RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

Université de Toulouse

Doctorat de l'Université de Toulouse

délivré en co-tutelle avec Université Distrital Francisco José de Caldas

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

La performance, un parcours de recherche création pour habiter l'école à partir des intersensibilités performatives des filles et des garçons

---

Thèse présentée et soutenue, le 13 mars 2025 par

Sandra SUÁREZ

École doctorale
ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication

Spécialité
Arts et Sciences de l'Art

Unité de recherche
LLACREATIS - Laboratoire Lettres, Langages et Arts : Création, Recherche, Emergence en Arts, Textes, Images et Spectacles

Thèse dirigée par
Agnes SURBEZY et Sonia CASTILLO

Composition du jury
Mme Sabrina MORA, Présidente, Universidad de la Plata
Mme Isabelle RECK, Rapporteure, Université de Strasbourg
Mme Catalina CORTEZ, Rapporteure, Universidad Nacional
M. Andres CASTIBLANCO ROLDAN, Examinateur, Universidad Distrital
Mme Agnès SURBEZY, Directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

La Performance, una ruta de Investigación Creación para habitar la Escuela desde las Intersensibilidades performativas de niñas y niños

SANDRA CECILIA SUÁREZ GARCÍA

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctorado en Estudios Artísticos
Facultad de Artes ASAB
Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades,
las Sensibilidades y las Performatividades
Bogotá D.C.
2024

La Performance, una ruta de Investigación Creación para habitar la Escuela desde las Intersensibilidades performativas de niñas y niños

Presentada por

SANDRA CECILIA SUÁREZ GARCÍA

Directoras
Dra. Sonia Castillo Ballén
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Dra. Agnès Surbezy
Université Toulouse II – Jean Jaurès

Cotutela Internacional
Doctorado en Estudios Artísticos
Línea de Investigación en Estudios Críticos
de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades
Doctorado en Arte y Ciencias del Arte
Escuela Doctoral Allph@
En el marco del proyecto TransMigrARTS

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctorado en Estudios Artísticos
Facultad de Artes ASAB
Bogotá, D.C., 2024

La Performance, una ruta de Investigación Creación para habitar la Escuela desde las Intersensibilidades performativas de niñas y niños

---

SANDRA CECILIA SUÁREZ GARCÍA

TESIS DE DOCTORADO

A las niñas y niños de Colombia, por su poder transformador
resiliente, revelador y "Rebelador".[1]
a mis hijos y a mis hermanos,
cuyas infancias me nutrieron y me nutren, me fortalecen,
y me ayudan a sobrevivir.
A mis mujeres, especialmente
a mi madre, a mis ancestras,
a mi Amiga en el cielo
a mi amiga en la tierra,
porque sus manos me ayudaron
y me ayudan siempre.
A mi padre, por su mirada y su presencia
que me obligaron a ser fuerte
y a ti Jairo, por ser mi refugio emocional
y por creer en mí incluso
cuando las fuerzas flaqueaban

[1] Utilizo Revelar con "v" y Rebelar con "b", porque además de hacer pública una situación, parto de que esta tesis es un ejercicio de resistencia, destaco entonces la capacidad que tienen las niñas y los niños de oponerse a situaciones y experiencias de maltrato, capacidad que, con el tiempo, el adultocentrismo se encarga de fragilizar hasta desaparecer. Este juego de palabras está inspirado en la conferencia del maestro Álvaro Restrepo en TEDx: https://www.youtube.com/watch?v=9ZWmVm1Sfn8&t=1092s.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo del camino que me ha llevado a la realización de esta tesis doctoral, he recibido el apoyo invaluable de muchas personas e instituciones, sin las cuales este proyecto no habría sido posible.

En primer lugar, agradezco a las niñas, niños y adolescentes del colegio Laureano Gómez, a los que asistieron al taller, a quienes les oriento la cátedra de Educación Artística y a los que hacen parte del grupo Piloto de Performance Jornada Tarde. Sus ocurrencias y genialidad constituyen el ingrediente principal para que *La Práctica Performativa del Catarsear* se hiciera tangible en el contexto escolar.

Agradezco a la Secretaría de Educación del Distrito, por aprobar mis licencias de estudios remuneradas y mis licencias no remuneradas. Por proveer los espacios para que yo llevara a cabo mi investigación y, asimismo, por creer en la formación de los maestros como una de las respuestas urgentes a las problemáticas académicas que tanto aquejan a nuestras niñas y niños.

Agradezco también a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, por sus programas doctorales, por las líneas de investigación que me acogieron y por todas las experiencias que, a lo largo de este doctorado, transformaron la imagen que tenía de mí misma, potenciando mi propia transformación y reparación. A todas ellas, mi más sincero agradecimiento.

Expreso mi gratitud a mi directora de tesis, la Doctora Sonia Castillo, quien, con su mirada sensible, supo reconocer el valor de las prácticas artísticas en los procesos de reparación de las infancias. Su claridad intelectual fue esencial para que este trabajo se concretara.

Junto a ella, agradezco también a mi directora desde Toulouse, a la Doctora Agnès Surbezy, quien, además de guiarme académica y metodológicamente, me alentó a no rendirme y me brindó su apoyo y confianza de manera incondicional. Expreso también mi gratitud, a la maestra María Teresa García, su autoridad desde el afecto y el respeto me alentaron a reconocerme fuerte y valiosa, gracias por su saber, su maestría en la docencia y su sonrisa reparadora.

Mi agradecimiento se extiende al proyecto TransMigrARTS, a sus aliados y, especialmente, a la maestra Monique Martínez, cuya maestría, habilidad y tenacidad son inspiración para quienes creemos que las prácticas artísticas pueden ser un camino viable para la transformación y la reparación.

A mis compañeros de cohorte, Aline Valine de Melo, Rafael Acero y Daniel Pinzón, quienes comenzaron como compañeros de clase y hoy son mis maestros, amigos y hermanos en este proceso de aprender a desaprender. Entre los cuatro nos tejimos mutuamente y nos sostuvimos en los momentos más difíciles, cuando el pesimismo amenazaba con vencernos.

A Rosil, Lina y Sebastián, con quienes compartí largas discusiones y dudas, gracias por su compañía, los momentos de aprendizaje y su solidaridad académica y sensible durante la escritura de este documento. Junto a ellos, agradezco a mi gran amiga Angie Rojas, quien fue mi mano derecha, mi fuerza y mi compañía constante. Angie me brindó la risa, la carcajada y el llanto como espacio de *Catarseo* para repararme en aquellos momentos en los que analizar mis propios caminos parecía descoserme por dentro.

Agradezco a mi familia, en especial a mi madre por su estar y resistir incondicional, a mi hermana, la luz de mis ojos y mi mejor amiga siempre, a mi esposo por su compañía, lealtad, por su flexibilidad de pensamiento, que ha sido vital para la escritura de este documento, a Emilio, que en mi adultez me permitió reencontrarme con la magia, la fantasía y la ficción, mi niña interior te lo agradecerá siempre, a Laura, que hace 29 años salvó mi vida y aún hoy no me suelta, te amo infinitamente. A mis compañeros del colegio, a mis "Compas" hermosos, Jorge, Javier, Luz Helena que, con solidaridad y comprensión, siempre me cubrieron en las jornadas que debía escabullirme para poder escribir, me abrazaron en el agotamiento y me animaron a continuar.

Finalmente, me agradezco a mí misma, por poder verme fuerte cuando más me necesitaba.

RESUMEN

La Performance, una ruta de Investigación Creación para habitar la Escuela desde las Intersensibilidades performativas de niñas y niños, es un proyecto de Investigación Creación Aplicada de carácter transdisciplinar, que se desarrolla en el marco del Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su Línea de Investigación de Estudios Críticos de las Corporeidad, las Sensibilidades y las Performatividades, y se apoya en acciones genealógicas, performativas para responder la siguiente pregunta: ¿Cómo la práctica performativa del Catarsear, puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato y violencia en los cuerpos de las niñas y niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED? Esta tesis se desarrolla en el marco del proyecto TransMigrARTS (TMG) en cotutela con la Universidad Jean Jaurès, en su Doctorado en Artes y Ciencias del Arte.
La ICA (Investigación Creación Aplicada), se constituye como una práctica investigativa propuesta por la maestra Monique Martínez (Fr), la cual desde un eje socio situado contribuye a ofrecer soluciones a contextos específicos. Esta práctica puede aplicarse tanto en el ámbito empresarial como en el social, y en ambos casos busca proponer caminos de solución de carácter interno.

El enfoque de esta investigación es el de la Investigación Creación, en diálogo con las dos perspectivas de los programas del doctorado en cotutela, la creación investigadora desde la Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades (LECCSP) y la perspectiva de la Investigación-creación Aplicada en el marco del proyecto TMG. La ICA se desarrolla a partir de una propuesta metodológica artística denominada *El Catarsear*, la cual está basada en prácticas performativas y cuyo objetivo es que las infancias en condición de vulnerabilidad (en este caso, niñas y niños migrantes) puedan tramitar[2] a través de la práctica de la performance, aquellas vulnerabilidades propias de la migración y que afectan la construcción de su autoestima.

Esta investigación, comienza con un análisis genealógico que explora las vulnerabilidades presentes en la experiencia de infancia de la investigadora (1980-1990), asimismo, se analizan tanto las comunidades que han participado en su práctica artística (1992-2018), como las acciones performativas que se implementaron en su ejercicio como maestra de artes. Por último, se analizan los registros del taller *Performando Mi Frontera*, el cual se llevó a cabo en los meses de febrero, marzo y abril de 2023, con el cual la investigadora puso a prueba su propuesta metodológica *El Catarsear* en el marco del proyecto TransMigrARTS, en su paquete de trabajo número 2.

Para analizar el taller de TransMigrARTS, se seleccionó una muestra correspondiente al 33% de la población total. Esta selección se llevó a cabo mediante un análisis minucioso de los registros audiovisuales y las entrevistas informales realizadas con la comunidad. Una vez definida la muestra, se procedió a analizar la experiencia del taller utilizando la herramienta Modos de Relación Sintiente (MRS), propuesta por la Maestra Sonia Castillo.

A partir de este análisis, la tesis pone en evidencia a través de las prácticas performativas del Catarsear, las vulnerabilidades referidas a la distorsión de la imagen corporal (Dolto, 1984) que vivencian las infancias que han

[2] Tramitar: para la RAE, es hacer que un asunto pase por proceso necesario para su resolución

sufrido maltrato sobre sus cuerpos. Esta distorsión, como consecuencia directa de las diferentes formas de violencia experienciadas por las niñas y los niños, transforma la vivencia del Esquema Corporal que tiene la infancia en tanto socio-persona y trae como consecuencia la baja autoestima, la naturalización del maltrato y el desarrollo de su personalidad a partir de la distorsión de sí mismo y del mundo que le rodea.

Las prácticas performativas del Catarsear permiten a través de las artes, que se hagan manifiestas estas afectaciones, las cuales son comunicadas mediante acciones corporales motivadas por el juego desde la ficción. Estas prácticas se constituyen como un primer nivel de reparación el cual he instalado en el nombre *Tramitar*, como la acción de gestionar la vivencia. Esto se constituye en un primer momento de rescate de la autoestima de la persona, donde se potencia la auto ficción como modo de re-existencia el cual deviene en una vivencia integrada de la experiencia corporal de la persona. La distorsión a fuerza de maltrato es transformada por vivencias de integración de la persona corporal durante el tiempo de la acción performativa.

En la parte final de la investigación, se realiza a manera de contribución, la descripción de la práctica performativa del CATARSEAR, como una experiencia en la que, a través de la práctica de la performance, el juego y la ficción permiten evidenciar la imagen corporal de la socio persona que las niñas y los niños tienen de sí mismos. Esta contribución contiene, no sólo la descripción de los parámetros a tener en cuenta para llevar a cabo esta práctica, sino que se consolida un taller denominado *Perfomance del Catarsear*, el cual recoge las acciones performativas que a lo largo de mi experticia han sido más relevantes para apoyar a las infancias en condición de vulnerabilidad, y que a su vez fueron destacadas en la implementación del taller. Por otro lado, al final de este documento, dentro de las contribuciones y las conclusiones, se expresa cómo esta investigación hace aportes tanto a los Estudios Artísticos como a la línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades.

Palabras clave: Cuerpo, Performance, Infancias, Distorsión, Investigación Creación Aplicada.

.

ABSTRACT

Performance, a Research Creation route to inhabit the School from the performative Intersensitivities of girls and boys, is a transdisciplinary Applied Creation Research project, which is developed within the framework of the Doctorate in Artistic Studies of the Francisco José de Caldas District University, in its Research Line of Critical Studies of Corporeality, Sensibilities and Performativities, and is based on genealogical, performative actions to answer the following question: How can the performative practice of Catarsear contribute to processing the experience of abuse and violence in the bodies of migrant girls and boys from the Laureano Gómez IED School? This thesis is developed within the framework of the TransMigrARTS project in co-supervision with the Jean Jaurès University, in its Doctorate in Arts and Sciences of Art.

ICA (Applied Creative Research) is a research practice proposed by Professor Monique Martínez (Fr), which from a socio-situated axis contributes to offering solutions to specific contexts. This practice can be applied both in the business and social spheres, and in both cases seeks to propose internal solutions.

The focus of this research is that of Creation Research, in dialogue with the two perspectives of the doctoral programs in cotutelle, the research creation from the eccsp line and the applied Research-Creation perspective within the framework of the TMG project, ICA is developed from an artistic methodological proposal called *El Catarsear*, which is based on performative practices and whose objective is that children in vulnerable conditions (in this case, migrant girls and boys) can process through the practice of performance, those vulnerabilities inherent to migration and that affect the construction of their self-esteem.

This research begins with a genealogical analysis that explores the vulnerabilities present in the researcher's childhood experience (1980-1990). Likewise, both the communities that have participated in her artistic practice (1992-2018) and the performative actions that were implemented in her work as an arts teacher are analyzed. Finally, the records of the workshop *Performando Mi Frontera* are analyzed, which took place in the months of February, March and April 2023, with which the researcher tested her methodological proposal "El Catarsear" within the framework of the TransMigrARTS project, in its work package number 2.

To analyze the TransMigrARTS workshop, a sample corresponding to 33% of the total population was selected. This selection was carried out through a thorough analysis of the audiovisual records and informal interviews conducted with the community. Once the sample was defined, the workshop experience was analyzed using the MRS tool: Modes of Sentient Relationship, proposed by teacher Sonia Castillo. Based on this analysis, the thesis highlights, through the performative practices of Catarsear, the vulnerabilities related to the distortion of the body image (Dolto, 1984) experienced by children who have suffered abuse on their bodies. This distortion, as a direct consequence of the different forms of violence experienced by girls and boys, transforms the experience of the body scheme that children have as a socio-person and results in low self-esteem, the naturalization of abuse and the development of their personality from the distortion of themselves and the world around them.

The performative practices of Catarsear allow, through the arts, that these affectations become manifest, which are communicated through bodily actions motivated by the game from fiction. These practices constitute a first level of repair which I have installed in the name *Processing*, as the action of managing the experience. This constitutes a first moment of rescue of the person's self-esteem, where self-fiction is enhanced as a way of re-existence which becomes an integrated experience of the person's bodily experience. The distortion by force of abuse is transformed by experiences of integration of the bodily person during the time of the performative action.

In the final part of the research, the description of the performative practice of CATARSEAR is carried out as a contribution, as an experience in which, through the practice of performance, play and fiction allow the corporal image of the partner person that girls and boys have of themselves to be made evident. This contribution contains, not only the description of the parameters to be taken into account to carry out this practice, but also consolidates a workshop called *Perfomance del Catarsear*, which collects the performative actions that throughout my expertise, they have been more relevant to supporting children in vulnerable conditions and which in turn were highlighted in the implementation of the workshop. On the other hand, at the end of this document, within the contributions and conclusions, it is expressed how this research makes contributions both to Artistic Studies and to the line of Research, Critical Studies of Corporeities, Sensitivities and Performativities.

Keywords: Body, Performance, Childhoods, Distortion, Applied Creative Research.

RÉSUMÉ

La Performance, un parcours de Recherche de Création pour habiter l'Ecole à partir des Intersensibilités performatives des filles et des garçons, est un projet de recherche appliquée en création de nature transdisciplinaire, qui se développe dans le cadre du doctorat en études artistiques de l'Université du District Francisco José de Caldas, dans sa Ligne de recherche en études critiques de la corporéité, des sensibilités et des performativités, et s'appuie sur des actions généalogiques et performatives pour répondre à la question suivante : Comment la pratique performative de Catarsear, peut contribuer au traitement de l'expérience d'abus et de violence dans le corps des filles et des garçons en statut de migrant à l'école IED Laureano Gómez? Cette thèse est développée dans le cadre du projet TransMigrARTS en co-tutelle avec l'Université Jean Jaurès, dans son Doctorat en Art Arts et Sciences.

ICA (Applied Creation Research) est constituée comme une pratique de recherche proposée par l'enseignante Monique Martínez (Fr), qui, à partir d'un axe partenaire situé, contribue à offrir des solutions à des contextes spécifiques. Cette pratique peut être appliquée aussi bien dans le domaine commercial que social, et dans les deux cas, elle cherche à proposer des pistes de solutions internes.

L'axe de cette recherche est celui de la Recherche Création, en dialogue avec les deux perspectives des programmes doctoraux en co-tutelle, la recherche création de la lignée de l'eccsp et la perspective Recherche-création appliquée dans le cadre du projet TMG, l'ICA. est développé à partir d'une proposition méthodologique artistique appelée *El Catarsear*, basée sur des pratiques performatives et dont l'objectif est que les enfants en situation de vulnérabilité (dans ce cas, les filles et les garçons migrants) puissent traiter à travers la pratique de la performance, ces vulnérabilités typiques de la migration et qui affectent la construction de leur estime de soi.

Cette recherche commence par une analyse généalogique qui explore les vulnérabilités présentes dans l'expérience d'enfance de la chercheuse (1980-1990), ainsi que les communautés qui ont participé à sa pratique artistique (1992-2018) et les actions performatives qui ont été mises en œuvre en elle. pratique en tant que professeur d'arts. Enfin, on analyse les archives de l'atelier *Performing My Frontera*, qui s'est déroulé au cours des mois de février, mars et avril 2023, avec lequel la chercheuse a testé sa proposition méthodologique *El Catarsear* dans le cadre du projet TransMigrARTS, en son lot de travaux numéro 2.

Pour analyser l'atelier TransMigrARTS, un échantillon correspondant à 33% de la population totale a été sélectionné. Cette sélection a été réalisée à travers une analyse détaillée des enregistrements audiovisuels et des entretiens informels réalisés avec la communauté. Une fois l'échantillon défini, l'expérience de l'atelier a été analysée à l'aide de l'outil MRS.Modes of Sentient Relationship, proposé par l'enseignante Sonia Castillo.

À partir de cette analyse, la thèse met en évidence, à travers les pratiques performatives de Catarsear, les vulnérabilités liées à la distorsion de l'image corporelle (Dolto, 1984) que vivent les enfants qui ont subi des abus de leur corps. Cette distorsion, conséquence directe de les différentes formes de violence vécues par les filles et les garçons, transforme l'expérience du schéma corporel que l'enfance a en tant que socio-personne et se traduit par une faible estime de soi, naturalisation de la maltraitance et développement de sa personnalité à partir de la distorsion de lui-même et du monde qui l'entoure.

Les pratiques performatives de Catarsear permettent à ces affectations de se manifester à travers les arts, qui sont communiqués à travers des actions corporelles motivées par le jeu de la fiction. Ces pratiques constituent un premier niveau de réparation que j'ai installé sous le nom de « Processing », comme l'action de gérer l'expérience. Cela constitue un premier moment de sauvetage de l'estime de soi de la personne, où l'autofiction est valorisée comme mode de réexistence qui devient une expérience intégrée de l'expérience corporelle de la personne. La distorsion due à la maltraitance est transformée par les expériences d'intégration de la personne corporelle pendant le temps de l'action performative.

Dans la dernière partie de la recherche, en guise de contribution, la description de la pratique performative de CATARSEAR est faite, comme une expérience dans laquelle, à travers la pratique de la performance, du jeu et de la fiction, ils permettent de mettre en évidence l'image corporelle du. personne partenaire que les filles et les garçons ont d'eux-mêmes. Cette contribution contient non seulement la description des paramètres à prendre en compte pour réaliser cette pratique, mais consolide également un atelier appelé *Perfomance del Catarsear*, qui comprend les actions réalisées performatives qui, tout au long de mon expérience, ont été les plus pertinentes pour soutenir les enfants vulnérables et qui ont à leur tour été mises en évidence lors de la mise en œuvre de l'atelier. D'autre part, à la fin de ce document, dans les contributions et conclusions, il est exprimé comment cette recherche apporte des contributions à la fois aux études artistiques et à la ligne de recherche, études critiques de la corporéité, des sensibilités et des performativités.

Mots clés: Corps, Performance, Enfance, Distorsion, Recherche Création Appliquée.

Tabla de Contenido

Introducción 22

Capítulo 1. Una genealogía como acción emancipatoria de las prácticas del maltrato 28

Primera parte. La genealogía no es una línea recta de acontecimientos históricos 29

Respecto de la culpa y el castigo en la infancia 30

La genealogía como un camino de emancipación 31

Una Genealogía desde el orden biopolítico 40

De las Prácticas de Atención y Cuidado a las Infancias 41

Perspectivas feministas acerca de la genealogía 43

Segunda parte. Genealogía de mi experiencia vivida como infante en Colombia 48

Análisis genealógico de la transmisión intergeneracional del maltrato en mi familia 48

Materialidades del Horror para la Creación 65

Corpografía del maltrato en mi Desnudez 72

Tercera parte. Genealogía de las Prácticas Performativas (1992 - Actualidad)78

Colegio: Instituto Mayéutico (Años 1992-1995). Mi primer paso de Maestra 80

IED Laureano Gómez (2018 - actualidad) 94

Cuarta parte. Recurrencias halladas en las prácticas performativas encontradas a partir de la genealogía 104

Quinta parte. Vulnerabilidades recurrentes encontradas en la genealogía y que afectan la imagen corporal que las niñas y los niños tienen de sí 107

Vulnerabilidades sociales 108

Vulnerabilidades estructurales 108

Vulnerabilidades psicológicas 108

Vulnerabilidad 2: inseguridad emocional y social 109

Vulnerabilidad 3: distorsión en su imagen corporal 110

Contribuciones de la Genealogía 111

Capítulo 2. Categorías transversales para comprender a las infancias y sus modos de resistencia 119

Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias 120

Cuerpo como un todo 120

Infancia maltratada 129

Prácticas del maltrato a la infancia o la historia de la violencia 129

El rostro oculto del maltrato en las niñas 135

La Migración. Problemática que atañe a las infancias 136

Potencias de las infancias para resistir el maltrato 145

Sentir es una acción emancipatoria 145

Juego y ficción como potencias de las infancias 147

La performance 150

Interpretaciones de la catarsis 152

Interpretaciones de frontera 155

¿Por qué transformar la mirada hacia las infancias? 159

¿Qué es transformación y por qué atañe a las infancias? 159

Acerca de la Investigación Creación 161

Acepciones de la investigación-creación 163

La Investigación-Creación en el Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 164

Investigación Creación Aplicada (ICA) 165

Hallazgos de este acercamiento teórico 166

Capítulo 3. Metodología de la performance del catarsear valorada en los talleres TransMigrARTS 169

TransMigrARTS. Una propuesta desde la Investigación Creación Aplicada 170

Visibilización de experiencias migratorias y fronterizas 170

Empoderamiento a través del arte 171

Exploración de nuevas metodologías de investigación artística 171

Reflexión sobre el concepto de frontera 171

Creación de comunidades de diálogo 171

Contribución a la pedagogía y la educación crítica 171

Innovación en el uso del performance como herramienta de análisis 171

Objetivos y etapas del Proyecto TransMigrARTS 172

Descripción del Taller *Performando Mi Frontera* en el marco del proyecto TransMigrARTS 174

Descripción del contexto del taller 174

Descripción sociodemográfica Taller Performando Mi Frontera 175

Origen y diseño del Taller TransMigrARTS Performando Mi Frontera177

Fases del Taller Performando Mi Frontera 178

Fase 2. Cuerpo Mov 183

Fase 3. Voz a vos186

Descripción de los Observadores y Estructuras del taller 195

Lo que se valora y cómo en el Taller 197

Aspectos éticos (el dossier) 198

Hallazgos del Taller y su metodología 200

Capítulo 4. Análisis 202

Análisis de experiencias individuales a través de la herramienta de selección203

Herramienta de análisis situado 203

Información general del Taller 205

Bases de datos del Taller 206

Cuadro de análisis 207

Síntesis de las vulnerabilidades de la comunidad 216

Selección de la muestra para el análisis 217

Transformaciones percibidas en el Taller 222

Hallazgos de los análisis 225

Resultados de los análisis de la herramienta MRS. Aportes a la práctica performativa del Catarsear 226

Conclusiones del análisis del Taller Performando Mi Frontera 228

Capítulo 5. Resultados analíticos y creativos. La Práctica Performativa del *Catarsear* 232

Argumentos y propuesta metodológica 233

Hallazgos 234

Hallazgos Teóricos 234

Vulnerabilidades identificadas en esta investigación 244

Contribuciones 251

Argumentos que sostienen y consolidan la propuesta performativa del Catarsear 253

Premisas de la Práctica Performativa del Catarsear 255

Perfil del orientador del Catarsear 258

Taller de Transformación Performance del Catarsear 259

Etapas del Taller de Transformación 265

Manifiesto por el Derecho Corporal de las Infancias 289

Contribuciones del proyecto TransMigrARTS a la Performance del Catarsear 292

Contribuciones de la Performance del Catarsear al proyecto TransMigrARTS 294

Capítulo 6. Conclusiones 298

Bibliografía 300

ANEXOS306

Tabla de Ilustraciones 312

ANEXO 1: GENEALOGÍA DE MI PADRE 313

ANEXO 2 : GENEALOGÍA ABUELA MATERNA 316

ANEXO 2 : TIA MATERNA 318

ANEXO 3 : ABUELO EUSEBIO 322

ANEXO 4: CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO SUBA COMPARTIR 328

ANEXO 5: LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO 339

ANEXO 6: CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO CHARRY 355

ANEXO 7 : FUNDACIÓN ALLEGRO, COLECTIVO CULTURAL 2016 HASTA HOY 373

ANEXO 8: DOSSIER ÉTICO438

ANEXO 9: CUADROS MRS VULNERABILIDAD BAJA COD 003,0017,0025,0026 490

ANEXO 9.1 : CUADROS MRS MAYOR VULNERABILIDAD COD 08,10,16,18,19,20 517

ANEXO 9.2 ANÁLISIS DE DINÁMICAS DEL CATARSEAR 558

ANEXO 10 CORPOGRAFIAS 648

ANEXO 11 FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA MENORES DE EDAD 650

ANEXO 12 FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA REGISTRO DE VOZ E IMAGEN DE MENORES DE EDAD 657

ANEXO 13 TRADUCCIÓN CAPÍTULO FINAL661

Arguments et proposition méthodologique 662

5.1 Trouvailles 664

5.1.1 Trouvailles théoriques 664

5.2 CONTRIBUTIONS 688

5.2.1 Arguments qui soutiennet et consolident la proposition PERFORMATIVE du Catharsir : 690

5.2.2 PRÉMISSES DE LA PRATIQUE PERFORMATIVE DU CATHARSIR 693

5.2.3 PROFIL DE L'ANIMATEUR DU CATHARSIR : 697

5.2.4 ATELIER DE TRANSFORMATION « Performance du Catharsir » 698

5.2.5 BESOINS DE L'ATELIER 705

5.2.6 Étapes de l'atelier de transformation : 708

Avant : « Enrôler la possibilité » 708

Durant « Exploration et jeu » 708

Après 730

5.2.6 MANIFESTE POUR LES DROITS CORPORELS DES ENFANTS 735

5.2.7 Contributions du projet TransMigrARTS à la Performance du Catharsir 740

AUTRES CONTRIBUTIONS742

Tabla de Figuras

Figura 1. Hoja de ruta Capítulo 1. Autoría propia. (2025) 29

Figura 2. Abuelos maternos. Autoría propia. (1990) 51

Figura 3. Mi Madre. Autoría Propia. 53

Figura 4. Mis padres. Autoría propia. 55

Figura 5. *Cómo me veo*. Autorretrato de Esther García. (2024) 61

Figura 6. 64

Figura 7. Cinturón en mi espalda. Autoría propia. (2023) 66

Figura 8. 67

Figura 9. 70

Figura 10. Corpografía 71

Figura 11. Corpografía del Maltrato 72

Figura 12. 74

Figura 13. Mi hija y yo. Autoría propia. (1999) 75

Figura 14. Mi hija y yo. Autoría propia. (Foto tomada en agosto de 2023) 77

Figura 15. Acción performativa en pandemia. Autoría propia. (2021) 78

Figura 16. Primer trabajo. Sandra y estudiantes de tercero. Autoría propia. (1993) 80

Figura 17. Performance *Habitando la calle*. Acción con niñas y niños del Laureano Gómez. Autoría propia. (2018) 94

Figura 18. Secuestraron a mi hermano. Acción performativa *Una pandemia en la escuela*". Autoría propia. (2020) 95

Figura 19. Actividad frente al espejo. 97

Figura 20. Creaciones de los niños 99

Figura 21. 100

Figura 22. Corpografìa individual. Se reserva la identidad del autor. (2021) 101

Figura 23. Performance *Respirar y Tramitar* 101

Figura 24. Instalación *Agua, cuando me faltes.* Acción performativa abril. Autoría propia. (2024) 103

Figura 25. Corpografía de la niña. Autoría propia. (2024) 107

Figura 26. Corpografía. 114

Figura 27. Mi primera corpografía en el Doctorado con el acompañamiento de la maestra Sonia Castillo. (2020) 118

Figura 28. Hoja de ruta Capítulo 2. Autoría propia. (2025) 119

Figura 29. Hoja de ruta Capítulo 3. Autoría propia. (2025) 169

Figura 30. TransMigrARTS 173

Figura 31. Taller *Performando Mi Frontera*, Sesión 3. Mi lugar seguro 174

Figura 32. Gráficas edades hombres y mujeres 177

Figura 33. Modelo de agenda y bitácora de exploración. Autoría propia. (2023) 178

Figura 34. (2023) 180

Figura 35. (2023) 180

Figura 36. (2023) 180

Figura 37. Sesión Mi Lugar Seguro. Autoría: Cartografía Sur. (2023) 181

Figura 38. Escenas Sesión *Mi camino favorito*, Autoría: Cartografía Sur. (2023) 182

Figura 39. Escena cuerpo mov, Taller PMF. Autoría propia. (2023) 183

Figura 40. Creación con el agua. 184

Figura 41. 184

Figura 42. Sesión 6. 185

Figura 43. Sesión 7 186

Figura 44. El sonido tiene formas. 188

Figura 45. Sesión 9. Palabras que me gustan, Taller PMF. Autoría propia. (2023) 188

Figura 46. Sesión 9. *Pera Manzana* 189

Figura 47. Sesiones 10 y 11 190

Figura 48. Ensamble 191

Figura 49. Performance final. Autor: Cartografía sur. (2023) 192

Figura 50. *Mi lugar seguro soy yo*. Acción de la performance recorridos de pera manzana, autoría cartografía sur, Taller PMF. (2023) 192

Figura 51. Performance final 193

Figura 52. *Confío en vos* 193

Figura 53. Momento del agua 194

Figura 54. Performance final. 194

Figura 55. Performance final. Autor: Cartografía Sur. (2013) 195

Figura 56. Sesiones. Pre talleres, agosto, septiembre y octubre. Autoría propia. (2022) 198

Figura 57. Las niñas y los niños participantes al Taller PMF. 200

Figura 58. Hoja de ruta Capítulo 4. Autoría propia. (2025) 202

Figura 59. Taller PMF 205

Figura 60. Modelo de Análisis de los Modos de Relación Sintiente 219

Figura 61. Instrumento de los Modos de Relación Sintiente con las Dinámicas del Catarsear 220

Figura 62. Sesión 5 Taller PMF. Autoría propia. (2023) 220

Figura 63. Corpografía no. 1 Taller PMF. Autoría propia. (2023) 225

Figura 64. ¿Qué me da rabia? Taller PMF. Autoría propia. (2023) 226

Figura 65. Taller PMF 231

Figura 66. Taller PMF. 232

Figura 67. Hoja de ruta Capítulo 5. Autoría propia. (2025) 232

Figura 68. Resultados de Taller PMF. 236

Figura 69. Corpo-grafía niña de 12 años. Autoría Propia. 245

Figura 70. Corpo-grafía niña de 12 años, Taller PMF. Representación de fragmentación. Autoría anónima. (2024) 246

Figura 71. Corpo-grafía niña de 12 años, Taller PMF. Representación de fragmentación. Acción de cortar. Autoría anónima. (2024) 246

Figura 72. Creación sesión *Mi Lugar Seguro*. Taller PMF. Autoría propia. (2023) 252

Figura 73. 259

Figura 74. Acción Performativa del Catarsear. 260

Figura 75. Taller PMF. 262

Figura 76. Antes del Taller PMF. 265

Figura 77. Taller PMF. 266
Figura 78. Corpografía 268
Figura 79. Taller PMF. 270
Figura 80. Taller PMF. 273
Figura 81. Taller PMF 276
Figura 82. Sesión 5. 278
figura 83. Sesión Voz a vos, ruidos y expresiones 278
Figura 84. Palabras grabadas en el cuerpo. 281
Figura 85 A Escena 282
Figura 86 Puesta en escena 285
Figura 87 289
Figura 88 292

Índice de Tablas

Tabla 1. Prácticas performativas 105
Tabla 2. Recurrencias de las vulnerabilidades observadas y las consecuencias de Orden Social, Psicológico y físicos .108
Tabla 3. Línea de Tiempo de Tiempo, migración, Colombia-Venezuela 140
Tabla 4. Número de asistentes al taller *Performando Mi Frontera*. (2023) 176
Tabla 5. Cronograma 2025 200
Tabla 6. Ciudades de origen, asistentes al taller PMF. (2023) 206
Tabla 7. Resultados del CREA. Análisis sesiones 1, 2 y 3. 211
Tabla 8. Resultados. Transformaciones sesiones 4, 5, 6, 7, 8, y 9. 222
Tabla 9. Intersectorialidad de las vulnerabilidades 248
Tabla 10. Momento 1. Encuentro y bienvenida 264

Introducción

Generalidades

Soy mujer, madre, hija, investigadora, maestra de Educación Artística y creadora desde los contextos escolares oficiales de la ciudad de Bogotá. Desde mi infancia empecé a indagar acciones performativas que me permitieron sobrevivir a la experiencia de maltrato, la cual era una constante en las familias de mi localidad y de mi época (Localidad de Engativá, Bogotá, Colombia, 1982).

Dichas acciones, que con el tiempo he organizado en una estructura metodológica denominada *El Catarsear*, la cual consistía en acciones espontáneas como los gritos liberadores, los saltos, el llanto, las convulsiones, los temblores, las pausas, las quietudes, las ficciones, que me trasladaban a paisajes con sabor a dulce y a la posibilidad de soñar, potencia de mi infancia que me negaba a perder y a la cual dedicaba el tiempo en el que me disponía a huir de mi realidad.

A mi corta edad me revelaba como una mujer en crecimiento, con deseos de transgredir las disciplinas y las normas que cotidianamente atravesaban la piel de mis hermanos y la mía con el golpe, el grito, los sentimientos de culpa y la responsabilidad de prácticas de cuidado, que a mi corta edad se convertían en una trampa de frustraciones y culpas disfrazada de empoderamiento y autonomía.

Más adelante, este Catarsear, se constituyó desde el año 1992 en mi principal práctica pedagógica con niñas y niños como maestra de educación artística. En tanto docente y artista, he encontrado en el ámbito de la escuela la evidencia de la experiencia de maltrato y violencia que viven cotidianamente niñas y niños en general y, específicamente para esta investigación, las niñas y los niños en condición migrante. Este tema ha resultado de particular interés, como eje central de los procesos de creación Investigadora que he realizado, toda vez que en ello se involucra la propia experiencia y el recuerdo de las vivencias de la infancia, que coinciden con la situación que viven actualmente las infancias en Colombia, América Latina y el mundo.

En Colombia, pese a la ley 2089 de 2021, en la que se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes (Congreso de la República de Colombia, 2021, Ley 2089), las cifras de maltrato y abuso sexual siguen en aumento.

Así es como en el año 2023, según cifras de Medicina Legal, se reportaron 37.622 casos de maltrato infantil en Colombia, de los cuales 19.192 presuntamente corresponden a abuso sexual. (Instituto Colombiano de Medicina Legal, 2023). Por otro lado, el ICBF[3] reportó entre enero y noviembre de 2022, 17.384 procesos por situaciones de abuso sexual, de los cuales 5.134, habían ocurrido en la ciudad de Bogotá; por otra parte, en el transcurso de enero de 2024 a agosto de 2024, se confirmaron según la Procuraduría General de la Nación 375 homicidios contra menores de edad, en el territorio colombiano (Procuraduría General de la Nación, 2024). Esto significa que las prácticas de maltrato e infanticidio son una realidad cruel que habita con las niñas y los niños en nuestro país. Por lo tanto, se hace urgente crear, paralelo a la ley y la sanción, modos de hacer que tengan como epicentro a las infancias, para fortalecer su autoestima y que puedan, desde prácticas performativas, mirarse a sí mismas como sujetos de derechos

[3] (ICBF) Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ente encargado de vigilar el estado de bienestar de las niñas, niños y adolescentes en Colombia.

merecedoras de respeto. Con la iniciativa de estructurar *El Catarsear* como una propuesta metodológica, válida dentro de los Estudios Artísticos que provea espacios de reparación a autoestimas maltratadas por contextos de violencia, ingreso al Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2019.

Así, este proyecto se consolida en el Doctorado en cotutela con la Universidad Jean Jaurès de Toulouse (Francia), en el Doctorado de Artes y Ciencias de las Artes que, a su vez, se encuentra inscrito en el macroproyecto TransMigrARTS[4]. En este proyecto se indaga la potencia de las artes vivas en los procesos de reparación, que tiene como hipótesis que las artes escénicas pueden ser un medio para contribuir a transformar y mejorar los modos de existencia que han sido vinculados a los migrantes en situaciones de vulnerabilidad, a través de las herramientas de la Investigación Creación Aplicada (Martínez, 2023). Por lo tanto, esta investigación se desarrolla desde el enfoque de la investigación-creación, en diálogo con las dos perspectivas de los programas de doctorado en cotutela, a saber: La creación investigadora, desde la LECCSP del Programa de doctorado en Estudios Artísticos y la perspectiva de la ICA, Investigación Creación Aplicada, en el marco del Proyecto TransMigrARTS.

En coherencia con los aportes metodológicos de la Línea de Investigación, con los modos de hacer que me permitieron re existir y sobrevivir a una infancia en condición de maltrato y con la experiencia de más de 30 años en acciones creativas con las infancias a través de los cuales he evidenciado el poder transformador en positivo de las artes en la reparación de vulnerabilidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, me permito entonces plantear la siguiente pregunta de investigación, que va a orientar este proyecto de investigación creación:

¿Cómo la práctica performativa del Catarsear, puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato y violencia en los cuerpos de las niñas y niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

A partir de esta pregunta, emergen los siguientes objetivos:

Objetivo general

Instaurar teórica y creativamente la práctica performativa del Catarsear como una contribución metodológica que le permita a la comunidad infantil migrante de los grados tercero y cuarto del Colegio ITD Laureano Gómez, el fortalecimiento de su imagen corporal desde una mirada de la comprensión y el buen trato hacia sí mismos y hacia los otros.

Objetivos específicos

Este objetivo traza una ruta a través de la cual se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar un seguimiento de las prácticas de maltrato a partir de la experiencia vivida en la infancia, con el fin de identificar categorías de análisis para el diseño de la propuesta creativa.
2. Recuperar la experiencia de las prácticas performativas desarrolladas con distintas comunidades.

[4] Página web de TransMigrARTS: https://www.transmigrarts.com/

3. Configurar un campo reflexivo con autores, artistas y otros, que permitan la comprensión de recurrencias encontradas en el proceso de la experiencia vivida.
4. Proponer una ruta metodológica para desarrollar prácticas performativas en el proyecto transmigrar
5. Interpretar teórica y creativamente los resultados de los procesos metodológicos, con miras a dar respuesta a la pregunta de investigación.
6. Diseñar e implementar contribuciones del orden del cuidado y bienestar, creativo y metodológico que permitan desarrollar la propuesta del Catarsear en comunidades infantiles en condición de vulnerabilidad.
7. Socializar los resultados obtenidos.

Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es el de la Investigación Creación, en diálogo con las dos perspectivas de los programas del Doctorado en cotutela, a saber: la creación investigadora desde la LECCSP y la perspectiva de la Investigación-Creación Aplicada en el marco del proyecto TMG. Para esta investigación específicamente, la ICA se desarrolla a partir de una propuesta metodológica artística denominada *El Catarsear*, la cual está basada en prácticas performativas y cuyo objetivo es que las infancias en condición de vulnerabilidad (en este caso, niñas y niños migrantes) puedan tramitar[5] a través de la práctica de la performance, aquellas vulnerabilidades propias de la migración y que afectan la construcción de su autoestima .

La ICA (Investigación Creación Aplicada), se constituye como una práctica investigativa propuesta por la maestra Monique Martínez (Fr), la cual desde un eje socio situado contribuye a ofrecer soluciones a contextos específicos. Esta práctica puede aplicarse tanto en el ámbito empresarial como en el social, y en ambos casos busca proponer caminos de solución de carácter interno.

De acuerdo al enfoque planteado y siguiendo los momentos de la presente investigación con sus respectivos objetivos, el documento se encuentra organizado de la siguiente manera.

Esta investigación comienza en el primer capítulo con un análisis genealógico que explora las vulnerabilidades presentes en mi experiencia de infancia (1980-1990) y las acciones performativas que me llevaron a tramitar el maltrato y a sobrevivir a dicha experiencia. Asimismo, se analizan tanto las comunidades que han participado en su práctica artística (1992-2018), como las acciones performativas que se implementaron en mi experiencia como maestra de artes. Por último, se analizan los registros del taller *Performando Mi Frontera*, el cual se llevó a cabo en los meses de febrero, marzo y abril de 2023, con el cual puse a prueba mi propuesta metodológica *El Catarsear* en el marco del proyecto TransMigrARTS, en su paquete de trabajo número 2.

De este análisis genealógico emergen las diferentes categorías, descritas en el segundo capítulo y desde las cuales se generan unos campos dialógicos importantes. Con la premisa de Soy Cuerpo (Rico Bovio, 1990), el autor contribuye a esta tesis desde la construcción de la “SocioPersona” (Rico Bovio, 2000) y cómo ella desde la experiencia social se nutre, nutre al otro y nutre al contexto. Hablar de cuerpo y contexto implica entonces establecer un diálogo con las formas de percibir el mundo y cómo eso que se percibe, se instala en el cuerpo a manera de marca, acción, forma o

[5] Tramitar: para la RAE, es hacer que un asunto pase por proceso necesario para su resolución

modo (Mandoki, K. 2006) de esa persona, en este caso, en las infancias, seres humanos en crecimiento que son cuerpo, y cuya potencia más grande por estar vivos es su capacidad de sentir y con ella la posibilidad de convertir eso que percibe en su propia realidad. De igual forma, desde esta mirada de las intersensibilidades (Mandoki, 2006) se involucra de manera central la categoría infancia, y se analiza desde dos ópticas diferentes. La primera, desde un recorrido histórico en el que se subrayan las formas de interrelacionarse en el mundo con esas corporeidades crecientes[6], analizando el castigo, el maltrato y la violencia como las principales herramientas de control y configuración a favor de los intereses políticos del momento. En la segunda mirada, en esta investigación se permitió analizar la potencia creadora de las infancias desde las posibilidades propias del sentir, el ficcionar y el jugar. De igual manera, de ese espacio transicional (Winnicoot, 1993) que denominamos juego, el autor lo afirma como el área intermedia entre la realidad interna del niño (su mundo subjetivo) y la realidad externa (el mundo objetivo compartido con los demás). El escenario del juego se convierte entonces para las niñas y los niños en su potencia creativa. Esta les permite ficcionar el mundo y de igual manera, ficcionar la forma como ellos se perciben a sí mismos. Analizar esa autopercepción resultó importante para esta investigación, toda vez que esa imagen corporal (Dolto, 1984) no se limita a la percepción del cuerpo físico, sino que incluye las experiencias emocionales y las relaciones sociales que moldean la identidad personal. Por lo tanto, la construcción de esa imagen corporal que indudablemente empieza en el momento mismo de interactuar con el mundo (el nacimiento) es constituida por la relación del Esquema Corporal con el mundo. Desde esta perspectiva, las afectaciones al cuerpo no son meramente físicas, sino que penetran en capas emocionales, psíquicas, sociales y simbólicas, generando transformaciones que influyen desde el Esquema Corporal y configuran o moldean la imagen corporal. Por lo tanto, el Esquema Corporal, es la vivencia encarnada de la imagen corporal la cual se constituye en la base de la identidad que emerge a través de las prácticas corporales, con una mayor intensidad cuando estas prácticas se llevan a cabo con las infancias. Por lo tanto, el taller *Performando Mi Frontera*, propuso acciones performativas que permitieron percibir la imagen corporal que cada niña y cada niño tenían de sí mismo. Por último, atendiendo a la hipótesis del proyecto TransMigrARTS, en este capítulo se aborda la migración como una categoría de análisis que añade un filtro a la mirada que la investigación da a la población atendida por el taller en mención, teniendo en cuenta que en su totalidad corresponde a una población migrante. Característica que se suma a las vulnerabilidaes presentes. Como la autora Iskra Pavez menciona, la población infantil migrante lleva en su maleta las decisiones de los demás (Adultos, estado, seguridad social, etc) y debe adaptarse, mimetizarse o rebelarse a todos los contextos para poder sobrevivir (Pavez-Soto, 2017).

En el tercer capítulo, se presenta el proyecto TransMigrARTS, el cual establece el marco metodológico basado en la Investigación-Creación Aplicada (ICA) para esta investigación. Además, se explica detalladamente cada uno de los componentes del taller *Performando Mi Frontera*, en el que se recopilaron las principales prácticas performativas que han acompañado mi práctica artística en la escuela y que se reconfiguraron para su implementación con una comunidad infantil migrante. Este taller hizo parte del proyecto TransMigrARTS en el work package 2, cuyo objetivo era validar la herramienta de la observación y la evaluación creada en el work package 1, lo que implicaba que al taller de esta investigación le acudirían miradas externas que proporcionarían una valoración. Por lo tanto, en este tercer capítulo se incluye la descripción de los investigadores externos encargados de observar el taller. Finalmente,

[6] Corporeidades crecientes, un aporte de la Dra. Sonia Castillo para denominar a las infancias.

se presentan los soportes éticos integrados en el dossier, siguiendo las directrices establecidas tanto por el proyecto TransMigrARTS como por la UDFJC.

En el cuarto capítulo se puede observar que, para analizar el taller, se seleccionó una muestra correspondiente al 33% de la población total. Esta selección se llevó a cabo mediante un análisis minucioso de los registros audiovisuales y las entrevistas informales realizadas con la comunidad. Una vez definida la muestra, se procedió a analizar la experiencia del taller utilizando la herramienta Modos de Relación Sintiente (MRS) propuesta por la maestra Sonia Castillo.

A partir de este análisis, en el quinto capítulo, la tesis pone en evidencia a través de las prácticas performativas del Catarsear, las vulnerabilidades referidas a la distorsión de la imagen corporal (Dolto, 1984) que vivencian las infancias que han sufrido maltrato sobre sus cuerpos. Esta distorsión, como consecuencia directa de las diferentes formas de violencia experienciadas por las niñas y los niños, transforma la vivencia del Esquema Corporal que tiene la infancia en tanto socio-persona y trae como consecuencia la baja autoestima, la naturalización del maltrato y el desarrollo de su personalidad a partir de la distorsión de sí mismo y la percepción distorsionada del mundo que le rodea. Así entonces a través de prácticas artísticas se hicieron manifiestas estas afectaciones, las cuales son comunicadas mediante acciones corporales motivadas por el juego desde la ficción, el grito como liberación, las metáforas corporales desde el movimiento, la quietud, la pintura, la construcción de nuevos cuerpos colectivos, las materialidades en conexión, entre otras; son prácticas que se constituyen como un primer nivel de reparación el cual he instalado con el nombre *Tramitar* (Un paso a paso para gestionar o solucionar). En este caso, tramitar, es la forma como la corporeidad creciente da el primer paso para sobrevivir a la vivencia del maltrato.

Esto se constituye en un primer momento de rescate de la autoestima de la persona, donde se potencia la autoficción como modo de re-existencia la cual deviene en una vivencia integrada de la experiencia corporal de la persona. La distorsión a fuerza de maltrato es transformada por vivencias de integración de la persona corporal durante el tiempo de la acción performativa.

En el ámbito creativo, explico cómo este trabajo aporta al campo de los Estudios Artísticos al ofrecer una perspectiva basada en la experiencia, que se transforma en herramienta para la Investigación-Creación Aplicada (ICA). De esta manera, se constituye en una vía válida para abordar la Creación Artística en comunidades infantiles y para comprender la experiencia de "ser niño o niña" a través del arte y la performance.

En el ámbito metodológico, se realiza a manera de contribución, la descripción de la práctica performativa del *Catarsear*, como una experiencia en la que, a través de la práctica de la performance, el juego y la ficción permiten evidenciar la imagen corporal de la sociopersona que las niñas y los niños tienen de sí mismos. Esta contribución contiene, no sólo la descripción de los parámetros a tener en cuenta para llevar a cabo esta práctica, sino que se consolida un taller denominado *Perfomance del Catarsear*, el cual recoge las acciones performativas que a lo largo de mi experticia han sido más relevantes para apoyar a las infancias en condición de vulnerabilidad y que a su vez fueron destacadas en la implementación del taller.

Desde el ámbito social, se especifica cómo la implementación de esta propuesta metodológica contribuye al fortalecimiento de comunidades que respetan y valoran a la infancia. A su vez, se analiza cómo esta metodología impacta en la autopercepción de los niños y niñas, mejorando su autoestima, confianza y capacidad para enfrentar las realidades de su vida cotidiana. Por otro lado, este primer momento de tramitar la experiencia de maltrato a partir de la acción performativa del Catarsear, se ha constituído en los contextos de infancias, en una oportunidad para atender a aquellas infancias que a través de las acciones se percibe que están en riesgo. Es importante recordar que en Colombia se registran 382 infanticidios en lo que va corrido del 2024. Por lo tanto, cualquier oportunidad en la que el cuerpo pueda pedir auxilio hay que tenerla en cuenta.

Finalmente, en el ámbito pedagógico, se ilustra cómo esta metodología permite abordar las intersensibilidades performativas, y propiciar espacios de transformación en los modos de hacer, de interrelacionarse y de reflexionar introspectivamente dentro del dispositivo social de la escuela. La metodología creada se instala en la escuela como un espacio propicio para la Investigación-Creación, que en el futuro podría abordar otras problemáticas sociales. El sexto capítulo se dedica a las conclusiones, respondiendo a la pregunta de investigación planteada al inicio.

Capítulo 1. Una genealogía como acción emancipatoria de las prácticas del maltrato

Para cumplir con el primer objetivo específico, se llevará a cabo un seguimiento exhaustivo de las prácticas de maltrato basándose en las experiencias vividas durante la infancia. Esto permitirá identificar categorías de análisis relevantes que servirán como base para el diseño de la propuesta creativa, la cual establecerá teórica y creativamente *El Catarsear* como una propuesta metodológica.

Este recorrido genealógico se llevará a cabo desde una perspectiva comprensiva y amorosa, con el objetivo de lograr la emancipación afectiva y emocional de mi propia experiencia. Busco así, rescatar el verdadero origen de mis acciones y reflexionar de manera cronológica sobre el proceso de autoreparación que he experimentado desde los 7 años. Al hacerlo, comprendo cómo estas vivencias han influido en mi práctica creativa con las infancias.

En el camino, se develan aquellas realidades que han ocurrido en mi vida y que me obligaron a interactuar con prácticas de maltrato y violencia ejercidas directamente sobre mi cuerpo y los cuerpos de mis hermanos en nuestra experiencia como infantes. Asimismo, se devela cómo empecé a generar acciones que en palabras de la maestra Lynette Hunter se suscitan al borde de una verdad histórica, y que para mí se convirtieron en mi realidad de empoderamiento y fuerza. Estas acciones yo las situaba en la categoría de "Juegos para ser libres y felices". En ella, encontraba inconscientemente la fuerza y el poder para enfrentar mi cotidianidad.

Con este propósito, me permito presentar inicialmente la línea teórica que me ha servido de guía para poder llevar a cabo este tejido genealógico a través de diversos autores con los que comprendo no solo el significado de la palabra genealogía, sino también visualizo la potencia metodológica que aporta a mi investigación.
En primera medida recurro a los aportes de Nietzsche (2021-1887), desde su obra *la Genealogía de la Moral*. Posteriormente, me apoyo en los aportes de Michel Foucault (1976) a partir de la comprensión del castigo como una acción de manipulación. Más adelante, me centro en la institución de la Escuela y desde Zandra Pedraza (1999; 2006; 2011) empiezo a develar cómo las principales prácticas y discursos de poder afectan y moldean la vida de las personas y las comunidades, a partir de acciones biopolíticas.
Finalmente, esta reflexión aborda desde el feminismo la condición de infancia que la sociedad le ha atribuido a la mujer y la condición femenina que se les ha asignado a las infancias, siendo unas y otras (infancias y feminidades) susceptibles al maltrato, al silenciamiento, al cuidado de los otros y a la discriminación.
Después del recorrido teórico, en una segunda parte de este primer capítulo, me permito recoger aquellas experiencias de vida de quienes han contribuido a mi propia construcción de infancia; asimismo, explico cómo estas experiencias han aportado a la construcción de la imagen de mí misma, la cual, aunque valiente, no se identificó nunca dentro de los parámetros de la autoconfianza. Es decir, hubo patrones y circunstancias de mi infancia, que se instalaron en mi propio cuerpo y desdibujaron la construcción de mi imagen, la cual siempre he considerado insuficiente para los parámetros que me imponía la sociedad (escuela, amigos, familia). Hacer este recorrido con las acciones que ello implicaba (viajes, conversas, dibujos) me permitió comprender las circunstancias que llevaron a mi familia a actuar de la manera que lo había hecho y en el camino, comprenderme a mí misma y empezar a generar una mirada amorosa y solidaria con mi propia historia.

Para finalizar esta genealogía y dar cumplimiento al segundo objetivo específico de esta investigación que busca relacionar la experiencia de las prácticas performativas desarrolladas con distintas comunidades, presento en este documento el contexto en el que inicié mi experiencia trabajando con infancias en el año 1992 y el contexto en el que me encuentro actualmente desempeñándome como maestra de educación artística, esto para la facilidad de la lectura del documento. Los contextos que corresponden a los años 1999 hasta 2017, se nombran y presentan juiciosamente en los anexos. Presentar cada una de las experiencias me permite recuperar los principales elementos que componen la propuesta del Catarsear, y de esta manera, identificar las primeras recurrencias o categorías que se desarrollarán en el siguiente capítulo desde una perspectiva histórica, contextualizada y situada.

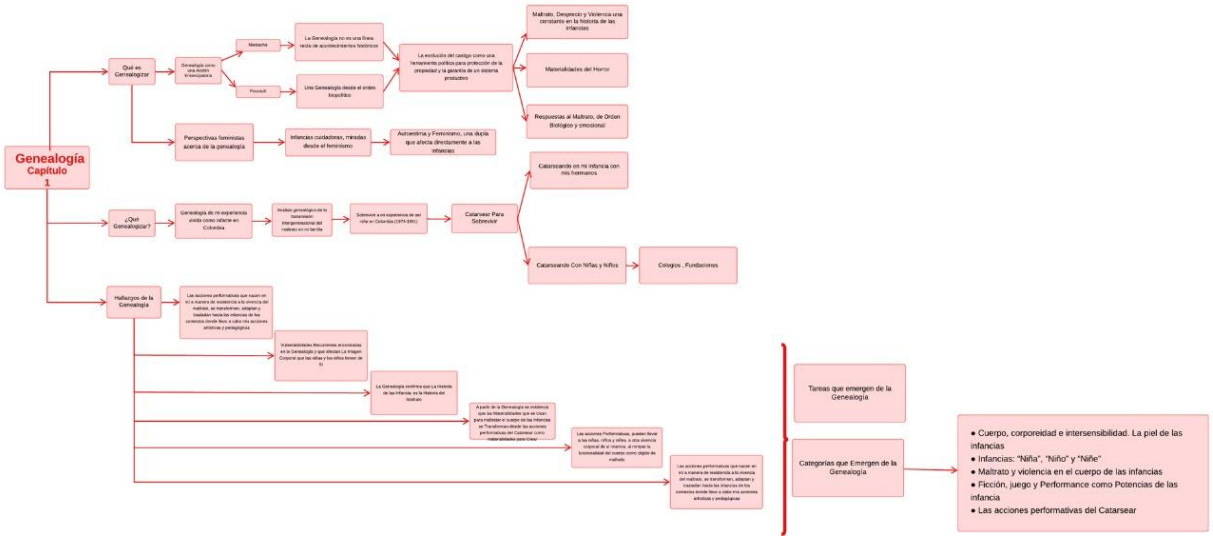


Figura 1. Hoja de ruta Capítulo 1. Autoría propia. (2025)

Primera parte. La genealogía no es una línea recta de acontecimientos históricos

Con el propósito de justificar el uso de la genealogía como una herramienta metodológica para rastrear las prácticas de maltrato a partir de la experiencia vivida en la infancia; se revisa el concepto de genealogía desde la obra de Nietzsche *Genealogía de la moral*, en la que indaga la génesis de las valoraciones acerca de lo que se considera bueno/justo y malo/reprochable. Cuando Nietzsche se propuso estudiar el origen de las valoraciones humanas, recurrió al método genealógico que le permite volver al pasado del concepto para revisar las prácticas, los discursos, las perspectivas y voluntades de poder, que han ejercido en la sociedad a lo largo de la historia para definir un concepto. "Sólo es definible aquello que no tiene historia". (Nietzsche, s.f.)

Afirmó Nietzsche que el hombre (y la mujer) son el resultado de afectos, instintos y pasiones en perenne lucha. En el origen de toda moral hay intereses humanos, personas, perspectivas, puntos de vista, discrepancias. Aquello que se considera bueno o malo en una sociedad, es el resultado de esta pugna de voluntades de poder. Cuando se aporta una definición, esta no es definitiva. La genealogía permite estudiar la historia de los conceptos, pues parte de la idea de que las cosas no tienen un significado propio, inherente; sino que estos se transforman con el tiempo. Dice Chavez (2008), quien retoma a Nietzsche, que "si la genealogía es una historia, lo es de las relaciones anímicas". (p. 90). Es entonces válido afirmar que las valoraciones morales no son cuestiones definidas, fijas; sino, ideas en constante construcción, que han variado de acuerdo con las voluntades de poder predominantes en el momento de una sociedad particular.

En todo origen hay una invención. Buscar el origen de las cosas es buscar la invención de las mismas. Así, la genealogía como método, nos muestra las rutas que los conceptos morales han tomado desde sus inicios hasta su forma actual. Los conceptos se transforman según las contingencias históricas, las necesidades. No hay progresiones lógicas, sino trayectos sinuosos, giros, idas y vueltas, pugnas, fuerzas y resistencias. Menciona Alvarez (2020) que:

> Con Nietzsche se nos abre la posibilidad de pensar que las infancias solo permanecen mientras devienen, que su ser no es la pura aparición presente, sino la constante tensión entre presencia y ausencia, que su ser, finalmente, es el puro devenir. (p. 3)

Así entonces, al hablar de infancia, hay que tener en cuenta que este es un concepto contingente, un resultado de las luchas de poder que han instaurado los discursos acerca de lo que es considerado como infancia. El origen de la infancia es la invención de la misma, No hay una esencia de la infancia, sino discursos que han sido aceptados como válidos y que en este trabajo se buscan contrastar con las realidades de la infancia vividas en Colombia.

Chávez (2008), quien retoma a Nietzsche, entiende que la genealogía es una historia que remite a acontecimientos internos más que una narración de hechos considerados históricos (p. 89). Entendida así, la genealogía es un modo de dar cuenta de la constitución anímica de las personas que permite volver sobre su historia interna para revisar las valoraciones y morales en un ejercicio de crítica, que lo que busca es la revaloración y transvaloración de dichos valores; en palabras del autor: "el valor de las mismas valoraciones morales". (p. 92)

Respecto de la culpa y el castigo en la infancia

Dice Nietzsche que las prácticas de intercambio son la primera forma de pensamiento humano. La moral tiene su origen en la relación personal más antigua y originaria que existe: la relación entre compradores y vendedores, las interacciones, el intercambio. Esto estimuló el pensamiento humano: tasar valores, pensar equivalentes, medir, comparar. Dicha condición nos convierte en agentes sociales. Personas que tienen la capacidad de establecer relaciones sociales; lo cual, por supuesto, trae consecuencias como contratos, deudas, obligaciones, compensaciones, garantías, entre otros. La compraventa según Nietszche (s.f.), es considerada como la primera relación entre las personas. El pensamiento humano tiene su origen en estas prácticas sociales, en la forma en que nos organizamos para producir e intercambiar. Todo tiene un precio.

Estas prácticas sociales de intercambio dieron origen a conceptos como la justicia, y el sentido a oraciones como *pagar por un crimen*: el canon más antiguo de la moral. De esta manera, los castigos se hicieron proporcionales al crimen cometido; el efecto de un poder que se ejerce. El castigo es entonces, en estos términos, una manera de

ejercer un poder. No se castiga para que la persona aprenda, sino para que el deudor pague su deuda. Se produce un sentimiento de gozo cuando se castiga a un criminal, al descargar ese sentimiento de poder. Surgen con las obligaciones y el castigo por el incumplimiento, conceptos morales como la culpa, la conciencia y el deber. El castigo domestica al hombre (y la mujer), pero no lo (o la) hace mejor. Dice Rousseau que el contrato social es un efecto de poder del Estado, un poder cercano al poder supremo, un poder que tiene las facultades de imponer lo que es la ley, y designar lo que es considerado bueno y malo. ¿De qué manera se manifiestan estas prácticas de intercambio en relación con la infancia?

Según Nietzsche, la crueldad constituye el grado de festividad más alto y antiguo. Hay gozo en el sufrimiento ajeno; la alegría más antigua, la maldad desinteresada. No hay utilidad en el castigo, sino placer, instinto animal, la tendencia que tenemos como humanos a la agresión y la crueldad. Ahora bien, ¿de dónde vienen los juicios morales acerca de lo bueno y lo malo? La génesis de estas valoraciones, de la moral, está relacionada con las costumbres. Dice Nietzsche que lo bueno y lo malo no existe. Difiere según la perspectiva con que se mire: Ya sea desde la *moral del amo*, de los nobles, aristócratas, dominantes, agresivos, fuertes, conquistadores y poderosos; o desde la *moral de los esclavos*, los dominados, sumisos, frágiles y oprimidos.

Según Nietzsche la mala conciencia es la tendencia a sentirnos culpables, a vernos como pecadores. Cuando no se puede dirigir la agresión contra otros, se dirige hacia sí mismo, hacia el interior: El autocastigo, la auto violentación. La culpa es equiparable a contraer una deuda. “No se trata sólo de examinar críticamente la verdad o falsedad de unas determinadas proposiciones, sino de desenmascarar ilusiones y autoengaños, es decir, de sospechar de aquello que se nos ofrece como verdadero”. (Sánchez, 2019, p. 19) ¿Qué es entonces la perspectiva? Está determinada por quién dice y desde dónde lo dice. Así, nuestra moral es arbitraria, es una interpretación particular que se hace desde cierta perspectiva. La única virtud constante es una voluntad poderosa, libre de mala conciencia (resentimiento). Hay entonces distintas verdades desde el enfoque de cada persona. No hay verdad, sino voluntad. Hay que hacer una crítica a la voluntad de verdad. Lo que consideramos verdadero, es una imposición que hacen unos más fuertes sobre unos más débiles.

Me pregunto entonces: ¿de qué manera estudiar el concepto de infancia? Es considerable el hecho de que haber vivido una experiencia como infante, me da una perspectiva de lo que entiendo por este concepto, mas no en su completud, pues para propósitos investigativos, y como lo sugiere el estudio genealógico de Nietzsche, es necesario revisar las distintas definiciones que ha tenido el concepto de infancia a lo largo de la historia para comprender las tensiones de poder en su definición o invención. Como menciona Rodríguez (2007): “El conocimiento histórico sobre el pasado de los infantes es una valiosa perspectiva para interpretar su presente y discutir su futuro”. (p. 6)

La genealogía como un camino de emancipación

La genealogía como “un programa histórico filosófico con intenciones críticas”, es la manera como Castro Goméz (2013, 19m32s) subraya la importancia del interés emancipatorio para llevar a cabo el análisis genealógico. En dicho análisis, se describen de manera histórica los ejes o dominios que Foucault postula como los campos de análisis genealógico sobre los sujetos: El eje de la verdad, el eje del poder y el eje ético. El primero constituye “una ontología histórica con nosotros mismos en relación con la verdad, a través de la cual nos constituimos como sujetos de conocimiento”. (Castro-Gómez, 2013, 58m38s). En este eje, que más adelante se transformará en la experiencia de verdad y falsedad de los discursos, y que culminaría en el análisis de los Modos de Veridicción. En *El Coraje de la*

Verdad (1983) Foucault destaca que los discursos en cuanto acciones, pueden ser genealogizables. En ellos, se plasman las consideraciones de verdad de los sujetos, que a su vez se despliegan en su entorno como una afectación. Así entonces, este eje podría dar cuenta histórica de los discursos en que la sociedad ha ubicado a "las infancias", las verdades que se han escrito a su alrededor y las acciones permitidas sobre los cuerpos de las niñas y los niños desde estos discursos de "verdad". Estas verdades plasmadas a lo largo de la historia constituyen dos puntos a tener en cuenta:

1. Estas verdades que constituyen la historia de la categoría infancia, han sido plasmadas desde la masculinidad. Foucault, citado por Castro-Gómez, señala de manera puntual que únicamente las acciones y los discursos en cuanto a acciones, son genealogizables.
2. Entonces, ¿no son genealogizables las sensaciones, el pensamiento colectivo, el sentir colectivo? Voy a genealogizar acciones del intercambio sensible y las consecuencias que tienen en el sentir de las infancias.

Es así como en esta conferencia, Castro-Gómez presenta como subtítulo *La genealogía como una historia de la verdad*; sin embargo, esta enunciación que invita a cuestionarnos acerca de las circunstancias que llevan a concluir una verdad como verdad, es un inicio de una serie de preguntas que pasan por la intención de Foucault de "realizar una historia del modo en que la ciencia eleva pretensiones de verdad que cambian con el tiempo". (Castro-Gómez, 2013). La verdad, de este modo, se constituye de acuerdo con lo que el tiempo, el espacio y las circunstancias que los mismos determinan como tal. Así las cosas, el autor destaca lo que Foucault denomina "Genealogía de la voluntad de saber" el "Pensar la historia de la verdad, sin apoyarse en la verdad, esta última, la que ha sido otorgada por el poder". (Castro-Gómez, 2013). Entonces, la verdad cambia, de acuerdo a como varían los sistemas hegemónicos. Cada época histórica construye su verdad y alrededor de ella se organiza todo el sistema social. De acuerdo a esto, la genealogía como método de investigación, mantiene una parcialidad valorativa, en la que el investigador se basa en su realidad.

Encuentro como una contribución importante a este propósito, la mirada foucaultiana de la genealogía, en cuanto a la perspectiva del investigador, quien sin perder de vista su interés investigativo y siempre bajo un lente emancipador, hace un recorrido por los antecedentes históricos del problema, permitiendo determinar así las categorías, que a su vez son genealogizables. Quien genealogiza "tiene en cuenta su ubicación específica, y desde este perspectivismo, observa en la historia la verdad que da cuenta del aquí y el ahora". (Castro-Gómez, 2013). En este panorama, considero importante ubicar un norte en esta investigación que vaya de la mano con la historia no solo de mi experiencia como infante en condición de vulnerabilidad, sino con las prácticas creativas que surgieron en diálogo con mi sentir y con mi necesidad de encontrar un "lugar seguro"[7]. Asimismo, ese recorrido histórico en clave sensible conmigo misma, según se desarrolla en la Línea de Investigación ECCSP, me permite comprender desde mis propios ojos, circunstancias y situaciones que se presentaron sobre mi cuerpo hace cuatro décadas exactamente.

Señalo entonces, la tensión de la noción de verdad de la infancia, en la relación con la historia instituida de la misma y las realidades sociales que viven las infancias en nuestro país: la historia y las historias de las personas. Así mismo, recurro a la genealogía feminista como otra fuente de información, dada su capacidad para dar cuenta de las

[7] Es una búsqueda constante desde mi experiencia de infante y se constituye en una acción importante en *El Catarsear*.

realidades que se viven, tanto de la condición de ser femenino, como de la feminización de otras condiciones como la infancia (Castillo, 2024); lo que contribuye en esta investigación, a la posibilidad de establecer diálogos con mi propia infancia, mirar mi propia historia desde un foco de amabilidad y asumir una postura emancipadora en cuanto a las narrativas que en ella confluyen, y de las cuales surgen las acciones que pretendo recuperar y que hoy conforman la apuesta metodológica de *El Catarsear* en clave de Investigación-Creación.

Foucault y la genealogía del castigo.

Sin lugar a dudas, fue Michel Foucault quien se constituyó como un soporte teórico imprescindible para este proyecto de investigación, teniendo en cuenta el análisis que minuciosamente realiza al "Castigo" y como este a lo largo de la historia se transforma y se mimetiza de acuerdo a las necesidades de las organizaciones sociales.

Para este proyecto, el análisis del castigo en la mirada Foucaltiana, se centrará en dos puntos:

- La evolución del castigo como una herramienta política para protección de la propiedad y la garantía de un sistema productivo.
- La escuela como centro de configuración para abastecer el sistema productivo.

La evolución del castigo como una herramienta política para protección de la propiedad y la garantía de un sistema productivo

El análisis genealógico que aporta Foucault en su obra *Vigilar y Castigar*, describe cómo los disciplinamientos y las tecnologías para el mismo han aparecido con la humanidad y se transforman con ella al igual que lo hace la significación de las faltas.

Las faltas, en cualquiera de sus formas, agreden la significación de poder en los individuos (Nietzsche, 1887) y por lo tanto quien o quienes las originen deben compensar (Nietzsche, 1887, 36) a través de castigos o venganzas, de acuerdo al grado de intensidad de las mismas. Así entonces, aparecen las acciones que sobre los cuerpos empiezan a determinar consecuencias, marcas, lesiones o padecimientos que le signifiquen a quien carga con la culpa, el remordimiento y la reflexión de las consecuencias de sus acciones. Estas acciones sobre el cuerpo, que Foucault determina como suplicios, se convertían en el siglo XVII a manera de espectáculo en un recordatorio social, con el objetivo de que el espectador tuviese claridad de las consecuencias al no cumplimiento de cualquiera de los mandatos de quienes estuvieran en el poder.

Dichos suplicios se fueron transformando, al igual que la mirada que se le daba a las faltas. Se dio entonces prioridad al cuidado del capital, la producción y la propiedad, estableciendo a través de una reforma, dispositivos de control que garantizaran la prevención del incumplimiento de las normas. Asimismo, las normas empezaron a dar prioridad al trabajo y a la productividad, surgiendo con ello un brazo legislativo que protegiera los intereses del estado y de la burguesía. Con ello se empieza a señalar la palabra "Castigar" otorgando prioridad a la necesidad de "curar, transformar, reformar, corregir y mejorar". (Foucault, 1976, p. 12)

Ante esta necesidad, se generan instituciones que otorguen a los cuerpos las herramientas necesarias para cumplir dentro del marco legal con los objetivos de productividad y cuidado de la propiedad. En ellas la instrucción de la disciplina sería la acción principal para que se empezaran a fortalecer hábitos de productividad por un lado y

disociación de su propio poder por el otro. El discurso dominante mantendría al cuerpo, aunque fuerte dentro de un desconocimiento de su propio ser, ausente de su voluntad de poder (Nietzsche, 2021). Esto implica la economía del castigo (Foucault, 1992) y el control masivo de la población. Dicha economía para Foucault, no se traduciría en castigar menos; significa fijar nuevos principios, para regularizar, afinar y universalizar el arte de castigar (Foucault, 1976, p. 83) lo que disminuye el costo económico, aumenta la eficacia y permite el diseño de castigos adaptados a los cuerpos, a la condición etárea, social y económica del ciudadano.

