

**Estrategias de prevención contra la violencia por discriminación en identidades LGBTIQ+ a
partir del teatro foro en el Colegio Ricaurte IED**



Luis Alejandro Mayorga Centeno

Código: 2020277015

Asesor:

Eduardo Antonio Silva Peña

Modalidad:

Sistematización de la práctica pedagógica

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá D. C

2026

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a Louis Mayorga, ese adolescente de 14 años que resistió en el colegio, que no dejó que un profesora apagara su idea de ser quien realmente quería ser.

Agradezco su fuerza para aguantar los malos tratos y seguir creyendo en sus sueños, incluso cuando fue obligado a pasar por una terapia de conversión por parte de esta docente y su esposo, quienes eran pastores de la iglesia a la cual era obligado a ir. A pesar de todo esto, Louis o Alejo como le decían en este entonces siguió adelante, creyendo en sí mismo y en el futuro que hoy en le permite escribir este trabajo, como una forma de aportar desde su experiencia a la educación queer y marica.

Agradezco también al profesor Alejandro Hoyos y José Domingo quienes creyeron en mi proyecto desde el inicio, y aun que el tiempo de tutoría con Alejandro fue corto, sus orientaciones fueron muy importantes para darle sentido y dirección a esta propuesta. Sus comentarios y su apoyo académico me ayudaron a entender mejor lo que quería expresar y como llevarlo a un proceso educativo real.

Un agradecimiento muy especial a mi familia escogida de Ballroom, la House of Elecktras, por estar presente durante todo este proceso, por no soltarme cuando la incertidumbre o el cansancio aparecían, gracias por su apoyo constante, por el cariño y la fuerza que me brindaron para seguir adelante con este proyecto.

A mi hermana Zoé, por celebrar cada uno de mis logros como si fueran suyos, por escucharme y acompañarme en los momentos difíciles, su alegría y compañía fueron fundamentales en este camino.

A la señora Judith por haber sido la primera persona que me aceptó siendo marica y me hizo sentir amado, por animarme a seguir trabajado por mí y por quienes me ven como un ejemplo, su apoyo y palabras de aliento fueron una luz en momentos donde ser yo mismo parecía un lucha solitaria.

Y finalmente a mi mamá, por creer en mí aunque muchas veces no lo exprese de la mejor manera, gracias por su paciencia, por su apoyo silencioso y por enseñarme que la fe en uno mismo también se aprende desde el hogar

Este trabajo no solo representa un proceso académico, sino también un recorrido personal y emocional que me ayudó a entender quién soy como futuro docente y creador en contextos educativos diversos.

Tabla de contenido

Introducción.....	5
Capítulo 1. Lectura etnográfica	9
Capítulo 2. Planteamiento del problema de investigación	14
2.1. Objetivos: ejes de sistematización	19
Capítulo 2. Ruta metodológica.....	21
Capítulo 3. Reconstrucción histórica de la experiencia.....	27
Capítulo 4. Análisis e interpretación crítica de lo sucedido en la experiencia.....	43
Capítulo 5. Conclusiones.....	47
Referencias.....	51
Anexos.....	53
Anexo A. Diarios de campo (fragmentos seleccionados).....	53
Anexo B Entrevista orientadora.....	54
Anexo C. Validación de instrumentos.....	55
 <i>Tablas</i>	
TABLA 1 CLASIFICACIÓN DE LAS VIOLENCIAS	17
TABLA 2 ESTRATEGIAS DE PROTECCIÓN Y CLASIFICACIÓN.....	17
TABLA 3 CLASIFICACION DE LAS VIOLENCIAS	24
 <i>Ilustraciones</i>	
1 ILISTRACIÓN PROCESO METODOLÓGICO DEL PROCESO	27
2 FOTOGRAFIA MUÑECOS QUITA PESARES COLEGIO RICAUTE IED.....	36
3 CREACIÓN MUÑECOS QUITA PESARES	56

Introducción

Esta sistematización, realizada en el Colegio Ricaurte IED a lo largo de los semestres noveno y décimo, se concibe como un proceso ordenado, crítico y profundamente reflexivo que permite interpretar una experiencia pedagógica para reconstruirla, comprenderla y generar aprendizajes situados. Desde la perspectiva planteada por Oscar Jara (2018), sistematizar no equivale a relatar mecánicamente lo vivido; más bien, implica producir conocimiento desde la práctica misma, dotando la experiencia de sentido pedagógico y de una densidad analítica que trasciende la mera descripción.

Este proyecto surge de una necesidad tanto personal como profesional: explorar las artes escénicas como herramienta de transformación social dentro del aula, especialmente desde una mirada queer y disidente, donde el arte, el cuerpo y la educación se entrelazan para cuestionar las formas tradicionales de enseñar y aprender. Mi tránsito como docente en formación me ha permitido comprender que la educación, más allá de transmitir contenidos, debe abrir espacios donde las identidades, las emociones y las memorias que cada estudiante trae consigo sean reconocidas como parte constitutiva del proceso pedagógico.

El documento se organiza en cinco capítulos que acompañan este recorrido investigativo con un hilo narrativo progresivo. En los capítulos 1 y 2 se desarrolla una lectura etnográfica amplia y situada, en la que se examinan tanto las condiciones estructurales del territorio y la institución como las dinámicas cotidianas que configuran la vida escolar. Allí se profundiza en la caracterización del contexto, la historia del colegio, las relaciones entre los actores educativos y las tensiones socioculturales que atraviesan a los estudiantes. Se analizan también las dimensiones materiales, emocionales y simbólicas que inciden directamente en los procesos de aprendizaje, reconociendo cómo la diversidad identitaria, los discursos institucionales y las prácticas de control o resistencia moldean la experiencia cotidiana en el aula. Esta mirada permitió comprender que la escuela es un espacio donde se negocian sentidos, se disputan narrativas y se reinventan identidades, y que leerla

desde las voces, corporalidades y experiencias de quienes la habitan ofrece una perspectiva más honesta y profunda del contexto de intervención.

El capítulo 3, dedicado a la ruta metodológica, se sustenta en el modelo de sistematización propuesto nuevamente por Jara (2018), quien la entiende como un ejercicio crítico, dialógico y profundamente analítico. En este apartado se detallan los momentos que estructuraron la intervención, las decisiones pedagógicas que orientaron cada etapa y los propósitos formativos que guiaron la experiencia. Se explicitan los objetivos de la sistematización —concebidos no solo como metas operativas, sino como intenciones pedagógicas articuladas a la realidad del grupo— y se presentan las categorías de análisis construidas a partir del diálogo entre el marco teórico, las observaciones de campo y las tensiones emergentes. También se describen las técnicas de recolección de información utilizadas: el diario de campo, la observación participante, los registros audiovisuales y las conversaciones espontáneas, todas ellas fundamentales para captar la complejidad del proceso desde múltiples miradas. Este capítulo evidencia cómo la ruta metodológica se construyó de manera coherente con el enfoque del proyecto, vinculando reflexión teórica, objetivos formativos y acción concreta en un aula entendida como espacio vivo y siempre en transformación.

En el capítulo 4 se presenta la reconstrucción histórica de la experiencia, narrada desde un enfoque crítico que va más allá de la simple secuencia cronológica. Aquí se describen las etapas de intervención, los encuentros con los estudiantes y las situaciones inesperadas que terminaron moldeando el rumbo del proceso. Se identifican los momentos que marcaron transformaciones significativas en las dinámicas del aula, así como en la relación entre arte, cuerpo y aprendizaje. Las voces y percepciones de los estudiantes se incorporan como parte esencial de este análisis, ya que sus reacciones, resistencias y avances permiten comprender la experiencia desde un lugar dialógico y situado. A través de sus testimonios se hace evidente cómo el arte escénico abrió espacios de participación, expresión y construcción colectiva de sentido.

El capítulo 5 se concentra en el análisis e interpretación crítica, articulando los hallazgos del proyecto con las propuestas teóricas de autores como Augusto Boal (1979), bell hooks (1994) y el propio Jara (2018). Aquí se problematizan las tensiones surgidas durante la intervención y se exploran los cambios observados en la participación estudiantil, las relaciones interpersonales, la expresión corporal y el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico. Del mismo modo, se reflexiona sobre cómo las prácticas artísticas posibilitaron espacios de diálogo y resistencia, resignificando la relación entre cuerpo y aprendizaje desde una perspectiva crítica. Este análisis incluye además una revisión autocrítica de mi rol como docente en formación, reconociendo dudas, decisiones éticas, dificultades metodológicas y aprendizajes que acompañaron mi proceso.

Finalmente, el documento cierra con un apartado de conclusiones en el que reflexiono sobre los aprendizajes más significativos, las tensiones persistentes y los desafíos que aún quedan por asumir. A lo largo del proyecto, como estudiante de décimo semestre, pude fortalecer herramientas pedagógicas y metodológicas, pero también reconocí la importancia de asumir la educación desde una postura crítica, situada y profundamente humana. Comprendí que la diversidad no es un añadido a la educación, sino un fundamento; que el cuerpo no es un accesorio pedagógico, sino un territorio de sentido; y que el arte puede convertirse en una vía poderosa para cuestionar, transformar y crear nuevas formas de habitar la escuela. Este cierre proyecta, además, el compromiso ético y político de seguir explorando metodologías sensibles al contexto y a las realidades de los estudiantes, reafirmando mi identidad docente en construcción.

Asimismo, este proceso fue posible gracias a un ejercicio riguroso de observación constante, registro detallado y reflexión crítica, apoyado en los lineamientos metodológicos de Jara (2018), que orientaron la manera de organizar, interpretar y resignificar lo vivido. La interacción cotidiana con los estudiantes, el acompañamiento de los tutores y la disposición permanente a cuestionar mis propias certezas hicieron posible construir un análisis profundo y coherente con los desafíos del aula. De igual manera, las experiencias teatrales, el diario de campo y los espacios de diálogo permitieron

reconocer transformaciones tanto en las dinámicas pedagógicas como en mi propio rol como docente en formación. Todo este recorrido, nutrido por vivencias, tensiones y aprendizajes, consolidó esta sistematización como un ejercicio académico crítico y profundamente formativo.

Capítulo 1. Lectura etnográfica

En Colombia, las identidades LGBTIQ+ han sostenido una lucha que atraviesa varias generaciones y que, pese a los avances alcanzados, sigue enfrentándose a formas persistentes — aunque cambiantes— de violencia. Las rutas de resistencia se han diversificado, pero lo mismo ha ocurrido con los mecanismos de agresión basados en prejuicios. La Encuesta Nacional del 2020 realizada por el *School of Law William Institute* de la UCLA, titulada *Stress, Health and Well-being of LGBT People in Colombia*, evidencia este panorama: el 66% de las personas encuestadas afirmó haber sufrido agresiones verbales; un 35% reportó amenazas de violencia; alrededor del 20% manifestó haber sido víctima de agresiones físicas, y otro 20% señaló haber vivido abusos sexuales (School of Law William Institute, 2020). En la población trans las cifras son aún más críticas: 76% reportó insultos verbales, 36% agresiones físicas y 27% abuso sexual.

En el ámbito escolar, estas violencias adoptan formas específicas que afectan directamente las experiencias educativas. Según una encuesta de 2016, también elaborada por la misma institución, el 67% de estudiantes LGBTIQ+ dijo sentirse inseguro en su colegio debido a su orientación sexual y el 55% por su expresión de género (School of Law William Institute, 2016). El 76% aseguró haber escuchado expresiones homofóbicas dentro de la escuela; el 15% evitó quedarse en el colegio en horario extracurricular y el 23% dejó de asistir a clases por temor al bullying, lo que impacta de forma directa el proceso académico.

