no querían hablar. Los papás se unieron a las participantes y empezaron a dedicarle palabras de amor a otras participantes de la casa. Celeste, una de las participantes más pequeñas, quien se encuentra en adoptabilidad por abandono, pidió la palabra y dijo que quería decirle algo a los papás, básicamente entre llanto les pedía que amaran mucho a sus hijas, que era muy duro crecer sin padres y sin compañía. Todas las participantes del grupo se abalanzaron sobre ella para abrazarla y llenarla de besos, los padres por su parte, lloraban y a partir de ahí empezaron a decir cuánto amaban a sus hijas, porque las admiraban y además les pedían perdón.

El círculo de la palabra amorosa en el conversatorio final con las familias fue de suma importancia ya que se pudo evidenciar la progresión en el proceso de aportar a la construcción de relaciones a partir de la escucha y el cuidado. Las mismas participantes incluían a las compañeras, que estaban sin sus papás en ese momento, en sus familias. Les brindaban palabras de apoyo, abrazos, compañía, se decían ‘te presto a mi mamá y podemos ser hermanas’ o sencillamente les pedían que se sentaran cerca para que no se sintieran solas. Las emociones y el estado de ánimo de las demás eran importantes para todas y se logró a partir de pensarse el grupo de teatro como una familia que no comparte vínculos de sangre, pero sí el cariño.

#### **4.4. La improvisación teatral como puerta para el entendimiento de mi rol social.**

Para entender esta categoría de análisis se hace preciso revisar cómo el teatro, el juego y la improvisación, se relacionan con la formación para el ser, tanto de las participantes, como de las profesoras.

José Cañas (2009), expone como la expresión es de vital importancia en el desarrollo de los niños y los jóvenes, ya que aporta al proceso de tomar conciencia, aceptar la realidad externa e interna, la autoafirmación personal, pero además al aprendizaje de escuchar y aceptar a los demás. Es según él, el teatro, la expresión artística más pertinente ya que permite desde la creatividad y la espontaneidad, la palabra y el movimiento, pero que adicionalmente se potencializa cuando tiene como base el juego. Un juego que:

...conduzca al niño a considerar la propia expresión, en este aspecto la de la dramática infantil, como parte fundamental de su libertad personal, el que le permita ver al mundo tal y como es, y a opinar sobre él sin reparo, el que le capacite para disfrutar con otros niños momentos de libertad compartida, de socializarse al formar parte de una aventura común, de sentirse igual, importante y necesario dentro de la colectividad como grupo homogéneo que trabaja junto, que expresa en común. (Cañas, 2009, p.18).

El principio fundamental del juego es la sucesión de situaciones espontáneas, situaciones que van ocurriendo de acuerdo a la imaginación de quien realiza esta actividad liberadora. Es por ello que al tener en mente el teatro y el juego, la improvisación aparece como la técnica teatral más apropiada, pues consiste en la realización de representaciones escénicas sin preparación previa, experiencia que le permite al sujeto expresarse libremente.

Al realizar juegos a partir de la improvisación de situaciones, se requiere en los participantes el desarrollo de habilidades como la escucha, la aceptación y la toma de decisiones; y en el espacio en el que se realiza la actividad es importante contar con reglas básicas de trabajo como el respeto, el cuidado propio, del otro y del entorno, y por encima de todo, el disfrute de la creación que se está llevando a cabo. No será posible practicar juegos de improvisación si no se cuenta con un espacio seguro que le permita a quienes se encuentran allí, sentir que tienen la oportunidad de dejar surgir lo que de una u otra manera necesitan comunicar, si se encuentran juzgados o se les hace sentir avergonzados por su trabajo (Johnstone, 1990).