Las escuelas, las instituciones militares, las instituciones médicas e industriales (entre otras) establecen entonces parámetros reglamentarios que desde su arquitectura hasta su discurso se convierten en escenarios de control que garantizan la obediencia y la producción. Entonces, el castigar se mimetiza en reglamentos internos que justifican aún en el siglo XIX el uso del cuerpo como objeto de coacción para los disciplinamientos. Aunque no se hace desde el acto escénico del siglo XVII, sí se llevan a cabo prácticas de disciplinamiento corporal en el interior de todas las instituciones.

Me remito en este documento a observar la escuela, donde las prácticas de suplicio se encarnaban en el cuerpo de las niñas y los niños en el siglo XIX. Si bien, los verdugos en cuerpos de directivas, no utilizaban las balaclavas para cubrir su rostro, ni el espectáculo resultaba tan aterrador como el de Robert Francois Damiens; el castigo corporal en este caso, cumplía con los requisitos establecidos para un suplicio: El castigo sobre el estudiante produce un grado cuantificable y medible de sufrimiento, este sufrimiento se determina de acuerdo a la falta cometida y está estipulado en unas reglas institucionales y al estudiante se le marca simbólicamente frente al grupo de compañeras y compañeros, para que la lección sea aprendida a nivel social.

Por lo tanto, aunque el suplicio se abolió dentro de las prácticas de control a finales del siglo XVII, este se transformó y permeó las escuelas grabándose en los cuerpos de las niñas y los niños en los siglos posteriores. Es decir, no se vió con buenos ojos en la sociedad que los castigos corporales en público a manera de espectáculo social, recayeran en los cuerpos; sin embargo, las instituciones escolares, tenían dentro de sus métodos de formación el escarnio público, el látigo, la tabla, la regla. Así entonces se encuentran prácticas de maltrato como:

1. Golpear las manos de aquel o aquella estudiante que no hubiera cumplido con las tareas esperadas. Dicho castigo era llevado a cabo con una regla o con una vara de madera o en ocasiones de metal.
2. Exponer al estudiante en una esquina con un objeto pesado en sus manos. Obligándolo a mantener sus codos doblados con las palmas expuestas hacia arriba, sosteniendo el peso que se le haya asignado
3. El uso de los azotes también fue permitido entre el siglo XVIII y XIX. Dice Ariés (1985):

> Era costumbre que los estudiantes fueran castigados con la mayor severidad ante la menor muestra de indisciplina, de desacato o falta de respeto con sus superiores. Por faltar un día al colegio sin justa causa se podían recibir de tres a seis azotes y por indisciplinas menores se podían emplear todos los castigos, “incluso el persuasivo y de dolor”, como eran las palmetas. (Ariés, 1985, p. 65)

Estas formas de castigo institucionalizadas en los “Reglamentos” eran utilizadas en la familia con un nivel más alto de maltrato físico. En los hogares se acostumbró a usar diferentes modalidades de maltrato que se asemejaban a los suplicios descritos por Foucault.

Materialidades del Horror.

Las materialidades para el castigo, hacen referencia a los objetos que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia para infringir dolor a los cuerpos y así administrar la justicia a lo largo del tiempo, reflejando las preocupaciones sociales, éticas y filosóficas de cada época. Desde los látigos y cepos hasta las prisiones y las cámaras de vigilancia, cada etapa histórica ha tenido sus propios dispositivos y espacios destinados a hacer cumplir las normas y castigar las desviaciones. Para esta investigación puntualmente relaciono los materiales que utilizaba mi familia en mi infancia para los castigos y que a partir de los diálogos con la generación de mi madre (mi madre, mis tías) y asimismo en la generación de mis abuelos aparecieron de manera recurrente. En este apartado no profundizo en la experiencia, en el sentir ni en la forma exacta de los hechos, porque en la segunda parte de esta genealogía me permito profundizar en estos detalles.

Más adelante en la página 75, retomo este título al describir en mi experiencia de infancia cómo utilicé dichas materialidades para poder tramitar las sensaciones de rabia e impotencia al ser víctima de maltrato físico, transformándolas en materialidades de creación y reparación.



TABLA 1. LÍNEA DE TIEMPO DE LOS MATERIALES PARA EL CASTIGO

Elemento del castigo	Descripción de la acción	Años y Sujetos que recibían el castigo
Fuego	"Tomaron la mano de mi hermano y la apretaron con fuerza, encendieron la estufa y los gritos de él llenaron la habitación, no lo quemaron, pero le amenazaron con hacerlo. Él tenía 9 años de edad y se había robado unas monedas".[8] Quemar las manos de las niñas, niños y adolescentes que se vieran comprometidos en acciones de hurto, era una manera tradicional de castigar en la generación de mis abuelos y mis tíos.	1980 Hermano 1940-1960 Tías y Tíos maternos
Agua	A mi hermano de cuatro años de edad, mi madre le tomó de los cabellos, lo lanzó al fondo del patio y lo estrelló contra la pared. Posteriormente, lanzó agua en múltiples ocasiones, con la fuerza necesaria para evitar que él se pudiera mover. Su cuerpo, pegado contra la pared, recibía golpes de agua en su espalda. A mi hermano y a mí, nos desnudaban, nos obligaban uno a uno a entrar a la ducha, la cual estaba abierta dejando salir agua fría. Una vez el cuerpo estaba mojado, nuestro padre comenzaba a golpear con un cinturón de cuero, nuestra espalda, glúteos y piernas. A mi abuelo, cuando era niño, lo amarraban de los pulgares, lo colgaban y posteriormente latigaban su cuerpo. Él a su vez, hizo lo propio con sus hijas y ellas, que son la generación de mi madre, replicaron con nosotros.	1983 1991 1924 1946
Cinturón (Látigo)	Mi padre tomaba de la mano a mi hermano, él por su corta estatura y delgadez, quedaba impedido de cualquier forma de movimiento, con la otra mano, lanzaba el cinturón sobre sus piernas. Una vez el niño quedaba dominado por el dolor lo soltaba y continuaba golpeando con el mismo objeto todo su cuerpo. En sus piernas quedaban grabadas las marcas del cinturón. Con mi cuerpo era más fácil, aunque yo era más grande, nunca tuve la fuerza ni la valentía de correr. Mi cuerpo quedaba inmóvil recibiendo los golpes A mi abuelo lo golpeaban con la misma técnica usando la fusta o el zurriago con el que se arreaban los caballos. A mi madre, mi abuelo la golpeó hasta tirarla al suelo, se detenía a tomar una cerveza, descansaba y ella quedaba inmóvil en el suelo, posterior a su descanso, él tomaba el cinturón y continuaba golpeándola.	desde 1980 hasta 1992 1925 1950
Encierro	Con palabras de desprecio me expresaban que me había portado muy mal, me encerraban en una habitación donde me ignoraban durante todo el día.	1984 1985 1986
Madera	Aunque con nosotros no usaron el palo como instrumento para golpear, mi madre en varias ocasiones me amenazó con usarlo.	1980-1991 1976-1985

[8] Encuentros con mi infancia, diálogos inesperados

	El palo de rosa fue utilizado sobre el cuerpo de mi prima por parte de mi abuela. A mis tías maternas, mi abuela las golpeó con palos de escoba y palos de rosa.	1946-1956
El cuerpo como materialidad de maltrato y desprecio	Mi padre me botó por la escalera, utilizando sus puños y sus patadas. Posteriormente ya buscó otros objetos para golpearme La palma de la mano sobre el rostro (cachetada) era común sobre mi hermano y sobre mi A mi prima, el papá golpeaba con patadas y puños el cuerpo de ella y de sus hermanos. Esto lo hacía hasta que los veía sangrar en el suelo.	1980-1990 1980-1990 1980-1995

Estas acciones de maltrato físico que se explican en el cuadro anterior, se hacen presentes en los hogares de muchas niñas y niños en la actualidad. En la realización de los pre talleres en el ITD Laureano Gómez a través de diálogos informales, se conoció la información de golpes con cables, tablas, palos y correas, quemaduras y baños de agua helada. Acciones a las que se exponen las infancias actuales con el fin de contrarrestar la deuda pendiente por alguna desobediencia, travesura o irrespeto.

Por otro lado, con el uso de estos materiales se hace presente en mí, el despertar empírico que gesta una acción performativa de estas tecnologías del maltrato y así dar inicio a acciones liberadoras a partir del juego y la ficción, las cuales permitieron a mis hermanos y a mí, sobrevivir a la experiencia del maltrato. Esta experiencia de transformación de las materialidades, están explicadas con profundidad en el título 1.2.2, apartado en el que profundizo de manera narrativa cómo el juego desde la ficción, se convierte en una acción emancipatoria.

En el contexto inmediato de esta tesis, el castigo físico está presente y se encuentra acompañado de maltrato verbal, lo que conlleva siempre a un maltrato psicológico que se traduce en las siguientes consecuencias[9]:

TABLA 2. RESPUESTAS AL MALTRATO, DE ORDEN BIOLÓGICO Y EMOCIONAL

Respuestas inmediatas de orden biológico del maltrato en el cuerpo de las y los niños	**Respuestas emocionales**
Náuseas Sudoración Taquicardia Espasmos musculares Silenciamiento involuntario Obstrucción respiratoria Fatigabilidad (cansancio) fácil	Ansiedad: La ansiedad responde a un estado emocional, es decir, que, así como se produce también se va. Nuestro modo de actuar y de responder frente a la ansiedad dependerá en parte de su nivel de activación y puesta en marcha. Si esta emoción se activa a niveles elevados, se produce un "secuestro emocional" (Goleman, 1995), entonces

[9] Estas consecuencias enumeradas en este cuadro fueron aportes de psicoorientadoras particulares que atienden casos de niñas y niños en condición de maltrato en Bogotá tanto en el sector privado como en el sector oficial. En el colegio Instituto Mayéutico, colegio del sector privado, del cual actualmente soy Directora General, se encuentran registrados 35 casos confirmados de maltrato físico de un grupo de 280 estudiantes en general, es decir el 12% de la población general. Por otro lado, en el ITD Laureano Gómez, se reportan actualmente un aproximado de 20 casos de maltrato físico por cada uno de los cursos. Es decir, el 57% de la población total de la institución es víctima de maltrato físico.

Irritabilidad Alteraciones del sueño: dificultad para conciliar o mantener el sueño o sensación, al despertarse, de sueño no reparador	prevalece el trabajo de nuestro cerebro emocional por sobre nuestro cerebro racional.
	Depresión Infantil: Inquietud suicida permanente
	Apego e Inseguridad: Sensación de incompletitud, la necesidad constante de complacer

Estas consecuencias son evidentes en el modo de relacionarse con los otros fuera de su contexto familiar. Asimismo, las respuestas emocionales y las respuestas de orden biológico se hacen presentes en el momento de enfrentar una situación de estrés dentro del contexto escolar.

Maltrato, Desprecio y Violencia una constante en la historia de las infancias

El trato a las infancias ha estado acompañado históricamente de acciones violentas, esto es producto del lugar en que la sociedad ubica a las infancias y asimismo el valor que le asigna a ellas. Aunque este fenómeno se da desde el origen de la humanidad, es hasta hace pocas décadas que la sociedad se pregunta si es correcto o no ejercer acciones violentas sobre los cuerpos de las y los infantes.

Maltrato, significa, Mal-Tratar, dar un trato negativo, dañino o nocivo a algo o a alguien.[10] Por otro lado, violencia es definidia por la OMS como "el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muertes, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones". Dentro de este término se contiene una amplia morfología que afecta directamente a las niñas y los niños[11]:

1. Abuso Fetal: consumo de SPA durante la gestación, maltrato (físico, verbal, emocional) a la gestante
2. Negligencia: es la omisión de una acción necesaria para atender el desarrollo y el bienestar físico, psicológico y emocional de un menor. Corresponde al abandono de las obligaciones y generalmente se encuentra enlazada con las demás formas de violencia.
3. Violencia Física: corresponde a todas las agresiones que atentan contra el cuerpo de las niñas y/o los niños. Asimismo, en esta categoría se encuentran las agresiones contra el propio cuerpo. Esta se está haciendo más común en las infancias, como respuesta al maltrato psicológico.
4. Violencia Económica: no proveer los recursos necesarios para la manutención de los hijos.
5. Violencia Psicológica (Abuso Emocional): son patrones de comportamiento que dañan la salud mental, emocional o psicológica de una persona (en este caso las niñas y los niños), afectando su autoestima, autoconfianza y bienestar emocional. A diferencia del maltrato físico, el abuso emocional no siempre deja marcas visibles, pero sus efectos pueden ser igual de graves o incluso más duraderos.
6. Infanticidio: es el acto consciente de acabar con la vida de una niña o un niño. Este tipo de violencia puede clasificarse en: infanticidio (acabar con la vida de una niña o un niño), filicidio: acabar con la vida de una hija o

[10] https://psicologiaymente.com/forense/tipos-de-maltrato

[11] Para analizar la morfología del maltrato, la Doctora Ibone Olza propone que se empiece a incluir la categoría de "Bebés" entendiendo a estos como un colectivo en el último trimestre perinatal, al que en la mayoría de las veces se les desconocen sus derechos. Para efectos de esta investigación, solo se visualizará "Maltrato Infantil" en la comunidad de niñas y niños.

> un hijo (agresión cometida por parte de uno de los padres) y neonaticidio: acabar con la vida de un recién nacido.

El maltrato, que abre la puerta a la violencia, contiene en su interior el desprecio, como una constante en las formas de relacionarse con las infancias. El desprecio, real o fingido (en algunas ocasiones como forma de castigo) consiste en el uso de acciones gestuales, verbales o somáticas que indican al menor que su valor ha disminuido, está disminuyendo o desaparece frente a la persona que ejerce la acción violenta. Para las niñas y los niños, el adulto acompañante es la referencia en cuanto al ideal (Dolto, 1994, p. 25) para sus vidas. Por lo tanto, al ser considerado inválido para el adulto, el menor empieza a definirse como inválido para sí mismo y para el mundo. El desprecio, entra en la categoría de violencia psicológica -abuso emocional- y merece una explicación profunda, pues es una de las herramientas más utilizadas por padres de familia, cuidadores y maestros para obtener el comportamiento regulado por parte de las niñas y los niños.

> En la sociedad medieval, que tomamos como punto de partida, el sentimiento de la infancia no existía… en cuanto el niño podía pasarse sin la solicitud constante de su madre o de su nana, pertenecía de manera inmediata al grupo de los adultos, por lo cual cualquier síntoma de infancia que lograra expresar era merecedor del desprecio y el castigo. (Ariès, 2023, p. 195)

Esta cita que describe una condición de infancia sin infancia en la antigüedad, la destaco porque en ella se encuentra el motivo principal por el que en la mayoría de los casos se desprecia la presencia de las niñas y/o los niños en la actualidad. Hay oculta en la sociedad una pretensión de adultez, en los cuerpos de las infancias, por lo cual se celebra el niño y la niña que trabajan, que ayudan en la casa con todo, asumiendo el rol de responsables del cuidado del hogar, asimismo, se denomina “juicio” al estar quietos y en silencio, dominando el deseo lúdico de explorar el mundo.

El desprecio es quizás la actitud más común y sutil en las formas de maltrato, se ha naturalizado el recelo a las infancias y a sus características propias y con ello se crean tecnologías que las alejan de la realidad, con el fin de tenerlas más controladas.

Maltrato, violencia y desprecio, se constituyen en una constante en las relaciones interpersonales, adultos e infancia y si bien los derechos de los niños (que en Colombia se constituyeron hasta el año 1991) que parten de la convención de la Asamblea general de las Naciones unidas del 22 de enero de 1989, subrayan la obligatoriedad del cuidado físico y emocional de todas las niñas y niños y a su vez define niño como todo ser humano menor de 18 años, es evidente que en Colombia particularmente para efectos de esta investigación, no se tienen en cuenta por lo menos en el 45% de los casos, según cifras de la OMS:

- Casi 3 de cada 4 niños de entre 2 y 4 años (unos 300 millones) sufren con regularidad castigos corporales o violencia psicológica de la mano de padres o cuidadores.
- Una de cada 5 mujeres y uno de cada 13 hombres declaran haber sufrido abusos sexuales cuando tenían entre 0 y 17 años.
- 120 millones de niñas y mujeres jóvenes, de menos de 20 años, han sufrido alguna forma de relación sexual forzada.

El maltrato infantil no solo provoca problemas de salud física y mental que persisten a lo largo de la vida, sino que también tiene repercusiones sociales y laborales que, a largo plazo, pueden frenar el desarrollo económico y social de

una nación. A menudo, este tipo de abuso permanece invisible, y solo una fracción de los niños afectados logra recibir, en algún momento, el apoyo de profesionales de la salud. Por último, de acuerdo a estas cifras que se repiten y aumentan en cada una de las generaciones, y a través de diálogos con psiquiatras y psicólogos infantiles que a lo largo de mi desempeño laboral me acompañan apoyando a las niñas y los niños, en la mayoría de los casos, los niños maltratados desarrollan trastornos, que con el paso del tiempo toman forma en sus relaciones con el mundo a través de acciones violentas que maltratan o acciones pasivas que permiten y asumen el maltrato en su sí mismo como algo natural.

Una Genealogía desde el orden biopolítico

En la obra de Foucault (1976), se percibe cómo en la modernidad el poder ya no se ejerce desde la represión directa, sino que se normalizan acciones de regulación y control. Desde estas acciones de regulación se produce una representación de cuerpo que se impone como modelo de los principios del estado. Este cuerpo se introduce como normativa dentro de las instituciones sociales, con la obligación de que en su interior se establezcan las pautas necesarias para que todos los cuerpos se asemejen a este ideal. Cuerpo productivo, cuerpo disciplinado, cuerpo obediente, cuerpo dócil (Foucault, 1976). A partir de este se generan pautas de sanciones morales y estéticas que clasifican los cuerpos y producen entre sí un sistema de exclusión, el cual privilegia desde la condición racial, etárea, étnica y de origen. A través del cuerpo se refleja el orden social (Pedraza, 2006, p. 103) y desde él, se determinan jerarquizaciones que configuran la relación del sistema con ese cuerpo mismo. Un cuerpo que llega, que se presenta, que expresa o que se distingue, es evaluado desde la lupa de la institución y le es asignado un lugar, de acuerdo a las pautas que se han establecido culturalmente.

En Colombia, entre 1915 y 1935 ante la amenaza de la degeneración de la raza[12], pensadores de la época y pedagogos, crearon un programa de fortalecimiento racial en el que se incluyen las escuelas como objetivo principal para empezar a fortalecer en su interior los cuerpos de las infancias. En este programa, se estructura la cátedra de Educación Física como la que consolida la relación entre la pedagogía y el capitalismo, determinando como principales objetivos: la garantización de la salud, fortalecimiento del carácter y la personalidad desde la premisa de la dedicación, el trabajo y la resistencia (Pedraza, 2006, p. 99), metas que contrarrestaron al sedentarismo.

Esta cátedra aparece en el currículo como una asignatura obligatoria en los centros de educación formales, desde el año 1994 con la implementación de la ley 115. Sin embargo, estuvo presente en Colombia desde la época de la colonia. Pues fue Europa quien estableció la obligatoriedad de una cultura física e implementó desde su ser “blanco” parámetros estéticos a través de los cuales se mediría la cultura local. Lo que implicaba que las comunidades de esta zona, desde su condición de fragilidad, de obediencia y de acato, se posicionarían en un lugar de subordinación dentro de la estructura jerárquica social. Este lugar ha permanecido grabado en los cuerpos de los colombianos hasta el día de hoy. Siendo este el lugar en el que empiezan a habitar las infancias.

[12] Teniendo en cuenta que el estado definió la raza colombiana como “viciosa e inmoral higiénicamente”, presa de las adicciones, débil, sucia y ausente del hábito laboral, nace La ley 39 de 1903, segunda ley orgánica en la historia de la educación en Colombia, establecía un conjunto de parámetros que buscaban mejorar la raza de los colombianos, desde la formación religiosa, deportiva, formación para el trabajo y la producción y formación desde la higiene. Esta nueva raza enferma menos y produce más.

En Colombia, las infancias asumen una fuerte responsabilidad social en el proyecto de nación (Pedraza, 2011, p. 55). En el disciplinamiento y la higienización de sus cuerpos se encontraba el camino correcto para tener un ejército de producción en su adultez. Para ello, era imperativo llevarlas al encierro, un encierro que configura horarios, arquitectura y dinámicas de relacionamiento. Así, las infancias se encierran en las instituciones escolares con el fin de recibir el entrenamiento físico, psicológico y emocional necesario para cumplir con la expectativa de urbanidad.

De las Prácticas de Atención y Cuidado a las Infancias

A continuación, presento un recorrido histórico que evidencia cómo los protocolos de atención a la infancia han evolucionado en respuesta a la necesidad de proteger y reconstruir los derechos de los niños, quienes históricamente han sido sujetos de vulneración y maltrato. Desde una visión inicial de las infancias como objeto de tutela y control, se observa una transición hacia el reconocimiento de los niños como sujetos plenos de derechos. La cronología aquí presentada destaca los principales avances en la protección de los cuerpos infantiles, ilustrando los cambios sociales, legales y médicos que reflejan una lenta, pero persistente transformación en la manera en que las infancias han sido percibidas, tratadas y defendidas por las instituciones. Esta línea de tiempo[13] sostiene la tesis de que el maltrato infantil no es un fenómeno reciente, sino una realidad histórica que solo ha comenzado a visibilizarse y cuestionarse en las últimas décadas.

1940s

1946: surge la Fundación de UNICEF (Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia de las Naciones Unidas). Inicialmente creado para asistir a niños y niñas afectados por la Segunda Guerra Mundial, UNICEF juega un papel central en la protección de los derechos de la infancia y en el desarrollo de programas de salud y educación infantil en todo el mundo.

1950s

1959: surge la Declaración de los Derechos del Niño es adoptada por la Asamblea General de la ONU. Aunque no es legalmente vinculante, este documento reconoce por primera vez en el ámbito internacional una serie de derechos específicos para los niños, incluyendo el derecho a la educación, a la protección y a un desarrollo saludable.

1960s

Durante esta década, crecen los programas de vacunación infantil, principalmente en países en desarrollo impulsados por organismos internacionales como la OMS y UNICEF, lo que marca el inicio de protocolos de salud pública específicos para la infancia.

Así mismo, se comienzan a expandir los programas de nutrición infantil para combatir la desnutrición y la mortalidad en la niñez, especialmente en regiones de África, Asia y América Latina.

[13] Informe que reposa en el archivo Distrital, en el año 1923, el alcalde de Bogotá, Ernesto Sanz de Santamaría Valenzuela

1970s

1979: surge la proclamación del Año Internacional del Niño por la ONU, lo que impulsa la atención mundial hacia los derechos y necesidades de los niños y niñas. Muchos países comienzan a desarrollar políticas y programas de protección de la infancia en respuesta a esta proclamación.

1980s

1984: la OMS y UNICEF lanzan el programa de Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI) para reducir la mortalidad infantil mediante el tratamiento de enfermedades comunes como diarreas y neumonías.

1989: la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es aprobada por la ONU. Este tratado internacional establece una amplia gama de derechos para los niños y obliga a los Estados parte a cumplirlos, impulsando cambios fundamentales en los sistemas de protección y atención de la infancia en los países que la ratifican.

1990s

1990: se celebra la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, en la que los líderes mundiales asumen compromisos para mejorar la situación de los niños en temas como la salud, educación y protección.

1991: muchos países ratifican la CDN, lo que lleva a reformas legales y la creación de instituciones específicas de protección de la infancia. Se desarrollan los primeros protocolos nacionales de protección infantil en línea con la CDN.

2000s

2000: los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) incluyen metas de reducción de la mortalidad infantil y mejora de la salud y educación. Este enfoque internacional impulsa la creación de protocolos y políticas orientadas al bienestar infantil en múltiples áreas.

2002: la ONU celebra la Sesión Especial sobre la Infancia, donde se adopta el documento *Un mundo apropiado para los niños*, que plantea estrategias para mejorar la educación, la salud y la protección contra la violencia.

2010s

2015: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) sustituyen a los ODM y abordan aspectos clave relacionados con la infancia, como la erradicación de la pobreza infantil, el acceso universal a la educación de calidad y la reducción de todas las formas de violencia contra los niños.

2016: la OMS y UNICEF actualizan los estándares de la AIEPI para adaptarlos a los nuevos desafíos y mejorar la cobertura de atención primaria infantil, con un enfoque en los derechos de los niños.

2020s

2020: la pandemia de COVID-19 impacta significativamente a la infancia, revelando brechas en la atención y protección de los niños en situaciones de crisis. El UNICEF y la OMS desarrollan protocolos específicos para la protección de la salud física y mental de los niños durante la pandemia.

2021: Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales publican protocolos para la recuperación post-pandémica con énfasis en el bienestar infantil, especialmente en salud mental y educación.

2023: los gobiernos y agencias internacionales intensifican esfuerzos para mejorar protocolos de atención en salud mental, protección social y educación inclusiva para la infancia, con un enfoque en los impactos post-pandémicos y en la igualdad de acceso.

A pesar de los avances en los protocolos de atención y cuidado a las infancias en nuestro territorio, es fundamental señalar que, desde enero hasta agosto de 2024, momento de redacción y conclusión de este documento, en Colombia se han registrado 375 infanticidios. Esta alarmante cifra refleja la persistencia de una problemática histórica que sigue afectando gravemente a nuestros niños y niñas, y que evidencia que aún queda mucho camino por recorrer en la implementación efectiva de políticas de protección integral y en la transformación de las condiciones de violencia estructural que persisten en el país.

Perspectivas feministas acerca de la genealogía

Los feminismos hablan de y
con las infancias y las infancias
crean nuevos mundos feministas
(Branca & San Pedro, 2021)

Para definir el concepto de infancia, o por lo menos hacer un breve recorrido por sus distintas definiciones a lo largo del tiempo, es necesario tener en cuenta su relación con las demandas feministas, pues, al igual que el feminismo, este concepto ha sido un campo de lucha en la búsqueda de nuevos sentidos que reivindiquen el lugar de los que históricamente han sido considerados como los más débiles.

> Los procesos de construcción social de la infancia, es decir, la invisibilización de los aportes de los niños a la vida social, la restricción de su autonomía, la naturalización de formas de sometimiento con base en la edad, la falta de poder político y de acceso individual a recursos y otros procesos, dan cuenta del tratamiento de los niños con un estatus de minoría social, del mismo modo que se trató a las mujeres como menores. (Ennew, 2002; James *et al.,* 1998; James y James, 2008)

El trabajo de Branca y San Pedro (2021) resulta en un aporte significativo en este sentido, al abordar el concepto de infancia como una construcción social que se construye y deconstruye con el tiempo, y que se vincula con las demandas del feminismo en un diálogo en doble vía, que busca la creación de nuevos sentidos, diferentes a los que ha impuesto el sistema patriarcal y capitalista.

Basta con revisar el significado etimológico de la palabra infancia (*in-fans*: sin voz) para comprender cómo desde la antigua Grecia ya se instauraba este lugar de incapacidad para leer el mundo y enfrentarse a sus desafíos; lxs niñxs en este entendido, eran considerados materia prima de futuras personas, futura materia política. Idea que se mantuvo en la Edad Media en la que la infancia, sin imagen, era considerada como una condición en la que no se era capaz de suplir sus propias necesidades. Un periodo de limitaciones y fragilidad, que acababa en cuanto el sujeto es capaz de

responder por sí mismo. Esta noción, dista de la definición de infancia en la modernidad, donde la infancia pasa a ser un objeto de estudio y conocimiento, y emerge la noción de infante como sujeto político con un lugar propio dentro de la sociedad, que más que limitaciones, tiene unas necesidades sociales y políticas de las que el Estado moderno es responsable, y bajo los preceptos de democracia, igualdad y autonomía, dará paso a la creación de instituciones, discursos, saberes y prácticas orientadas a la infancia. En este contexto, la escuela se reconoce como el lugar legítimo para la formación de las y los niños en donde se materializan los discursos pedagógicos y surge el poder disciplinar.

Así, en la actualidad, las niñas y los niños pasan de ser sujetos sin lugar, sin voz ni imagen, a ser considerados sujetos políticos, sexuados y de derechos con capacidad de acción y participación. “Asumir las infancias como una experiencia múltiple y diversa, que está marcada por las variadas intersecciones que nos atraviesan”. (Branca y San Pedro, 2021, p. 6)

En este breve recorrido por los distintos discursos de infancia, -o infancias como lo proponen las autoras-, se destaca el camino de reivindicación de este concepto hacia nuevos sentidos más igualitarios y justos en las formas de habitar el mundo. Los feminismos nos enseñaron a mirar de manera atenta las injusticias y cuestionar los discursos binarios y heteronormativos que promueven formas rígidas de ser. En esta interpelación, encontramos la división sexual del trabajo como una demanda común del feminismo con las infancias, y su llamado a observar y cuestionar las labores hacia el cuidado, la limpieza, la asistencia social y la servidumbre, históricamente asumidas por niñas, niños y mujeres, relegados a la esfera de lo privado. Estos lugares crean identidades reafirmadas por los estereotipos y roles que se reproducen en la sociedad y que determinan el modo de sentir, ser y desear, negando las múltiples posibilidades de esto.

Son los feminismos, los que han cuestionado históricamente al sistema en cuanto a los roles y han exigido la visibilización de aquellos que han sido fundamentales para cumplir con un sistema de producción (Branca & San Pedro, 2021). Las mujeres, los niños y los esclavos han cumplido un papel indispensable en el desarrollo de las sociedades, sin embargo, son las poblaciones que se esconden bajo la esfera del trabajo productivo.

> El trabajo doméstico y la gestión del tiempo, el cuidado de niñxs y adultxs mayores han sido trabajos históricamente asumidos por mujeres. Muchas veces niñas, que desde su infancia ocupan un rol social específico. (Branca & San Pedro, 2021, p. 2)

En la investigación de Branca & San Pedro (2021) el feminismo popular se construye a partir de las demandas que nacen en los territorios (Branca & San Pedro, 2021, p. 3), en su investigación recogen la mirada crítica de las infancias en cuanto a cuidados, infancias disidentes y educación sexual integral. Temas que cotidianamente se evitan discutir directamente con las infancias, pero que las tocas de manera directa. Para efectos de esta investigación, me remito al análisis que hacen los autores acerca del “cuidado” como un factor importante en las infancias, dicho análisis resulta pertinente para el desarrollo de esta investigación, teniendo en cuenta, que en el ejercicio genealógico se rescatan episodios acerca de cuidado y el ser cuidadora desde los cinco años de edad.

Aunque esta investigación se enfoca en las infancias como población principal, es importante aclarar, que ellas van de la mano con la agenda feminista, no por la noción de cuidado, protección o por tener una mirada adultocentrista que las valide, sino porque las *niñeces* (Romano, 2020), históricamente han sido consideradas como comunidades incompletas, que requieren una constante configuración para su evolución (Carreño, 2015).

Infancias cuidadoras, miradas desde el feminismo

El feminismo nos vuelve a interpelar,
nos incomoda y nos lleva a plantear
preguntas sobre cómo intervenir y construir
con otrxs desde una perspectiva crítica y situada
(Branca & San Pedro, 2021)

Hablar de ser cuidado y cuidador en un ejercicio genealógico teniendo en cuenta la voz de las infancias, permite a esta investigaciòn, no solo hacer un registro de mi experiencia vivida en mi lugar de infante cuidadora, sino analizar la asignaciòn de roles de acuerdo al género en una pràctica machista y patriarcal, en la que a la "niña cuidadora" se le traslada la responsabilidad del hogar como un estìmulo (lo menciono en presente porque es una condición actual de las niñas en Colombia) y asimismo se le expone a males no inferiores como el acoso y el abuso.

Al hablar de cuidado, hablamos del derecho que tienen las infancias a ser cuidadas y el derecho también a renunciar a ser cuidadores (Branca & San Pedro, 2021, p. 4), Según la OIT[14], en el año 2020, 8,2 millones de niñas entre los 5 y 17 años de edad fueron sometidas a realizar labores domésticas como el cuidado de sus hermanos, aseo de hogares, acompañamiento de adultos mayores y responsabilidades de amas de casa en general, lo que desencadena episodios de abuso y maltrato. Investigadores de la ONU determinaron que la sobrecarga de tareas domésticas y la asignaciòn de tareas de cuidado a las niñas y a los niños, no está tenida en cuenta desde ninguna consideraciòn ética ni legal, pero pese a ser un fenómeno común dentro del contexto latinoamericano no existe ninguna estipulación legal que la detenga. Sin embargo, sí empiezan a abrirse caminos legales a las masculinidades cuidadoras, las cuales ya exigen el reconocimiento de su trabajo como aportes al hogar. (Alonso, Serrano y Tomás, 2003). Así entonces, las infancias cuidadoras quedan invisibilizadas y alrededor de ellas se construyen ideales comerciales que esconden y/o disfrazan la acción violenta. Desde la colonia hasta la contemporaneidad, las acciones del cuidado han sido asignadas a las infancias femeninas. Sobre ellas se han acuñado responsabilidades del hogar que se suman a sus responsabilidades académicas. Según estudios de la ONU, desde la niñez se imprime en la niña colombiana y latinoamericana la responsabilidad de que ella debe rendir en el hogar y en el trabajo, y en otros muchos casos, ya debe cumplir como pareja.

En esta investigación, en la que se indaga la comunidad infantil migrante, cuatro niñas de 8 y 9 años de edad ya deben cumplir con deberes en el hogar que se alejan de sus verdaderas responsabilidades (cocinar, cuidar a los hermanos y asear la casa). Asimismo, de la población infantil masculina, son dos los casos. Dos niños de 10 y 11 años de edad, son responsables del hogar mientras los adultos no están en casa. Estas cifras dan cuenta de una infancia descuidada, pero al mismo tiempo cuidadora del hogar, fenómeno que sigue estando presente y que constituye una forma de abandono que acompaña las formas en que los adultos se relacionan con las infancias.

Autoestima y Feminismo, una dupla que afecta directamente a las infancias

A lo largo de la historia, la mujer ha ocupado un lugar de inferioridad frente al patriarcado, el cual determina el horizonte posible tanto para ella como para las infancias. Este horizonte se representa desde el orden político y

[14] Organización Internacional del Trabajo

establece en su agenda un lugar o un no lugar para las mujeres (Lagarde, 2001, p. 34). Con el tiempo, se han asemejado todas las formas femeninas en un solo concepto y a este se le han atribuido los parámetros que las ubican en una escala de valor o un lugar de no valor. Esta semejanza asignada al concepto de lo femenino, desconoce las particularidades en cuanto a experiencias, memorias y condiciones individuales, estableciendo una clara dificultad en la construcción de la autoestima.

Este proyecto aborda como principal vulnerabilidad la baja autoestima que se desarrolla en las niñas y los niños en condición migrante dentro del contexto escolar. Para ello me permito en este espacio genealógico, destacar las concepciones de autoestima en clave de feminismo que la autora Marcela Lagarde y de Los Ríos exponen y que claramente se identifican con la realidad de las infancias. En primera instancia, la autora destaca dos vertientes de autoestima. La primera de ellas, denominada por la autora, la versión "light", la cual se afirma en la condición de servidumbre en el contexto familiar, laboral y conyugal.

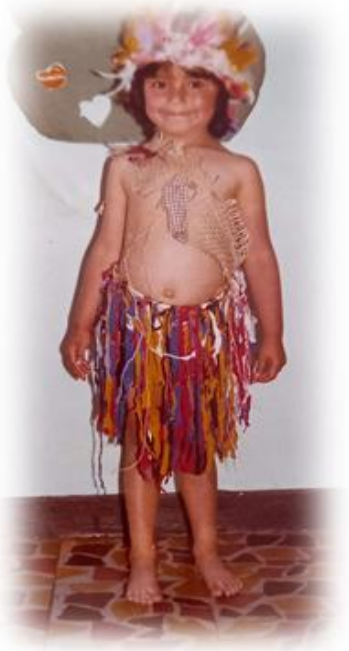
> Se considera a la autoestima como universal, y por ello se trata de manera indistinta a mujeres y a hombres. No se reconoce la importancia de la diferencia sexual, busca adaptar a las mujeres (en este caso a las infancias) al sentido de la modernidad, a partir del consumo. (Lagarde, 2001, p. 19)

Para esta concepción de autoestima está ausente la perspectiva sociopolítica, la condición racial, la condición cultural y la condición etárea de la persona y de las comunidades en general. Por otro lado, existe la autoestima desde la perspectiva feminista, en la cual se involucra la subjetividad, la cotidianeidad y la cultura personal. En ella se involucra la historia de la persona y las experiencias que le han marcado su historia.

Para la autora, la autoestima es evidente en la manera en la que la persona vive y convive, por lo tanto, las acciones para consigo misma y con el mundo están determinadas por el valor que se da a sí misma. Entonces, la autoestima se constituye en la memoria grabada no solo en su mente, sino en su cuerpo y de ella depende su forma de erigirse para mirar al mundo. Asimismo, y a la vez, con mayor dificultad, se constituye la autoestima en las infancias, lo cual parecería obvio en el ámbito familiar, escolar y religioso, atribuyéndole a las niñeces la obligación de permanecer en constante estado de juego, creatividad y alegría sin salir del riel de la obediencia. Al igual que a las mujeres, cuyo destino se encuentra enmarcado por las exigencias patriarcales, las infancias deben caminar al ritmo, a la velocidad y en la ruta del adultocentrismo y de igual forma desconocer la afectación que el contexto tiene sobre su autoconcepto y autovaloración.

A lo que la autora denomina pobreza de género (Lagarde, 2001, p. 49), en cuanto a feminismos, haciendo alusión a la explotación económica, el control económico, la dependencia económica y la supervisión constante del conocimiento al que podrían o no tener acceso las mujeres, la autora Bell Hooks (Hooks & Malo, 2021, p. 34) en cuanto infancias; lo sitúa en la posición de riesgo, en la que las niñas y los niños deben desenvolverse con cuidado para no transgredir la imagen que el otro adulto, tiene sobre sí. La autora es clara al señalar que históricamente la escuela ha sido un espacio de dominación en el que la autoestima debe responder a las expectativas del contexto, asimismo, subraya como urgente empezar a enseñar otros modos de hacer y otras formas de mirar al mundo que les rodea.
Entonces, ante una historia que señala para las feminidades y para las infancias, un único camino con claros límites que delinean una autoestima coherente con un discurso patriarcal, se presentan movimientos y luchas que, pasando por una derecha inquisidora y una izquierda que rotula a quien se reivindica desde lo individual (Lagarde, 2001, p. 26), empieza a aterrizar en la construcción de una autoestima individual y colectiva que le permita a la mujer despegarse

de la visión tradicionalista, y abrirse a una posibilidad de una autoestima política, que en palabras de Marcela Lagarde, se permita ella, la mujer y ellas las infancias, cambios internos en la subjetividad, permitiéndose ser, quienes quieran ser. Reconociéndose desde el empoderamiento personal, lo cual se logra al consolidar los poderes personales que ya tiene[15].



[15] Con la palabra "Poderes", me refiero a las habilidades y la presencia misma de la persona, los cuales se ven aniquilados ante imposiciones de autoritarismo e inequidad (Lagarde, 2001, p. 28).

Segunda parte. Genealogía de mi experiencia vivida como infante en Colombia

Con el fin de desarrollar el primer objetivo específico, me permito realizar un seguimiento de las prácticas de maltrato, a partir de la experiencia vivida en la infancia con el fin de identificar categorías de análisis para el diseño de la propuesta creativa. La presente investigación recurre a acciones genealógicas que tienen como fin la comprensión de:

- La experiencia vivida desde la violencia y el maltrato por parte de mis ancestros y sus formas de tramitar esa experiencia de violencia
- Las acciones llevadas a cabo por mí misma en mi infancia, con las cuales confronté un contexto de violencia y abuso.
- Cómo la creación artística, desde mi condición de infancia, se involucra en cada una de esas acciones.
- Cómo dichas acciones se entrelazan para tejer una metodología que se hace presente en mí hoy como performer, maestra, mujer y madre.
- Cómo dichas acciones artísticas empiezan a convertirse en un camino posible para niñas y niños en condición migrante dentro de mi contexto de creación: La escuela.

Para iniciar este camino genealógico, hago uso de la escritura performativa, como recurso de indagación, ya que esta ofrece la posibilidad de partir del yo individual para posteriormente buscar una comprensión de mi contexto temporal y espacial (Calva, 2019). En este sentido, explorar mi historia, mi propia experiencia como infante, me permite, por un lado, responsabilizarme de ella, y por otro, tomarla como referencia desde una mirada académica, para reconocer cómo se desarrolló mi práctica artística, y cuáles son mis modos de hacer, con el fin de ponerlos en diálogo con las infancias contemporáneas, como posibles caminos de empoderamiento desde la práctica artística.

Análisis genealógico de la transmisión intergeneracional del maltrato en mi familia

Teniendo en cuenta que la propuesta metodológica se enfoca en las infancias maltratadas como población principal, a continuación, desarrollo un análisis genealógico de la transmisión intergeneracional del maltrato en mi familia. Este ejercicio busca confirmar que la violencia ejercida sobre los cuerpos infantiles es consecuencia de herencias que perpetúan patrones de crueldad, revelando el abuso y el descuido histórico de la sociedad con respecto al bienestar y cuidado de niñas y niños.

Para este análisis, he empleado las siguientes herramientas:

1. La acción de rememorar: Recuperación de recuerdos personales y familiares como fuente de reflexión crítica.
2. Entrevistas informales: Conversaciones espontáneas y cercanas que permitieron explorar experiencias silenciadas o fragmentadas.

3. Prácticas del compartir cotidiano como acción performativa: Momentos compartidos a través de actos sencillos como comer juntos, tomar un café, dibujar, recortar, colorear y cocinar, que propiciaron la apertura emocional y la construcción de memoria colectiva.

En este apartado se presentan las genealogías de los principales referentes familiares que han marcado esta transmisión:

- Abuela materna (Ver anexo 2)
- Genealogía de mi abuelo Materno (En este documento)
- Padre (Ver anexo 1)
- Madre (En este documento)

Posteriormente, incluyo la genealogía de mi experiencia de infancia y cómo esta historia trasciende hacia la experiencia de mi hija como niña en Colombia. El análisis revela las formas en que los patrones de violencia, explícitos e implícitos, se transmiten de una generación a otra, afectando no solo la experiencia personal, sino también la percepción del cuidado y bienestar dentro del entorno familiar y social.

Teniendo en cuenta que las prácticas violentas transitaron de generación en generación hasta impactar en los cuerpos de mis hermanos y en el mío, me dispongo a contextualizar, en primer lugar, a partir de las historias de mi abuela, mi abuelo, mi madre y mi padre, las pautas históricas, legales y culturales que alentaron estos patrones de violencia, y en segundo lugar, pretendo analizar las diferentes formas en que estas experiencias fueron tramitadas por mi abuelo, mi madre y yo misma.

En primer lugar, mi abuelo Eusebio García, cuya infancia estuvo marcada por el abandono y el maltrato, vivió una realidad que era común en muchos hogares colombianos a principios del siglo XX. En su vida se observa un patrón de repetición y fortalecimiento de prácticas violentas ejercidas sobre los cuerpos de sus descendientes, lo que confirma que las dinámicas de maltrato no gestionadas a través de procesos de transformación y reparación, se transmiten a lo largo de las generaciones, perpetuándose en la historia familiar.

Por otro lado, mi madre, quien fue víctima de las prácticas de violencia de mi abuelo, interiorizó el maltrato como un rasgo de su identidad. Esta pauta de violencia se instaló no solo en su cuerpo, sino también en su manera de relacionarse con el mundo (su familia y sus estudiantes). A través de ella, el maltrato continuó afectando a su descendencia —mis hermanos y yo— mediante actitudes de desprecio y prácticas violentas replicadas por nuestro padre.

Finalmente, mi propia experiencia revela una exploración de mis sentimientos a través de materialidades y acciones que, originadas en la rabia y la impotencia, se transformaban en actos de liberación, como yo los percibía a los 6, 7 y 8 años.

Genealogía de las prácticas del maltrato, sobre el cuerpo de mi Abuelo Eusebio García

Él, mi abuelo, llamado Eusebio Humberto García, fue expulsado de su casa en su primera infancia porque en su familia no existían los recursos necesarios para ofrecerle bienestar, por lo tanto, fue habitante de calle desde los

cuatro años de edad, dedicado a la recolección de basura, a la mendicidad y al rebusque. La práctica del abandono a la infancia, es una práctica que nace con la humanidad. Desde antes del imperio Romano se han catalogado a las niñas y a los niños cuya condición física es aparentemente frágil, (por su peso, su estatura, su condición de salud, sus actitudes introvertidas) como una pérdida en los alimentos y en los cuidados, eran considerados como desgaste innecesario de recursos y tiempos para los adultos. De igual forma, aquellos niños que no eran reconocidos por los padres en el momento del nacimiento, los unos y los otros, eran envueltos en sábanas y expulsados a la calle en un lugar en el exterior de la casa, dispuesto para tal fin (Ariés, 1985). Al igual que el abandono, el infanticidio era una práctica común.

Todavía en el siglo XVIII, existían quienes entraban a las casas familiares, exponían a los pequeños a las llamas del hogar y volvían a ponerles en el lecho, donde a poco morían con los pulmones abrasados. Este era el destino reservado a los niños enfermos, inválidos, deformes y quizás también a los no deseados. (Ariés, 1985, p. 4)

Según el informe que reposa en el archivo Distrital, en el año 1923, el alcalde de Bogotá, Ernesto Sanz de Santamaría Valenzuela, realizó un análisis de las 50 instituciones protectoras del niño en la ciudad de Bogotá. Estas instituciones acogían entre 500 a 1500 menores (la cifra variaba en la edad de los infantes), esto da cuenta aproximada del alto número de abandono a menores ocurrido en la ciudad de Bogotá a principios del siglo XIX. Teniendo en cuenta, que en este momento Colombia se encontraba en la tensión social y política más grande de su historia, al estar recogiendo las ruinas de una guerra que no discriminaba los cuerpos de los niños para enfrentarlos en batalla.

De esta manera, se observa cómo se trabajó a los niños psicológicamente durante la guerra, por parte del Estado y de los liberales, y del odio de los partidos políticos en la información y desinformación de los acontecimientos del conflicto. Como producto de la participación de los niños surgió una ordenanza, en la que los oficiales competían por reclutar o atraer a esos jóvenes que les funcionaran de serviles, aprovechando con la imaginación de los niños al querer vivir la aventura de la guerra, pues soñaban con esas andanzas. Los niños llegaron a los campos de batalla de varias formas, algunos reclutados a la fuerza, otros influenciados por sus propios. Por ello, es urgente pensar y rescatar la otredad, los otros y las otras que la historia oficial ha silenciado, y es menester que cada vez más se reescriban nuestras realidades con el ánimo de abrir espacios de reflexión y análisis. Muchos padres llevaron a sus hijos para hacer parte de las tropas; muchos murieron en las batallas, como en la de Palonegro. (Hincapié, 2023)

Comprender la realidad de un niño de cuatro años abandonado y que, transitando la mendicidad y los golpes, llegara a convertirse en el abuelo Eusebio, por quien profesábamos un inmenso respeto y temor, dibujó desde mi infancia la imagen de un hombre con poderes. A él, más que a mi abuela, yo lo veía de colores diferentes (asumo que tenía que ver con su vitíligo), pero en mi mente de niña, él era un hombre con poderes. Aún Tengo en mi memoria las narraciones, los momentos en los que me sentaba en sus piernas y empezaba a contarme de él, de sus aventuras, de los robos de queso en una de las veredas del pueblo, de las formas que usaron los adultos para castigarlo y de las muchas veces que logró escapar de los encierros que le imponían.

Mi abuelo, para evitar el castigo de la frialdad de las noches, se refugiaba en los hornos de las ladrilleras de Cogua, municipio reconocido particularmente por esta industria. En esos hornos, mi abuelo pasaba las noches de su infancia, recibiendo altas temperaturas que contrastaban con el frío de las mañanas. Esta exposición al calor originó la aparición del vitíligo, enfermedad que lo acompañó toda su vida y que generó en él la necesidad de cubrir su piel en totalidad. Es así, como en cualquier contexto, que mi abuelo no permitía que se le viera su cuello ni su pecho, partes

en las que la enfermedad ya había teñido o desteñido su piel. Cuando viajábamos a tierra caliente, me extrañaba observarlo siempre con pantalón de paño, camisa abotonada hasta el cuello y las muñecas, y un sombrero negro o café.

Mi abuelo en su infancia robaba queso, robaba frutas y regresaba a su cueva de ladrillo a comer. Cuando lo alcanzaban los verdugos, le amarraban de sus dedos a una viga, lo desnudaban y lo golpeaban con un fuete. Entre tanto, mi abuelo cantaba, "Tona tetona, tona tetona tona tetona tona" sus tonadas campesinas, las que marcaba rítmicamente con sus piernas y en las cuales yo me balanceaba para escucharlo cantar.

Mi abuelo era grande, alto y gordo. Trabajador desde los 4 años de edad. Cuando despertaba en los hornos, corría al pueblo a rebuscarse la vida haciendo mandados y aprendiendo diferentes oficios. Empezó así de ayudante de obras de construcción, y de manera muy disciplinada decidió aprender a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir. Los aprendizajes básicos que luego le sirvieron para convertirse en un maestro de obra reconocido.

Cuando mi abuelo se casó con mi abuela Esther, encontró un lugar de poder en su familia, no solamente era el proveedor económico del hogar, sino que por su temperamento y su estructura física era el que despertaba temor tanto en su esposa, como en sus ocho hijos. Su forma de relacionarse con ellos era a través de acciones violentas, de palabra, de golpe, de miradas. Mi abuelo, aunque militante del partido liberal, capaz de entregar su tiempo, sus pertenencias y su familia a sus ideales políticos, era un conservador en sus creencias y tirano en su manera de relacionarse con su esposa, con sus hijos y con algunos de sus nietos. Sin pudor golpeaba a mi abuela cada vez que ella lo contradecía y absolutamente nadie podía sugerir que él estaba equivocado. Estas afirmaciones, además de ser corroboradas con prácticas de conversa con mis tías, son imágenes y videos que se archivan en mi memoria.



Figura 2. Abuelos maternos. Autoría propia. (1990)

> *Mi hermana mayor se llamaba L, era la más linda de todas las hijas, a ella mi papá la tenía cuidada, es decir la encerraba, porque era muy bonita. Imagínate que a ella mi papá le exigía que le abriera la puerta de la casa apenas entrara. Él no permitía tener que tocar la puerta dos veces. Si mi papá tocaba la puerta una vez y mi hermana Lilia no abría la puerta y debía tocar por segunda vez, todos sabíamos que se armaba un*

infierno…Una vez, él tocó la puerta una vez y cuando ella ya iba a abrirla, su cara se estrelló con el puño de mi papá, quién atravesó los vidrios de la puerta con su mano y le cortó la cara a mi hermana en varias partes. Después de eso mi papá no tuvo reparo en golpearla.

Tanto él como mi abuela Esther mostraban mucho temor a que sus hijas llegaran a tener relaciones sexuales antes del matrimonio o a que se casaran embarazadas. El acercamiento de cualquier hombre hacia sus hijas que representara algún riesgo de cortejo despertaba una alerta, la cual sería subsanada inmediatamente con acciones violentas sobre los cuerpos de sus hijas, acciones que fijaban particular interés por las zonas íntimas de ellas. Este tema de violencia sobre los genitales de las hijas, es considerado un tabú en mi familia, pero dicha práctica se fue trasladando de generación en generación, tomando diferentes matices.

A mi tía L, cuando la encontraron de la mano con un novio, la entraron a su casa, tomándola del cabello. Se dispuso entonces mi abuela a separar sus piernas y mi abuelo con su cinturón golpeó su vagina en múltiples ocasiones.

A partir de mis 13 años, mi padre en varias ocasiones desnudaba a mi hermano y a mí, nos hacía entrar por turnos a la ducha y nos lavaba con agua fría, posteriormente con su cinturón golpeaba nuestro cuerpo hasta que él (mi padre) sentía fatiga. Con esta práctica golpeaba mis glúteos, mis senos y la parte externa de mis genitales.

Mi prima D, vive en compañía de mis abuelos, porque su madre no tiene la opción de buscar un espacio independiente para vivir. Hija de una madre soltera, se ve obligada a vivir la experiencia de ser criada por las formas de mi abuela. Mi prima es golpeada con palo de rosa y cinturón desde muy temprana edad (4 años) en todo su cuerpo. Años (1979-1982).

Aunque son épocas diferentes, las acciones violentas sobre los cuerpos femeninos e infantes, específicamente sobre su desnudez y sobre sus genitales, han sido una constante en todas las generaciones de mi familia. De igual forma al hacer un somero análisis histórico, las formas de tortura encontradas en esta genealogía se identifican todas, con las prácticas violentas llevadas a cabo en la colonia, específicamente con aquellas que la iglesia estipulaba como camino de purificación a través de la “Santa Inquisición".

En todos los episodios de mis tías, mis primas y míos, la palabra que se subrayaba en los insultos era “puta” y en todos los casos se nos recordaba lo impuras y deshonradas que éramos para nuestra familia. Así se confirmaba lo destrozada que estaba la imagen de nuestros padres varones ante la sociedad, por culpa nuestra. Tanto mi madre, mis tías como mis primas y yo, estuvimos inscritas y matriculadas en colegios femeninos de carácter religioso, en los que el discurso nos recordaba la importancia de la virginidad, la pureza y el cuidado de la honra. El rito religioso en estos espacios escolares femeninos, formaba a la mujer en el cuidado y la reserva de su cuerpo. Se fortalecía el discurso de la higiene y la importancia de esconder los olores propios de la mujer y de la infancia femenina (Pedraza, 1999, p. 3).

Ante las prácticas violentas de las familias, las instituciones escolares se mantenían al margen y se limitaban a impartir los contenidos académicos y a evangelizar a las y los estudiantes a partir de la culpa. Estos panópticos (Foucault, 2002, p. 180) han fortalecido el discurso patriarcal y colonial que confirman que sí hay una estrecha relación entre los castigos de las familias llamadas creyentes y católicas de la década del 30´, 40´y 50´ con las prácticas

de tortura sugeridas por la iglesia, por lo que el maltrato corporal, incluso en el interior de la institución era legal y era natural el castigo sobre los cuerpos desnudos como un método de corrección.

Si bien es cierto, que golpear los genitales no es equivalente a prácticas como la mutilación genital femenina, si es importante subrayar que la OMS aclara que cualquier intervención no médica sobre los genitales de una persona, se constituye como tal. Además, la práctica violenta sobre la desnudez y los genitales femeninos y sobre los genitales infantiles se instalan en nuestra sociedad a partir de una herencia que la constituía como una práctica normal que reiteraba el poder del patriarcado sobre el cuerpo de las mujeres, de las niñas y los niños.

Es hasta el año 2014, que la ley 1719 en su artículo 139D, aclara que:

> La desnudez forzada en persona protegida. El que, con ocasión y en desarrollo del conflicto armado, por medio de la violencia, obligue a persona protegida a desnudarse total o parcialmente o a permanecer desnuda, incurrirá en prisión de sesenta y cuatro (64) a ciento sesenta y dos (162) meses y multa de ciento treinta y tres, punto treinta y tres (133.33) a setecientos cincuenta (750) salarios mínimos legales mensuales vigentes. (Congreso de la República de Colombia. Ley 1719 de 2014, Artículo 139D)

Lo que supondría una herramienta legal de protección para las mujeres, los adolescentes, las niñas y los niños.

Genealogía de mi Madre



Figura 3. Mi Madre. Autoría Propia.

Mi madre se llama Esther García de Suárez. Ella prefiere que la llamen Esther García Arévalo (mencionando los apellidos de mis abuelos y no el de mi padre). Ella nació el 19 de mayo de 1946 en la ciudad de Bogotá, fue la cuarta mujer de ocho hijos.

A causa de las complicaciones en el momento del parto, mi madre padece diferentes enfermedades, de las cuales, aún hoy con 77 años de edad ocupan su tiempo y energía. Desde su infancia padece “temblor esencial", enfermedad que se acentúa en ambientes de estrés. Esta condición de salud le impedía tener su cuerpo estable, por lo tanto, acciones comunes como tomar la cuchara, escribir o dibujar se convertían en un trabajo de mucha intensidad y dolor muscular, pues para poder controlar sus extremidades superiores, debía tensionar los músculos de la cintura escapular, los cuales empezaron a deteriorarse con el paso del tiempo.

Mi madre era la cuarta hija. Con lo que mi abuelo dedujo que: “mi abuela no podía parir hijos varones”. Razón por la que el momento del nacimiento de mi madre se vio lleno de tensiones, decepciones por parte de su padre, angustia y desprecio por parte de su madre, poca voluntad en sus cuidados y espacios de abandono en sus primeros momentos de vida. Mi madre nació en una época en la que de manera muy explícita los hombres deseaban siempre tener hijos varones, de tal forma que, en un hogar, cuando el primogénito era mujer, el número de hijos era mayor, en la búsqueda del nacimiento del hijo varón (Ruíz, 2006). Tener hijos varones, garantizaba para el progenitor una imagen de masculinidad y un lugar de prestigio. En palabras de mi tío, mi abuelo celebraba con fiesta el nacimiento de los hombres, invitando a sus hermanos y conocidos a verificar su capacidad de procrear “varones”, reacción opuesta mostraba ante el nacimiento de una hija, su casa se cerraba y obligaba a mi abuela a servirle aún sin haber curado las heridas y las dificultades propias del post parto.

A causa del temblor que mi madre padecía a tiempo completo, ella debía enfrentar en su infancia el acoso por parte de sus compañeras de estudio, quienes en compañía y con apoyo de sus maestras destacaban los temblores que mi madre tenía y las dificultades evidentes para hacer las actividades cotidianas.

> *Había una maestra, se llamaba Leonor, ella me paraba en el pupitre. Como yo tenía que escribir con pluma y tintero, pues con el temblor, se me regaba la tinta y manchaba mi uniforme, mis manos, mi cara, mi cuaderno. Así manchada, ella me decía, súbase al pupitre, por favor miren como quedó Esther por andar temblando. Yo creo que eso era un poco cruel (risas). (Entrevista con mi madre, 31 de octubre 2023)*

Experiencias como estas, significaron para mi madre un gran esfuerzo físico y emocional. Asistir al colegio y llevar a cabo actividades como jugar, caminar, sentarse en la silla, tener amigas o disfrutar los espacios de ocio en la escuela, resultaban para mi madre una tortura. Sin embargo, mi abuela sin quererlo le entregó una posibilidad de evadir esos momentos de angustia.



Figura 4. Mis padres. Autoría propia.

Mi abuela, le enseñó a mi madre a leer y escribir a la edad de 4 años, asimismo, la orientó en el conocimiento de los números naturales y las operaciones básicas entre ellos. Según mi madre, el gusto por la lectura va en el ADN de cada persona (ibid). “A mi me gustaba leer para evadir el encierro”. Según conversaciones con mis tías y mi madre, a mis abuelos el temor de que ellas perdieran su “virtud”[16] los llevaba a controlar en sus hijas cada segundo del día, por esto, el tiempo que no estaban en el colegio ellas debían dedicarse a las labores del hogar. Este encierro que impedía cualquier contacto con el exterior llevó a mi madre a aprovechar cualquier momento libre para introducirse en su libro favorito *Los Cuentos de los Hermanos Grimm*, que en su pubertad fue reemplazado por *Lo que el viento se llevó*, *Cien años de soledad*, y todas las aventuras escritas por Agatha Christie, libros que leyó más de tres veces.

Ella poesía, ella libro, ella calma, ella oficio doméstico. Lavaba, almidonaba, planchaba, viruteaba[17], enceraba y brillaba. Transitaba varios mundos en una sola vida. A sus 13 años de edad, respondía como estudiante prodigio y ama de casa ejemplar (Conversaciones con Elizabeth García)[18]. Ella, como la mayoría de las niñas en América Latina, en tiempos de guerra y postguerra debían hacer su aporte a sus hogares a través del apoyo doméstico y su cotidianeidad se veía siempre salpicada por las tensiones de la violencia producida por mis abuelos, quienes como pauta de crianza empezaron a utilizar en los cuerpos de sus hijas castigos similares o peores a los que el abuelo había

[16] Modo coloquial de denominar la virginidad en la mujer

[17] Viruta: Herramienta de acero utilizada para pulir. En este caso, se viruteaba el piso de madera con las manos para lograr un efecto parejo

[18] La tía “Betty” al preguntarle ¿quién era mi madre en su infancia?

soportado en su niñez. Es así como empiezan en la generación de mi madre a replicarse torturas premeditadas que culminarían con el deseo temprano de escapar de su hogar de cualquier forma.

> *Mi madre me sostenía y mi padre me daba con el fuete en la espalda hasta que se cansaba. Después él se sentaba, se tomaba una cerveza y volvía a golpearme y mi madre volvía a sostenerme. (Conversaciones con Elizabeth García)*[19]

Rodeada de este ambiente hostil, mi madre culminó sus estudios de secundaria, decidió entonces aceptar la propuesta de escaparse de su hogar y casarse a escondidas. Un 21 de octubre, con una iglesia desocupada y un vestido blanco, decidió asistir puntual a su cita con mi padre, contraer nupcias y quizás así escapar del maltrato al que se veía sometida todos los días. Al igual que mi madre, mis tìas se fueron una a una de la casa en diferentes condiciones.

En su matrimonio, mi madre descubrió que las circunstancias cambiaron. Ya nadie podría proveerles el alimento, por lo que ambos deberían empezar a trabajar. Ella, por tener el título de maestra, recibía ofertas laborales en instituciones privadas que le permitían aportar al hogar.

Sin embargo, mi padre no estaba familiarizado con el hábito del trabajo, aún frente a las nuevas responsabilidades. Tan así la situación, que mi padre afirmaba que era mi madre la que debía mantenerlo e incluso proveer los cuidados al que mi padre venía acostumbrado por parte de mi abuela materna. En este nuevo contexto matrimonial, mi padre descubrió el estatus de autoridad que le proveía la sociedad, al ser el varón de la casa. Por lo tanto, decidió ejercerla inicialmente sobre mi madre y posteriormente sobre nosotros, es así como el hilo de violencia se repetía en esta tercera generación.

Sin embargo, mi madre no asume una actitud dócil ante mi padre, ante el maltrato físico, verbal y psicológico al que él intentaba someterla todos los días, ella le hacía frente con su cuerpo, descubriéndose fuerte y ágil ante los posibles ataques por parte de él. Ella no dudaba en enfrentarse a él cuantas veces fueran necesarias, con la única misión de que él también aportara a esta nueva familia.

En palabras de mi madre: “yo no le tenía miedo y con lo que fuera me defendía de su maltrato porque éramos los dos solos, si nos matábamos, no había niños de por medio”. (conversaciones con mi madre). Sin embargo, vienen los hijos, viene la primera circunstancia que vestiría a mi madre de una fragilidad que ella desconocía, las enfermedades en los hijos. Subrayo esto, porque atender la enfermedad en el cuerpo de los hijos implica en la contemporaneidad contar con el apoyo de múltiples instituciones gubernamentales. Ayudas de orden económico, social, académico y psicológico que constituyen una red fundamental para que la madre de hijos enfermos crónicos pueda sentirse respaldada. Sin embargo, en el caso de mi madre las condiciones fueron otras. El Estado no le aportaba en ningún sentido y, en ocasiones, mi padre tampoco.

Mi hermana mayor, nació el 31 de enero de 1969. Entre ella y yo hay 5 años, 3 meses y 16 días de diferencia. Mi hermana nace con hipotiroidismo congénito, definido por la Revista Médica del Seguro Social Mexicano como: "el

[19] Narraciones como estas eran una constante en las conversaciones con mi madre. Ella acostumbraba en su papel de madre a distribuir los oficios de la casa y cuando juntas hacíamos oficio en lugares cercanos, me narraba acontecimientos como este.

resultado de la ausencia o falta de desarrollo de la glándula tiroides. La destrucción de esta glándula, la falta de estimulación de la tiroides por la pituitaria, o la síntesis defectuosa, o alteración en la acción de las hormonas tiroideas, produce como consecuencia, una disminución de la actividad biológica de estas, a nivel tisular desde el nacimiento. El hipotiroidismo congénito es la principal causa endocrina que puede producir retraso mental, pero que en la actualidad es prevenible gracias a la detección neonatal, la cual inició con un programa piloto en el Instituto Nacional de Perinatología en 1986". (Instituto Mexicano Social, 2011, pp. 279-183)

Mi madre, en sus estudios en la Universidad Pedagógica, recibe una asignatura denominada Desarrollo Neurológico, a través de la cual aprende a identificar las principales características de las niñas y los niños en su proceso de desarrollo normal. Cuando mi hermana cumple 13 meses de nacida, mi madre empieza a observar que su proceso de desarrollo no correspondía a lo que se esperaba. Mientras mi hermana a los nueve meses ya gateaba y se esperaba que a los 12 caminara, su cuerpo empezó a retroceder en talla, peso y habilidades psicomotoras. En lugar de empezar a caminar, volvió a caer en la posición decúbito[20]. Sin ser escuchada por mi padre, mi madre toma la decisión de acudir al médico, expresando lo que ella percibía y solicitando que le hicieran a mi hermana los exámenes necesarios para saber qué le ocurría. Allí, como en muchos otros espacios médicos, mi madre recibe respuestas violentas, asegurando que la menor estaba en perfectas condiciones y que el problema se resumía en que ella era una madre primeriza. De esta manera, regresa a casa en múltiples ocasiones, invadida por la angustia de ver a mi hermana en procesos de retroceso evidentes para ella.

La condición de mi hermana empieza a avanzar y se evidencia una regresión cognitiva y psicomotriz severa. Inicialmente, empezaron a desaparecer sus reflejos, más adelante su posibilidad de hablar, caminar y comer. Esto produjo en mi hermana un grado de desnutrición superior, lo que implicaba que tenían que alimentarla con sonda.

Finalmente, se logra un diagnóstico: hipotiroidismo congénito, y le entregan a mi madre una pastilla de tiroxina que debe acompañar a mi hermana a lo largo de toda su vida. Una pastilla que estaba en el sistema de salud desde el siglo xx y que, según el endocrino, la asistencia médica y la medicina oportuna, le hubieran permitido a mi hermana un desarrollo normal, por lo que hoy podría disfrutar de todas sus habilidades físicas y mentales. Sin embargo, por las circunstancias de desatención médica, mi hermana vive actualmente a sus 54 años con un retraso psicomotor y cognitivo severo. En 1972 los doctores le aseguraron a mi madre, que mi hermana nunca podría levantarse de su cama. Incluso, se refirieron a ella como un “animalito” el cual no llegaría a tener ningún tipo de funcionalidad autónoma.

Yo me senté en la carrilera del tren
con su hermana entre mis brazos,
casi amaneció deseando que el tren nos llevará por delante.
(Conversaciones con mi madre)

Ante el diagnóstico y la proyección del médico, mi madre inicia el diseño de un programa de rehabilitación, en el que incluiría tanto los conocimientos adquiridos en el programa de validación pedagógica de la Universidad Pedagógica

[20] Posición acostada, tumbada o yacente

Nacional[21] como elementos que le enseñaban profesionales de la salud a los que ella consultaba de manera autónoma, a esto se sumaban las largas horas de lectura, investigación y consulta que ella hacía en la Universidad Nacional con el fin de no improvisar en el tratamiento de mi hermana.

En Colombia en el año 2010, se empieza a reconocer la economía del cuidado[22] y el aporte que las personas, en especial las mujeres, hacen a una sociedad a través de actividades como las labores de la casa y el cuidado de los enfermos, y por las que no reciben ninguna retribución económica. La ley 1413 de 2010 nombra las tareas del cuidado y analiza en cifras el aporte que ello representa a la economía del país. Aporte que, en 1969, no era reconocido ni por el estado, ni por las familias en general, situando a mi madre en la obligación del cuidado de mi hermana, las labores de la casa y aporte financiero. De igual forma, mi madre empieza a dedicar la totalidad de sus ingresos para cubrir los costos de las terapias que mi hermana requería, (terapia de lenguaje, terapia física y terapia ocupacional). Sin ningún recurso económico extra, viviendo en un inquilinato y con un lento proceso de recuperación para mi hermana, mi madre se ve enfrentada a sus sueños truncados y a un esposo maltratador, quien en muchas ocasiones se refería a mi hermana como "boba".

> *Yo quería viajar, siempre quise conocer todo el mundo y hablar varios idiomas. Montar el colegio también fue mi sueño, o más bien, la forma para conseguir la plata, ofrecer empleo y así poder darme gusto. Cuando yo salía de la Pedagógica me iba caminando para mi casa, de la mano de su papá, pero yo iba soñando, soñando con viajar… Su papá dejó de estudiar y se la pasaba cuidándome (Conversaciones con mi madre)*

Mi madre intentaba mostrarse fuerte ante el maltrato físico y psicológico de mi padre[23] evitando que esto afectara el proceso de rehabilitación de mi hermana; sin embargo, al llegar el segundo embarazo, ella empezó a justificar las demandas de mi padre y a ceder a él no solo su tiempo, sino también su dinero, endosando a él el cheque que recibía como salario por trabajar en la SED[24]. Una especie de resignación empieza a apoderarse de ella. Cesan las batallas con mi padre y una aparente paz habita en la casa, una paz que implicaba la dedicación de ella al trabajo, al cuidado de mi hermana, a las labores de la casa y a la atención a mi padre. Una aparente paz que cohabitaba con el temor de que este segundo embarazo también trajera consigo una niña o un niño enfermo. (Conversaciones con mi madre)

De este segundo embarazo nací yo, el 16 de mayo de 1974. Se comprobó mi estado aparentemente sano por lo que de manera inmediata mi madre accedió a los servicios del jardín infantil del Bienestar Familiar ICBF para que allí me cuidaran, mientras ella cumplía con las labores de maestra, ama de casa, cuidadora de mi hermana y cuidadora de las inseguridades de mi padre. Nací en una época de aparente bonanza, mi madre ya era maestra de la Secretaría de

---

[21] Mi madre es bachiller Académico del colegio Femenino Bachillerato y Comercio del año 1966. En el año 1967 ingresa a la Universidad Pedagógica a un programa de validación del Bachillerato pedagógico, obteniendo el título de Bachiller Pedagógico que la acreditaba para ejercer como maestra de Primaria.

[22] Ley 1413 de 2010 define Economía del Cuidado como el trabajo no remunerado que se realiza en el hogar relacionado con mantenimiento de vivienda, cuidados de otras personas del hogar o la comunidad y el mantenimiento de la fuerza del trabajo remunerado. Esta categoría de trabajo es de fundamental importancia económica en una sociedad. Núm 6: Cuidado y apoyo de personas ancianas y enfermas.

[23] Mi padre revisaba la ropa interior de mi madre. La golpeaba si llegaba a sentir un olor diferente al habitual, porque significaba que ella había tenido relaciones sexuales con otra persona. Mi padre la llamaba desde la oficina y si ella no contestaba al tercer timbre, él llegaba en la noche a insultarla y a maltratarla físicamente, porque esa desatención al teléfono significaba que ella estaba atendiendo a otra persona (amante).

[24] Mi madre ingresó al Magisterio en 1972 como maestra de planta de Educación Básica Primaria.

Educación y a través de su estrategia de rehabilitación había logrado que mi hermana caminara y hablara de manera autónoma[25]. Después de haber hecho un periplo por muchos inquilinatos, mis padres adquirieron una vivienda propia que, aunque humilde, sería la casa donde yo nací y se convertiría en mi reino.