En Bogotá, los registros de la Secretaría de Educación indican que entre 2014 y 2024 se presentaron 113.128 casos de violencia contra la población estudiantil LGBTIQ+ en colegios oficiales y privados (Secretaría de Educación de Bogotá, 2024). Aunque en los años de pandemia hubo una disminución de reportes, el aumento posterior fue notable: de 5.878 casos en 2014 se pasó a 31.089 en 2024, consolidándose este último como el año con mayores denuncias. Este conjunto de datos muestra que las violencias no pueden comprenderse como hechos aislados, sino como parte de dinámicas estructurales profundamente marcadas por las condiciones sociales de

cada territorio. Un ejemplo de ello es la localidad de Los Mártires. Diversos estudios llevados a cabo por la Alcaldía Mayor de Bogotá describen problemáticas históricas asociadas al consumo de sustancias psicoactivas, la falta de presencia estatal y actividades delictivas que involucran a niños, niñas y adolescentes. El documento *Policopio*, elaborado por Jiménez Nicholls (s. f.), menciona además situaciones de explotación sexual comercial en zonas cercanas al barrio Ricaurte, lo cual repercute en instituciones educativas como el Colegio Ricaurte IED.

Esta institución, ubicada en la carrera 27 # 7-48, recibe principalmente estudiantes de estratos 1 y 2, así como jóvenes que llegan desde otras localidades, configurando un entorno escolar diverso y complejo. Además, el colegio ha sido afectado por hechos que marcaron profundamente la vida comunitaria, como el asesinato de Dilan Cruz durante el Paro Nacional, registrado por la Defensoría del Pueblo (2019). Este acontecimiento impulsó procesos pedagógicos relacionados con la memoria y los derechos humanos.

En este contexto desarrollé la investigación con un grupo de 36 estudiantes de grado octavo, con edades entre los 12 y 14 años. Esta etapa resulta especialmente significativa para la construcción de la identidad, pues, como sostiene Erik Erikson (1968), la adolescencia supone un momento de búsqueda de coherencia interna y de reconocimiento por parte de los demás. El grupo estaba compuesto por 17 estudiantes AFAN y 19 AMAN, cuyas trayectorias vitales estaban atravesadas por condiciones de vulnerabilidad económica, experiencias de migración interna y dinámicas familiares diversas, elementos que influían en sus vínculos y en su vida escolar.

Mi vínculo con la institución comenzó durante el sexto semestre de la carrera, cuando inicié allí mis prácticas de observación. En el área de Artes encontré un espacio pedagógico abierto a metodologías sensibles, expresivas y centradas en el estudiante, lo cual contrastaba con otros entornos educativos más rígidos. Desde entonces reconocí que el aula de artes era un escenario propicio para trabajar emociones, memorias, historias personales y formas de expresión propias de la adolescencia. Durante esta primera estancia compartí con la orientadora escolar mi intención de

realizar más adelante una sistematización; su apoyo facilitó que, en noveno semestre, pudiera regresar para solicitar formalmente el espacio, encontrando nuevamente disposición institucional y un ambiente favorable para el trabajo etnográfico.

La selección del tema que propuse a los estudiantes estuvo influida tanto por mi formación en estudios de género, diversidad sexual y pedagogía crítica como por mi biografía personal. Experiencias vividas durante mi adolescencia —entre ellas, la primera vez que fui llamado “maricón” o cuando una docente me expuso frente a mi madre calificándome de “enfermo”— resonaron profundamente con las reflexiones de Judith Butler (1990) sobre la manera en que las instituciones regulan los cuerpos, los deseos y las identidades. Estas vivencias consolidaron mi convicción de ofrecer a los estudiantes un espacio reflexivo donde pudieran explorar sus emociones sin imponerles interpretaciones ni señalar a nadie, utilizando para ello los lenguajes expresivos del área artística.

Aunque no enfrenté obstáculos institucionales directos, sí percibí tensiones implícitas relacionadas con discursos discriminatorios entre estudiantes y con las cargas emocionales derivadas del contexto territorial. Estas tensiones reafirmaron la necesidad de un enfoque pedagógico cuidadoso, situado y respetuoso. Como parte de la caracterización inicial del grupo, apliqué una encuesta para comprender cómo percibían sus relaciones, los conflictos cotidianos y conceptos como inclusión, diversidad y respeto. Los resultados ayudaron a complementar la lectura etnográfica del curso, pues mostraron tensiones que no siempre son visibles en la interacción diaria.

Una primera tendencia fue que la mayoría de estudiantes afirmó sentirse bien con sus compañeros y docentes. Aunque había niveles distintos de afinidad, el ambiente general se percibía como llevadero y colaborativo. Sin embargo, esta convivencia aparente coexistía con vacíos conceptuales importantes. Varios estudiantes reconocieron no tener claridad sobre qué significa la inclusión y señalaron que el tema es poco abordado en clase. Aun así, expresaron que el curso “respeto”, aunque también admitieron quiebres de ese respeto en situaciones concretas.

Cuando se indagó por casos de exclusión, muchos reconocieron haber presenciado situaciones donde ciertos compañeros —especialmente quienes no se ajustan al grupo o poseen características visibles de diferencia— terminan aislados. Algunos mencionaron que lo usual es mantenerse dentro del mismo grupo de amistades e ignorar a quienes “no encajan”. Si bien varios expresaron que intentan incluirlos, también aceptaron que esto no siempre evita las burlas. Otros dijeron que simplemente “no hacen nada”, lo que revela la coexistencia de reconocimiento del problema y pasividad frente a él.

Respecto a la respuesta institucional frente a las burlas, los estudiantes afirmaron que los docentes tienden a recurrir primero al diálogo para generar reflexión colectiva. No obstante, cuando las conductas se repiten, la reacción suele pasar al regaño o la amonestación, lo cual evidencia una tensión entre el enfoque formativo y la lógica disciplinaria.

Una parte significativa del grupo aseguró tener amistades o conocidos con orientaciones sexuales diversas. Aunque expresaron respeto hacia ellos, también reconocieron que no todos los compañeros actúan de la misma forma y persisten bromas peyorativas. Algunos estudiantes manifestaron temor al rechazo o a ser víctimas de burlas por su expresión de género, e incluso mencionaron amenazas. Otros, en contraste, afirmaron sentirse completamente libres para expresarse, lo que muestra la diversidad de experiencias dentro del aula.

Cuando se les preguntó qué podría hacer el colegio para fomentar espacios más inclusivos, la respuesta mayoritaria fue clara: desean actividades participativas, dinámicas y significativas que permitan acercarse al tema desde experiencias vivenciales, lo cual coincide con los principios pedagógicos del área de artes escénicas, donde el cuerpo, la expresión y el trabajo colectivo pueden convertirse en mediadores para transformar imaginarios discriminatorios.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque etnográfico me permitió un acercamiento progresivo al campo (Hammersley & Atkinson, 2007) y me exigió una postura reflexiva permanente (Haraway, 1988). Mi recorrido desde las prácticas de observación hasta el desarrollo de la

sistematización en décimo semestre favoreció una comprensión amplia de la vida cotidiana de la institución y de las formas en que los estudiantes elaboran sentido. Como afirma Rockwell (2009), las identidades no son fenómenos estáticos que simplemente se observan: se producen día a día en la interacción, las emociones, las memorias y los gestos expresivos.

En conjunto, la articulación entre el territorio, la caracterización del grupo, el campo artístico, mi formación y mi trayectoria vital delineó una lectura etnográfica que reconoce a los estudiantes como sujetos que habitan un contexto marcado por desigualdades y heridas, pero también por potencias creativas y posibilidades transformadoras dentro del aula.

Capítulo 2. Planteamiento del problema de investigación

En la ciudad de Bogotá, entre 2014 y 2024, se han registrado más de 113.128 casos de violencias basadas en género y discriminación, según los reportes de la Secretaría Distrital de la Mujer (2024). Esta cifra, lejos de ser anecdótica, expone la magnitud de un problema que supera los límites individuales y revela fallas estructurales persistentes en los sistemas social y educativo. Pese a que la Secretaría de Educación de Bogotá ha impulsado programas orientados hacia la inclusión, en la práctica cotidiana del aula siguen reproduciéndose desigualdades, estereotipos y formas normalizadas de discriminación.

Las escuelas, concebidas idealmente como espacios de formación para la convivencia y el reconocimiento de la diferencia, terminan replicando violencias que circulan en el entorno social. Comentarios machistas u homofóbicos, burlas hacia quienes no encajan en lo considerado “normal” o expresiones que reproducen violencia simbólica se presentan con frecuencia, muchas veces disfrazadas de chistes o juegos. Como advierte bell hooks (1994), estas prácticas no son inocuas y repercuten de manera directa en lxs estudiantes con orientaciones sexuales o identidades de género diversas.

Un caso reciente ilustra esta situación. En el grado 10° del Colegio Ricaurte, ubicado en la localidad de Los Mártires, la orientadora Haidive Cardoso reportó un episodio de discriminación en el cual un estudiante de la comunidad LGBTIQ+ realizaba tocamientos indebidos, provocando respuestas violentas de varios compañeros. La tensión generada en el curso derivó en la normalización de expresiones discriminatorias, donde términos como “gay” o “lesbiana” empezaron a usarse como insultos. Esto generó incomodidad en estudiantes que aún se encontraban explorando su identidad de género u orientación sexual.

Aunque el colegio ha avanzado en campañas contra la violencia de género, todavía no cuenta con estrategias focalizadas en identidades LGBTIQ+. Para la orientadora, esta ausencia se vuelve especialmente preocupante considerando que, en la actualidad, al menos cinco estudiantes trans han

manifestado malestar frente a su vivencia escolar. Así, el Colegio Ricaurte IED refleja problemáticas presentes en muchas instituciones públicas: discriminación normalizada, precariedad institucional y una reproducción de discursos que regulan qué cuerpos y expresiones son aceptables. La escuela no se separa del barrio ni de la ciudad; es, más bien, un reflejo de ambos.

A esta situación se suma la insuficiencia de recursos para atender estas problemáticas de manera sostenida. Aunque existen protocolos y proyectos relacionados con diversidad, su implementación suele diluirse en la práctica, resultando en medidas sancionatorias que privilegian el castigo sobre el diálogo. Esto demuestra que el problema no es solo individual, sino estructural, vinculado a un sistema educativo que aún no dispone de herramientas efectivas para trabajar la diferencia.

No obstante, el Colegio Ricaurte cuenta con un elemento particular: una fuerte conciencia política derivada del caso de Dilan Cruz, cuyo asesinato durante el Paro Nacional de 2019 dejó una profunda marca en la institución. Este hecho sensibilizó a lxs estudiantes frente a la violencia y la injusticia, promoviendo una perspectiva crítica y un compromiso social que convierte al colegio en un espacio fértil para procesos artísticos con enfoque político y pedagógico.

Ante este panorama, la metodología del Teatro Foro, propuesta por Augusto Boal (1979), se planteó como eje para la intervención. Este enfoque no es solo una herramienta escénica, sino un dispositivo político y educativo que permite a lxs estudiantes analizar críticamente las violencias presentes en su entorno. Siguiendo a Boal, el teatro puede convertirse en un acto político donde el espectador abandona la pasividad y se transforma en “espect-actor”, capaz de intervenir y modificar las situaciones representadas.

Durante la experiencia en el Colegio Ricaurte IED, lxs estudiantes dejaron de ser observadores externos y asumieron un rol activo en la construcción de alternativas frente a escenas que representaban discriminación basada en orientación sexual o expresión de género. Una vez dramatizados los conflictos, ellxs intervenían, detenían la acción, discutían las causas del problema y

proponían nuevas formas de actuar. Esta transición del espectador al espect-actor constituye el núcleo metodológico del proceso, pues permite una reflexión situada donde la acción corporal y la toma de decisiones se vuelven mecanismos para pensar alternativas reales.

Las implicaciones de este tránsito fueron profundas: lxs estudiantes asumieron posiciones protagónicas, cuestionaron las lógicas discriminatorias, modificaron el curso dramático mediante intervenciones propias, debatieron colectivamente sobre la pertinencia ética de cada acción y ensayaron soluciones posibles desde sus experiencias sociales y emocionales. La escena dejó de ser una representación teatral para convertirse en un espacio de experimentación crítica.

El Teatro Foro, técnica dentro del Teatro del Oprimido desarrollado por Boal (2001), se caracteriza por exponer conflictos no resueltos e invitar al público a transformarlos. Por su naturaleza participativa, esta metodología resulta especialmente relevante para investigaciones cualitativas, ya que permite recoger información situada desde el cuerpo, la emoción y la palabra de lxs participantes.