Complementando lo anterior y con la mirada sobre los aportes que tienen los juegos en la construcción del ser social, que es lo que compete a esta categoría, Valdés y Cepeda (1992), afirman lo siguiente:

A partir de la tarea de la cooperación social, se encuentra el juego de equipo, que a diferencia del juego en grupo exige asumir reglas y subordinar el interés personal a los que han sido definidos como intereses del equipo. El juego en equipo, construye para el niño una experiencia de aprendizaje vital en el plano de las interacciones sociales. (Valdés, p.44).

Es decir, que es en los juegos de improvisación, el momento en el que las participantes aprenden y practican distintas habilidades que contribuyen a su construcción como seres sociales capaces de aportar y ser útiles para la sociedad, entendiendo el “poder que tienen para crear un entorno favorable (o desfavorable), también aprenden que, incluso cuando no pueden controlar lo que sucede, sí pueden controlar su respuesta a lo que sucede y elegir las acciones resultantes” (Nelsen, Lott, 2007, p.31).

Ya que no fueron las participantes las únicas en un momento de formación, para



Ilustración 16 Clase de teatro donde se estudió capítulo por capítulo la obra para el montaje.

construir un rol docente acorde al proceso que se realizó, se requirió que las profesoras desarrollaran una capacidad de escucha sincera la cual implica “recurrir a uno de los mejores trucos de magia blanca que existe: ser, un poco o un mucho, niños como ellos” (Cañas, 2009, p.13) Habilidad que les permitió tomar lo que iba ocurriendo en el aula, para generar reflexiones sobre la vida cotidiana, pero que además, en su vida personal, les dio la posibilidad

de estar más dispuestas a comprender los conflictos que se les fueran presentando para dar resolución a ellos desde el amor y el cuidado de ellas mismas y de los otros.

### **Diagnóstico, la crisis de lo propedéutico.**

Al comienzo del proceso se observó cómo los juegos de improvisación eran de interés para las participantes, ya que tenían parte activa, aun así, al transcurrir los encuentros, dejaron de ser innovadores y motivantes. El problema no era estar en escena, era la dilatación de cada ejercicio y el momento previo en el que las profesoras hacían la definición. Cada vez asistían menos, hasta que en una clase llegaron sólo 5 y manifestaron sus incomodidades: la clase era aburrida para ellas, querían actuar más que entender teóricamente la estructura del teatro.

Desde la pedagogía del amor, las profesoras estaban fallando: No habían escuchado. No tenían presentes las expectativas de las participantes. Hablaban de construir en

conjunto, y a pesar de haberlo hecho con ciertos puntos de la clase, no lo habían puesto en práctica con respecto a la dirección de la misma. A partir de lo sucedido, se reflexionó lo siguiente:

La clase pasada nos sentimos en un momento de crisis. Estábamos fallando como profesoras. Después de superar los sentimientos encontrados, tomamos acciones para avanzar. La pedagogía del amor no es solo para las niñas, también aplica para nosotras en las acciones cotidianas que tenemos. Si nos equivocamos en algo, tranquilamente lo podemos aceptar y a partir del reconocimiento de las debilidades, se puede actuar para mejorar. Por eso buscamos ayuda de nuestras tutoras y también de Eduardo Guevara, quien nos hizo caer en cuenta de que en este caso lo propedéutico no era la manera adecuada para trabajar con niñas, además porque la pretensión no era formarlas profesionalmente, así que nos dejó la tarea de llevarles una obra de teatro para que, a partir de las escenas, la creación y la diversión, podamos movilizar los contenidos que nos propusimos desde el comienzo. (Comunicación personal. Diario de campo, 16 junio 2019).