Mi padre empezó a adquirir el hábito del trabajo. En el día trabajaba de 8:00 am a 5:00pm, como digitador de la empresa General Electric[26] y en la noche se dedicaba a recorrer Bogotá en un taxi (inicialmente prestado y posteriormente propio) con el fin adquirir más dinero. Aunque ya no había escasez de alimento, ni el afán por la búsqueda de un techo que nos cubriera, en el interior del hogar se sentía siempre miedo. Un miedo que mi madre justificaba desde la palabra autoridad y que era excusada por el "exceso de trabajo que él tenía".

> *Su hermana no podía caminar rápido. Yo la alzaba porque ella tenía sus varillas y así me tocaba llevarla a la fundación que me ayudaba a rehabilitarla[27], regresaba a mi escuela a trabajar y después tenía que recoger a las niñas, en la calle 68 con 30. Yo me iba con sumercé en un bus por su hermana, ¿no se acuerda? Cuando llegábamos a la casa ya era tarde para comer y alistar todo para el otro día. (Conversaciones con mi madre)*

La violencia contra el cuerpo de mi madre se naturalizó, por lo tanto, nací rodeada de acciones violentas como los golpes a mi madre y las persecuciones que mi padre le hacía de manera sorpresiva cuando ella salía del trabajo. Ella me demostraba con su miedo, su extrema humildad y su aparente aceptación que eso era lo correcto. Mi madre nunca hablaba mal de mi padre, por el contrario, trataba de mostrarse amorosa y de acuerdo a las disposiciones que él tenía para el hogar.

Mi madre quedó embarazada de mi hermano en enero de 1978. Yo tenía exactamente 4 años, 5 meses y 3 días cuando él nació. Era el bebé más bello del mundo. No llegaron a casa con él. Recuerdo las clínicas, el oxígeno y los muchos remedios, y pensé que de nuevo llegaría la enfermedad y la incertidumbre a mi casa. En el parto de mi hermano se presentaron inconvenientes. Mi madre asegura que mi padre no la quiso llevar al médico oportunamente, por lo que mi hermano presentó Síndrome de Aspiración Meconial[28]. Al preguntar a mi padre, él calla y parece asumir su culpa. Culpa que se intensificó cada vez que mi hermano era ingresado en el hospital.

Mi hermano nació en 1978. Desde sus primeros meses y a lo largo de su vida los permaneció en la clínica por lo menos una semana al mes. Fueron tantas las hospitalizaciones, que naturalizamos la enfermedad y la falta de oxígeno en su cuerpo. Naturalizamos el color morado de sus labios y, quizás nunca pensamos que, sin estar en la clínica, pudiera darle un ataque de asma en la casa, y en un lapso de cinco minutos fallecer frente a mis ojos un 24 de abril de 1992.

---

[25] Como consecuencia de su enfermedad, mi hermana tenía piernas en condición genu valgo: Piernas en forma de x

[26] General Electric: empresa norteamericana especializada en la industria de la aviación, la salud y la energía. Hizo presencia en Colombia en 1927 y sus instalaciones se encontraban en la ciudad de Bogotá. Cerró su planta física en la ciudad de Bogotá en 1985.

[27] En el gobierno de Eduardo Santos, en 1939, se creó el Hospital Lorencita Villegas de Santos, enfocado en el cuidado de las niñas y los niños. En este espacio físico se encontraban tanto las terapias como el espacio de cuidado de mi hermana mientras mi madre trabajaba.

[28] El meconio es una sustancia estéril que se encuentra en el intestino del feto. Cuando el bebé tiene falta de oxígeno es normal que esa sustancia salga por su esfínter anal aun estando en el vientre de la madre y en ocasiones sea aspirado por sus vías respiratorias, lo que puede causar daño crónico en los pulmones.

Metamorfosis de mi madre

Ella con docilidad y resignación había soportado la explotación y el maltrato. Ella caminaba tan rápido que sus piernas no podían verse, cargaba a mi hermana en sus brazos y me llevaba a mi de su mano. Al jardín mío, al colegio de Martha (mi hermana), al trabajo, a la cocina, a limpiar el baño, a la escuela, a la cama para él cuando él dijera para no poner en tela de juicio su fidelidad. Ella que era entrega incondicional, se transformó, se descubrió monstruo, se llenó de ira, su boca botaba fuego y sus manos eran de hierro. Ella que fue paz y regocijo, se transformó en trueno al enterarse que mi padre llevaba algún tiempo, no sé cuánto, acostándose con la que fuera su mejor amiga.

Mi madre fue educada desde la práctica de la docilidad. Práctica que deviene de una tradición católica fuerte en el interior de nuestra familia y que establece como parámetros fundamentales para la mujer, la belleza, la obediencia y la diligencia en los oficios del hogar. Mi madre le había entregado a mi padre su salario durante 10 años, le permitió el maltrato físico, psicológico y el abuso sexual hasta que se enfrentó con sorpresa a la deslealtad.

Sus ojos estaban llenos de fuego,

era gigante, medía tres metros,

tenía un látigo en su mano

y por primera vez miraba a mi padre

miraba con desprecio,

a mi padre y también a mí. (Mi diario de campo)

Mi madre transitó la orfandad[29] que por generaciones llevaba habitando en mi familia (Basaglia Ongaro & Kanoussi, 1985, p. 46), ella fue rechazada por su propia madre, por su maestra de colegio, por algunas de sus amigas, y ahora se encontraba con la infidelidad de mi padre y su mejor amiga. Situación que la condujo a una transformación, no solamente en sus maneras de actuar, si no que la transformación atravesó su cuerpo y se instaló en su mirada.

[29] "Este estado de orfandad significa que para muchas mujeres no hay posibilidad de regresión al seno materno por no haber una madre a la cual recurrir en busca de apoyo. Para los hombres, las cosas son diferentes ya que la esposa es, en el fondo, siempre la madre. En cambio, cuando una mujer se casa pasa de la tutela del padre a la del marido".



Figura 5. *Cómo me veo*. Autorretrato de Esther García. (2024)

Mi madre ya no olía a leche, mi madre ya no era dulce; sin embargo, yo con mis ojos de niña de siete años de edad, la veía gigante, hermosa, poderosa. Mi madre encontró en la rabia el poder hacia su libertad. Se descubrió fuerte, inteligente y capaz. La manera de mirarse a sí misma se transformó y empezó a establecerse retos que la llevaran a posicionarse no solamente en el ámbito familiar, sino en la localidad. Luchó como una leona para poder entrar a la universidad, para fundar su empresa educativa con una visión de vanguardia en 1982, empresa que hoy, 43 años después, sostiene a mi familia. Mi madre dejó de ser débil y eso me llenaba de orgullo y temor. Ahora era ella la que gritaba y éramos mis hermanos y yo los que nos vestíamos de docilidad para que ella pudiera cumplir sus sueños.

Pese a la enfermedad de mi hermano, dentro de los retos de mi madre se encontraba la posibilidad de ingresar a la universidad y obtener un título profesional. Por lo que, en enero de 1979, ingresó a la Universidad de San Buenaventura, para estudiar su Licenciatura en Básica Primaria, por lo que asignó de 5:00pm a 11:00pm de lunes a viernes para cumplir con el curso de su carrera. Para ello, yo debía hacerme cargo de la casa y de mis hermanos desde los cinco años de edad.

Es así como en mis hombros reposaba el cuidado de mis hermanos, el cuidado de la casa, la responsabilidad de correr y de ir a su ritmo en esa danza incesante de producir. De no pasar un solo día sin enfrentarse al reto de crear y recrear su capital intelectual (Bourdieu, 2003, p. 30), económico y laboral. Su mirada hacia mí cambió. Era una mirada con poder, una mirada que nos recordaba en múltiples circunstancias, lo infeliz que era por tenernos a su lado.

> *Ahí empezamos con mis hermanos a encontrar el calor del cinturón sobre nuestras piernas, ahí empezamos a distinguir el agua, cuando moja con tristeza que es diferente al agua convertida en látigo, en monstruo que te absorbe en una alberca sin permitirte respirar, ahí mis hermanos y yo nos descubrimos ante la soledad, el miedo y la tristeza. (Mi bitácora sintiente)*

Sobrevivir a mi experiencia de ser niña en Colombia (1974-1991)

Soy una mujer en cuya infancia fui una niña maltratada desde el año 1978 hasta el año 1992, año en el que decidí abandonar mi casa (18 años de edad), soy hija de una mujer maltratada desde el año 1946 hasta el año 1968 (18 años de edad), año en el que decidió casarse a escondidas y abandonar su casa, soy nieta de una mujer maltratada desde el año 1920 hasta el año 1990 (72 años de edad[30]), año en el que mi abuela decide habitar lejos de mi abuelo. En mi familia eran comunes las acciones de violencia física, verbal y sexual, y al hacer este recorrido histórico, me permito no solamente solidarizarme con el sentir de las generaciones de mujeres que me anteceden, sino comprender a través de los marcos legales los factores por los cuales ellas permanecieron en condiciones de maltrato, tanto en su infancia por ser esta la etapa de la vida en la que dependen del otro para poder sobrevivir, como en su adultez por las condiciones sociales y legales que las rodeaban y las ubicaban en una condición de dependencia y minoría de edad por el hecho de ser mujeres. Así es el caso de mi madre, quien se casó a escondidas con mi padre en 1967, con el fin de huir de los maltratos físicos y verbales por parte de mis abuelos; sin embargo, junto a mi padre, ella se encontraría con niveles de violencia superiores a los que había soportado en su casa materna. A pesar de ello y ante la vicisitud económica, las presiones de salud de mis hermanos[31] y el marco legal[32] que no le favorecía para poder independizarse de mi padre, ella ha permanecido junto a él desde el año 1967 hasta el día de hoy.

Nací el 16 de mayo de 1974. Aunque no tengo registros de imágenes claras acerca de mis tres primeros años de vida, sí tengo escondidos en alguna parte de mi ser algunos olores, sonidos y brillos de colores que, al percibirlos en la actualidad, me trasladan inmediatamente a una casa en obra gris en la que habitábamos mi madre, mi padre, mis hermanos y yo. Una casa de paredes grises, llena de rejas por todos los posibles espacios de escape de mi madre o de nosotros. Una casa cuyo piso no era liso. Una casa fría de dos habitaciones en el segundo piso. En una de ellas dormíamos los tres hijos, en dos camas y una cuna en la mitad de ellas. En la habitación de al lado dormían mis padres, en ella había un televisor cuyas imágenes se emitían en blanco y negro, una cama, dos mesas de noche y un clóset. Esta habitación era extraña. En ella se lloraba, se gritaba, se golpeaban unos a otros. Esta habitación permanecía con llave, escondiendo los zapatos nuevos, la ropa bonita para estrenar algún día, los juguetes más valiosos y los dulces. Esta costumbre de esconder lo que representa placer o felicidad era propia de mi abuela Esther, quien incluso dejaba que en ocasiones las golosinas perdieran su vigencia, antes que compartirlas con los demás.

[30] De acuerdo al Código Civil del año 1887 y el cual regía con algunas modificaciones para las mujeres de 1918, las mujeres estaban supeditadas económica y socialmente a las decisiones del esposo. Por lo tanto, no era posible el divorcio. Mi abuela permaneció en condición de menor de edad bajo la representación de mi abuelo desde 1930 hasta 1994 cuando decide vivir en un domicilio diferente.

[31] Mi hermana mayor tiene hipoteroidismo genético diagnosticado de forma tardía, por lo que se desencadenó un retraso psicomotor y cognitivo severo. Mi hermano nació con asma crónica, condición médica que le obligó a permanecer gran tiempo de su vida hospitalizado. Falleció a la edad de trece años en 1992.

[32] Código civil: Ley 57 (1887): Modificado por el Art. 5, Ley 25 de 1976. El nuevo texto es el siguiente: El juez sólo decretará el divorcio cuando los hechos constitutivos de la causal probada hayan producido un desquiciamiento profundo de la comunidad matrimonial de tal gravedad que no sea posible esperar el restablecimiento de la unidad de vida de los casados. Sin perjuicio de la separación de cuerpos, solicitada en forma subsidiaria, podrá el juez negar el divorcio, si lo considera moralmente no justificado, en atención al interés de los hijos menores, a la antigüedad del matrimonio y a la edad de los cónyuges. Con todo, una vez haya cesado las anteriores circunstancias de no justificación moral de la pretensión de divorcio, establecidas en consideración a los hijos, podrá decretarse el divorcio, aun por los mismos alegados inicialmente.

En esa casa nací y permanecí hasta los siete años. En esta casa se me enseñó la importancia de madrugar, hábito que me acompaña y que me hace sentir culpable cuando mi cuerpo desea dejarse llevar por el placer de dormir un poco más. Mi hora de despertar siempre ha sido a las cuatro de la mañana. En esa casa me despertaba, tendía mi cama, me bañaba, alistaba mis materiales escolares y desayunaba de manera muy rápida. Antes de las 6am, ya debía estar lista para hacer el recorrido hasta mi jardín infantil. De mi casa al jardín, yo contaba miles de pasos tratando de alcanzar el ritmo de mi madre, quien llevaba en brazos a mi hermana. Mis piernas eran muy flacas y en ellas se penetraba el frío de la madrugada, mis piernas dolían demasiado, mis piernas duelen demasiado aún hoy.

En ese momento éramos cuatro: mi padre, mi madre, mi hermana y yo. Mi madre empezó a engordar, ya no podía agacharse, pero le tocaba hacerlo. Ya no podía hacer oficio, pero le tocaba hacerlo. Como a muchas mujeres en condición gestante en Colombia, a mi madre le tocaba llevar su casa en la espalda, cuidarnos y responsabilizarse de todo. Era el año 1978 y el maltrato que recibimos mi madre, mi hermana y yo, por parte de mi padre, era un fenómeno común en la mayoría de los hogares, tanto de mi familia como en las familias del barrio. En mi infancia, escuchaba por parte de mi madre, de sus amigas o de sus hermanas, narraciones de todas las peripecias que tenían que hacer para que sus parejas no las golpearan. En ese período, las mujeres en Colombia enfrentaban desafíos relacionados con la violencia doméstica y obstáculos para el pleno desarrollo de sus derechos. La falta de legislación pública contribuyó a la persistencia de situaciones de maltrato. Asimismo, las infancias no contaban en ese momento con una mirada legal que les permitieran ser reconocidas como sujetos de derechos, por lo tanto, a la escucha de estas conversaciones de las féminas de mi familia o de nuestro círculo social, ya se sembraba en mí una hipótesis de que ese sería seguramente el destino que me esperaba.

Sentir y ser consciente de ello, la principal potencia en mi infancia

Mis recuerdos se remontan a las sensaciones. Recuerdo el olor de mi madre, el amor y la adoración que le profesaba. Yo quería ser igual a ella, quería correr como ella, quería resistir como ella, quería asesinar a mi padre por hacerla llorar cuando se encerraban en ese dormitorio. Desde esa edad (cuatro años) desperté por mí misma sentimientos de odio y vergüenza al descubrirme odiando a mi padre, recuerdo que me odiaba por odiar. Desde muy pequeña, tuve la facilidad de desarrollar sentimientos de culpa.

La culpa ha sido un sentimiento que ha permanecido incrustado en mi cuerpo, cambiando de rostro en cada etapa de mi vida. El caos de mis padres se transformó en la enfermedad de mi hermano, en la crisis económica familiar, en la casa desaseada, en los dolores de mi madre. Yo me sentía culpable por todo lo malo que ocurría en la familia. De cierto modo hoy en día comprendo que la mirada de mi padre, al tomar con fuerza mi rostro para que accediera a sus demandas y el odio que yo le sentía, desembocaban en obediencia, porque mi ser cambiaba de valores, tal como lo describe la autora Itziar Etxebarria (1990), quien hace un profundo análisis de la sumisión, producto del sentimiento de culpa, pero no por la culpa desde la mirada de la moral cristiana, sino, por la culpa al descubrirme con un poder interior de odio y rabia hacia aquello que en la infancia me ahogaba. Para la autora, esta culpa por lo que ella denomina *Cambio de valores* ocurre en la adolescencia, por ser esta la etapa en la que la persona descubre nuevos focos de atención, o como la autora denominaría *Valores* (Etxebarria, 1990, p. 3). Sin embargo, con el permiso de la autora, yo, lejos de una adolescencia, a mis cuatro o cinco años de edad ya centraba mi atención en la rabia y en el odio, lo que en lugar de transformarse en violencia se transformó en culpa. Yo obedecía porque era una forma muy inteligente de esconder el odio que me habitaba

La Mamá Chiquita

Su olor me gustaba más que antes
y no por los perfumes que usaba,
siempre me había olido a ternura, a leche, a miel.
Sin embargo, esta vez mi madre olía a lo
que creo que huele el poder. Olía a rosas,
a palo santo y a veces, a anís". (Bitácora sensible)

Nace mi hermano y a través de él, empecé a experimentar lo que era la tristeza, el amor, el deseo de proteger y de entregar la vida. Yo, de cuatro años y él recién nacido, significó el amor más grande del mundo, el que derrumbaría a mi madre del pedestal en el que yo la tenía. Él, que ameritaba mi existencia, la razón de mi madrugar, la razón de mi correr hacia el jardín infantil. Sus labios negros, sus costillas marcadas, su garganta hundida; y, sin embargo, siempre con una sonrisa dibujada en su rostro.

Ser cuidadora a los cuatro años de edad implicaba un esfuerzo físico y mental. No sólo era responsable por los cuidados de mi hermano, sino que debía estar atenta al cuidado de mi hermana, a sus explosiones de risa producidas por la ansiedad, a la incontinencia de ambos, al aseo de la casa, a la limpieza del polvo; pero, sobre todo, debía estar atenta a mis propias emociones. Por alguna razón, en los momentos en los que mis padres cruzaban la puerta para ir a cumplir sus sueños, yo me sentía protagonista de una historia fantástica.



Figura 6.

Pese a lo que exponen autores expertos en el análisis de las niñas y los niños hermanos de niños enfermos, afirmando que es menester ofrecer atención y acompañamiento al niño sano (Morales, Méndez & Oviedo, n.d.); yo anhelaba que mis padres se olvidaran de mí. Frente a mis hermanos nunca sentí culpa por ser "la hija sana", como todos me llamaban. Con ellos, transformé la culpa en el deseo permanente de cuidarlos y protegerlos de la constante ira de mis padres y fue por eso que sin proponérmelo empecé a trazar una ruta de transformación dentro de mi propio hogar.

Materialidades del Horror para la Creación

Como mencioné anteriormente, las materialidades que históricamente han sido empleadas como herramientas de castigo, sometimiento y maltrato para el control de las infancias, en mi caso particular las convertí en medios de expresión creativa desde los seis años. A continuación, describo algunas de las situaciones de maltrato que experimenté y cómo estas, en mi infancia, me inspiraron a transformar dichas materialidades en nuevas formas de juego, expresión y bienestar.

Agua y Piel

Por alguna razón, el agua fue una constante en nuestra infancia. En ella, en su frialdad, su textura, su movimiento, encontramos múltiples formas de maltrato.

> *Un día, el agua caía sobre el cuerpo desnudo de mi hermano de diez años. Él, bajo el agua fría, con sus manos apoyadas en el muro, recibía de mi padre la fuerza de los golpes. Un castigo premeditado, una fusión entre el agua y el cinturón dibujaba en su carne múltiples figuras que más adelante se convertirían en hermosos diseños, los llamábamos así, "diseños", porque sin ningún pudor, los pintábamos y los modelamos entre nosotros para darnos un premio, en un podium ficcionado, para el mejor dibujo corporal. (Diario personal)*

El agua, que fuese un elemento de la cotidianeidad, representaba un espacio lúdico en mi infancia, pues en el agua el cuerpo se motiva a jugar con más libertad; pero en ese entonces, se transformaría en materialidad de violencia, grabando en nuestra espalda y en nuestro dorso cada sensación de quemadura. Sin embargo, maquillar las marcas y jugar con ellas alrededor de una ficción, se constituía en la respuesta eficaz por parte de mi hermano y mía para tramitar el dolor físico y el miedo que sentíamos al racionalizar el lugar en el que nos encontrábamos. Este recurso escópico en términos Mandokianos (Mandoki, 2006) que se grabó en mi mente y aún hoy se hace presente en mi comunicación introspectiva, no representa únicamente el cinturón dibujado en la piel, esta imagen representa una acción de respuesta no dócil a una crianza irrespetuosa y violenta. Asimismo, dibujar las heridas y convertirlas en caminos de colores, es un registro escópico presente en mis actividades hoy en día como maestra de artes.



Figura 7. Cinturón en mi espalda. Autoría propia. (2023)

> *Yo, de diez años, yo de diecisiete. A estas dos edades, tuve que pasar por el suplicio de ser castigada en la ducha, así entonces, bajo el agua fría con mi desnudez expuesta y con mis manos tratando de cubrir mis zonas íntimas. Yo a los 10 y a los 17 años sentía mucha vergüenza y mucha culpa y más que el temor a ser golpeada, sentía mucha tristeza y dolor al tener que mostrar mis senos, mi estómago, mis nalgas a mi padre. El castigo duraría quizás unos 15 a unos 20 minutos, tiempo en el cual yo respiraba, gritaba y suplicaba que ya no me hicieran más eso, que le juraba que eso que hice tan mal, no se iba a volver a repetir. Los dos episodios no solo eran diferentes por la edad mía. Debo reconocer que, a mis 10 años, yo deseaba la muerte de mi padre, como la deseé a los 17. Sin embargo, cuando tenía 17 después de mi castigo, mi padre sin ninguna explicación decide repetir en el cuerpo de mi hermano cada una de las acciones: con fuerza lo metió a la ducha, lo obligó a desnudarse y repitió en su carne el mismo suplicio. Ahí me descompuse, quise gritar, quise correr, quise tomar un cuchillo y terminar con todo nuestro sufrimiento. Mientras él latigaba una y otra vez el cuerpo de mi hermano, yo quedé inmóvil, mis brazos se paralizaron y entendí que su mejor arma era la culpa*.

Ya no bastaba con pintar las marcas, aunque lo hicimos. No era suficiente llorar y pedirle perdón a mi hermano, aunque lo hice. Sin ninguna intención de resignificar ni transformar la mirada de horror que empezábamos a tener hacia la ducha y hacia el agua en sí, comencé a sentir una necesidad inexplicable de explotar y ser agua. Por alguna razón, en lugar de huir, buscaba el agua y la seducía con mi cuerpo. Me bañaba, la escupía, bailaba con ella en la ducha, en el suelo, bajo la lluvia. Llegué a escaparme de la casa hasta tres veces en un solo día, solo para bailar bajo la lluvia. Fue entonces cuando quise compartir con mis hermanos esas acciones que me resultaban placenteras.

Esperábamos a que nuestros padres se ausentaran y convertíamos nuestro patio en un parque acuático. No quedó olla, tina ni pocillo sin trasladar a nuestro parque de diversiones imaginado, y con la ropa puesta, los tres nos lavábamos. Saltábamos en el agua, bailábamos en el agua, girábamos en el agua, nos amábamos en el agua. Ese

patio, esa agua, que en algún momento mi madre usó para tomar a mi hermano de cuatro años y hundirlo en la alberca mientras yo, muda y tiesa, lo observaba desde la ventana, empezaron a adquirir nuevos significados. Nuestro parque solo abría sus puertas cuando los adultos no estaban. Como para ese entonces yo ya tenía dinero —porque además de cumplir con las tareas de la casa, trabajaba desde los 8 años en el emprendimiento de mi madre—, disponía de mil e incluso cinco mil pesos semanales para disfrutar. Así, tomaba sin vergüenza la comida insípida que mi madre preparaba y la desechaba; y con mi pequeña fortuna escapábamos a una pizzería cercana y comíamos hasta saciarnos.

Resignificar los elementos con los que se habría grabado la violencia en nuestros cuerpos, me resultaba una acción de satisfacción, me permitía respirar con más tranquilidad y mi cuerpo se empezaba a sumergir en una sensación de bienestar. Asimismo, además de divertir a mis hermanos y proporcionarles la oportunidad del grito, la risa desenfrenada, el desorden, la pintura y el agua descontrolada, yo sentía que ellos me perdonaban, un perdón que yo suplicaba a gritos, porque como lo escribí en párrafos anteriores, yo me sentía responsable de todo lo que ocurría en mi casa. El agua y yo hoy nos amamos y cada vez que entro a la ducha por las mañanas, siento el abrazo de mi hermano muerto y siento que ya me perdonó.



Figura 8.

El movimiento libre y la metaforización como un acto de rebeldía

Desde mis siete años de edad, empecé a transitar un nivel de distrés tan alto, que empecé a sentir que mi cuerpo, mi voz y mi garganta se paralizaban (Naranjo Pereira, 2009, p. 173). Mis lágrimas se volvían nudo en la garganta y mi corazón desaparecía. Por un instante, ante esa quietud, dejaba de sentir el aire, el pulso y hasta mis ojos empezaban a ver borroso. Quietud y silencio presentes en los momentos en que yo me enfrentaba a situaciones en las que quería explotar en violencia todo lo que estaba ocurriendo a mi alrededor.

Cuando mis padres golpeaban a mi hermano, yo quería ir a rescatarlo, sin embargo, la quietud poseía mi cuerpo y simplemente miraba horrorizada lo que estaba ocurriendo. Desde esa edad, hasta que me fuí de la casa a los dieciocho años, la quietud me invadía. Cuando el momento de tensión y/o violencia ya había finalizado, mi cuerpo quedaba cargado de tristeza y culpa contenida buscaba una salida hacia la sensación de bienestar y la encontraba únicamente en el grito, el salto, la convulsión, el giro, el correr. Acciones que me permitía realizar en el colegio, en la casa cuando estaba sola o en el baño.

Poco a poco descubrí que esas explosiones incomodaban a mis profesoras, a mis compañeros del colegio y si mi madre se percataba de alguno de mis momentos íntimos de "explosión", ella también me cuestionaría, invitándome a moverme de una manera más apropiada para mi condición de niña.

Ficcionar, una acción cotidiana

Cuando yo tenía siete años de edad, disfrutaba sumergirme en historias fantásticas y en ellas ser la protagonista valiente, hermosa y "buena" que enfrentaba cualquier tipo de amenaza. Por lo tanto, me embarcaba en este viaje de fantasía apenas mi madre y mi padre me dejaban sola. Los muebles de la sala, los implementos de la cocina, las cajas de cartón guardadas en cualquier rincón de la casa, eran la utilería perfecta para hacer realidad cualquier escenario. A ellos acompañaba, de manera muy acertada, una radiola gigante con tornamesa incluída. Mis acompañantes de aventura no eran otros que los discos de mi madre. Ella tenía música de Beethoven, Mozart, música colombiana, marchas y música infantil, la cual utilizaba en su emprendimiento personal. Todos discos grandes, negros, muy significativos para mí.

Yo estudiaba media jornada en un colegio distrital, por lo que la otra media, debía encargarme de la casa, cuidar a mis hermanos, apoyar la empresa de mi madre y cumplir con mis deberes escolares. Se me reconocía por ser muy distraída. Recibía regaños y castigos físicos de manera constante por no estar atenta al cuidado de objetos, o al cumplimiento de alguna tarea encomendada de manera insistente. Académicamente nunca fuí la más atenta en clase, yo veía que todos mis compañeros cumplían de manera diferente con sus deberes, sin embargo, yo miraba al tablero y simplemente veía manchas o puntos. Pese a utilizar gafas desde que tenía un año de edad, ellas no mejoraron mucho mi condición visual, por lo tanto, si la maestra no escribía en el tablero las letras de tamaño gigante, yo entraba en un episodio de ceguera que no me resultaba incómodo, estas cegueras oportunas, me permitían, aún en clase de primero de primaria, escapar de mi cuerpo. En una especie de desdoblamiento yo podía quedarme mirando al tablero, pero mi mente ya había subido mi cuerpo a un volcán. Uno que estaba en erupción. Ya en la punta, yo me paraba al borde de él y prácticamente podía sentir el olor y el calor de esa enorme caldera. Por lo tanto, cuando nos permitían ir a jugar en el patio de descanso, yo corría a volver realidad mi fantasía, en la que saltaba desde el andén e inmediatamente era yo huyendo de la lava imaginaria y escapando por la selva, por los ríos e incluso por los mares. Así entonces, nadaba en el piso de cemento de mi escuela, saltaba sobre los charcos de agua y rodaba por los desniveles del piso hasta hallarme sana y salva con los míos. En mis historias, siempre salvaba a mis hermanos y no era culpable de ninguna falta, en mi realidad, destrozaba los uniformes, botaba mis anteojos y mis cuadernos siempre tenían manchas de tierra o sangre.

> *Ella, mi madre, no entendía, o mejor, no me creía cuando yo le decía que no veía. Ella, mi madre, tomaba mis cabellos y golpeaba los cuadernos con mi rostro hasta que mi nariz se reventaba, tratando de explicarme lo importante que era tener los apuntes al día y en orden*. (Diario personal)

Ficcionar mi realidad era mi camino de escape y se convirtió por mucho tiempo en mi lugar seguro. En la mayoría de las ficciones, mis hermanos escapaban de la realidad conmigo, a ellos los nombro en esta investigación como mi primera comunidad. Ellos se dejaban llevar por la historia.

Poco a poco, estas ficciones se fueron adaptando a mi realidad, es decir, no me sumergía en ellas en mis momentos de estudio y me exigía a cumplir con lo que mis padres esperaban de mí. Con el paso del tiempo, cursando mis estudios de bachillerato, fui dejando de lado el hábito de la ficción y empecé a buscar la aceptación por parte de mis compañeras del colegio. Mi cuerpo, en esa época muy delgado, no encajaba con los de ellas, mis gafas, mis dientes, mis ojos. Hasta la edad de quince años me percaté que tenía estrabismo, una enfermedad visual que incomodaba a quienes me miraban, pues mis ojos torcidos, que para mí jamás representaron un problema, sí lo fueron para mis compañeras de bachillerato. Una intervención quirúrgica solucionaría el problema. Esto, aunque me daba miedo, representaba un cambio en mi manera de percibirme a mí misma y aunque la cirugía y muchas horas de terapia solucionaron un poco el problema, la miopía aumentaría de manera notable, entonces, decidí seguir mi vida como lo había hecho en primaria, ajena al mundo entero.

Volví a mis historias, ya no solo las imaginaba, ahora las dibujaba, las escribía y en ocasiones, las representábamos con mis hermanos. En las historias empecé a incluir monstruos, poderes, música, comida y salidas a escondidas por el barrio. Unas semanas antes de la muerte de mi hermano, en 1992, cubrimos con sábanas la sala de la casa y viajamos al desierto.

Estas acciones que me acompañan desde los 7 años, se han convertido desde hace 22 años, en un modo de hacer para otros y otras. Niñas y niños estudiantes de mi cátedra de educación artística, que transitan las aulas de un colegio oficial. Niñas y niños que, de una manera más intensa que la mía propia, dialogan cotidianamente con la violencia en su familia y en sus instituciones educativas.

Una nueva piel: Acción con tela

Mi piel tiene manchas, es seca y las pecas la invaden. En la infancia mi piel era escenario de muchas cremas, de muchos remedios naturales y químicos para quitar las pecas. Mi piel era objeto de burla de mis primas, de mis compañeras de colegio y de mí misma cuando me miraba en el espejo. Mi piel, de la cual me hice consciente de sus manchas cuando verificaba el cinturón grabado en ella, era escenarios de caricias, de golpes, de manchas. A la edad de 7 años, en lugar de querer compartir con mis padres, si no podía estar a solas con mis hermanos, me acurrucaba en la cama y mientras todos veían televisión, yo me arropaba con una sábana. Ellos creían que yo jugaba, pero la verdad era que me escondía por miedo a la burla y por el tedio de no soportar su cotidianeidad a mi lado.

Sin embargo, en medio de mi escondite empecé a encontrar un espacio de soledad para imaginar nuevas historias y la sábana que primero me arropaba y me protegía de la burla, se fue transformando en una piel que me daba muchos poderes: El poder de unirme a mis fantasías. Así, la sábana me transformó en una reina con una capa muy larga, la sábana me convirtió en fantasma, la sábana les permitía a mis hermanos unirse a mi cuerpo sin el temor a caer, la sábana nos transformaba en un solo cuerpo. Con la sábana armábamos un reino en el que nuestros juguetes y nosotros éramos los gobernantes. Entonces, disfruté la transformación de mi escondite en un territorio de juego y fantasía.

De esta forma al apropiarme de los objetos que fueron usados para agredirme, los redefiní como recursos creativos, lo que me permitió canalizar mis emociones y desarrollar una capacidad imaginativa resiliente durante mi niñez. Sin darme cuenta, transitaba la creación de un modo de hacer que me permitió transformar la experiencia de maltrato en una potencia creativa. Este proceso, que inicialmente surgió para apoyar a mis hermanos, fue evolucionando con el tiempo y se convirtió en la base de mi trabajo con poblaciones infantiles a lo largo de los años, algo que más adelante explicaré en detalle.



Mi Corpografía[33], para recoger las formas de maltrato que en la infancia se grabaron en mi cuerpo
Figura 9.

[33] La *corpografía*, según Jordi Planella (2013), se refiere a una forma de leer y comprender los cuerpos desde una perspectiva cultural. En sus trabajos, especialmente relacionados con la pedagogía social, Planella destaca que el cuerpo no debe ser interpretado de manera unidimensional, sino que refleja una realidad poliédrica y vinculada a prácticas sociales, culturales y educativas. La idea es que el cuerpo funciona como un texto dinámico que comunica, siendo fundamental en procesos educativos que buscan acompañar y transformar, superando estereotipos o categorías tradicionales.

En esta Corpografia que es visible en los anexos, se observan las diferentes materialidades y los lugares a los que ellas llegaban para maltratar mi cuerpo en mi infancia.



Figura 10. Corpografía

Además de las dimensiones física, social y energética, incorporo la dimensión del Catarsear. En ella, exploro cómo estas materialidades se transformaron a través del juego y la ficción, elementos que siempre estuvieron presentes en mis experiencias lúdicas durante la infancia

Corpografía del maltrato en mi Desnudez

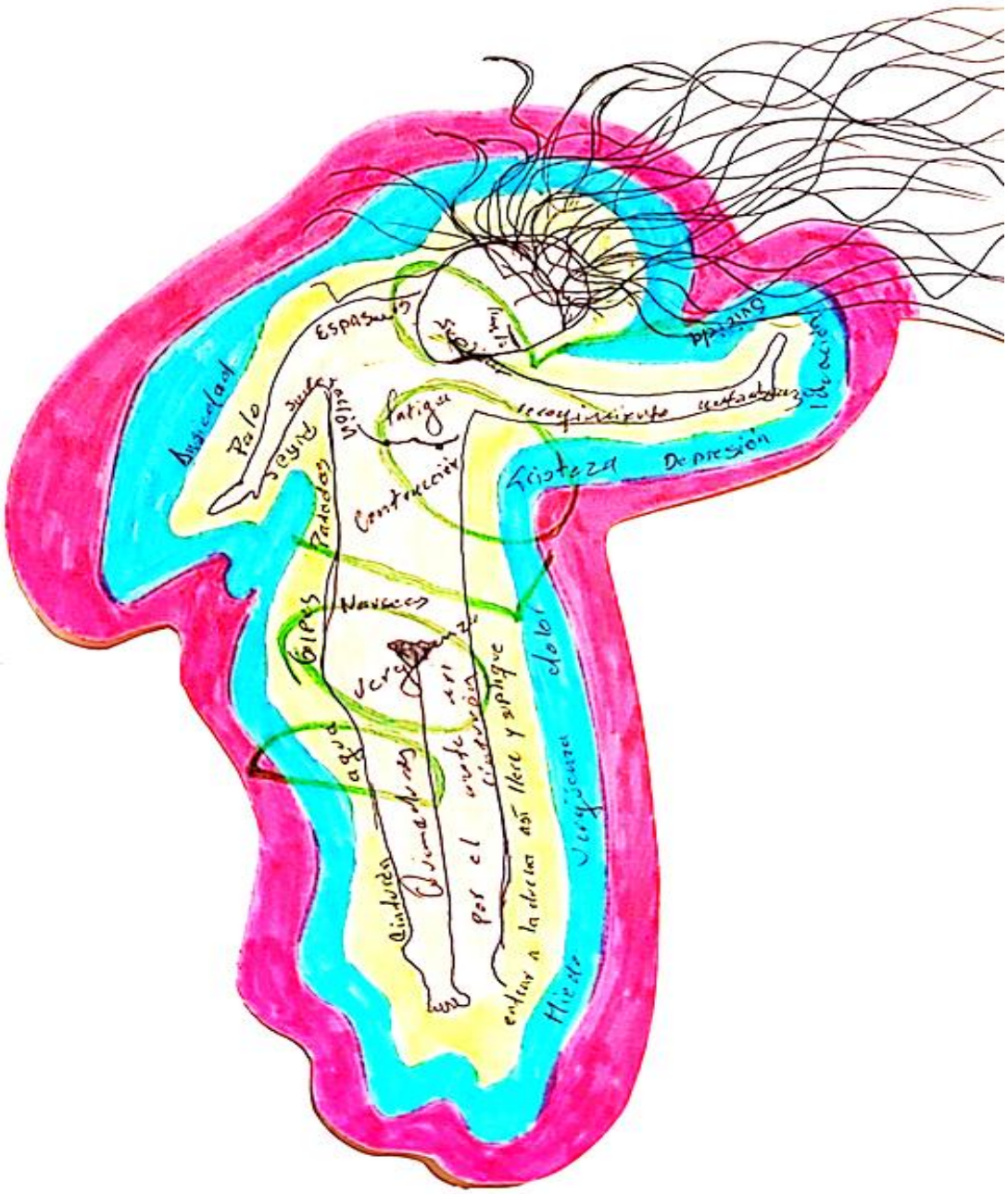


Figura 11. Corpografía del Maltrato

Esta corpografía recoge las acciones violentas que recibió mi cuerpo en plena desnudez. Estas acciones fueron llevadas a cabo sobre mi cuerpo a los 11 años y a los 17 años de edad.

Esquema Corporal (Color Blanco): En ella se escriben las afectaciones físicas que son consecuencia de la experiencia del maltrato.

1. Contracciones en el diafragma
2. Fatiga
3. Recogimiento de brazos, auto abrazos para esconder el cuerpo
4. Espasmos musculares
5. Sudoración
6. Náuseas
7. Sensación de quemaduras en las piernas y en la espalda como consecuencia de los azotes con el cinturón
8. Dolor corporal permanente
9. Llanto incontrolable y súplicas.

Dimensión Social: en la franja amarilla se enumeran las materialidades y las acciones de maltrato que mis padres ejercieron sobre mi desnudez:

1. Entrar a la ducha obligada por mis padres
2. Gritos y manipulaciones obligándome a la desnudez
3. Golpes con las manos y con las piernas
4. Golpes con cinturón
5. Golpes con palo
6. Cachetadas

Dimensión Psicológica: las consecuencias psicológicas de las acciones:

1. Miedo
2. Vergüenza constante
3. Tristeza permanente frente a la presencia de mis padres
4. Odio hacia mis padres
5. Depresión
6. Irritabilidad
7. Ideación Suicida

Dimensión de Energía: recogimiento corporal, mirada siempre hacia el piso, grafías desde el dolor[34], temblor esencial, aislamiento, disfrute de la soledad, repulsión a la compañía de los adultos.

La Genealogía del maltrato hacia mi Hija

A los 19 años, a escondidas de todo el mundo, descubro el placer del sexo y con él, una lista de hombres y una mujer que grabaron en mi cuerpo huellas imborrables de dolor. Sin embargo, con uno de ellos, a mis 20 años quedé embarazada. Descubrimiento que trajo a mi vida una ilusión enorme desde el primer momento. Ilusión acompañada de miedo, ya no tenía a mi hermano, me sentía sola y así debía enfrentar la furia y la decepción de mi familia. Sin

[34] He denominado grafías desde el dolor a las palabras que escribía en el baño o en los rincones de la casa, en las que aseguraba desear morir o matar a quienes me lastimaban.

embargo, ese miedo se transformaba en sonrisa al saber que ese ser sería mío, sería mi compañero o compañera de aventura en eso que estaba descubriendo que podía hacer muy bien en la escuela.

“



Figura 12.

En noviembre de 1995 nació mi hija: Laura Camila, en medio de un matrimonio en el cual tanto él como yo nos sentíamos prisioneros. Él de mi inmadurez, baja autoestima, dramas, llantos. Y yo, yo me sentía ahogada en su egocentrismo y su grosería hacia mí. Nos casamos ante la presión de que mi madre me enviaría muy lejos a tener a mi bebé y yo no me podía imaginar a este nuevo ser creciendo bajo la crianza de mis padres, pues si me enviaban a otro país, esto sería en compañía de mi madre, para ayudarme con el cuidado de mi bebé. Así duramos dos años casados hasta 1997, año en el que empecé a caminar de la mano de mi hija. Ella y yo solas contra todo el mundo, enfrentando situaciones de hambre y frío. Ella, una niña de 3 años, fue mi madre, mi cuidadora, mi salvación. Sin quererlo, le estaba otorgando a ella, el papel que tanto criticaba en los demás. La asumí infante cuidadora de una madre depresiva y solitaria. No necesitaba golpes ni maltratos para empezar a grabar en ella la huella de la infancia robada que me había tocado a mí.

Así, nos llevamos de la mano por el mundo, por el arte, por los rincones de las bibliotecas. Nunca la golpeé, mi hija no sabrá escuchar de mí parte una palabra ofensiva hacia ella, sin embargo, fueron muchas las veces que la abandoné para poder encerrarme a llorar al no sentirme amada por mi misma.

Siempre me faltaba algo para sentirme completa. Mi único lugar de completitud fue la escuela, mi escenario favorito en el que yo era la líder de muchas niñas y niños que estaban pasando abandonos parecidos a los que yo exponía a mi hija. Visualizar la línea de maltrato entre madres e hijas (porque el abandono entra en la categoría de maltrato), que se dibuja en esta genealogía, desde la relación de mi abuela con mi madre y con mis tías, pasando por la relación de mi madre conmigo y mis tías con mis primas, aterrizando a mi relación con mi hija, me permitió comprender que:

1. La violencia está guardada en nuestro cuerpo. Por más intentos que hagamos para emanciparnos de ella, ella se incrusta y aparece para ser grabada en otros cuerpos.
2. La violencia que emanamos, no siempre sale de manera intencional y no siempre se es consciente de ella. Así que es es en la escritura de esta genealogía, que me tomo con seriedad la acción de rememorar y de analizar una a una las relaciones de violencia que se escriben entre las madres y las hijas de mi familia y entonces me percato de que yo grabé en la piel de mi hija la idea errada de no ser lo suficientemente importante para permanecer a su lado y protegerla todo el tiempo.
3. Hacer conciencia de esto me abre la posibilidad de tramitar y reparar.

La posibilidad de reconocer de manera amorosa que me he equivocado y que por esas equivocaciones hay consecuencias importantes que debo asumir, entre ellas, que mi hija tenía preguntas en su infancia, preguntas que fueron resueltas de manera errónea y por las personas equivocadas, produjo en mi hija una relación compleja entre ella y su cuerpo, entre ella y su amor propio, asimismo, generó episodios de depresión que poco a poco la habitaron y que ella hoy asume con valentía y madurez. Yo, la encargada de protegerla y orientarla, la dejé en manos de las abuelas, no de manera permanente, pero sí constante y al lado de esta generación que fue incomprendida y violentada, mi hija recibió discursos acerca del papel de la mujer desde una docilización, desde el cuerpo "ideal" y los logros que mi familia esperaba de ella por ser nieta de quien era nieta.



Figura 13. Mi hija y yo. Autoría propia. (1999)

Mi hija lectora, adicta al universo de los libros desde que aprendió a descifrar las letras y la musicalidad que ella le produce a su imaginación. Mi hija artista, pintora gigante de luz y torrente de energía, fue seleccionada por las monjas del colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas para hacer la lectura de una eucaristía. Era la única niña menor de 9 años con la capacidad de leer de manera poética varios versículos de la Biblia. No por la ceremonia religiosa ni los significados que esta pudiera sembrar en su vida en cuanto a lo religioso, sino por el momento cumbre en el que ella pasaría al frente y no leería sino declamaría cada palabra. Ella, poesía, preparó cada palabra, cada sílaba de sus lecturas y se dispuso a ir al ensayo de su gran acto, en el cual estaba segura sólo recibiría estímulos por parte de quienes le habían asignado tan honorable tarea. Sin embargo, no fue así, en la mitad de su lectura, un monstruo vestido de monja apareció al fondo del salón y con fuerza la retiró de su atril, gritando a todos que mi hija no era digna de tan honroso papel por ser hija de padres separados.

Mi niña lloró, como cuando el papá le recordaba que no era lo suficientemente capaz para tener un rendimiento académico digno, sobresaliendo solo en artes y humanidades, llorando como cuando otra monja la acusó

erróneamente de haber hurtado un alimento y la arrinconó frente a todos gritándole “Usted es mala, no llore plañidera”. Mi hija lloró como cuando lloraba ocasionalmente en la casa de mi madre desde los 3 años y yo no estaba ahí. Mi hija lloró esperando mi defensa, mi apoyo y tal cual, como cuando mi hermano era golpeado por mis padres, mis lágrimas se volvían un nudo, mi garganta se cerraba, mi grito se ahogaba en el silencio de mi culpa y no moví un dedo para defenderla.

Rememorar la historia con mi hija, no solo me recuerda una tarea pendiente que no puedo seguir posponiendo. Es urgente hacer conciencia de los momentos en los que mi omisión ha sido violencia, no sólo para tramitar ese espacio de reparación entre ella y yo, sino que es imperativo crear acciones para las mamás que hemos violentado a través de nuestras ausencias y nuestros silencios.

Hoy, mi hija de 28 años ha resuelto mirar de frente su tristeza, asistir a terapia, *Catarsear* desde la escritura, la pintura y la literatura todas aquellas ausencias que la abrazaron en su infancia. Mi hija hoy me abraza cuando lloro, me sonríe y me toma de su mano y me dice “Estoy tan orgullosa de ti madre, ese Doctorado te ha llevado a tantas formas de repararte a ti misma”. Hoy mi hija no admite de mi parte ningún juicio ni ninguna forma de irrespeto, ni a mí ni a nadie se lo permite, hoy mi hija está construyéndose a sí misma con pasión y entrega, con pasión se repara, con pasión escribe, con pasión ama. Hoy mi hija es mi ídolo y mi maestra, ya no es mi cuidadora, hoy yo me siento a la orilla de su camino, donde es mi lugar, y con amor le digo: “aquí estoy, para cuando quieras abrazarme y caminar, o para cuando me necesites”. Soy mejor persona desde que descubrí como *Catarsear* la experiencia de maltrato en mi

infancia, pero soy mucho mejor desde que descubrí cuánto dolor he podido causar y empiezo a encontrar un camino de *Catarseo* nuevo, en el que busco reparar lo que mi dolor irradió en otros.



Figura 14. Mi hija y yo. Autoría propia. (Foto tomada en agosto de 2023)

Tercera parte. Genealogía de las Prácticas Performativas (1992 - Actualidad)

En este apartado, con el fin de desarrollar el segundo objetivo específico, presento las prácticas performativas que he venido desarrollando desde 1992 hasta la actualidad y con el fin de recuperar los principales elementos que componen la propuesta del Catarsear. En la descripción de cada experiencia, inicio con una caracterización de mi condición personal, mi sentir, lo que ubica al lector en el lugar que me encuentro como mujer, teniendo en cuenta que cada contexto me nutre y por ende me transforma en mis diferentes facetas. Asimismo, comprendo que mi condición de infancia me habita, por lo tanto, cada experiencia contribuye a mí reparación, la cual es permanente y me permite situarme desde la responsabilidad de recordar siempre que esas niñas y niños que me rodean, también se nutren de mi ser y estar, por lo que merecen de mi parte una mirada solidaria, respetuosa y amorosa.



Figura 15. Acción performativa en pandemia. Autoría propia. (2021)

Posteriormente, llevo a cabo la descripción de la población con la cual realicé la experiencia, especificando su ubicación en tiempo-espacio, caracterizando su condición etárea, económica y social, para ello tuve la oportunidad de acercarme a varios hombres y mujeres, hoy adultos, que en su infancia hicieron parte de cada uno de estos contextos. Asimismo, en este apartado, especifíco la población migrante que hizo parte de cada contexto, sus características principales como lugar de origen y vulnerabilidades a las que se enfrentaban.

Más adelante, se detalla la señal o el indicio que alerta acerca de la presencia de alguna vulnerabilidad. Estos indicios surgieron a partir de observar la postura corporal de la población infantil, su forma de comunicarse con el otro-otra-otre desde el tono de su voz, la cercanía de sus cuerpos y en general, la manera en que se relacionaban con los demás, con los objetos y con ellos mismos. Asimismo, en mi experiencia, tuve la oportunidad de dialogar con las niñas y los niños y con sus familias. El contexto escolar me permitió este acercamiento, y con él enterarme de las condiciones de vulnerabilidad de cada uno de las y los niños. Asimismo, enumero los materiales que utilicé en cada una de las acciones. Inicialmente, la selección de estos materiales se llevó a cabo de manera instintiva, por mi propio deseo de involucrarlos en las acciones con los niños. Dichos materiales coinciden con mis preferencias de juego en mi infancia. Posteriormente los materiales que involucro, los escojo a partir del deseo de las niñas y los niños, y de

acuerdo a lo que percibo que les es pertinente y no representa ningún riesgo. Luego, explico paso a paso la acción, detallando el uso del material. Finalmente, se encuentra la descripción de los resultados, (en algunas acciones, este resultado es a largo plazo y asimismo, la acción se repite varias veces en un lapso de tiempo determinado).

Explicadas las acciones, realizo una descripción de los resultados en la comunidad en general y finalizo describiendo los aportes que estas experiencias hicieron a mi práctica del *Catarsear* y que aún hoy, se hacen presentes dentro de mi acción creativa con comunidades infantiles.

En el documento se encontrará la descripción del contexto en el que inicié mi contacto con las infancias y en el que me encuentro actualmente laborando. Las demás experiencias, se encuentran explicadas en el capítulo de anexos y dan cuenta de cada uno de los 32 años de esta práctica.

Colegio: Instituto Mayéutico (Años 1992-1995). Mi primer paso de Maestra



Figura 16. Primer trabajo. Sandra y estudiantes de tercero. Autoría propia. (1993)

Siendo bachiller pedagógico[35], empecé a trabajar en mayo de 1992 como maestra de primaria, orientando todas las asignaturas para las y los niños de segundo grado. A continuación, relato esta experiencia.

[35] Espacio de formación pedagógica, exclusiva para estudiantes de secundaria y media.

Contexto Personal

El colegio denominado Instituto Mayéutico, fundado en 1982 por mi madre, la señora Esther García de Suárez, tenía dos objetivos importantes: El primero de ellos era ofrecer un espacio de apoyo a madres que con pareja o sin ella, querían empezar a trabajar formalmente y recibir un salario pero con la garantía de tener a sus hijos en un espacio donde les ofrecerían cuidado y conocimiento; y el segundo, era crear un espacio que le permitiera a las niñas y los niños acceder al conocimiento a través del juego, manteniendo la exigencia y la disciplina, inspirada en el colegio en el cual ella había sido formada en su niñez y juventud.

En el año 1992, en el mes de mayo, inicié como maestra de dicho colegio en el cual me encontré con las siguientes normas:

- Puntualidad
- Formalidad
- Cabello recogido o bien peinado
- Vestuario que no permitiera ver las formas de las damas y un maquillaje sobrio.

Recibí, por parte de mi padre (a quien mi madre le había entregado la administración y la libertad en el direccionamiento económico de la empresa) en múltiples ocasiones, llamados de atención verbales (gritos) frente a toda la comunidad o parte de ella, como lo hice en mi infancia. Le permití a mi padre que me hablara en tonos peyorativos y displicentes, tal como lo hacía con todas las empleadas mujeres. Sin embargo, esta situación no me era trascendental ni diferente y empecé a concentrar mi atención en mi labor como maestra. Empecé a encontrar goce en la compañía de cada una de las niñas y niños a quienes yo debía impartir los contenidos de todas las asignaturas, por alguna razón, en mi interior se empezó a despertar la sensación de libertad que percibía cuando estaba en mi casa a solas con mis hermanos. Descubrí que la compañía de las niñas y los niños me proporcionaba estados de felicidad, en los cuales se despertaba en mí el deseo de la aventura y mi creatividad se multiplicaba. Todo lo que nos rodeaba era susceptible de convertirse en una historia.

Población Instituto Mayéutico (1992-1995)

Las niñas y los niños presentaban diferentes niveles de silencio, tanto en su oralidad como en sus expresiones corporales. Era el año 1992, toda Colombia se hallaba sumergida en el terror y la zozobra por los ataques bomba que se estaban presentando en el país. La lucha contra el narcotráfico despertaba en todas las instituciones educativas, paranoias que implican muchos dispositivos de seguridad. Las niñas y los niños, estudiantes de segundo grado del Instituto Mayéutico, cuyas edades oscilaban entre los 6 y los 8 años de edad, residentes de la localidad de Engativá, estrato 3 (en su mayoría), habitaban específicamente los barrios Bolivia, Ciudadela Colsubsidio, Garcés Navas y Quirigua. En este último barrio, el 12 de mayo de 1990 explotó un carro bomba que afectó gravemente a la localidad (El Espectador, 2015), lo que llevó consigo prohibiciones de sacar a los estudiantes, pues el ruido resultaba impertinente y se duplicaron los puntos de vigilancia.

Los miedos de las familias empezaron a hacerse visibles en las niñas y los niños, quienes mostraban un modo de andar muy temeroso y las maneras de relacionarse entre ellos en algunos casos era tímida y en otros agresiva[36]. Por

[36] La descripción detallada de los patrones corporales que observaba en las y los niños serán explicadas en la Tabla 2.

otro lado, se encontraban estudiantes, agresivos, quienes en sus fantasías querían ser “sicarios de Medellín” (palabras textuales que acompañaban la narrativa de haber habitado en Medellín y haber observado personas armadas en su zona residencial).

Al orientar todas las materias, tenía la excusa de usar todo lo que el medio me ofrecía para convertirlo en algo significativo. Mi principal interés era dialogar con esos miedos que eran visibles y poder encontrarme con el sentir de las niñas y los niños. No estaba segura de qué quería de ellos, simplemente navegaba entre juegos, cuya excusa era aterrizar en conceptos

En cuanto a población migrante en el Instituto Mayéutico

Teniendo en cuenta que esta investigación hace parte del proyecto TransMigrARTS, se hace necesario rescatar la experiencia de la población migrante frente a las actividades performativas propuestas. Sin embargo, en el año 1992, la experiencia se llevó a cabo con todos los integrantes del grado segundo del Instituto Mayéutico. A continuación, se presenta una breve descripción de los menores en condición migrante que estuvieron presentes en el año 1992, como estudiantes de segundo grado.

Año 1992: Estudiante No. 1, proveniente de Chocó

En esta experiencia se encontraba una estudiante proveniente del chocó, la madre de esta menor se vino sola a Bogotá a buscar unos familiares con el fin de poder sacar a su hija del contexto de violencia que se vivía (y que se vive hoy en día en esta región de Colombia). La señora se dedicaba a los oficios en casas de familia para poder pagar la educación privada de su hija, quien se llamaba Dunia. En este caso Dunia, una niña de 8 años de edad, que había evidenciado el maltrato por parte de los abuelos maternos en su ciudad de origen, había experimentado la escasez de alimento y la inseguridad de la región. Al ser testigo de múltiples crímenes de muchos de sus allegados, era consciente de las dificultades por las cuales su madre tenía que atravesar para poder asentarse en la ciudad. El trabajo en casas de familia en el año 1992, no contaba con las garantías de seguridad social ni la posibilidad de adquirir a través de él un salario mínimo. Esto implicaba para Dunia y su mamá, la búsqueda constante de nuevas formas de adquirir ingresos, vender alimentos en la calle, tener varias residencias que asear en un día, cuidar niños de otras familias, entre otros. Dunia apoyaba a su mamá en estas labores y así, desde sus cortos 8 años de edad, era muy eficaz en los oficios y en el cuidado de otros. En el aula de clase, Dunia se mostraba muy temerosa en el contacto con los otros cuerpos, pues en el momento de los diálogos con los demás ella mostraba una cara de rechazo y malestar.

Acción de maltrato sobre la menor: Trabajo Infantil, Víctima de violencia de grupos armados, maltrato intrafamiliar.

Año 1992: Estudiante No. 2, proveniente de Neiva

Ham Erick Hernández, tenía 9 años de edad. A diferencia de los demás estudiantes, él se caracterizaba por tener su feminidad manifiesta, situación que provocaba mucho malestar en su familia. Él, su hermana y sus padres eran originarios de Neiva (Departamento del Huila), en el que el clima es tropical seco. Al trasladarse a Bogotá en búsqueda de oportunidades, la salud de su familia se agravó hasta tal punto que Ham Erick se convirtió en el cuidador de todos, asimismo, era el encargado de los oficios de la casa y en muchas ocasiones, el cuidador de su hermana menor.

Ham Erick se destacaba en todas las acciones de movimiento, representación, juego y creación artística. Se convirtió en uno de los líderes de las acciones que se llevaban a cabo en su curso. Al informar esta situación a sus padres, en búsqueda de un reconocimiento, me encontré con una mamá muy orgullosa y un papá que con sus gestos reclamaba más seriedad y un comportamiento más masculino por parte de su hijo.

El desplazamiento de esta familia se llevó a cabo desde un lugar de privilegios, al contar el padre de familia con una empresa que lo apoyaba económicamente para su bienestar y el de su familia, sin embargo, tanto el niño como la mamá, fueron víctimas de violencia física y desprecio por parte del padre.

Ham Erick, disfrutaba mucho las actividades performativas, en ellas él se proponía como líder o como apoyo para que los demás niños del grupo se integraran. Nunca se observó en él una señal de temor ni molestia. Sin embargo, con el paso del tiempo, el niño fue contando en la institución que le daba tristeza que su papá maltratara a su mamá por defenderlo a él

Acción de maltrato sobre el menor: Maltrato físico por parte del padre y trabajo infantil. Por ser un niño de la comunidad LGBTIQ+ era considerado el indicado para hacer oficio y servir a los demás, recibía desprecio por parte del padre y más adelante, también recibiría actitudes de desprecio por parte de la hermana, y rechazo y distanciamiento por parte de sus compañeros.

Año 1992: Estudiante No. 3, proveniente de Medellín

Jaider, un niño cuya familia debió trasladarse desde Venezuela hacia Colombia buscando una estabilidad laboral, por lo que se radicaron en Medellín. Aunque el clima y la ciudad los hacía sentir a gusto, según lo expresaban tanto el niño como sus padres, empezaron a recibir en esta ciudad amenazas por ser inmigrantes y por hacer uso de un espacio que les pertenecía a los paisas exclusivamente. Las amenazas contra sus vidas las recibieron de personas que se acercaban a sus casas encapuchadas y con armas. Esta experiencia obligó a la familia de Jaider desplazarse hacia la ciudad de Bogotá, donde no conocían a nadie que les tendiera la mano.

El padre del menor se enteró tiempo después que la zona que él habitaba en Medellín era utilizada específicamente para la distribución de drogas, por lo cual su presencia en este lugar y en compañía de un niño de 8 años, representaba un riesgo tanto para quienes tenían el negocio de microtráfico como para Jaider y su familia.

En Bogotá, los padres de Jaider empezaron a reunir dinero a través de ventas callejeras y trabajos de mantenimiento en casa y oficinas. Al igual que el caso de la mamá de Dunia, sus ingresos escasamente les permitía pagar el colegio del menor, la vivienda y la comida. Aunque el menor en el interior de su hogar no sufría maltratos de ningún tipo, sí debía exponerse a acompañar a sus padres en las largas jornadas de trabajo en la calle.

El niño se expresaba de manera muy tímida con el cuerpo, manifestaba que le tenía mucho temor a las armas por lo que vivió en Medellín, sin embargo, en los momentos de jugar de manera libre, se extrovertía corporalmente de manera agresiva, golpeaba a sus compañeros y emulaba la experiencia de las armas de fuego con los objetos escolares.

Acción de maltrato sobre el menor: Exposición al trabajo callejero, experiencia de desalojo y destierro, experiencia de armas como un lugar de poder

Señales de vulnerabilidad de las niñas y/o los niños del Instituto Mayéutico

De orden Somático: Cuerpo contraído, brazos cerrados, mirada hacia el piso en la mayoría de las ocasiones, Ante el posible contacto se observaba una mirada Agresiva, Los cuerpos marcaban una distancia larga entre unos y otros,
De orden actitudinal: En las niñas y niños eran frecuentes frases como: "no salgo porque me roban" y "mis papás no me dejan salir". Al utilizar un lenguaje violento ante sus compañeros de juegos se elevaba el volúmen de la voz y se dirigían con fuerza sobre sus compañeros.
También, eran comunes las amenazas y groserías entre ellos. Los juegos a los que recurrían eran de carácter violento. Asimismo, los juguetes eran utilizados para golpearse los unos a los otros, o en el mismo juego, los juguetes se transformaban en armas para ficcionar escenas de violencia. Fuera del juego y ante los posibles contactos corporales, los niños contraían su cuerpo y su mirada reflejaba temor.

En la mayoría de las niñas y los niños los movimientos eran bruscos para relacionarse con los demás. Especialmente en la manera como trataban sus objetos, dado que los transformaban en objetos de maltrato o interactuaban con ellos con rudeza. Las interrelaciones desde la brusquedad era un patrón común y los objetos del aula les servían para demostrar sus sentimientos de ira[37].

De Orden Cinético: Por lo general, el movimiento en las niñas y niños era para golpear, para ficcionar escenas de violencia o para burlarse de sus compañeros. Había temor al movimiento.

En cuanto a la relación con los adultos: Empecé a observar el tono de voz con el que los adultos se dirigían hacia las y los niños. Me di cuenta que la condición de la infancia generaba en los adultos acompañantes, la posibilidad de usar un tono de voz alto, una gesticulación que expresaba seriedad, superioridad y autoridad, lo que se traducía en las niñas y los niños en temor y docilidad que se representaba en su cuerpo a través de su postura con el recogimiento del tórax y cuello, e inmediatamente invitaba a la distancia de los cuerpos.

Acciones Performativas en el Instituto Mayéutico

Tramas en Movimiento

El uso de la tela, acción que rescaté de mi infancia, se me presentaba de manera útil para este escenario escolar. Ante el miedo a los otros cuerpos, la tela les permitía a los niños imaginarse nuevos refugios, construir un lazo de conexión con otros cuerpos, esconder su mirada y proporcionarse a ellos mismos un momento de intimidad. A continuación, explicaré tres acciones con tela utilizadas en este espacio:

Actividad: ¡Somos un solo cuerpo!

Recursos: Telas muy grandes de 2m x 2m o en su defecto sábanas (cualquier recurso elaborado en algodón o seda que permitiera cubrir a las y los niños).
Acciones: Traer la tela al aula de clase, no sólo llamó la atención de las y los niños. Inicié utilizando una tela larga de colores vivos con la que empezamos a establecer conexiones. Estirando la tela a lo largo del salón, cada uno de los niños y yo nos agarramos de ella. La tela entonces se convirtió en un dispositivo que permitía que todos los niños

[37] En los diálogos que se sostenían con los niños, se percibía mucha rabia por la sobreprotección que recibían en sus hogares, ya fuera porque a través de ellas se sentían minimizados o porque se sentían fuertes y con la autoridad de maltratar a los demás.

estuvieran en contacto, aunque no se tocaran directamente. Alrededor de esta actividad traje al aula canciones y rondas populares que nos permitía conectarnos a través de la cinética, la léxica y la acústica (Mandoki, 2006). Y sin soltar la tela de las manos, el resto del cuerpo empezaba a permitir el movimiento. Tanto la voz como la mirada empezaban a dar cuenta de una fluxión acústica y de una fluxión somática abierta.

Actividad: ¡Una piel que me protege!

Recursos: Tela de 1m x 1m para cada niña y niño.

Acciones: La tela iba en cortes personales que les permitía a las niñas y niños cubrirse desde la cabeza hasta los pies, esto transformaba su aspecto y les permitía ficcionar lugares, personajes, historias diferentes, a través de las cuales la tela se convertía en una membrana que les protegía de la piel de los otros, pero a la vez les permitía sentirles. Alrededor de alguna ficción (Pasaportes a la luna, animales de la selva, navegar en lo profundo del mar) las niñas y los niños se sumergían en diferentes historias que nos permitían niveles de proxemia somática más corta. “La tactilidad es el intercambio entre el sentir del otro y mi propio sentir a través de la piel. Es la posibilidad de compartir lo sentido, una forma que ejerzo de mi propio conocimiento”. (Medellín Tobón, 2017, p. 49)

Actividad: ¡Un Pacto de Intimidad!

Recurso: Pañuelos de tela (1 por niño)

Acciones: La tela en cortes más pequeños permitía cubrir los ojos de las niñas y los niños. Teniendo cuidado de trabajar en un espacio adecuado, las niñas y los niños se dispusieron boca arriba. Esta actividad invitaba a los niños a permitirse aumentar su posibilidad de escucha. Con una respiración consciente y pausada, se les invitaba a escuchar el sonido del ambiente externo y el sonido de su propio cuerpo. En estos espacios la cinética era estática con el objetivo de ampliar el campo sonoro y de que la acústica del contexto sirviera de dispositivo de conexión introspectiva.

También, era muy importante empezar a estimular la proxémica-somática a partir del auto estímulo háptico (Mandoki, 2006, p. 48). Al hacerlo con los ojos cubiertos, empezaría a establecerse una comunicación introspectiva más asertiva con ellos mismos. Acciones como sentir su propia piel con la huella de los dedos, proporcionarse una caricia acompañada de sutiles sonidos propios de su respiración y empezar a reconocer la textura y el olor de su propia piel eran algunas de las acciones que se llevaban a cabo de manera inicial al cubrir sus ojos.

De igual manera, con los ojos cubiertos y los pies descalzos, empecé a estimular su autopercepción con ejercicios de percusión con sus manos sobre su propia piel. Así, empezaron a generar diferentes formas de sonido. Esta acción proporcionó un registro acústico-somático que se comunicaba con el sonido de los otros cuerpos. Estas melodías percutivas iban acompañadas de un movimiento libre que les permitía una acción cinética acústica y somática (Mandoki, 2006).

Transformaciones a corto plazo

Algunas de las principales transformaciones identificadas en las niñas y los niños con estas acciones fueron:

- Al momento de interactuar entre ellos ya no presentaban alteraciones.
- Empezaron a mirarse a los ojos para comunicarse.
- Ahora permitían el acercamiento corporal respetuoso por parte de quienes conformaban su entorno educativo, lo que les producía confianza. Así mismo, empezaron a tener expresiones afectivas entre ellos como abrazarse, tomarse de la mano y saludar.

Laboratorio de ViscosiLANDIA

A continuación, recojo algunas acciones que involucraban el "untar" como acción creativa, de ella subyacen las palabras "cuidar" y "proteger". Cuando se utiliza la palabra "untar", se debe reconocer la piel como la principal superficie sobre la cual se realiza esta acción.

La piel es un territorio corporal que merece un profundo cuidado y respeto, ya que transmite emociones positivas como negativas de manera directa hacia la construcción de la autoimagen. El acto de tocarse a uno mismo o de tocar a otra persona, en la interacción humana, juega un papel fundamental en el desarrollo de las percepciones, afectos y vínculos. El espacio artístico escolar tiene como eje central el cuerpo y es por ello que la acción del tocar, en este contexto principalmente, debe asumirse con respeto, afecto y consideración. Por lo tanto, jugar desde la tactilidad con las infancias debe fortalecer la idea de que su cuerpo es el principal "territorio seguro" y que él o ella pueden consentirlo desde ese primer paso a su intimidad.

Las acciones de este apartado fueron realizadas en 1992; sin embargo, el título está inspirado en la propuesta del Maestro Sebastián Piedrahita, cuya tesis titulada *Intersensibilidades normativas contenidas en mi piel* (2021) resuena con las actividades realizadas en mi práctica. Por otro lado, nombrarla "ViscosiLANDIA", produce un efecto sonoro en los niños al relacionarla con un lugar mágico en el que el cuerpo es libre de untarse de distintas materialidades.

Vulnerabilidades abordadas: tensión ante las expresiones afectivas, al relacionarse con su propia piel, ante el caos que produce untarse y untar a los demás, y al mezclar con los dedos.

Actividad: Misión: Cáscara Firme

Recurso: Un huevo crudo por niño
Acciones: Mantener el huevo en sus manos durante un tiempo prolongado. Esto generaba en los niños mucha tensión. Su mirada se expandía abriendo sus ojos. Con el paso del tiempo, sus movimientos se volvían más lentos ante la responsabilidad de cuidar el huevo.
Luego, realizábamos desplazamientos al interior de la institución. Ellos cuidaban que con sus pasos el huevo no se rompiera y así, fijaron su atención en que nadie se acercara al huevo. Si lo hacían, expresaban inquietud. A menudo me preguntaban: ¿Por qué un niño con un huevo en la mano caminando dentro del colegio? Así, los niños de segundo y tercer grado de básica primaria establecían un límite en la proxemia con el otro, siempre con la intención de proteger el huevo.

Actividad: Clara Yema

Recursos: Un huevo crudo, un recipiente (Esta acción se puede hacer con alimentos o líquidos de textura viscosa como granadillas y guanábanas)
Acciones: En los recipientes quebrábamos el huevo, y acto seguido las y los niños observaban desde el orden estético, la textura del huevo, buscaban similitudes y describían las sensaciones al olerlo y tocarlo.
Sin necesidad de advertencias, las y los niños se fijaron en esta materialidad con mucho cuidado. Su proxémia empezó a ser corta con respecto al huevo, les llamó de sobremanera la atención el contraste de los colores y su olfato empezó a reclamarles el olor de esa materia. Olieron, observaron y al hacerlo fijaron su atención en la forma de los bordes, los brillos, los colores, las particularidades (si tenía manchas, bultos o si la yema se reventaba en el recipiente) sin embargo, nadie se atrevía a tocar. Me di cuenta entonces, que, ante estas texturas, ellas y ellos se mostraban más

estáticos en cuanto a su cinética, pero más activos en cuanto a su necesidad de percibir el huevo de forma olfativa y ocular.

Ante la invitación de tocar el huevo, lo hacían con cuidado, algunos con el temor de untar y otros con el temor de destruir la forma de su huevo. Sin embargo, al comprobar que tenían la autorización[38] empezaron no solo a tocar el huevo, sino a interactuar con él utilizando las dos manos. Los gestos pasaron de asco y de repeler la textura a sensación placentera y de disfrute.

Sus rostros empezaron a dibujar sonrisas y a través del movimiento que, pese a la actividad, nunca dejó de ser cuidadoso, logrando descubrir qué pasaba si la yema se mezclaba con la clara, los cambios del color, la diferencia de las dos texturas. Una vez habíamos recogimos los utensilios, sin necesidad de ningún llamado, las niñas y los niños empezaron a dirigirse de manera cuidadosa hacia el baño para asear sus manos. Esta actitud de cuidado inicialmente duraba unos minutos mientras dialogaban entre ellos sobre lo que habían experimentado.

Este ejercicio se repitió con frutas de texturas viscosas y añadimos a la práctica historias de ficción, en las que las texturas requerían ser salvadas, asumiendo que ellas y ellos eran doctores en una cirugía y sus herramientas las manos. Así llegaban al aula, muchas otras historias que alrededor de la práctica educativa permitían una acción creativa que iba tomando peso dentro del aula de clase, como si los alimentos fueran seres de mucho cuidado y atención. Un ser al cual no podíamos lastimar, un ser que poseía un nombre y un sentir.

Estos materiales viscosos producían en ellos temor y recelo a tocar. Sin embargo, una vez habían introducido sus manos y nos sumergíamos en otra realidad, empezaban con movimientos más cuidadosos.

Transformaciones a corto plazo

- Esta acción invita a las y los niños a trasladar hacia otros y hacia sí mismos, la necesidad de la práctica del cuidado, de la suavidad como otra forma de interactuar. Asimismo, sus gesticulaciones pasaron del temor al disfrute. Eran evidentes sus sonrisas y sus deseos de *pintar* con esas nuevas texturas.
- Al momento de jugar con las texturas poco a poco fueron perdiendo el miedo al contacto.
- El contacto con su propia piel fue más fluido, incluso, no sintieron temor al cambiar texturas entre sus compañeros.