En el plano disciplinar, este proyecto articula saberes de las artes escénicas, la pedagogía crítica y los estudios contemporáneos sobre convivencia escolar y ciudadanía. Desde las prácticas teatrales, se retoman elementos del Teatro del Oprimido —la corporeidad expresiva, la construcción dramática del conflicto y la participación activa— como herramientas para leer la realidad escolar desde la acción y la interacción simbólica. La pedagogía crítica, por su parte, aporta marcos conceptuales para comprender que la escuela es un escenario donde se disputan significados y donde se producen desigualdades, pero también posibilidades de transformación. Conceptos como educación dialógica, agencia estudiantil y aprendizaje situado sustentan la propuesta.

Asimismo, desde la didáctica de las artes escénicas, el proyecto integra creación colectiva, improvisación, exploración corporal y dramaturgia social, articulando lo estético con lo socioemocional. El cuerpo se asume como fuente de conocimiento, el conflicto como oportunidad de análisis y la escena como un laboratorio para ensayar otras formas de convivencia.

A través de la dramatización y el diálogo colectivo, se lograron visibilizar y desnaturalizar dinámicas de exclusión que muchas veces permanecen invisibles. Las escenas, junto con las intervenciones de lxs estudiantes, permitieron identificar matices de violencia explícita e implícita que circulan en el colegio. Con el fin de organizar estos hallazgos, se presenta una tabla que clasifica los tipos de violencia observados en el aula y describe sus características principales. Esta sistematización hace posible reconocer prácticas que reproducen discriminación y, al mismo tiempo, identificar rutas pedagógicas para su transformación.

Estas violencias se clasifican de las siguientes maneras:

Tabla 1

Clasificación de las violencias

Tipo de discriminación	Descripción / Ejemplos
Por orientación sexual	Agresiones físicas, verbales o simbólicas hacia personas LGB; rechazo por no cumplir la heteronormatividad.
Por identidad o expresión de género	Negación de la identidad, burlas, exclusión, acoso o crímenes de odio hacia personas trans, no binarias o de género diverso.
Por etnia, raza o condición socioeconómica	Violencia contra mujeres indígenas, afrodescendientes o migrantes; discriminación por pobreza o situación social.
Por discapacidad	Invisibilización, abuso, control o maltrato hacia mujeres y personas con discapacidad.
Por edad	Violencia hacia niñas (matrimonios forzados, abuso), adolescentes (embarazo forzado, acoso) o mujeres mayores (abandono, maltrato).

Estrategias de Protección y Clasificación

Las estrategias de protección son acciones orientadas a prevenir, atender y erradicar la violencia por discriminación. Se clasifican en tres categorías principales (CEPAL, 2020):

Tabla 2

Estrategias de protección y clasificación

Clasificación	Objetivo Principal	Ejemplos de Acciones
Preventivas	Evitar la ocurrencia de la violencia.	Campañas de sensibilización, educación inclusiva, políticas públicas de igualdad.
De Atención	Ofrecer soporte a las víctimas.	Asistencia psicológica, acompañamiento jurídico y apoyo social a personas afectadas.
De Empoderamiento	Fortalecer la capacidad de acción de los grupos vulnerados.	Fortalecimiento de redes de apoyo, formación en derechos humanos y liderazgo comunitario.

El Teatro Foro se integra de manera orgánica con la investigación centrada en la violencia derivada de la discriminación. Al representar situaciones de exclusión dentro de una puesta en escena, este recurso convierte el arte en un vehículo para denunciar, analizar y explorar de forma colectiva posibles respuestas ante dichas problemáticas, tal como plantean Augusto Boal (2001) y autores como Jan Cohen-Cruz junto con Mady Schutzman (2006). En estas dinámicas, el escenario funciona como un espacio experimental en el que los estudiantes ponen a prueba formas de resistencia, cuidado y transformación.

Asumir el aula como un territorio político implica abrirse a metodologías que cuestionen las estructuras tradicionales de producción del conocimiento. En esta vía, las pedagogías queer contribuyen a repensar la educación desde la disidencia, la crítica y la pluralidad. Este enfoque desestabiliza lo que suele asumirse como “normal” y provoca la revisión de certezas, siguiendo los planteamientos de Deborah Britzman (1995). Desde allí, se promueve un aprendizaje que amplía las maneras de comprender el género y la sexualidad.

En sintonía con esto, bell hooks (1994) recuerda que enseñar constituye un ejercicio de libertad, sustentado en la escucha, el cuidado y el compromiso frente a las injusticias. Bajo esta mirada, las pedagogías queer buscan construir ambientes educativos más sensibles, reflexivos y dialogados.

A lo largo del proyecto, estos enfoques permitieron profundizar en las violencias asociadas a la discriminación y evidenciar que el arte —y en particular, el Teatro Foro— funciona como un dispositivo que interpela normas de género, visibiliza vivencias silenciadas y abre posibilidades para nuevas formas de relación y de existencia dentro del aula.

El análisis del fenómeno de la violencia por discriminación, junto con las categorías emergentes y el papel del arte como mediador pedagógico, revela la necesidad urgente de examinar críticamente las dinámicas escolares que reproducen desigualdades naturalizadas. Tal como señala Judith Butler (2006), la reiteración de normas de género en los contextos educativos genera

marcos de inteligibilidad que validan la exclusión y restringen las maneras de habitar la escuela con dignidad.

En este sentido, herramientas como el Teatro Foro —fundamentadas en las propuestas de Augusto Boal (2001)— permiten hacer visibles estas formas de violencia y transformar el aula en un lugar donde es posible ensayar alternativas, desafiar discursos hegemónicos y construir estrategias colectivas de resistencia. Del mismo modo, las pedagogías queer, siguiendo las reflexiones de Britzman (1995), ayudan a desmontar las lógicas que organizan la vida escolar, mientras la perspectiva crítica y afectiva planteada por hooks (1994) reafirma que enseñar y aprender también pueden ser actos de libertad y cuidado.

Reconocer estas tensiones no solo delimita con claridad el problema, sino que permite comprender por qué es fundamental abordarlo mediante prácticas pedagógicas que articulen reflexión crítica, creación artística y acción colectiva. La discriminación en la escuela no opera como un hecho aislado: se sostiene en estructuras históricas, culturales y emocionales que atraviesan la vida cotidiana escolar y que, si no se señalan y transforman, continúan reproduciendo violencias que afectan profundamente a niños, niñas y jóvenes.

Por ello, este capítulo concluye resaltando que el problema planteado requiere un abordaje situado y comprometido, capaz de reconocer el aula como un espacio político donde se disputan significados, identidades y posibilidades de existencia. Con esta base, el capítulo siguiente presentará la reconstrucción histórica de la experiencia, paso necesario para contextualizar las acciones pedagógicas desarrolladas y comprender cómo la intervención se configuró en diálogo con el territorio y con la comunidad educativa.

2.1. Objetivos: ejes de sistematización

Objetivo general

Sistematizar cómo los espacios de activismo artístico y educativo enmarcados en las artes escénicas contribuyen a la prevención de violencias basadas en discriminación.

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre las formas de enfocar las artes escénicas en el aula desde los activismos educativos y el arte teatral como herramienta de transformación social
- Comprender acerca de los lineamientos y proyectos transversales de formación ciudadana emitidos por la secretaria de educación

Capítulo 2. Ruta metodológica

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, entendido como un paradigma que busca interpretar los sentidos que producen y circulan en los contextos educativos. Desde esta perspectiva, el trabajo se orienta a comprender cómo determinadas prácticas artísticas pueden abrir espacios de diálogo sobre diversidad sexual y de género, y cómo estas prácticas promueven reflexiones ligadas al activismo educativo y al ejercicio político del arte.

El interés por sistematizar esta experiencia surge de observar que, aun cuando existen lineamientos institucionales sobre educación en diversidad y género, su aplicación en el aula no siempre garantiza transformaciones reales. En este escenario, el arte escénico —particularmente el Teatro Foro desarrollado por Augusto Boal— aparece como una alternativa para mediar, visibilizar y abordar las violencias derivadas de la discriminación. Boal (2002) concibe el teatro como un medio de diálogo y liberación capaz de movilizar la conciencia crítica y la participación activa frente a las opresiones cotidianas.

La propuesta también encuentra su origen en una trayectoria personal marcada por la experiencia de ser una persona no binaria que atravesó situaciones de exclusión en la escuela pública. Estas vivencias, complementadas por la formación universitaria, impulsan la pregunta sobre cómo el arte, las pedagogías críticas y los activismos escolares pueden incidir en prácticas más inclusivas y transformadoras dentro del sistema educativo.

A partir de este contexto, se formula la pregunta que orienta la sistematización: ¿De qué manera el arte escénico, a través del Teatro Foro y el activismo artístico educativo, puede funcionar como herramienta pedagógica para prevenir y reflexionar sobre las violencias basadas en discriminación en el curso 803 del Colegio Ricaurte IED? Esta pregunta se convierte en el eje central de la sistematización, siguiendo lo que plantea Óscar Jara (2018) sobre la necesidad de delimitar un foco de análisis que permita organizar la reflexión y comprender con mayor profundidad los procesos vividos.

Para reconstruir la experiencia se recurrió a diversos instrumentos de carácter cualitativo. Se aplicaron encuestas semiestructuradas al grupo 803 con el fin de identificar percepciones sobre inclusión, además de los contextos sociales y familiares de lxs estudiantes. Se realizaron entrevistas a la orientadora del colegio, quien aportó una visión detallada sobre las dinámicas del curso, los conflictos recurrentes y los procedimientos institucionales ante casos de discriminación. Los diarios de campo, elaborados después de cada sesión, permitieron registrar tanto las actividades desarrolladas como los comportamientos observados, los avances y los aspectos a fortalecer. Asimismo, se emplearon bitácoras de audio y registros fotográficos que contribuyeron a conservar y analizar los procesos creativos y las producciones escénicas desarrolladas durante el proyecto.

El acompañamiento metodológico fue orientado por el docente Romanoff Calderón, junto con dos tutores —Alejandro Hoyos y Eduardo Silva—, quienes guiaron el proceso de organización, revisión y análisis de la información recopilada.

El proyecto tuvo una duración de tres meses y una semana, en los cuales se realizaron seis encuentros de dos horas, dos veces por semana, en el marco de las prácticas denominadas *Cuerpo Expresivo Triuno*. A lo largo de estas sesiones se abordaron temas como diversidad, género, activismos y conflicto, profundizando especialmente en las pedagogías queer, el activismo educativo y el arte como dispositivo político. El trabajo escénico no se limitó a mencionar estos conceptos, sino que los articuló con las vivencias del grupo, situando las escenas creadas dentro de discusiones contemporáneas sobre cuerpo, educación y disidencia. Tal como plantea Boal (2009), el Teatro Foro busca conformar “espect-actores”, personas que se involucran en la escena para imaginar alternativas que transformen la realidad representada.

La etapa de análisis, que Jara denomina *reflexión de fondo*, permitió interpretar los hallazgos a partir del eje de sistematización. Los resultados muestran que, aunque la institución cuenta con protocolos para atender casos de discriminación, estos no son suficientemente conocidos ni

apropiados por la comunidad estudiantil, lo que disminuye su capacidad de respuesta frente a situaciones de violencia.

En este escenario, el Teatro Foro adquirió un rol especialmente relevante: permitió que lxs estudiantes expresaran sus inquietudes sobre los roles de género, la diferencia y las relaciones de poder que emergen como parte de la vida escolar. En coherencia con Boal (2002), el teatro actuó como un espacio para romper la pasividad, promover la participación y ensayar alternativas de acción frente a problemáticas reales del aula. De esta manera, el proceso artístico integró perspectivas provenientes del teatro social, los estudios performativos y los saberes propios de la educación artística, entendiendo el cuerpo como territorio político y pedagógico.

A partir del análisis surgieron diversas categorías que permitieron organizar el pensamiento y comprender el impacto de las prácticas artísticas:

- **Identidad de género.** Este eje permitió analizar cómo lxs estudiantes perciben las identidades dentro del aula, evidenciando tensiones entre la identidad autopercebida y aquella que es atribuida socialmente. Las encuestas y dramatizaciones mostraron debates sobre la legitimidad de ciertas identidades y las formas de reconocimiento presentes en el grupo.