### **Reconstrucción. El montaje de una obra de teatro.**

En menos de una semana se tuvo que reformular el proyecto de aula. Agradecidas por la guía recibida, empezó la ardua tarea de rastrear obras de teatro que fueran pertinentes para el espacio. Aparecieron dramaturgos como el español Luis Matilla, quien tiene una postura muy acorde a lo que se pretendía en relación al teatro para y con niños, pero por la poca cantidad de personajes en sus obras, no fue posible llevarlo al aula. Se decidió entonces trabajar con autores clásicos del teatro, Shakespeare y Moliere, porque iban de acuerdo al propósito que el proceso tenía: Iniciación teatral. ‘Sueño de una noche de verano’, por su tono fantástico, daba la posibilidad de adaptarse tal y como las participantes quisieran con su creatividad. ‘El burgués gentil hombre’ por su parte, aunque era una obra realista, permitía el juego desde la burla. Se planeó llevarlas al aula de la siguiente manera:

Al regresar del refrigerio las practicantes realizarán la lectura dramática del argumento de “Sueño de una noche de Verano” de William Shakespeare. A continuación, por grupos se les asignará una escena de la obra para que colectivamente a partir de la improvisación, hagan preparación de la misma y la

presenten a todo el grupo. (Comunicación personal. Daniela Celis, Planeación de Clase No. 6).

El resultado de la actividad propuesta desde la reformulación del proyecto de aula fue el siguiente:

Nos divertimos mucho contando la historia de la obra y los enredos que existen en ella. ‘Sueño de una noche de verano’, es una obra que permite varios escenarios donde confluyen varios conflictos que nos puede servir como punto de partida para crear con las estudiantes debido a los diferentes intereses de todas. Durante la creación desde la improvisación de las escenas, existen momentos en los cuales algunas estudiantes no se muestran interesadas en participar, pero junto con Daniela vamos grupo a grupo acompañando el proceso para motivar y movilizar la creación de las escenas sobre todo fomentando la diversión sin dejar de lado los contenidos, en este caso: el conflicto y los elementos trabajados en encuentros anteriores. La devolución ocurre en dos momentos, primero en la fase creativa donde vemos las escenas y el trabajo que han creado, y segundo, en el círculo de la palabra donde hablamos sobre los contenidos disciplinares aprendidos y de forma conjunta llegamos a conclusiones que dan cuenta del aprendizaje de los mismos.

(Comunicación personal. Diario de campo, Carolina Patiño, 19 junio 2019).

La siguiente sesión con la misma metodología se llevó la obra de Molière y se puso a discusión con las participantes cuál de las dos obras sería la que se empezaría a trabajar para realizar un montaje que pudiera ponerse en circulación al final del proceso. La decisión no fue difícil de tomar para ellas, todo el juego en las escenas del Burgués las cautivó y es con la que se quedaron.

A partir de ese momento comenzó un arduo trabajo, que por encuentros debió ponerse en pausa para resolver conflictos entre ellas, ya que, si se dejaban pasar, no iban a permitir avanzar de ninguna manera. Se asignaron personajes de acuerdo a lo que las profesoras habían observado en las potencialidades de cada participante, no hubo inconformidad al respecto por parte de ellas. Se realizó la adaptación de la obra en cuanto a su duración y lenguaje, creyendo que el proceso de montaje podía ser realizado como cualquier otro: aprenderse un texto, crear partituras y ensayar, pero al descubrir problemas de lectura en el

grupo, fue necesario pensar en otras posibilidades para montar desde lo que ya se conocía de las participantes, porque se había explorado y había dado resultados: La improvisación.

Para iniciar se realizó un encuentro dedicado a la elaboración de un diario teatral en donde cada participante pudiera registrar las reflexiones, preguntas, ideas, y todo lo relacionado con su personaje y el proceso de montaje. Las dinámicas que se comenzaron a establecer en el grupo, impregnaron el proceso de las que llegaban nuevas al internado y querían hacer parte del espacio de teatro:



Ilustración 17 Bitácoras teatrales creadas por las participantes, donde en adelante llevaron el registro de los encuentros, pero además se convirtió en su diario emocional.