El Alma de las Cosas

Los objetos que rodean al cuerpo se impregnan de la energía, los afectos y las emociones de quienes los rodean. Los objetos pueden ser utilizados para lastimar, golpear y agredir, pero también se puede transformar su significado, observándoles desde otras perspectivas. A los objetos se les diseña y se les fabrica por una necesidad, sin embargo, en ellos se encuentran contenidas diferentes formas y diferentes funciones, de acuerdo a la mirada que se les dé.

De acuerdo a la experiencia de resignificación de los objetos vivida en mi propia infancia, y observando que para este grupo de niñas y niños el contacto con los objetos implicaba en la mayoría de los casos acciones violentas como golpear, manchar o transformar el objeto en una herramienta de violencia contra los otros cuerpos, se propuso en

[38] Es importante resaltar que las niñas y los niños, ante la presencia de un adulto, siempre piden permiso para interactuar en cualquiera de sus formas. Este permiso lo solicitan generalmente con la pregunta “¿Puedo?” o con la mirada, en la cual imprimen la pregunta al inclinar su cabeza y al subir sus cejas. Asimismo, con gestos corporales de orden jerárquico como levantando la mano o con la aliteración de la palabra “¿Puedo, puedo, puedo?” acompañada de movimientos de sus manos.

esta institución la posibilidad de interactuar de formas no comunes con los objetos que estaban en nuestra cotidianeidad.

Vulnerabilidades abordadas: El uso de objetos del contexto para reproducir acciones violentas sobre los cuerpos de los compañeros.

Actividad: El arte de lo cotidiano

Recursos: Mesas de trabajo, canecas, tableros, (en general, todos los objetos del aula). Imágenes (que pueden ser realizadas por las y los niños previamente o imágenes que ellas y ellos hayan escogido en revistas o libros).

Acciones: Recrear con los objetos disponibles, los paisajes que había en el dibujo o la imagen seleccionada. En esta acción, se presta particular atención a la relación que tenemos con los objetos. Cómo los trasladamos al paisaje, cómo los agarramos, cómo los observamos. Es importante resaltar la potencia de los objetos, ya que, de acuerdo a la forma de mirarlos y tratarlos, ellos pueden aportar o no, a nuestro mundo.

Con esta acción fluían preguntas como:

- ¿Cuáles son los objetos que más me gustan?
- ¿Cuáles son los objetos que no me gustan?
- ¿Cuál es el objeto que más aprecio?

Actividad: El cuerpo y el Objeto, un sólo Cuerpo

Esta actividad consistía en escoger un objeto del salón y observar detenidamente su color, su olor, su textura, su tamaño y la relación de ese objeto con el espacio. Luego, responder: ¿se sostiene solo?, ¿necesita apoyos?, ¿cómo funciona? Una vez habíamos explorado el objeto, empezábamos con las niñas y los niños a convertir el objeto en parte de nuestro cuerpo y nuestro cuerpo parte del objeto. De esta manera, la exploración nos llevaba a tratar al objeto con cuidado para no lastimarnos y no lastimarlo a él tampoco.

Cuando habíamos encontrado una forma de ser parte del objeto y el objeto parte del cuerpo (explorando sus espacios, sus profundidades) nos quedábamos en quietud. Por un espacio de tiempo corto, las niñas y los niños se convertían en una escultura con el objeto seleccionado.

Como se puede notar, en esta actividad se recurre nuevamente a la ficción, dado que el cuerpo y el objeto se transformaban en uno solo. ¿Qué nombre podría tener?, ¿para qué servía ahora?, si yo fuera ese objeto, ¿cómo me gustaría ser observada(o) y tratada(a)?

Transformaciones a corto plazo

Se evidenciaron transformaciones como:

- La relación con los objetos empezó a ser significativa.
- Finalizadas las ficciones, las niñas y los niños establecían una relación de cuidado con los objetos y se permitían liderar la distribución de los objetos en el espacio. Es decir, su aula de clase ya tendría un nuevo significado, al transformar en ella la distribución y organización de los objetos.

Acciones con Movimiento

Vulnerabilidades abordadas: El movimiento en esta comunidad infantil surgìa desde las indicaciones de los adultos, desde la representación a partir de una indicaciòn o a partir del juego. En la organización de los juegos, la mayorìa del grupo se vinculaba a juegos de movimiento en el que se representaban acciones violentas, juegos que requerían correr y atrapar. Por otro lado, otro grupo de estudiantes preferìan no acceder a ningún tipo de movimiento, sino que permanecìan en el descanso en un rincón del espacio representando escenas de la cotidianeidad (juegos de muñecas o a la profesora).

Ellos salían del aula de clase a correr o a permanecer sentados en un rincón. En la clase de danza y educación física, realizaban con el cuerpo los movimientos indicados por los maestros, mas no accedían a la improvisación porque les daba mucha vergüenza sentirse observados. A la invitación al movimiento libre, siempre recurrían a la representación de escenas violentas.

Actividad: El movimiento en libertad

Recursos: Reproductor de sonido mp3 o algún instrumento musical y pañuelos.

Acciones: Recurrir a emociones a partir de estímulos auditivos, olfativos o táctiles y construir historias en grupo, ficcionando personajes. Así, empezaban a fluir movimientos libres desde el cuerpo de las y los niños. Estos movimientos, que se alejaban del correr para perseguirse, se convirtió en el correr para dejar salir las emociones. Éstos podían ser acompañados de gestos y sonidos, y transitaban todos los niveles, así como todas las velocidades. Del juego con el movimiento surgían parámetros de seguridad como:

- No miro el movimiento de los demás. No es correcto criticar, burlarse o lastimar el movimiento del otro.
- El movimiento en libertad es un movimiento personal y debe ir acompañado de la respiración. No es el movimiento por el movimiento, es el movimiento como una herramienta que permite que la energía en el cuerpo circule.
- Mi movimiento no debe pasar el espacio individual del otro.

Para acceder al movimiento libre, las niñas y los niños no debían sentirse observados. Esta conclusión la entendí desde mi experiencia de niña, en la que el deseo de moverme de manera libre muchas veces fue contenido por la vergüenza de sentirme observada, por lo que decidí cubrir sus ojos y ubicarlos en posición sentados marcando un espacio amplio para cada uno.

Iniciábamos con una respiración consciente, un momento para adentrarnos en la propia intimidad a la cual en muy pocas ocasiones los niños y las niñas tenían derecho o la oportunidad de llegar. Así, empezamos a respirar lentamente poniendo especial atención a la inhalación y a la exhalación. Esta acción de respirar conscientemente les permitía a las niñas y a los niños relajar su cuerpo, concentrarse en el sonido de su aire que entraba y salía y finalmente olvidarse de la tensión de sentirse observados.

Ellas y ellos iniciaban sentados en el piso para darle libertad a sus extremidades superiores, empezando por los dedos de las manos, ambientado con sonidos de naturaleza, música de meditación, o sonidos que yo sacaba de una flauta o un tambor. Lo que se buscaba es que el sonido no retirara la atención del movimiento. Poco a poco el movimiento empezaba a invadir el cuerpo completamente y sin ninguna dirección de representación empezaban a propiciarse los movimientos libres.

Motivantes para el movimiento libre

Estas acciones que realicé desde 1982 y que a su vez están inspiradas en las acciones que en mi infancia me permitieron resignificar el encierro y el maltrato, se nombran en este apartado, bajo la asesoría de mi directora de tesis, la Dra. Sonia Castillo.

1. Metáfora de los animales o elementos de la naturaleza: Consistía en transformar algunas de las partes del cuerpo en animales, transformar todo el cuerpo en un animal o un objeto en movimiento, ya fueran árboles, palmeras, viento, agua…
2. Metáfora del despertar: Nos imaginábamos el cuerpo encerrado como una masa de plastilina, sin ninguna posibilidad de movimiento. Para ello los estudiantes podían estar acostados en el piso, con su postura cerrada en posición fetal. Con los ojos cubiertos, empezaban a soplar sus manos y a friccionarlas fuertemente para producir calor. Una vez estuviera calientes, empezaban a posar sus palmas sobre sus articulaciones para acariciarlas, una a una, las cuales, al sentir el calor corporal, empezaban a "despertar", a tomar vida.

Transformaciones a corto plazo

- El acuerdo del respeto del espacio personal, fue trascendiendo a todos los momentos dentro del colegio. El cuerpo hace parte del espacio y debe pedirse permiso para poder utilizarlo. El movimiento en libertad inició con el temor de sentirse observados, por lo que iniciamos cubriéndonos los ojos. Sin embargo, con el pasar del tiempo, la acción fue fluyendo de manera espontánea. Cada mañana se iniciaba con un saludo al propio cuerpo a través de movimientos libres.
- La relación de las niñas y los niños con su propio cuerpo empezó a exigir respeto por su espacio corporal. Cada niña y niño era consciente de la necesidad de intimidad de su movimiento, así se encontrara en público.

Actividad: La Fiesta del Ruido

Vulnerabilidades abordadas: El adultocentrismo presente en todos los ambientes en los que se desenvuelven las y los niños, promueve un discurso de dominación sobre ellos, en el que se naturalizan las siguientes ideas:

1. Las niñas y los niños son seres incompletos, el adulto es el que les muestra el camino para hallar la completitud.
2. La obediencia y el silencio deben hacer parte de las características de las y los niños. Éstas determinan el grado de valoración de las niñas y los niños (son buenos en tanto que obedecen, hacen silencio y prestan atención).
3. El lugar en el que se posiciona el adulto le autoriza a subir el tono de la voz sobre las niñas y los niños. Este tono de voz asigna un lugar de autoridad al adulto.

Teniendo en cuenta que esta situación trajo a mi mente el recuerdo de las voces y los gestos que se grabaron en mi infancia por parte de los adultos, empecé a buscar una estrategia que me permitiera abrir la posibilidad de tramitar dicha sensación, lejos de la actitud de docilidad, temor u obediencia.

Actividad: la voz que nutre (acción íntima de la tallerista)

Los sonidos se graban en el cuerpo de quien los recibe, por lo tanto, fue importante trabajar en mi misma para no transmitir desde mi cuerpo sonidos, palabras o gestos que se grabaran en el cuerpo de las y los niños, y creara en ellos los muchos caos que se habían grabado en mi interior. Por lo tanto, empecé a llevar a cabo acciones con mi propio cuerpo, como:

- Jugar con mi tono de voz (recrear personajes que en lugar de lastimar motivaran a los niños).
- Empecé con el hábito de jugar con mis gestos frente al espejo. Así, me permití sacar de mi interior aquellos gestos que me lastimaron y simbólicamente los expulsé de mi cuerpo. Le permití entonces a mi rostro que habitara la sonrisa, la carcajada, el llanto de felicidad, el silbido, el grito, el zumbido y la vibración labial.
- Estos mantras gesticulares, han acompañado mis mañanas durante 35 años y aún hoy tengo serias conversaciones con mi niña interior para que, desde el amor y la comprensión, dialogue con las niñas y los niños que la acompañan cada día.

Actividad: la voz que nutre (acción desarrollada con las niñas y los niños)

Recursos: pañuelos, un triángulo (instrumento musical), el cuerpo, discurso, mantras, sonidos e instrumentos musicales.

Acciones: desarrollar con las niñas y los niños el ejercicio de emitir sonidos desde el amor. Sonidos, gestos y posturas que nutran al otro que me escucha. Inicialmente se hacían los sonidos con los ojos cubiertos, entregando a cada niña y niño unas crayolas y una hoja en blanco. Luego, realizábamos las siguientes acciones:

1. Respirar conscientemente (ejercicio de intimidad).
2. Dibujar en la mente los sonidos que representaban bienestar, tranquilidad y amor.
3. Escuchar un triángulo (instrumento musical), luego, se solicitaba al grupo que al escuchar los sonidos ellos pensaran en los sonidos que más les gustaba escuchar. Y responder: ¿de qué color es ese sonido?, ¿qué formas tiene? ¿cuál es la palabra que más me gusta escuchar por parte de los adultos que me rodean?
4. Sin descubrir sus ojos, jugar con los sonidos de su boca y su respiración.
5. Descubrir sus ojos y con los crayones convertir esa hoja en una paleta de sonidos que alegraran su corazón.

Posterior a esta actividad se realizaba un ejercicio de diálogo con la comunidad acerca de la importancia de usar palabras amables y solidarias que ayudaran a las niñas y a los niños construir una imagen de ellos mismos desde el valor que cada uno tenía. Esta actividad se repitió, utilizando el grito, la vibración de los labios y los sonidos corporales intensos que cada niña y niño quisieron dejar fluir. Algunos de estos sonidos eran:

- El grito, que con el tiempo se transformó en una emoción liberada a la que le pintábamos colores cuando salía del cuerpo.
- El ruido como liberación de aquello que en el interior lastima, por lo que en el juego de los sonidos el grito entró como liberación y no como imposición de autoridad sobre el otro.

- Palabras para la protección con frases como: “no me golpees”, “quiero cariño”, “soy valiente”, y “no te burles, te exijo respeto”, que empezaron a fluir de las mismas niñas y niños. Estas palabras se convertían en rimas, mantras, poemas y canciones.

Transformaciones a corto plazo

- Se creó una jerga que desde el año 1992 me acompaña para comunicarme con las niñas y los niños, con la cual me protejo para que en los momentos de tensión ellos no reciban maltrato de mi parte.
- Dicha jerga empezó a hacer parte de la cotidianidad de las niñas y los niños.
- El grito estaba presente en el aula, pero no sobre el cuerpo del otro, sino como una posibilidad de catarsis en los momentos de cansancio o frustración.
- Lo que se conocía comúnmente como ruido, empezó a transformarse en el aula como una materialidad importante para la creación.

Transformaciones observadas en la práctica performativa en el Instituto Mayéutico

A lo largo de los cuatro años en esta institución, se hicieron evidentes las siguientes transformaciones:

1. El tono de los contactos hápticos de las niñas y los niños se habían intensificado, al igual que la tonalidad de sus sonidos cuando expresaban alegría.
2. La repetición de cada actividad, añadiendo, juegos y ficciones empezó a transformar en ellos su manera de interactuar con las otras, los otros y los objetos.
3. Al apelar a la sensación ante la práctica del cuidado, en relación a las materialidades, esta fue trascendiendo a la relación con los otros.
4. Se le añadió un sentido de protección a los objetos y los materiales como entes sintientes.
5. Se incrementaron las expresiones de gozo por parte de las niñas y los niños.
6. Las niñas y los niños ya no mostraban temor a los acercamientos corporales y si no se sentían cómodos en cualquier actividad lo expresaban sin pánico manifestando querer parar.
7. Empezaron a expresar sus emociones porque empezaron a convertir el salón de clase en un territorio seguro. Las frases: “soy inteligente, soy valioso, no lastimo y no permito que nadie me lastime”, se fueron volviendo cotidianas.
8. Como maestra, empecé a habitar la sensación de seguridad en mi ser, como mujer y como creadora.
9. En esta experiencia empiezo a percibir la secuencia de las prácticas que yo realizaba. En las niñas y en los niños noté que momentos de gozo, alegría, gritos y júbilo, estaban siempre precedidos por una exploración desde sus sentidos, asimismo acompañados de lecturas, fantasías y palabras detonantes.

Rutinas que se hicieron indispensables con las niñas y los niños del Instituto Mayéutico

- La respiración consciente, ya que les permitía a las niñas y a los niños habitar un espacio de tranquilidad. Esta rutina, que inició como una propuesta de juego, terminó siendo una acción cotidiana.
- Ficcionar animales con el cuerpo al desarrollar movimientos y sonidos libres, la creación de rondas y rimas para habitar los espacios desde el respeto y la tranquilidad.

- Tocar, oler, degustar, observar e imaginar. Estas cinco acciones utilizadas a diario fortalecían en las niñas y los niños el deseo de explorar desde sus sentidos y convertir en palabras esas sensaciones.

Hallazgos que nutren los parámetros del Catarsear dentro del Instituto Mayéutico

1. Las niñas y los niños reciben todos los estímulos de su contexto y los evidencian con sus actitudes a través de su cuerpo (la mirada, el recogimiento corporal).
2. El uso de materiales despierta en las niñas y los niños la curiosidad y resulta ser un dispositivo pertinente de contacto y comunicación con las niñas y los niños. Asimismo, los materiales se convierten en una extensión de su cuerpo que le permite sentirse protegido y en contacto con los demás cuerpos.
3. El juego es una estrategia eficaz para lograr el acercamiento con las niñas y los niños.
4. Las actividades que se salen de lo cotidiano llaman la atención de las niñas y los niños.

IED Laureano Gómez (2018 - actualidad)



Figura 17. Performance *Habitando la calle*. Acción con niñas y niños del Laureano Gómez. Autoría propia. (2018)

Contexto Personal

Con 44 años de edad ingreso al colegio Laureano Gómez IED como maestra de danza en la jornada tarde, sección bachillerato, así como la orientación de la práctica artística dentro de la institución en los grados sextos y séptimos. En este momento, con un tercer matrimonio que me sorprende por su tranquilidad y un segundo hijo al que puedo entregarle mi tiempo, mi calma y mi sonrisa, decido que es momento de empezar a buscar un espacio académico que integrara mi sentir, mi experiencia, el conocimiento que había adquirido y el conocimiento que yo consideraba mi práctica artística había generado, no sólo para un contexto pedagógico, sino para las infancias dentro del contexto familiar. Esto me situaba en la necesidad de entender el contexto para y desde las artes, es decir, por fuera de un Doctorado en Educación, lo que me obligaba a buscar un Doctorado en Artes o en Estudios Artísticos. Yo ya venía con varias preguntas tras mi paso por varios colegios, como el colegio Charry, preguntas como: ¿qué ocurre con la práctica artística de las niñas y los niños?, ¿cómo entender en este contexto la Investigación Creación?, ¿acaso por estar inmersa en un contexto escolar no tiene validez? Sin haber ingresado a mis estudios doctorales, pero con la firme intención de buscar otros modos de

hacer y validar la creación de las niñas y los niños, me propongo hallar ese camino de Investigación Creación que les permita a ellos transformar su autoestima. Empiezo entonces, la búsqueda de estudios doctorales que me permitieran obtener no sólo un capital cultural, sino metodológico para indagar y descubrir mi experiencia con el cuerpo y el movimiento que nació en mi infancia y que 22 años después sigue tejiendo redes de creación en comunidades infantiles. Menciono esto, porque fue a mi llegada a este colegio que me asaltaron estas inquietudes.

Simultáneamente, en compañía de mujeres que algún día en su infancia fueron estudiantes mías, decidimos unirnos para crear un espacio en el que *El Catarsear* fuera el modo de hacer para ayudar a tramitar vulnerabilidades de las niñas y niños, y encontraran sin ningún costo y sin ninguna pretensión estética, un espacio de gozo y bienestar así fuera por una vez a la semana. Así nace la *Fundación Allegro* de la cual actualmente soy directora, y que se constituye como una entidad sin ánimo de lucro que trabaja con las infancias de comunidades en condición de vulnerabilidad.



Figura 18. Secuestraron a mi hermano. Acción performativa *Una pandemia en la escuela*". Autoría propia. (2020)

Población Colegio Laureano Gómez

En esta institución se encuentran aproximadamente 3000 estudiantes matriculados entre las jornadas mañana y tarde de pre escolar, primaria y bachillerato. De ellos, en los años 2018 y 2019 tuve la oportunidad de trabajar con 132 estudiantes del grado sexto, cuyas edades oscilaban entre los 10 hasta

los 13 años de edad. Toda la comunidad era residente de la localidad de Engativá y el 90% (110 estudiantes), eran residentes del barrio Luis Carlos Galán, en el cual se encuentra ubicado el colegio.

Los niños y las niñas se caracterizaban por la hipersexualización de todas las cosas que les rodeaban. Sus gustos musicales se centraban en el reggaetón, el trap y el rap. Las actitudes entre ellos eran violentas, utilizando armas corto punzantes y ofensas verbales que incitaban a los encuentros afuera del colegio para ajustar cualquier tipo de cuenta, (especialmente en los niños): por su lado, en las niñas se observaba un interés por explorar el *cutting* como una forma de pertenecer a un grupo popular.

En cuanto a población migrante en el IED Laureano Gómez

En las décadas del 60 al 80 el barrio Luis Carlos Galán era el botadero de basura de la localidad de Engativá. Sin embargo, por efectos de la migración interna, se fueron asentando en este territorio familias completas que empezaron a gestionar procesos para formalizar su espacio como territorio urbano. Estas familias han logrado no solo urbanizar el espacio, sino organizar zonas de comercio y la instalación de los servicios básicos en las zonas comunes. Al día de hoy, este barrio sigue siendo cuna de llegada de migración externa, matriculándose en el colegio en el año 2019, 150 niños de origen venezolano con documentación oficial. No obstante, en la zona también existe un gran número de niñas y niños de origen venezolano sin sus documentos reglamentarios, lo que les impide acceder a un sistema de protección y al servicio educativo. Actualmente, la institución cuenta con 80 niños de origen venezolano, cuya migración es de primera generación y aproximadamente 120 niños y adolescentes en condición migración interna y migración de segunda generación.

Señales de vulnerabilidad identificadas en el ITD Laureano Gómez

De orden somático: cuerpos con posturas dispuestas a la pelea y al enfrentamiento, cuerpos maltratados por actividades extremas exigidas por maestras y maestros[39] (dolores de rodilla, insolación). La piel de las niñas y los niños muestra signos de enfermedades dermatológicas (hongos, dermatitis severas, infecciones y cáncer de piel). La cercanía de este contexto al Humedal Juan Amarillo y a los terrenos que fueron botaderos de basura en generaciones pasadas, expone la piel y el sistema respiratorio a enfermedades infecciosas permanentes. En este colegio son comunes las agresiones con arma corto punzante y el consumo de SPA desde los 9 años de edad.

De orden cinético: temor al movimiento. Se percibe burla en la comunidad educativa, especialmente entre las y los estudiantes hacia los cuerpos en movimiento, incluso movimientos cotidianos como el caminar o el correr. Los cuerpos en condición de discapacidad no son tenidos en cuenta para el desarrollo de ejercicios creativos.

De orden escópico: temor a la mirada del otro, observar o sentirse observados conlleva sentimientos de tensión para las niñas y niños. Por esto, es imperativo para ellos no llamar la atención.

[39] En esta institución era común que a las niñas y a los niños se les obligara a dar vueltas alrededor de la cancha en posición agachada con las manos en la nuca. Esta acción denominada “enanitos” era utilizada por algunos de los maestros para corregir las llegadas tarde a clase y el porte irregular del uniforme.

Acciones Performativas en el ITD Laureano Gómez

Diálogos con el espejo

Recursos: Un espejo

Vulnerabilidades abordadas: Silencio en la expresión gesticular, en la mirada, en la postura del cuerpo, en la voz. Desconfianza, la cual era percibida a través de la manera de interactuar con profesores. *Cutting* en niñas y niños. Búsqueda del silenciamiento, la quietud y la soledad (temor a ser expuestos). Para este ejercicio, las niñas y los niños habían narrado con anterioridad la tensión, el miedo, la vergüenza, la tristeza y la ira que sentían en cada uno de sus hogares, esto ocasionado por circunstancias de abuso, maltrato o abandono durante y tras el periodo de pandemia por el covid-19.

Acciones: cada niño y niña se situaba frente a un espejo, allí empezaban a reconocer su Esquema Corporal y a identificar la silueta, la cual delineaban con las manos. Este reconocimiento en el espejo empezó a centrar la atención de cada una y cada uno en su propia mirada. A través de ella se empezaron a imaginar a ese niño o niña pequeña que habitaba en su interior, imaginando su silueta. A medida que desarrollaban este ejercicio, respondían preguntas como: ¿en qué lugar de su propio cuerpo se encontraba y cómo era ese lugar interior en el que esa niña o niño habitaba? Así, empezaron a identificar ¿qué parte del cuerpo les dolía a ese niño o niña interior?, ¿qué le daba miedo?, ¿cómo estaba vestido?, ¿qué hace ese niño o esa niña para divertirse?

Luego, con las manos empezábamos a delinear la figura de ese niño o niña interior y a acariciar a modo de sanación, aquellas partes del cuerpo que descubrieron que requería una atención solidaria. Luego, se les pedía que se permitieran respirar con fuerza, sonreír y, por último, moverse, reír a carcajadas, llorar, gritar o hacer lo que cada uno deseara hacer con esa niña o niño que le habitaba.

Al final cada niña y niño creaba una frase con la que pudieran recordar que no era su responsabilidad el maltrato que vivían. Esto lo hacían con el cuerpo, de manera oral o escrita.

Transformaciones a corto plazo



Figura 19. Actividad frente al espejo.

- *Diálogos con el espejo* permitió que las y los niños empezaran a racionalizar aquellos episodios que se habían grabado en su infancia y que representaban algún síntoma de

dolor o tristeza.

- A partir de esta acción, ellos empezaron a tomar muy en serio los diálogos consigo mismo.
- Este momento de la jornada se volvió importante y a partir de ahí los movimientos con su niño interior se tornaron con más libertad. Asimismo, sus expresiones orales se fueron dando con más tranquilidad en el grupo.

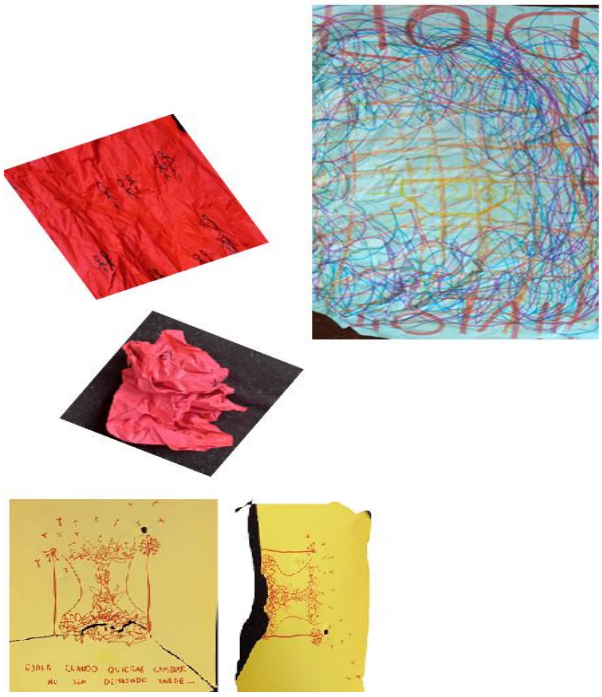
Respirando, creando y tramitando

Vulnerabilidades abordadas: la violencia y el miedo a través de la expresión gesticular, en la mirada, en la postura del cuerpo, en la voz. Desconfianza, la cual era percibida a través de la manera de interactuar con profesores y compañeros. El *cutting* e intentos de suicidio. Silencios, llanto excesivo.

Recursos: hojas y colores por cada niña y niño.

Acciones: las niñas y los niños se reunían en un espacio en el que pudieran mantener la distancia corporal, teniendo en cuenta que debían adaptarse a los protocolos de bioseguridad a causa de la pandemia del covid-19.
Las niñas y los niños se ubicaban en una silla frente a una mesa en la que había varios marcadores y hojas de colores. Luego cubrían sus ojos con los pañuelos, respiraban profundamente y empezaban a seguir las siguientes instrucciones:

1. Pensar: ¿en qué año estamos?, ¿cuántos años tenemos?, ¿cómo nos sentimos hoy? Luego, dibujar en nuestra mente el hoy y el sentir de hoy.
2. Tomar al azar cualquier color, cualquier crayola o marcador y plasmar en el papel lo que las emociones o deseos impulsen a hacer ante la pregunta ¿cómo me siento hoy?
3. Percibir la textura de las herramientas que se están usando: el papel, la mesa, la crayola, el color. Ser conscientes del tacto y plasmar en el papel las texturas, generando arrugas, pliegues, torsiones...
4. Soltar el lápiz y pensar en la palabra niñez. ¿A qué lugar nos traslada esta palabra? ¿cómo huele ese lugar?, ¿qué colores tiene?, ¿a qué suena?, ¿qué palabra o palabras vienen a la mente?
5. Cambiar de color al azar y escribir esa palabra que aparece al pensar en la palabra infancia.
6. Retirarse los pañuelos de los ojos y apreciar la creación. Luego, transformarla en lo que se desee. Aquí, algunos coloreaban, otros la rompían en pequeños trozos, otros la colgaban como un móvil decorativo.
7. Contar la experiencia, qué sensaciones o movimientos surgían con su sentir durante la acción.



"Mi hermano fue secuestrado hace once años. Mis papás aún lo buscan" Se reserva la identidad del autor

Se reserva la identidad del autor

"Me abandonó cuando tenía dos años y siempre le suplico que regrese y aún hoy me desprecia"
Se reserva la identidad del autor

"Aunque la odio, es con la palabra que me identifica mi madre"

Se reserva la identidad del autor

Figura 20. Creaciones de los niños

Transformaciones

En las niñas y los niños, se evidenciaron las siguientes transformaciones a corto plazo:

- Tranquilidad al expresar sus emociones.
- Mirada solidaria entre ellos.
- Compartir la experiencia de dolor y transformarla en conexión con el otro para la búsqueda de la empatía.
- Se presentaron momentos de llanto por parte de algunos integrantes. Si la persona lo permitía, entre todos ofrecíamos un abrazo solidario.
- Se generó en la comunidad una sensación de confianza para hablar de todo aquello que les dolía y que no podían expresar en casa.

Ficcionar un personaje

Recursos: papel craft y pinturas

Vulnerabilidades abordadas: silencios, llanto excesivo, intento de suicidio, *cutting.*

Acciones: realizar una corpografía individual y colectiva para tramitar la experiencia de maltrato. Ya en el marco del doctorado, bajo la dirección de la maestra Sonia, comprendí la importancia de la corpografía como una metodología para visibilizar las experiencias, volverlas palabra y tramitarlas. Así entonces, en esta sesión decidí fusionar la corpografía colectiva e individual con la acción de la ficción.

Iniciamos dibujando una silueta en el papel craft y las niñas y los niños le asignaron un nombre con el que se sintieran a gusto. Le asignaron el nombre “Lluvia”.

Con las huellas de sus dedos y con pintura de colores dieron a “Lluvia” un rostro, le asignaron características corporales.

Dentro de ese cuerpo escribieron en aquellos lugares en los que “Lluvia” sentía dolor, y las causas por las cuales ese dolor estaba allí.

Para ello, usaron dibujos y con esfero escribieron palabras sueltas como “maltrato, golpe, ser tocado/a, la dejó el papá”, entre otras.

Luego, buscaron la pintura que más los identificaba y empezaron a bordear a “Lluvia” con los sueños que quería alcanzar. Sin solicitarlo, alrededor de esos sueños empezaron a decorar y a susurrar lo que “Lluvia” deseaba. Más adelante tomaron la imagen de “Lluvia” y la pegaron en un muro para terminar de decorarla.

Posteriormente, cada uno dibujó en una hoja de papel periódico la silueta de cada una y cada uno de ellos, y empezaron a escribir en una hoja el compromiso de ser solidarios con ella/os misma/os. De darse afecto y de no tener miedo por expresar sus temores, frustraciones y la ira contenida.

Al finalizar esta sesión expusimos para nosotros estas imágenes y empezamos a bailar. A la sesión invitamos a una psicoorientadora, quien en el proceso estuvo atenta a los requerimientos de los niños. Sin embargo, no se presentaron situaciones de tensión: por el contrario, el cierre de la sesión se transformó en un espacio de movimiento libre.



Figura 21.

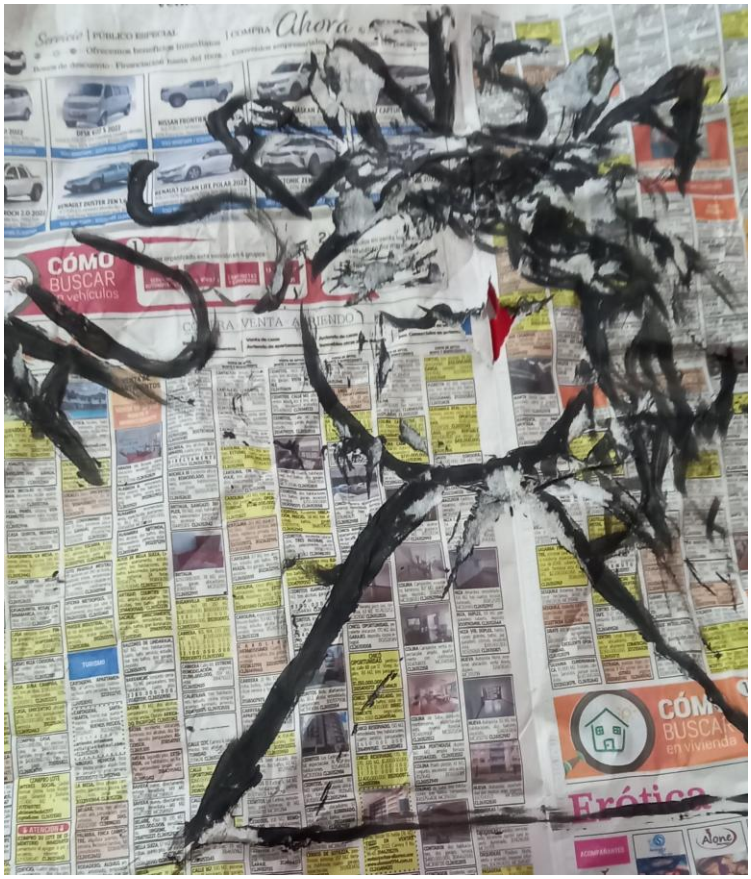


Figura 22. Corpografìa individual. Se reserva la identidad del autor. (2021)

Performance: Respirar y Tramitar

Vulnerabilidades aboradadas: miedo al movimiento libre, silencios, llanto excesivo, intento de suicidio, *cutting.*

Acciones: a partir de lo que vivimos a lo largo de las sesiones, se generó una puesta en escena que tuvo como fin explorar el sentir del empoderamiento a través de una performance que integrara las acciones que a las niñas, niños y jóvenes integrantes del grupo les había parecido más relevante y que había contribuido a su transformación. Transformación que ellos mismos afirmaban no solo con sus palabras, sino que era evidente en la relación con sus cuerpos y con quienes habitaban con ellos.

Esta performance se hizo al aire libre y se les permitió fluir en diferentes locaciones (un parque, en la calle sobre una avenida, frente a una biblioteca en Engativá). Cada vez que salían a escena mostraban más seguridad en sus movimientos, en sus palabras y en la recreación de las imágenes, las cuales fueron material importante en esta puesta en escena.



Hallazgos que nutren los parámetros del Catarsear dentro de este contexto

- El acercamiento desde las acciones performativas despierta mucho interés en las niñas y los niños.
- Es más fácil acceder a las comunidades infantiles desde la ficción. Ello les permite expresarse sin temor.
- Disminuir el uso de los sentidos despierta temor en las niñas y los niños, por lo que todo su cuerpo reacciona con temblor o con sudor (esto se debe tener en cuenta en el momento de llevar a cabo cualquier práctica).
- Somos iguales: descubrir al maestro o al tallerista como un o una igual, les resulta muy emocionante. Es importante resaltar que nuestras instituciones sociales subrayan un rango de superioridad a los maestros y de inferioridad a las y los niños. Por lo tanto, sentirse cercanos al adulto es de mucho agrado para ellas y ellos.



Figura 24. Instalación *Agua, cuando me faltes.* Acción performativa abril. Autoría propia. (2024)

Cuarta parte. Recurrencias halladas en las prácticas performativas encontradas a partir de la genealogía

En este apartado, recojo las prácticas performativas recurrentes, las cuales tienen origen en mi infancia donde se constituyeron como prácticas de reparación y sobrevivencia, y posteriormente se consolidaron en mi modo de hacer en cada uno de los contextos escolares cuya descripción se puede ampliar en los anexos[40]:

1. Instituto Mayéutico 1992-1996
2. Compartir Suba 1999-2000
3. Magdalena Ortega de Nariño 2002-2014
4. Colegio Charry 2015-2017
5. Laureano Gómez 2018- actualidad

En cada una de estas instituciones se llevaron a cabo procesos de análisis del contexto con el fin de identificar las principales vulnerabilidades, las cuales se sintetizan más adelante en las conclusiones de la genealogía. A partir de este análisis, se implementaron acciones que en ese momento no reconocía como performativas y transformadoras. Sin embargo, las consideraba útiles, pues, dado que me habían ayudado a mí en mi proceso, asumí que también podrían ayudar a estas poblaciones a sentirse mejor. Ahora bien, a partir de mis estudios doctorales, reconozco que estas acciones performativas, que yo había descubierto de manera empírica en mi infancia y que me habían servido para sobrevivir a la experiencia de maltrato, se transformaron con el tiempo para implementarse como una metodología que desde la práctica artística serviría a muchas niñas y niños. A continuación, presento un análisis de las acciones recurrentes alrededor de estas prácticas:

[40] Para facilitar la lectura del documento, las prácticas performativas de los colegios Compartir Suba, Magdalena Ortega y el Colegio Charry las ubiqué en los anexos.

RECURRENCIAS EN LAS PRÁCTICAS PERFORMATIVAS ENCONTRADAS A PARTIR DE LA GENEALOGÍA

Tabla 1. Prácticas performativas

No.	Actividades	Acciones	Materiales
1	Respiración consciente como búsqueda de un espacio de intimidad	Respiración con ojos cubiertos. Respiración como musicalidad para un movimiento libre. Respiración como contacto para estimular el propio cuerpo.	• Pañuelos • Música suave para la meditación • Tapetes para los cuerpos de los niños
2	Movimientos libres	Libertad en los movimientos de todo su Esquema Corporal Libertad en los desplazamientos por el espacio Libertad en las formas de desplazamiento	• Movimiento parte por parte de su cuerpo en libertad • Metáforas de la naturaleza (imitar animales, árboles, palmas, viento, fuego, refugios, tormentas, lluvia) • Desplazamiento por el espacio en libertad, buscando el lugar que les permitiera desenvolverse con mayor confianza y tranquilidad • Exploración de las diversas formas de desplazamiento (correr, saltar con una o dos piernas, gatear, arrastrar, trepar)
3	Creación sonora libre	Libertad en los sonidos que proyectaban desde su propio cuerpo Libertad en la creación sonora con diferentes objetos (instrumentos musicales, objetos de la cotidianeidad)	• Instrumentos musicales • Tapas de ollas • Baquetas • Tarros • Canecas
4	Ficcionar	Ficcionar un personaje Ficcionar Historias Ficcionar entornos	• Papel craft • Tiza • Colores

			• Marcadores
5	Tactilidades amorosas con su propio cuerpo	Hacer formas en el agua (con el aire, con las yemas de los dedos) Dibujar con las yemas de los dedos en el agua, el huevo, la sábila Acariciar sus propias manos y pies con crema Huellas con pintura	• Agua • Huevos • Sábila • Pintura dactilar (especial para la piel) • Crema
6	Materialidades que unen cuerpos	Unir con una gran tela los cuerpos de todas las niñas y niños Dibujar en la tela nuestro cuerpo Creación de caminos con los objetos del espacio	• Telas de diversos tamaños
7	Puestas en escena y acciones institucionales	Performance Diálogos institucionales Acciones emancipatorias dentro de la institución para evidenciar lo que las niñas y los niños desean expresar	

Quinta parte. Vulnerabilidades recurrentes encontradas en la genealogía y que afectan la imagen corporal que las niñas y los niños tienen de sí


deseo de huir del hogar
Gastos de
desprecio
dinero para poder escapar.
Golpes en mis piernas
Golpes en mis brazos
Golpes en mis costillas
Golpes en mi cabeza
Golpes en mi espalda
Golpes en mi cara
Golpes en mi abdomen
Golpes en mi pecho
Golpes en mi cuello
Golpes en mi nariz
Golpes en mi boca
Golpes en mi oreja
Golpes en mi ojo
Golpes en mi frente
Golpes en mi mejilla
Golpes en mi barbilla
Golpes en mi mandíbula
Golpes en mi hombro
Golpes en mi codo
Golpes en mi muñeca
Golpes en mi mano
Golpes en mi dedo
Golpes en mi uña
Golpes en mi pierna
Golpes en mi rodilla
Golpes en mi tobillo
Golpes en mi pie
Golpes en mi dedo del pie
Golpes en mi uña del pie
Golpes en mi talón
Golpes en mi planta del pie
Golpes en mi empeine
Golpes en mi tobillo
Golpes en mi rodilla
Golpes en mi pierna
Golpes en mi uña
Golpes en mi dedo
Golpes en mi mano
Golpes en mi muñeca
Golpes en mi codo
Golpes en mi hombro

niños. A continuación, enumero y explico las principales vulnerabilidades presentadas en mi infancia y en los contextos laborales donde me he desempeñado como maestra de educación Artística.

Vulnerabilidades sociales

- Desigualdad económica: pobreza, desempleo o falta de acceso a recursos básicos como la alimentación, salud y vivienda.
- Discriminación: basada en género, etnia, orientación sexual, religión o discapacidad.
- Desintegración social: falta de redes de apoyo o aislamiento social, que puede ser tanto individual como comunitario.

Vulnerabilidades estructurales

- Debilidad institucional: falta de servicios públicos, corrupción o ineficiencia en las instituciones que dificultan la atención de necesidades.
- Infraestructura deficiente: escasez de recursos físicos como carreteras, viviendas adecuadas o acceso a agua potable.
- Falta de acceso a la justicia: inexistencia o ineficacia de mecanismos de protección legal.

Vulnerabilidades psicológicas

- Traumas previos: abuso, violencia o experiencias traumáticas no resueltas que afectan el bienestar emocional y mental.
- Distorsión de una imagen corporal a causa de un maltrato sobre el Esquema Corporal de las infancias: como se presentó en el marco teórico de esta genealogía, las prácticas del castigo físico traen consigo consecuencias de orden psicológico, moral y físico. Principalmente la distorsión de la imagen corporal propia, lo que genera baja autoestima y un autoconcepto errado. Esta vulnerabilidad coloca en una situación de fragilidad a las niñas y los niños que la experimentan, toda vez que no cuentan con las herramientas emocionales para defenderse ante una posible situación de abuso y/o maltrato. Esta población infantil, naturaliza la violencia del contexto hacia ellos.
- Problemas de salud mental: ansiedad, depresión u otros trastornos no tratados.

A partir de lo anterior, en el siguiente cuadro concreto en cuatro grupos las vulnerabilidades encontradas y las relaciono con las consecuencias que, de acuerdo a la experiencia, las conversas y las rememoraciones, he podido observar:

Tabla 2. Recurrencias de las vulnerabilidades observadas y las consecuencias de Orden Social, Psicológico y físicos

No	**Vulnerabilidad**	**Consecuencia**
1	Falta de acceso a recursos básicos	La ausencia de una alimentación saludable, el cuidado y la protección, el servicio de salud, y la educación. Esto trae consigo deficiencias en el desarrollo físico, cognitivo, psicológico y por ende emocional de las niñas y los niños. Estas infancias

		desarrollan un miedo intenso a la escasez, a la soledad y al hambre.
2	Inseguridad emocional y social.	Los niños que viven en ambientes familiares inestables, con conflictos, violencia o negligencia, son particularmente vulnerables a desarrollar problemas emocionales y de comportamiento. La ausencia de un entorno seguro y afectivo puede afectar su autoestima, su capacidad para relacionarse con otros y su rendimiento académico. Miedo a la presencia de los otros, miedo a la exposición. Miedo a la mirada. Altos niveles de estrés.
3	El Maltrato sobre el Esquema Corporal que genera una distorsión sobre la imagen corporal	La sensación de incompletitud e inferioridad al enfrentar entornos de violencia, negligencia y abandono genera en las niñas y los niños una mirada del sí mismo deteriorada, incompleta, inferior. De esto se da cuenta en sus relaciones interpersonales e intrapersonales. Miedo a no cumplir con la expectativa que impone el mundo que le rodea. Miedo a la incapacidad de ser completo, Altos niveles de estrés y miedo en los momentos de las interacciones. La principal consecuencia es que tanto las niñas como los niños que experimentan esta vulnerabilidad naturalizan todas las formas de maltrato sobre su Esquema Corporal y no acceden a sus derechos por temor a no tener la valía necesaria para merecerlos.
4	Discriminación y exclusión social	Los niños que pertenecen a minorías étnicas, religiosas, de género o con discapacidades pueden enfrentar prejuicios y barreras que limitan sus oportunidades y derechos. Esta exclusión puede llevar a sentimientos de aislamiento, baja autoestima y dificultades para integrarse en la sociedad. Miedo a la mirada, a la exposición.

Al considerar las múltiples vulnerabilidades, decido centrar la atención en la *distorsión de la autoimagen en las infancias*. Esta problemática se manifiesta como una de las consecuencias más insidiosas y perjudiciales derivadas de las vulnerabilidades identificadas anteriormente.

Teniendo en cuenta las recurrencias en las prácticas performativas encontradas a partir de la genealogía (tabla 1) y las recurrencias de las vulnerabilidades observadas en la tabla 2, se presenta a continuación una relación de hallazgos en cuanto a las transformaciones positivas que se pudieron visualizar en el ejercicio genealógico realizado en este primer apartado:

Vulnerabilidad 2: inseguridad emocional y social

Actividad no. 1: respiración consciente como búsqueda de un espacio de intimidad
Actividad no. 4: ficcionar
Actividad no. 5: tactilidades amorosas con su propio cuerpo
Actividad no. 6: materialidades que unen.

Transformaciones positivas

1. Se observó una reducción en los síntomas de estrés y ansiedad. Las niñas y los niños mostraban un mayor acercamiento entre ellos y entre los adultos que los rodeaban en las sesiones.
2. La capacidad de disfrutar de las niñas y niños era más evidente. Hubo transformaciones en su postura corporal, con sus gestos mostraban más disposición y tranquilidad ante las actividades propuestas.
3. Hubo mayor capacidad de comunicarse con su propio Esquema Corporal. Las niñas y los niños mostraron mayor disposición a observar y a comunicarse con su propio cuerpo.

Vulnerabilidad 3: distorsión en su imagen corporal

Todas las actividades: desde la 1 a la 7.

Transformaciones positivas

A lo largo de las sesiones, se evidenciaron diversas transformaciones positivas en las niñas y los niños participantes.

- Al finalizar las actividades que promovían el movimiento del Esquema Corporal sin ninguna instrucción, representación o coacción, surgieron actitudes de autonomía visibles en el mismo Esquema Corporal como movimientos con seguridad.

- El movimiento y la palabra dicha y escrita fluía con naturalidad y fuerza.

- Mostraron una creciente capacidad de adaptación a nuevos espacios, lo cual motivó a cada uno de los niños a proponerse retos, desafiando sus límites y permitiendo que sus cuerpos se ajustaran a entornos variados. (Movimiento del Esquema Corporal con agua, con tela, descalzos, en el pasto, en la arena, acostados, sentados de rodillas).

- El movimiento del Esquema Corporal de manera libre también propició un ambiente de respeto y auto observación. Los niños y niñas se enfocaron en no imitar a los demás, también mostraron una interacción con respeto al espacio de sus compañeros y mostrando actitudes faciales y corporales de disfrute de las creaciones individuales de cada uno. Este proceso fue acompañado de la creación de pactos de intimidad, fomentando una mirada solidaria en el trabajo compartido.

- En cuanto a la relación con su propio cuerpo, se observó un incremento en los niveles de confianza al explorar sonidos a partir de su propia corporalidad, sonidos que no fueron impuestos más que con la instrucción dejen que el sonido de su cuerpo salga de su cuerpo. Al aprender a encontrar y seguir su propio pulso cardíaco como base rítmica, lograron conectarse de manera más profunda consigo mismos. Además, la exploración de sonidos emitidos por objetos e instrumentos fue una fuente de expresión corporal con gesticulación de alegría y plenitud

- Este proceso de exploración sonora generó un ambiente de apoyo mutuo, en el que se animaban entre ellos a experimentar con nuevas creaciones, impulsando su imaginación a través de la construcción de paisajes sonoros y relatos ficcionados. A través de estas dinámicas de ficción, se observó una mayor seguridad y tranquilidad en la expresión de sus emociones, miedos y deseos.

- Los ejercicios de tactilidad fueron otro aspecto clave para el desarrollo de su confianza. Al integrar el tacto, la vista y el olfato, los niños y niñas mostraron mayor confianza en sus procesos exploratorios, acompañados de un evidente estado de alegría. Esta confianza se reflejó también en su relación con el espacio, particularmente al caminar con las huellas de sus pies impregnadas de pintura. Aunque inicialmente mostraban temor al tener contacto directo con sus propios pies, poco a poco fueron ganando seguridad, hasta sentirse cómodos al propiciarse caricias con crema o sábila

- En cuanto a la relación con los diferentes agentes de autoridad: los niños y niñas comenzaron a expresar abiertamente lo que sienten ante toda la comunidad, lo que les permitió posicionarse como individuos con voz propia, participando de manera activa en la construcción del entorno.

- En cuanto al liderazgo: a través de su involucramiento, se convirtieron en co-creadores de todos los ejercicios en escena, aportando ideas y soluciones creativas. Además, asumieron un papel de apoyo hacia los nuevos miembros de cada comunidad, demostrando una creciente capacidad de liderazgo y cooperación.

- Transformaciones institucionales: estas acciones no solo impactaron a las niñas y niños, sino que también generaron transformaciones visibles en las instituciones, creando un ambiente más colaborativo y participativo, donde se promovía el crecimiento personal y colectivo.

Contribuciones de la Genealogía

A partir de la posibilidad de rememorar, indagar, preguntar, conversar y escuchar, me permito exponer algunas de las conclusiones con respecto a esta práctica genealógica y cómo a partir de ella se estructura el insumo metodológico de este proyecto de investigación.

A nivel personal

En primer lugar, reconozco la transformación que este ejercicio me ha proporcionado a nivel personal y artístico. Me distingo a partir de él más sensible y empática con quienes me rodean, especialmente con las mujeres de mi entorno familiar. Fue a partir de esta práctica genealógica que pude comprender cómo se involucra en los cuerpos de las mujeres la situación política y social de un país. La mirada que le proporcionamos a sus cuerpos y el lugar que le asignamos en todas las instituciones sociales.

La acción genealógica como una acción de sororidad con mi madre y mis ancestras

Comprendí las condiciones sociales y emocionales de mis ancestras(os) (abuela y abuelo) y cómo ellas afectaron la realidad de mis tías y mi madre en su infancia. Asimismo, cómo esas condiciones configuraron la realidad emocional mía. Entonces, desde mi genealogía, puedo confirmar que la situación y el lugar en el que se encuentran y se encontraron las mujeres de mi familia, permearon las infancias que les rodeaban, determinando en ellas su condición de bienestar, desde lo sensible, hasta lo biológico y lo social. Este rizoma sensible configuró así sus emociones, su manera de mirar el mundo y la manera de mirarse a sí mismo y trascendió a todas las generaciones, estructurando entonces una descendencia que naturaliza los maltratos y los justifica dentro de sus relaciones interpersonales.

Explorar sus historias me permitió ver más allá de los lazos biológicos: me conecté con sus luchas, sus silencios, sus sacrificios, pero también con sus sueños, sus resistencias y sus actos de valentía cotidiana. En cada mujer de mi linaje, desde mi madre hasta mi abuela, encontré un reflejo de mi propia experiencia, una fuerza compartida que trasciende generaciones. Esta acción de investigación y reflexión fue, en esencia, un gesto de reconocimiento y gratitud hacia todas ellas, al tiempo que me permitió resignificar mi identidad como mujer.

La sororidad con mi madre y mis ancestras no surgió sólo del entendimiento de sus biografías, sino del proceso de nombrarlas, de darles un lugar en mi propia narrativa y de honrar sus vivencias, muchas veces invisibilizadas, los maltratos a las que fueron sometidas y el abandono del estado que avala de manera directa en unos casos e indirecta en otros la humillación y hasta el feminicidio. Esta conexión reveló que en cada paso que doy, llevo conmigo las huellas de quienes me precedieron, y que en cada lucha personal hay ecos de las batallas que ellas libraron antes que yo.

La acción genealógica se confirma como una acción emancipatoria

Realizar mi genealogía me permitió observar mi Esquema Corporal y mi imagen corporal desde el afecto y la admiración, reemplacé la mirada de resignación y tristeza que tenía hacia mi condición de infante y empecé a descubrir que esa acción metodológica por la que hoy soy reconocida a nivel nacional nació de mí misma a la edad de 6 o 7 años. Ahora, me admiro profundamente y a través de esta investigación reconozco a la Sandra Cecilia Suárez García de 6 o 7 años, por la que hoy puedo sentirme agradecida. Mi genealogía no solo implica desenterrar historias familiares, sino también comprender las raíces de nuestra identidad. En este recorrido, mi condición de infancia se reveló como una etapa no solo de vulnerabilidad, sino de profunda resistencia y adaptación. A través de la mirada genealógica, fui capaz de reconocer en mis primeras vivencias la capacidad de sobrevivir ante circunstancias que, aunque marcadas por la dependencia y el control adulto, también fomentaron en mí la fuerza para navegar el mundo.

Valorar mi infancia desde esta perspectiva me llevó a descubrir cómo, en medio de las estructuras familiares y sociales que me rodeaban, fui capaz de encontrar espacios para la creatividad, el juego y la

autoafirmación. Incluso en contextos donde la autoridad y el castigo podían haber definido mis relaciones, mi impulso por existir con plenitud se impuso, mostrando la resiliencia inherente a la niñez.

La acción genealógica me brindó la oportunidad de ver mi infancia, no como un tiempo pasivo, sino como una etapa activa de supervivencia. En cada experiencia vivida, desde los momentos más sencillos hasta los más desafiantes, se manifestaba una fuerza silenciosa: la capacidad innata de la infancia para adaptarse, resistir y, sobre todo, reinventarse. Esta mirada me permitió resignificar mi pasado, valorando la infancia como un lugar de poder y potencial, en lugar de fragilidad.

En cuanto a la relación con las infancias en mi contexto creativo y laboral

Las acciones performativas que nacen en mí a manera de resistencia a la vivencia del maltrato, se transforman, adaptan y trasladan hacia las infancias de los contextos donde llevo a cabo mis acciones artísticas y pedagógicas

Las acciones pueden funcionar como una forma de resistencia personal frente al maltrato y, a su vez, convertirse en un recurso artístico al ser compartidas con las infancias de los contextos donde dichas acciones tienen lugar. Subrayo con esto, que a partir de mi vivencia y la vivencia de las y los niños que a lo largo de estos 32 años me han acompañado, puedo afirmar que: “las acciones performativas, también pueden convertirse en acciones que transitan con las diferentes generaciones de descendencia y así, en oposición a las prácticas de violencia, frenar las líneas de maltrato y desprecio hacia las infancias”.

El maltrato es un intercambio sensible, que crea una vivencia corporal a partir del dolor que los adultos infringen sobre los cuerpos de las infancias

Atendiendo a la investigación de la Dra. Castillo (Castillo Ballén, 2021, p. 2), con su propuesta de Modos de Relación Sintiente, y analizando la historia del maltrato (Capítulo 2) y confrontando con la historia de la mirada hacia las infancias, se puede concluir que el trato violento y en ocasiones negligente emerge como una respuesta ante la vulnerabilidad infantil, y se perpetúa a través de patrones culturales que justifican la dominación adulta. A menudo, estas prácticas están arraigadas en la historia personal de quienes maltratan, en sus propias vivencias de abuso o en la incapacidad de reconocer al niño como un sujeto pleno de derechos y emociones. En este sentido, el maltrato no es solo un acto aislado de violencia física o psicológica, sino un modo de relación sintiente que revela la fragilidad de los vínculos humanos cuando se despoja a las infancias de su humanidad.

La genealogía confirma que la historia de las infancias es la historia del maltrato

A lo largo de la historia, las infancias han sido objeto de maltrato en formas que, aunque han variado según las épocas y culturas, comparten un denominador común: la vulnerabilidad de los niños frente a las estructuras de poder y autoridad de los adultos. Durante siglos, los derechos de los niños no existían como una preocupación social o legal, y sus vidas eran moldeadas por la imposición de

castigos, trabajo forzado, negligencia y abuso, justificados por nociones culturales, religiosas y económicas. En muchas sociedades antiguas, los niños eran considerados propiedad de sus padres o de la comunidad, sujetos a decisiones que a menudo ignoraban su bienestar físico y emocional. Aunque los avances en la legislación y la conciencia han permitido mejorar las condiciones de muchas infancias, el maltrato sigue presente en distintas formas: desde el abuso físico y psicológico, hasta la explotación y la exclusión social. Por lo tanto, la historia del maltrato infantil no solo evidencia la dureza de un pasado que ha silenciado a generaciones de niños, sino que hace necesario reflexionar sobre las heridas que aún persisten en nuestra forma de relacionarnos con las infancias en la actualidad. Reescribir esta historia implica cambiar profundamente nuestras actitudes hacia los niños, construyendo una sociedad donde el respeto, la dignidad y el bienestar de las infancias sean el centro de toda acción y política.

La corpografía del lado izquierdo, refleja con color fucsia los lugares de mi cuerpo que fueron golpeados entre los años 1975 hasta 1991; mientras que la corpografía del lado derecho, refleja con fucsia los lugares de los cuerpos de las niñas y los niños del Colegio Laureano (2024) que son golpeados.



Figura 26. Corpografía.

El maltrato corporal y su trascendencia histórica empoderan al adulto a partir del miedo y el horror. Este maltrato que se hace sobre la carne de las infancias, trasciende y se graba en su interior. Si se observa de manera detallada cada ilustración, se puede notar como el niño refiere que le da rabia que le peguen. Esa rabia corresponde al inicio de un sentimiento de resentimiento, el cual generalmente transmuta en otras formas de maltrato, con los otres o consigo mismo.

A partir de la genealogía se evidencia que las materialidades que se usan para maltratar el cuerpo de las infancias se transforman desde las acciones performativas del catarsear como materialidades para crear

A lo largo de la historia, muchos de los objetos y materiales utilizados en el castigo infantil han estado impregnados de una simbología de control y represión. Cinturones, varas, reglas o incluso simples palabras, han sido herramientas que han condicionado la conducta infantil a través del dolor o el temor. Sin embargo, al realizar mi genealogía pude descubrir que de manera empírica desde mi infancia empecé a resignificar la materia con que los cuerpos de mis hermanos y el mío eran violentados. Esta resignificación a partir de la ficción se constituyó en mi principal mecanismo de supervivencia. Cuando se reorientan estas materialidades, lo que antes era un símbolo de miedo se transforma en un recurso de expresión y reparación.

Las acciones performativas pueden llevar a las niñas, niños y niñes, a otra vivencia corporal de sí mismos, al romper la funcionalidad del cuerpo como objeto de maltrato

Esto en cuanto a las prácticas que se llevaron a cabo en las instituciones y que permitieron observar la transformación en la manera como ellos percibían al mundo, al otro y a ellos mismos.

Las acciones de violencia encarnadas en los cuerpos de las niñas y los niños, se transforman en actitudes de agresividad o sumisión que transitan con ellos y con su descendencia

La experiencia de maltrato a pesar de instalarse en la piel de las niñas y los niños, trasciende hacia sus sentidos y repercute en la forma en la que ellas y ellos dialogan con el mundo. Esto conlleva a que repose en su interior el maltrato de manera pasiva o activa y asimismo se grabe en la piel de quienes a futuro serán sus infancias a cargo.

Las acciones performativas que nacen en mí como resistencia a la vivencia del maltrato, se transforman, adaptan y trasladan hacia las infancias de los contextos donde llevo a cabo mis acciones artísticas y pedagógicas

Las acciones pueden funcionar como una forma de resistencia personal frente al maltrato y, a su vez, convertirse en un recurso artístico al ser compartidas con las infancias de los contextos donde dichas acciones tienen lugar. Subrayo con esto que, a partir de mi vivencia y la vivencia de las y los niños que a lo largo de estos 32 años me han acompañado, puedo afirmar que: “las acciones performativas,

también pueden convertirse en acciones que transitan con las diferentes generaciones de descendencia y así, en oposición a las prácticas de violencia, frenar las líneas de maltrato y desprecio hacia las infancias".

La población infantil migrante es una población que requiere atención

La presencia de niñas y niños migrantes en los sistemas educativos no es un fenómeno reciente, sino una realidad que ha acompañado los procesos migratorios a lo largo de la historia. Guerras, crisis económicas, conflictos sociales y desastres naturales han obligado a familias a desplazarse, buscando mejores condiciones de vida y seguridad en otros territorios. En cada ola migratoria, la infancia ha sido especialmente vulnerable, enfrentando desafíos como la adaptación cultural, el acceso a la educación y la superación de prejuicios. Sin embargo, aunque este fenómeno no es nuevo, cada contexto histórico y geográfico trae consigo particularidades que requieren respuestas específicas. Las escuelas, más que simples espacios de enseñanza, se convierten en lugares cruciales para la integración y la reconstrucción de la identidad de estos menores. Reconocer que la infancia migrante ha sido una constante en los sistemas educativos permite comprender que la inclusión no es un reto pasajero, sino un compromiso continuo hacia la construcción de sociedades más justas y equitativas.

¿Qué tareas emergen de la genealogía?

Es necesario mencionar la infancia femenina: la niña. La infancia de las niñas suele estar marcada por una mayor asignación de tareas y responsabilidades en comparación con la de los niños, lo cual está profundamente ligado a normas de género históricas y culturales que definen roles diferenciados desde temprana edad. Estas tareas, que incluyen desde labores domésticas hasta el cuidado de otros miembros de la familia, están frecuentemente normalizadas en muchos contextos. Sin embargo, estas cargas adicionales no solo afectan su desarrollo emocional, sino que también limitan su tiempo de juego, su creatividad y sus oportunidades de educación y crecimiento personal.

Analizar, exponer y proteger a las niñas de esta sobrecarga es esencial para varias razones importantes. Primero, porque visibiliza las desigualdades de género que empiezan a operar en la infancia y que, de no ser abordadas, se perpetúan y fortalecen en la adultez, afectando su autonomía y posibilidades de realización plena. Segundo, al reconocer estas prácticas, podemos cuestionarlas y construir contextos donde las niñas crezcan con oportunidades equitativas, donde sus potenciales no estén condicionados por mandatos de género. Finalmente, protegerlas implica implementar políticas, programas y apoyos que aseguren que cada niña tenga derecho a una infancia libre de sobrecargas, para que pueda desarrollarse de manera integral y explorar sus intereses y capacidades sin limitaciones impuestas socialmente. Este análisis es una base fundamental para avanzar en la igualdad de género desde las primeras etapas de la vida, rompiendo ciclos de inequidad y promoviendo el desarrollo de mujeres y hombres en condiciones de justicia y libertad.

La genealogía evidencia la urgencia de proponer rutas metodológicas para revertir el patrón actitudinal del maltrato hacia las infancias. Rutas de transformación que propicien relaciones basadas en el respeto, la empatía y la comprensión de las particularidades del desarrollo infantil, sin embargo, el

cambio no solo debe centrarse en prevenir la violencia, sino en reconstruir una forma de relación que valore y nutra a las infancias como seres únicos, completos y dignos de ser escuchados y protegidos.

A partir de la genealogía es posible identificar recurrencias que requieren su desarrollo en el siguiente capítulo. Estas recurrencias servirán como campos conceptuales y analíticos para responder a la pregunta que se plantea esta investigación: ¿cómo la práctica performativa del *Catarsear* puede contribuir a sobrevivir la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Las categorías determinantes en esta investigación son:

- Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias.
- Infancias: "Niña", "Niño" y "Niñe[41]"
- Maltrato y violencia en el cuerpo de las infancias
- Ficción, juego y performance como potencias de las infancias
- Las acciones performativas del Catarsear

En el siguiente capítulo, indago estas categorías, a través de diversas relaciones de las que se obtienen perspectivas distintas y que orientan el curso de esta investigación.

[41] Se utiliza el término *Niñe* para definir a niños o niñas que se denominan como "no binarios", o, en otras palabras, que no se identifican con el género masculino ni con el femenino.

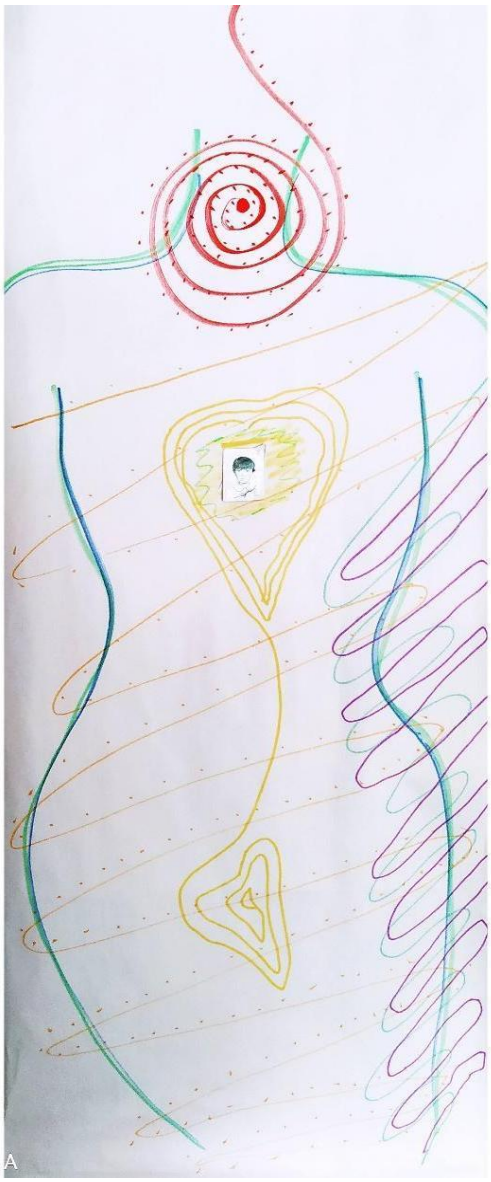


Figura 27. Mi primera corpografía en el Doctorado con el acompañamiento de la maestra Sonia Castillo. (2020)

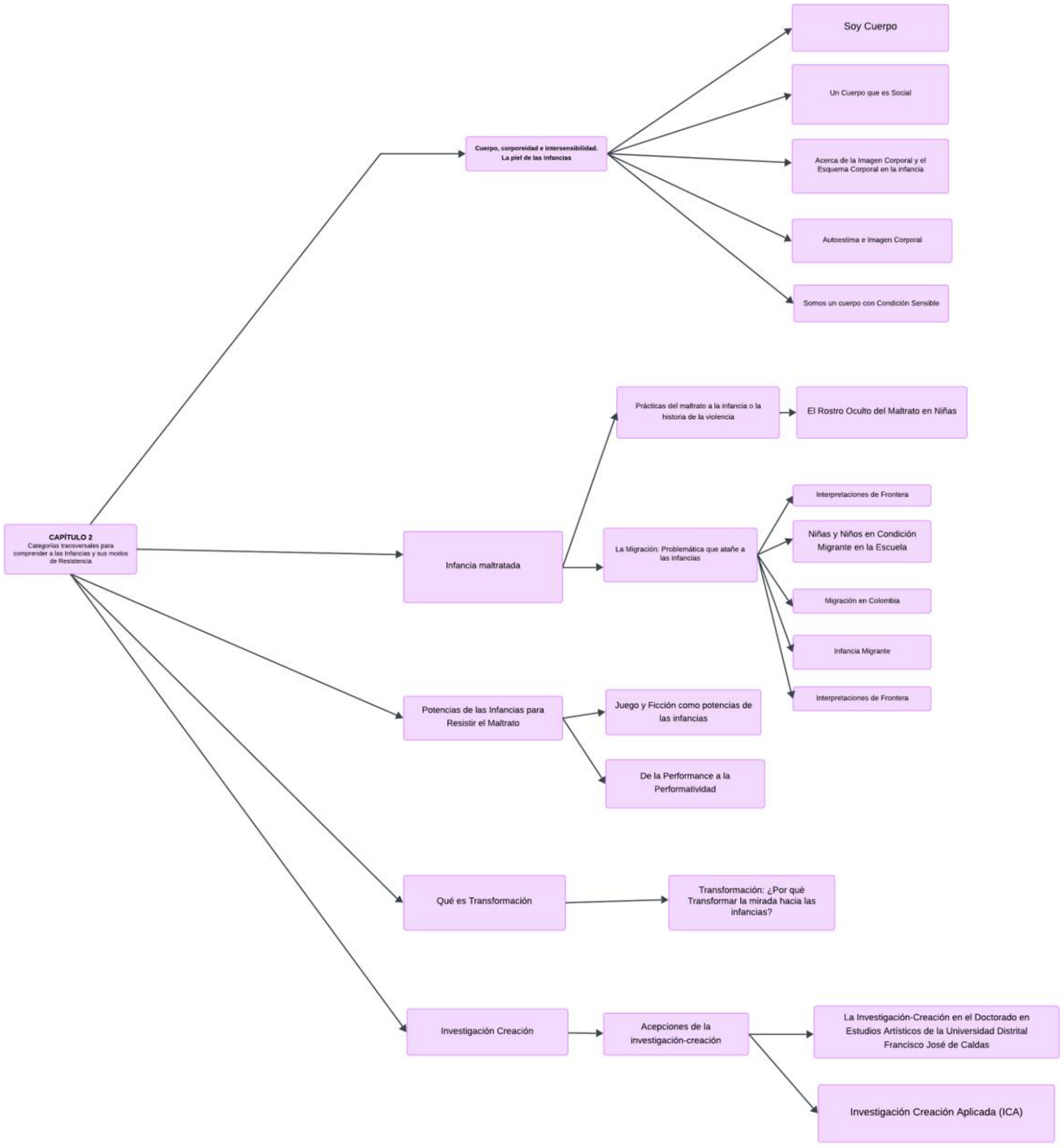
Capítulo 2. Categorías transversales para comprender a las infancias y sus modos de resistencia

Con el fin de dar cumplimiento al tercer objetivo de esta tesis, que dice: configurar un campo reflexivo con autores, artistas y otros, que permitan la comprensión de recurrencias encontradas en el proceso de la experiencia vivida y, partiendo de la pregunta que persigue esta investigación: ¿cómo la práctica de la performance puede contribuir a transformar la experiencia de maltrato y violencia en los cuerpos de las niñas y niños en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?, en este apartado se desarrolla el diálogo con autores, a partir de las primeras categorías halladas en la genealogía del problema, a saber:

- Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias.
- Infancias: “Niña”, “Niño” y “Niñe”.
- Maltrato y violencia en el cuerpo de las infancias.
- Ficción, juego y performance como potencias de las infancias.
- Las acciones performativas del Catarsear

A partir de estas categorías se construyeron unos marcos de discusión que pretenden visualizar, como primera medida, el cuerpo desde la mirada holística de Arturo Rico Bovio, y en ese apartado la imagen corporal y el Esquema Corporal desde los aportes de Francoise Dolto (1977) y se analiza la condición de infancia a lo largo de la historia, y con ella las formas de maltrato y sometimiento a las que han sido expuestas. Posteriormente, y en contraposición a lo anterior, se exponen las formas en que la infancia ha ejercido su derecho a hacer presencia en la humanidad a través de diferentes acciones de resistencia simbólica, que las convierten en una población extraordinaria con una riqueza infinita para la transformación de sus vulnerabilidades. Seguido a esto, se expone el sustento teórico e histórico de la Investigación Creación, base fundamental del presente trabajo. De ella, se hace un recorrido por el origen y las teorías de la investigación-creación, así como sus principales debates y aportes en el estudio de fenómenos de la realidad, con el fin de comprender cómo surgió esta propuesta metodológica y cuáles son sus distintas acepciones. Finalmente, se describe la investigación-creación aplicada ICA, en el marco de la cual se desarrolla esta investigación, por lo que en este documento se hace un análisis de dicha propuesta metodológica, a partir de los aportes de la maestra Monique Martínez (año) y de la juiciosa investigación que ha realizado en torno al tema.

Figura 28. Hoja de ruta Capítulo 2. Autoría propia. (2025)



Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias

Cuerpo como un todo

La historia da cuenta de muchas miradas hacia la palabra “cuerpo”, abarcando diversas disciplinas desde la filosofía, la medicina, la sociología y la antropología. Para esta investigación, la mirada se fija en los autores que contribuyen a fortalecer una postura holística del cuerpo, la cual se resiste a la dualidad platónica que separa la materia/cuerpo de su ser o subjetividad. En términos de Aristóteles, el hilemorfismo explicaría la importancia de reconocer cómo confluye materia y forma para la construcción de la persona humana y cómo esta aleación se nutre de la percepción sensorial, la razón y el mundo que le rodea en el presente y en su historia misma (Nietzsche, 2021).