- **Expresión de género.** Se exploró cómo los gestos, la voz, el vestuario o la corporalidad funcionan como marcadores de diferencia que pueden generar exclusión o burla. A través de las escenas del Teatro Foro, lxs estudiantes identificaron microviolencias muchas veces naturalizadas en la vida escolar.

- **Violencia.** La categoría permitió analizar cómo la discriminación se expresa de manera simbólica, verbal, física e institucional. Las representaciones escénicas y los diarios de campo evidenciaron situaciones de exclusión, silencios cómplices y agresiones normalizadas.

- **Conflicto.** Más allá de las disputas interpersonales, el conflicto se interpretó como choque de marcos culturales y valores. El Teatro Foro permitió que estos desacuerdos se convirtieran en un espacio de reflexión y no únicamente en un asunto disciplinario.

- Pedagogías queer. Esta categoría cuestionó la heteronormatividad escolar y permitió pensar el aula como un espacio para desmontar jerarquías y binarismos. En diálogo con autorxs como Deborah Britzman o bell hooks, las pedagogías queer se plantearon como un enfoque que invita a reconocer la diferencia como potencia política.

- Teatro Foro. Desde los aportes de Boal (2002, 2009), esta categoría permitió comprender el teatro como laboratorio ciudadano, donde se ensayan alternativas frente a escenas de opresión y se promueve la participación activa del estudiantado.

- Activismos educativos. Se analizó cómo lxs estudiantes asumieron posturas críticas y propusieron acciones colectivas para transformar su entorno. El activismo se entendió no como militancia formal, sino como cualquier gesto pedagógico que desafía el orden establecido y propone prácticas más justas e inclusivas.

En conjunto, estas categorías hicieron posible observar cómo el arte, entendido en su dimensión pedagógica y política, se convierte en una práctica de resistencia y cuidado que interpela las normas y estructuras que sostienen desigualdades. Los resultados dialogan con lo planteado por Judith Butler (2006) sobre la reiteración de normas de género y la necesidad de problematizar aquello que aparece como “normal” o “aceptable”.

Con esta base es posible establecer la relación entre los objetivos, las categorías emergentes y las técnicas de recolección de información, lo cual permite avanzar hacia una comprensión articulada de la experiencia investigativa, como se plasma en la siguiente tabla:

Tabla 3

Clasificación de las violencias

Objetivos específicos	Categorías emergentes	Técnicas e instrumentos de recolección de información	Descripción del aporte metodológico
-----------------------	-----------------------	---	-------------------------------------

Reflexionar sobre las formas de enfocar las artes escénicas en el aula desde los activismos educativos y el arte teatral como herramienta de transformación social.	Activismo educativo Identidad de género Expresión de género	- Diarios de campo elaborados durante las sesiones de teatro foro. Registros fotográficos de las actividades escénicas. Bitácoras que recogen las reflexiones inmediatas tras cada clase.	Permiten evidenciar cómo el arte escénico se convierte en una herramienta de activismo pedagógico, visibilizando la diversidad y fomentando la participación crítica de los estudiantes.
Reflexionar acerca de los lineamientos y proyectos transversales de formación ciudadana emitidos por la Secretaría de Educación.	Violencia, Conflicto, Pedagogías queer, Diversidad sexual y de género	Entrevistas semiestructuradas a la orientadora y algunos docentes. Encuesta diagnóstica aplicada al grupo 803 sobre inclusión y convivencia. Análisis documental de los lineamientos institucionales frente a la diversidad.	Favorece una comprensión crítica de las políticas educativas frente a la inclusión, evidenciando las brechas entre los lineamientos normativos y las prácticas reales en el aula.

La sistematización desarrollada permitió reconocer con mayor nitidez el papel que puede asumir el arte escénico dentro de los procesos pedagógicos, no solo como un recurso expresivo, sino también como una práctica que abre preguntas, remueve certezas y tensiona formas tradicionales de enseñar y aprender. Durante los talleres y sesiones de trabajo, el aula empezó a configurarse como un espacio donde la palabra, el cuerpo y la escucha tuvieron un lugar central. En ese ambiente, cada estudiante encontró la posibilidad de poner en juego sus experiencias, revisar sus modos de relacionarse y explorar cómo conviven distintas identidades dentro de un mismo curso.

En esta investigación, la ruta metodológica fue cobrando sentido a medida que los instrumentos de recolección de información se articularon con las dinámicas propias del Teatro Foro. Esa combinación permitió que afloraran voces y relatos que normalmente quedan ocultos en el día a día escolar. Al situar el Teatro Foro como eje de trabajo se generó un puente constante entre los fundamentos disciplinares, las pedagogías queer y los activismos educativos que acompañaron el

proceso. Esa interacción favoreció una comprensión más amplia de las situaciones de discriminación presentes en el curso 803 del Colegio Ricaurte IED, dando lugar a interpretaciones más profundas de lo que allí sucedía.

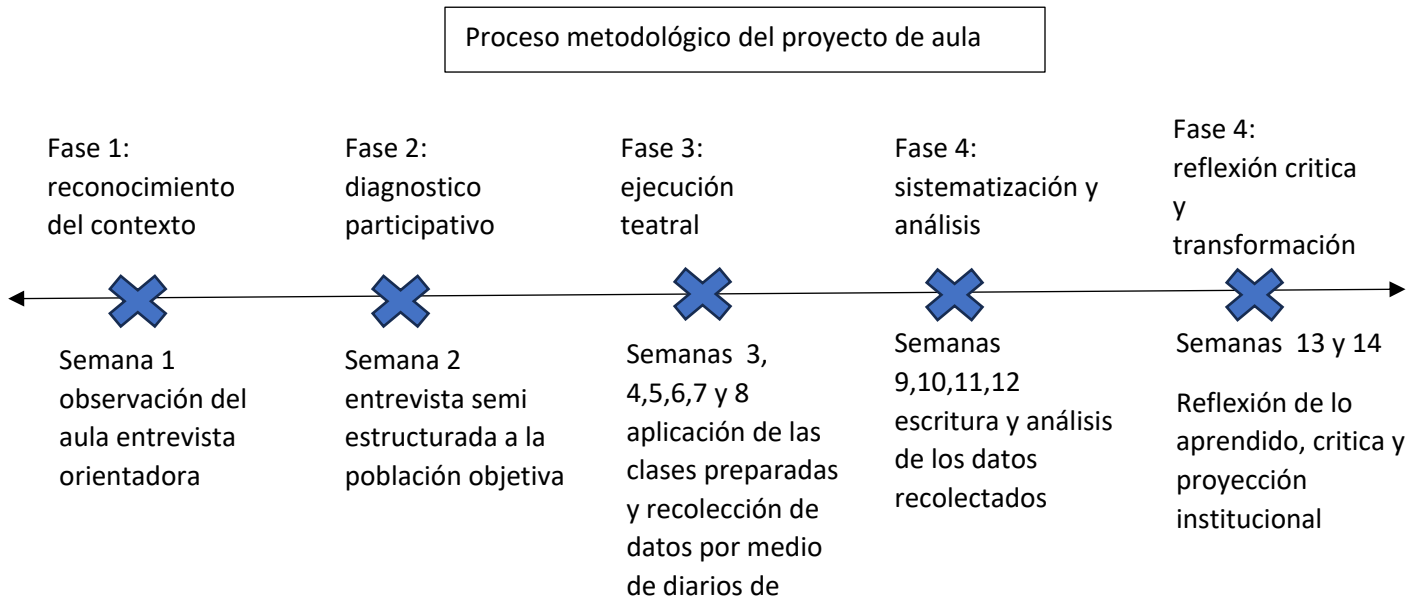
Este recorrido también mostró la importancia de metodologías críticas y participativas que otorguen a lxs estudiantes un papel activo dentro del aprendizaje. En lugar de ubicarlos únicamente como receptores, se les reconoció como sujetos capaces de construir conocimiento, debatir y transformar aquello que consideran injusto o problemático dentro de su entorno escolar. Las categorías emergentes —identidad de género, expresión de género, violencia, conflicto, pedagogías queer, teatro foro y activismos educativos— permitieron ordenar y analizar las tensiones que atraviesan la vida escolar cuando el arte se convierte en una vía para pensar el cuidado, la resistencia y la relación con la diferencia.

Con estas reflexiones se cierra este capítulo dedicado al enfoque metodológico. Lo trabajado aquí deja preparado el terreno para avanzar hacia la reconstrucción histórica de la experiencia, donde se presentará de manera narrativa y detallada cómo se llevó a cabo el proceso, cuáles fueron sus momentos más significativos y qué transformaciones fueron apareciendo a lo largo de la intervención. Ese recorrido permitirá comprender cómo la metodología se concretó en la práctica cotidiana y cómo fue tomando forma el proyecto dentro del aula.

Capítulo 3. Reconstrucción histórica de la experiencia

A continuación, se presenta un gráfico que ilustra las fases del proceso metodológico, mostrando su desarrollo cronológico, su articulación con los objetivos y el enfoque del proyecto.

1 ILUSTRACIÓN PROCESO METODOLÓGICO DEL PROYECTO



Este capítulo se inscribe dentro de un enfoque cualitativo y se orienta por la metodología propuesta por Oscar Jara (2018), quien plantea que este tipo de investigación es un proceso crítico y participativo mediante el cual se recupera, interpreta y resignifica la práctica educativa para transformarla. En palabras del mismo autor, “sistematizar es producir conocimientos a partir de las prácticas” (Jara, 2018, p. 34), lo que implica que la experiencia se convierte en fuente legítima de saber pedagógico y social.

De esta manera, el trabajo reconoce el Teatro del Oprimido de Augusto Boal (2009) como una herramienta de emancipación que entiende el arte como una práctica política y reflexiva, la cual permite, en este caso, que lxs estudiantes “ensayen la libertad” (Boal, 2009, p. 23). De igual forma,

se retoma el pensamiento de bell hooks (1994), quien señala que la educación debe ser un acto de amor, resistencia y diálogo para la liberación colectiva.

Este proceso metodológico se desarrolló en cinco fases cronológicas, las cuales se articularon con los objetivos del proyecto y con la propuesta de sistematización de Oscar Jara (2018), que propone avanzar desde la descripción de la práctica hasta su interpretación crítica y transformadora.

A continuación, se describen cada una de las fases de intervención del proyecto:

Fase 1. Reconocimiento del contexto

La fase inicial no se limitó a una caracterización descriptiva del curso 803, sino que se concibió como un ejercicio interpretativo para comprender el entramado institucional, sociocultural y subjetivo en el que se inscribe la vida cotidiana del aula. Tal como propone Jara (2018), partir del contexto implica reconocer que las prácticas educativas nunca emergen en el vacío: se construyen en relación con historias previas, condiciones materiales, relaciones de poder y sentidos compartidos que configuran lo posible y lo pensable dentro de la escuela. Esta idea, lejos de ser un simple punto de partida metodológico, operó como una advertencia epistemológica: toda intervención pedagógica requiere leer el terreno donde se despliega, sus grietas y posibilidades.

Desde la perspectiva de las pedagogías queer, esta lectura inicial adquiere una dimensión crítica particular. La escuela, más que un espacio neutro, funciona como un dispositivo que regula cuerpos y significados, produciendo marcos de inteligibilidad sobre el género, la sexualidad y la diferencia. Butler (2006) ha señalado que las instituciones educativas actúan como tecnologías que delimitan qué identidades pueden circular sin sanción, cuáles son toleradas bajo ciertas condiciones y cuáles son expulsadas hacia los márgenes. Reconocer el contexto, entonces, no fue un ejercicio de diagnóstico técnico, sino el intento por mapear cómo operan estas normatividades y de qué manera se inscriben en la convivencia diaria.