El encuentro anterior se unió una niña nueva: Sonia, aunque ya habíamos asignado personajes, no tuvimos problema con recibirla. Hoy vimos que todo se había descuadrado por el proceso de reintegro que tuvieron 3 niñas del grupo, así que le pudimos dar un personaje a Sonia. Ha tenido un gesto muy bonito con el grupo, con nosotras las profesoras y con ella misma. Al ver que todos tenían un diario teatral hecho a mano, consiguió materiales, elaboró uno para ella, lo decoró y empezó a registrar el personaje que le dimos. (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 24 agosto 2019).

Lo anterior nos permitió entender lo que Nelsen (2007) expone a continuación:

Cuando los estudiantes contribuyen y participan en un aula de disciplina con amor, encuentran que tienen la habilidad para cambiar las cosas y experimentar un sentido de pertenencia a través de la participación. (...) es más fácil para los estudiantes entender que los profesores se interesan por ellos y por sus problemas y que sus contribuciones son valoradas. (Nelsen p.61).

Se jugó a crear escenas a partir de unas indicaciones base sobre las situaciones y los personajes de la obra, se pudo establecer acciones y diálogos que en cada sesión se volvían a pasar. Las risas y el trabajo en equipo no se ausentaron en el proceso. Comenzaron a ser

las participantes quienes dirigían el proceso, incluso en un momento fueron ellas, a partir de un ejercicio de memoria didáctica, las encargadas de regular:

Las niñas me han recibido con muchos regaños hoy, uno de esos ha sido que ya no hacemos los saludos para empezar la clase. Me exigieron que no perdamos la manera en la que nosotras les propusimos recibir la clase de teatro. Tienen toda la razón, ese era un gesto que hacía parte del contrato didáctico que establecimos al comienzo y lo olvidamos. No nos puede volver a pasar. (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 10 agosto 2019).

Su disposición para trabajar y aportar a la consecución de la meta común, permitió entender que al ampliar sus posibilidades de actuación en la clase y ofrecerles la posibilidad de manifestar sentimientos, pensamientos y emociones, ellas podían “experimentar el sentirse capaces de hacer, de crear, de expresar” (Valdés, 1992, p.56).

Entre lo sucedido durante el proceso, en relación con el desarrollo de la capacidad de expresar y entender su papel y aporte al trabajo como grupo ocurrió lo siguiente:

Zhantal, me dijo que la defensora ya está programando la visita a su casa y que eso implica que pronto volverá de reintegro a vivir con sus papás, que a pesar de lo feliz que la pone la noticia, ella desea continuar con nosotras en teatro, así que les dijo a sus padres que le permitieran quedarse un poco más en el internado. Le aconseje esperar a que las cosas se fueran dando, pero era evidente que eso no la dejaba tranquila, ella siente que esto es importante y no se puede dejar a la deriva, así que le propuse hablar con los formadores para ver de qué otra manera podemos resolver, solo así sonrió y continuó con la actividad que estábamos haciendo. (Comunicación personal. Diario de campo, Daniela Celis, 7 septiembre 2019).

En la improvisación existen diversas pruebas de que sucede un trabajo en equipo basado en la escucha, la aceptación y el reconocimiento del rol que se cumple para la consecución de una meta en común, una de ellas es el desarrollo de la capacidad de resolver problemas en escena cuando alguno se bloquea.

Aparte de un aprendizaje en lo disciplinar, evidenciado en su fuerza al pararse en escena, las participantes dejaron ver lo enunciado anteriormente cuando durante la pre-muestra, en la escena en la que se ejecuta el plan para engañar a Jourdain, debía entrar

Coviella (Vanesa) y decirle que lo convertirían en Mamamuchi. Vanesa estaba nerviosa y había olvidado la palabra. Cuando la profesora que interpretaba al Burgués trato de reaccionar, Vanesa dijo: “El príncipe turco lo quiere convertir en... Machupichu”. El grupo, las profesoras y el público, no pudieron parar de reír.