Desde la fenomenología de Merleau-Ponty el cuerpo es el medio a través del cual el ser humano interactúa con el entorno y percibe su realidad, la cual no puede ser separada de la conciencia y la percepción. (Merleau-Ponty, 1994-1945). Por lo tanto, la experiencia corporal es central en la existencia y comprensión del mundo y, asimismo, es atravesada por la historia de los individuos. Para Nietzsche (1887) el cuerpo es donde el ser humano ejerce su voluntad de poder, es una expresión vital y una parte integral de la experiencia humana. Su crítica a la dualidad cuerpo-alma, su visión del cuerpo como campo de lucha contra la moralidad restrictiva, y su celebración del cuerpo en términos estéticos y de autoafirmación destacan la importancia del cuerpo en su filosofía. Nietzsche desafió las concepciones tradicionales del cuerpo y abogó por una visión más afirmativa y dinámica de la corporalidad.

Este cuerpo, que es un todo y que habita un tiempo y espacio, es a su vez atravesado por las instancias de control que le rodean y que son reguladas por el estado, quien consciente del poder de ese cuerpo holístico, lo ha intervenido a lo largo de la historia de la humanidad y lo ha configurado para beneficio propio. Cada cuerpo ocupa un lugar de poder y desde allí contribuye para que se mantenga el orden del sistema (Foucault, 1976).

Con el modernismo. estos sistemas de control sobre el cuerpo fueron abasteciendo las necesidades de un sistema capitalista que requería un cuerpo funcional con un alto índice de producción y que le permitiera proveer al territorio los recursos necesarios y la materia prima para cumplir con el sistema de oferta y demanda que estaba demostrando agilidad en la producción de dinero. Ello implicaba la aparición de un sistema educativo que entrenara la agilidad como prioridad y se fijara en las expectativas de un cuerpo específico, un cuerpo en el que las habilidades físicas complementaban una mente en sintonía con el sistema de producción (Pedraza, 2011)[42]. Así entonces, se introducen en la escuela todas las disciplinas del conocimiento que potenciarían un cuerpo fuerte, productivo, higiénico, responsable y dispuesto a la obediencia y a la uniformidad. En término de Pedraza:

> Con la introducción de la higiene como un recurso de gobierno a partir de 1886, el estado colombiano dispuso de nuevas posibilidades para intervenir en la condición corporal de los nacionales. Las primeras medidas y acciones se emprendieron en el campo de la vacunación, la sanidad del territorio y del suelo, la higienización urbana y la difusión de la higiene privada. (Pedraza, 2011, p. 445)

Este sistema reconoce el cuerpo como un todo que requiere ser configurado desde todas sus coordenadas y en ese sentido, también menesta una vigilancia permanente en su condición sensible, de ésta se ha tenido consciencia desde siempre para controlar al ser humano. Este control establece tanto sistemas de vigilancia como sistemas con parámetros morales convenientes. Asimismo, se generan necesidades materiales, morales y espirituales que, al suplirlas, le permiten a la persona sentirse satisfecha con ella misma y con el entorno que habita (Zamora, 2021, p. 429). Estas

[42] Zandra Pedraza: Estudiosa de la antropología pedagógica, cuerpo y biopolítica, experiencia y conocimiento, formación del sujeto moderno y pensamiento antropológico latinoamericano. Describe en el texto la influencia de las necesidades del estado en la construcción del currículo escolar, desde una mirada a la corporeidad.

necesidades que Adorno señala como no vitales, contribuyen como un modo de distracción, consumo y enajenación de la libertad de la persona.

Ese cuerpo que en la contemporaneidad lo significamos como un todo que se conecta con el mundo y que ha sido históricamente sentido como un elemento configurable a disposición de un sistema de control, los estudios artísticos lo asumen desde diferentes aristas, todas ellas con el filtro de la mirada crítica, decolonial (Gómez, 2015) y sensible (Castillo, 2015). Se unen los cuerpos para debatir sobre el cuerpo a través de la palabra, la acción, el gesto y demás expresiones artísticas, que ya no tienen como fin acercar el cuerpo a lo que un sistema subraya como bello, moral o correcto, sino que ponen en escena la realidad de los cuerpos desde todos los escenarios. Esto altera la acción de la contemplación (Londoño, 2019, p. 67) y obliga al cuerpo que observa, observar y sentir, sentir y empatizar, empatizar y accionar. En esta investigación, se ha descubierto de manera personal, a los Estudios Artísticos como una manera de mirar la realidad del mundo en clave de cuerpo; esto, a través de los ojos de la sensibilidad y la decolonialidad, donde se propone partir de ser cuerpo y donde los bordes de ese cuerpo confluyen con el planeta mismo.

La presente tesis, pone en el panorama de los Estudios Artísticos, la mirada hacia los cuerpos de las infancias, concibiendo a estas desde un cuerpo holístico que sea capaz de potenciar su imagen corporal y su ser cuerpo desde la práctica artística.

Soy Cuerpo

Explorar las infancias y tratar de hallar en ellas, o alrededor de ellas, aquella circunstancia que las hace vulnerables, nos remite a dialogar con Arturo Rico Bovio (1998), con el fin de comprender la trascendencia de la mirada del mundo sobre el cuerpo, y a su vez cómo ella se plasma en el desarrollo de las generaciones futuras. Para ello, me permito en la primera parte de este escrito señalar los apartados en los que el autor enriquece la mirada de esta investigación a partir del establecimiento de una mirada holística del cuerpo, subrayando un cuerpo que somos y que se configura de acuerdo a los cuerpos que le rodean desde sus interacciones. Para ello, me centraré en la formación de una conciencia estimativa del cuerpo, los agentes que contribuyen y las posibilidades que hay para que los cuerpos de las infancias pasen del sometimiento al acompañamiento y a la orientación.

En la obra de Arturo Rico Bovio, el cuerpo es entendido como un todo integral, una entidad que no puede ser fragmentada sin perder su esencia fundamental. Esta visión holística del cuerpo desafía las perspectivas dualistas tradicionales que separan el cuerpo de la mente, proponiendo en su lugar una comprensión en la que el cuerpo es el fundamento de la experiencia y la identidad humanas. El cuerpo no es simplemente la base sobre la cual se construye toda experiencia humana. Cada sensación, emoción y pensamiento está íntimamente ligado a la corporalidad. Desde esta perspectiva, ser cuerpo significa que la existencia está intrínsecamente conectada a la condición corporal de la persona y de acuerdo con el autor el cuerpo establece las medidas de la realidad a través de sus sistemas sensoriales.

Este enfoque nos lleva a reconsiderar la importancia del cuerpo en todos los aspectos de la vida humana, desde la percepción y la cognición hasta la cultura y la sociedad. En su libro *Las fronteras del cuerpo* (1998), Rico Bovio explora cómo la modernidad ha fragmentado la percepción del cuerpo a

través de la tecnología y la biomedicina. Sin embargo, él aboga por una visión en la que el cuerpo es visto como un todo indivisible. La experiencia humana es, por lo tanto, una experiencia encarnada, donde cada aspecto de nuestra vida está influenciado por nuestra condición corporal. El cuerpo no solo es el lugar donde se experimenta el mundo, sino que también es un agente activo en la construcción de nuestra realidad. La percepción, según Rico Bovio, es una actividad corporal que no puede ser separada de las funciones fisiológicas y biológicas del cuerpo. Esta interconexión sugiere que cualquier análisis de la experiencia humana debe considerar el cuerpo en su totalidad.

Para Rico Bovio la dimensión ética de la corporalidad, implica reconocer que ser cuerpo es tener derechos y responsabilidades que están íntimamente ligados a nuestra condición corporal. Esto incluye el derecho a la integridad física, a la salud y al bienestar, así como la responsabilidad de cuidar y respetar los cuerpos de los demás. Desde esta perspectiva, las políticas y prácticas que afectan al cuerpo deben ser evaluadas no solo por su eficiencia o utilidad, sino por su impacto en la dignidad y el bienestar humano. La ética de la corporalidad propuesta por Rico Bovio requiere una reevaluación de cómo tratamos a los cuerpos en la medicina, la biotecnología, la sociedad en general, y con respecto a esta investigación, es importante preguntarnos desde esta categoría, ¿Cómo tratamos particularmente los cuerpos de las infancias?, ¿cómo se delimitan las fronteras que en sus corporeidades protegen su dignidad y su autoimagen? Rico Bovio establece una conciencia estimativa del cuerpo que se refiere a la capacidad del individuo para evaluar y percibir la posición, el movimiento y las características de su propio cuerpo en el espacio. Esta percepción no solo involucra una comprensión consciente, sino también una estimación intuitiva y automática de las dimensiones y las capacidades corporales. ¿Cómo se percibe el cuerpo a sí mismo? y ¿qué parámetros contribuyen en el diseño de esa imagen corporal o esa percepción de sí?

Bovio (1998) subraya que la autovaloración es una forma de ejercer autonomía, en la que cada persona se reconoce a sí misma como un ser valioso y capaz, lo que le permite actuar en consonancia con sus principios éticos y su integridad. La autovaloración no depende de la validación externa, sino de una evaluación consciente y crítica de las propias capacidades, decisiones y acciones. En su enfoque pedagógico, esta idea está relacionada con el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva. El autor considera que las personas deben aprender a valorarse a sí mismas no solo por lo que hacen, sino por quiénes son, reconociendo su propia dignidad intrínseca. Esta autovaloración está ligada a la capacidad de cuestionar normas externas y tomar decisiones éticamente fundamentadas desde una postura autónoma.

Un Cuerpo que es Social

He querido en este apartado concentrarme en la importancia que tiene el contexto del cuerpo que somos sobre las capas que posee dicho cuerpo (Rico Bovio 1998). Reconocer que el cuerpo no es, no se porta y no corresponde a una dimensión secundaria a la existencia, sino que en palabras de Rico Bovio: “el cuerpo es la totalidad articulada del ser, el conjunto de sus aspectos visibles e invisibles, perceptibles o únicamente inferibles”. (Rico Bovio, 1998, p. 80), hace comprensible que este “ser cuerpo” hace parte de la naturaleza; que, como ella, se conecta con su entorno a través de raíces

intangibles que la nutren de todas las formas. A ese cuerpo que no es posible pensarlo fuera del contexto social, Bovio lo denomina la “sociopersona” o “persona social”, la cual se afecta en todas sus capas, reconociendo que la subjetividad no solo es mental o psicológica, sino que abarca todas las dimensiones corporales, emocionales y sociales. Este planteamiento pone énfasis en la idea de que cada experiencia humana atraviesa y transforma las distintas capas del ser, entendiendo al cuerpo como un lugar donde confluyen múltiples fuerzas externas e internas. Es así como cualquier acción sobre el cuerpo produce afectaciones que no se presentan de manera aislada, sino que se entrelazan en múltiples dimensiones del ser. La experiencia humana se despliega en capas físicas, emocionales, sociales y simbólicas, donde cada impacto transforma simultáneamente distintos niveles de la existencia. Esta visión reconoce que el cuerpo es un sistema integrado, en el que los cambios fisiológicos pueden afectar el bienestar emocional, las relaciones sociales e incluso las estructuras simbólicas que guían la identidad personal. Desde la perspectiva de Rico Bovio, la sociopersona no es un cuerpo biológico separado del entorno, sino una entidad en constante interacción, donde las experiencias sociales, los contextos culturales y las dinámicas históricas afectan de manera integral cada aspecto del ser.

Así entonces, las afectaciones sobre el Esquema Corporal, que constituyen el núcleo problémico de esta investigación, no impactan únicamente la dimensión física de la existencia, sino que también trascienden hacia niveles más profundos, alterando de manera significativa la forma en que la persona se comprende y valora a sí misma. Esta transformación interna repercute en su percepción del entorno, modificando la manera en que mira al mundo, interactúa con él y establece vínculos sociales.

El cuerpo, entendido más que como materia, un territorio de significados, se convierte en un escenario donde convergen lo biológico, lo emocional y lo cultural. Por ello, cualquier cambio que lo afecte genera un eco en las relaciones sociales y en la identidad personal, configurando una experiencia global e interconectada del ser.

Entonces, ¿qué ocurre cuando la experiencia se manifiesta en forma de maltrato, desprecio y violencia hacia el cuerpo durante la infancia? Esta pregunta pone de relieve las repercusiones profundas y multidimensionales que el maltrato infantil tiene sobre la construcción del Esquema Corporal y la identidad de la persona.

Acerca de la imagen corporal y el Esquema Corporal en la infancia

A partir de mi experiencia como mujer, madre y maestra, que durante 34 años se ha relacionado en ámbitos de creación artística con niñas y niños, puedo confirmar que en la infancia se idealiza al adulto y a partir de la relación con él se construye una imagen mental de lo que se es en el presente y de lo que se quiere ser en el futuro. Esta idealización que nutre la construcción del sí mismo nace de las interacciones sociales que la niña y el niño tenga con el mundo que les rodea.

En esta área, el psicoanálisis ha hecho aportes desde la teoría freudiana, en la que el desarrollo equilibrado del yo se argumenta como una base necesaria para una personalidad “saludable”. Sin embargo, desde esta misma área, Francoise Dolto (1979), parte de la idea de que el desarrollo del niño

y la niña tiene como finalidad lograr una articulación armónica entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura, la adecuación entre impulsos desencadenantes de actos, asociados a la vida emocional y a la satisfacción de necesidades, y los límites que impone el ingreso del niño en el mundo de los adultos, que exige una represión de sus deseos. La teoría psicoanalítica de Dolto se basa en la noción de cuerpo como mediador entre el mundo interno y el mundo externo. Es a través de este cuerpo que la niña y/o el niño trazan las primeras huellas de contacto con el afuera y se forma su lugar en el mundo, antes de que pueda hablar y establecer relaciones a través del lenguaje.

Dolto (1979) afirma que la imagen de sí mismo se refiere a la percepción y el entendimiento que un niño tiene de su propia identidad, capacidades y valor. Esta construcción es fundamental para el desarrollo emocional, social y psicológico saludable de un niño. Por otro lado, para la autora, el Esquema Corporal, es la experiencia corporal en sí, la imagen de su cuerpo "forma" que hace referencia a su cuerpo actual en el espacio. A la experiencia carnalizada inmediata.

El desarrollo de la imagen corporal y el Esquema Corporal, dependen en gran medida de la instancia tutelar que oriente, acompañe y reconozca al infante. Dolto (1977) afirma que el autoconocimiento depende de la visualización igualitaria con la que el adulto se relaciona con las niñas y los niños; en ello, se sostiene una imagen de completitud, la cual, según la autora, es imperativa en el momento de relacionarse con las infancias. En la mayoría de los casos, las niñas y los niños interiorizan las acciones que subrayan un estatus de inferioridad frente al adulto y esta situación estimula su mirada hacia sí mismo como "vulnerable".

Imagen corporal saludable: Dolto (1977) enfatiza la necesidad de que los niños desarrollen una aceptación positiva. Esto implica que los niños se sientan cómodos y satisfechos con sus cuerpos, y que esta aceptación forme parte de su autoestima. Fomentar una actitud positiva hacia el propio cuerpo y valorar sus capacidades más allá de su apariencia.

Imagen corporal con alteraciones: las alteraciones en la imagen corporal pueden surgir de experiencias emocionales negativas, traumas, o conflictos internos. Estas alteraciones pueden manifestarse en una percepción distorsionada del cuerpo y afectar la forma en que el niño se relaciona con sí mismo y con los demás. Las niñas y los niños, se relacionan con el mundo de acuerdo a la imagen que tengan de sí mismos, la cual la autora afirma que va ligada a la historia de cada uno de ellos y que radica acciones sobre el Esquema Corporal[43]. Por lo tanto, la relación con la experiencia carnalizada del cuerpo depende en su totalidad de la "imagen corporal", la cual se edifica de acuerdo a la relación en este caso de las infancias con su mundo exterior inmediato.

Una de las afectaciones más significativas en el desarrollo de la imagen corporal radica en el miedo que se siembra en el interior de las infancias maltratadas. Este miedo, como una estrategia de dominación y disciplinamiento, se constituye en el principal factor que distorsiona la autopercepción y la relación que los niños establecen con su propio cuerpo.

[43] La experiencia carnalizada del cuerpo mismo. Un cuerpo tangible que se transforma a sus ojos y que interactúa con el mundo de acuerdo a la "imagen corporal" que cada individuo haya construido de sí mismo.

El miedo se manifiesta en diversas formas: puede ser el temor al rechazo, a la violencia o incluso a la incomprensión, creando un ambiente hostil que inhibe la expresión de la identidad. Esta atmósfera de inseguridad afecta más que la imagen que los niños tienen de sí mismos, también su capacidad para interactuar con el mundo de manera saludable. La internalización del miedo puede llevar a una disociación del cuerpo, donde los infantes se perciben como ajenos a sus propias experiencias, dificultando la conexión emocional y física con su entorno.

Además, el miedo perpetúa un ciclo de violencia que impacta en la autoestima y el bienestar emocional, limitando las oportunidades de desarrollo personal y social. Así, el cuerpo se convierte en un campo de batalla donde las experiencias de maltrato se reflejan en una imagen corporal fracturada, que afecta la salud física y la capacidad de los niños para construir relaciones significativas y para desarrollarse en un contexto social pleno y saludable. La sociopersona desde el miedo, puede ser dominada y generar acciones que produzcan miedo a su vez para hallar un lugar de poder; o por el contrario, una postura dócil que naturaliza el maltrato.

Autoestima e imagen corporal

En muchos de los ámbitos sociales escolares se escucha hablar de autoestima. Quienes estamos inmersos en los espacios en los que transitan niñas y niños, hemos pasado por algún discurso formativo en el que se nos recuerda que esta, es un factor importante a considerar en la formación de esta población. Para esta investigación, es esencial profundizar en el concepto de autoestima y su relación con la imagen corporal. La autoestima, entendida como la valoración que una persona hace de sí misma, está directamente conectada con la percepción que tiene de su cuerpo, concepto de Françoise Dolto (1979) que abordé en el título anterior.

Entendiendo que la imagen corporal es una construcción psíquica que va más allá del simple reflejo físico del cuerpo, se trata de una representación interna, moldeada desde la infancia que se ve influida por las experiencias vividas, las relaciones con el entorno, y las interacciones con los demás. Dolto (1979) sugiere que la imagen corporal es un elemento crucial en el desarrollo de la autoestima, ya que el modo en que una persona se percibe físicamente influye en su bienestar emocional y en la forma en que se relaciona con el mundo.

A medida que los niños crecen, su imagen corporal se va formando a partir de la mirada y las opiniones de los otros, especialmente de figuras significativas como los padres. Esto tiene un impacto directo en la construcción de su autoestima, puesto que una imagen corporal positiva y una valoración sana de su cuerpo pueden fortalecer su autoconfianza, mientras que una imagen corporal distorsionada o negativa puede llevar a problemas de autoaceptación (Dolto, 1977, p. 65).

Por tanto, comprender esta relación entre autoestima e imagen corporal es fundamental para abordar el desarrollo emocional y psicológico de los individuos, especialmente en contextos de investigación sobre infancia y adolescencia, donde se gestan las bases para una percepción equilibrada de sí mismo.

Ahora, la autoestima, contiene el proceso de elaboración del autoconcepto, el cual, según Rice (2000) consiste en la percepción cognitiva consciente que las personas realizan sobre sí mismas. El autor

afirma que la construcción del autoconcepto se sostiene en lo que las personas son y lo que piensan que son, en lo que influye lo que los otros piensan y hacen respecto a ellos. En todos los casos, se generan expectativas frente a lo que se debería ser frente al mundo, lo que produce una afectación directa a la autoestima.

Así mismo, la construcción del autoconcepto se ve influenciada por el estado de ánimo, el cual, se nutre de las emociones que habitan de manera temporal o permanente en el individuo, en este caso, las niñas y los niños. Por ello, para Rice (2000) es imperativo que en los contextos de las niñas y los niños existan formas de autoconocimiento que se aborden desde el amor y la honestidad, logrando la autoaceptación y valoración de su ser real, fortaleciendo su sentimiento de valía, lo que para el autor es la raíz de la autoestima. Esto hace desaparecer la ansiedad que produce la inquietud de no ser lo que se desea ser y se fortalece la construcción de una imagen corporal desde la sensación de completitud y valía.

Ahora, el sí mismo o sí misma, es entendida como la construcción de la propia identidad a partir de aspectos como:

- Autoimagen: es la percepción que una persona tiene de su apariencia física, capacidades y limitaciones.
- Autoconcepto: es el conjunto de creencias y conocimientos que la persona tiene sobre sí misma.
- Autoestima: corresponde al valor que se le otorga a esa imagen y concepto de sí mismo.

El sí mismo o sí misma, es la relación que la niña o el niño empieza a tener con su propio ser, cómo se presenta al mundo. Es la relación resultante de la afectación de las otras y los otros sobre ella o él. Este proceso de construcción del "yo" se ve influenciado por factores internos, como la reflexión y la autoevaluación; así como externos, como las relaciones interpersonales y el entorno social. Ahora, es importante destacar que la búsqueda de la identidad y esa construcción del sí mismo, en las últimas generaciones, se están haciendo evidente desde la infancia[44]. Es decir, la relación con el mundo a través de las nuevas tecnologías, ha revelado que las niñas y los niños también se sumergen en la construcción de su identidad y ésta se ve afectada por la forma en que el contexto interviene en su desarrollo.

Para finalizar, se concluye que la relación con el sí mismo es la forma como la niña o el niño se presenta ante sí misma y ante el mundo, de acuerdo a la construcción de su imagen corporal, su autoconcepto y su autoestima. Por esto, teniendo en cuenta la nueva mirada de valía, respeto e igualdad que esta investigación pretende dar a las infancias desde las prácticas artísticas, se enlaza esta conclusión a las propuestas creativas y a las demandas pertinentes a los espacios que se relacionen con las niñas y los niños.

[44] En las generaciones anteriores, se acuñaba la construcción de identidad a la pubertad y a la adolescencia, pues la infancia se hacía presente de una manera dócil y sumisa frente a las exigencias del adulto presente.

Somos un cuerpo con condición sensible

Mandoki (2006), se refiere a la idea de que la percepción humana es un proceso activo y multidimensional que involucra no solo la recepción de estímulos sensoriales, sino también una experiencia emocional y cognitiva profunda. Por lo tanto, la percepción no es meramente un proceso mecánico, sino una experiencia integral que está moldeada por nuestro estado emocional, nuestras expectativas y nuestro contexto cultural. Desde esta autora, la invitación es hacia la percepción, una acción que es propia de la vida y por ende es un llamado a todas y cada una de las interrelaciones del ser vivo.

La sensibilidad influye en la percepción del mundo y para Mandoki (2006), el resultante de este proceso es la estesis, entendida como la condición de porosidad de los seres vivos hacia los estímulos del medio. La condición de estesis está presente en todos los seres vivos, siendo la zooestesis, la encargada de analizar la condición sensible de los animales. La fitoestesis, responde a la sensibilidad de las plantas y la socioestesis al proceso de estesis en la vida social. (Mandoki, 2006, p. 14). De esta socioestesis, es posible entender los intercambios como acciones poéticas o prosaicas. Las primeras, hacen referencia a la estética de la producción artística y las segundas, a la estética de lo cotidiano.

Para esta investigación es pertinente conocer el método octádico que propone la autora, pues en este, se hace una lectura de las acciones o inacciones de las comunidades con quienes se llevan a cabo procesos de creación y /o co creación.

Para analizar la estética de lo cotidiano, la autora analiza de las acciones prosaicas, teniendo en cuenta elementos como *la retórica* y *la dramática*, las cuales permiten una mirada general a las acciones.

En la retórica, se analiza el logos, es decir, el mensaje el cual puede ser:

1. Lexical: la palabra escrita u oral
2. Acústico: los tonos, la voz, control labial, control glotis, entonación entre otros)
3. Somático: postural, háptico, térmico u olfativo
4. Escópico: escenografía, colores, paisajes (entre otros).

Por otro lado, la dramática corresponde al acto y despliegue de energía en la vida cotidiana, esta se presenta desde las siguientes modalidades:

1. Proxémica: puede ser corta o larga, por ejemplo, cuando nos preguntamos: ¿qué tan cerca le permito a mi cuerpo estar de otro?
2. Cinética: puede ser estática o cinética dinámica, por ejemplo, cuando hay cuerpos en movimiento.
3. Enfática: poder ser marcada o sin marcar. Por ejemplo, para señalar la fuerza con la que se ejecuta una acción.

4. Fluxión: puede ser abierta o cerrada. Por ejemplo, cuando los cuerpos se extienden y se abren al contexto, o cuando se cierran y evita las interacciones.

Infancia maltratada

Para abordar este apartado, se inicia con una historización de la violencia y el maltrato hacia la infancia, como un fenómeno que data desde que el ser humano se encuentra sobre la faz de la tierra. “El maltrato hacia la infancia es tan antiguo como la humanidad misma”. (del Bosque-Garza, 2003). No es posible realizar una historización de la infancia, sin remitirse a la historia del maltrato. Lo que se pretende con este recorrido, es ofrecer un panorama histórico para comprender la condición de vulnerabilidad de la infancia como una condición sostenida en el tiempo y que se acentúa conforme nos devolvemos en el tiempo (deMause, 1982), toda vez, que el concepto de infancia en cada marco histórico es un reflejo de la sociedad en la que se vive (Alarcón & Gutiérrez, 2013). Por ello, es importante realizar una revisión bibliográfica y documental que permita realizar una genealogía del término de la infancia desde la antigua Grecia hasta la época actual, para comprender los nuevos enfoques que han permitido hacer una transición de los niños como sujetos pasivos a sujetos activos en la sociedad (Zoila, 2007).

Prácticas del maltrato a la infancia o la historia de la violencia

Las fuentes más antiguas a las que podemos acudir para comprender cómo ha variado con el tiempo el concepto de infancia, son las que datan de la antigua Grecia. “Las principales fuentes para conocer la realidad de la infancia griega, son las obras de los pensadores de la época”. (Alarcón y Gutiérrez, 2013, p. 8). En la revisión de infancia en este periodo, aparece la muerte como una constante debido al tratamiento cruel al que eran sometidos los niños y niñas; no obstante, el término infanticidio no es nombrado en las obras de esta época, dado que los niños carecían de entidad social, y por tanto no se consideraba que hubieran sido víctimas de un asesinato. El principal factor de la mortalidad infantil era la ausencia de agua potable y el abandono, además de los embarazos prematuros de las mujeres que, sumado a una mala alimentación y poco tiempo entre los partos, reducía las posibilidades de subsistir. Y en la competencia por el alimento y los recursos, los más afectados eran los más débiles. Es por esta razón que se dice que la vida de la infancia en la antigua Grecia se entendía como una condición en continuo riesgo. “Eurípides dejó testimonio de que los menores eran arrojados a los ríos, echados en muladares y abandonados en caminos y cerros”. (del Bosque-Garza, 2003)

En Las Leyes de Platón y la Política de Aristóteles es posible rastrear la teoría del desarrollo de la infancia por estadios, según su edad: de dos a tres años los niños eran conducidos por una nodriza; de los tres a los seis, se desarrollaba el juego y la interacción con otros niños; y de los siete en adelante recibían educación formal. (Alarcón & Gutiérrez, 2013, p. 11). Dicha educación, no obstante, estaba dada por la formación para la guerra, especialmente a través del ejercicio físico. La infancia espartana, según Plutarco “se dedicaba a aprender a obedecer, soportar la fatiga con paciencia y vencer en la lucha. Su entrenamiento se hacía cada vez más duro a medida que crecían”. (Alarcón & Gutiérrez, 2013, p. 9). Y si en este contexto, la situación de los niños era desafiante, para las niñas lo era aún más, no solo porque la sociedad griega no permitía que las niñas participaran en actividades de ninguna

índole, reducidas sus posibilidades a reproducir el mundo pasivo que veían en sus madres o nodrizas, replicando patrones de crianza relegados a la esfera de lo privado; sino porque la mortalidad en ellas era aún mayor. “Hacia el año 228 a. de C., en 79 familias de Milesia, había 118 hijos por 28 hijas en total. (del Bosque-Garza, 2003, p. 370)

Esta condición de infancia en riesgo, encuentra una explicación en el significado etimológico de la palabra niño, o “*pais,* en su raíz indoeuropea, que significa ‘pequeño, insignificante’”. (Alarcón & Gutiérrez, 2013, p. 14). En este contexto, niños y esclavos compartían la misma condición de vulnerabilidad de sufrir abuso físico y sexual. Así, la infancia queda contemplada en la sociedad griega como una sociedad en la que el niño, el esclavo y el oprimido eran llamados de la misma manera, “sus identidades se mezclaban, cristalizando en un denominador común, como marginalidad de la sociedad”. (Alarcón & Gutiérrez, 2013, p. 20). Los niños no eran tenidos en cuenta en la jerarquía social, sino hasta que cumplían la mayoría de edad, razón por la cual no existía una figura de protección para la defensa de sus derechos, por cierto, inexistentes.

Si seguimos avanzando en las definiciones de infancia a lo largo del tiempo, podemos hallar evidencias de cómo se complejiza este fenómeno, al notar cómo se perpetúa el infanticidio y el abandono. “Algunas investigaciones, describieron de qué manera el infanticidio y el abandono fueron vistos como prácticas normales en Europa hasta después de finalizada la Edad Media”. (Carrera & Rojas-Sepúlveda, 2020). Hacia el siglo XVIII la tasa de infanticidio era todavía bastante elevada en todos los países de Europa. En 1890 se veían con frecuencia niños muertos en las calles de Londres. Es posible que la forma más corriente de infanticidio fuera simplemente no dar alimento al niño, por descuido o de manera deliberada, o por niños y niñas minusválidos o con retraso mental. Alarcón y Gutiérrez (2013) en su texto *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*, señalaban prácticas desde ordenar que los niños con retardo mental fuesen ahogados a morir a causa de duras condiciones en que crecían, considerados como unos mini adultos a incorporarse a la vida laboral desde temprana edad (Ariès, 1960).

Una manera de entender la evolución de la infancia, desde la antigua Grecia hasta mediados del siglo XX en Europa y Norteamérica, es la clasificación que ofrece Lloyd De-Mause (1982). Para este autor, el concepto de infancia varía a partir de la relación de la infancia con los adultos, especialmente sus padres, denominadas relaciones paterno-filiales. “La historia de la infancia es la historia de la forma en que los padres han tratado a sus hijos”. (Zoila, 2007). De ahí que “la fuerza central del cambio histórico de la infancia, no es la tecnología ni la economía, sino los cambios psicogénicos de la personalidad, resultado de las interacciones entre padres e hijos”. (Zoila, 2007, p. 33). Según el autor, estas concepciones de infancia se pueden resumir en:

- Infanticidio (antigüedad – siglo IV)
- Abandono (siglos IV - XIII)
- Ambivalencia (siglos XIV - XVII)
- Intrusión (siglo XVIII)

- Socialización (siglo XIX - mediados del XX)
- Ayuda (mediados del siglo XX) (Zoila, 2007)

Fuera de Europa y Norteamérica, encontramos otras concepciones de infancia que permiten dimensionar las variaciones culturales e históricas que atraviesan su definición. En este sentido, las sociedades prehispánicas, consideradas profundamente religiosas y esencialmente agrícolas, tenían prácticas en relación a la infancia, que bien podríamos considerar en la actualidad ambivalentes, dado que a menudo se practicaban rituales de sacrificio para asegurar las demandas divinas, en las que los niños eran un importante grupo dedicado a ser sacrificado por ofrenda ritual. “En estas sociedades, tanto la concepción, el embarazo, el parto y la crianza de los niños estaban regidos por principios sociales y religiosos”. (Jiménez y Manarelli, 2007, p. 69). De esta manera, es posible encontrar prácticas de diversas etnias indígenas del México prehispánico que consistían en el sacrificio de menores de ambos sexos para agradar o agradecer a una deidad por algún beneficio a la comunidad.

En la geografía precolombina, se destacan distintos hallazgos arqueológicos que permitieron descubrir que los muiscas acostumbraban sacrificar niñas como ofrendas al dios Sol (Carrera y Rojas-Sepúlveda, 2020, p. 60). No obstante, en este mismo periodo es posible rastrear en la historia, la existencia de mitos sobre dioses protectores de la infancia como es el caso de los nahuas, un grupo de pueblos nativos de mesoamérica, donde se encuentra la diosa Tzinteótl: “de las embarazadas y los recién nacidos, o Xoaltícitl, considerada la diosa que cuidaba el sueño de los niños; y Ixtlilton gran dios protector de los niños”. (Jiménez y Manarelli, 2007, p. 67). En estas sociedades prehispánicas, los casos de abandono eran escasos o casi nulos.

En relación con las prácticas de cuidado del desarrollo de los niños, en este contexto, “en los primeros años, la educación se limitaba a dar buenos consejos y a incorporarlos en tareas domésticas menores. Progresivamente, los niños y las niñas iban ingresando en el mundo del trabajo y del manejo doméstico”. (Jiménez y Manarelli, 2007, p. 47). La educación de los infantes varones era asumida por el padre, mientras que la madre asumía la educación de las niñas. “Una especie de pedagogía social y moral instruía a los niños en los valores esenciales de la vida de estas comunidades” (p. 24). En la sociedad inca, la ceremonia del corte de cabello de los niños era crucial para integrarse a la comunidad, pues con este, recibían un nombre casi siempre asociado a la naturaleza o de algún pariente, padre o abuelo para conservar su memoria. “En el Codex Mendoza, que describe los métodos pedagógicos utilizados por los aztecas, (...), podemos inferir una infancia altamente socializada en el seno de la familia y la comunidad. Casi diríamos, una infancia para la comunidad”. (Iglesias, 1996, p. 2)

A partir de este recorrido histórico para comprender la infancia a lo largo de la historia, podemos entenderla como “una multiplicidad de grupos, rasgos, visiones, intereses y afectos” (Iglesias, 1996, p. 5). No obstante, como categoría social, es más que una serie de condiciones y características biológicas; cada contexto ha definido su propia concepción de infancia “cada sociedad establece cómo se organiza y se entiende el periodo de la infancia, y genera un sinfín de modelos y categorizaciones”. (Carrera & Rojas-Sepúlveda, 2020). De ahí que el papel activo de los niños en las comunidades haya estado principalmente relacionado con su capacidad de trabajo doméstico, en la guerra o referido a

algún oficio y que su lugar en la historia sea poco relevante, más como acompañantes de la vida de los adultos que como protagonistas de sus propias historias. Sin embargo, un elemento común en las distintas concepciones de infancia a lo largo de la historia, han sido las vulnerabilidades de la infancia, que algunas, aún hoy, tristemente, se han perpetuado con el tiempo, o peor aún, cuya la lista parece aumentar. Estas son:

- Abandono
- Altos índices de mortalidad en los recién nacidos
- Castigos severos
- Ausencia de un papel activo en la sociedad
- Carencia de derechos
- Invisibilización
- Abusos físicos – maltrato.

Maltrato infantil

El Maltrato Infantil o Síndrome de Maltrato Infantil SMI, es entendido como "la injuria mental y/o abuso sexual y/o trato negligente de todo individuo menor, ocasionado por la persona encargada de su cuidado y custodia, que implique peligro o amenaza para la salud, el bienestar físico y mental del niño". Bonis (1998).

El *Comité de (SMI) Síndrome de Maltrato Infantil* del Hospital de Niños "Santísima Trinidad" (2016) en Argentina, ofrece una clasificación del maltrato infantil, a saber:

- Abuso físico
- Negligencia
- Abuso sexual
- Abuso emocional
- Formas combinadas
- Otras formas de maltrato
- Menores forzados a:
    - Tomar alcohol
    - Mendigar o robar
    - Trabajar excesivamente

    - Ejercer la prostitución
- Síndrome de Munchausen
- Síndrome de Muerte Súbita

El maltrato infantil para autores como Miller (1999) es "un fenómeno multicausal, (…) que puede ser entendido si es abordado desde una perspectiva ecológica y multidimensional, es decir, que permita abarcar modelos en donde se haga énfasis en distintos procesos psicológicos, fisiológicos, sociales y culturales". (p. 128). Es así como autores como Gantiva, Bello, Vanegas y Sastoque (2009) señalan que la definición de maltrato como acción u omisión, debe tener en cuenta tres elementos, a saber:

- la perspectiva evolutiva: (...) la edad o etapa en la cual se encuentra el niño
- la presencia de factores de vulnerabilidad del niño
- y la existencia de daño real o potencial. (De Paúl & Arruabarrena, 2005, p. 128)

Un aspecto importante que mencionan los autores, en el momento de realizar un análisis de los aspectos sociales del maltrato en la infancia, es la familia, el lugar donde se pueden generar la mayor cantidad de trastornos, dado su papel estructural de la persona y de seguridad para los menores. En palabras de los autores: "debe existir equilibrio permanente entre autoridad y amor, entre rivalidad y solidaridad y estos cuatro papeles son representados en la sociedad por: el padre, manejando la autoridad; la madre, el afecto; los hermanos, la rivalidad; y el hogar, la solidaridad". (Gantiva, Bello, Vanegas y Sastoque, 2009)

Un camino hacia el reconocimiento

En Colombia, la verdad alrededor de las infancias, se ha escrito a partir de la huella de la colonialidad. Esta verdad giraba en la década del cuarenta, en torno al disciplinamiento y la higienización en pro de un sistema de producción de calidad. El sistema educativo amparado por la ley 39 de 1903, tenía como fin en la infancia, la producción de la mano de obra hábil para el enriquecimiento de la nación. Esta verdad constituye en ese entonces los parámetros para relacionarse con las infancias, no solo en el contexto escolar, sino en el interior de las familias, sistema que respalda el entrenamiento físico y el maltrato en la infancia. Al realizar la genealogía del disciplinamiento de la infancia, (en términos interpretativos de Santiago Castro-Gómez hacia Foucault) parto de mi interés por analizar las consecuencias de estos disciplinamientos en los cuerpos de las infancias y cómo trascienden a lo largo de la historia. En casi todas las sociedades del mundo, los niños han sido la población más indefensa y vulnerable, al sufrir maltratos y abusos físicos. De ahí, que el concepto de infancia como sujeto social de derecho no surgiera sino hasta el siglo XX.

De acuerdo con la lectura de los códigos civiles por los que se ha regido la sociedad, a nivel mundial y específicamente la colombiana, encuentro que la mujer y las infancias se encuentran desprovistas de reconocimiento civil. Por esto mismo, justifico la realización de una indagación en las genealogías feministas; dado que encuentro, que si bien, ellas se originan en las acciones arremetidas

sobre el cuerpo femenino a lo largo de la historia, es también el sentir común ante estas acciones, lo que confluye en un diálogo y en una conexión de cuerpos en lucha. Es a partir de la lucha feminista que la sociedad empieza a preguntarse cuál es el lugar de las infancias, toda vez que ellas siempre han sido acuñadas a la figura femenina como principal responsable. Entonces, me permito "interrogar la verdad a partir de la historicidad de los discursos" que permearon mi experiencia y hoy en otro siglo, en otro instante se siguen reproduciendo estas prácticas de violencia como una verdad instituida sobre los cuerpos de muchas y muchos infantes. Así entonces, comparto con el autor la necesidad de la genealogía dentro de una acción investigativa, con perspectiva y a través del lente del empoderamiento.

De acuerdo con el estudio hecho por el Departamento de Seguridad Nacional DHS, a través de Suzanne (2017), que se llevó a cabo en diferentes países de Latinoamérica, existe una relación directa entre las condiciones de vida de la infancia y las acciones de violencia ejercidas sobre la pareja y los hijos (Suzanne, 2017). El estudio, demostró que, en Colombia específicamente, en una población de 15.681 mujeres entre los 25 y los 49 años, que provenían de hogares maltratadores con prácticas de violencia física, las prácticas violentas permeaban su generación, reproduciéndose las mismas u otras formas de castigos físicos sobre los hijos y la pareja. De acuerdo a esto, puedo decir que, de la misma manera en que las condiciones de la infancia de mi abuelo afectaron directamente la relación de él con su esposa, sus hijas y sus hijos, se afectaron las relaciones mías con mi hija, y que este ejercicio permitió dilucidar y comprender.

La genealogía permite dar una mirada a la historia de las prácticas de violencia. "Los niños son personas que deben estudiarse por derecho propio y que cuentan con sus propias formas de pensar y de ver el mundo, así como con sus propios conocimientos culturales". (Carrera & Rojas-Sepúlveda, 2020). Si en el pasado a la infancia, para protegerla, como dice Iglesias, se la controló, moldeó, aisló e inhabilitó, "sólo nos resta, para restañar tantas indignidades, devolverle su dignidad". (Iglesias, 1996, pp. 5-6)

En la época de la Revolución Industrial, algunos hechos de maltrato sobre la infancia se ven retratados en el trabajo infantil, donde los niños son obligados a trabajar 16 horas o más; curiosamente, es en este contexto de la regulación del trabajo infantil, que surge la primera acción hacia la protección de esta población, pues en el siglo XIX, el Estado interviene para regular el trabajo infantil al considerarlo el mayor obstáculo para la escolaridad.

> La educación es un elemento importante en la construcción de una identidad infantil, ya que por un lado se encarga del aprendizaje de los niños –sustituyendo así el papel de los padres–, y establece límites entre el mundo de la infancia y el mundo de los adultos. (Zoila, 2007, p. 33)

Es así como en 1989 se aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, y derivado de esta acción, la escuela pasa a ser el ámbito por excelencia de la infancia, aunque no de toda. (Iglesias, 1996, p. 3). Esta intervención traería consigo la incorporación de la figura del niño y del adolescente en el Derecho, especialmente en el Derecho Penal, surgiendo así la normativa y los

dispositivos para su ejecución. Pero, “como ocurrió con la Escuela, no para toda la infancia, sólo para parte de ella, pero en este caso a la inversa, sólo para los hijos de los pobres”. (Iglesias, 1996, p. 3).

> en el 2002 se inició la alianza “Colombia por la primera infancia”, que creó una movilización a través de un grupo de trabajo integrado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, el Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo CINDE, Save the Children y UNICEF. La preocupación por la orientación de la política para la primera infancia impulsó la realización de varios foros en este tema a partir del año 2003, con el objetivo de definir un marco institucional y un sistema de gestión local, regional y nacional que permitiera garantizar los derechos de la primera infancia, ampliar coberturas y mejorar la calidad del programa. (Jaramillo, 2007, p. 121)

El rostro oculto del maltrato en las niñas

Es bien sabido que la infancia como construcción social, ha tenido distintas concepciones a lo largo del tiempo. En relación al género, dicha construcción no es ahistórica, por lo que en términos de Vizcarra y Marín (2006) se asume que las identidades se encuentran en constante movimiento, confrontación, redefinición y legitimación. Considero importante por lo mismo, darle un lugar a la conceptualización de la categoría niña, a propósito de los hallazgos realizados en la genealogía respecto del lugar de lo femenino en mi propia infancia; así como a partir de la revisión histórica desarrollada sobre la infancia y los caminos de reconocimiento en los que se ha avanzado en la atención a esta población, como sujetos de derecho social. La pretensión, es la de comprender cómo se conforma esta categoría a partir de las relaciones con los géneros, y de esta forma señalar el poder de las diferencias entre ser niño, niña o niñe.

Siguiendo a Vizcarra y Marín (2006), que desarrollaron una investigación sobre la construcción social de la infancia en una comunidad indígena mexicana, llamada Mazahua, el eje de análisis fue conocer cómo se determinan las desigualdades sociales a partir de las asignaciones en la división sexual del trabajo a los niñas y niñas, en el marco de las estrategias de subsistencia de los hogares rurales. En estas *economías de subsistencia* de la comunidad mazahua, se reconoce la marcada asignación del género en las actividades en las que participan las niñas y a los niños. Mientras que “a las niñas se les destina el espacio privado y doméstico, a los niños se les destina el espacio público y productivo”. (Marín Guadarrama y Vizcarra Bordi, 2006). Es así como desde el campo de la antropología feminista, las autoras reconocen cómo la asignación de tareas en esta comunidad, modela la identidad de género, afectando los valores y actitudes hacia cada uno de los sexos. Esto, representa una importante contribución en el marco de la presente investigación, ya que me permite comprender de qué manera la asignación de tareas vividas durante mi infancia y las infancias de mi familia, contribuyeron a construir y configurar la experiencia de ser niñas en Colombia y los retos sobre lo que aún hay que trabajar. “Habitar el mundo siendo una niña implica aceptar y aprender una serie de normas y disposiciones sociales que determinan las acciones posibles en la cotidianidad”. (Hernández, 2023)

> Mientras estos roles se sigan reproduciendo en el imaginario mexicano sin importar su difusión masiva, aunque en la práctica se reproduzcan otros roles, seguirá existiendo el predominio de

> la ideología y el orden social del sistema patriarcal que, por cierto, funda su poder en reproducir la desigualdad social entre los géneros, las clases, las razas y las etnias. (Vizcarra y Marín, 2006)

Si esta es la realidad de las infancias femeninas en un contexto rural; en el contexto escolar urbano la situación no es más alentadora. Trabajos como el de Arenas (2006) denuncian esta situación de desventaja de la vida de las niñas respecto de los niños. Menciona la autora que, desde hace más de 40 años, "se reconoce que las niñas en general y en especial las de clase media obrera, han sido y son el grupo más discriminado dentro de los sistemas educativos". (Arenas, 2006, p. 16). Y es que, en el ámbito de la escuela, que debería pretender ser un lugar con principio de igualdad de oportunidades y de justicia social, la experiencia de ser niña está atravesada por significativas situaciones de desigualdad. "La discriminación de la mujer empieza muy pronto. (…) Cuando niñas y niños acuden a la escuela, ya han interiorizado la mayoría de las pautas de conductas discriminatorias". (Monserrat, 2000, pp. 23-24). Pautas y conductas que conducen a estereotipos aprendidos en los hogares, la comunidad, los medios de comunicación y la sociedad en general y que se manifiestan en el ámbito escolar. (Arenas, 2006).

El trabajo de Monserrat (2000) constituye un valioso aporte en este sentido, ya que a través de su trabajo en torno a cómo se enseña a ser niña en la escuela, la autora identifica que niñas y niños recurren en el juego libre, a arquetipos dados en función del sexo. Así, las niñas prefieren ser cocineras, peluqueras, hadas madrinas, mamás que limpian y enfermeras, mientras que los niños prefieren ser superhéroes, guerreros o animales furiosos. De esta manera, reconoce que la escuela contribuye a la transmisión de sistemas de pensamiento sexista que permite y reproduce actitudes que marginan a la mujer y que conllevan a ser considerada como un elemento social de segunda categoría. (Monserrat, 2000).

En esta misma línea el trabajo de Hernández (2023), titulado: *Inocencia, dependencia y fragilidad. Hacia una hermenéutica reflexiva de los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil latinoamericana* aporta importantes reflexiones sobre cómo es ser niña en un país como Colombia. En su trasegar como docente de pedagogía infantil, la autora traslada la pregunta del cómo enseñar, hacia el para quién y es en esta búsqueda que aparece la pregunta por: ¿cuál es el momento en que la niña o las niñas, empiezan a existir en la configuración de la sociedad colombiana? lo que la llevó a preguntarse por su propia transformación en la manera de autopercibirse a sí misma, atravesando procesos de autoestima y autovaloración

La Migración. Problemática que atañe a las infancias

Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación creación hace parte del macroproyecto TransMigrARTS, sus acciones se implementaron en la comunidad infantil migrante de los grados tercero y cuarto del ITD Laureano Gómez, durante el año 2023. Es importante entonces, realizar un recorrido histórico de la migración como fenómeno social que afecta a nuestro país, para aterrizarlo, finalmente, en el contexto de la Escuela, y desde allí, interpretar las dinámicas que se producen entre la comunidad infantil migrante y su interacción con los otros y las otras. Asimismo, describir cómo y por

qué se hacen presente los fenómenos de la discriminación étnico racial, la xenofobia y el racismo en esta población, así como la pertinencia de este trabajo bajo el modelo de la investigación creación aplicada ICA, que permita a la comunidad infantil encontrar en la práctica artística, un paso importante hacia el camino de la reparación.

En este apartado es importante subrayar que la migración en la población infantil es una acción determinada por los adultos que lo acompañan, si bien se encuentran en la búsqueda de un bienestar, la migración para la mirada de los niños es un renacimiento en todo su contexto y esto trae consecuencias en su desarrollo físico, social y emocional (Pavez, 2010). Los cambios abruptos en el entorno, la pérdida de redes de apoyo y la adaptación a un nuevo contexto pueden generar estrés, ansiedad y traumas. Estos efectos emocionales pueden influir en el desarrollo y bienestar a largo plazo de las niñas y los niños migrantes.

El efecto del transitar con todas las pertenencias y empezar a establecer conexiones en un nuevo contexto, implica en la infancia un desdibujar la imagen del sí mismo (Dolto, 1979), redecorar el contorno en esa imagen corporal e incluir en ella todas las cosas materiales e inmateriales que se van recogiendo en el camino. Esto implica encontrarse con otras formas en las que el mundo se relaciona con él o ella. Nuevas palabras y expresiones.

Una mirada a la historia de la migración

El impulso por la movilidad es inherente al espíritu humano.
(Yáñez, 2018).

Es esencial entender que la migración es un fenómeno constante en la historia de la humanidad y que está influenciada por una variedad de factores. A lo largo del tiempo, las razones y los patrones de migración han evolucionado, pero la migración en sí misma ha sido una constante en la experiencia humana. Los seres humanos han estado moviéndose de un lugar a otro desde tiempos prehistóricos y esto ha sido impulsado por una variedad de factores como cambios climáticos, búsqueda de alimentos, guerras, persecuciones, oportunidades económicas y factores políticos. En las etapas tempranas de la humanidad, los primeros seres eran cazadores, recolectores y nómadas que dependían de los recursos naturales para sobrevivir. La búsqueda de alimento, territorio, bienestar y seguridad era la principal razón por la que los primeros humanos deciden tomar rutas de evacuación.

Los primeros habitantes de América, llegaron al continente a través de tres momentos migratorios importantes. La primera oleada migratoria se llevó a cabo entre el 30.000 y el 10.000 A.D.C. Aquí se encuentran con un territorio virgen y luego se desplazan hacia el sur, dejando por su paso múltiples grupos que poco a poco se fueron organizando en el nuevo territorio. La segunda oleada se presentó entre el 10000 y el 5000 A.D.C, cuya ruta se estableció por el Océano Pacífico; y la tercera oleada, se dio entre el 500 y el 1500 A.D.C a través de Panamá y el Darién, siendo esta la ruta más propicia para ingresar al territorio denominado hoy “Colombia”.

No obstante, es importante subrayar que no todas las migraciones han surgido ante la búsqueda de un bienestar y supervivencia, pues países con una infraestructura económica y social sólida, han realizado desplazamientos hacia otros países que se encuentran en vía de desarrollo. Este fenómeno migratorio se puede originar por diversas razones, como la búsqueda de materia prima para el sostenimiento de sus industrias, búsqueda de mano de obra barata y para la creación de negocios dentro del territorio.

Así entonces, “la dirección de la movilidad poblacional tiene una contrapartida en términos capitales”. (Yáñez, 2018).

Actualmente, el cambio climático y sus consecuencias, la inseguridad social, la violencia y las emergencias económicas y políticas son las principales causas de los desplazamientos. La mayoría de ellos del sur al norte, siendo estos países (Estados Unidos y Canadá) los mayores receptores de migrantes que buscan una estabilidad económica. Por otro lado, debido a la situación social, económica y de seguridad en las últimas décadas; la población venezolana se ha visto obligada a emigrar de su país, convirtiéndose en el mayor número de migrantes en Suramérica. Esta población ha convertido a Colombia en su principal punto de llegada, ya sea para establecerse o para pausar y retomar su camino hacia otro país. Según datos de la ONU: “Colombia acoge a la mayor cantidad de migrantes y refugiados de Venezuela, con más de 2,8 millones de personas en enero de 2024”. (OMI, 2024)

Migración en Colombia

En Colombia, se han presentado varios movimientos migratorios que han afectado el desarrollo económico, cultural y social de la población. A finales del siglo XVIII, en 1880 se presenta la llamada “migración turca”, la cual se origina por una inmigración árabe ocasionada por la represión social del Líbano, Siria, Palestina y Jordania. Muchos de esta comunidad fueron expulsados o simplemente escaparon del Imperio Turco Otomano y un gran número de personas se instalaron en territorio colombiano. Inicialmente, se desempeñaban como vendedores ambulantes y su estilo de vida era muy precario por el desconocimiento del idioma. Sin embargo, esta comunidad se caracterizó por crear redes de apoyo efectivas, en una época en la que las comunicaciones en Colombia eran muy básicas, De esta manera, la comunidad turca consiguió establecer sistemas de unión y cooperación entre ellos. Inicialmente, se ubicaron inicialmente en la zona norte de Colombia y poco a poco se han ido desplazando por todo el territorio. Actualmente, la mayor parte de sus negocios de comercio (principal actividad económica) se encuentran ubicados en la Región Caribe y en la zona centro de Colombia. Por otro lado, su influencia cultural, económica y política ha trascendido a tal punto que hoy varias de sus descendencias se encuentran en la cima del poder político en las principales ciudades de esta región. Asimismo, su influencia religiosa, la que se ha ejercido con libertad en el territorio colombiano, ha trascendido a tal punto, que la comunidad islámica en Colombia (Costa Caribe) es una de las más numerosas en Latinoamérica.

Migración venezolana a territorio colombiano

Para poder abordar la migración venezolana en el territorio colombiano, me permito hacer un breve recorrido en la historia de las políticas de migración en Venezuela, que sin lugar a dudas influyeron en lo que más adelante se convertiría en un éxodo masivo.

Después de la disolución de la Gran Colombia, en 1830, en Venezuela, se empieza a establecer una política migratoria, que tuviera como objetivo poblar y aprovechar la gran extensión de territorio y los recursos naturales propios de la región. Por lo que no se establecieron unas pautas específicas de migración, sino que, por el contrario, se estimuló a la población canaria a habitar el territorio venezolano (Álvarez Flórez, 2007). En 1958 se minimizaron los requisitos migratorios y se implementó

la política *A puertas abiertas*, la cual motivaba a la población colombiana a trasladarse a Venezuela y aprovechar la bonanza laboral y económica. Este fenómeno migratorio continuó, convirtiendo a Venezuela en una potencia suramericana en la oferta laboral. En la década del setenta las crisis políticas y sociales de Chile, Bolivia, Argentina y Uruguay promovieron una gran oleada migratoria.
En el año 2015, bajo la figura de Estado de Excepción, se llevó a cabo la deportación de colombianos del territorio venezolano, lo que generó una emergencia de 82 días para los dos países, teniendo en cuenta que los municipios fronterizos no se encontraban preparados para tal fin. Ante esta situación, se sentó el precedente de apoyo y auxilio a las y los migrantes colombianos, venezolanos y colombo venezolanos que cruzaran la frontera, lo que derivó en una crisis humanitaria en la frontera.
El flujo de venezolanos hacia Colombia, que inicialmente, se desplazarían por la adquisición de productos de primera necesidad, se vio interrumpido por el cierre unilateral de la frontera por parte de las autoridades venezolanas, lo que generó situaciones extremas, entre ellas que muchos venezolanos quedaran sin ningún recurso por fuera de su país y por otro lado, muchos de los que quedaron dentro de su territorio, empezaron a buscar la forma más rápida para llegar a Colombia. Esta situación ha generado diferentes tipos de migración:
Migración pendular: residentes en municipios de frontera que habitualmente se mueven entre los dos países.
Migración regular: es aquella en la que se ingresa al territorio colombiano con los papeles legales a través de un control migratorio habilitado.
Migración irregular: es aquella en la que se ingresa al territorio colombiano sin los papeles legales y sin presentarse al control migratorio.
Migración de destino y tránsito: destino es la que va a ciertas ciudades de Colombia con un destino específico. Tránsito significa que va a otros países.
Migración de calle: son ciudadanos de calle que estaban en Venezuela y que llegan a Colombia a habitar en las mismas condiciones.
Retornados: colombianos que vivían en Venezuela y que regresan a Colombia. (Álvarez Flórez, 2007, p. 90)
Este fenómeno migratorio, que se identifica como el más grande de este siglo en el continente, está repercutiendo notablemente en la salud, toda vez que no se cuenta con instituciones que faciliten servicios de paraclínicos, medicamentos o redes de apoyo. Asimismo, se aumenta la complejidad para establecer cercos epidemiológicos a través de la respectiva vacunación, a sabiendas de que las acciones en salud van más allá que proveer un servicio asistencial, implica incluir en los servicios los diferentes campos de la salud, (salud mental, sexual y reproductiva, convivencia social, enfermedades transmisibles y no transmisibles, saneamiento de agua y recolección de residuos).
En cuanto a recursos públicos y gestión inter y trans sectorial, el gobierno colombiano emitió el Decreto 866 de 2017 en el que el Ministerio de Salud puso a disposición de las entidades territoriales, recursos para el pago de las atenciones iniciales [45]. Sin embargo, está ausente el recurso para la

[45] Por el cual se sustituye el Capítulo 6 del Título 2 de la Parte 9 del Libro 2 del Decreto 780 de 2016 Único Reglamentario del Sector Salud y Protección Social en cuanto al giro de recursos para las atenciones iniciales de urgencia prestadas en el territorio colombiano a los nacionales de los países fronterizos.

atención especializada. Por otro lado, en el ámbito social, el fenómeno migratorio venezolano, en cuanto al territorio colombiano, ha abierto la puerta a la necesidad de una mirada colaborativa con el otro; a pesar de que salen a la luz episodios de violencia, que se originan por varias razones:

- Aumento del Trabajo informal
- Desplazamiento Laboral
- Seguridad

La migración venezolana hacia Colombia es un fenómeno complejo que ha evolucionado a lo largo de los años. A continuación, se presenta una breve línea de tiempo de este fenómeno:

Tabla 3. Línea de Tiempo de Tiempo, migración, Colombia-Venezuela

Fechas clave	**Eventos**
Década de 1990 y principios de 2000	Durante este período, hubo flujos migratorios entre ambos países, pero eran relativamente pequeños y estaban impulsados por motivos económicos y laborales.
2013	La situación política, económica y social en Venezuela comenzó a deteriorarse, marcada por la escasez de alimentos, medicinas, inflación descontrolada y conflictos políticos. Estos factores provocaron un éxodo masivo de venezolanos en busca de mejores condiciones de vida.
2015-2017	El flujo migratorio se intensificó, y Colombia comenzó a recibir un número creciente de venezolanos. La frontera entre ambos países se volvió un punto de tránsito clave.
Agosto de 2015 a agosto de 2016	Debido a tensiones fronterizas y preocupaciones sobre el contrabando y la seguridad, el gobierno colombiano cerró temporalmente la frontera con Venezuela.
2017	Ante el aumento sostenido de la migración venezolana, Colombia declaró una "crisis migratoria" para solicitar ayuda internacional y abordar las necesidades humanitarias de los migrantes.
2016-2019	Se implementaron diversas medidas para regularizar la situación de los venezolanos en Colombia. Se abrieron corredores humanitarios, y se establecieron programas para proporcionar permisos temporales de residencia.
2018 en adelante	El flujo migratorio siguió aumentando, y la atención se centró en la provisión de asistencia humanitaria, acceso a servicios básicos y la integración de los venezolanos en la sociedad colombiana.

2020 en adelante	La pandemia de Covid-19 afectó la dinámica migratoria, pero también destacó la vulnerabilidad de la población migrante. Se implementaron medidas para abordar los desafíos adicionales generados por la pandemia.
2020	La migración venezolana sigue siendo un desafío para Colombia y la región. La cooperación internacional, la atención a la crisis humanitaria y la búsqueda de soluciones a nivel regional son aspectos clave en la gestión de este fenómeno migratorio.

Afectaciones sociales de la migración

En cuanto a las afectaciones sociales que se percibe con el proceso migratorio, en especial el irregular, es la separación familiar, lo que conlleva muchas veces a la desintegración de las familias y asimismo al abandono involuntario de los hijos. Esta situación trae consigo problemas de salud emocional y mental. Razón por la cual los niveles de depresión han aumentado, al igual que los intentos de suicidio. El intento de reunificación implica el trámite de la visa y la ubicación laboral que permita la manutención de toda la familia (Unidad Nacional de Gestión del Riesgo, s.f.). Quien ingrese al país como beneficiario no podrá trabajar, se le permitirá únicamente estudiar. Así entonces, el proceso resulta oneroso teniendo en cuenta los gastos y las necesidades del migrante, sumadas a los procesos legales para poder estar al lado de su familia.

Por otro lado, el fenómeno migratorio trajo consigo el desplazamiento de la comunidad indígena *Yukpa*, la cual residía en la frontera y hoy en día se encuentra en condición de hacinamiento, esperando a regresar a su lugar de origen. Esta comunidad indígena que habitaba puntualmente en la Serranía del Perijá, desde la colonia se ve enfrentada al desplazamiento forzoso, a las masacres, a la discriminación y a la escasez de recursos. Han sido las principales víctimas del fenómeno del narcotráfico, la migración, los grupos armados, el robo de tierras y el abandono del Estado.

> En la comunidad de la Frontera sorprende la cantidad de niños y jóvenes con labio leporino o paladar hendido. Para ellos, estas desgracias se deben a las fumigaciones con glifosato hechas años atrás: “Cada 15 días nos bañaban con ese químico que dañaba nuestra tierra para cultivar y nuestra salud. Hay una gran cantidad de niños con labio leporino y paladar hendido como consecuencia de las fumigaciones”, dijo José Manuel García, del resguardo Iroka. (Sáenz, 2019)

Entonces, se perciben como principales desafíos sociales en este fenómeno migratorio, la presión sobre los servicios públicos, la competencia laboral y mercado informal (lo que ha llevado a tensiones entre la población local y los migrantes, así como a una mayor participación en el mercado laboral informal), los cambios en la dinámica demográfica ya que el aumento de la población migrante ha tenido implicaciones en la composición demográfica de algunas comunidades y esto puede influir en la dinámica social y cultural, generando adaptaciones y, en algunos casos, tensiones interculturales, desafíos en la convivencia comunitaria y en las dinámicas de convivencia, pues la estigmatización y la xenofobia son evidentes ante el miedo de los locales a transformar su mirada sobre el territorio y sobre el habitus en el mismo. En resumen, la migración venezolana a Colombia ha generado una serie de desafíos sociales que también han develado la capacidad de la sociedad para adaptarse, solidarizarse y buscar soluciones conjuntas.

Niñas y niños en condición migrante en la escuela colombiana

En el sector educativo, el Ministerio de Educación colombiano, adaptó sus plataformas y sus servicios con el fin de dar mayor cobertura y gratuidad a todas la niños y niñas. Este sector ha sido el más dinámico desde el grado cero hasta el pregrado de las niñas y niños en condición migrante. Bogotá tiene en su matrícula más de 53.959 estudiantes migrantes, de los cuales 53.303 son de origen venezolano. Según cifras del MEN, En Colombia, en el año 2023, se reportaron 622.343 estudiantes de origen venezolano, los cuales tienen derecho al acceso a la educación pública. Es así que 288.968 estudiantes migrantes en condición irregular, se encontraban en el año 2023 en el sistema educativo distrital haciendo uso del derecho a la educación. Sin embargo, de acuerdo al incremento en la población migrante en los centros educativos colombianos (En el 2018 se encontraban 34.000 estudiantes en el sistema educativo y en el 2023 se incrementó ese número a 622.000) (MEN, 2020). Por esto, es de carácter urgente implementar políticas educativas que aborden de manera asertiva la mirada hacia este fenómeno por parte de la población infantil, tanto migrante como local. Teniendo en cuenta que la escuela reproduce a través de los registros retóricos y las modalidades dramáticas toda la historia sensible de quienes hacen parte de todo el proceso (Mandoki, 2006, p. 23). Es decir, todos los que intervienen en la comunidad educativa, expresan su posición y su punto de vista frente a las comunidades migrante, ya sea con sus acciones, sus discursos y/o sus expresiones corporales. Esto demarca un riesgo para las infancias que le rodean, ya que en algún caso su mirada puede desembocar en acciones de violencia.

Si bien, la escuela en Colombia abre sus puertas a la comunidad infantil migrante y establece un legislativo que la protege de cualquier forma de maltrato y que invita a los establecimientos educativos a fortalecer estrategias que prevengan la xenofobia la discriminación y la violencia (Ley 2136 de 2021)[46]; este no alcanza a prevenir las situaciones de violencia que vienen grabadas en las historias de las y los adultos que integran la escuela (padres, madres, acompañantes, maestras y maestros, directivas, servicios generales y proveedores). Aunque las acciones violentas son evidentes; en su mayoría, ni los niños agredidos ni sus familias interponen acciones legales en contra de sus agresores por temor a perder su cupo en el centro educativo y esta situación ha naturalizado la violencia sobre la población migrante y estimulado el temor y las inseguridades a las infancias locales.

La Ley 387 de 1997 define el desplazamiento así:

> ...Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras

[46] Por la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano y se dictan otras disposiciones.

> circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público. (Ley 387 de 1997, Artículo 1)[47]

Martha Nubia Bello (2001), resume lo que este fenómeno representa para todas aquellas personas que han tenido que atravesar esta experiencia "Ser desplazado significa haber perdido su "lugar", dejar de ser y estar en el lugar que se ha sido; ser desplazado es sinónimo de incertidumbre, desarraigo, anonimato, dolor rabia, presencia terca y obstinada del recuerdo…". (Bello, 2001)

Colombia se ha caracterizado en América Latina por tener el mayor número de desplazamientos forzados (migración interna), en su mayoría causados por el conflicto armado, aunque también se observa por escasez de oportunidades laborales, violencia intrafamiliar o por desastres naturales. Este fenómeno golpea nuestro país desde hace más de cinco décadas y va en proceso de crecimiento año tras año. Desde 1985 hasta 1994 se presentaron 600.00 víctimas, para el año 2015 Colombia tuvo 5´281.360 víctimas de desplazamiento (esta cifra corresponde al número de víctimas que se han registrado en el Registro Único de Población Desplazada a 2012, lo que significa que las cifras pueden estar por debajo de la situación real. (Ibáñez & Velásquez, 2008)

El desplazamiento por la violencia generada por grupos armados, es la causa número uno en el fenómeno de migración interna que acaece al territorio colombiano. Este desplazamiento es consecuencia de una lucha por el poder de los territorios, con el fin de dominar la producción y/o explotación de los recursos naturales de la región. Los grupos armados que se encuentran dentro de este fenómeno y a los cuales se les atribuyen las acciones violentas en contra de los cuerpos de los locales son, la guerrilla de las FARC, a la que se le atribuye según las estadísticas el 25% de responsabilidad de desplazamientos internos. Por otra parte, las Autodefensas representan el 12,33% y la fuerza pública es responsable en un 0,65% (Ibáñez & Velásquez, 2008, p. 9). Posterior a los acuerdos de paz, tanto con las Autodefensas en el año 2000, como con las FARC en el año 2014, estas cifras han disminuido. Sin embargo, las cifras de violencia por parte de otros grupos armados han ido creciendo, siendo hoy los responsables del 43% del desplazamiento por violencia en Colombia. Aunque la violencia atañe a hombres y mujeres en la misma proporción, son los cuerpos de las mujeres y los niños sobre los que recaen las principales acciones y sobre los que se busca manipular a la comunidad en pleno a través del abuso sexual, la tortura física, psicológica y las mutilaciones. Por lo tanto, las comunidades huyen de sus territorios únicamente con el rumor de la llegada de los grupos violentos y lo hacen hacia las urbes que les representen no sólo un estado de seguridad y bienestar, sino la posibilidad de un crecimiento económico.

Según cifras del Observatorio de Víctimas, a abril de 2022, Bogotá resulta ser el principal destino de las comunidades desplazada, para el trimestre de enero a abril del año 2022, en Bogotá residían 369.447 víctimas del conflicto armado, de las cuales el 50,6% (187.098) eran mujeres y el 49,2% (181.920) eran hombres, de estos, el 0,1% (420) correspondía a la comunidad LGBTI y del último 9% no se registra información. En cuanto a personas en situación de discapacidad y en situación de migración interna, para este trimestre se registraron 17.443 casos (Observatorio de Víctimas, 2022). Estas cifras

[47] Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.

representan un reto en las prácticas sociales, políticas y pedagógicas, indicando que desde las instituciones sociales se deben llevar a cabo transformaciones de todo orden, ya que las personas en condición migrante deben atravesar un renacer no deseado, habiendo dejado atrás su historia, sus pertenencias, sus tierras y su cotidianeidad. Además de las adaptaciones estructurales, se deben incluir de manera urgente prácticas creativas que permitan tanto a los locales que reciben a las comunidades, como a las comunidades mismas que llegan a ocupar un espacio, conocer el lugar del otro y las formas en que se puede coexistir a partir de nuevas ecologías afectivas (Cajigas Rotundo, 2018).

Infancia migrante en Colombia

Mi sueño es ser marinero

Colombia se encuentra entre los países con un mayor número de niñas y niños que participan en flujos migratorios familiares. Eventos que no les fueron consultados, a la que, dada su condición de menor de edad, deben acudir sin tener en cuenta sus intereses, toda vez que en la mayoría de los casos sus cuidadores acuden a ello con el fin de garantizar condiciones de bienestar, salud o seguridad. Sin embargo, la migración en cualquiera de los casos los despoja de su historia, sus sueños, la posibilidad del juego y la ficción y los instala en una realidad en la que deben fortalecer sus dispositivos emocionales para adaptarse a nuevas realidades.

Colombia tiene el mayor número de personas en condición de desplazamiento interno en el mundo, de la cual, la mitad corresponde a población infantil y adolescente. Como lo define el autor Francisco Cobos, “la niñez migrante es despojada de su propia alma” (Mariño Rojas, n.d.), entonces deben vestirse de una adultez fingida que le carga responsabilidades que no le corresponden. Este fenómeno migratorio en las infancias representa dos formas de victimización sobre ellos, lo cual los enmarca en un contexto susceptible al prejuicio y la violencia.

Victimización primaria: es la ejercida por el Estado o por la ausencia de éste. Tanto las niñas como los niños deben responder a situaciones económicas, de salud, de violencia y/o seguridad que los pone en situación de riesgo. Además, se ven enfrentados a planes y programas que, en lugar de aportarles, los desgasta y les expone a condiciones de inseguridad en su nuevo contexto.

> La ausencia de una política que haga efectivos los derechos fundamentales prevalentes de los niños es causante de la desprotección de la infancia, dentro de la cual se encuentra especialmente vulnerable al conflicto. (Mariño Rojas, n.d)

Por otro lado, estas políticas se siguen encontrando en clave de dominación y autoridad, atribuyéndole a las infancias una categoría de inferioridad, a tal punto que son las infancias una de las poblaciones más golpeadas por la migración ocasionada por el desastre de Armero en 1985. Las niñas y los niños sobrevivientes a la tragedia, en su mayoría fueron negociados y vendidos al exterior (Memorias del Territorio, 2023). De igual forma, la mayoría de los recursos que los países vecinos y no vecinos enviaron para cubrir nuevas viviendas y la reestructuración del territorio, en su mayoría terminó despilfarrada por malversación de fondos, obligando a la población sobreviviente a adaptarse al “no lugar”, una vez abandonaron sus lugares.

La autora Iskra Pavez (2010), ha dedicado su investigación a analizar las consecuencias de la migración en las infancias, aportando las siguientes reflexiones, en la búsqueda de una nueva epistemología en la

que la voz de las niñas y los niños sea escuchada, al igual que sus necesidades sean tenidas en cuenta en el momento de diseñar e implementar políticas públicas.