El encuentro con la orientadora Haydive Cardoso permitió afinar esta mirada. Aunque describió al curso como colaborativo y tranquilo, enfatizó la presencia de comportamientos

discriminatorios naturalizados que recaen especialmente sobre estudiantes cuyas expresiones o identidades de género se alejan de la expectativa hegemónica. Esta observación resulta significativa porque evidencia que la violencia simbólica no siempre aparece como confrontación abierta; muchas veces habita gestos mínimos —comentarios, miradas, bromas— que reproducen jerarquías de género sin que el entorno educativo las identifique como problemáticas. Como advierte Britzman (1995), estas prácticas forman parte del currículo oculto que produce sujetos, delimita su agencia y define quién puede ser leído como legítimo en el espacio escolar.

El antecedente de agresión hacia un estudiante LGBTIQ+ confirmó la profundidad estructural de estas tensiones. No se trataba de un hecho aislado, sino de un síntoma de un orden normativo que opera en silencio. Su existencia permitió comprender que la intervención no debía centrarse únicamente en “corregir conductas”, sino en desnaturalizar los marcos que sostienen dichas violencias. Esta comprensión llevó a formular la pregunta orientadora del proyecto: ¿cómo los activismos educativos, mediados por el arte escénico y particularmente por el teatro foro, pueden contribuir a prevenir violencias basadas en discriminación dentro del contexto escolar? Esta fase, por tanto, no se limitó a registrar un escenario institucional; abrió una reflexión crítica sobre las condiciones de posibilidad de la intervención. Reconocer el contexto significó identificar las fuerzas que moldean la experiencia escolar —discursos, afectos, silencios, resistencias— y comprender que cualquier propuesta pedagógica comprometida con la justicia de género debe asumir, desde el inicio, el desafío de tensionar aquello que se da por sentado. En ese sentido, el reconocimiento del contexto no solo justificó la pertinencia del teatro foro y los activismos educativos, sino que permitió situarlos como apuestas políticas capaces de interrumpir la reproducción de la norma y habilitar nuevas formas de relación dentro del aula.

Fase 2. Diagnóstico participativo

La fase diagnóstica se concibió como un proceso de comprensión situada sobre cómo lxs estudiantes interpretan y experimentan la identidad, la diferencia y la convivencia. Más que un

levantamiento instrumental de información, se asumió como un ejercicio dialógico en línea con la pedagogía crítica planteada por hooks (1994) y Freire (1970), quienes sostienen que el conocimiento se construye a partir de relaciones horizontales que permiten desestabilizar las jerarquías que suelen organizar los espacios educativos. Bajo esta orientación, el diagnóstico dejó de ser un prerrequisito técnico para convertirse en un acto pedagógico en sí mismo.

Las encuestas semiestructuradas y las entrevistas abiertas posibilitaron la emergencia de categorías analíticas que no fueron definidas de antemano. Identidad, expresión de género, violencia simbólica y explícita, pedagogías queer, activismo educativo y teatro foro aparecieron como nudos de sentido que permitieron comprender cómo lxs estudiantes narran sus experiencias y negocian su lugar dentro del entorno escolar. La lectura de estos relatos se apoyó en los aportes de Sedgwick (1990) y Butler (2004), quienes destacan que las identidades y las expresiones de género se configuran en tensión permanente con normas que orientan, limitan y disciplinan las formas de habitar el cuerpo y el espacio social.

Los testimonios recogidos evidenciaron episodios de exclusión, silenciamiento y presiones directas e indirectas vinculadas a la exigencia de ajustarse a comportamientos considerados “adecuados” dentro de la institución. Estas experiencias mostraron cómo la escuela reproduce lógicas de regulación, muchas veces naturalizadas, que operan como dispositivos de vigilancia sobre las corporalidades y los afectos. Desde una mirada queer, estas dinámicas no se interpretan como situaciones aisladas, sino como expresiones de un orden normativo que organiza quién puede aparecer, cómo puede hacerlo y bajo qué condiciones es reconocido.

El proceso de diagnóstico también funcionó como un primer gesto de activismo educativo. En consonancia con Walsh (2013), se generó un espacio para que lxs estudiantes pudieran nombrar injusticias, identificar tensiones y comprender su capacidad de incidencia en la vida escolar. La apertura de este espacio narrativo favoreció la circulación de voces frecuentemente marginalizadas y

fortaleció la idea de que la participación estudiantil puede constituirse en una práctica de resistencia frente a las estructuras que reproducen desigualdades.

Asimismo, esta fase permitió habilitar un terreno afectivo que normalmente queda por fuera de los dispositivos tradicionales de evaluación. La legitimación de la vulnerabilidad y la expresión emocional, tal como han discutido Ahmed (2015) y Preciado (2013), contribuyó a reconocer que las identidades no son entidades estables, sino procesos que se configuran en diálogo con discursos, corporalidades y afectos. De este modo, el aula se resignificó como un espacio donde se vuelve posible articular experiencias que comúnmente permanecen invisibilizadas.

En consecuencia, la fase diagnóstica no se limitó a recopilar información para la intervención posterior. Siguiendo a Boal (1979), cualquier trabajo escénico orientado a la transformación social requiere partir de una comprensión situada de las opresiones que viven lxs participantes. Bajo esta premisa, los hallazgos del diagnóstico se convirtieron en la base para una intervención artística que respondiera a las preocupaciones reales de lxs estudiantes y no a prescripciones externas, asegurando con ello una mayor pertinencia pedagógica y política.

Fase 3. Ejecución de las clases

La intervención consistió en seis sesiones construidas desde una perspectiva metodológica que integra teatro foro, pedagogías queer y activismos educativos. En vez de un registro secuencial de actividades, esta fase se concibe como un proceso crítico en el que la creación artística se convierte en herramienta para interrogar normas, resignificar experiencias y ensayar alternativas a la discriminación.

- **Sesión 1. Identidad, diferencia y reconocimiento**

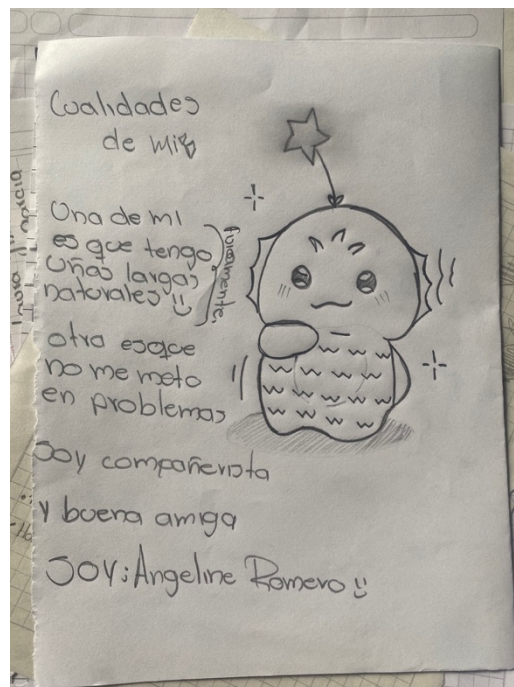
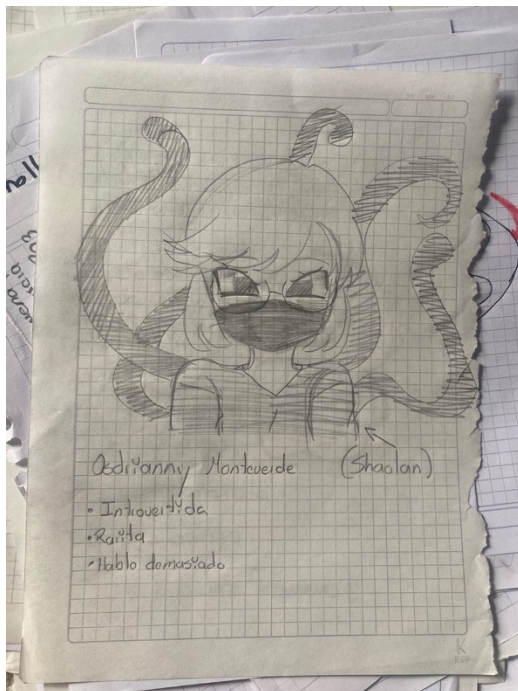
La primera sesión de la intervención estuvo orientada a problematizar cómo se producen y sostienen las categorías de identidad y diferencia dentro de la vida escolar. En lugar de asumir estas nociones como evidentes, la sesión se diseñó desde una perspectiva que articula las pedagogías queer, el teatro

foro y los activismos educativos, entendiendo que la creación escénica puede funcionar como un método para interrogar las normas que organizan la convivencia y los modos de ser posibles. La lectura colectiva del cuento *Monstruo Rosa* funcionó como un punto de partida para activar reflexiones sobre la construcción social de la diferencia. El texto permitió abrir un desplazamiento respecto a la lógica escolar que tiende a clasificar, ordenar y normalizar cuerpos y comportamientos. Desde los aportes de Butler (2004) y Sedgwick (1990), la discusión permitió observar cómo la institución escolar produce marcos de inteligibilidad que definen qué identidades resultan legibles, aceptables o problemáticas. El personaje del cuento sirvió como metáfora para pensar la manera en que ciertos cuerpos son marcados como “otros”, no por sus características intrínsecas, sino por la mirada normativa que organiza lo que se considera correcto, deseable o adecuado.

A partir de esta lectura, el ejercicio “¿Quién soy yo?” buscó desplazar la idea esencialista de identidad y abrir un espacio de autoexploración en el que lxs estudiantes pudieran reconocer la dimensión performativa de lo que entendemos por género, en línea con las reflexiones de Butler (2006). La actividad permitió evidenciar que las identidades no existen por fuera de los discursos, sino que se configuran en relación con expectativas sociales, afectivas e institucionales que orientan los modos de presentarse ante lxs demás. Este ejercicio tuvo un carácter político en tanto puso en cuestión la naturalización de las normas que regulan la expresión de género dentro de la escuela.

La introducción al pensamiento de Boal resultó clave para comprender el potencial transformador del teatro dentro de procesos educativos. Se presentó la noción de “espect-actor” como una invitación a superar la pasividad que habitualmente caracteriza la relación entre quienes observan y lo que ocurre en escena. Desde esta perspectiva, el teatro foro no solo representa conflictos, sino que habilita la posibilidad de intervenirlos, modificarlos y ensayar alternativas para enfrentar situaciones de discriminación o injusticia. Esta idea resonó con las pedagogías críticas de hooks (1994) y Freire (1970), quienes defienden que la educación debe generar condiciones para que las personas se reconozcan como sujetos capaces de transformar su realidad.

En síntesis, esta primera sesión no se limitó a abrir la intervención, sino que estableció los principios políticos y conceptuales que orientarían todo el proceso. Se buscó que lxs estudiantes comprendieran que la identidad no es una categoría fija, que la diferencia no es un defecto y que la acción colectiva —incluida la acción artística— puede convertirse en una herramienta para disputar los sentidos que circulan en la escuela. De este modo, el teatro comenzó a operar no solo como técnica, sino como campo de posibilidad para imaginar convivencias más justas y sensibles frente a la diversidad.



- **Sesiones 2 y 3. Roles, presión social y performatividad**

La segunda sesión profundizó en la manera como los roles sociales operan dentro del aula y de qué forma orientan, limitan o condicionan las conductas de lxs estudiantes. Los cuentos *Rana de tres ojos* y *Bicho Pelota* sirvieron como punto de partida para conversar sobre esas expectativas que, aunque muchas veces no se expresan de forma directa, terminan configurando lo que se considera “normal”. En el diálogo aparecieron ejemplos cotidianos: actitudes que se repiten sin cuestionarse,

burlas que pasan por chiste y silencios que pesan más que la palabra. Todo ello evidenció que las normas no actúan como mandatos rígidos, sino como pequeñas prácticas que se reproducen día tras día.

Estas reflexiones conectaron rápidamente con lo planteado por Butler (2006), quien señala que la fuerza de la norma radica en su carácter reiterado: se sostiene en la repetición y, por tanto, adquiere la apariencia de algo natural. Lxs estudiantes reconocieron que esta “naturalidad” termina influyendo en sus relaciones. Algunos señalaron que, cuando un grupo decide lo que es aceptable, quienes no se ajustan a esa definición quedan en una posición frágil o directamente son apartados. Una vez discutidas estas ideas, el teatro foro permitió trasladar el análisis del plano discursivo al plano de la acción. Las escenas que se construyeron no buscaban ilustrar de manera literal los cuentos, sino poner en movimiento situaciones de control, presión o exclusión que forman parte de la vida escolar. Al poner el cuerpo en escena, las dinámicas se hicieron más visibles y, sobre todo, más discutibles. Lxs estudiantes podían entrar y salir de las escenas, ensayar modificaciones, proponer alternativas o cuestionar la lógica que sostenía el conflicto. Esta posibilidad coincide con la idea de Boal (1979) de transformar al espectador en “espect-actor”, figura que encarna la idea de que pensar y actuar no son procesos separados.