De acuerdo a lo que proponen Nelsen y Lott (2007), esta fue una situación que permitió a las participantes y en especial a Vanesa, entender lo que las autoras denominan como las habilidades de juicio, es decir, la oportunidad y la motivación para practicar la toma de decisiones en un entorno que permite aprender de los errores en lugar de “pagar” por ellos a través de algún tipo de castigo.

### **Evaluación: Aprendizajes disciplinares y del ser.**

Al inicio del proceso en las participantes se veía mucha timidez y vergüenza por estar en escena, algunas incluso pasaban al frente, pero hablaban tan suave que no se alcanzaba a entender lo que decían. Era comprensible, pues por primera vez tenían al frente a un público y debían representar a un personaje que no habían tenido la oportunidad de construir rigurosamente, estaban expuestas a equivocarse.

Con el transcurso de los encuentros, en los que se iban construyendo lazos de afecto entre las participantes y las profesoras, pero además se iba haciendo evidente que ese era un espacio distinto en el que cada una podía aportar desde lo que había en su interior, la confianza en sí mismas fue aumentando.

Fue ese el contexto que propició en las participantes el desarrollo de las habilidades de adaptación al sistema, las cuales se dieron porque las profesoras generaron un espacio donde no se experimentó el castigo ni la desaprobación, permitiendo que aprendieran que está bien cometer errores, que es necesario hacerse responsables de ellos ya que no se experimenta culpa, vergüenza, ni dolor y que de los errores se puede aprender. Lo anterior aporta a que las participantes respondan a los límites y consecuencias de la vida con responsabilidad, flexibilidad e integridad (Nelsen y Lott, 2007).

Evidencia de ello, fue la situación de Maverick, a quien al llegar al internado le costó adecuarse a las nuevas reglas y por lo cual tuvo muchos problemas. Interesadas en apoyar su proceso, las profesoras realizaron acuerdos adicionales a la clase de teatro con él, entre los cuales estaba iniciar un diario emocional en el que pudiera llevar un registro de las

emociones que sintiera, las situaciones que las provocan y cuáles eran las acciones que él realizaba como respuesta a ellas. Fue la estrategia para que él pudiera canalizar y reflexionar sobre lo que sentía sin tener que llegar a actos violentos con otros o con el mismo.

En una reunión con uno de los psicólogos de la casa, Maverick y las profesoras, se le preguntó sobre cómo había sido su comportamiento las últimas semanas y él con tranquilidad fue capaz de reconocer que había tenido momentos en los que se equivocó, pero también, de manera autónoma expresó su deseo por reaccionar de manera más sensata cuando sintiera ira o tristeza.

Para el momento de la presentación final ante los padres, las participantes tuvieron un crecimiento en escena que fue evidente: Salían con alegría, empoderadas del personaje,



Ilustración 18 Fotografía de la presentación final del grupo Estrellas de los Andes con familias y formadoras.

seguras de qué es lo que debían hacer. Un ejemplo de ello es July de 8 años, que al llegar por primera vez a la clase prefirió ver a sus compañeras que participar en la actividad. El día de la presentación se acercó casi llorando a una de las profesoras y le dijo que no se iba a presentar. Estaba muy nerviosa, su mamá se encontraba entre el público. La profesora le dio

palabras de aliento, ambas profesoras confiaban en su trabajo y por eso se le había asignado el personaje, la abrazó y empezó la función. Cuando llegó su momento de entrar, tenía una risa nerviosa que el público adoró. Al ver a su profesora en escena con ella, sintió confianza y empezó a realizar las acciones que se habían ensayado. La situación fue tan graciosa que todos reían y en ese momento no hubo nadie que la pudiera detener, era la mejor criada que Jourdain: le seguía la corriente con todas las absurdas ideas que él tenía (situaciones improvisadas). Al finalizar, una de las formadoras de la casa, entre risas le dijo que no podía creer haberla visto así en escena y que esperaba que en su cotidianidad se comportara tan segura y decidida como se había mostrado en la presentación.