1. En la mayoría de los casos de vulneración de derechos sobre las infancias, éste se da en el núcleo familiar, lo que implica una emergencia a la mirada que se le da a las familias
2. Las niñas, los niños y las mujeres en condición migrante, mantienen una posición de subordinación, que los ubica de inmediato en una condición de fragilidad frente al sujeto o a la organización violenta.
3. En la situación de migración, las niñas y los niños empiezan a asumir responsabilidades de cuidado con el otro.
4. Es urgente una sociología de las infancias que tiene la misión de recoger los aportes de los otros campos con el fin de visibilizar el lugar de la infancia
5. Las niñas y los niños tienen capacidad de reflexión, mirada crítica y capacidad de agenciamiento.
6. Las infancias migrantes, transforman los espacios, tienen incidencia en la creación de las nuevas dinámicas y responde a ellas, adaptándose a la nueva realidad. (Pavez, 2010)

La ola migratoria en Latinoamérica se ha convertido en un movimiento social constante que implica reorganizaciones y parámetros respetuosos, éticos y solidarios con las comunidades. Es menester reconocer que las infancias migrantes influyen tanto en la dirección que toma su contexto como en la implementación de nuevos habitus (Bourdeau, 1979) para beneficio de los que le rodean.

Potencias de las infancias para resistir el maltrato

En este apartado se reúnen aquellas prácticas que han nutrido mi experiencia de reparación desde mi condición de infancia y que siguen presentes en las infancias de hoy, como potencias para resistir y sobrevivir a las prácticas de maltrato.

En primera medida se encuentra la posibilidad de sentir, como una potencia clave para la construcción de la imagen corporal, pero principalmente como un camino de resistencia y transformación positiva de dicha imagen para enfrentar los escenarios de violencia. Posteriormente presento en este documento el juego y la ficción como posibilidades de transformación del imaginario y la representación del maltrato, en una acción de resistencia. El descubrimiento de la performance ha tejido en mí una red de resistencia que sostiene mi corporeidad, mi creatividad y mi ensoñación. Me posibilita crear y al hacerlo me desahoga, estas acciones se abren para ser parte de la metodología e introducirse dentro de la cotidianeidad de las infancias.

Sentir es una acción emancipatoria

"Sentir es una acción política", así lo enuncia la maestra Sonia Castillo en su texto *Modos de relación sintiente Bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades* (Castillo Ballén, 2015, p. 3). Esa frase, que apareció en el marco del Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital, lleva a la reflexión acerca de la cantidad de veces que ese derecho no es tenido en cuenta en las infancias. En las décadas del ochenta y 90, el sentir era exclusivo para los adultos. Ellos podían sentir decepción por la existencia de las infancias que les rodeaban,

podían sentir rabia, orgullo. En ellos el sentir era permitido y las infancias vivían en la búsqueda constante del sentir de satisfacción por parte de los adultos, ya fuera porque emanaban admiración y deseo (Dolto, 1977) o por temor al maltrato físico desencadenado por la decepción y la rabia. Esta situación es persistente en la actualidad. Ahora bien, ¿cómo sobrevivir a la imposibilidad de reconocer el sentir? O peor aún, ¿a la obligación de no poder exteriorizar el sentir en caso de reconocerlo?

El sentir es un derecho político para las niñas y los niños en Colombia, complementando el enunciado de la maestra Sonia. A esta oración agregaría la pregunta en términos de Foucault, ¿cómo las infancias acceden al derecho a sentir y a expresar lo sentido si las prácticas de poder instauran los discursos y las formas en que se debe llegar a ellas a partir de códigos morales? (Díaz & Foucault, 1993, p. 30). A las niñas y los niños no sólo en la modernidad, sino en el presente, asignan al adulto que les acompaña su yo ideal (Dolto, 1977, p. 27). Esa figura que sí tiene el derecho a expresar su sentir. Tal posibilidad de expresión determinaría el lugar y el valor de las niñas y los niños. Por lo tanto, esta investigación subraya la importancia del sentir en todas las actividades que se lleven a cabo con niñas y niños, permitiéndoles con tranquilidad sentir sintiendo[48] (Ferrada-Sullivan, 2019, p. 160) y expresar con libertad eso que fluye de esa acción misma.

Sentir se presupone distinto del conocer. Particularmente en el campo educativo, al cual pertenecen también los procesos formativos de artistas en nuestro país, en el cual toda la ordenanza de los procesos de formación para enseñar, trasmitir, aplicar y generar conocimiento está trazada desde una comprensión del conocer asociado a las actividades mentales de clasificar, ordenar, resumir, generalizar, comparar, etc.; mientras que la actividad del sentir se asocia a la percepción, la sensación, el sentimiento, la emoción, etc. El conocer se supone la tarea del investigador a través de la investigación y el sentir especializado al problema del artista, el cual gira alrededor de la creación artística. (Castillo, 2015, p. 19)

Esta atribución del sentir como una acción alejada del orden epistemológico, reduce entonces las capacidades del ser humano de aprender a partir de la experiencia, la cual se memoriza en la sensación. Es entonces donde la percepción explora cómo los seres humanos interpretan y entienden la información sensorial que reciben del entorno. Este campo es multidisciplinario, abarcando la psicología, filosofía, neurociencia y otras áreas. Las teorías de la percepción intentan explicar cómo los estímulos físicos se convierten en experiencias conscientes y cómo se interpreta el entorno basado en esos estímulos.

La percepción no se construye de la experiencia en el momento, sino que ella está determinada por la experiencia de quien percibe, por su historia, su memoria (Piaget, 1959), su imagen corporal (Dolto, 1979). Es con base a estos patrones que la percepción actúa sobre el Esquema Corporal y se sitúa en él, activándose cada vez que la experiencia le permea. Entonces, los procesos perceptivos influyen en la forma en que los individuos adquieren y procesan la información de los contextos. La percepción que

[48] Esta investigación denomina “el sentir sintiendo” inspirado en la propuesta de Marleu-Ponty de hacer conciencia del sentir. Yo lo denomino: sentir el sentir, casi hacer tangible la posibilidad de percibir y tramitar de manera interna.

es propia de todos los seres vivos (Mandoki, 2008, p. 79) se instala en las corporeidades, de allí se permite la configuración del sentir. Personal o colectivo, el sentir se nutre de la experiencia y de ella construye una verdad. La fenomenología sostiene que la experiencia subjetiva es fundamental para la comprensión de la realidad. Los filósofos como Edmund Husserl y Martin Heidegger han argumentado que la percepción y el sentir son esenciales para la constitución de la experiencia vivida y la comprensión de la verdad. Por lo tanto, la apuesta del sentir como un camino metodológico en la ruta de construcción de conocimiento para la Investigación Creación desde la Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades, es factible desde las experiencias y prácticas de creación, análisis de las inter sensibilidades artísticas y prosaicas, estudios de la performance y prácticas del buen vivir (Documento de Línea, 2016)[49].

En las infancias, el sentir es una potencia, es una acción desinhibida que les permite reaccionar casi de forma inmediata, convirtiéndolas en una comunidad espontánea (Piaget, 1962). Las experiencias emocionales y sensoriales de las niñas y los niños no sólo son significativas en sí mismas, sino que tienen un potencial transformador y formativo en su desarrollo (Montessori, 1936). Sus reacciones son genuinas y fieles a su sentir y a su forma de pensar. Sentir para las infancias es una acción emancipatoria, de igual forma que ese sentir configura la imagen del sí mismo, por lo tanto, es a través de un contexto liberador que se fomenta la autoestima (Freire, 2012), la cual no depende del contexto económico ni de la labor que se les asigne a las infancias, por el contrario, a partir de una invitación a revisitar su infancia,

> Freire se esfuerza por mostrar que ninguna de esas dos dimensiones apaga ni impide la otra: que vive su infancia con alegría, incluso frente a esa doble existencia; que su infancia cronológica es, al mismo tiempo y con la misma intensidad, una infancia extremadamente alegre, cargada de una alegría simultáneamente infantil y adulta. (Kohan, 2020, p. 16)

Juego y ficción como potencias de las infancias

La historia del juego está profundamente ligada al desarrollo de la humanidad, ya que ha sido una actividad fundamental en todas las culturas a lo largo de los siglos. El juego no solo ha sido una fuente de entretenimiento, sino también una herramienta para la enseñanza, la socialización y el desarrollo físico y mental. El juego ha existido desde las primeras civilizaciones humanas. Las evidencias arqueológicas muestran que, en las culturas prehistóricas, tanto niños como adultos participaban en juegos que podían involucrar el uso de objetos como piedras, huesos y palos. Algunos de estos juegos tenían un componente de supervivencia, imitando la caza o la defensa. Las primeras civilizaciones organizadas, como las de Mesopotamia, Egipto y China, también desarrollaron juegos de mesa y actividades recreativas que reflejaban aspectos de su cultura, creencias y estructura social.

[49] Estas acciones que hacen parte de los núcleos problémicos de la línea, son las que en esta investigación tienen recurrencia tanto en lo metodológico como en las contribuciones. Estas acciones se han entretejido desde el sentir de la investigadora principal de este proyecto de investigación y el sentir de las niñas y niños con los que se establecen procesos de Investigación Creación.

El juego, lejos de ser solo una actividad recreativa, se convirtió en una poderosa forma de resistencia para las infancias, especialmente en contextos de vulnerabilidad, conflicto o desigualdad. En su esencia, el juego es una expresión libre que permite a los niños y niñas explorar, crear, y reimaginar el mundo desde su propia perspectiva, lo que les otorga una agencia simbólica sobre su entorno. En este sentido, jugar no solo es un acto de diversión, sino también una forma de reafirmar su identidad, desafiar las normas impuestas y reclamar espacios donde sus voces y deseos pueden manifestarse sin restricciones.

En muchos contextos de violencia o marginalización, como aquellos marcados por la pobreza, la guerra o la exclusión social, el juego actúa como un mecanismo de resiliencia. A través del juego, las infancias pueden canalizar sus emociones, superar el trauma y encontrar momentos de libertad en medio de situaciones opresivas. De hecho, el acto de jugar, aun en condiciones extremas, es en sí mismo un gesto de resistencia ante una realidad que muchas veces intenta imponerles restricciones, limitaciones y un control externo que niega su capacidad de autonomía.

Además, el juego permite a las infancias subvertir las estructuras de poder que suelen mantenerlas en posiciones de subordinación. Al crear mundos imaginarios y asumir roles diferentes, los niños y niñas desafían los estereotipos y expectativas sociales que les son impuestos. Así, por ejemplo, pueden transformar su entorno inmediato, reconfigurando espacios de opresión en espacios de creación y esperanza.

En contextos de conflicto armado, como en algunas regiones de Colombia, el juego ha sido crucial para las infancias afectadas por la guerra. En estos casos, el juego no solo les permite desconectarse temporalmente de la violencia, sino que también se convierte en una herramienta para la reconstrucción del tejido social, la sanación emocional y la cohesión comunitaria. Jugar juntos fortalece los lazos entre los niños y les ayuda a resistir colectivamente las secuelas del conflicto. De esta manera, el juego se revela como una forma de resistencia activa frente a las fuerzas que buscan controlar o silenciar a las infancias. Es una afirmación del derecho a ser, a expresarse y a ocupar el mundo desde su propia visión, desafiando las imposiciones de la adultez y las estructuras sociales que pretenden limitar su libertad creativa.

Donald Winnicott (1982), otorgó al juego un lugar fundamental en su teoría sobre el desarrollo emocional infantil. Para Winnicott, el juego no es simplemente una actividad placentera, sino un espacio crucial para el crecimiento y la expresión emocional, una vía para la integración del sí mismo interior y un medio esencial para la creatividad y el establecimiento de la realidad personal. De acuerdo con el autor, las potencias que el juego le permite a las niñas y niños son:

El espacio transicional y el juego

El *espacio transicional*, se refiere al área intermedia entre la realidad interna del niño (su mundo subjetivo) y la realidad externa (el mundo objetivo compartido con los demás). El juego ocurre en este espacio, donde el niño puede explorar su imaginación, crear significados y empezar a diferenciar entre

lo que es real y lo que es inventado. En este sentido, el juego facilita el proceso de internalización de la realidad, permitiendo que el niño haga conexiones graduales y saludables con el mundo exterior.

El juego como experiencia creativa

El juego es una forma primordial de creatividad. Al jugar, los niños expresan su mundo interno de manera simbólica, generando nuevas formas de entenderse a sí mismos y a los demás. El acto de jugar es, por tanto, una actividad creativa en la que el niño puede experimentar con su identidad, sus emociones y las relaciones con otros. En este proceso, los niños pueden resolver conflictos emocionales y experimentar un sentido de control sobre sus experiencias internas.

El juego como medio de conexión con los demás

El juego como una vía de comunicación con otras personas, ya que es a través de él que el niño puede expresar lo que le es difícil o imposible de verbalizar. El juego proporciona un espacio seguro donde el niño puede proyectar sus miedos, deseos y ansiedades, en la vida cotidiana, el juego facilita la interacción con los pares y adultos, promoviendo vínculos afectivos y la socialización.

El juego y el verdadero self

El juego es una manifestación del *verdadero self* del niño, un concepto que alude a la parte más auténtica y espontánea de su personalidad. A través del juego, el niño puede ser quien realmente es, sin las defensas o adaptaciones que forman el "falso self", el cual se desarrolla como una respuesta a las demandas externas. En este sentido, el juego tiene una función terapéutica en sí mismo, porque permite al niño sentirse seguro y libre para expresarse auténticamente.

La relación entre el juego y la ficción ha sido objeto de estudio y reflexión a lo largo de la historia. Ambos comparten la capacidad de transportarnos a mundos imaginarios, permitiéndonos explorar diferentes realidades y experiencias. Desde los antiguos juegos de mesa hasta los videojuegos de última generación, el juego y la ficción han evolucionado y se han entrelazado de diversas formas. En la actualidad, podemos observar de qué manera los videojuegos incorporan narrativas complejas y personajes profundos, creando experiencias inmersivas que desafían nuestra percepción de la realidad. Esta historización nos invita a reflexionar sobre cómo el juego y la ficción han moldeado nuestra forma de entender el mundo y de relacionarnos con él.

En la infancia, el juego y la ficción desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y las niñas. A través del juego, los niños exploran su entorno, experimentan diferentes roles, posibles situaciones, desarrollan habilidades como la creatividad, la resolución de problemas, la cooperación, el trabajo en equipo. La ficción, ya sea a través de cuentos, películas o juegos de roles, estimula la imaginación de los niños, les ayuda a comprender emociones complejas y les permite explorar temas difíciles de una manera segura y controlada. En conjunto, el juego y la ficción en la infancia fomentan el aprendizaje, la socialización y el desarrollo de habilidades clave que serán fundamentales en su vida adulta.

Por otro lado, Lev Vygotsky (1934), en su teoría sociocultural, también resalta la importancia del juego en el desarrollo infantil. En *El desarrollo del pensamiento y el lenguaje* (1934), Vygotsky argumenta que la ficción y el juego simbólico son fundamentales para el desarrollo cognitivo y social. El juego permite a los niños interactuar con su entorno de manera creativa y espontánea, desarrollando habilidades para resolver problemas y entender diferentes perspectivas. Vygotsky ve el juego como una forma de potencializar el aprendizaje y la adaptación social.

Por otro lado, la ficción, íntimamente relacionada con el juego, es el acto de crear o imaginar situaciones, personajes, mundos o relatos que no existen en la realidad. Para las niñas y los niños este recurso les ofrece un escenario transicional (Winnicoot, 1982) en el que ellos pueden desde su capacidad creativa permear los límites de la realidad para imaginar escenarios posibles que contribuyen en la gestación de su imagen corporal (Dolto 1977), asimismo, ficcionar, permite explorar la identidad y recrearla de acuerdo a sus intereses, así entonces, de acuerdo a la valoración que tengan de sí mismo proyectan escenarios e identidades en escenarios ficcionados que les proporciona más seguridad.

Jean Piaget, en su obra *La formación del símbolo en el niño* (1962), enfatiza que la capacidad de los niños para participar en juegos simbólicos y crear escenarios ficticios es esencial para el desarrollo cognitivo. A través de la ficción, los niños ejercitan su pensamiento crítico y la capacidad de comprender conceptos abstractos de manera accesible. Este tipo de juego les permite explorar y experimentar con diferentes roles y situaciones, enriqueciendo su comprensión del mundo. Asimismo, desde la mirada de la comprensión emocional, es a través de la ficción que las niñas y los niños permiten al adulto encontrar respuestas en su interior.

La performance

Los seres humanos han utilizado el cuerpo y la acción como medios de expresión y comunicación. Desde los rituales antiguos y ceremonias religiosas hasta las vanguardias artísticas del siglo XX y las intervenciones contemporáneas en espacios públicos y digitales, la performance ha sido una herramienta poderosa para explorar la identidad, la política y la sociedad. Este campo dinámico no sólo provoca las acciones entre las disciplinas artísticas, sino que también cuestiona las nociones de espectador y participante, de ficción y realidad. A través de sus múltiples manifestaciones, la performance continúa siendo un espejo en el que la humanidad refleja y reimagina su experiencia en el mundo.

A finales de la década del 60 y principios del 70, los artistas empezaron a usar su cuerpo no sólo como tema, sino como materia prima y objeto artístico (Alcázar, 2014, p. 15), en él y a través de él se hallaba inscrita la obra de arte que hacía un llamado a la identidad del yo. A través de esto, los artistas empezaron a reflexionarse el mundo. Dar una mirada histórica a la performance es reconocer el proceso de transformación que la misma ha tenido a lo largo de la historia. Una especie de camino performativo hasta llegar a la performance de hoy, la cual sigue transformándose y nutriéndose del acontecer histórico.

El Dadaísmo, como movimiento de rechazo a la modernidad y todas sus configuraciones, provoca miradas de tensión hacia la guerra, la exclusión y la injusticia social y es ese pesimismo el que impulsa en 1914 a artistas como Tristan Tzara, Hans Harp, Hugo Ball y Richard Huelsenbeck a dar nombrar ese nuevo movimiento que nacía a manera de resistencia. El *Dadá*, desafía las convenciones artísticas convencionales traspasando los límites de las disciplinas. Sin tener una fundamentación técnica ni teórica, el Dadá, buscaba abolir los fundamentalismos en los que se soportaba la intolerancia social. (Alcázar, 2014, p. 21)

Adelantándose a su época, John Dewey en 1858, propuso una reforma en el sistema educativo, en la cual las divisiones entre las disciplinas artísticas quedaban disueltas. La propuesta del filósofo estadounidense era acudir desde el sistema educativo a una estética holística que no apostaba a la búsqueda de una obra final o de una verdad, sino el hallazgo del sentir la experiencia. (Alcázar, 2014, p. 29). Se rompe entonces con la concepción de arte desde la bidimensionalidad de un cuadro y se traslada a la presencia y a la teatralidad (ibid, p. 30)

El performance, como una forma de arte conceptual, desafió las fronteras entre el arte y la vida cotidiana. Artistas como Allan Kaprow, Yoko Ono y Marina Abramović exploraron la performance como una forma de expresión personal y política, integrando la acción y el cuerpo en sus obras. Asimismo, el performance y el teatro feminista desafiaron las normas establecidas sobre el género y la sexualidad. Artistas como Cindy Sherman y Judith Butler cuestionaron lasrepresentaciones tradicionales del cuerpo femenino y exploraron la construcción social del género a través de sus obras.

Los estudios de la performance, ofrecen un análisis de la repercusión y el impacto social de la performance dentro de las comunidades, por ello, se analiza el impacto a la comunidad que recibe y asimismo a la comunidad que presenta. En este caso, en palabras de la autora Lynette Hunter, la performance está ocurriendo desde que se está planeando, ensayando, accionando y en la escena misma. La planeación de lo no conocido, traza un camino que la comunidad (en este caso las infancias) va transitando en medio del afecto (que se teje, se construye, se piensa) en el camino de la creación (Hunter, 2021, p. 88).

Asimismo, la performance se procura llevar a cabo desde una sociosituacionalidad (performatividad social situada). Una performatividad que reconoce la realidad inmediata de la comunidad y se adapta en forma, fondo, recursos y mensaje, para que la comunidad que participa se sienta acogida, y visualizada. Sin embargo, a esta característica de ser socio situada, Hunter la acompaña con la importancia del reconocimiento de la socioculturalidad. Un esquema social más amplio que recoge en sí misma las categorías de poder que influyen en la comunidad y a la cual no se le puede evadir. (Hunter, 2021, p. 92). De esta manera, la performance es central a la agencia política, debido a la oportunidad que ofrece para comprometerse con el tratamiento de la diferencia. En este orden de ideas la performance se establece como un modo posible para dialogar con las infancias. Ahora bien, la performance hace referencia a la acción misma que contribuye siempre a una causa social, a un sentir que se vuelve cuerpo, entonces es la performance la que en la puesta en escena rasguña la sensibilidad del entorno y lo involucra a manera de acción.

Sin embargo, las acciones que se contienen en el camino de preparación de esa performance, son las que se instalan en las corporeidades de las niñas y los niños. Ya que partiendo de las palabras de Lynette Hunter, los estudios de la performance no se encapsulan en la performance únicamente, sino que dialogan con las acciones que ocurren antes y después de la misma (Hunter, 2019, p. 1).

De la performance a la performatividad

Lo performativo se refiere a la idea de que las identidades y roles sociales no son fijos, sino que se performan o construyen (Butler, 1999) a través de acciones, gestos y comportamientos repetidos. En las prácticas artísticas de orden social, como lo menciona Lynette Hunter (Hunter, 2021, p. 150), se tienen en cuenta todos los tiempos, desde el momento mismo en que se perciben las tensiones y nacen preguntas, ideas y propuestas. A nivel somático, las tensiones sociales se instalan en el cuerpo y despiertan emociones que conducen a reacciones, las cuales en este caso se tramitan desde la creación artística, con el fin de hacer un llamado social o personal que remueva las tensiones. La performance deja de ser el centro del proceso y la atención se instala en la población local (en este caso las infancias). Entonces, se hace un llamado a la performatividad. La performatividad es una transformación, un cambio. La performatividad teje la tensión del antes y el después de la acción resultante. La performatividad nace en la acción y se instala en el cuerpo, desde donde se irradia para establecer una nueva mirada a la realidad específica.

> Aquí no se entiende "cambio" como la transformación de un estado a otro diferente, sino es algo que sucede, cuando en el sí mismo, se vuelve poroso y se abre a la ecología de un momento particular que, por definición, no puede conocer, cuando se regresa de vuelta a la mirada al sí mismo, está cambiado, porque ahora es consciente de algo que antes no lo era. (Hunter, 2021, p. 148)

La performance sociosituada[50] (Hunter, 2021, p. 88) transita si o si la performatividad, la transformación del sí mismo a partir de la experiencia misma de la acción cotidiana, a partir del reconocer que no se conoce. "El trabajo del performer es arriesgar a su sí mismo a través de la práctica". (p. 53). La performatividad deviene en agenciamiento sobre el contexto y sobre el sí mismo. Lo que en este caso explica cómo las acciones que desde el juego infantil transitan la ficción, la metaforización y la improvisación, a partir de la idea de pensarse el sí mismo, repercuten en la forma en que las niñas y los niños transforman su imagen corporal (Dolto, 1979), su autoconcepto y por ende su postura para relacionarse con los otros y con lo otro.

Interpretaciones de la catarsis

En la medicina, el término catarsis lo utilizaba la escuela de Hipócrates para referirse a la liberación de los malos humores físicos. Asimismo, Platón en *La República* mantiene la idea de que la salud es el

[50] La audiencia constituye un particular sitio social, una situacionalidad en la que la gente experimenta cambios, asume responsabilidades y se agencia frente a las imposiciones culturales y políticas que intentan prescribir. (Hunter, 2021, p. 92)

equilibrio de los humores que componen el cuerpo humano. Si el equilibrio se altera, se hace necesario eliminar mediante una “catarsis” el humor o humores cuyo exceso provoca el desequilibrio.

La palabra "catarsis" tiene sus raíces en la antigua Grecia y deriva del verbo griego "καθαίρειν" (kathairein), que significa "purificar" o "limpiar". Originalmente, catarsis se refería a la purificación física y, en contextos médicos, a la purgación de los desechos del cuerpo (Garrido Gallardo, 2009, p. 1) según la fuente la catarsis, ha adquirido una extrema polisemia siempre en el marco de la recepción. Este punto se analizará posteriormente ya en términos de *Catarsear*. La fuente lo atribuye a Aristóteles, quien lo toma del campo semántico de la medicina y lo utiliza para describir el efecto que una tragedia tiene en la audiencia. Según Aristóteles, a través de la experiencia de la compasión y el temor, los espectadores de una tragedia experimentan una forma de purificación emocional, liberando tensiones y sentimientos reprimidos. Esta purificación emocional, o “Catarsis”, se considera beneficiosa, ya que permite a los individuos alcanzar un estado de equilibrio emocional. Para esta investigación, la palabra “Catarsis” se centra en la acción de la liberación, tomando de la apuesta Aristotélica en la que “la tragedia” (la acción artística) se constituye para la persona en una acción que invita a la liberación, purgando de ella los estímulos que estén contribuyendo a evitar la sensación de libertad.

Aristóteles dedica cuatro capítulos del quinto título de *La Política* al análisis de la música y su influencia en la educación. El filósofo señala que la música tiene diferentes efectos sobre el auditorio, análisis que subraya de igual manera la tragedia. El filósofo afirma que no todas las obras deben usarse de la misma forma ni con el mismo énfasis. Las obras más éticas[51] sirven para la educación y las orgiásticas[52] son dirigidas a las pasiones. Así entonces Aristóteles vincula directamente la educación con la ética y la razón, la serenidad y el saber, mientras que el placer lo relaciona con lo orgiástico, cuya palabra clave es purgación o catarsis (Garrido Gallardo, 2009, p. 3).

> Podemos interpretar todo el proceso catártico en la teoría Aristotélica como una síntesis de orgía y ética, como una trayectoria que va de la pasión, que altera el ánimo, al saber que lo sosiega. La compasión por el sufrimiento del inocente y el temor por la desgracia del semejante son pasiones que se sosiegan, y dejan el ánimo tranquilo cuando la tragedia en el desenlace cierra el proceso de conocimiento y muestra al espectador que en la fábula representada se cumple la justicia: El héroe, aunque no sé consciente de ello ha cometido un error y merece un castigo por otra parte el espectador se distancia de él, pues piensa que él

[51] En *Ética a Nicómaco* centra como fin principal del hombre alcanzar la felicidad (eudaimonía) a través de la virtud. La ética aristotélica está centrada en la capacidad de vivir a través de la virtud todas las potencialidades que el ser humano tenga. Por lo tanto, las obras de arte consideradas éticas para Aristóteles, son aquellas que se alinean dentro de los principios aristotélicos: (Evocación a la tranquilidad, a la nobleza y a la alegría)

[52] La música orgiástica en el contexto de la filosofía aristotélica, corresponde a la música estrechamente vinculada con las emociones intensas y las actividades dionisiacas que implicaban celebración, éxtasis y desenfreno.

> no caerá en ese error, la compasión no significa disculpa, sino sufrimiento y decepción. (Garrido Gallardo, 2009, p. 4)

En este apartado, la fuente describe con claridad lo que es un proceso catártico desde la mirada aristotélica. La purificación se da desde las emociones que graba la obra en el asistente, sembrando en él una necesidad de dar una mirada introspectiva y juzga al personaje quizás como se juzga a sí mismo, saliendo de la obra con la imperativa necesidad de obedecer a ese impulso pasional que lo motivará a la búsqueda de su felicidad (eudaimonía) hallando un equilibrio entre la virtud y el placer. Así entonces su mirada al protagonista de la obra será objeto de acciones desde la alabanza o los reproches (si su acción fue voluntaria) o con indulgencia y compasión (si por el contrario sus acciones fueron involuntarias). En la obra de arte se ofrece a la consideración de los espectadores:

- Representación de la obra (la apariencia) lo que el espectador puede ver o logra ver de acuerdo a su estado inicial
- Recepción de la obra (interpretación): lo que entiende de lo que ve.
- Comprensión de la obra (estudio): lo que analiza de lo que entiende y lo trasciende a reflexión personal.

Estos factores están ceñidos por el contexto del asistente, lo que producirá en cada uno una catarsis diferente.

Las representaciones escénicas en Grecia tuvieron una trascendencia social muy destacada, por lo que se le daba mucha importancia al efecto que la obra tuviera en los espectadores, ya que su apasionamiento o su calma repercuten en el orden y la paz social. Así, se confronta la idea de que la tragedia afectaba la gobernabilidad, lo que trajo posturas radicales opuestas entre Platón y Aristóteles frente a la tragedia. Para el fin de este proyecto me remito a analizar la postura Aristotélica y con ella cómo la catarsis desde la propuesta de Aristóteles ya es concebida como un proceso que, en su caso particular, encerraba una intencionalidad social la que mantenía como fin principal la catarsis como liberadora de excesos pasionales. Esto buscaba que el espectador desarrollara una sensación de autorreflexión y autodominio, convirtiendo a la “Catarsis” en un hecho social beneficioso para lograr un equilibrio de los ánimos y para satisfacer el placer del conocimiento y la exigencia de la justicia (Garrido Gallardo, 2009, p. 6). Desde Aristóteles, Minturno Trissino y Castelvetro comprometen a la catarsis con una función didáctica en la sociedad, en la que el espectador aprende el camino para evitar las desgracias y en el caso dado, el espectador percibe la forma para soportarlas.

Por otro lado, en el siglo XVIII Diderot y Lessing vuelven a atribuir la catarsis al espectador, señalando que ella es la participación emocional de quien observa la obra. Lo que Schelling complementa como la invitación al espectador a hacer consciente su libertad moral para sentir y actuar de acuerdo a lo que le queda de la obra.

Por otro lado, a las teorías de la catarsis, la primera basada en la simpatía, la cual atiende al sentimiento y a la segunda, reflexiva que atiende a la razón, se suma la teoría estética, la cual Nietzsche define como un hecho de comunicación artística, a través de la cual el espectador, tendría la

posibilidad de valorar la estructura a partir de su armonía, la cual se configura desde lo que el espectador tiene en su interior; es decir, a partir de sus pasiones, sus emociones, sus frustraciones y sus deseos, el espectador recibe la obra y aprecia su armonía para hacerla suya.

Por otro lado, Brecht cambia el sentido de la catarsis, proponiendo un distanciamiento entre el espectador y el destino del héroe de la obra, recordándole al espectador la facultad que tiene de enfrentarse de manera crítica a la idea que propone la obra. "La catarsis no está en compartir el sufrimiento de los que sufren o temen, hay que buscarla en la exaltación ideológica del espectador". (Garrido Gallardo, 2009, p. 17). Para este autor, el teatro no tiene como finalidad la purificación del espectador, sino en hacerlo razonar ante los hechos.

Artaud propone un teatro que conmueva la quietud de los sentidos y que impulse al espectador a una revuelta interior. Este autor propone una catarsis que más que despertar compasión y temor, suscite sentimientos de inseguridad y ambigüedad que obligue al espectador a hacer el esfuerzo de comprender y valorar la realidad desde una ideología determinada, motivada ésta por una creación artística alrededor de la crueldad o la cruda verdad.

Todas estas interpretaciones de la catarsis son atribuidas al espectador dentro de un contexto escénico. En el siglo XX Freud aportará un nuevo sentido a la catarsis, refiriéndose a ella como un conjunto de acciones que se contendrán en el método catártico, señalando, que más que el sentimiento y/o la razón, la percepción o el análisis crítico, la catarsis tiene que ver con el inconsciente y produce un efecto terapéutico que permite al espectador develar los problemas internos desde dos dimensiones:

1. Libera las malas inclinaciones a través de la sensación de temor y/o compasión (Visión aristotélica)
2. Libera las inhibiciones y las represiones psíquicas. (Visión Freudiana terapéutica)

Siendo el teatro sustitutivo de la realidad ofrece una nueva libertad al espectador, invitándolo a analizar sus alineaciones individuales y sociales. Para Freud, la llegada al método catártico respondía a una búsqueda del entendimiento de la génesis de las histerias, la cual en compañía de Breuer, se había convertido en su objetivo de indagación. Así entonces, elaboraron la hipótesis de que la histeria era la respuesta a afectos encapsulados, que no encontraban una descarga adecuada (Figeroa, 2014, p. 266). Por lo tanto, la catarsis precede a la psicoterapia y se convierte en parte importante de la acción curativa, llevando en este caso al paciente a la experimentación y descarga de afectos intensos que no han podido exteriorizarse (Figeroa, 2014).

Interpretaciones de frontera

Es menester hablar de frontera en esta investigación, toda vez que la indagación se lleva a cabo a partir de la implementación de un taller que trabaja población infantil migrante en el marco del proyecto TransMigrARTS, el cual se analizará a profundidad en el capítulo metodológico.

Esta concepción de frontera, que para la RAE es un límite que separa dos espacios, territorios o conceptos, puede ser tanto una línea física que divide áreas geográficas (como países o regiones) como una división simbólica que separa ideas, culturas o identidades. Esta descripción, contrasta con el aporte del dramaturgo José Sanchis Sinisterra, en la misma Revista TransMigrARTS 2 (TransMigrARTS, 2022), expresa con claridad que las fronteras son una oportunidad de fricciones y nuevas hibridaciones (Bastidas, 2022).

Para la autora Gloria Anzaldúa, en su libro *Borderlans* (1987) introduce la idea de la frontera como espacio transicional y como lugar de conflicto, resistencia y creación de identidades. Su trabajo explora la frontera entre los Estados Unidos y México, pero también la frontera interna entre la identidad cultural, étnica y sexual. Para Anzaldúa, la frontera es un lugar de tensión, pero también de posibilidad, donde surgen nuevas formas de ser y pertenecer. Sostiene que las fronteras cumplen funciones de diferenciación y regulación, estableciendo qué se incluye o se excluye, quién pertenece y quién queda fuera. Sin embargo, La frontera como zona de interpenetración[53] es una conceptualización que ve las fronteras no como líneas estrictas de separación, sino como espacios de encuentro, intercambio y transformación. En lugar de entenderlas como barreras rígidas, se consideran lugares donde diferentes culturas, identidades, ideas o entidades se mezclan, se dialogan y se mutan mutuamente.

Este enfoque se aleja de la noción de frontera como límite excluyente, proponiendo que las fronteras son también zonas de hibridación y de creación de nuevos significados. Así, las fronteras permiten la interacción entre lo "diferente", dando lugar a nuevas formas de ser y de entender el mundo. La idea de interpenetración sugiere que las fronteras son fluidas y dinámicas, siempre en proceso de redefinición y enriquecimiento mutuo.

Autores como Homi K. Bhabha, con su concepto de "hibridación cultural", ejemplifican cómo las fronteras culturales y sociales se convierten en espacios de intercambio que desafían las identidades fijas, creando nuevas formas de pertenencia y de subjetividad. De esta manera, las fronteras no son solo lugares de separación, sino también zonas de posibilidades y nuevas realidades.

Ahora bien. si en la contemporaneidad se definen las fronteras como espacios de fluxión, hibridación e intercambio, ¿por qué alrededor de ellas se generan fenómenos de conflicto y violencia? Aunque la frontera como zona de hibridación es vista como un espacio potencial de intercambio y transformación, las tensiones por el poder**,** la identidad y los intereses económicos generan muchas veces violencia en torno a estas divisiones. Las fronteras son, por lo tanto, zonas conflictivas donde las dinámicas de inclusión y exclusión, de lo "otro" y lo "propio", generan conflictos que van más allá de lo físico, afectando también las relaciones sociales, culturales y políticas.

[53] Según Anzaldúa, la interpenetración se refiere al proceso en el que dos o más elementos, ideas, culturas, o entidades, se mezclan, fusionan o se influyen mutuamente de manera profunda, de tal forma que no permanecen completamente separados, sino que se penetran o se integran entre sí.

Este contraste entre la potencialidad creativa de la frontera y su carácter conflictivo se debe a cómo las sociedades manejan las diferencias y las tensiones que emergen de la interpenetración de culturas, identidades y territorios. Dichas tensiones se originan por:

1. Control y poder: las fronteras son, en gran medida, construcciones políticas que marcan el control sobre los recursos, el territorio y las poblaciones. Los Estados utilizan las fronteras como mecanismos de seguridad, soberanía y exclusión, lo que puede generar tensiones con los que desean cruzarlas (migrantes). La lucha por el control de estas fronteras lleva a la violencia política y a la militarización de ciertos territorios, creando una línea divisoria que se convierte en un espacio de conflicto y confrontación.
2. Identidad y exclusión: las fronteras no solo separan territorios físicos, sino que también definen quién pertenece a una nación, etnia, o cultura. La xenofobia, el racismo y el nacionalismo pueden reforzar la idea de "nosotros" frente a "ellos", generando una percepción de amenaza frente a lo "ajeno" o lo "diferente". Esto lleva a la exclusión social de aquellos que intentan cruzar la frontera o que están marcados por una identidad percibida como ajena o inferior, lo cual a menudo resulta en violencia simbólica o física.
3. Globalización y migración: en un mundo globalizado, las fronteras se han vuelto cada vez más permeables a través del movimiento de personas, bienes, ideas y servicios, lo que genera tensiones. Las políticas migratorias restrictivas, el aumento de migrantes y refugiados, y la brecha entre países ricos y pobres han exacerbado las fronteras de clase y económicas, creando situaciones de violencia y explotación en las zonas fronterizas.
4. Hibridación forzada: aunque la hibridación cultural puede ser vista como un proceso enriquecedor, cuando se impone de manera forzada o se vive como una amenaza, puede generar rechazo. Cuando las comunidades sienten que su identidad está siendo diluida o que su cultura está siendo invadida por otro grupo, pueden surgir conflictos violentos. Este tipo de hibridación impuesta puede llevar a resentimiento y a la lucha por preservar lo que se percibe como la identidad "autóctona" o "original".
5. Fronteras de género, raciales y sociales: las fronteras también se expresan de manera no solo geográfica, sino también en términos de género, raza y clase. Los límites entre lo aceptable y lo no aceptable socialmente en las relaciones de género y raza pueden ser igualmente violentos. La violencia de género, la homofobia, y el racismo pueden tener lugar en las fronteras culturales y sociales, ya que se perciben como líneas de separación entre identidades hegemónicas y marginalizadas.

Tipos de Fronteras

1. Fronteras físicas o geográficas: estas son delimitaciones tangibles que dividen territorios, como países, ciudades o regiones. Suelen marcarse con elementos visibles, como muros, ríos,

montañas o alambrados. Esta tipología la describe con claridad Etiénne Balibar (Balibar, 2002) quien examina las fronteras geográficas y políticas como estructuras que no solo marcan la división física entre territorios, sino también como instrumentos de poder y control. En su trabajo, argumenta que las fronteras políticas son construcciones sociales que representan más que simples divisiones territoriales; son espacios simbólicos que reflejan identidades nacionales, intereses económicos y relaciones de poder. Balibar también destaca cómo estas fronteras se mueven y cambian con el tiempo, influenciadas por factores históricos y políticos.

2. Fronteras culturales: delimitan identidades culturales, tradiciones y valores de una comunidad en relación con otra. Estas fronteras son simbólicas y pueden ser influenciadas por factores étnicos, lingüísticos o religiosos. Homi K. Bhabha, en su libro "The Location Of Culture", profundiza en cómo las fronteras culturales funcionan como espacios de hibridación, donde se negocian identidades y se cruzan influencias de diferentes culturas. A través de sus conceptos de "mimicry" (mimetismo) y "third space" (tercer espacio).[54]

3. Fronteras psicológicas: se refieren a los límites internos que las personas establecen en sus relaciones y en su autopercepción. Incluyen el respeto por la propia intimidad, emociones y espacio personal. Ahora, en lo que compete a esta investigación, se hace pertinente analizar las fronteras psicológicas desde las infancias y como ellas se perfilan a partir de la construcción de la imagen corporal. Françoise Dolto (1977) hace un aporte para la comprensión de cómo se construyen las fronteras psíquicas en el desarrollo infantil y cómo estas afectan la formación de la identidad y la relación con los demás. En su enfoque psicoanalítico, Dolto se centró en la importancia de la imagen corporal y la comunicación simbólica en la construcción del yo. La autora destaca la importancia de la imagen corporal en el desarrollo psicológico del niño, ya que el cuerpo es una de las primeras "fronteras" con las que el niño se encuentra. La manera en que el niño percibe su cuerpo y su relación con él influye en su capacidad para establecer límites saludables entre sí mismo y los demás. Las fronteras psicológicas se construyen a través de la forma en que el niño se ve a sí mismo y cómo se comunica con el mundo externo. En el marco de su teoría psicoanalítica, Dolto explora la idea de que el inconsciente tiene fronteras que influyen en las relaciones de los niños con su entorno. Estas fronteras psíquicas son esenciales para comprender cómo los niños procesan sus experiencias, en especial las experiencias de maltrato o conflictos emocionales, que pueden generar distorsiones en su percepción del mundo y de sí mismos.

4. Fronteras sociales: establecen límites entre grupos dentro de una sociedad, con base en clase, género, etnia o religión, y definen quién pertenece a ciertos grupos y quiénes quedan fuera. El autor Pierre Bourdieu. En su obra *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (1988), examina cómo las fronteras sociales se construyen a través de las diferencias de clase, cultura

[54] Mimicry**:** Se refiere a la imitación o adopción de características de una cultura dominante por parte de una cultura subordinada, lo que puede crear tensiones y ambigüedades en la identidad. Third Space: Tercer espacio**:** Es el espacio intersticial donde las identidades culturales se encuentran, se negocian y se mezclan, produciendo nuevas formas de ser y de vivir.

y habitus. A través de este análisis, Bourdieu propone que las fronteras sociales no son solo divisiones visibles entre grupos, sino que son productos de procesos simbólicos, culturales y estructurales que definen el acceso a recursos, el poder y el estatus dentro de una sociedad.

5. Fronteras políticas: definen jurisdicciones y áreas de control dentro de un país o entre países. Son esenciales para la administración del territorio y la soberanía de los estados.
6. Fronteras económicas: delimitan zonas de intercambio comercial y mercados, y suelen influir en la economía de los países o regiones.
7. Fronteras de la corporeidad: según autores como Merleau-Ponty, en la fenomenología, son límites que una persona establece en la percepción de su propio cuerpo, diferenciando entre el "yo" y el "otro" o entre el "interior" y el "exterior.

¿Por qué transformar la mirada hacia las infancias?

En esta tesis, la transformación se refiere a un cambio fundamental en la forma como se concibe, interpreta y aborda a la infancia en sí misma, tanto en la cotidianeidad, como en la Investigación Creación. A lo largo de las últimas décadas, la concepción de las infancias ha pasado de una visión tradicional que veía a los niños como seres pasivos en proceso de formación hacia una comprensión mucho más dinámica, en la que se reconoce a los niños como sujetos activos, con derechos, capacidades y voz propia en la sociedad. Este cambio ha tenido implicaciones teóricas, y ha impactado directamente en los enfoques educativos, las políticas públicas, la interacción social y las prácticas creativas, con la niñez, por la niñez y desde la niñez. Por otro lado, el término transformación acompaña esta investigación toda vez que ella va de la mano con el proyecto TransMigrARTS y en él con claridad se especifica la búsqueda de la transformación de las vulnerabilidades, ocasionadas en las personas a raíz del fenómeno migratorio.

En el presente apartado se explicará inicialmente la definición de la palabra transformación y posteriormente se expondrán algunos aportes de teóricos especialistas en infancias, que a lo largo de la historia han procurado ofrecer los argumentos necesarios para que la mirada a las infancias sea desde una condición igualitaria.

¿Qué es transformación y por qué atañe a las infancias?

La transformación atañe a todas las áreas del conocimiento y en todas hace referencia a un cambio, que en todos los casos este cambio no es evolutivo. Los cambios, las transformaciones o las metamorfaciones (RAL), se proponen como la acción de transitar la forma, de cambiar la forma. Este término que nace en las ciencias naturales, específicamente en la biología, se utiliza para denominar las alteraciones del ADN de las células que habían sido expuestas a un procedimiento de manera intencional o no.

Asimismo, este fenómeno de transitar la forma de manera posterior a un procedimiento, se fue acuñando en las demás ciencias para determinar el antes y el después de los focos de estudio (procesos, comunidades, objetos). En algunos casos, transformar es detener, mezclar, retirar, intervenir. En otros, transformar es deshabitar el hábito a partir de las acciones que estimulen una

mirada consciente a la realidad inmediata. En este caso, la transformación implica mirar las infancias sin los filtros del adultocentrismo y la conveniencia y más puntualmente, para el objetivo de esta investigación, transformar es quitar el velo que la sociedad instaura en las infancias para la mirada del sí mismo.

Desde el siglo pasado, diferentes autores han reclamado una transformación tanto en la forma que la sociedad se refería a las infancias, como en los modos de relacionarse con ellas. Esta transformación, que se subraya como urgente en este documento, tiene un antecedente fundamental que fortalece el objetivo de esta investigación. Montessori, en su libro *El niño, el secreto de la infancia* (1936), describe claramente cómo el respeto por los niños, la dignificación de su estatus de ser completo y pensante y la garantía de un ambiente que permita su desarrollo natural, es el primer paso para la paz. (Muñoz, 2020). Este reclamo, se une al autor Janusz Korczak, quien en su libro *Cómo amar a un niño*, en 1919 expresaba su profundo respeto por los niños, abogaba por una comprensión empática y respetuosa de su desarrollo y necesidades. Esto llevaría a una sociedad que mirara a los niños en una condición de completitud, en la que sus acciones buscasen ser comprendidas y a partir de ellas descubiertas sus posibilidades de interacción con el mundo que le rodea. Esto implica un trabajo para el adulto, un deber hacer en conexión con las infancias; sin embargo, ubicar las infancias en una condición de inferioridad e incompletitud, instaura en las organizaciones sociales, hábitos que refuerzan los acondicionamientos y las configuraciones en procura de una homogeneidad. Esta situación es común en los contextos de producción artística con niñas y niños. La escucha a sus cuerpos se hace de manera superficial y se invierte tiempo en el silenciamiento de lo individual a través de un fortalecimiento de técnicas disciplinares colectivas.

> Mientras los niños no nos quiten la paz y la tranquilidad preferimos adormecernos en la ilusión de que son tontos, de que no saben nada, de que son irrazonables, de que se dejan engañar fácilmente por las apariencias. Una concepción distinta plantearía el dilema de renunciar abiertamente al privilegio de una supuesta perfección o bien de tener que desechar lo que su ojo nos hace infelices, pobres y ridículos. (Korczak, 1976, p. 21)

Reconocer la individualidad de cada infante, en los procesos creativos, implica hallar recursos metodológicos en los que desde la investigación creación se les permita a las infancias revelar ante sus ojos la realidad que les rodea y que les habita. Esto implica una inversión de tiempo a quien acompaña a las infancias. Padres, maestros, tutores, orientadores y artistas directores, requieren transformar entonces la mirada hacia la infancia que les acompaña, descolocando la idealización colectiva y procurando ser solidario y afectivo con el cuerpo infante que en realidad le corresponde.

Korczak, en su texto afirmaba, que es imperativo ofrecer al niño una realidad presente de respeto y bienestar, no un constante augurio de un devenir que desde su nacimiento estaba empeñado a los adultos que le rodean. La realidad de las infancias, se lleva a cabo en el momento en que la infancia es infancia y esta menesta del mismo trato digno y respetuoso que el adulto que le compañe (Korczak, 1976, p. 5).

En cuanto a los contextos, estos autores se suman a la demanda de Paulo Freire, de transformar los espacios que rodean a las niñas y los niños. Específicamente, el autor subraya la escuela como un espacio que debe transformar su manera de concebir las infancias, el autor aboga por un enfoque

educativo que empodere a los oprimidos, permitiéndoles reflexionar críticamente sobre su realidad y transformarla. Aplicado a la infancia, esto implica ver a los niños como sujetos capaces de pensar críticamente sobre el mundo que los rodea y no como receptores pasivos de información (Freire, 2012-1970). El autor da una pista acerca de la pregunta, ¿Qué debe ser transformado? claramente enfatiza en la mirada a una sociedad con desigualdades. “Las transformaciones sociales son urgentes cuando la desigualdad es evidente”. "La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo". (Freire, 2012-1970) Aunque esta investigación no es estrictamente de carácter educativo, hablar de la escuela es absolutamente pertinente dado que se trata de un estudio sobre las infancias. La escuela es uno de los contextos más significativos en la vida de los niños, ya que no solo influye en su aprendizaje académico, sino también en su desarrollo social, emocional y cultural. En ella se moldean actitudes, se forjan relaciones y se establecen las bases para la construcción de la identidad y la creatividad infantil. Por tanto, analizar las infancias sin considerar el papel que la escuela desempeña en sus vidas sería ignorar un factor clave en su desarrollo integral y en las dinámicas que configuran su experiencia cotidiana.

Acerca de la Investigación Creación

En este apartado se presenta un recorrido por el origen y las teorías de la investigación-creación, sus principales debates y aportes en el estudio de fenómenos de la realidad, con el fin de comprender cómo surge esta propuesta metodológica y sus distintas acepciones.

Es estrecha la relación que ha tenido la evolución del término investigación-creación con los espacios de formación académica. Este neologismo tuvo su origen a mediados del siglo XIX en las universidades y centros de formación de Gran Bretaña que aspiraban a la acreditación de sus programas de doctorados en artes. En el estado del arte que realizan Alba y Buenaventura (2020), en el que los autores examinan las distintas acepciones del concepto, narran cómo se produjo esta tensión “cuando la actividad creativa propia de las artes, el diseño y la arquitectura, se ubicó dentro de la universidad y, en general, dentro de instituciones de educación superior (p. 7). “Los doctorados en artes, tuvieron que inventar el concepto de “investigación-creación” para legitimar sus tesis”. (Alba y Buenaventura, 2020, p. 3)

Entre 1840 y 1992 sucedieron varios procesos sociales que tuvieron impacto en este concepto, desde la creación de las primeras escuelas británicas de arquitectura y diseño en 1840, enfocadas en el trabajo y la vida profesional – *studio based learning,* hasta la evolución de procesos de investigación *sobre* las artes, a través de disciplinas consolidadas que monopolizaron en fragmentaciones especializadas, la indagación del arte durante el siglo XIX. No obstante, a finales del siglo XIX e inicios del XX, con el surgimiento de nuevas vanguardias, se jalonó una renovación en la investigación-creación con miras a estudiar otras estéticas y sensibilidades, académicas o no, pero, ante todo interdisciplinares. Procesos que involucraban una reflexión sistemática sobre las actividades para la producción de una obra de arte.

La tensión del encuentro entre la creación y la investigación supone un cambio de paradigma en la producción del conocimiento, en el que las artes tradicionalmente han estado separadas de las

actividades científicas. Hacia 1800 era fácil referirse al paradigma imperante, dado por la ciencia positivista y el empirismo. Según Alba y Buenaventura (2020), este incrementado interés por la Investigación Creación se debió al amplio rango de posibilidades que otorgaba para los estudios de doctorado en artes, con innovaciones en el ámbito de las políticas del conocimiento, la epistemología del arte y la educación artística. (p. 3). Lo que le llevó a propagarse por otros países anglosajones no estadounidenses como Nueva Zelanda, Australia, Europa continental y posteriormente, América Latina.

Inicialmente, en Estados Unidos y Canadá, la investigación se daba por hecho en la realización de los Máster of Fine Arts., MFA, en los cuales el artista, finiquitaba su proceso académico con la exposición de su obra, la cual suponía una exploración íntima o social que algunas veces iría acompañada de un documento que daba cuenta del proceso para la creación (Alba y Buenaventura, 2020, p. 3). Durante este tiempo, Nueva Zelanda, Australia y Europa continental se abrieron camino desde las maestrías y los doctorados en Artes, en los cuales la investigación es fundamental. “Las universidades y las facultades de artes mismas han iniciado, por iniciativa propia, la definición de la investigación-creación, con miras a legitimar y racionalizar tanto la financiación interna como los esquemas de promoción académica de sus profesores-artistas-investigadores”. (p. 11)

Sin embargo, es prudente recordar que la Investigación Creación que se empieza a abordar en 1840, nace ante la llegada de las artes a la universidad. Lo cual pone en tensión la mirada productiva que se le debía dar a dicho conocimiento. Por lo tanto, la IC inicialmente tenía como objetivo una formación profesional para un desempeño laboral, lo cual no produjo un impacto trascendental en el cruce de caminos que proponen los autores. En tiempos de guerra, el conocimiento del diseño fue utilizado para analizar situaciones problema que desde diferentes objetos obstaculizaban alcanzar las metas propuestas. Así, se empieza a aplicar el conocimiento artístico en el diseño de las armas y las camas hospitalarias (p 8).

En la década del 60, los artistas empiezan enfocar su atención en el proceso, lo que desdibuja las grandes disciplinas y las exigencias técnicas artísticas y empiezan a aparecer movimientos de vanguardia que dan paso a una decolonialidad del arte como la nueva ola francesa, el cinema verité, el nuevo cine latinoamericano, entre tantos otros movimientos de renovación. En el contexto del cine norteamericano, la caída del “sistema de estudio” hollywoodense se había también iniciado” (p. 8). Sin embargo, de manera simultánea a este proceso, en Estados Unidos también se empieza a consolidar el sistema televisivo, el cual atraparía a una gran audiencia.

> Es lo que el profesor colombiano Jesús Martín-Barbero ha llamado el amalgamiento entre cultura popular, cultura masiva y cultura culta. Creemos, a manera de hipótesis, que el surgimiento de la investigación-creación en las artes, como posibilidad, es un elemento adicional que caracteriza esa renovación de esta época. (p. 8)

Por otro lado, en Gran Bretaña, los politécnicos se transformaron en universidades, lo que conlleva en ese entonces a una exigencia investigativa en todos los campos del conocimiento, específicamente en las artes. Con una gran variedad de disertaciones en artes y con la aparición de la RAE (Research

Assessment Exercise)[55], la Investigación Creación se concentró en determinar a las obras de arte como resultados de Investigación, dejando de lado lo que los autores denominan "cuidado epistemológico", empezando una producción genérica de "obras de arte".

En 1998, con la aparición del "Arts and Humanities Research Board" se empezó a observar un plus en los procesos de Investigación Creación, las universidades británicas empezaron a incluir dentro de su currículo, la cátedra de Investigación y, a través de ella las y los artistas investigadores empezaron a robustecer sus bases conceptuales alrededor de su proceso creativo. Se incluye la mirada crítica en la documentación de su experiencia y se plantean nuevas metodologías.

Desde entidades como el Ministerio de Cultura, la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes ACOFARTES, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS y el Consejo Nacional de Acreditación CNA, las universidades y las facultades de artes mismas, en el año 2008 Colombia procedió a abrir el debate alrededor de la Investigación Creación con miras a legitimar tanto la financiación interna, como la promoción académica tanto de maestros artistas, como artistas investigadores y como gestores sociales que trabajaban desde la creación artística (Barriga, 2011, pp. 317-330). Para ello, las universidades contribuyeron desde sus facultades de arte al convertirse en un espacio de creación para la investigación y/o investigación para la creación. Sin embargo, continúa la pregunta alrededor de la legitimidad de la investigación basada en las artes, la cual en la primer dècada del siglo XXI se convierte en la principal reflexión de artistas e investigadores, quienes empiezan a dilucidar la Investigación Creación como una posibilidad cognitiva real, a través de publicaciones han salido y circulado los libros y artículos de Tom Barone y Elliot Eisner (2002-2008), la investigación sobre las artes del espectáculo, liderada por Baz Kershaw (2002-2009), los textos de Gary Knowles y Ardra Cole (2001-2008), la artegrafía de Rita Irwin (2004-2013) y el trabajo de Graeme Sullivan (2005-2006) (Barriga, 2011, p.12).

Ante la tarea de demostrar que la Investigación Creación es un camino epistemológico válido, se ha aterrizado en latino américa la noción del "educador, artista-investigador". (Barriga, 2011, p. 17) Esto, teniendo en cuenta que el artista que investiga se desenvuelve en campos académicos de enseñanza aprendizaje, en campos de creación y en campos de indagación.

Acepciones de la investigación-creación

Este concepto en el que la investigación se encuentra con la creación, ha tenido con el tiempo distintas acepciones en las que varían las interpretaciones entre el investigador y el investigado, y los campos de indagación que conllevan sus distintos matices lingüísticos.

Estas acepciones son:

- Practice-based research (Práctica basada **en** la investigación)

[55] Proceso público de acreditación y calificación de la investigación universitaria bajo el principio de que quien más investigación realiza, más recursos tiene derecho a recibir.

- Practice-led research (Investigación **sobre** la práctica)
- Practice as research –PAR– (Práctica **como** investigación)
- Practice as Research in Performance –PARIP– (Práctica **como** investigación **en** performance)
- Arts-based research (Investigación basada **en** las Artes- IBA)
- Arts-informed research (Equivalente a la IAP)
- A/r/tography; (Artegrafía)
- Research acts in art practice (Investigación **en** la creación) (Sullivan, 2005, p. 20; Alba y Buenaventura, 2019, p. 3)

En la primera acepción, Practice-based research (Práctica basada en la investigación), una investigación se puede valer de los resultados de procesos creativos para desarrollar nuevo conocimiento. Mientras que en Practice-led research (Investigación sobre la práctica) el foco está en la creación. Existe un interés por una práctica, tanto así que es parte de su método, lo que es equivalente a la Investigación-acción. En Practice as research –PAR– (Práctica como investigación) se utiliza la práctica como parte de la investigación.

Por su parte, la Creación como Investigación en Performance, surgió para indagar la práctica como investigación, especialmente en los programas de artes escénicas de las Universidades de Bristol.

Este concepto tiene la eventualidad de conectar con otras disciplinas, a saber: historia del arte, filosofía, arquitectura, diseño, literatura y estudios literarios, lo cual ha resultado pertinente para estudiar la relación de procesos sociales con dinámicas creativas e investigativas. Para estudiar este concepto, se retoma el trabajo de Graeme Sullivan (2005), profesor australiano, quien desarrolló unas categorías para entender el arte o la práctica artística como una práctica investigativa.

La Investigación-Creación en el Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Al pertenecer esta tesis a la Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las sensibilidades y las performatividades, se asumen posturas respecto a la relación entre la investigación y la creación desde el campo del arte que se consideran relevantes para comprender los alcances y las contribuciones esperadas.

Menciona Camacho, Castillo, Gutiérrez y Niño (2016) que la investigación-creación es, ante todo, una posibilidad para comprender necesidades sociales en donde convergen el acto creativo y la estructuración del conocimiento en la sociedad que, además, tienen la característica de ser poco importante o relevante. Al respecto menciona:

> La incorporación de la creación en algunas posibilidades y alternativas de la investigación corresponde a la necesidad de dar respuesta histórica y social a un conjunto de preguntas

> provenientes de entornos actuales, caracterizados por una alta complejidad y por la pertinencia de aspectos previamente considerados marginales o irrelevantes: cuerpo, experiencia, memoria, sentidos, subjetividad, creatividad, entre otros, para la comprensión integral de un conjunto significativo de fenómenos. (p. 8)

Un mundo en crisis económica, ambiental, social y cultural, requiere soluciones integradoras de diferentes aspectos y dimensiones del ser, y otras formas de producir conocimiento, ser y estar en el mundo.

Por su parte, Gómez (2020) plantea que las prácticas de investigación-creación definen las circunstancias y las formas en las que el conocimiento situado se va produciendo como correlato del accionar de las prácticas. Esto enlaza la acción participativa de la comunidad con la que se desarrolla esta investigación y las formas en que el conocimiento sensible emerge.

Es necesario crear otras políticas de investigación en el país, que permitan abordar complejidades que afectan a la totalidad del territorio nacional. Es darle un lugar legítimo al arte y la cultura en la creación de conocimiento de una sociedad para abordar problemas estructurales de nuestra sociedad colombiana, como lo es el maltrato a la infancia y las prácticas de violencia sobre los cuerpos de los infantes. Asimismo, es urgente incluir a las comunidades infantiles dentro de las prácticas de investigación- creación, otorgándoles el lugar de co-investigadores y atendiendo sus demandas como válidas, es un paso para que la Investigación Creación, se tome la tarea de descolonizar la principal institución social. “Conocimiento es la pluralidad de formas en las que se hace sensible la creatividad humana en el mundo”. (Gómez, 2020)

Investigación Creación Aplicada (ICA)

Inicio este apartado marcando el origen de la ICA a partir del Teatro Aplicado. El teatro aplicado tiene sus raíces en una serie de movimientos y prácticas teatrales que buscan utilizar el teatro no solo como un medio de entretenimiento, sino también como una herramienta de intervención social, educativa o terapéutica. A lo largo del siglo XX, el teatro comenzó a ser reconocido por su potencial para abordar cuestiones sociales, psicológicas, políticas y culturales en contextos más allá de la mera representación artística. Uno de los primeros ejemplos fue el *Teatro del Oprimido* (1970) de Augusto Boal en Brasil, que utilizaba el teatro como una forma de empoderar a las comunidades marginadas, permitiéndoles reflexionar y actuar sobre las injusticias que experimentaban.

Ahora bien, de esta práctica artística se destaca la maestra Monique Martínez (2023) quien desde la creación y/o dirección de sus obras muestra una gran conexión con las problemáticas sociales y empieza a fortalecer el camino de investigación y creación que lleva a la producción situada, siempre con el fin de transformar las vulnerabilidades o suplir alguna necesidad. Desde esta inquietud se empieza a gestar la ICA, una estrategia metodológica propia de las prácticas artísticas que determinan un modo de hacer situado y que responde a las demandas de una población específica.

Este proceso metodológico nace en Francia ante la pregunta ¿para quién es la creación? y a qué responde ella en términos de necesidades? La doctora Monique Martínez Thomas, directora del

laboratorio creativo *Lla Créatis*[56] de la universidad de Toulouse Jean Jaurés, se ha dado a la tarea de responder estas inquietudes a partir de indagar la creación como un camino de respuesta específico y situado que no se centra en la producción artística desde la mirada estética, sino que su foco de atención es la comunidad por la que se está generando el proceso.

La investigación Creación Aplicada se nutre del conocimiento sensible, porque responde a un todo que siente y que demanda una atención específica. Esta metodología nace de indagar modos de hacer pertinentes de acuerdo a las comunidades donde se vaya a implementar. Así entonces, la característica "aplicada" en el momento de definir el tipo de investigación creación, determina que el investigador debe tener una meta concreta (Martínez, 2023, p. 13), un punto de llegada claro con respecto a la población con la que va a realizar la acción creativa. Si bien, la acción creativa siempre va a intentar crear nuevas representaciones en los espectadores o reforzar las que ya están en su interior, cuando se trata de la Investigación Creación Aplicada significa que el investigador debe tener claridad en que esa obra de arte, esa creación producto de todo un proceso artístico situado será única y responde a unas necesidades particulares de la comunidad específica, de la empresa específica, del lugar específico.

Hallazgos de este acercamiento teórico

Culminando este diálogo con los autores, me permito expresar mis niveles de comprensión sobre el ser cuerpo y cómo, con él, desde él y a través de él, el entorno no solo lo afecta, sino que también es afectado en una dinámica constante. He comprendido que el cuerpo es un territorio múltiple donde las experiencias, especialmente las vinculadas a la violencia, no solo se proyectan hacia el exterior, alterando la manera en que el individuo interactúa con su contexto, sino que también se instalan en su interior, modificando profundamente su autopercepción y la forma en que el sujeto se visualiza a sí mismo.

Desde esta perspectiva, las afectaciones al cuerpo no son meramente físicas, sino que penetran en capas emocionales, sociales y simbólicas, generando transformaciones que influyen en el Esquema Corporal y la identidad. La violencia deja huellas que condicionan la forma en que el cuerpo experimenta su entorno, convirtiéndose en un vehículo que expresa dolor y resistencia, pero también como un espacio vulnerable que moldea la manera en que el sujeto se comprende y se valora.

Estas ideas dialogan con las nociones de Arturo Rico Bovio (1998), sobre las valencias corporales, que subrayan cómo el cuerpo se construye en la interacción constante con las realidades biológicas, sociales y culturales. Asimismo, permiten entender que las narrativas genealógicas del primer capítulo, no solo expresan experiencias hacia el mundo exterior, sino que reflejan un proceso interno de afectaciones. Las vivencias de violencia alteran la forma en que el sujeto se sitúa en su entorno y, simultáneamente, reconfiguran su autoimagen y capacidad de vinculación con los demás.

[56] El laboratorio LLA-CRÉATIS, autorizado por el Ministerio de Investigación, tiene la condición de equipo de acogida doctoral (EA). LLA-CRÉATIS tiene la particular vocación de acoger a estudiantes de doctorado e investigadores interesados en la intersección de sus disciplinas en los campos de la literatura, las lenguas y las artes.https://lla-creatis.univ-tlse2.fr/

Por lo tanto, uno de los hallazgos más importantes de este diálogo es lo que Françoise Dolto (1979) describe como imagen corporal, concepto que alude a la representación que cada ser humano configura de sí mismo a lo largo del tiempo. La imagen corporal no se limita a la percepción del cuerpo físico, sino que incluye las experiencias emocionales y las relaciones sociales que moldean la identidad personal. Según Dolto, esta construcción interna refleja cómo el sujeto se reconoce, valora y se posiciona frente al mundo.

Para Dolto, la imagen corporal es dinámica: se transforma a partir de los intercambios con el entorno y de las vivencias significativas, especialmente en las primeras etapas de la vida. En el caso de experiencias de violencia, desprecio o maltrato, esta imagen puede fragmentarse, alterando la relación que la persona tiene consigo misma y con los demás. Así, la autopercepción puede distorsionarse, generando dificultades en la autoestima, la identidad y la capacidad de establecer vínculos saludables.

Este concepto se articula con las ideas de Arturo Rico Bovio (1998) sobre la interacción entre las diferentes capas del cuerpo (biológicas, sociales y simbólicas), mostrando cómo las experiencias afectan tanto la autocomprensión como la manera en que el sujeto se relaciona con su entorno. Dolto subraya que la reparación de la imagen corporal puede darse a través de procesos simbólicos como el juego, el arte o la terapia, los cuales permiten resignificar experiencias dolorosas y reconfigurar la percepción del cuerpo y de la propia identidad.

Por lo tanto, el niño, la niña y/o el niñe, en tanto sociopersonas (Bovio, 1998), se ven afectados por las experiencias del contexto, y la manera en que construyan su imagen corporal será determinante no solo en sus relaciones interpersonales, sino también en su relación consigo mismos. Esta relación interna influye en cómo se presentan ante los demás, ya que una imagen corporal positiva puede fomentar la confianza y la autoestima, mientras que una imagen distorsionada puede generar inseguridad y dificultad para establecer vínculos saludables.

La construcción de la imagen corporal en la infancia está profundamente influenciada por factores sociales, culturales y emocionales. Las experiencias vividas, especialmente aquellas relacionadas con el maltrato o el desprecio, pueden impactar negativamente en la percepción que el niño tiene de su propio cuerpo, condicionando así su capacidad para relacionarse con el mundo que lo rodea. Esta situación resalta la importancia de crear espacios de apoyo y sanación, donde las infancias puedan explorar y resignificar su cuerpo a través de herramientas artísticas y simbólicas.

En este sentido, reconocer al niño, la niña y/o el niñe como sociopersonas implica entender que su desarrollo y bienestar no solo dependen de su individualidad, sino también de las interacciones que mantienen con su entorno social y cultural. La atención a su imagen corporal se convierte en una clave para promover relaciones interpersonales saludables y una identidad positiva. Esto configuraría una nueva corpo-grafía, atendiendo que en ella se deben instalar las capas que afectan a la persona y lo cual se constituye en un nuevo hallazgo, que en el marco del doctorado a través de las metodologías propias de la línea se vienen indagando y que a partir de la escritura de este documento relaciono:

Otro hallazgo importante de este capítulo es la relación de las potencias de la infancia con las posibilidades que tienen las niñas y los niños para repararse a sí mismos mediante sus propias herramientas simbólicas. Las infancias están dotadas de una rica capacidad de imaginación y ficción, lo que les permite crear mundos alternativos donde pueden procesar sus experiencias y emociones. A través de la imaginación, los niños pueden explorar diferentes realidades y representar su dolor, angustia o alegría, ofreciendo un espacio seguro para el juego simbólico. Este proceso les permite, por un lado, distanciarse de sus experiencias traumáticas y, por otro, darles sentido y significado. Asimismo, la ficción se convierte en un recurso poderoso para que los niños experimenten situaciones que no pueden vivir en la realidad, facilitando así la expresión de sus emociones y la construcción de nuevas narrativas sobre sí mismos. Esto argumenta las acciones performativas expuestas en la genealogía y cómo ellas se consolidaron en estrategias que afectaron positivamente, año a año desde hace 32 años a las comunidades infantiles de los diferentes contextos.

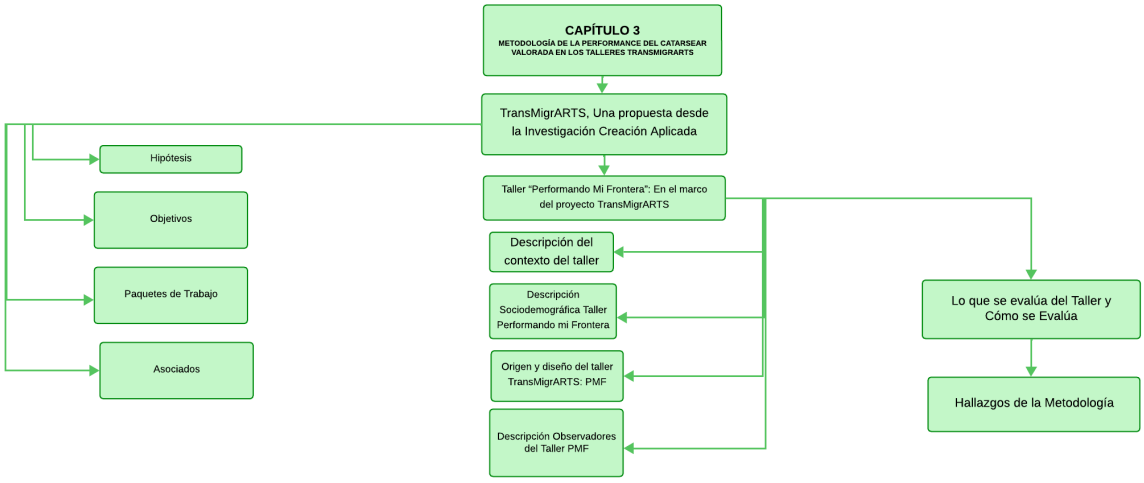
Capítulo 3. Metodología de la performance del catarsear valorada en los talleres TransMigrARTS

Con el fin de dar cumplimiento al cuarto objetivo específico de esta investigación, el cual establece: Proponer una ruta metodológica para desarrollar prácticas performativas en el proyecto TransMigrARTS, se describe la investigación-creación aplicada ICA, en el marco de la cual se desarrolla la presente investigación, por lo que llevó a cabo un análisis de dicha propuesta metodológica a partir de los aportes de la maestra Monique Martínez (2023) y de la juiciosa investigación que ha realizado alrededor del tema. Más adelante, se presenta una descripción detallada del proyecto ICA, TransMigrARTS, desde el cual se origina la presente investigación. Este proyecto busca explorar las dinámicas de identidad, migración y frontera a través de expresiones artísticas y performativas. Dentro de este marco, se desarrolló el taller *Performando Mi Frontera,* que tiene como objetivo abordar las experiencias de frontera vividas por los participantes, tanto en un sentido físico como simbólico.

Para ello, se explican los distintos momentos del taller y sus fases de preparación, exploración y reflexión. Cada una de las sesiones se encuentra descrita en detalle, destacando los objetivos específicos y las actividades realizadas. Finalmente, se presentan los aspectos éticos del taller, a través de la descripción del dossier elaborado en el marco del proyecto TransMigrARTS.

Esta investigación hace parte de la primera cohorte del Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dentro de la Línea de investigación Estudios Críticos de las Corporeidades, las sensibilidades y las performatividades. Asimismo, esta investigación se encuentra en convenio de Cotutela con la universidad de Toulouse, Jean Jaures, en el doctorado, Artes y Ciencias de las Artes. Lo que significa, que se desarrolla en el marco del proyecto internacional TransMigrARTS. Entonces, desde este ejercicio de situar la investigación se desprende una ruta metodológica en la cual se intenta resolver la pregunta: ¿cómo la práctica de la performance puede contribuir a Transformar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Figura 29. Hoja de ruta Capítulo 3. Autoría propia. (2025)



TransMigrARTS. Una propuesta desde la Investigación Creación Aplicada

En el marco del doctorado en Estudios Artísticos, la Línea de Estudios Críticos de las Corporalidades, las Sensibilidades y las Performatividades, bajo la dirección de la maestra Sonia Castillo, inicia su participación en el proyecto TransMigrARTS (transformando la migración por las artes), liderado por la Universidad de Toulouse bajo la dirección de la maestra Monique Martínez Thomas y aprobado en la convocatoria de Research and Innovation Staff Exchange (RISE). Este proyecto está integrado por catorce entidades académicas que se proponen buscar rutas de reparación y transformación para la población migrante a través de las artes (TransMigrARTS, s.f.).