El ejercicio escénico abrió también un espacio emocional que suele quedar fuera de las dinámicas pedagógicas más tradicionales. Las intervenciones que surgieron no fueron únicamente racionales; hubo silencios incómodos, risas nerviosas y gestos que revelaban incomodidades profundas. En ese sentido, la sesión se alineó con lo que hooks (1994) llama una pedagogía que involucra a la persona completa: razón, afecto y experiencia. Esta combinación permitió que el grupo se reconociera mutuamente y comprendiera que lo que sucede en el aula no es solo un asunto individual, sino parte de una red de significados compartidos.

En conjunto, esta sesión no solo problematizó cómo se construyen y sostienen ciertos roles, sino que permitió explorar, a través del arte, nuevas formas de relación que no estuvieran

determinadas por la repetición de la norma. El teatro foro funcionó como un espacio para imaginar otros modos de convivencia y, al mismo tiempo, para poner a prueba maneras de intervenir cuando surge la discriminación. Más que un ejercicio teatral, se convirtió en un experimento pedagógico que buscó mover algo en quienes participaron, aunque fuera de manera sutil o todavía incierta.

- **Sesiones 4 y 5. Gestión emocional y vulnerabilidad política**

El trabajo con *Ramón Preocupación* abrió un tipo de reflexión que rara vez encuentra lugar en la dinámica escolar cotidiana: la que se detiene en el peso emocional que lxs estudiantes cargan, a veces sin que nadie lo note. La creación del “Quitapesares” funcionó como un gesto simbólico, casi artesanal, que permitió dar forma material a esas inquietudes que suelen mantenerse ocultas. Más que una manualidad, el muñeco se convirtió en una excusa para hablar de lo que casi nunca se nombra en el aula: el miedo a no encajar, la presión de responder a expectativas ajenas, la sensación de no poder mostrarse tal cual se es.

Este ejercicio cuestionó de manera directa la idea —todavía extendida— de que la escuela debe mantenerse al margen de lo emocional. Sin embargo, al observar las interacciones del grupo, se hizo evidente que la vulnerabilidad no desaparece porque la institución pretenda ignorarla. De hecho, desde una perspectiva queer, la vulnerabilidad no puede reducirse a una cuestión íntima o psicológica: también es una posición política. Ser vulnerable implica estar expuestx de manera desigual frente a la norma; algunos cuerpos cargan mayor riesgo de ridiculización o exclusión simplemente por no ajustarse a lo que se espera de ellxs.

Durante las escenas creadas en esta sesión, esa dimensión política de la vulnerabilidad apareció casi sin necesidad de explicitarla. Lxs estudiantes, al representar momentos de ansiedad, tensión o temor, mostraron cómo estos estados están atravesados por presiones de género, exigencias estéticas o el temor constante al juicio social. En varias intervenciones se observó que el miedo no se

debía únicamente a un conflicto puntual, sino a una expectativa normativa que regula cómo deben comportarse, moverse o incluso expresarse emocionalmente.

El teatro, en este punto, actuó como un amplificador. Lo que en las conversaciones surgía como comentario aislado, en escena adquiriría una fuerza distinta: los cuerpos revelaban gestos que en la vida cotidiana pasan desapercibidos; las miradas, los silencios y las tensiones corporales hacían evidente lo que normalmente se oculta. Esta dimensión performativa permitió que la reflexión no quedara detenida en lo conceptual, sino que se encarnara en acciones concretas.

La propuesta se vinculó también con la idea de hooks (1994) sobre la importancia de integrar emoción y pensamiento en la práctica pedagógica. Lejos de debilitar el aprendizaje, el reconocimiento de la vulnerabilidad amplió la capacidad del grupo para comprender las experiencias ajenas y situarse críticamente frente a las normas que sostienen la discriminación. En otras palabras, la afectividad no apareció como un obstáculo, sino como un punto de entrada para pensar las relaciones de poder que atraviesan la vida escolar.

En síntesis, esta sesión permitió abrir un territorio pedagógico que generalmente permanece en sombra: el de los afectos que se politizan en el cuerpo. La figura del “Quitapesares” no resolvió los problemas del grupo, pero sí hizo visible que las preocupaciones individuales están vinculadas con estructuras más amplias. Al hacer tangible esa carga emocional, lxs estudiantes pudieron reconocer que la vulnerabilidad, lejos de ser signo de debilidad, constituye un punto de partida para cuestionar los mandatos que organizan sus experiencias y para imaginar formas de convivencia más cuidadosas y menos normativa



2 Fotografía muñecos quita pesares Colegio Ricaurte IED

- **Fase 4.** Cierre, memorias y construcción colectiva

La última fase del proceso se concibió como un espacio de síntesis crítica y de afirmación de la agencia estudiantil. Más que un cierre formal, buscó que el grupo pudiera mirar retrospectivamente el camino recorrido y comprender que sus acciones, emociones y decisiones dentro del aula tienen un impacto en la manera en que se configuran las relaciones escolares. El “Hilo de las memorias” funcionó, en este sentido, como un dispositivo que permitió entrelazar voces, recuerdos y aprendizajes, haciendo visible que la experiencia no fue únicamente una serie de actividades, sino un proceso relacional atravesado por afectos, tensiones y acuerdos éticos.

Al ir construyendo ese hilo simbólico, lxs estudiantes mostraron que habían incorporado una lectura crítica del entorno escolar. Recordaron momentos en los que se sintieron juzgadx o silenciadx, pero también señalaron instantes en los que lograron intervenir para detener una burla o acompañar a un compañerx que estaba siendo discriminadx. Este ejercicio, además de rescatar la memoria colectiva, permitió que emergiera la idea —coherente con la pedagogía crítica de hooks (1994)— de que la educación no se limita a aprender contenidos, sino a desarrollar la capacidad de posicionarse éticamente frente a la injusticia.

La actividad “Mi escena final” retomó los principios del teatro foro para que lxs estudiantes crearan representaciones inspiradas en situaciones reales de conflicto, discriminación o vulnerabilidad experimentadas durante el año. Lo relevante no fue la puesta en escena en sí misma, sino la manera en que pudieron reformular experiencias dolorosas sin quedarse atrapadx en ellas. En lugar de reproducir el daño, la escena final les permitió convertir esas vivencias en una práctica de análisis crítico y de imaginación política, muy en línea con la propuesta de Boal sobre el teatro como “ensayo para la vida”.

Varios de los grupos decidieron poner en circulación preguntas que habían surgido a lo largo del proyecto: cómo actuar cuando alguien es excluido por su forma de vestir, qué hacer frente a los

comentarios que refuerzan estereotipos de género, o cómo acompañar a un compañerx que se siente inseguro al expresar su identidad. Estas preguntas demostraron que el teatro había operado como un lenguaje capaz de articular pensamiento, emoción y acción, lo cual refuerza la idea de Britzman (1995) de que las pedagogías queer buscan precisamente desestabilizar certezas para abrir nuevos modos de comprensión.

El “Manifiesto de la diversidad” funcionó como el cierre colectivo del proceso. Lejos de ser un producto decorativo, este documento sintetizó discusiones profundas que se habían dado durante las sesiones. Allí se inscribieron compromisos éticos y formas alternativas de convivencia que surgieron del propio grupo: no reírse del cuerpo del otrx, no imponer expectativas de género, escuchar antes de juzgar, acompañar en lugar de señalar. Este manifiesto evidenció que el arte no operó como un complemento pedagógico, sino como una tecnología social capaz de disputar sentidos y de instalar preguntas sobre la normatividad escolar. En la línea de lo que plantea Butler (2006), la creación del manifiesto permitió visibilizar que el reconocimiento no es un acto espontáneo: se construye colectivamente al cuestionar las normas que determinan qué vidas son consideradas válidas o legibles dentro de la escuela.

En conjunto, esta fase demostró que la intervención artística no puede entenderse como un simple recurso metodológico. Se configuró más bien como una práctica política que articuló sensibilidad, crítica y creación colectiva. El proceso dejó ver que lxs estudiantes no solo reflexionaron sobre la discriminación, sino que comenzaron a formular respuestas y alternativas. Esa capacidad de imaginar y ensayar otros modos de relacionarse constituye un gesto temprano de activismo educativo, coherente con la idea de hooks (1994) de que enseñar es una práctica de libertad.

Así, el cierre del proyecto no marcó un final, sino un punto de continuidad: un recordatorio de que el aula puede transformarse cuando el arte, la crítica y el afecto dejan de ocupar lugares marginales y pasan a ser el centro de la experiencia pedagógica. En este tránsito, lxs estudiantes

reafirmaron que la escuela no solo reproduce normas, sino que también puede convertirse en un espacio para tensionarlas, resignificarlas y construir colectivamente formas más dignas de habitarla.

Fase 4. Interpretación de la información

La cuarta fase se concentró en comprender de manera integrada los materiales producidos durante la intervención. Más que realizar una lectura técnica de datos, se asumió que interpretar la experiencia implicaba descifrar los sentidos que circulan en las prácticas educativas —tal como señala Jara (2018)— y reconocer que dichos sentidos se producen en un entramado donde intervienen emociones, corporalidades, discursos y posiciones de poder. Por ello, el análisis buscó captar no solo lo que ocurrió, sino cómo se configuraron procesos formativos situados en un contexto sociocultural que delimita qué identidades son reconocidas y cuáles son puestas en el margen.

Los diarios de campo fueron una fuente central para observar estos movimientos. En ellos se hizo evidente que la palabra circulaba de modo distinto a lo habitual: estudiantes que inicialmente permanecían en silencio comenzaron a compartir vivencias relacionadas con la discriminación y la identidad (Diarios de campo, 2025). Comentarios como “me han dicho raro por mi forma de hablar” (Diarios de campo, sesión 1, 2025) mostraron el tránsito desde la reserva hacia una expresión más abierta, posible únicamente cuando el aula se convierte en un espacio donde la vulnerabilidad no es sancionada. Estos desplazamientos subjetivos resultan relevantes porque evidencian que las prácticas pedagógicas pueden influir en la posibilidad de narrarse a sí mismxs.

Las bitácoras docentes permitieron ampliar este panorama. En ellas se registraron momentos en los que las actividades escénicas facilitaron que lxs estudiantes reconocieran la manera en que la presión social opera como un regulador permanente de la conducta. Durante las sesiones en las que se trabajaron los cuentos Rana de tres ojos y Bicho Pelota, se hicieron visibles reflexiones que ponían en cuestión la imposición del “deber ser”. Una estudiante afirmó: “A veces uno se convierte en algo que no es solo para que lo dejen en paz” (Diarios de campo, sesión 2, 2025), una expresión que dialoga directamente con la idea de Butler (2006) sobre la performatividad del género: las

identidades no son elecciones individuales, sino efectos de normas reiteradas que buscan garantizar legibilidad y ajuste a lo esperado.

Los registros fotográficos permitieron observar esos procesos desde otra dimensión: la corporal. Las imágenes mostraron cómo lxs estudiantes habitaban el espacio durante las actividades, cómo se acercaban entre sí o se distanciaban, cómo ofrecían gestos de apoyo en momentos de vulnerabilidad (Registros fotográficos, 2025). En actividades como la elaboración del “Quitapesares”, la fotografía dejó ver un clima afectivo distinto al inicial, caracterizado por la atención mutua y la colaboración. Esta dimensión afectiva es central desde una perspectiva queer, ya que —como insiste esta corriente— los afectos no son accesorios, sino fuerzas que configuran modos de relación y de comprensión del mundo escolar.