Se quisiera poder tomar participante por participante y presentar incluso en palabras de ellas mismas lo que el trabajo desde la improvisación le aportó a su vida como seres individuales y sociales. Al no ser posible por la necesidad de la FNA de garantizar el cuidado a su privacidad, se realizó una entrevista a la psicóloga que acompaña el proceso de las participantes en la casa, quien comparte con ellas a diario y tiene la posibilidad de percibir con mayor objetividad lo que el proceso aportó en ellas:

“... siento que están muy motivadas y empiezan a estructurar su proyecto de vida. En el trabajo en equipo, realmente también... Independientemente de que acá unas peleen con otras, había un: “ay, no, venga y le ayudo”, y “¿cómo salimos?”, y “venga que tenemos que hacer todo lo mejor posible para la presentación”, porque sabían que en ese momento hay un trabajo en equipo y es conjunto, (...) Aprendieron a descubrirse, el amor a sí mismas, ellas salen de allá como: “yo no sabía esto”, “nunca había pensado en esto que me hicieron allá”, y “esto me pareció...” y “lo relacione con tal cosa que un día me pasó, o que no sabía que existía”. (...) Entonces siento que el hecho del teatro es una estrategia para que ellas aprendan, hace que lo disfruten más, no como el taller hable, hable y hable, porque en eso a ellas se les pierde mucho el interés. Salen muy motivadas. Gracias porque el trabajo que hicieron es muy significativo, bonito.” (Comunicación. Entrevista a la psicóloga, 14 septiembre 2019).

Se percibe en este punto, como el proceso desde el juego aportó a que las participantes, entendieran que son valiosas y capaces de aportar, no solo en la clase, sino en su vida cotidiana dentro de la Fundación, condiciones que son primordiales para el momento de ser reintegradas a su hogar.

## **5. Conclusiones**

A pesar de que se requiere un proceso mucho más constante y duradero como el que día a día realiza la Fundación Niños de los Andes con los menores internados en la sede Nuevo Amanecer, lo sucedido durante este proceso de formación desde la pedagogía del amor deja como conclusiones que:

En cuanto al debate teórico

- La pedagogía del amor y la improvisación teatral favorecieron al crecimiento de la inteligencia emocional de las participantes de la FNA en el proceso, ya que se evidenció un cambio en su forma de relacionarse:
  - Con ellas mismas: respecto a su autoreconocimiento, permitiendo que potenciaran sus habilidades propias y aceptaran sus debilidades para trabajar en mejorar a partir del cuidado. Y en cuanto a sus emociones, siendo capaces de reconocerlas, y actuar siendo más conscientes del impacto que pueden tener en las personas a su alrededor.
  - Entre ellas: Al reconocer que es posible construir relaciones a partir de la aceptación y respeto de las diferencias existentes entre ellas y los otros, lo cual permite movilizar la consecución de una meta común.
- Educar desde el afecto permitió que las participantes se sintieran seguras y en confianza, tanto con las profesoras como con el espacio de clase, lo cual posibilitó que fueran honestas con sus aportes, ideas, sentimientos y emociones. Al poder expresar todo lo anterior se logró reflexionar dentro y fuera de la clase en torno a ello, lo cual desembocó en lo que Mayer y Salovey, (2007), denominan como primer y segundo estadio de la inteligencia emocional: Percibir y comprender las emociones.
- Desde la pedagogía del amor, se logró abordar lo que Claudio Naranjo (2007) denomina una educación que se piensa en el desarrollo completo del ser humano, es decir tanto en la esfera cognitiva como la emocional, sin desarticularlas y, por el contrario, potenciar su naturaleza complementaria, en la medida que cada encuentro se planteó para abordar tanto contenidos disciplinares como axiológicos, priorizando la escucha dentro y fuera del espacio de clase.