El proyecto TransMigrARTS, surge con el propósito de crear y fortalecer una red de empresas culturales, investigadores, artistas y artistas-investigadores hispanohablantes, cuyo objetivo en común va a ser modelar talleres socialmente innovativos y transformadores, a través de una metodología aplicada de Investigación Creación que se ubica a sí misma en el *pensar practicando* (TransMigrARTS. (s.f.), partiendo de que las artes escénicas permiten el conocimiento y el acercamiento a nuevas relaciones y modos de existencia. De esta manera, este proyecto establece como hipótesis central que las artes escénicas, a través de las herramientas de investigación creación aplicada pueden, contribuir a transformar y mejorar los modos de existencia que han sido adscritos a los migrantes en situaciones de vulnerabilidad. Asimismo, ofrece una serie de aportes significativos en diversos ámbitos, desde lo artístico hasta lo social y académico, especialmente en la intersección de migración, identidad y expresión performativa. A continuación, se presentan los aportes del proyecto TransMigrARTS a esta Investigación:

Visibilización de experiencias migratorias y fronterizas

TransMigrARTS pone en el centro las vivencias de las personas migrantes y aquellos que habitan en territorios fronterizos, tanto desde una perspectiva física como simbólica. A través de expresiones

artísticas, se visibilizan experiencias de desarraigo, adaptación y resistencia, proporcionando un espacio para que los participantes compartan y reflexionen sobre sus trayectorias migratorias.

Empoderamiento a través del arte

El proyecto utiliza el arte como herramienta de empoderamiento, permitiendo que los participantes, muchos de los cuales son migrantes o personas que han vivido en zonas de frontera, puedan narrar sus propias historias. Mediante el performance y otras formas de expresión artística, los participantes tienen la oportunidad de reinterpretar sus experiencias y reconfigurar sus identidades, lo cual les otorga una mayor agencia sobre su narrativa personal.

Exploración de nuevas metodologías de investigación artística

TransMigrARTS contribuye al campo de la investigación artística al implementar metodologías que combinan la práctica artística con la investigación social. Los talleres como *Performando Mi Frontera,* no solo son espacios de creación artística, sino también de investigación activa donde se generan datos valiosos sobre las dinámicas migratorias y los procesos de identidad. El uso de herramientas como el diario de campo, la reflexión performativa y el análisis audiovisual, permite generar un conocimiento que combina lo subjetivo y lo empírico.

Reflexión sobre el concepto de frontera

El proyecto aporta una reflexión profunda sobre el concepto de frontera, no solo en términos geopolíticos, sino también como una construcción social y psicológica. A través de la performatividad, los participantes exploran la frontera como un espacio que define su identidad, sus relaciones con el otro y sus experiencias de inclusión o exclusión. El proyecto permite comprender las fronteras como zonas de interacción, negociación y transformación.

Creación de comunidades de diálogo

TransMigrARTS fomenta la creación de comunidades de diálogo intercultural, donde personas de diferentes orígenes y trayectorias pueden compartir sus experiencias y aprender de las de los demás. El arte se convierte en un lenguaje común que permite tender puentes entre culturas, facilitando un entendimiento más profundo de las complejidades de la migración y los procesos identitarios.

Contribución a la pedagogía y la educación crítica

A través de los talleres y actividades del proyecto, se promueve una pedagogía crítica que desafía las narrativas hegemónicas sobre la migración y la frontera. Los participantes son alentados a cuestionar y repensar sus propias experiencias y las construcciones sociales que rodean a estos conceptos. Esto no solo tiene un impacto personal, sino que también puede influir en la manera en que la educación aborda temas de migración, fronteras e identidad.

Innovación en el uso del performance como herramienta de análisis

La práctica de la performance dentro del proyecto TransMigrARTS se sitúa como un medio de análisis. Para los participantes se hizo evidente su concepto de frontera y analizaron a través de la práctica artística hasta donde este concepto los definía. Los participantes no solo representan su realidad, sino

que la analizan activamente. La performance permite explorar de manera corporal y simbólica las tensiones entre pertenencia, desplazamiento y resistencia, generando nuevos entendimientos sobre el impacto de las fronteras en la vida cotidiana.

Objetivos y etapas del Proyecto TransMigrARTS

Para ello, el proyecto TransMigrARTS establece los siguientes objetivos (TransMigARTS, s.f.):

1. Transformar el daño causado en las vidas relacionales y emocionales de las poblaciones migrantes a nivel social, familiar y laboral -entre otros- a través de experiencias artísticas compartidas
2. Demostrar la capacidad de las artes para innovar socialmente, siendo complementarias a otros enfoques. Las artes pueden dotar de amplios conocimientos y competencias a académicos, investigadores, trabajadores sociales, personas con capacidad de decisión sobre asuntos públicos entre otros.
3. Estimular la creación de una comunidad internacional en torno a la investigación en torno a la Investigación Creación Aplicada mediante la difusión y el uso de los resultados de la investigación en una variedad de sectores socio-económicos y culturales; además de expandir las relaciones y capacidades profesionales de los investigadores, artistas y demás miembros de la comunidad cultural que forma parte de la red TransMigrARTS.
4. Observar, evaluar, modelar e implementar talleres astísticos.

El proyecto TransMigrARTS apuesta con estos objetivos a demostrar que las artes por sí solas constituyen una experiencia reparadora y transformadora dentro de las comunidades de artistas y no artistas en condición de vulnerabilidad. Constituyéndose paso a paso desde el año 2019 bajo la iniciativa de mujeres artistas e investigadoras, estudiosas de la Investigación Creación Aplicada, en un proyecto interdisciplinar, intercontinental, intersectorial que integra distintas estructuras artísticas y académicas que se caracterizan por el estudio de las artes para transformaciones sociales.
En este proceso se determinan las siguientes etapas para la ejecución del proyecto:

1. Observación
2. Evaluación
3. Modelaje
4. Implementación

De estas etapas surgen unos paquetes de trabajo que enmarcan una ruta organizada para el cumplimiento de los objetivos.

Paquete de Trabajo 1. Desarrollo de una herramienta de observación y evaluación para los talleres artísticos transformativos

Dicha herramienta se diseñó con el apoyo de participantes de todas las estructuras que conforman el proyecto. Se llevó a cabo en el mes de enero 2022 en la Universidad de Granada. Simultáneamente las estructuras proponentes de talleres, organizan los talleres en las estructuras

Paquete de Trabajo 2. Validación de la herramienta de observación y evaluación de talleres artísticos creada por el paquete de trabajo 1.

El socio que lideró esta etapa fue la Universidad de Granada. Las actividades principales de este paquete de trabajo están alrededor de los primeros 10 talleres del proyecto aplicados en Francia, España y Colombia realizados con diferentes poblaciones migrantes y diferentes disciplinas de artes escénicas (teatro, danza, música, clown y performance). El taller *Performando Mi Frontera* hizo parte de este paquete de trabajo.

Paquete de Trabajo 3. Modelaje de los talleres artísticos transformativos tipo

Los Socios que lideraron este paquete de trabajo fueron Remiendo teatro (Granada) y Université toulouse ii - Jean Jaurès (Francia). La acción operativa de este paquete de trabajo, fue organizada por la Universidad de Antioquia en cabeza de la investigadora Ana Milena Velásquez, Responsable científico UdeA - Investigadora y artista.

En este paquete de trabajo se llevó a cabo la organización del estudio comparativo de los resultados científicos de los informes de investigación, artículos publicados, material documentado proveniente del Paquete de Trabajo 2 con el fin de identificar los criterios con más impacto en el proceso transformativo de los talleres, que finalmente compondrán los talleres tipo del proyecto

Paquete de Trabajo 4. Implementación de los talleres artísticos transformativos tipo

En esta etapa se implementan talleres tipo modelados en el PT 4 involucrando a las poblaciones objetivo: solicitantes de asilo y refugiados por razones políticas, étnicas, religiosas o de género, menores extranjeros, víctimas de desplazamiento forzado y demás. Estas implementaciones se organizan en conjunto con distintas asociaciones externas al consorcio, ONG, instituciones, centros socioculturales, etc. que trabajan apoyando a los migrantes en situación de vulnerabilidad.

Paquete de Trabajo 5. Diseminación y Comunicación

En este paquete de trabajo se potencia la visibilización del proyecto. Los resultados son accesibles a todos los socios del consorcio; a los interesados científicos, artistas, comunidades, asociaciones e instituciones; y más allá al público general a través de esta propia web, RR. SS, publicaciones de carácter académico/científico, exhibiciones y muestras del trabajo artístico. El líder de este paquete es Proyecto Ñaque SL. bajo la dirección de Fernando Bercebal.



Figura 20. TransMigrARTS

Descripción del Taller *Performando Mi Frontera* en el marco del proyecto TransMigrARTS

En el presente apartado se lleva a cabo un análisis reflexivo del taller *Performando Mi Frontera*, el cual se diseñó e implementó en el marco del proyecto TransMigrARTS, e hizo parte del Paquete de Trabajo 2 con el código WP-T16.



Figura 31. Taller *Performando Mi Frontera*, Sesión 3. Mi lugar seguro.

Descripción del contexto del taller

Para el diseño del taller se inició haciendo una descripción de la localidad en la cual se encuentra ubicada la comunidad. El Colegio ITD Laureano Gómez se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá. Esta ciudad, Distrito Capital de Colombia, se divide en 20 localidades. Estas localidades ubicadas alrededor del centro de la ciudad eran habitadas en el siglo 16 y 17 por comunidades indígenas, en su mayoría la familia de los muiscas y como ocurría en el territorio colombiano, estas zonas eran campos de enfrentamiento entre nativos y conquistadores. Con el tiempo, estas localidades, en especial la localidad de Engativá, se convirtieron en un espacio de refugio para las comunidades de todo el territorio colombiano que se iban movilizando por temor a la violencia y a la falta de oportunidades. Hasta el año 1957, estas localidades empezaron a ser parte oficial de Bogotá, hoy denominada Distrito Capital.

El Colegio Laureano Gómez, creado en mayo de 1989, hoy acoge a 3000 estudiantes, entre sus jornadas mañana, tarde y formación técnica. Esta institución proporciona formación desde el grado cero hasta el grado once (preescolar, primaria y bachillerato) y desde el año 2015 se ha incrementado la población en condición migrante externa, teniendo al día de hoy aproximadamente 160 estudiantes de origen venezolano.

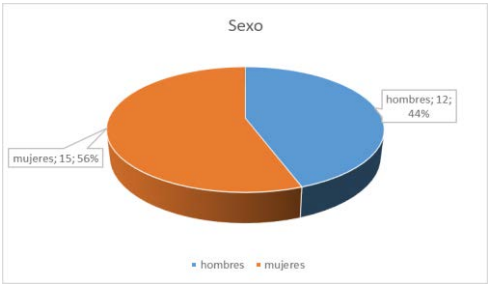
En esta institución me desempeño como maestra de artes de la sección bachillerato, desde el año 2018. Para llevar a cabo este taller, concentré mi atención en las niñas y niños de cuarto de primaria teniendo en cuenta, que el objetivo de mi investigación se establece alrededor de esta población. Por lo tanto, cuando se abre la puerta TransMigrARTS decido hacer parte de este proyecto con esta población: niñas y niños en condición migrante de los grados tercero y cuarto de primaria del ITD Laureano Gómez Jornada Mañana.

Esto implicó organizar varios momentos para establecer un contacto con la población. Por ser menores de edad, se organizó un encuentro con los papás, uno a uno. Es decir, organicé el tiempo para reunirme con las mamás y los papás de cada niño y explicarles el proyecto y una a una las actividades que tenía pensadas para el taller en sí. En estas reuniones (que se desarrollaron algunas en el colegio y otras en la residencia de ellas y ellos, teniendo en cuenta la dificultad que algunos padres tenían para el desplazamiento) los padres, las madres y/o representantes legales, se resolvieron inquietudes y se diligenciaron los formatos de consentimiento. (Ver anexos 11 y 12)

Descripción sociodemográfica Taller Performando Mi Frontera

Al taller se integran 27 estudiantes con quienes se realiza el siguiente análisis sociodemográfico, y cuya información reposa en el drive del proyecto TransMigrARTS, Sharedocs[57]:

N° de cuestionarios: 27
N° de cuestionarios válidos 27 (N=27)
Respecto al sexo de las niñas y niños participantes, se encuentra una selección de participantes equilibrada, contando con 12 hombres (44.4%) y 15 mujeres (55.6%).:



[57] Para efectos de esta investigación, en el presente documento sólo se expone la información en cuanto a cantidad de asistentes (niñas y niños) y el género de las mismas y los mismos. El resto de la información, reposa en los archivos del Sharedocs y son del dominio exclusivo del proyecto TransMigrARTS

En cuanto al *género* con el que se identifican las y los participantes, predomina el género femenino "ella" con un 51.9%, seguido del género masculino "él" con un 48.1%. Se destaca que nadie se identifica con elle o ellas y ellos.

Al observar la *edad* de las y los participantes, se obtiene una gran mayoría con 9 años (38.5%), seguido de los 8 años (30.8%). Cabe mencionar, que detecta un valor perdido, en un cuestionario no contestado de una mujer.

Estas edades se relacionan con el sexo de las y los participantes. En cuanto a los hombres, destacan igualmente los 9 años (33.3%), seguido de los 8 años (25%). Sin embargo, se destaca solo 1 participante de 7 años (8.3%), además de no obtener ningún participante de más de 11 años.

Por su parte, las mujeres también presentan mayormente 9 años (42.9%) y 8 años (35.8%). Asimismo, se muestra una participante de más de 11 años (7.1%), teniendo concretamente 16 años. Igualmente se cuenta con una participante de 7 años (7.1), aunque no se obtiene nadie de 11 años.

Tabla 4. Número de asistentes al taller *Performando Mi Frontera*. (2023)

	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Más de 11 años	0	0%	1	7.1%	1	3.8%
11 años	2	16.7%	0	0%	2	7.7%
10 años	2	16.7%	1	7.1%	3	11.5%
9 años	4	33.3%	6	42.9%	10	38.5%
8 años	3	25%	5	35.8%	8	30.8%
7 años	1	8.3%	1	7.1%	2	7.7%
Total	12	100%	14	100%	26	100%

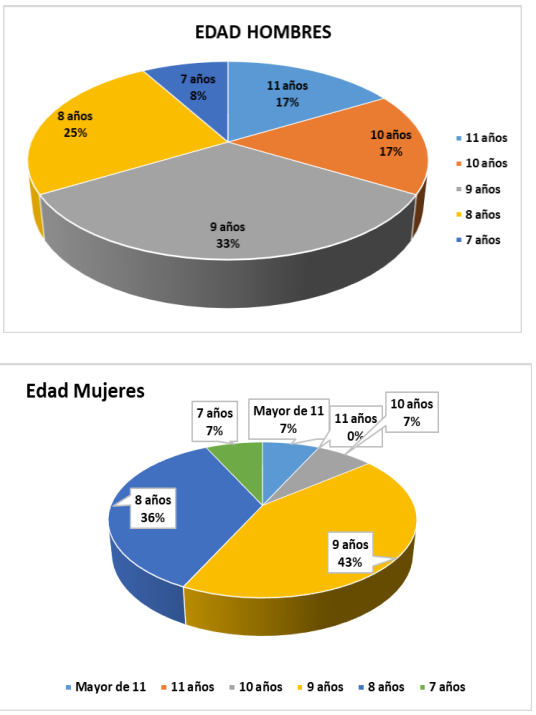


Figura 32. Gráficas edades hombres y mujeres.

Origen y diseño del Taller TransMigrARTS Performando Mi Frontera

El taller *Performando Mi Frontera* es una idea que surge en el año 2020 en el curso del tercer semestre del Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la línea de investigación el ECCSP, en el marco del Taller Laboratorio III bajo la dirección de la Maestra Monique Martínez.

Ante la solicitud de pensarnos un espacio de creación artística en el que la comunidad migrante pudiera encontrar herramientas que le permitieran transformar su vulnerabilidad, teniendo como soporte un modo de hacer artístico, empieza a surgir la necesidad de reflexionar acerca de aquellas acciones que han sido más significativas dentro de los 25 años de experiencia como creadora en contextos escolares oficiales. El diseño del taller se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2020, cuando la pandemia de Covid-19 obligaba a la humanidad a mantenerse en casa.

Había miedos, inquietudes. El constante temor a la muerte[58], a no poder materializar el taller personalmente, a que, en caso de darse la comunidad lo rechazara, a generar en la comunidad otra forma de maltrato[59]. Pese al despojo de la libertad y en medio de esta crisis sanitaria mundial, la idea

[58] Entre julio 2020 y enero 2021 murieron en Colombia 51.397 personas por Covid-19.
[59] El temor a lastimar es una sensación que me acompaña desde mi infancia. Por lo que soy extremadamente cuidadosa con el sentir de las niñas y los niños.

de ficcionar un espacio nuevo para una comunidad migrante representaba un camino de esperanza a nivel personal, profesional y académico, y traía consigo también algunas certezas.

Entre las certezas encontradas estaba la comunidad con la que se iba a llevar a cabo este taller. Claramente serían las niñas y los niños migrantes del contexto escolar del Colegio ITD Laureano Gómez, por lo que estaba presente también la certeza de utilizar el propio espacio escolar como escenario del taller y de la muestra final. Una vez firme la decisión de trabajar en la localidad de Engativá, también estaba presente también, la certeza de utilizar la performance como un desafío para las prácticas artísticas convencionales utilizadas con comunidades infantiles, pero sobre todo un desafío a los muros escolares que históricamente han llevado consigo prácticas del maltrato sobre las sensibilidades de las niñas y los niños.

Otra certeza muy clara para el diseño del taller, era la implementación de las prácticas performativas recogidas en *El Catarsear* que, a lo largo de los 25 años de experiencia, se han constituido en acciones fundamentales para los procesos de reparación de muchas niñas y niños, y que se originaron en la infancia de la investigadora como un camino de reparación ante su propia experiencia de violencia y maltrato.

Así las cosas, en el diseño del taller se tuvo en cuenta el principal objetivo de la ICA que consiste en desarrollar espacios de Investigación Creación situada, es decir, teniendo en cuenta las vulnerabilidades principales del contexto. De esta manera, este taller busca reunir acciones recurrentes en la genealogía, y adaptarlas a las condiciones sintientes, sociales y económicas de las niñas y los niños asistentes. Para ello, el taller propone tres fases en las que, a través de la ficción, se indaga el movimiento libre, los paisajes sonoros, y las representaciones de los niños con respecto a su imagen corporal; esta última, considerada como la vulnerabilidad más significativa y común de las infancias, y de la que se desprenden las sensaciones de miedo, inseguridad, tristeza y ansiedad.

Fases del Taller Performando Mi Frontera

Dividir un taller artístico en fases es particularmente beneficioso para una población infantil, ya que una organización procesual permite observar las características cognitivas, emocionales y sociales de los niños, facilitando su experiencia a partir de un entorno de bienestar. Asimismo, permite estructurar

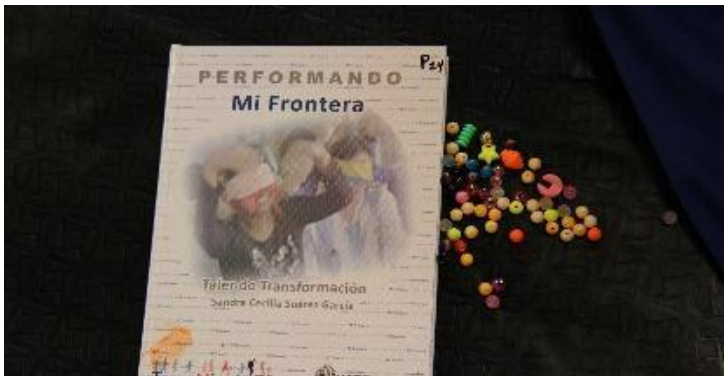


Figura 33. Modelo de agenda y bitácora de exploración.
Autoría propia. (2023)

el proceso de intervención de manera clara y eficiente. La organización en fases permite intervenir el taller mismo, teniendo en cuenta las experiencias en cada una de las sesiones.

Para este taller en particular, se organizaron fases mes a mes, permitiendo a los niños tomar el tiempo necesario para rememorar el taller y tomarse el espacio de sentir qué despertó en ellos cada acción del taller, esto le da la oportunidad al niño y a la niña de:

1. Evaluar su continuidad en el taller
2. Compartir su sentir con quienes le rodean en cotidianeidad
3. Que las familias representantes se acercaran a exponer sus inquietudes
4. Desear el taller en caso de que su experiencia haya sido positiva.

Por otra parte, a la tallerista le permitió analizar las acciones y preparar cada fase de acuerdo a las características de las niñas y los niños, teniendo en cuenta sus potencias.
Cada fase se compone de 3 a 4 sesiones, las cuales se explicarán a continuación, al igual que el objetivo específico de cada una de ellas.

Fase 1. Cuerpo Palabra

Figura 34. (2023)

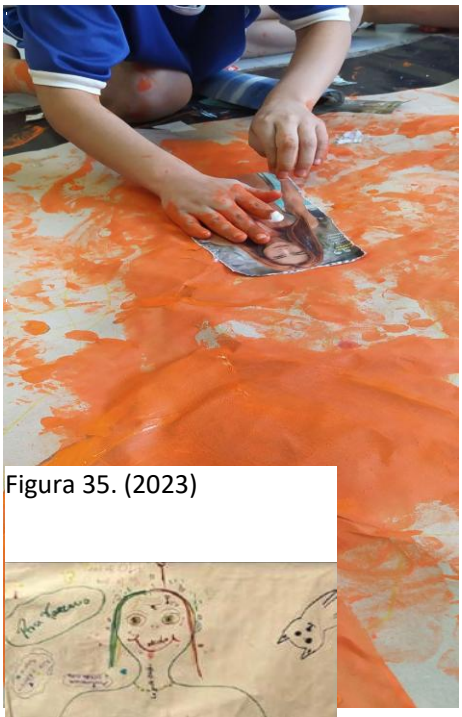


Figura 35. (2023)



Figura 36. (2023)

Fechas: 20 de febrero al 24 de febrero de 2023.

Objetivo de la fase: corporizar los espacios y las rutas recurrentes en la memoria y en la imaginación de las niñas y los niños a partir del uso de la ficción para la creación, co-creación y recreación de textos.

Sesión 1. Creando a Pera Manzana

Ficcionar un personaje. Utilizando la ficción como un camino de creación y representación de la experiencia vivida. Este personaje nos narrará sus sueños, sus temores, sus tristezas, lo que le gusta, lo que no le gusta, lo que le duele y en lo que se siente fuerte.

Sesión 2. Caminos

A través de varias acciones, se invitaba a las niñas y los niños establecer las características de los caminos que han recorrido en la vida. Ellas y ellos crearon caminos con sus *Compas*[60], a través de juegos de desplazamiento. Buscaron caminos libres en medio de obstáculos dentro del espacio del taller, colorearon su camino favorito y lo llenaron de diseños.

[60] Una manera fraterna que encontraron las niñas y los niños para llamar a los observadores del Taller.



El Taller *Performando Mi Frontera* aborda el tema de los caminos a través de la creación artística y el juego con el fin de que cada niña y niño pueda expresar la representación que tienen de camino, por ello, la búsqueda de caminos, como el diseño del mismo era libre.

Sesión 3. Mi lugar seguro. Creación pictórica con tiza

Las niñas y los niños salieron con sus *compas* y en el piso crearon un lugar seguro, dibujado con tizas de colores. Ese lugar seguro que podía ser un país, un pueblo, la casa, lo que ellos quisieran, tenía en su interior el dibujo de todo lo que para ellos representaba “Su lugar seguro”. Posteriormente, lo plasmaron de manera individual, a través de pintura dactilar, así como escribieron el nombre *Pera Manzana*, y le escribieron todas las características que ellos consideraban, era importante que tuviera el lugar seguro de *Pera Manzana.*

Figura 37. Sesión Mi Lugar Seguro. Autoría: Cartografía Sur. (2023)



Sesión 4. Mi línea de tiempo. Rememorar[61]

Hablar de lo que ha ocurrido en nuestras vidas, lo que más se graba en la memoria, lo que más recordamos. La línea de tiempo que para ellos era creada de manera libre, contenía aquellas cosas: momentos, personas y lugares que más habían nutrido la representación de su vida.

Figura 38. Escenas Sesión *Mi camino favorito*, Autoría: Cartografía Sur. (2023)



[61] Rememorar como una acción política implica mucho más que un simple acto de recordar; es un proceso activo en el que la memoria se reactiva y se resignifica. Rememorar no se limita a traer al presente hechos del pasado, sino que conlleva un ejercicio de reconstrucción y reinterpretación de esos recuerdos, lo que permite dotarlos de nuevos significados en función del contexto actual.
Como acción, rememorar puede ser una forma de resistencia, de afirmación identitaria o de reconfiguración de la experiencia personal o colectiva. En este sentido, se convierte en un acto de agencia, donde el pasado no es algo estático, sino un recurso dinámico que puede ser revisitado y usado para enfrentar el presente y proyectar el futuro. Esta acción activa del rememorar transforma la memoria en un espacio de diálogo entre lo vivido y lo que se vive, otorgando nuevos sentidos a la experiencia histórica y personal.

En contextos de trauma, migración o desplazamiento, el rememorar también puede ser un proceso terapéutico, un medio para sanar o para mantener viva la historia de una comunidad. Así, rememorar se convierte en un acto que no solo conecta con el pasado, sino que lo transforma y lo reactiva en el presente como una herramienta de construcción personal y colectiva. (Zúñiga, 2016)

Fase 2. Cuerpo Mov

Fechas:13 de marzo al 15 de marzo de 2023

El movimiento en libertad libera endorfinas que mejoran el estado de ánimo y reducen el estrés. En las niñas y los niños, el movimiento se da con mayor fluidez que con los adultos, entonces, cuando el movimiento en libertad es ajeno al cuerpo de las niñas y los niños, se percibe que el miedo está presente. Esta fase del taller proporciona un recurso metodológico que de manera procesual adentra al niño en el movimiento no guiado, no coreografiado. Un movimiento resultante de la motivación y el sentir. Para este proceso, se utiliza la tela como materialidad que protege el cuerpo que se mueve solo, que cubre los ojos para proporcionar intimidad y como lienzo para grabar el movimiento en la materialidad misma. De igual manera, que la tela une cuerpos que tienen miedo al contacto.



Figura 39. Escena cuerpo mov, Taller PMF. Autoría propia. (2023)

Objetivo de la Fase: fomentar el movimiento libre en las niñas y niños participantes, brindándoles un espacio seguro y estimulante en el que puedan explorar sin restricciones, todos sus movimientos, promoviendo su autonomía, confianza en sí mismos y respeto por las acciones propias y de los otros.

Sesión 5. Creación con el agua

Movimiento: Psicomotricidad gruesa con las manos y la boca.



Figura 40. Creación con el agua.

Al introducir las manos en el agua, el movimiento fluye naturalmente. Se invitaba entonces a las niñas y los niños a pensar que esas manos eran seres fantásticos o que el agua tenía vida propia. Esto motivaba a las niñas y a los niños a jugar y a crear escenas utilizando únicamente sus manos. Cuando no se configura el movimiento ni se menciona, sino que se juega con la fantasía, el movimiento llega al cuerpo.

Posteriormente con la misma dinámica, se utilizó la boca y el aire que sale de ella. Con todos estos elementos, se crearon historias que al final se registraron a través de una creación con pintura dactilar en la que las niñas y los niños utilizaban las gotas de agua que caían de su pitillo y de sus manos.

Sesión 6. ¡Un regalo para mí!

Movimiento: Psicomotricidad fina con las manos.



Figura 41.



Figura 42. Sesión 6.

¿Cuántas veces te das un regalo a ti mismo?, ¿qué regalo te mereces? Con estas preguntas se daba inicio a esta sesión. Antes de ingresar, cada niña y cada niño habían escrito en sus agendas los regalos que se merecían y que el Universo les iba a otorgar[62]. Al llegar al aula del taller se encontraban con 10 tinas llenas de elementos para elaborar manillas (hilo, tijeras, shakiras…) Así, cada uno luego recibir las instrucciones de cómo se elaboraba una manilla, las niñas y los niños empezaron a elaborar un regalo que ellos mismos se iban a otorgar, partiendo del hecho de que son niños que merecen todo y ese todo lo representaremos en esa manilla.

Durante esta acción, las niñas y los niños tuvieron episodios de frustración al ver que su creación se desarmaba, a punto de ser terminada. Esta frustración se usó como excusa para hacer una pausa activa y para volver a empezar la acción. Al final todos se regalaron a sí mismos una manilla, e incluso, varios niños tuvieron el tiempo para llevarle a otras personas que los cuidaban y quienes representaban un lugar seguro. Al finalizar, las niñas y los niños tomaron las manillas que se habían dado a sí mismos de regalo y las pegaron encima de *Pera Manzana*, no se las llevaron a la casa.

[62] Se habla del Universo con las niñas y los niños, como el todo que nos rodea y para el cual somos muy importantes. El universo desde la mirada científica, permite al niño reconocer que su mundo es muy amplio y que, aunque únicamente conozca una parte, merece y puede conocer más.

Sesión 7. Movimiento libre

Psicomotricidad gruesa, cuerpo completo.

Con los ojos cubiertos y acostados las niñas y los niños, en el piso, empezaron a escuchar un tambor, con ese tambor



Figura 43. Sesión 7

escucharon una historia que los invitaba a cada quien, a su ritmo, a mover solo algunas partes del cuerpo. Posteriormente, y ya de pie, aún con los ojos cubiertos, fueron moviendo el cuerpo de manera más fluida. El ritmo del tambor debe variar y la historia debe invitar al movimiento corporal, a la forma de los árboles que se mueven por el viento. Ellas y ellos eran agua, aire, fuego, tierra. A partir de la metáfora de los animales, disponían sus cuerpos para diferentes movimientos de manera libre. Ya no había limitación en el movimiento porque la atención estaba puesta en la historia y en la representación de los animales. Una vez estaban motivados a la acción del movimiento libre, y a inventar movimientos propios, se llevó a cabo una serie de juegos cuyo centro era el movimiento, como relevos, ejercicios frente espejo y bailar. Para la acción final, se repartieron burbujeros[63] y empezamos a bailar en una fiesta que celebraba el cumpleaños de *Pera Manzana*. Para esta acción, *los compas* llevaron un pastel y todos bailaron. Ningún niño se excluyó de la actividad y el movimiento fue fluido y libre. La atención estaba en las burbujas y en el pastel de cumpleaños.

Fase 3. Voz a vos

Fechas: 10 de abril al 14 de abril de 2023

Es importante recordar que el silencio es la instrucción más exigida en todas las instituciones sociales en las que hay niñas y niños. El silencio ha sido una representación de juicio. Transformar la institución

[63] Burbujero: Juguete infantil que al soplar saca burbujas de jabón.

y convertirla en un espacio en el que los sonidos fluyan en libertad, le permite a las niñas y a los niños sentir confianza en todas sus acciones creativas.

Objetivo de la fase: incentivar el uso del sonido no convencional y lo irreverente como pauta creativa, promoviendo la exploración sonora libre y la experimentación artística en niñas y niños. Se busca que, a través de la ruptura de normas establecidas, desarrollen su capacidad de innovación, expresión personal y creatividad sin limitaciones, valorando lo inusual como fuente de inspiración.

Sesión 8. Paisaje sonoro

Las niñas y los niños acostados en el piso con los ojos cubiertos empezaban a percibir los sonidos del contexto. Se percataban de los sonidos del colegio, la respiración de sus compañeros, los pasos de la tallerista. Posteriormente, empezaban a prestar atención a los sonidos de su propio cuerpo: El latido de su corazón, su propia respiración, e imaginar el sonido de su sangre corriendo por su cuerpo.

Luego se sentaban y con sus manos empezaban a hacer percusiones cuidadosas sobre su propio cuerpo. Más adelante abrieron el espectro y hacían percusiones sobre el suelo, y acompañado este sonido con los sonidos de su respiración, que empezaban a salir más fuerte, construyendo entre todos, un juego de sonidos, hasta ponernos de pie. Luego, las niñas y los niños empezaron a producir sonidos con su boca, sus manos y sus pies hasta hacer un paisaje sonoro colectivo en libertad.

Contar una historia desde los sonidos

Las niñas y los niños con los ojos cubiertos escucharon en orden unos sonidos que contaban una historia. No hubo palabras, todo fluyó desde los diferentes sonidos que trasladaban la imaginación a otros lugares. Al final, empezaron a narrar la historia que había ocurrido. Les llamaba la atención que a pesar de que todos escucharan los mismos sonidos, su imaginación los trasladaba a lugares distintos.

Se entregaron instrumentos musicales y objetos de la cotidianeidad (tapas de ollas, cajas, palos de escoba) y con ayuda de estos elementos, crearon diferentes historias.

Sesión 9. Creación sonora

Mi creación sonora libre

Una vez las niñas y los niños crearon paisajes diferentes. Se dispuso el espacio para que cada uno empezara a crear su sonido en libertad, ya fuera un paisaje sonoro, una melodía, un sonido ambiente. Libre. No se dio ninguna condición, diferente a que nuestro sonido no debería ir directo a los oídos de otros niños, para no generarles malestar. De resto, había libertad en el volumen, el tono y el ritmo que cada uno deseara. Esta opción de libertad transformó el espacio en un conjunto de sonidos libres en los que se percibía la transformación en los gestos de los niños, quienes creaban los sonidos y lo acompañaban con movimientos. Así, se unieron en grupos y crearon melodías en libertad y de manera colectiva.

El sonido tiene formas

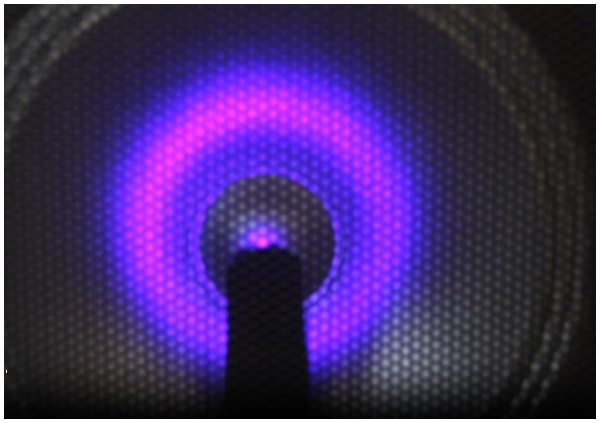


Figura 44. El sonido tiene formas.

Se entrega a cada uno de *los compas* un osciloscopio casero, que permite transformar los sonidos en imagen. Cada compa debía utilizar el osciloscopio, y a través de él, emitir cualquier sonido. De acuerdo a la tonalidad son las formas realizadas. No importaba si era un grito, si era un elogio, una palabra de cariño, una grosería; simplemente vibrábamos los labios y emitíamos sonidos corporales libres. Cada sonido emitía un color y una forma diferente.

Visualizar el sonido, permite a la comunidad ver su existencia y trascendencia. "El sonido ocupa un lugar en el espacio de llegada y se graba ahí", por lo tanto, lo que se dice, lo que suena, lo que se hace siempre impacta al cuerpo del otro y a veces lo nuestra o a veces lo lastima.



Figura 45. Sesión 9. Palabras que me gustan, Taller PMF. Autoría propia. (2023)

Finalmente, las niñas y los niños se sentaron alrededor de *Pera Manzana* y comprendimos la importancia de los sonidos: cómo llegan a la persona, cómo atraviesan la piel y se quedan grabados. ¿Qué sonidos le gustan a *Pera Manzana*?

La respuesta a esta pregunta la escribieron con colores en el lugar del cuerpo de *Pera Manzana*, en el lugar en el que ellas y ellos creían que ese sonido se había grabado. Como sonidos cabían todas las palabras dichas, los sonidos de objetos, y cualquier sonido del contexto. Luego, escribieron en un papelito de color aquel sonido que a *Pera Manzana* no le gusta, ¿qué sonidos no le gustan a *Pera Manzana*? Y este papelito lo pegaron también en el lugar del cuerpo de *Pera Manzana* donde creían se había quedado grabado ese sonido.

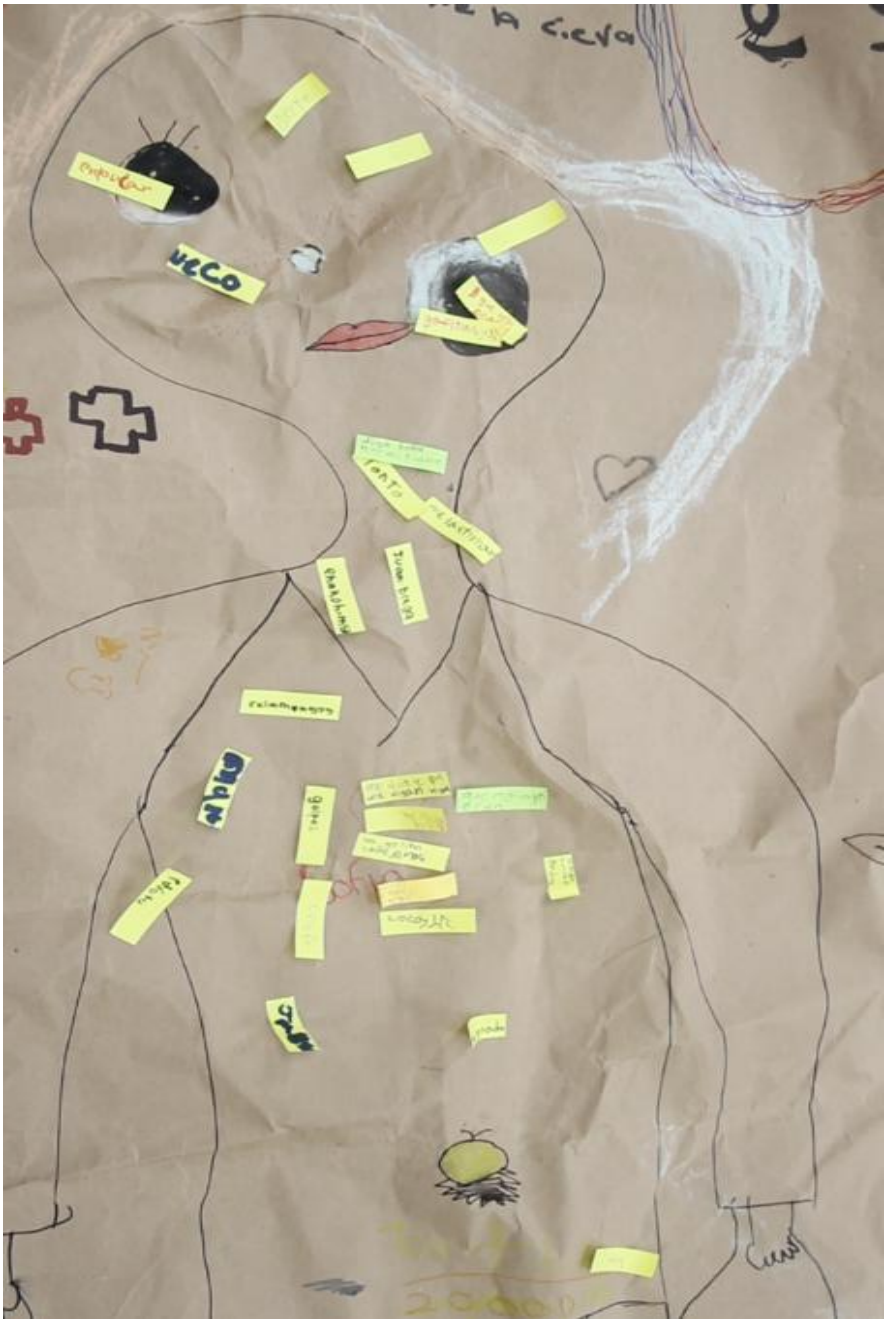


Figura 46. Sesión 9. *Pera Manzana*

Para finalizar, hablamos de los sonidos que emitimos y la importancia de no grabar sonidos de maltrato en el cuerpo de los demás, así como no permitir que nadie grabe en nosotros sonidos que no nos gustan.

Sesiones 10 y 11. Ensamble



Figura 47. Sesiones 10 y 11

Para llevar a cabo el ensamble de la Performance final, se reunió al grupo completo de niñas y niños, quienes dialogaron acerca de lo que habían sido esas 9 sesiones, y nos preguntamos acerca de la puesta en escena de la sesión 12. ¿Qué queremos que nuestros papás vean del taller?

¿Qué actividades me gustaron? ¿Qué queremos decirles a los papás?

Con el ritmo creado en las sesiones anteriores, los niños empezaron a decir oraciones acerca de lo que le gustaba o no a *Pera Manzana*. De estas dos sesiones surge la canción que le compusieron a *Pera Manzana*, no obstante, es importante resaltar que las frases de la canción iban saliendo a medida que se hacía el ensamble.

A PERA MANZANA le gusta cantar
Sentirse muy libre para ir a jugar,
A PERA MANZANA le gusta vivir
palabras amables le gusta decir,
A PERA MANZANA le gusta entender
por eso pregunta y quiere saber,
A PERA MANZANA le gusta explorar
y muchos caminos ir a caminar,

Es muy silenciosa y es muy habladora,
es muy juguetona, es muy creadora,
Explora, pregunta, mira, cuestiona,
ciudadana del mundo se siente ahora,
Ella no permite que le trates mal,
ahora comprende que tiene un lugar,
Yo soy una niña con voz y palabra,
derechos deberes y mucho valor,
Respeto te pido ¡CONFÍO EN VOS![64]

Los ensayos finalizaron con el grito “mi lugar seguro soy yo mismo”. Conclusión de la reflexión acerca de la responsabilidad de ellos mismos de proporcionarse amor.



Figura 48. Ensamble

Sesión 12. Puesta en escena. *Los recorridos de Pera Manzana.* Performance

[64] Letra de la canción a *Pera Manzana*, composición hecha en colectivo con el grupo del taller *Performando Mi Frontera (2023)*



Figura 49. Performance final. Autor: Cartografía sur. (2023)

Con unos atuendos en blanco y negro y con un maquillaje muy vistoso, las niñas y los niños el día de la puesta en escena estaban muy emocionados. Particularmente, ese día corrían más y sus voces subían el volumen cada vez más.

Figura 50. *Mi lugar seguro soy yo*. Acción de la performance recorridos de pera manzana, autoría cartografía sur, Taller PMF. (2023)



Los Compas ayudaron a entregar los vestuarios. Alguna ex alumnas de colegios anteriores que han pasado por la experiencia de *El Catarsear* se hicieron presente para maquillar a los niños, otras para

ayudar a vestirlos y otras para abrazar a la profe y aplaudir a estos nuevos “aventureros de la performance” como ellas los llamaron.

Las niñas y los niños sonreían y abrazaban. Esas eran sus acciones más recurrentes. Abrazaban a *Los Compas*, a las niñas de apoyo, entre ellos. Su emoción nacía de que ese día iban a presentar una performance frente a todo el colegio y especialmente frente a sus padres, madres, en algunos casos abuelas, quienes para ese día tenían un palco de honor, un lugar especial dado que la performance se llevó a cabo en el patio.

Después de abrazarlos y recordarles lo feliz que me hacía su presencia en mi vida, salimos a escena todos. Todo el colegio los recibió con aplausos. Los papás se emocionaron al verlos llegar con la uniformidad de sus atuendos y el maquillaje.



Figura 51. Performance final

Entonces, si estaban iguales, ¿qué los podría identificar? La acción artística era la respuesta. Su modo de entrar al escenario: unos, haciendo sonidos con ocarinas, otros con tambores, otros con la boca, con movimientos libres. Cada uno entró a escena con la acción que más le había gustado. Ya juntos en el escenario, empezaron a cantar la canción de *Pera Manzana* y con ella señalaban a sus papás haciendo un énfasis en la frase “Confío en vos”. Sus cuerpos no eran los cuerpos de la primera sesión. Mostraban una fluxión abierta, una mirada fija en ellos mismos y en el que los observaba. “Confío en Voz” no era sólo una canción, era un llamado a su derecho a ser cuidados.

Figura 52. *Confío en vos*



De repente, suena la música y las niñas y los niños empiezan a moverse, en algunos momentos con movimientos guiados y en otros con movimientos libres. En ninguno de los dos casos el cuerpo se cerró, por el contrario, sus brazos se abrían y su mirada volaba y dibujaba una sonrisa. Llegó el momento del agua, entre todos desplazaron unas tinas pequeñas llenas de agua, y se dispusieron a jugar con ella, con cuidado sacaban con los dedos el agua de la tina y la movían libremente en el espacio.

Figura 53. Momento del agua



Se pusieron de pie, juntaron sus recipientes de agua, sacaron una tiza del bolsillo y marcaron el espacio de cada uno, con la imagen que cada uno quería. Ese era su espacio personal, era el lugar de su intimidad, marcaron su límite que es impenetrable por el maltrato. Bailaron en ese lugar. Luego entró *Pera Manzana* a escena. En su cuerpo llevaba pegadas las manillas que ellos se habían elaborado a sí mismos, y en algunas partes del cuerpo llevaba pegados unos papeles de colores con el sonido de aquellas cosas que, a través de *Pera Manzana,* los niños expresaron con claridad que les dolía.

Figura 54. Performance final.



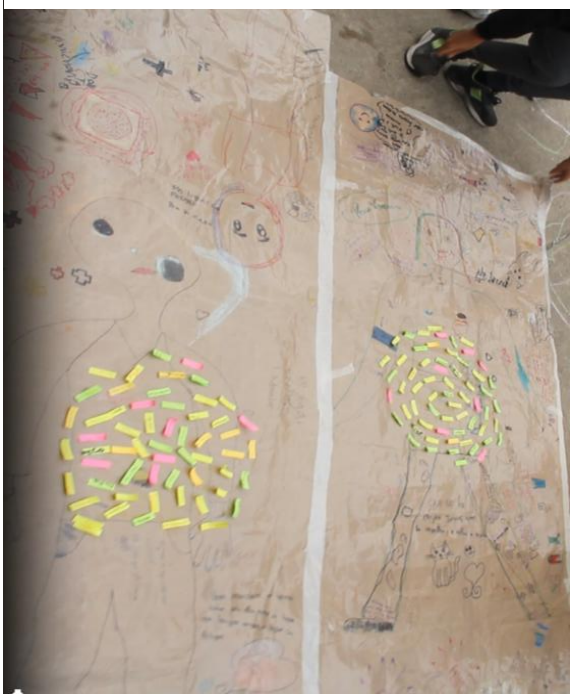
Sin dejar de bailar, se ubicaron alrededor de *Pera Manzana* y le quitaron con suavidad cada uno de los papeles y los fueron depositando en una olla de barro. Para finalizar, se abrazaron todos y cerraron con un fuerte grito diciendo: “Mi lugar seguro soy yo mismo”.

La entrada de los padres

Los asistentes se emocionaron bastante y corrieron a abrazar a las niñas y a los niños. Ellos los llevaron hasta donde estaba *Pera Manzana*. Cada papá debía quitar la manilla de su hijo y ponérsela él mismo en la muñeca. Al hacerlo, el padre, la madre o quien asistiera a apoyar la acción de la niña o el niño, debía asegurarle a ese niño un lugar seguro en su hogar, un lugar en el que el adulto se comprometiera a recordarle a esa niña y a ese niño lo valioso que es. Esta intervención del adulto fue un compromiso simbólico.

En un aula del colegio se expusieron las fotos del taller y se explicó paso a paso lo que los niños hicieron durante esas 12 sesiones.

Figura 55. Performance final. Autor: Cartografía Sur. (2013)



Descripción de los Observadores y Estructuras del taller

Observador Óscar Cornago.

Investigador académico especializado en teoría de las artes y la cultura, y métodos prácticos de investigación.

Estructura (CSIC).

Organismo estatal español adscrito al Ministerio de Ciencia e Innovación. Su principal misión es desarrollar y promover la investigación para contribuir al progreso científico y tecnológico, para lo cual está abierto a colaborar con entidades españolas y extranjeras. Según la clasificación SIR World Report 2012, es la mayor institución pública de España dedicada a la investigación habiendo alcanzado el noveno puesto en el ranking mundial: Global Ranking (elaborado por SCImago Institutions Rankings) y el 16º en 2017. El CSIC participó en el Programa Marco inicial de los Programas Marco Europeos de Investigación en 1984. Este trabajo colaborativo ha sido ininterrumpido y se ha ampliado hasta hoy en Horizonte 2020. El CSIC goza de una posición destacada a nivel europeo para los organismos públicos de investigación, ya que habitualmente se encuentra entre los cinco primeros por número de proyectos concedidos. Estos mismos resultados le convierten en el organismo español líder en número de proyectos, retorno económico y número de actividades coordinadas. Con más de 130 proyectos, el CSIC es el organismo con mayor número de actividades focalizadas de España en H2020. Estas numerosas acciones coordinadas avalan la solvencia del CSIC para desempeñar esta función en consorcios internacionales. El Instituto de Lengua, Literatura y Antropología (ILLA) tiene como principal objetivo la investigación del patrimonio cultural hispánico en su triple dimensión: antropológica,

lingüística y literaria. Para ello, sus investigadores, publican revistas de prestigio internacional en su ámbito científico y desarrollan una intensa actividad formativa a través de diversos másteres propios, al tiempo que transfieren a la sociedad el conocimiento especializado. Las raíces del actual Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, creado el 30 de octubre de 2007, tienen su origen en el antiguo Instituto de Filología Hispánica "Miguel de Cervantes", que se unió a la Escuela de Filología Española fundada por Ramón Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos.

Observador Félix Gómez-Urda (Universidad de Toulouse).

Licenciado en Dirección de Escena y Dramaturgia por la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid y Máster en Escritura Creativa por la Universidad Complutense de Madrid.

Observador Diego Prieto Olivares (Universidad de Toulouse).

Escritor y dramaturgo, Artista-Investigador - Doctorando en Estudios Artísticos - Estudios Hispánicos e Hispanoamericanos

Estructura Universidad de Toulouse II - Jean Jaurès.

Es la única universidad francesa continental completamente reconstruida. Es hoy una de las mejores Universidades francesas de artes, letras, lenguas y ciencias humanas y sociales, y ofrece a sus usuarios una forma de vivir, trabajar y estudiar. Cuenta con servicio de enseñanza en línea. En cuanto a la investigación cuenta con 23 unidades de investigación de las cuales 9 son mixtas con otros órganos supervisores. Los laboratorios son considerados excelentes por el Alto Consejo Francés para la Evaluación de la Investigación y la Educación Superior. El cual, también maneja 4 estructuras federadas, incluida una de Artes, 1 Laboratorio de Excelencia y cuenta con alrededor de 700 profesores-investigadores o investigadores, más de 800 estudiantes de doctorado al año y más de 130 miembros del personal de apoyo a la investigación. La Universidad Jean Jaurès forma parte del Clúster de investigación de la Universidad de Toulouse que incluye 23 establecimientos de educación superior, 1 hospital universitario y 7 organismos de investigación. Se ha creado una célula europea dedicada a toda la comunidad para poner en marcha proyectos europeos.

Observador Rubén Burgos (Universidad de Granada).

Docente de Pedagogía de la Universidad de Granada y pasante post Doctoral, en Investigación Social con personas privadas de la libertad.

Estructura. Universidad de Granada.

Institución universitaria fundada en 1531. Es una de las universidades más grandes y famosas de España con más de 60.000 estudiantes de pregrado y posgrado y 6.000 empleados, ochenta y nueve cursos de grado, 110 cursos de maestría y 28 cursos de doctorado, a través de sus 123 departamentos y 27 centros. La UGR es una de las pocas universidades españolas incluidas en el Top 500 de Shanghai clasificaciones. La edición del ARWU sitúa a la UGR en la posición 201-300 del mundo y como la 4ª universidad mejor clasificada en España, reafirmando su condición de institución a la vanguardia de la investigación nacional e internacional. Los investigadores se encuentran en la cima de la lista Highly

Cited Researchers (HCR), relacionada con el área científica de Informática. Acerca de Ciencias Sociales y Económicas, la UGR se posiciona en el puesto 151-200, para Administraciones Públicas, 201-300 para Turismo disciplinas y 301-400 para Economía. También es muy reconocido por su presencia web, ubicándose en el puesto 36 del top 200. Se define como un centro destinado a investigar instancias de paz y formas de violencia.

Observadora Hegoa Garay.

Investigadora y directora artística, directora de escena y humorista de la compañía. Desde 2011, actúa en la Universidad Jean Jaurès. Producción estudiantil amateur de Toulouse (grupo Barracrónicas) y trabaja en el descubrimiento y la visibilidad del arte contemporáneo. Autores de lengua española, en conjunto con la investigación universitaria. En 2016 dirigió el montaje conjunto de Yerma(s), basada en la obra de F. García Lorca, repetición de una obra de Les Anachroniques. Autora de su primera obra en 2016 (Je Suis Elles), ganó el Premio de escritura Olympe de Gouges de la ciudad de Montauban con su guión inspirado en entrevistas a mujeres inmigrantes que viven en Francia. Las cuestiones contemporáneas y la migración de las mujeres están en el centro de su investigación artística.

Estructura: Les Anachroniques

Compañía de Teatro Aplicado, fundada en 1989 en la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, es una empresa profesional independiente. Desde 2010. Varias prioridades definen sus actividades: como compañía de teatro y teatro de sombras – creación y producción de obras en Lengua de signos española, francesa y francesa. Escritura colectiva, música y musicalidad. Creación de juegos de sombras para jóvenes. Es además un organismo de formación – intervenciones en la universidad, la escuela secundaria y la escuela primaria para el aprendizaje de idiomas y el teatro. Apoya procesos de formación de docentes; como entidad de creación de teatro-salud: se crean obras de teatro para el público en general sobre la detección organizada del cáncer en colaboración con los organismos médicos y de salud pública responsables del cribado.

Lo que se valora y cómo en el Taller

El proyecto TransMigrARTS, se constituye en una estructura importante para la realización de esta investigación, toda vez que funge no sólo como patrocinador para la realización de talleres artísticos para niñas, niños y niñes en condición migrante de los grados tercero y cuarto del ITDLG, sino como promotor de una red de investigación que se ve permeada por la necesidad de indagar la afectación de la migración en las infancias y que por tanto, asume con responsabilidad la visibilizaciòn de esta comunidad como una población importante a nivel mundial.

Así entonces, las acciones creativas con la comunidad infante se dividen en dos caminos, el primero de ellos, es a través del proyecto TransMigrARTS, el cual en su organización tuvo a bien incluir esta tesis doctoral, permitiéndose observar el camino creativo que desde la práctica de la performance dialoga con las inter sensibilidades de las niñas y los niños, y que se desarrolla en el interior de la escuela. El segundo de ellos, recoge las acciones creativas hacia mi propia infancia. Efectuado el análisis de las producciones y los registros de los pre talleres y del taller, me permito realizar una propuesta de orden metodológico, con la cual el “Catarsear” sea una apuesta de Investigación Creación Aplicada con una

mirada especial y solidaria hacia las infancias, la cual se instaura inicialmente en el ITD Laureano Gómez en su sección Primaria, para la cual, se procederá a capacitar a todas las maestras de esa sección, con talleres para talleristas.

Aspectos éticos (el dossier)

El dossier ético del Taller *Performando Mi Frontera*, en el marco del proyecto TransMigrARTS, recoge un marco conceptual que sustenta la justificación y los objetivos del taller. Asimismo, explica paso a paso, cada una de las actividades que se desarrollan en el momento de la implementación del mismo y subraya uno a uno los parámetros del cuidado tanto de la comunidad como de la tallerista, asistentes de apoyo, observadores e institución educativa en general. Tanto el dossier, como el acta de aprobación se encuentran en los anexos. A continuación, se describen las acciones de cuidado que se llevaron a cabo en los tres momentos de acercamiento con la comunidad.

Acciones de cuidado antes del Taller

En los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre, se llevaron a cabo acercamientos de dos horas a la semana, con las niñas y los niños de segundo y tercero, tanto de la jornada mañana como de la jornada tarde. Estos espacios tenían como fin, crear un espacio de conexión, con las niñas y los niños. Principalmente que conocieran el proyecto y quien era la persona que seguramente estaría con ellos en el año 2023. Fueron exactamente 18 encuentros con cada grupo. Tiempo suficiente para que ellos identificaran a la tallerista.



Figura 56. Sesiones. Pre talleres, agosto, septiembre y octubre. Autoría propia. (2022)

Algunas de estas prácticas del cuidado que se tuvieron antes del Taller, fueron:

1. Los padres y representantes legales, fueron reunidos y se les explicó tanto el proyecto, como las acciones que ocurrirían allí.
2. Los papás firmaron el formato de Consentimiento Informado
3. Los niños no tenían la obligatoriedad de asistir.
4. Se crean los postulados: mirada solidaria, pacto de intimidad, ningún cuerpo se toca si no me han autorizado. Así lo solicite la tallerista (es decir, cada niña y niño es libre de permitir la tactilidad en cualquier forma).

5. No es obligatorio realizar las acciones propuestas en el taller, se prioriza la necesidad de las niñas y los niños a ficcionar, a imaginar futuros posibles o pasados fantásticos. Se ficciona alrededor de los sonidos, las imágenes, los sueños.
6. La tallerista únicamente observó y acompañó los pre talleres, los cuales se llevaron a cabo en el mes de octubre del año 2022. Esta oportunidad generó un espacio de privacidad y conexión respetuosa.

Prácticas del cuidado durante el Taller

Las acciones que presento a continuación responden a las prácticas del cuidado citadas en el dossier ético[65]:

1. Reconocer su experiencia e historia particular, sus potencialidades y vulnerabilidades.
2. Definir la atención especializada que le debe brindar el Estado para superar la situación de desigualdad y marginalidad en la que se encuentre.
3. Garantizar la equidad.
4. Eliminar prácticas discriminatorias en su contra.
5. Garantizar el goce efectivo de derechos individuales y colectivos a través de acciones afirmativas o políticas públicas especializadas (ídem; p. 19).
6. Hay constante acompañamiento a cada una delas niñas y los niños del taller.

Prácticas del cuidado después del Taller

El día 8 de mayo del 2024 (un año después de implementado el taller) se reúne la tallerista con las niñas y los niños. En esta ocasión además de compartir un aperitivo, se dio la oportunidad del juego y de la conversa. Las niñas y los niños expresaron lo que recordaban del taller y solicitaron poder ver los registros del taller. Algunas de estas prácticas del cuidado después del taller, fueron que los registros se editarán teniendo en cuenta que toda acción debe redundar en el bienestar y la autoimagen saludable de ellos.

Asimismo, en compañía de ellas y ellos, se estableció un cronograma que permitiera, no solo el acercamiento a las niñas y los niños, sino que sus familias pudieran vincularse a estas prácticas performativas.

De igual forma se abre la posibilidad de que en un próximo taller, las niñas y los niños además de participar como líderes del proceso, puedan incluir sus acciones personales, lo cual debe garantizar méritos para las niñas y los niños creadores y asimismo, un estricto entorno de cuidado a su bienestar[66].

[65] El Dossier ético se encuentra en los anexos

[66] Las niñas y los niños participantes del taller han expresado su deseo de seguir participando en "actividades en las que el juego los hace felices". Palabras de un niño participante del taller PMF.

En consecuencia con lo anterior, este cronograma está establecido para el año 2025 de la siguiente manera:

Tabla 5. Cronograma 2025

Fecha	Actividad	Lugar	Responsables
semana de enero 13 al 18	Taller del Catarsear para maestras y maestros	Sala de profesores del ITD Laureano Gómez	Sandra Suárez Niñas y niños del Taller PMF
22 de febrero	Taller a papás del grupo PMF	Salón de danza del ITD Laureano Gómez	Sandra Suárez Niñas y niños del Taller PMF
semana del 8 al 12 de abril	Taller PMF a estudiantes seleccionados por orientación y bienestar	Salón de cuerpo sección primaria	Sandra Suárez



Figura 57. Las niñas y los niños participantes al Taller PMF.

Hallazgos del Taller y su metodología

A partir de la inmersión de esta investigación en el proyecto TransMigrARTS, surgió una profunda reflexión sobre la ética y el cuidado como elementos fundamentales que deben preceder cualquier acción performativa. Esta experiencia evidenció que toda intervención artística y pedagógica orientada a las infancias maltratadas y migrantes requiere un compromiso ético explícito, en el que la empatía y el respeto por las historias de vida se conviertan en la base del proceso creativo. Este compromiso concentrado en un dossier, debe estar alineado con las políticas públicas que abordan el cuidado a las infancias, debe ser conocido por la comunidad y aceptado por ellas.

Otro hallazgo de este apartado es la mirada que el proyecto TransMigrARTS ofrece hacia la población migrante, llevándola al escenario para reflexionar, desde la práctica de las artes vivas, específicamente, en la búsqueda del cómo reparar la vulnerabilidad que atraviesa la experiencia migratoria. A través del cuerpo en acción y la creación artística, se generan espacios en los que es posible explorar la memoria, el dolor y la pérdida, no desde la victimización, sino desde la reconstrucción simbólica y la transformación.

El uso de las artes vivas —como el teatro, la danza o el performance— permite crear un lenguaje corporal y emocional compartido que trasciende las fronteras del idioma y facilita la expresión de experiencias difíciles de verbalizar. La práctica artística en este contexto se convierte en un acto de resistencia y sanación, donde los cuerpos migrantes dejan de ser invisibilizados para reivindicar su lugar en el espacio público y comunitario.

Este hallazgo destaca que:

- La puesta en escena es un acto político y reparador: Hacer visible la vulnerabilidad migrante desde el arte no solo sensibiliza a la audiencia, sino que también empodera a los participantes, permitiéndoles reescribir sus propias narrativas.
- El arte como práctica de cuidado colectivo: La creación artística fomenta la construcción de lazos afectivos y redes de apoyo, facilitando procesos de integración y pertenencia.
- La performatividad como puente hacia nuevas subjetividades: A través de la exploración artística, los cuerpos migrantes pueden transitar hacia nuevas identidades, liberándose progresivamente del estigma y el dolor que cargan.

La Práctica Performativa del Catarsear recoge en el taller *Performando Mi Frontera* las acciones más pertinentes para dialogar con la ICA, lo que implicó medir la adaptabilidad de las acciones, analizar vulnerabilidades, contexto, planear secuencias que dialogaran en afinidad en tiempo y espacio tanto con las comunidades infantiles como con los observadores.

Capítulo 4. Análisis

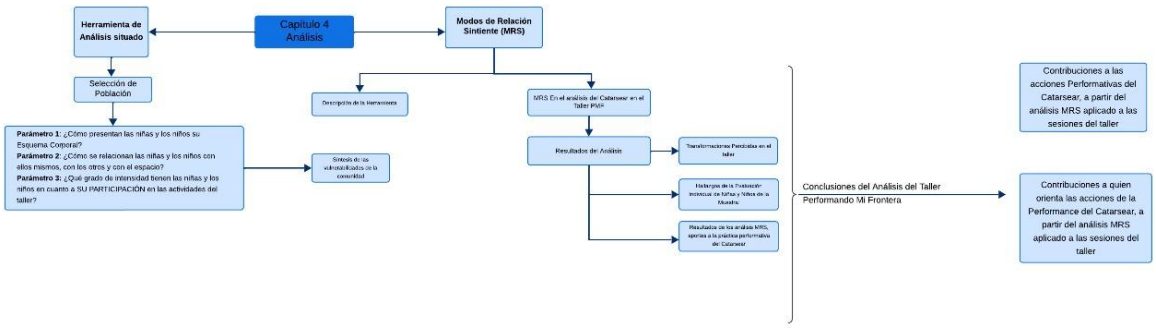
Con el fin de dar cumplimiento al quinto objetivo específico que plantea interpretar teórica y creativamente los resultados de los procesos metodológicos, con miras a dar respuesta a la pregunta de investigación, dicho análisis de los aportes del Taller PMF, esta investigación se remitió a los aportes metodológicos hechos por la línea de investigación Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades, específicamente la Maestra Sonia Castillo, quien ha hecho una contribución de análisis con la herramienta Modos de Relación Sintiente MRS, la cual permite visualizar la experiencia corporal como una experiencia políticamente encarnada, situada y contextualizada (Castillo Ballén, 2021, p. 140).

Esta herramienta MRS, busca comprender los intercambios de todo orden a partir de analizar las dinámicas de la existencia corporal. Sin embargo, al trabajar con una población de 27 niñas(os), se hace necesario tener claridad de las características generales de cada uno de ellos como sus pautas de entrada y con base en esto determinar la muestra específica para utilizar con ella la herramienta MRS. Con este fin, se diseñó y aplicó un instrumento que se gestionó ante la necesidad de medida para observar los registros del taller, teniendo como parámetros:

1. la condición de entrada (Sesiones 1, 2 y 3)
2. y la condición de salida (Sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11 y 12).

De esta manera, se determinó la muestra poblacional cuyas experiencias se analizaron posteriormente con la herramienta MRS. Con este mismo instrumento se llevó a cabo el análisis de las sesiones del taller, con el fin de extraer los elementos que contribuían al proceso de transformación y así consolidar en el capítulo de las contribuciones, una propuesta de taller con las correcciones pertinentes. Así entonces, este capítulo contiene los análisis de las experiencias individuales de las niñas y niños asistentes al taller, y el análisis del mismo en general.

Figura 58. Hoja de ruta Capítulo 4. Autoría propia. (2025)



Análisis de experiencias individuales a través de la herramienta de selección

Herramienta de análisis situado

Como se explicó anteriormente, para este proceso se inició con el diseño del de una herramienta de Análisis situado. con el fin de observar los registros y a partir de las experiencias, las acciones y las creaciones poder determinar conductas de entrada y salida del taller. Este instrumento se ha creado específicamente para analizar la experiencia desde la creación de poblaciones infantiles dentro del marco de la ICA. La cual tiene como fin observar a todas las niñas y los niños asistentes al taller.

Se proponen tres parámetros a tener en cuenta en el momento de observar cada uno de los registros del taller. Estos parámetros, fueron determinados a partir de la categoría de "cuerpo" que ha tomado esta investigación. Como las y los lectores lo pueden observar en el capítulo dos, desde una mirada holística esta tesis dialoga con el autor Arturo Rico Bovio al afirmar que el "cuerpo que somos" interpreta la realidad, y él establece las medidas de ella misma a partir del conocimiento que tenga de sí mismo; esto influenciará las relaciones con el entorno, con los otros cuerpos y con el propio (Rico Bovio, 1998, p. 31).

Parámetro 1. ¿Cómo presentan las niñas y los niños su Esquema Corporal?[67]

Este parámetro evalúa la forma en que las niñas y los niños manifiestan ante el entorno su Esquema Corporal, es decir, su capacidad de identificar, coordinar y utilizar las distintas partes de su cuerpo en el espacio. Se busca observar cómo perciben su propio cuerpo y cómo lo expresan mediante movimientos y acciones. Para este parámetro se tienen en cuenta acciones como, el tono de la voz, la mirada, los gestos, la contracción de la columna. El espacio que ocupa y la manera en que lo ocupa al llegar al espacio

Parámetro 2. ¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con ellos mismos, con los otros y con el espacio?

Como segundo parámetro, se analiza la relación que las niñas y los niños tienen con el entorno, es decir, en este parámetro se tienen en cuenta los mecanismos que operan en las niñas y los niños para establecer relaciones con los otros y con lo otro. (Con sus compañeras y compañeros, con los adultos y con ellos mismos). Esta relación intercorporal da cuenta de la conciencia estimativa de su propio

[67] El Autor Erving Goffman explica a profundidad la necesidad del ser humano de impactar a su contexto a través de la forma como "Se presenta ante él". Si bien el estudio no ha sido enfocado en comunidades infantiles, para ellas se destaca en esta investigación, el aporte que hace Goffman al Interaccionismo Simbólico. **"La presentación de la persona en la vida cotidiana" (1959)**: En este libro, Goffman utiliza una metáfora teatral para describir cómo las personas actúan en diferentes contextos sociales, gestionando las impresiones que dan a los demás. Goffman argumenta que las personas actúan como si estuvieran en un escenario, asumiendo diferentes roles y presentando una imagen de sí mismos que consideran adecuada para cada situación.

cuerpo (Rico Bovio, 1998, 71), la cual es influenciada por el entorno. Para este parámetro se tuvieron en cuenta aspectos como la frecuencia en las participaciones y en las interacciones.

Parámetro 3. ¿qué grado de intensidad tienen las niñas y los niños en cuanto a su participación en las actividades del Taller?

Por último, como tercer parámetro, se evalúa el grado de intensidad con el que las niñas y los niños participan en las actividades del taller. Se observará la implicación y el entusiasmo que demuestran en cada una de las sesiones, considerando tanto la energía con la que se involucran como la constancia en su participación.

Se presenta como primera medida la información del Taller. Posteriormente se presentan los códigos de las y los asistentes y la especificación de su lugar de origen.

Más adelante se presenta la aplicación de la herramienta de selección en dos momentos específicos en el Taller.

Selección de la muestra de entrada: para esta aplicación se analizaron los parámetros mencionados anteriormente, de las sesiones 1, 2 y 3.

Selección de la muestra de salida: para esta aplicación se analizaron los parámetros mencionados anteriormente, de las sesiones 7, 8, 9 y 10.

Al final, se realiza una descripción del grado de transformación que arroja el instrumento propuesto[68].

[68] Teniendo en cuenta que este taller se lleva a cabo en el marco del proyecto TransMigrARTS, esta investigación en aras de ser coherente y consecuente, se permite usar la palabra *Transformación*, la cual se irá verificando en períodos de tiempo de 6 a 9 meses en acercamientos con la comunidad.



Figura 59. Taller PMF

Información general del Taller

Nombre del Taller: Performando Mi Frontera

Código TransMigrARTS: WP2_T16_UDFJC (Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

Duración: 12 sesiones

Fechas: Febrero: 20, 22, 23 y 24

Marzo: 13, 14 y 15

Abril: 10, 11, 12, 13 y 14

Total, de participantes: 27

Descripción general de las y los asistentes: Niñas y niños en condición migrante de los grados tercero y cuarto, de la jornada mañana. Sus edades oscilaban entre los 7 y los 11 años de edad)

Horario de las sesiones: 6:30 am a 9:30 am

Lugar: ITD Laureano Gómez IED

Dirección: calle 90 A#95A-56

Bases de datos del Taller

Para realizar la base de datos, lo primero que se revisó fueron los códigos y con ellos los nombres de los niños. De esa manera organizar el material creado por cada niño en el drive sería más fácil. Teniendo en cuenta el acuerdo de confidencialidad, tanto en el documento como en el resto de los casos se escribirán los códigos de los niños, su edad y el lugar de dónde provienen.

Tabla 6. Ciudades de origen, asistentes al taller PMF. (2023)

Código del participante	**Edad**	**Lugar de origen**
WP_T16_01	9	Madrid, Cundinamarca
WP_T16_02	9	Venezuela
WP_T16_03	10	El Bagre, Antioquia
WP_T16_04	9	Tuta
WP_T16_05	9	Chiquinquirá
WP_T16_06	10	Venezuela
WP_T16_07	8	La Palma, Cundinamarca
WP_T16_08	8	Macheta
WP_T16_09	9	Chocó
WP_T16_10	8	Tierralta
WP_T16_11	9	Barranquilla
WP_T16_12	10	Cúcuta
WP_T16_13	8	Tolima
WP_T16_14	9	Venezuela
WP_T16_15	9	Miranda, Cauca
WP_T16_16	8	Venezuela
WP_T16_17	8	Gama, Cundinamarca
WP_T16_18	9	Armenia
WP_T16_19	8	Melgar
WP_T16_20	8	San Juan de Rio seco
WP_T16_21	16	Soacha

WP_T16_22	8	Maracaibo, Venezuela
WP_T16_23	7	Portolibertador, Córdoba
WP_T16_24	10	Pitalito
WP_T16_25	9	Santa Marta
WP_T16_26	11	Venezuela
WP_T16_27	10	Montería

Cuadro de análisis

Organizada esta información, se procedió a revisar los registros de las sesiones del taller PMF, con el fin de poder observar las prácticas del cuidado que ellos tenían sobre sí mismos, cómo se relacionan con los otros y la enfática de sus acciones o no acciones frente al taller. Para efectos de este análisis del proceso, se observan:

- Las creaciones de las niñas y los niños, las cuales reposan en un drive, en el que se encuentran organizadas las 27 carpetas.