Las entrevistas con la orientadora Haydive Cardoso aportaron una mirada institucional que permitió contextualizar las tensiones presentes en el curso (Entrevista a H. Cardoso, 2025). Aunque describió al grupo como respetuoso, subrayó la presencia de expresiones discriminatorias normalizadas, un elemento que confirma la necesidad de abordar la convivencia con enfoques que reconozcan la diversidad y cuestionen la naturalización de estigmas. Sus observaciones sugieren que el conflicto no aparece necesariamente como confrontación explícita, sino como prácticas sutiles que reproducen jerarquías de género, valor y reconocimiento.

La triangulación de todos estos instrumentos mostró cambios que pueden considerarse significativos:

- Aumento del trabajo colaborativo. Esto fue especialmente visible en la creación del “Manifiesto de la diversidad”, en el que surgieron compromisos éticos que daban cuenta de nuevas formas de pensar la convivencia (Diarios de campo, sesión 6, 2025).
- Transformaciones en el uso del lenguaje. En varias sesiones, lxs estudiantes comenzaron a emplear expresiones más respetuosas hacia la diferencia, como cuando afirmaron “todos tenemos algo diferente y eso está bien” (Diarios de campo, sesión 1, 2025).

- Mayor conciencia sobre la discriminación cotidiana. Durante las dinámicas del teatro foro, no solo identificaron situaciones problemáticas, sino que propusieron alternativas, lo que revela una comprensión más crítica de sus propias prácticas (Diarios de campo, sesiones 2-3, 2025).
- Desarrollo de herramientas expresivas y emocionales. Actividades como la creación del “Quitapesares” o la dinámica del Hilo de las memorias posibilitaron que lxs estudiantes nombraran emociones antes contenidas y fortalecieran formas de autorregulación afectiva (Diarios de campo, sesiones 4-6, 2025).

La interpretación conjunta de estos elementos muestra que las artes escénicas, en diálogo con categorías como identidad, expresión de género y violencia simbólica, permitieron que lxs estudiantes resignificaran sus experiencias y construyeran sentido de forma colectiva. Lo que emergió no fue solo un aprendizaje conceptual, sino una disposición ética: la capacidad de mirar al otrx sin los filtros de la norma y de cuestionar las lógicas que sostienen la discriminación en la vida escolar.

Fase 5. Reflexión

Orientando el análisis hacia la dimensión transformadora del proceso pedagógico. Aunque la institución dispone de protocolos para atender violencias basadas en la discriminación, la experiencia evidenció que su efectividad depende menos de su existencia formal y más de la posibilidad de convertirlos en prácticas vivas, situadas y sensibles a las experiencias cotidianas de lxs estudiantes. Uno de los aportes centrales del proceso fue la comprensión del arte escénico como una forma de activismo educativo, en línea con lo planteado por bell hooks (1994), quien concibe la enseñanza como un gesto que articula crítica, afecto y compromiso ético. En este sentido, el teatro foro no operó únicamente como recurso didáctico, sino como un escenario para ensayar respuestas colectivas frente a conflictos reales: intervenir la escena implicaba también intervenir las lógicas de convivencia, permitiendo que lxs estudiantes experimentaran su capacidad de incidir en ellas.

Los registros analizados muestran un incremento sostenido en la participación y un cambio notable en las actitudes hacia la diversidad (Diarios de campo, 2025; Cardoso, 2025). En las sesiones finales, varios estudiantes que inicialmente permanecían en silencio comenzaron a expresar reflexiones sobre sus propios prejuicios, temores y responsabilidades frente al trato respetuoso entre pares. Estos movimientos no fueron únicamente cognitivos: supusieron desplazamientos afectivos y políticos que ampliaron la comprensión de sí y de lxs otrxs.

La experiencia también confirmó que la escuela es un espacio donde se disputan sentidos sobre la identidad, el cuerpo y el valor de la diferencia. Las pedagogías queer permitieron visibilizar normas heteronormativas naturalizadas; el teatro foro habilitó un laboratorio colectivo para problematizarlas; y el activismo educativo otorgó a las voces estudiantiles un lugar de agencia, reconociéndolas como productoras de discurso y no solo como destinatarias de lineamientos institucionales. El diálogo con autoras como Judith Butler enriqueció esta lectura al evidenciar cómo la performatividad atraviesa de manera cotidiana los modos de habitar el aula.

Finalmente, esta fase implicó revisar el lugar de la experiencia personal en la práctica docente. Entender que enseñar desde el arte constituye también un acto político permitió tejer vínculos entre la historia individual y la intervención realizada. Tal como plantea bell hooks, “enseñar es un acto de esperanza y amor” (1994, p. 13). Reconocer esa esperanza en los gestos, palabras y silencios del grupo 803 significó, a su vez, resignificar la propia biografía escolar: aquel niñx que en su momento habitó los márgenes encontró en este proceso la posibilidad de acompañar a otrxs en la construcción de un espacio más justo, más sensible y más habitable.

Capítulo 4. Análisis e interpretación crítica de lo sucedido en la experiencia

El desarrollo de las propuestas disciplinares y pedagógicas se orientó por la necesidad de comprender cómo el arte escénico podía convertirse en un medio para interrogar, tensionar y complejizar las nociones de diversidad sexual y de género dentro del espacio escolar. Desde el inicio, el teatro foro se constituyó en el eje metodológico central, no solo como estrategia expresiva, sino como una tecnología crítica inspirada en las ideas de Augusto Boal (1979). Su potencia radica en desestabilizar la pasividad del espectador clásico, transformándolo en un “espect-actor” capaz de intervenir en la escena y, con ello, en la estructura misma del conflicto. Esta modalidad permitió abrir un laboratorio pedagógico donde las experiencias estudiantiles dejaron de ser objetos de análisis para convertirse en materiales vivos de reflexión y acción colectiva.

A medida que la intervención avanzó, las prácticas escénicas demostraron su capacidad para habilitar conversaciones que raramente encuentran lugar en la escolaridad tradicional. En distintos registros apareció la percepción de que, quizá por primera vez, algunxs estudiantes pudieron verbalizar temores, dudas y malestares sin ser objeto de burla o sanción social. La introducción de elementos simbólicos —como el muñeco “quita pesares”— no fue un recurso anecdótico: funcionó como un dispositivo que desplazó la centralidad del discurso racional, abriendo paso a formas corporales y afectivas de enunciar aquello que suele quedar silenciado. Esta apertura responde a lo planteado por bell hooks (1994), quien sostiene que la pedagogía crítica solo puede concretarse cuando el aula se reconoce como un espacio capaz de acoger la vulnerabilidad y legitimar las voces históricamente excluidas.

La intervención se nutrió, de manera transversal, de los aportes de las pedagogías queer. Más que un enfoque orientado a la “inclusión” de identidades diversas, esta perspectiva propone interrogar las matrices normativas que organizan el género, la corporalidad y la sexualidad en la escuela. Tal como lo sugiere Deborah Britzman (1995), una pedagogía queer no busca ampliar el repertorio de lo aceptable, sino cuestionar los criterios que producen esa aceptabilidad. Bajo esta luz,

el proceso permitió comprender que trabajar sobre diversidad no consiste simplemente en nombrarla, sino en disputar las condiciones que regulan quién puede hablar, qué puede decir y bajo qué formas su discurso es considerado legítimo. Esta lectura condujo a un análisis situado de prácticas cotidianas aparentemente mínimas —las bromas, los sobrenombres, las reglas implícitas sobre la apariencia— que sostienen sistemas de poder heteronormativos dentro de la cultura escolar.

El diálogo entre pedagogía queer, teatro foro y activismo educativo configuró un marco desde el cual fue posible comprender el arte escénico no como un componente accesorio, sino como una herramienta epistemológica. Esta articulación permitió asumir la labor docente como un acompañamiento ético donde se entrelazan, de manera inseparable, el cuerpo, la palabra y la experiencia. La propuesta coincidió con la afirmación de bell hooks (1994): enseñar es un acto político que transforma tanto a quienes facilitan los procesos como a quienes los viven. En este sentido, la intervención reveló que la escena no solo reproduce conflictos, sino que habilita una distancia crítica que permite resignificarlos y ensayar otros modos de habitar la escuela.

La propuesta disciplinar amplió, además, la comprensión del arte como dispositivo de análisis crítico. Conceptos como identidad de género, performatividad y violencia simbólica cobraron sentido en la medida en que emergieron de las reflexiones generadas en clase y no como categorías externas impuestas. La performatividad, por ejemplo, dejó de presentarse como teoría abstracta y se materializó en expresiones como “uno actúa de cierta manera para que lo dejen en paz”, observación recurrente entre lxs estudiantes y que evidencia cómo las normas de género operan a través de repeticiones corporales que buscan garantizar aceptación social. Desde esta perspectiva, la metodología permitió entrelazar teoría y experiencia, lo que fortaleció el carácter investigativo del proceso.

Los resultados mostraron transformaciones notorias en la dinámica relacional del grupo. Se observaron cambios en el lenguaje —disminución de expresiones discriminatorias, mayor consciencia sobre la diferencia— y una progresiva disposición al trabajo colaborativo. Algunxs

estudiantes asumieron roles de mediación espontánea durante los conflictos, mientras otrxs mostraron interés por reflexionar sobre sus propios prejuicios. Si bien emergieron resistencias — burlas, distanciamiento o desinterés puntual—, estas fueron consideradas oportunidades para profundizar el análisis sobre cómo los sistemas normativos se expresan en la vida cotidiana. En lugar de interpretarlas como fallas, funcionaron como ventanas para explorar las tensiones que configuran las relaciones de poder en el aula.

A nivel institucional, la experiencia evidenció retos importantes: la necesidad de otorgar continuidad a los procesos artísticos, fortalecer la formación docente en pedagogía crítica y asegurar acompañamientos emocionales más sostenidos. También se hicieron visibles las limitaciones materiales propias de las instituciones públicas, que pueden afectar la continuidad de propuestas innovadoras. No obstante, estos desafíos confirmaron la pertinencia y urgencia de trabajar con enfoques que integren afecto, crítica y creación.

Desde una perspectiva personal, el proceso también tuvo un carácter formativo. La interacción con el grupo evidenció que la práctica docente es inseparable de la biografía y el posicionamiento identitario de quien enseña. Reconocer la propia identidad como persona trans-no binaria otorgó una dimensión política adicional al acompañamiento pedagógico, no como una declaración explícita, sino como una presencia que hace posible imaginar modos alternativos de ser y estar en la escuela. Esta experiencia encarna lo planteado por hooks (1994): enseñar exige abrirse a la transformación y asumir que el acto pedagógico siempre involucra riesgo, diálogo y cambio.

El contexto del Colegio Ricaurte IED, ubicado en la localidad de Los Mártires, incidió directamente en las tensiones del proceso. La coexistencia de violencias normalizadas, precariedad institucional y discursos conservadores generó un escenario complejo, pero a la vez fértil para el análisis. Las narrativas compartidas por lxs estudiantes evidenciaron que las problemáticas abordadas no eran abstracciones teóricas, sino realidades cotidianas. Esta proximidad reforzó la convicción de que el arte no solo permite representar el mundo, sino comprenderlo y tensionarlo críticamente.

En este marco, las discusiones surgidas —atravesadas por creencias religiosas, estereotipos de género e imaginarios sobre lo “correcto”— no funcionaron como obstáculos, sino como insumos que profundizaron los aprendizajes. La experiencia confirmó, así, el potencial del activismo educativo mediado por las artes para construir espacios más humanos, sensibles y democráticos.

Al cierre, quedaron abiertas preguntas que orientan nuevas rutas de investigación:

- ¿Qué condiciones estructurales deben garantizar las instituciones para sostener propuestas artísticas con enfoque de diversidad de manera permanente?
- ¿Cómo fortalecer la formación docente para integrar, de manera orgánica, la pedagogía crítica y el activismo escolar, evitando que se limiten a enunciados declarativos?
- ¿Qué estrategias permiten acompañar a lxs estudiantes después de experiencias intensas, garantizando que los avances no se diluyan en la rutina escolar?

En síntesis, la intervención mostró que el arte escénico posee una capacidad singular para transformar relaciones, resignificar experiencias y generar comunidad. Tal como propone Jara (2018), la sistematización no constituye un cierre, sino un punto de partida: una invitación a seguir produciendo pensamiento desde la práctica, desde los cuerpos y desde la reflexión situada.