#### La construcción del rol docente

- A aquellos que son y se están preparando para ser profesores de teatro les corresponde la tarea de abrir en el aula, no sólo la expresión de las emociones, si no la posibilidad de entenderlas como potenciadoras del aprendizaje.
- La construcción del rol docente desde la pedagogía del amor aportó a la construcción de relaciones que tienen como base el cuidado propio, de los otros y del entorno, en las participantes y en las profesoras, dentro y fuera de aula de clase.

## 6. Bibliografía

- Ávila Penagos, R. (2003). *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Baena, G. (2003) *Invitación a la fiesta del Gran Gorila (Buenas Noches)*. Bogotá: Editorial Norma.
- Brousseau, G. (1998). *Teoría de las situaciones didácticas*. Genobre, La pensée Sauvage.
- Cañas, J, (2009) *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Decreto 2737 de 1989. Código del Menor. Colombia. Tomado de:  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/codigo\\_menor.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/codigo_menor.htm)
- Diesbach, N. (2007) "Claudio Naranjo y su propuesta de una educación transformadora." Prefacio. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Claudio Naranjo. Providencia: Editorial Cuarto Propio.
- Eines, J; Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona, Gedisa. Fundación Niños de los Andes. Sitio web. Tomado de:  
<https://www.ninandes.org/internado-de-atencion-especializada-sede-nuevo-amanecer-2/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2018) *Lineamiento técnico del modelo para la atención de los niños, las niñas y adolescentes, con derechos amenazados o vulnerados*. Bogotá: Equipo Lineamientos Dirección de Protección. Tomado de:  
[https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm1.p\\_lineamiento\\_tecnico\\_del\\_modelo\\_para\\_la\\_atencion\\_de\\_los\\_ninos\\_las\\_ninas\\_y\\_adolescentes\\_con\\_derechos\\_amenazados\\_o\\_vulnerados\\_v6\\_0.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm1.p_lineamiento_tecnico_del_modelo_para_la_atencion_de_los_ninos_las_ninas_y_adolescentes_con_derechos_amenazados_o_vulnerados_v6_0.pdf).
- Johnstone, K. (1990). *Impro, Improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colombia: Dolmen Ediciones S.A en coedición con TM Editores.
- Mestre, J y Fernández, P. (2007) *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mayer, J y Salovey, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional. ¿Qué es la inteligencia emocional?*

- Ministerio de Educación Nacional (2005) *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales.
- Moreno, K. (2017) *Juego dramático para el desarrollo de la función simbólica en la educación inicial*. Tesis de Pregrado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.  
Tomado de:  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/8202/TE-20136.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Najarro, M. (2018) *¿Cómo son estos 3 cerebros?* Recuperado el 22 de septiembre de 2019.  
Tomado de: <https://blog.interactius.com/de-compras-con-tu-subconsciente-608163481797>
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Providencia: Editorial Cuarto Propio.
- Nelsen, Lott, L.J. (2007). *Disciplina con amor en el aula*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Ortega, R. (1991) *Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar*. Investigación en la Escuela (15) pp. 29-41. Universidad de Sevilla.
- República de Colombia. Decreto 2737 de 1989. Código del Menor.
- Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann..
- Serrano, R. (2004). Nuevas tesis sobre Stanislavski. Buenos Aires: Atuel
- Sierra, Z. (1995). *Juego dramático y pensamiento*. Revista Educación y Pedagogía (12) pp. 91-111. Universidad de Antioquia.
- Triglia, A. (s.f.) El modelo de los 3 cerebros: reptiliano, límbico y neocórtex. Psicología y Mente. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/neurociencias/modelo-3-cerebros-reptiliano-limbico-neocortex>.
- Valdés, X; Cepeda, A. (1992). *Trabajo social y educación popular con niños*. Lima: CELATS.
- Vila, J. [Juan Carlos Vila]. (2017, julio, 30) Maturana Educar es amar. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8bbO1vx-ILQ>.