Capítulo 5. Conclusiones

Durante todo el proceso de esta intervención, los aprendizajes que obtuve como docente en formación fueron amplios y profundamente significativos. Sin embargo, el más transformador fue comprender que enseñar desde las artes escénicas no se limita a guiar ejercicios de actuación, sino a crear un espacio capaz de sostener la expresión, la escucha y el reconocimiento mutuo. Descubrí que el teatro, cuando se trabaja desde un enfoque crítico, se convierte en un medio para nombrar experiencias que difícilmente emergen en el aula tradicional: la discriminación cotidiana, el miedo a mostrarse, la presión por encajar, la vergüenza, la rabia o el deseo de ser tratadxs con dignidad.

Este proceso me permitió desmontar una idea que llevaba incorporada de manera inconsciente: la enseñanza como una práctica unidireccional, donde el saber circula únicamente desde quien guía hacia quienes aprenden. La intervención reveló todo lo contrario. Cada escena creada, cada silencio compartido y cada conversación después de una actividad mostraron que la educación es un diálogo continuo, un movimiento de ida y vuelta donde docentes y estudiantes se transforman mutuamente. Comprendí que, como lo plantea bell hooks (1994), enseñar implica abrir un horizonte de libertad que solo es posible cuando se escucha y se reconoce a quienes hacen parte del proceso.

Uno de los hallazgos más reveladores fue advertir cómo el diálogo entre los saberes disciplinares (teatro, cuerpo, juego dramático) y los saberes pedagógicos (inclusión, didáctica, pensamiento crítico) permite abordar situaciones que, en una lógica escolar tradicional, suelen quedar restringidas o invisibilizadas. Un ejemplo claro fue la actividad del “quita pesares”. El simple hecho de construir un muñeco y llevarlo detrás del teatrino permitió que aparecieran pesares asociados a exclusiones diarias, desde burlas por el cuerpo hasta silenciamientos por la manera de hablar o vestir. En la intimidad simbólica del teatrino, estas experiencias cobraron forma sin someter a nadie al señalamiento.

El teatro foro fortaleció aún más esa apertura. Las escenas que lxs estudiantes decidieron intervenir se convirtieron en un espacio de análisis colectivo donde no se buscó un culpable, sino comprender cómo se configuran las relaciones de poder cotidianas. Allí pude ver con claridad lo que Boal (1979) propone: el teatro no solo representa la realidad, sino que tiene la capacidad de transformarla al permitir que las personas experimenten alternativas en un espacio protegido. La empatía surgió no por obligación moral, sino porque quienes participaban reconocían algo propio en las historias de sus compañerxs.

Trabajar desde las pedagogías queer también amplió mi manera de entender la escuela. Esta perspectiva me obligó a mirar más allá de la intención pedagógica y a reconocer cómo las normas sobre el género, el cuerpo y la expresión regulan silenciosamente quién puede hablar, qué experiencias son consideradas válidas y qué emociones se sancionan. Situar la intervención en este marco permitió cuestionar no solo los discursos discriminatorios explícitos, sino también las formas sutiles en las que la escuela produce silencios y jerarquías. Como señala Britzman, lo queer no pretende añadir un tema a la educación, sino interrogar las estructuras que definen lo “normal” y lo “posible”. Ese cuestionamiento fue clave para entender que ninguna discusión sobre diversidad puede limitarse a lo conceptual; debe involucrar prácticas concretas que habiliten nuevas formas de ser en el aula.

En cuanto a los retos, el contexto del Colegio Ricaurte IED —ubicado en un territorio atravesado por tensiones sociales, económicas y familiares— exigió flexibilidad y sensibilidad. Hubo momentos de cansancio, desinterés, resistencias abiertas y comentarios que reflejaban prejuicios fuertemente arraigados. Lejos de interpretarlos como fracasos, aprendí a verlos como señales del tipo de acompañamiento que el grupo necesitaba. Adapté las clases, incorporé juegos, pausas activas, improvisaciones guiadas y debates breves que conectaran con su vida cotidiana. Este ajuste permanente me enseñó que la enseñanza artística requiere una lectura constante del clima emocional del grupo y de los ritmos que trae cada estudiante.

La transformación en mi identidad como docente de artes escénicas fue quizá el aprendizaje más profundo. Esta intervención no solo me invitó a poner en práctica herramientas pedagógicas, sino también a reconocermé desde mi propia historia como persona trans–no binaria. Entender el aula como un espacio político y emocional me permitió reconciliar mis vivencias con mi práctica docente. Como afirma Jara (2018), sistematizar una experiencia implica también transformar a quien la vive; y esa afirmación cobró pleno sentido en mi proceso. Hoy me reconozco como unx educadorx que acompaña, que escucha, que interviene críticamente y que entiende el arte como una forma de acción política.

Esta vivencia también deja preguntas abiertas que orientan futuras prácticas:

- ¿Cómo fortalecer la formación docente para que más maestras y maestros vean en el arte una herramienta de transformación social y no un simple complemento curricular?
- ¿Qué condiciones institucionales permitirían sostener de manera permanente procesos sensibles a la diversidad?
- ¿Cómo acompañar emocionalmente a lxs estudiantes después de actividades que movilizan experiencias profundas?

A partir de este proceso puedo sintetizar tres aprendizajes centrales:

A. El arte es un medio de emancipación colectiva y puede movilizar reflexiones profundas sobre la vida escolar (Boal, 2002).

B. Las pedagogías críticas y queer no solo hablan sobre diversidad: la encarnan, al cuestionar lo que se considera normal y abrir posibilidades para otros modos de estar en el aula.

C. Las instituciones educativas requieren fortalecer sus lineamientos sobre género y diversidad, de manera que los protocolos se conviertan en prácticas vivas y no en documentos estáticos.

En definitiva, esta experiencia demostró que el activismo educativo mediado por las artes escénicas es una vía potente para promover pensamiento crítico, empatía y participación política. Tal como

plantea Jara (2018), sistematizar no es solo registrar lo vivido, sino aprender de ello, transformar la práctica y construir sentido colectivo. Eso es, justamente, lo que esta intervención me permitió vivir.

Referencias

Bitácoras de reflexión. (2025). Reflexiones posteriores a las sesiones del proyecto “Activismos educativos y teatro foro”. Documento inédito, Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional.

Boal, A. (1979). El teatro del oprimido y otras poéticas políticas. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Boal, A. (2001). Teatro del oprimido. Alba Editorial.

Boal, A. (2002). El arco iris del deseo: Del teatro experimental a la terapia. Alba Editorial.

Boal, A. (2009). El arco iris del deseo: método Boal de teatro y terapia. Alba Editorial.

Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. In G. Ellis (Ed.), Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories (pp. 71–81). Routledge.

Butler, J. (2006). Deshacer el género. Paidós.

Cardoso, H. (2025). Entrevista sobre diversidad y prácticas pedagógicas en la institución educativa. Entrevista personal, 14 de abril de 2025.

Cohen-Cruz, J., & Schutzman, M. (2006). A Boal Companion: Dialogues on Theatre and Cultural Politics. Routledge.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). La discriminación y la violencia en América Latina: avances y desafíos. CEPAL.

Diarios de campo. (2025). *Registros de observación de las sesiones de clase del proyecto “Activismos educativos y teatro foro”*. Documento inédito, Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional.

Diarios de campo. (2025). Registros de observación de las sesiones de clase del proyecto “Activismos educativos y teatro foro”. Documento inédito, Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional.

Diarios de campo. (2025). Registros de observación de las sesiones de clase del proyecto “Activismos educativos y teatro foro”. Documento inédito, Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional.

Entrevista a H. Cardoso. (2025). *Entrevista semiestructurada sobre la dinámica del curso 8-3 y la convivencia escolar*. Documento inédito, Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*. Naciones Unidas.

Prentki, T., & Preston, S. (2009). *The Applied Theatre Reader*. Routledge.

Registros fotográficos. (2025). *Evidencias visuales de las sesiones de clase del proyecto “Activismos educativos y teatro foro”*. Documento inédito, Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional.

Registros fotográficos. (2025). *Evidencias visuales del proceso pedagógico “Activismos educativos y teatro foro”*. Archivo personal del investigador.

Secretaría Distrital de la Mujer. (2024). *Informe sobre violencias basadas en género en Bogotá 2014–2024*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Anexos

Anexo A. Diarios de campo (fragmentos seleccionados)

Descripción

En este anexo se incluyen fragmentos representativos de los diarios de campo elaborados durante las sesiones del proyecto “*Activismos educativos y teatro foro*”. Estos registros documentan observaciones sobre comportamientos, interacciones, emociones y transformaciones actitudinales en el aula.

Fragmentos seleccionados.

- **Diario de campo, sesión 2**

“Las historias que traen lxs estudiantes no son ficción, son parte de su cotidianidad.”

- **Diario de campo, sesión 3**

“Algunxs comenzaron a corregir su vocabulario, mientras otrxs asumieron roles de liderazgo.”

- **Diario de campo, sesión 4**

“Quita pesares les permitió hablar de lo que normalmente callan.”

- **Diario de campo, sesión 4**

“Me doy cuenta de que crecer en el colegio es el momento más decisivo de la vida, y estoy llamado a abrir el espacio para hablar de lo que nadie habla, de lo que nos duele y nos da miedo.”

- **Diario de campo, sesión 5**

Los estudiantes se mostraron más dispuestos a participar en las actividades teatrales. Una de las participantes expresó: “Por fin puedo decir lo que pienso sin miedo a que me miren raro.” Este tipo de comentarios evidencia una apertura al diálogo y una transformación en la forma de relacionarse.

Referencia

Diarios de campo. (2025). *Registros de observación de las sesiones de clase del proyecto*

“*Activismos educativos y teatro foro*”. Documento inédito, Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional.

Recurso complementario

Acceso a los diarios de campo

completos: https://drive.google.com/drive/folders/1WAd6wXuyWmczAS5K9JnHgOwa_bkSFx8W?usp=share_link

Anexo B Entrevista orientadora

Descripción:

Se presenta la transcripción de la entrevista semiestructurada realizada a la orientadora Haydive Cardoso, cuyo testimonio permitió contextualizar la intervención pedagógica dentro de la dinámica institucional y comprender mejor las percepciones sobre diversidad, convivencia y educación emocional.

Datos de la entrevista:

- **Entrevistada:** Haydive Cardoso
- **Cargo:** Orientadora escolar
- **Fecha:** 14 de abril de 2025
- **Tipo de entrevista:** Semiestructurada, presencial
- **Duración:** 45 minutos

Ejemplo de fragmento:

“la convivencia en el aula refleja muchas de las tensiones que viven los estudiantes fuera del colegio; hay chicos y chicas que están explorando su identidad y necesitan espacios seguros para hacerlo

Referencia:

Cardoso, H. (2025). *Entrevista sobre diversidad y prácticas pedagógicas en la institución educativa*. Entrevista personal, 14 de abril de 2025.

Recurso complementario

Transcripción completa disponible

en: https://docs.google.com/document/d/1uPxdKgbNd3D1GeEiy6_xzqqToi-BUx5k/edit?usp=share_link&ouid=105494589155758548175&rtpof=true&sd=true

Anexo C. Validación de instrumentos

Fotografías seleccionadas

Fotografía 1.

Recopilación de todos los muñecos quita pesares sesión 4.

(Archivo personal del investigador, 2025).

Fotografía 2.

Creación de muñecos quita pesares sesión 4 .

(Archivo personal del investigador, 2025).

Fotografía 3.

Creación de muñecos quita pesares sesión 4 .

(Archivo personal del investigador, 2025).

(Archivo personal del investigador, 2025).

Referencia

Registros fotográficos. (2025). *Evidencias visuales del proceso pedagógico “Activismos educativos y teatro foro”*. Archivo personal del investigador.

Recurso complementario

Acceso al archivo fotográfico completo:

https://drive.google.com/file/d/1BWJfLWndMpUZQAE72ngVCeFmGG_ZVF_R/view?usp=share_link



3 Creación muñecos quita pesares