Las fotos y los videos del taller, los cuales se encuentran debidamente organizados por sesiones en el drive del proyecto TransMigrARTS. Sharedocs de Huma-Num.

- Para poder llevar a cabo el análisis de las acciones, se toma la población completa (27 niños) de cada uno de ellos se observan las conductas de entrada a través de sus acciones artísticas (Sesiones 1, 2 y 3) teniendo en cuenta los parámetros citados al comienzo de este capítulo. Dentro de cada parámetro se establecen criterios específicos, que permiten dar una mirada personalizada a la conducta de entrada de cada una de las y los niños asistentes al taller.

A continuación, se describen los criterios a observar de cada parámetro dentro de las pautas de entrada, los cuales dan una pista del grado de vulnerabilidad de la niña y/o el niño[69]. Los criterios se presentan con números ascendentes de 1 a 3 (en algunos parámetros puede haber 4 o 5 criterios). Los parámetros se organizaron de la siguiente manera:

Nivel de síntomas de vulnerabilidad bajo: criterio 1

[69] Aunque la observación de los registros se hizo de forma minuciosa, y se establecieron parámetros y criterios basados en: La experticia de la investigadora, la orientación de psicoterapeutas infantiles y el apoyo del cuerpo docente de la institución, es importante aclarar que este análisis de síntomas de vulnerabilidad de la población del taller puede tener hasta un 90% de confiabilidad. Hay muchos factores que se desconocen de la población y que en un tiempo de doce sesiones y el poco acercamiento a los padres de familia (pues con ellos se tuvieron diálogos en dos sesiones del taller) estos no dan cuenta de la realidad que las niñas y los niños tienen en sus hogares el 100% del tiempo.

Nivel de síntomas de vulnerabilidad medio: criterio 2

Nivel de síntomas de vulnerabilidad alto: criterio 3 (o 4 y 5 si es el caso)

Criterios parámetro 1. ¿Cómo presentan las niñas y los niños su Esquema Corporal?[70]

Para este parámetro, se establecieron los siguientes criterios:

1. La niña o el niño, se presenta al espacio del taller con su postura corporal erguida, su mirada es directa a los ojos de sus interlocutores, se toma el trabajo de escoger el espacio que más le guste para ubicarse, independientemente de la fuerza de la voz si es claro en los mensajes que quiere comunicar.
2. La niña y el niño se presentan con su postura en contracción, muestran inseguridad en la selección del lugar donde se quiere ubicar. Se sienta con seguridad y su tono de voz es bajo.
3. La niña o el niño al enfrentarse al espacio del taller muestra temor recogiendo su Esquema Corporal, no habla, espera a que le asignen un lugar donde ubicarse.

Criterios Parámetro 2. ¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con ellos mismos, con los otros y con el espacio?

Para este criterio se observó en términos de Mandoki, las formas en que las niñas y los niños se relacionaban entre ellos. A partir de preguntas como ¿Cómo se observaban entre ellos?, ¿Cómo estaba su postura corporal al iniciar el taller?, ¿Cómo era el volúmen de su voz?, ¿Cuál fue su reacción al recibir un abrazo? También se tuvieron en cuenta actitudes ante la como la disposición frente al espacio, ¡la niña o el niños se ubicaban fácilmente en un espacio para sentarse o se percibe temor y/o recelo con respecto a la elección del lugar en el que llevará a cabo la actividad, también se observó si su mirada estaba hacia el horizonte o si por el contrario su mirada se ubicaba en un punto fijo y si era así, cómo ubicaba su Esquema Corporal?, ¿cubría su rostro?, o permitía que todas y todos pudieran observar.

Para este parámetro, se establecieron los siguientes criterios:

1. No tienen temor para interactuar con los demás. No tiene dificultad ante la proxemia corta. Expresa tanto su satisfacción como su malestar sin ninguna dificultad. Se comunica

[70] El Autor Erving Goffman explica a profundidad la necesidad del ser humano de impactar a su contexto a través de la forma como "Se presenta ante él". Si bien el estudio no ha sido enfocado en comunidades infantiles, para ellas se destaca en esta investigación, el aporte que hace Goffman al Interaccionismo Simbólico. **"La presentación de la persona en la vida cotidiana" (1959)**: En este libro, Goffman utiliza una metáfora teatral para describir cómo las personas actúan en diferentes contextos sociales, gestionando las impresiones que dan a los demás. Goffman argumenta que las personas actúan como si estuvieran en un escenario, asumiendo diferentes roles y presentando una imagen de sí mismos que consideran adecuada para cada situación.

con los adultos de manera espontánea y como sus iguales. Es empático en la relación con sus compañeros.

2. Se observa dificultad al escoger con quien tener proxemia corta, prefiere que los adultos escojan las parejas o los grupos. No muestra temor en las interacciones orales o táctiles, pero la enfática en el trabajo en grupo se vuelve menos marcada cuando está solo o sola. Aunque muestra una mirada solidaria, se le dificulta ayudar a los compañeros.

3. Descuida su propio trabajo, por proteger a los demás, colaborar en la actividad, (Que no significa participar) se convierte en su prioridad. Desea apoyar con el aseo del espacio descuidando sus propios intereses. Papel de cuidador(a) excesivo(a).

4. Cubre su rostro, su mirada es fija y su cuerpo muestra fluxión cerrada. El volumen de su voz es bajo y la enfática de sus movimientos no es marcada. Evita la cercanía con otros cuerpos y no se comunica. Sigue la instrucción de tener contacto con otro niño, pero a través de sus gestos se percibe que preferiría no hacerlo. No logra percibir si las o los compañeros requieren apoyo.

5. Aunque participa en la actividad y es propositivo(a), se relaciona con sus pares a través de los golpes y las ofensas.

Criterios Parámetro 3. ¿Qué grado de intensidad tienen las niñas y los niños en cuanto a su participación en las actividades del taller?

El taller *Performando Mi frontera* se llevó a cabo en 12 sesiones en las cuales se realizaron actividades de ficción, movimiento y creación. Todas estas se materializaron a partir de juegos que permitieron observar el nivel propositivo de las niñas y los niños, su fuerza en el movimiento, su gesticulación de satisfacción o incomodidad, su nivel de apatía o interés por la actividad y finalmente la capacidad que ellos tenían para expresar lo que deseaban, lo que no les gustaba, lo que proponían y las emociones que les habitaba.

Para este parámetro, se establecieron los siguientes criterios:

1. Muestra interés por participar y cuando lo hace se observa intensidad y energía en la realización de las actividades. En caso de que la actividad no le llame la atención, propone una actividad nueva o comunica que la actividad no es de su agrado. Acompaña las actividades con gesticulaciones de satisfacción. En los juegos que requieren contacto físico, no muestra temor al hacerlo y muestra actitudes de cuidado con su cuerpo y con el cuerpo del otro.

2. Muestra interés por participar, está atento a las instrucciones y a la forma en que los demás realizan las actividades, sin embargo, aunque muestra satisfacción o gusto por la

actividad, no se enfrenta a la posibilidad de proponer una actividad nueva. Hace contacto visual con los que le rodean, pero no interactúa si no se le da la instrucción de hacerlo.

3. Permanece en silencio, la enfática de sus movimientos no es marcada. Busca la ocasión de esconderse o pasar inadvertido para no liderar o proponer algo nuevo. Tiene miedo a la exposición social. Su cuerpo se anuncia desde la fragilidad y si es posible asume la imposibilidad de no participar en la actividad (Inventar dolores y/o malestares). Muestra apatía por la actividad
4. Muestra apatía, realiza la actividad, pero busca la oportunidad para entretenerse con otra actividad.

Tabla 7. Resultados del CREA. Análisis sesiones 1, 2 y 3.

Código del participante	¿Cómo presentan las niñas y los niños su esquema corporal?	¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con ellos mismos y con el espacio?	¿Qué grado de intensidad tienen las niñas y los niños en cuanto a su participación en las actividades del taller?	Observaciones
WP_T16_01	1	1	1	Le gusta correr, jugar, está muy pendiente de cada juego que inicia, le gusta bailar, su esquema corporal es erguido, ríe de manera sonora y cuando está atento a una explicación enfoca su cuerpo y sus sentidos a quien está dando la instrucción.
WP_T16_02	1	1	2	Aunque es tímida su participación, le gusta participar y proponer actividades en el movimiento. Participa y propone posturas corporales innovadoras. No le gusta hablar en público, pero participa de manera activa en todas las actividades
WP_T16_03	1	1	1	Inicialmente permanecía en silencio, pero le gusta observar y analizar. y preguntar. Aunque permanece e silencio su cuerpo está erguido y su participación es activa.
WP_T16_04	1	1	1	Goza del movimiento, participa activamente aunque no propone es visible su satisfacción.
WP_T16_05	1	1	4	Se integra con apatía evidente a todas las actividades, participa, pero inicialmente no propone ni lidera.

WP_T16_06	1	2	1	Busca constantemente la aprobación de los adultos, interactúa con ellos, pregunta sin ningún temor y expresa todas sus inquietudes. Siempre está buscando la gratificación con el abrazo a los adultos.
WP_T16_07	1	1	2	Le da miedo proponer actividades, movimientos. Sin embargo, muestra mucha satisfacción en la participación. La enfática de sus acciones es marcada.
WP_T16_08	3	3	2	Cuidadora de los demás y descuidada de sí misma. Permanece atenta a ayudar a asear, su aspecto personal es muy descuidado, su postura corporal es cerrada. A la interacción con otros reacciona positivamente si es con alguna de las guías del taller o la tallerista. Evita el acercamiento a los observadores.
WP_T16_09	1	2	4	Aunque inicialmente muestra apatía hacia la actividad. Sin embargo, participa, lo hace con fuerza y busca la oportunidad del juego con sus compañeros
WP_T16_10	3	4-3	3	Afirmaba encontrarse enferma, su rostro iba cubierto, el volumen de su voz era bajito. Sin embargo mostraba mucha satisfacción de hacer parte del taller
WP_T16_11	1	1	1	
WP_T16_12	1	2	2	

WP_T16_13	1	2	2	Muestra mucha dependencia con la hermana, le da miedo interactuar con alguien diferente. Se le dificulta proponer. Tono de voz bajo. Su participación es activa y realiza las actividades con fuerza y con agrado.
WP_T16_14	1	1	1	
WP_T16_15	1	1	1	
WP_T16_16	1	5	4	Busca la oportunidad de perseguir a los niños que son de menor estatura para agredirlos. Sus agresiones son fuertes (Puños y doblegación con la fuerza)
WP_T16_17	1	1	1	Es participativo, no muestra temor para expresar sus inconformidades. Expresa su insatisfacción y su goce con su corporeidad. El tono de su voz es alto.
WP_T16_18	1	4	3	La actitud de entrada es de apatía. Se relaciona con facilidad con sus compañeros, pero al margen de las actividades del taller. Una vez ingresa al taller no quiere ser expuesto y es evidente su incomodidad
WP_T16_19	3	3	2	Cuidadora de los demás y descuidada de sí misma. Permanece atenta a ayudar a asear, su aspecto personal es muy descuidado, su postura corporal es cerrada. A la interacción con otros reacciona positivamente si es con alguna de las guías del taller o la tallerista. Evita el acercamiento a los observadores.

WP_T16_20	1	3	3	Introvertido, su postura corporal es cerrada. Oculta su rostro, le da miedo ser expuesto. Manifiesta haber sido víctima de bullying razón por la cual evita llamar la atención. Expresa abiertamente que no le gusta el sonido de la risa, porque siempre es para burlarse de él.
WP_T16_21	1	1	1	
WP_T16_22	1	1	1	
WP_T16_23	1	1	1	
WP_T16_24	1	1	2	
WP_T16_25	1	2	2	
WP_T16_26	1	1	1	Su principal motivación de asistir al taller es por la comida. Manifiesta condición de hambre en su casa, por lo que siempre busca proveer a su hermana, a su madrastra y a su papá con la comida del taller. Es muy participativo y expresa que lo que más le ha dolido al llegar a Colombia han sido las humillaciones por parte de sus vecinos y de algunas maestras
WP_T16_27	3	2	2	Se observa descuido y desaseo en su presentación personal, expresa constantemente su agradecimiento por estar en el taller, sin embargo en ocasiones acude a aislarse cuando no se le facilitan los objetos o no se lleva a cabo la actividad como él quisiera.

Teniendo en cuenta la herramienta de selección de la muestra, en el análisis de las pautas de entrada, y a los niveles de síntomas de vulnerabilidad señalados en la parte inicial de este apartado, se observan con rojo las niñas y los niños que presentaron grado Alto, en cuanto a síntomas de vulnerabilidad. Las niñas y los niños, cuyo marcado de blanco, corresponden a aquella población que presentó en este análisis un nivel Medio, en cuanto a síntomas de vulnerabilidad. Por último, las niñas y los niños señalados de azul, corresponden a aquellos niños a los que por medio de este análisis no se les percibió ningún síntoma de vulnerabilidad.

Síntomas de Vulnerabilidad Alta: 7 niñas(os)

Síntomas de Vulnerabilidad Media: 10 niñas(os)

Sin síntomas de Vulnerabilidad aparente: 10 niñas(os)

Síntesis de las vulnerabilidades de la comunidad

A partir de este análisis de conductas de entrada (cuadro de síntomas de vulnerabilidad), y de entrevistas informales realizadas a las niñas y los niños (Las cuales están transcritas en los anexos de este documento), asimismo, teniendo en cuenta los diálogos con las orientadoras y docentes de las y los niños del taller se sintetizaron las vulnerabilidades de la comunidad así:

1. Distorsión de su imagen corporal. Lo que lleva consigo actitudes de inseguridad y miedo. Particularmente esta vulnerabilidad está presente en aquellas niñas y niños que habitan un contexto de violencia física en algunos casos, psicológica en todos. Esta vulnerabilidad se hace presente en el momento de tomar decisiones, hablar en público, realizar movimientos en público. La forma en la que el niño o la niña se desplazan de un lado a otro recogiendo su cuerpo y en algunos casos cubriendo su rostro o parte de él.

2. Condición de pobreza extrema y hambre. Un alto porcentaje de las niñas y niños del colegio pasan por condición de pobreza. Muchos de ellos se matriculan en la institución por acceder al servicio de desayuno, almuerzo y refrigerio. Muchos de ellos llevan comida a sus casas para apoyar a sus hermanos.

3. Exposición permanente a la Violencia. En el grupo de niñas y niños asistentes se escuchó en un 80% de la comunidad que han sido castigados con maltrato físico. Los materiales más utilizados para ello son: El cinturón, la chancleta, la palma de la mano, la estufa (quemado o simplemente acercar el cuerpo al calor), el palo de escoba, la patada y el puño. Esta información fue escalada a la orientación del colegio con quien se planificó una escuela de padres para dialogar de esos temas.

Para esta investigación la vulnerabilidad que se intenta transformar es la “Distorsión de la imagen corporal". Esto, teniendo en cuenta que de ella se construyen las principales posibilidades de las niñas y los niños en cuanto a su relación con el contexto y con sí mismo y la manera en la que van a confrontar las circunstancias que le rodean. De igual forma, los criterios señalados en este apartado y

que determinan las valoraciones de los parámetros a observar dependen en su totalidad en la forma como las infancias se conciben a sí mismas. Como se cita en este documento y como la autora Francoise Dolto lo argumenta en su libro *La imagen inconsciente del cuerpo* (1977), la humanización de las niñas y los niños, la relación de ellos con el mundo y con ellos mismos, se configura en las representaciones que ellos empiecen a diseñar de su Imagen Corporal desde su nacimiento. De esta representación de sí mismo, las infancias a su vez configuran su manera de relacionarse con el mundo.

Selección de la muestra para el análisis

Posteriormente al análisis en las pautas de entrada, esta investigación se dispone a seleccionar la muestra de la población, para visualizar si hubo o no transformaciones en cuanto a la vulnerabilidad "Distorsión de la imagen corporal".

Para la selección de la muestra, se tiene en cuenta que más que la cantidad de experiencias analizadas sobre un total de 27, la validez depende de la capacidad de la investigación para abstraer los procesos (Hurtado de Barrera, 2000, 156) sin embargo, con el fin de poder tener una mirada de la población en general esta investigación opta por la propuesta del autor Tulio Ramírez, quien á su vez afirma que la mayoría de los autores, expertos en investigaciones en ciencias sociales proponen que con analizar el 30% de la población, se obtiene una muestra con un nivel elevado de representatividad (Ramírez, 2021, 94). En la presente investigación, este porcentaje corresponde a 8 experiencias individuales (8 niñas(os) y teniendo en cuenta que el objetivo de este análisis es constatar si hubo o no transformación en el taller PMF, en el cual se implementa la metodología "Performance del Catarsear" y que para este análisis es importante hacer una mirada equitativa de todas las experiencias, se decide analizar el 40% de la población, lo que corresponde a 11 experiencias individuales analizadas.

La población que corresponde a Síntomas de Alta Vulnerabilidad se analizará en su totalidad teniendo en cuenta que de acuerdo a la pregunta problema de esta investigación, ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?, es imperativo analizar la información de aquellas corporeidades cuyos registros remiten a la investigadora a posibles experiencias de maltrato. Asimismo, es necesario conocer hasta qué punto el taller PMF repercutió, o no, en la transformación de aquellas experiencias en las que no se evidencian contextos de maltrato, por lo que se seleccionan de manera aleatoria 4 experiencias. Quedando la muestra de la siguiente manera:

Síntomas de vulnerabilidad alta: 7 experiencias individuales

Síntomas de vulnerabilidad media: 1 experiencias individuales

Sin síntomas de vulnerabilidad aparente: 3 experiencias individuales

Una mirada sensible y sintiente hacia la muestra

Esta investigación se enfoca en la indagación de la experiencia corporal de las infancias a través de la práctica de la performance, práctica artística que a su vez funge en el taller PMF, como una

metodología de investigación y que permite alrededor de las subjetividades y las intersensibilidades de este grupo de niñas y niños potenciar, transformar y/o hacer evidente la imagen corporal que cada una y cada uno de ellos ha establecido de sí mismos.

Medir el grado de transformación implica además de seleccionar una muestra de la población, hallar una herramienta de análisis que fuese flexible hacia la mirada de las infancias y asimismo que integre dentro del análisis la posibilidad de mirar el cuerpo, lo que se dice de ese cuerpo, el lugar que ocupa de ese cuerpo de acuerdo al orden social que lo rodea y asimismo, estuviera abierta a implementar miradas hacia la transformación y los aportes que el taller haya podido o no hacer a dichos cuerpos. Por lo tanto, como se señala al inicio de este capítulo, esta investigación opta por utilizar la herramienta MRS, diseñada e implementada por la doctora Sonia Castillo Ballén.

Un breve análisis a la herramienta de análisis

La Doctora Castillo, directora de la línea de investigación Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades, a la cual está adscrita esta tesis, diseña e implementa la herramienta MRS, con el fin de comprender las complejidades que se tejen en las interacciones humanas, esto desde los intercambios de todo orden (Castillo Ballén, 2021, 140). Esta herramienta nace a partir de la inquietud por comprender la condición sintiente, la cual concluye como una membrana con la facultad existencial de configurar el "yo" a partir de los intercambios sociales, los modos y las memorias psíquicas (Castillo Ballén, 2021, 136). Es decir, la inquietud, de la maestra Castillo, es totalmente a fin con la presente investigación, toda vez que es la condición sintiente la que establece los parámetros principales para la construcción de la imagen corporal de las niñas y los niños y es imperativo entonces, analizar los contextos y las interacciones en que ellas y ellos se desenvuelven.

La herramienta MRS propone una mirada a las dinámicas de interrelaciones de los cuerpos con el mundo que los rodea. A continuación, se hace un breve análisis de dichas dinámicas:

1. Fuente. En esta parte se describe con claridad la situación a analizar. Pueden ser registros (Visuales, sonoros, audiovisuales), frases dichas o escritas, gestos faciales o corporales. Cualquier evidencia que dé cuenta de una interrelación propicia para la investigación y que dé cuenta de la situación problema, la transformación o la no transformación de la experiencia a analizar
2. Dinámicas de concepción. En esta parte de la herramienta se describen las principales creencias o discursos que operan sobre esa fuente que se está analizando. De esta manera se distinguen las principales justificaciones que modelan los intercambios a analizar[71] .
3. Dinámicas de valoración. En este apartado se describe la condición corporal de lo percibido en la fuente y en el contexto de la misma. En modo Mandoki se observan las

[71] Intercambios en términos Mandoki: Procesos en los que el ser humano se pone en relación con otros, y con su medio ambiente (Mandoki, 2006, 18)

actitudes a través de la "Dramática" y los modos de comunicar a través de la retórica. No es solo analizar lo que se dice (En palabras, acciones gestos y demás) sino cómo se dice (a través del cuerpo). (Mandoki, 2006, p. 20). Esto da cuenta de intenciones, afectaciones, afectos y efectos de las acciones mismas. En este criterio, la maestra Sonia es enfática

4. Dinámicas de Representación. En este apartado se da cuenta de las creencias, valores e ideas que se han compartido en las interacciones sociales de los integrantes de la población específica con relación de la autoridad y a las jerarquías de poder. En ella confluyen roles, normas y el ordenamiento social al cual la persona (En este caso, las niñas y los niños) es expuesta. Estas representaciones influyen en cómo las personas perciben, aceptan y reproducen las diferencias de estatus en diversas áreas, como la familia, la escuela y el espacio creativo.

Dentro de la herramienta se especifica la identificación de la investigación, la pregunta problema, el objetivo de la actividad y la identificación de la población. Por lo tanto, la herramienta MRS tiene la siguiente presentación:

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén				
Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?				
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.				
ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-27				
Actividades Taller				
Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas				
Investigadora Sandra Suárez				
Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?

Figura 60. Modelo de Análisis de los Modos de Relación Sintiente

MRS en el análisis del catarsear en el Taller Performado Mi Frontera

Teniendo en cuenta que la herramienta MRS se utiliza en esta investigación para:

1. Visualizar si hubo o no transformación en la muestra seleccionada de la población de niñas y niños asistentes al taller *Performando Mi Frontera*.
2. Indagar las Dinámicas propias de *El Catarsear* como una metodología para la transformación de vulnerabilidades en las comunidades infantiles que se acercan a la práctica de la performance.

Se procedió a agregar la columna de Dinámicas del Catarsear, en ella se relacionan las acciones específicas que dan cuenta no solo de las transformaciones sino de las transformaciones del taller en sí. Ya sea por la acción propuesta que debe ser intervenida o por parámetros que la persona que orienta el taller debe atender, para reforzar, transformar, dinamizar más o simplemente eliminar. Entonces, la plantilla de la herramienta incluye esta nueva columna:

Figura 61. Instrumento de los Modos de Relación Sintiente con las Dinámicas del Catarsear

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén					
Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?					
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artistica. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.					
ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-27					
Actividades Taller					
Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas					
Investigadora: Sandra Suarez					
Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación:	DINÁMICAS DEL CATARSEAR

En los anexos las y los lectores podrán observar las 11 planillas resultantes del análisis de las experiencias seleccionadas como muestra. A través de este análisis se observa el grado de transformación que haya podido propiciar el taller en la población.

Figura 62. Sesión 5 Taller PMF. Autoría propia. (2023)



Transformaciones percibidas en el Taller

Una vez se realizó el análisis de las experiencias y las acciones de la muestra seleccionada se encontraron las siguientes transformaciones:

Tabla 8. Resultados. Transformaciones sesiones 4, 5, 6, 7, 8, y 9.

Código del participante	**¿Cómo presentan las niñas y los niños su esquema corporal?**	**¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con ellos mismos y con el espacio?**	**¿Qué grado de intensidad tienen las niñas y los niños en cuanto a su participación en las actividades del taller?**	**Observaciones**
WP_T16_03	1	2	2	La forma de presentarse al taller se transformó en cuanto se percibía su ropa planchada. Esta acción es llevada a cabo por quienes lo rodean y le proveen cuidado. Pregunta con más intensidad a los observadores acerca de sus lugares de origen, le llama la atención la diversidad de sus intereses y expresa en voz alta y con más contundencia lo que desea hacer.
WP_T16_08	3	3	2	En ejercicios donde antes mostraba dudas y vacilaciones, ahora se la veía decidida y segura de sus capacidades. A medida que avanzaban los días, la niña empezó a interactuar más con sus compañeros y a compartir sus ideas con mayor claridad y firmeza.
WP_T16_10	3	4-3	3	La niña, quien inicialmente se mostraba reticente y con poca energía, comenzó a adoptar las prácticas enseñadas en el taller. Con el paso del tiempo, su vitalidad aumentó visiblemente. Participaba con entusiasmo en las actividades físicas y demostraba un mayor interés en participar. Este caso se remitió a orientación Alerta.

WP_T16_16	1	5	4	Su capacidad para relacionarse con sus compañeros mejoró considerablemente, estableciendo interacciones basadas en el respeto y la amistad. Este cambio no solo benefició a sus compañeros, sino que también le permitió disfrutar más de las actividades y sentirse más integrado en el grupo.
WP_T16_17	1	1	1	No hubo transformaciones
WP_T16_18	1	4	3	Poco a poco,el niño comenzó a mostrar signos de interés, aunque aún de manera reticente. Con el paso de las sesiones, su actitud fue cambiando gradualmente. Se notó que el niño empezaba a participar con más frecuencia y entusiasmo en las actividades. Sus aportaciones en los proyectos grupales eran más significativas y su interés por los temas tratados iba en aumento.
WP_T16_19	3	3	2	al inicio se mostraba insegura y poco confiada en sus habilidades. Las actividades propuestas, diseñadas para fomentar la autoconfianza, comenzaron a surtir efecto a medida que avanzaban las sesiones. Donde antes dudaba y se mostraba reticente, ahora ejecutaba las actividades con mayor determinación, además, la mejora en su aspecto personal reflejaba una mayor autoconfianza y autoestima
WP_T16_20	1	3	3	su manera de relacionarse con los demás cambió drásticamente. Comenzó a interactuar con sus compañeros de manera más positiva y a expresarse con mayor confianza. Las risas, que antes le aterraba, se convirtieron en un sonido que podía disfrutar, asociándose ahora con momentos de alegría y camaradería.El niño creó un espacio donde el niño pudo sanar y crecer emocionalmente. La transformación observada en su manera de relacionarse y expresarse subraya

				la importancia de entornos educativos y de apoyo que promuevan la seguridad emocional y la confianza en sí mismo.
WP_T16_25	1	2	2	La niña al finalizar el taller muestra menos tempor en el momento de exponer su corporeidad ante sus compañeros para hablar en público, para hacer movimientos libres, para acercarse a los otros cuerpos
WP_T16_26	1	1	1	No hubo Transformación
WP_T16_27	3	2	2	El niño expresa con más facilidad su necesidad de sentirse cuidado. Se remitió el caso a orientación

Porcentajes:

- De la muestra analizada se percibió un 18% (2 experiencias individuales analizadas) que No mostraron ningún tipo de transformación ni a corto ni a mediano plazo
- De la muestra analizada se observó un 81% (9 experiencia individuales analizadas) que SÍ mostraron transformaciones contundentes en los tres parámetros observados.
- Al dialogar con las niñas y los niños un año después de llevado a cabo el taller, se percibe que las transformaciones continúan, lo que permite concluir que SI se ha llevado a cabo un trabajo en casa de acciones performativas (Acciones que se propusieron una vez finalizado el taller)[72].

Hallazgos de los análisis

Hallazgos de la evaluación individual de niñas y niños de la muestra

De este grupo de niñas y niños, se hallaron las siguientes situaciones:

- De un grupo de siete estudiantes, tres corresponden a niñas y 4 a niños.
- Las niñas muestran un alto sentido de protección hacia quienes les rodean
- Todos en general expresan el miedo como una recurrencia en su sentir. Este se hace visible al interactuar con personas que no conocen o espacios que no conocen. Asimismo, se observa el miedo a la valoración del otro, a la mirada del otro.
- Al analizar las primeras Corpo-grafías realizadas por las niñas y los niños, se observa una clara distorsión (Dolto, 1977) en su autoimagen:

Figura 63. Corpografía no. 1 Taller PMF. Autoría propia. (2023)



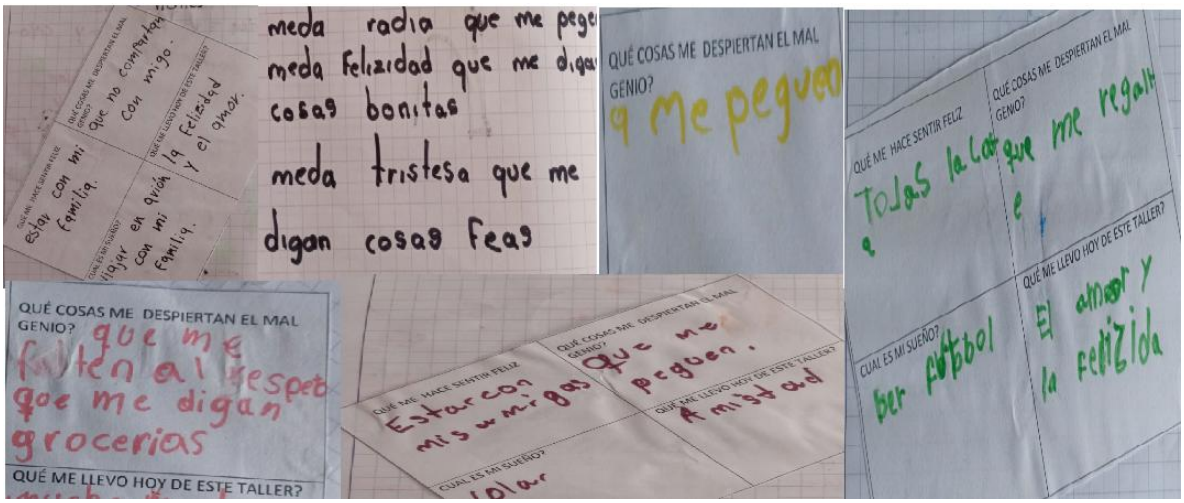
En los registros de las primeras Corpo-grafías, se observan imágenes de cuerpos incompletos (5), rostros tristes (1), una sola parte del cuerpo (1). De la muestra seleccionada, con presunta vulnerabilidad alta, se observó un 100% de la muestra con distorsión en la imagen corporal. De la muestra total (11 niñas y niños) este grupo representa el 45% de la muestra total[73].

[72] Muro del desahogo, dibujos en familia, ficcionemos, un amigo en la casa, guardemos siempre un momento para el afecto. Las y los niños no se tocan

[73] Algunos registros de la primer Corpo-Grafía de las niñas y los niños asistentes al taller, 20 de febrero 2023

- Por otro lado, de la muestra completa de (11). Tres (3) estudiantes expresan que les da rabia que les peguen, a (1) le da rabia que le traten con groserías, (1) expresa que no le gusta que lo regañen, (1) expresa que le da rabia que no compartan con ella la comida, otro (1) expresa que le da rabia que se burlen y se rían de su aspecto físico, (2) expresan que les da rabia que los ignoren y por último (2) expresan que les da mal genio que les quiten sus cosas en la casa.

Figura 64. ¿Qué me da rabia? Taller PMF. Autoría propia. (2023)



Una vez realizado el análisis de las imágenes a través de las agendas, se observa que de la muestra total han recibido un mal trato a través de golpes y groserías el (3)27% de la población. Los demás aluden haber recibido golpes, pero no groserías (2)22% y 6 niñas y niños, parte de la muestra total, refieren haber recibido gritos y groserías, pero no golpes, esto da un 54%. Lo que nos lleva a concluir, que, en la muestra, todos y todas han recibido alguna forma de maltrato[74].

Resultados de los análisis de la herramienta MRS. Aportes a la práctica performativa del Catarsear

En el análisis de experiencias individuales, las Dinámicas del Catarsear arrojaron los siguientes elementos:

- Permitir que emerja lo que no ha sido pensado en la actividad como espejo inverso, para el caso de quienes no han disfrutado la actividad. Por lo tanto, el Catarsear en este caso estuvo en el poder decir qué actividades si disfruta. El taller atiende a la particularidad de la persona.
- El taller debe proporcionar al asistente la posibilidad de observar y analizar su proceso.
- El taller proporciona dinámicas que fortalecen lazos afectivos de apoyo y colaboración.
- Una de las metas del Catarsear es proporcionar un espacio en el que las niñas y los niños reconozcan la capacidad que tienen de elegir dónde quieren ubicar su cuerpo para llevar a

[74] Algunas de las respuestas a la pregunta, ¿Qué me produce mal genio?

cabo el trabajo. Asimismo, el espacio que ellos escojan les debe hacer sentir satisfechos, lo cual se evidenciará en su corporalidad.

- Cuidar de otro cuerpo es una acción que el Catarsear ofrece dentro de las dinámicas del taller. La tarea del cuidado no es exclusivamente femenina. Se deben fortalecer acciones de cuidado y apoyo desde los cuerpos de niñas y niños. Mirada de empatía y solidaridad
- El Catarsear es un espacio donde las niñas y los niños descubren sus potencias, habilidades y posibilidades.
- El niño puede expresar sus deseos y fantasías, así estas no sean logrables, reales o posibles.
- La jerarquía para impartir instrucciones se va cediendo a cada uno de los integrantes del taller, quienes empiezan a determinar el orden, las formas y las intensidades de sus creaciones.
- El Catarsear debe proveer la posibilidad de no realizar la actividad. No se debe obligar, manipular o señalar a quien no participa de ella. La libertad de no participar abre una nueva posibilidad al espacio que históricamente ha sido utilizado para la obediencia.
- Participar en las dinámicas del Catarsear es una acción que nace del deseo y la motivación, la niña y el niño participante puede retirarse en el momento que lo desee.
- En las dinámicas del Catarsear el juego es un catalizador importante, que le permite al niño y a la niña ser líder y aportar a un grupo para alcanzar los objetivos. La competencia, en pequeñas dosis dentro del taller, aumenta la motivación y establece una meta tanto individual como grupal.
- No se debe imponer ni obligar a trabajar a ningún ni ninguna participante del taller. Las acciones deben obedecer a la motivación, a la curiosidad, al deseo.
- Las expresiones artísticas proporcionan a las niñas y los niños la sensación de poder, ellas van acompañadas por el estímulo de sentirse observados, el aplauso y las expresiones verbales de ánimo e incentivo. Esta acción frente a la institución es en las dinámicas del Catarsear un momento anhelado y transformador tanto para la construcción de la autoimagen de las niñas y niños participantes, como para quienes observan, los que siempre se deben sentir interpelados por la mirada que empiezan a proveer a las infancias.
- La práctica del Catarsear debe estar apoyada por personas especialistas en cuidar el desarrollo físico y emocional de los niños. Las gráficas y demás registros que puedan dar cuenta de un posible caso de negligencia, abandono, abuso, maltrato físico y

demás, son entregados al departamento de orientación de la institución y se verificará la atención de cuidado y protección pertinente.

- En el Catarsear, se da la oportunidad a la palabra de salir y expresar lo que desee. Se permite cuestionar, gritar, gargolear en alto volumen o bajo volumen es la posibilidad de dejar salir las emociones.
- Para el Catarsear, todos los cuerpos de las infancias pueden participar sin alterar su identidad ni la experiencia corporal que desean vivir.
- En las dinámicas del Catarsear, las niñas y los niños no reciben órdenes ni imposiciones sobre cómo ubicar su cuerpo. Hay un desafío en las múltiples formas de situarse en el espacio, cuestionando así las posturas tradicionales. Destacar el nombre de los niños, con respeto sin diminutivos les recuerda el lugar de poder que ellos tienen en la actividad.
- El Catarsear es un espacio de bienestar y expresión. Aunque haya muchas circunstancias adversas las niñas y los niños son conscientes del cuidado al que tienen derecho.
- La potencia del Catarsear también se encuentra en el poder que tienen las niñas y los niños para adaptarse a los cambios, siempre y cuando se les explique el por qué desde una relación igualitaria y no impositiva y/o violenta.
- Las niñas y los niños son seres humanos comprensivos y son fuente de afecto para quienes los rodean
- A través del análisis se pudo observar que la condición de abandono no es exclusiva en las infancias de zonas vulnerables. La condición de abandono y la sensación de abandono es una característica propia de las infancias, la cual se fortalece o desvanece en el trato que se tenga con las niñas y los niños. Por lo tanto, en las dinámicas del Catarsear, las niñas y los niños deben encontrar una respuesta afectiva y una mirada solidaria que les permita encontrar en ellos mismos y en sus propias potencias mecanismos para tramitar la sensación de "Abandono".
- En las dinámicas del Catarsear se debe proveer un apoyo de bienestar desde el alimento. El entregar alguna provisión nutricional le permite al taller asegurar que el niño o la niña van a tener energía para las actividades del taller. Por lo menos en el tiempo del taller. Aunque la vulnerabilidad de escasez en cuanto a alimento no se suple totalmente.

Conclusiones del análisis del Taller Performando Mi Frontera

Teniendo en cuenta, que el taller *Performando Mi Frontera*, reúne las principales actividades que se extrajeron de la genealogía y pone en escena *El Catarsear* como una metodología para ser observada y

evaluada en el marco del proyecto TransMigrARTS, es importante analizar también cada una de las sesiones, esto, con el fin de visualizar las fortalezas a potenciar y las debilidades que deben ser superadas para fortalecer esta estrategia como una posibilidad que le permita a las infancias Tramitar la experiencia de maltrato y superar la vulnerabilidad

Por lo tanto, se utiliza la herramienta MRS para analizar cada una de las sesiones del Taller y poder hallar los aportes del taller mismo a la Metodología del Catarsear. Las planillas de este análisis se encuentran en los anexos.

De este análisis se establecen las Dinámicas del Catarsear en el MRS y se organizan en dos líneas. Como primera instancia se encuentran Dinámicas del Catarsear para fortalecer el Taller (Observación realizada a las actividades, su naturaleza y las posibles variables para mejorar) y como segunda instancia se encuentran parámetros para la Orientadora u orientador del Taller (Acciones llevadas a cabo que son potencia o debilidad de la tallerista de PMF) y que llamaron la atención en el proceso de análisis.

Contribuciones a las acciones Performativas del Catarsear, a partir del análisis MRS aplicado a las sesiones del taller

- La presencia de observadores externos, limita la capacidad de expresión de los niños, por el temor a ser expuestos o por asumir que los adultos poseen la respuesta “correcta” o la creación artística “correcta”. Esto acarrea que las infancias dejen en ellos la acción creativa e ignoren lo que desean expresar realmente.

- El cuidado del cuerpo del otro consiste en identificar en los niños y niñas los límites que el cuerpo debe tener para no invadir ni vulnerar a otras personas, asimismo cuidar el propio cuerpo es saber decir no, expresar el malestar y poner frenos a quienes tengan acciones que sobrepasen los límites corporales propios.

- Utilizar los parámetros tradicionales de poder (competencia) como una acción estratégica inicial para que las niñas y los niños no centren la atención en su miedo a ser expuesto, puede ser utilizada únicamente en el inicio del proceso. Gradualmente, esta estrategia debe desaparecer de las acciones para dar paso al juego performativo desde la colaboración y la mirada solidaria.

- Las acciones artísticas no deben estar influenciadas por la representación de los adultos que asistan al taller, todas las acciones del taller deben emerger de las representaciones de las mismas niñas y niños

- Ficcionar potencia la posibilidad de salirse de sí, posibilita una mirada externa del sí mismo real y a su vez permite fantasear con el sí mismo ideal.

Contribuciones a quien orienta las acciones de la Performance del Catarsear, a partir del análisis MRS aplicado a las sesiones del Taller

- Si bien, es importante establecer códigos para conseguir la atención de los niños. Estos códigos no deben incitar al silenciamiento y mucho menos establecer el silenciamiento como el lugar “correcto” para las niñas y los niños.

- Las niñas y los niños tienen el derecho a no participar en alguna actividad si no lo desean, esta negativa se debe tomar con naturalidad y no se debe ni insistir ni manipular y mucho menos amenazar al niño con alguna consecuencia por su no participación. El tallerista también debe registrar los momentos en los que se presenta la no participación y observar si es una constante permanente, o es una constante en ciertas actividades. Estas acciones dan pistas de quién es el niño que está ahí y que atenciones especiales necesita para ofrecer en el *Catarsear* un espacio en el que él también pueda expresar.

- Es importante que quien dirija el taller, tenga espacios personales para representar su propia infancia y establezca una relación de afecto con ella. La relación con su infancia y la visualización de sus propias representaciones le permitirán a ese adulto reconocerse a partir de la imagen corporal que erigió en su infancia y así mismo establecer nuevas formas de sensibilizarse con las niñas y los niños que acompaña en el Catarsear.

- Las representaciones de la infancia de quien orienta y acompaña el Catarsear no corresponden a las representaciones de las niñas y los niños asistentes al taller. Traer al escenario del Taller las representaciones de los adultos contaminan e influencian las verdaderas representaciones de las niñas y los niños.

- Quien oriente el proceso de *Catarsear* debe tener experiencia en diálogos e interacciones con las infancias, asimismo, debe tener la potencia creativa enfocada en las niñas y los niños, para fortalecer en ellos sus posibilidades de expresión.

- Acceder a la estatura de las niñas y los niños para dialogar con ellos. La acción de agacharse para interactuar en diálogo con las niñas y los niños establece parámetros igualitarios, que le permiten a las infancias reconocerse en condición de equidad con los adultos.

- Decir palabras afables, decir todo lo que haya que decir con cariño y admiración ayuda a que la capacidad de creación aumente, estimula la voluntad y que las personas estén de acuerdo y sumen sus esfuerzos en los objetivos de las actividades. Por lo tanto, el lenguaje con las infancias debe nacer desde el afecto y el cariño, lo que implica que el o la orientadora del *Catarsear* debe querer a los niños y sentirse cómodo relacionándose con las infancias.

A partir de estos resultados, se implementa una nueva herramienta metodológica a partir del Taller *Performando Mi frontera*, que para efectos de esta investigación tendrá otro nombre. (Capítulo 5)

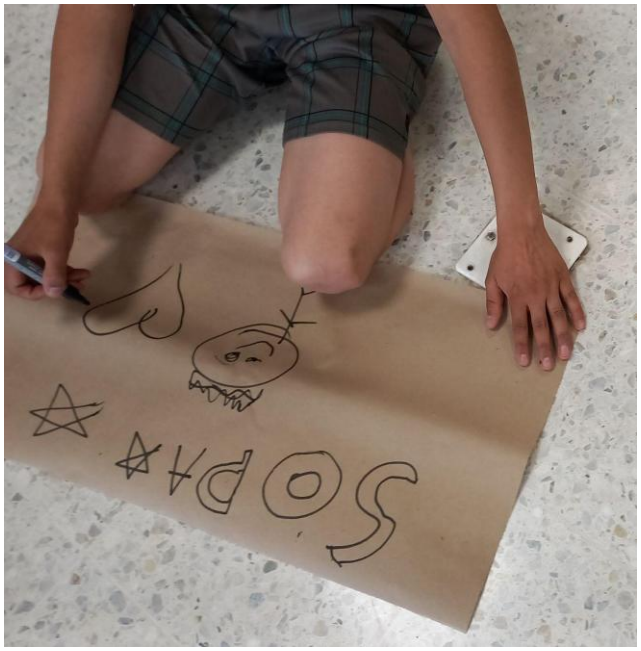


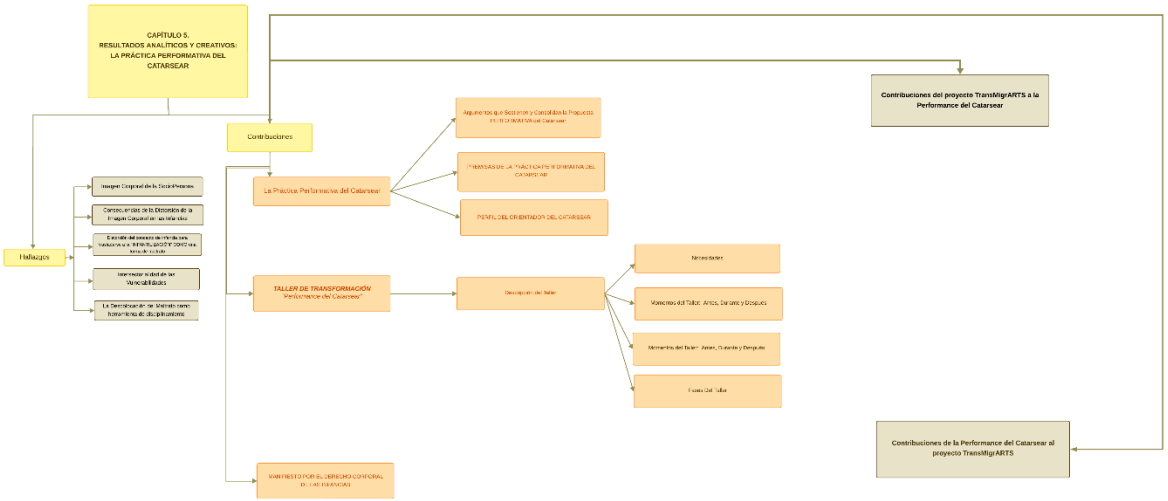
Figura 65. Taller PMF

Capítulo 5. Resultados analíticos y creativos. La Práctica Performativa del *Catarsear*



Figura 66. Taller PMF.

Figura 67. Hoja de ruta Capítulo 5. Autoría propia. (2025)



Argumentos y propuesta metodológica

Después de 43 años sumergida en acciones performativas que se originaron en mi infancia y que, sin saberlo, me proporcionaban un soporte emocional para permitir que mi sensibilidad transformara y reparara la imagen corporal (Dolto, 1997) que había construido de mí misma —y con ella, procesar la vivencia de maltrato a la que me encontraba expuesta—; después de 32 años consolidando esas mismas acciones en un quehacer metodológico denominado *El Catarsear* el cual ha contribuido a múltiples colectivos infantiles en condición de vulnerabilidad y de diferentes contextos (Escuela, fundaciones y organizaciones culturales), y tras cinco años y tres meses de indagación desde la Creación Investigadora, metodología propia de la Investigación Creación y que es asumida por la línea de Investigación a la cual está adscrita esta tesis Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades, exploración sobre el origen, el significado, la potencia y la estructura de esta propuesta metodológica, me encuentro en el proceso de escritura final de los hallazgos y las contribuciones[75].

Por un lado, en los hallazgos, describo las conclusiones de orden teórico, y metodológico que se presentaron a manera de descubrimiento en la escritura de esta tesis y que además de dar una explicación a la experiencia creativa de estos 32 años, se consolidan como una argumentación para las contribuciones.

Esta investigación realiza tres contribuciones principales. La primera, de carácter metodológico, concreta la Práctica Performativa del Catarsear y describe los principales factores a considerar en su implementación, tales como los requisitos legales, de cuidado y bienestar, y los aspectos éticos

[75] Atendiendo que Hallazgos tiene una marcada diferencia con contribuciones, los hallazgos son los resultados específicos de la investigación. Incluyen los datos, patrones, relaciones o información descubierta en el proceso de análisis. Los hallazgos responden directamente a las preguntas de investigación y proporcionan evidencia que apoya o contradice hipótesis o supuestos previos. Por otro lado, las contribuciones son los aportes significativos de la investigación al conocimiento existente, la teoría, o la práctica en el campo social. (RAE)

involucrados. Además, se detallan las premisas o postulados fundamentales que respaldan la estrategia metodológica, los cuales permiten obtener resultados significativos en las comunidades infantiles.

Como segunda contribución se presenta dicha Práctica Performativa a través del Taller *Performance del Catarsear*, el cual es una propuesta inspirada y mejorada del taller *Performando Mi Frontera*, descrito en esta investigación en el tercer capítulo y con el cual esta investigación participó en el proyecto TransMigrARTS en el WP2.

Por último, esta investigación presenta un *Manifiesto de cuidado hacia las infancias*, el cual no solamente declara la inconformidad de la condición que enfrentan las niñas y los niños en la actualidad[76]. La intención es que este manifiesto funcione como una guía para instituciones, familias y la sociedad en general, subrayando la responsabilidad compartida de asegurar que las infancias tengan acceso a una vida digna, libre de violencia, discriminación y exclusión. En su esencia, aboga por un cambio de paradigma que desplace la mirada adultocéntrica y que ponga en el centro las necesidades, los derechos y los deseos de las niñas y los niños, fomentando un enfoque de cuidado y respeto que se traduzca en políticas públicas, prácticas artísticas, prácticas comunitarias y procesos educativos.

Hallazgos

Hallazgos Teóricos

Confluencia entre el ser social de Arturo Rico Bovio y la imagen corporal de Françoise Dolto: la socioimagen corporal

Este hallazgo teórico se centra en la intersección entre el concepto del "Ser Social" desarrollado por Arturo Rico Bovio y la Imagen Corporal, según Françoise Dolto, dos perspectivas que, al confluir, enriquecen nuestra comprensión de las Infancias.

A partir de Bovio (Rico Bovio, 1998), que expresa que el ser social no es un ente aislado, sino una construcción que se forma en interacción constante con el entorno y asimismo afirma que el niño, desde sus primeros años de vida, es un ser social que se moldea a partir de las experiencias, vivencias[77], relaciones y contextos que lo rodean. Esta perspectiva sitúa el desarrollo infantil en un marco donde la identidad y la subjetividad se construyen a través de la praxis cotidiana y las influencias. Esto relacionado con la postura de Françoise Dolto, que sostiene que la "imagen corporal" es una representación interna que el niño tiene de sí mismo (Dolto, 1977), formada no solo por la percepción física, sino también por la

[76] En el momento en que se lleva a cabo la escritura de este capítulo (octubre de 2024), se han ejecutado en Colombia 380 infanticidios. Asimismo, se presentan al día 8 de noviembre 78.124 denuncias por abuso sexual, de los cuales, 43.692 corresponden a las niñas. Del total de casos, el 90% ocurren en zonas rurales. Asimismo, en la ciudad de Bogotá cierra el 7 de noviembre de 2024 con 2.213 denuncias de niñas y niños desaparecidos. https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-nna

[77] El término vivencia proviene del alemán *Erlebnis* y se refiere a un evento que una persona experimenta de forma directa e inmediata. Es un acontecimiento que se vive en el momento presente, caracterizado por su intensidad y su impacto emocional. La vivencia es un acto subjetivo y personal; lo que se vive queda marcado en el mundo interno del individuo. Puede no ser consciente en el momento en que ocurre, pero tiene un efecto profundo en el sentir y en la percepción del sujeto.

manera en que los otros significativos le devuelven esa imagen a través del lenguaje, las miradas y las actitudes. Esta imagen no es estática; se va configurando y transformando a lo largo del tiempo en respuesta a las experiencias relacionales. Según Dolto, el reconocimiento y la validación por parte de los adultos son cruciales para que el niño desarrolle una imagen corporal saludable. Por lo tanto, al articular estos dos enfoques, encuentro que la identidad infantil es simultáneamente un proceso de socialización y un desarrollo intrapsíquico. Los niños y niñas no solo construyen su imagen corporal, sino que se estructura su sentido de pertenencia social, a partir de cómo son vistos, escuchados y acogidos por los demás. Esta confluencia teórica resalta la necesidad de cuidar tanto el entorno social como la calidad de las relaciones que configuran la vida de los niños, ya que ambos aspectos son fundamentales para su desarrollo integral.

¿Entonces, como se comprende la distorsión en la imagen corporal y cómo ella afecta la relación de las infancias con el mundo que les rodea?

La distorsión en la imagen corporal, según Françoise Dolto, tiene profundas implicaciones en la manera en que los niños se perciben a sí mismos y**,** en consecuencia, en cómo se relacionan con el mundo que los rodea. Esta imagen se forma a partir de las experiencias tempranas, especialmente aquellas relacionadas con el cuidado, las interacciones, el lenguaje y la forma en que los adultos responden a sus necesidades.

Cuando un niño crece en un entorno donde es maltratado, ignorado, humillado o desvalorizado, su imagen corporal puede volverse distorsionada. En lugar de desarrollar una percepción positiva y coherente de su cuerpo, se forma una imagen fragmentada, confusa o negativa, lo que puede llevar a desarrollar Inseguridad y baja autoestima. Un niño con una imagen corporal distorsionada no se siente valioso ni seguro. Puede tener dificultades para confiar en sí mismo y en los demás, lo que afecta su desarrollo emocional y social. Así las cosas, la distorsión de la imagen corporal, permite la perpetuidad del maltrato como práctica social, toda vez que la niña y/o el niño naturalizan las formas de comunicación con el contexto dentro de las prácticas de la violencia.

A continuación, explico una corpografía, elaborada por una niña de 11 años, en el colegio Laureano Gómez, ella participó del reencuentro, actividad llevada a cabo el 30 de septiembre del presente año. Posteriormente se llevará a cabo el análisis de esta corpografía prestando especial atención la imagen personal de la sociopersona.

Corpografía: niña de 11 años de edad, del grado quinto, quien en prácticas de conversa expresó ser víctima de maltrato. En la imagen se observa las formas en las que ella expresa es maltratada en el hogar. Las líneas cafés representan las marcas que el cinturón deja en su cuerpo, los puños que recibe en su cara y en su cabeza, al igual que las palmas de la mano marcadas en su rostro por las cachetadas.



Mi cuerpo no sirve para nada

Quiero el dinero para poder escapar

No quiero cuidar a mis hermanos

No me gusta ahí abajo

Huelo a feo

Le tengo miedo a mis papás

Figura 68. Resultados de Taller PMF

La silueta de la corpografía fue entregada a todas las niñas y niños, según ellos se identifiquen. La niña en mención no fue asistente del taller, sin embargo, quiso asistir al evento del reencuentro y expresó su deseo de ir a un nuevo taller si lo llegamos a implementar. Es importante destacar que a los reencuentros realizados (2 hasta el día de hoy) no se le cierra la oportunidad de asistir a ningún niño ni a ninguna niña. Aunque el taller finalizó formalmente en el mes de abril de 2023, el espacio simbólico sigue existiendo y en él pueden encontrarse todas las infancias posibles.

La Corpografía da cuenta de una percepción de su propio cuerpo desde el asco y el disgusto, en especial por sus zonas íntimas. La niña es señalada por su propia familia por tener mal olor y por tener sobrepeso. La niña comenta que su mamá ya entregó de manera voluntaria al hermano mayor al ICBF[78], por lo que desea escapar antes de que la regalen a ella[79]. La relación que ella tiene con su cuerpo es a partir de la resistencia al dolor. Juega con sus amigas y amigos a que la golpeen en los brazos para poder demostrar su nivel de tolerancia.

Se percibe maltrato de ella hacia su propio cuerpo, se percibe maltrato por parte de los compañeros sobre el cuerpo de ella. Asimismo, se observa una presunta necesidad de aceptación a través del auto maltrato. Es decir, al maltratarse ella misma, obtiene la risa y la aceptación de los compañeros que la rodean.

La distorsión de la imagen corporal en este caso está dada desde el asco que siente ella misma por su corporeidad, la cual ha sido influenciada por los adultos que la rodean. Lo que confirma que existe una imagen Corporal, dada a partir de la Socio Persona y que de esta relación confluyen múltiples formas de relacionarse con el mundo.

[78] ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

[79] Desde Orientación confirman la versión de la menor y afirman que están trabajando para proteger sus derechos. Asimismo, se convoca para el año 2025 la proyección de un taller continuo de “Catarsear para Reparar” dentro de la institución, con el fin de poder apoyar a más niñas y niños y entre ellas y ellos a esta menor.

La imagen corporal de la sociopersona resultaría siendo un concepto más amplio, propuesto por esta investigación y que incluye no solo la percepción interna del cuerpo (imagen corporal), sino también cómo el niño se ve a sí mismo en relación con los demás. Esta percepción está profundamente influenciada por las interacciones sociales, las miradas, palabras y actitudes de las figuras significativas en la vida del niño.

Esto también acerca a esta a esta investigación a la siguiente conclusión en cuanto a este hallazgo teórico:

1. Las niñas y los niños que tienen la vivencia del maltrato, habitan su realidad desde la distorsión de su imagen corporal, en términos de este hallazgo teórico, se diría, que habitan su realidad desde una distorsión de la imagen corporal de la sociopersona, la que determinará su manera de relacionarse con el mundo que les rodea. Esta será evidente en la forma en que las niñas y los niños establezcan límites o no hacia las prácticas del maltrato sobre sí mismo. Por otro lado, esta distorsión de la imagen corporal de la sociopersona, va a abrir posibilidades de violencias por parte de estas niñas y niños sobre otros cuerpos. Generalmente son violencias similares a las que ellas y ellos recibieron.

2. Infancias perdidas: La autora Dayana Katherinne Barragán Rodríguez (Rodríguez, 2024), en su tesis de maestría, define las infancias perdidas, como aquellas que están marcadas por experiencias y tránsitos de vida que impidieron su pleno desarrollo. Acercando esta investigación al concepto de infancia perdida, es aquella cuya imagen corporal, de su sociopersona ya se encuentra demarcada por las tensiones de la adultez. Entre ellas están las infancias abandonadas, maltratadas, habitantes de calle. La autora, también señala entre esas experiencias, la necesidad de instalar a las infancias en un campo de producción. En este campo se encontrarían las infancias trabajadoras, cuidadoras, hacedoras de oficios domésticos, las madres adolescentes, las infancias abusadas sexualmente y las infancias explotadas sexualmente.

En cuanto a consecuencias de la distorsión de la Imagen Corporal

Teniendo en cuenta el análisis realizado mediante la herramienta MRS (Modos de Relación Sintiente) en el capítulo 4 de este documento, los registros documentados en la agenda y las prácticas de conversación sostenidas con las niñas y los niños, se evidencia un conjunto significativo de vulnerabilidades que emergen del miedo como experiencia central en las infancias. Dicho miedo no se manifiesta de manera aislada, sino que está estrechamente vinculado con una distorsión de la imagen corporal, la cual afecta profundamente la percepción que el niño, niña o niñe tiene de sí mismo y condiciona su manera de estar en el mundo. Esta distorsión trae consigo diversas consecuencias emocionales, comportamentales y relacionales que incrementan su vulnerabilidad.

Baja autoestima y autoimagen deteriorada

Una imagen corporal distorsionada mina la autoestima de los infantes, haciéndoles sentir que no son suficientes o que su cuerpo es inadecuado. Como lo señala Rico Bovio (1998), la autoestima es un proceso construido a través del reconocimiento propio y externo; sin embargo, en estas infancias, la

ausencia de una valoración positiva del cuerpo y del ser genera un quiebre en la autovaloración, lo que compromete el desarrollo de una identidad sólida y saludable.

Permisividad hacia el maltrato y auto desprecio

En este contexto, la baja autoestima hace que los niños y niñas tiendan a normalizar prácticas de maltrato, tanto en sus relaciones interpersonales como en la forma en que se tratan a sí mismos. La vulnerabilidad corporal no solo se experimenta desde fuera, sino que puede internalizarse, derivando en auto-desprecio y acciones autodestructivas. En este sentido, las prácticas de autodesprecio no son simples expresiones de inconformidad con la propia corporalidad, sino que constituyen una forma de violencia interiorizada que refuerza el ciclo de maltrato. Este ciclo, se convierte en el modo habitual de relacionarse con los otros, lo que transforma a su socio-persona ((Bovio 2000), en un objeto receptor de maltrato y desprecio.

Estrés infantil y riesgo de ideación suicida

La incapacidad de reconciliarse con el propio cuerpo y la experiencia cotidiana del miedo incrementan los niveles de estrés infantil, afectando tanto la salud emocional como física. (Dolto 1984) sugiere que los cuerpos que han sido maltratados o desvalorados cargan una memoria traumática que puede desencadenar un sufrimiento profundo y sostenido. En los casos más graves, este malestar puede conducir a ideación suicida, especialmente cuando los niños y niñas no encuentran vías de expresión o reparación emocional.

Sensación de incompletitud e imposibilidad de soñar

La distorsión de la imagen corporal también genera en los infantes una sensación de incompletitud, haciéndoles percibir que algo en ellos está roto o ausente. Esta percepción limita su capacidad de proyectarse hacia el futuro, bloqueando la posibilidad de soñar con un mañana distinto y de imaginar nuevas formas de ser y estar en el mundo. Como menciona Mandoky (2006), el cuerpo no solo es un espacio físico, sino un territorio simbólico donde se proyectan aspiraciones y deseos; sin embargo, en estos casos, ese territorio se encuentra limitado por las experiencias de miedo y maltrato.

Dificultades en las relaciones con figuras de autoridad

Las experiencias de maltrato sufridas o presenciadas afectan también la capacidad de los niños y niñas para relacionarse con figuras de autoridad. El miedo y la desconfianza hacia los adultos se convierten en barreras para establecer relaciones saludables con maestros, cuidadores u otras figuras de apoyo. Este tipo de conflictos no solo impide que los infantes reciban orientación adecuada, sino que también refuerza el aislamiento social y emocional.

En conclusión, la distorsión de la auto imagen, trae consigo la experiencia del miedo, la cual permea todo tipo de relaciones en la infancia.

Distorsiones presentes en una infancia con distorsión de su Imagen Corporal

Donald Winnicott**,** Desde la teoría del *self* y el *objeto transicional* (Numeral 2.3.2 de este documento*)*, explora cómo la percepción del propio cuerpo y su relación con los objetos externos contribuyen a la construcción de la realidad y a la capacidad de confiar en la realidad misma. Asociado este aporte a la relación entre la imagen de la socio persona (Bovio) y a la imagen inconsciente del cuerpo (Dolto, 1977) puedo concluir que la vivencia del maltrato sobre las infancias trae consigo una distorsión de su propia imagen corporal y de ella se desencadenan un conjunto de alteraciones que, a su vez, conllevan a los siguientes fenómenos de distorsión en su la manera de apreciar el mundo que les rodea, su lugar dentro de ese mundo que les rodea (autovaloración y autoestima)y la forma de desenvolverse en él.

He extraído estas situaciones de conversaciones con niñas y niños, de los resultados del análisis a través de MRS (Capitulo 4), de diálogos con personas adultas que en su infancia fueron expuestas a experiencias de maltrato, y también las he concluido a partir de mi propia experiencia.

No todos los niños expuestos a experiencias de maltrato manifiestan todas las distorsiones que explicaré a continuación. Sin embargo, en todos los niños y niñas que han vivido estas experiencias, se presenta al menos una.

La distorsión en la imagen corporal trae consigo distorsión en la manera de comprender el mundo. La distorsión en la imagen corporal no se limita únicamente a la percepción física del cuerpo, sino que se extiende hacia la comprensión y estructuración del mundo que rodea al niño o niña, afectando su desarrollo cognitivo de manera profunda. Este fenómeno implica que la forma en que los infantes se ven a sí mismos no solo influye en su autoestima, sino que también condiciona su capacidad de aprender, interpretar su entorno y establecer relaciones significativas con el conocimiento. En cuanto a la muestra analizada en el taller, las niñas y los niños con una vulnerabilidad aparentemente alta, son descritos por los maestros que los acompañan, como niños con un rendimiento insuficiente. De los 7 niños de la muestra 5 son representados como niñas y niños “con pocas capacidades”[80].

Expresiones como la anterior son comunes en los adultos que acompañan a niñas y niños con bajo rendimiento académico, lo que refuerza la necesidad de buscar estrategias que no solo permitan a las niñas y los niños reconocerse desde sus potencialidades, sino que también incluyan a los adultos que los acompañan (padres, maestros, cuidadores y otros). Además, las formas de expresión hacia niñas y niños deben enfocarse siempre en brindar apoyo, en lugar de convertirse en un juicio permanente

La distorsión en la imagen corporal no solo afecta la forma en que los individuos se perciben físicamente, sino que también altera su construcción, percepción e interrelación de género. Esta relación entre cuerpo y género es profunda, ya que el cuerpo es el primer territorio donde se inscriben las normas sociales y culturales relacionadas con los roles, expectativas y comportamientos de género (Buttler, 1990). La imagen de género**,** es decir, cómo una persona se identifica y posiciona en el espectro de lo femenino, masculino o no binario, puede quedar comprometida cuando la percepción del propio cuerpo se ve

[80] Palabras del maestro director del grado 403 año 2023

afectada por distorsiones internas o externas. Ante esta distorsión se acunan sentimientos de culpabilidad hacia el propio género, o sentimientos de repudio hacia el género opuesto. Facilitando en el futuro, personalidades, machistas, homofóbicas, misóginas y demás.

Cuando los adultos que acompañan a las infancias actuales fueron ellos mismos víctimas de maltrato en sus propios contextos de infancia, se corre el riesgo de que repitan esos patrones con los niños y niñas bajo su cuidado. En muchos casos, estos adultos no han tenido acceso a procesos de reparación emocional ni deconstructivos, por lo que reproducen sin cuestionar los modelos machistas en los que crecieron. Así, enseñan a los niños a reprimir sus emociones y a las niñas a soportar cargas emocionales que no les corresponden, perpetuando dinámicas de desigualdad desde edades tempranas.

En cuanto a Infancias Migrantes, se genera una distorsión del lugar que habita, hay un desconocimiento de su propia imagen en cuanto a su Contexto de Manifestación y esto genera una imagen de sí misma en condición de inferioridad y docilidad. Las infancias migrantes enfrentan una profunda dislocación identitaria, al verse forzadas a abandonar sus territorios de origen e integrarse en espacios nuevos y, en muchos casos, hostiles. Esta situación genera una distorsión del lugar que habitan y, por tanto, de su capacidad para reconocerse y proyectarse en su nuevo entorno. Este desconocimiento de su imagen en relación con su lugar de enunciación, entendido como el espacio simbólico desde donde construyen su identidad y expresan su voz, contribuye a la formación de una autoimagen debilitada, marcada por la sensación de inferioridad y docilidad.

Por otro lado, el contexto de manifestación, que para Goffman (Ervin, 1956) se constituiría en el contexto donde el individuo se presenta ante el mundo, es el espacio desde donde un sujeto construye su identidad y expresa su subjetividad, influenciado por sus experiencias, cultura y contexto. En el caso de las infancias migrantes, este contexto se ve fragmentado al ser desarraigadas de su cultura, idioma y referentes familiares. En la migración, estas niñas y niños deben negociar constantemente su identidad**,** lo que genera una sensación de desubicación y pérdida del sentido de pertenencia. En este proceso, se sienten desplazados no solo físicamente, sino también simbólicamente, lo que afecta su manera de relacionarse con su entorno.

Por otro lado, el choque cultural que experimentan las infancias migrantes tiende a fomentar en ellas una percepción de sí mismas como seres humanos inferiores, especialmente si la sociedad de acogida tiene discursos o actitudes xenófobas. En estos contextos, el niño o niña migrante puede internalizar prejuicios sobre su origen, su identidad y su valor, lo que lleva a una distorsión de su autoimagen. Esta distorsión se traduce en una actitud de docilidad en algunos casos y agresividad en otros. En los dos casos, la necesidad de aceptación en el nuevo entorno impulsa a las infancias a reprimir su identidad para ajustarse a las expectativas sociales o institucionales del lugar de acogida. Es importante recordar que ni la agresividad, ni la docilidad son características innatas del ser humano (Freire, 2012), por el contrario, son una respuesta aprendida en contextos de opresión. En el caso de las infancias migrantes, tanto la docilidad como la agresividad se convierten en un mecanismo de supervivencia frente a la exclusión y el rechazo, condicionando sus comportamientos y limitando su capacidad para expresar libremente sus emociones y necesidades.

La autoimagen deteriorada impacta no solo en el desarrollo emocional, sino también en el desempeño cognitivo de las infancias migrantes. Al sentirse fuera de lugar, su confianza en sí mismas se ve afectada, lo que dificulta su capacidad para aprender y relacionarse con sus pares. La percepción de inferioridad también influye en la manera en que comprenden su potencial y limita su capacidad para soñar o proyectarse a futuro, generando en muchos casos frustración y desesperanza.

Asimismo, este deterioro emocional y cognitivo puede llevar a desarrollar estrategias de adaptación disfuncionales, como la evitación de vínculos sociales o la aceptación pasiva de dinámicas de maltrato, tanto en el hogar como en la escuela. La falta de reconocimiento y validación en estos entornos fomenta la creencia de que no tienen derecho a ser escuchados ni reconocidos, lo que perpetúa un ciclo de invisibilización y exclusión.

La distorsión de la Imagen Corporal, una puerta al silenciamiento infantil

El silencio es un lugar común para las infancias que están expuestas a las prácticas del maltrato, este silenciamiento, que abre el espacio de acción del adulto centrismo y que potencia la subordinación de las infancias, está originado por todas las vulnerabilidades del miedo, que se mencionaron al inicio de este apartado. Este silenciamiento asegura un lugar frágil en el que la niña y el niño se instalan para evitar la mirada de los otros.

El silenciamiento infantil es una forma de invisibilización que impide a los niños y niñas expresar sus pensamientos, emociones y necesidades, afectando su desarrollo integral. Esta situación se agrava cuando existe una distorsión de la imagen corporal, la cual no solo altera la percepción que el niño tiene de sí mismo, sino que también contribuye a una baja autoestima y a la interiorización del rechazo social. La combinación de ambos factores produce una peligrosa vulnerabilidad, lo que Oscar Daniel Pinzón en su tesis doctoral *Narración Gráfica de Experiencias, Intercambios en Imágenes de Migración* denomina “lo que no se dice**”**. Este concepto alude al conjunto de experiencias de maltrato y violencia simbólica que, aunque no siempre se expresan verbalmente, son profundamente interiorizadas por las infancias.

Pinzón explica que el silenciamiento está vinculado con la imposición de patrones autoritarios, en el caso de las infancias un ejemplo es cuando el grito se normaliza como forma de comunicación, debilitando los espacios para el diálogo. Asimismo, el castigo se convierte en una respuesta automatizada ante cualquier intento de emancipación o cuestionamiento por parte del niño, perpetuando un ciclo de sometimiento. Estas dinámicas no solo limitan la capacidad del niño de expresar su individualidad, sino que consolidan una relación desigual entre la infancia y las figuras de autoridad, reforzando la percepción del niño como un ser sin voz y sin poder.

En esta línea, Arturo Rico Bovio (1998) destaca cómo el uso de diminutivos para referirse a las capacidades y logros de las infancias (“pequeñito”, “cosita”, “bonito”) refleja un trato condescendiente y reduce su valía, impidiendo que desarrollen una autoestima sólida. Esta infantilización del lenguaje tiene efectos profundos, ya que impide que los niños se reconozcan como sujetos capaces de aportar al entorno, alimentando la dependencia emocional y la falta de autonomía. Rico Bovio también alerta sobre la naturalización de la burla como una forma de control social, donde los errores y expresiones genuinas

de los niños son descalificados, instalando la vergüenza y el temor al ridículo como mecanismos de autocensura.

De esta forma, la distorsión de la imagen corporal no es solo un problema individual, sino que repercute en la construcción identitaria, reforzando dinámicas de inferioridad y docilidad. Los niños y niñas internalizan que su valor está condicionado por el juicio externo, lo que alimenta un ciclo de silencio autoimpuesto: dejan de expresar lo que sienten o necesitan por miedo al rechazo, al castigo o a la burla. Como resultado, la voz de la infancia queda soterrada, y se perpetúa una dinámica social que invisibiliza sus subjetividades y les impide reclamar sus derechos.

Este fenómeno tiene graves implicaciones en la capacidad de las infancias para desarrollarse plenamente como agentes sociales, afectando su confianza, su capacidad para soñar, y su potencial para imaginar futuros diferentes. En consecuencia, romper el ciclo del silenciamiento infantil es una tarea urgente, que requiere la transformación de las dinámicas autoritarias y la creación de espacios seguros de escucha, donde la voz de los niños sea valorada como un aporte significativo al tejido social.

Distorsión del concepto de infancia para trasladarse a la “infantilización” como una forma de maltrato

La distorsión del concepto de infancia hacia la infantilización es un fenómeno en el que se priva a los niños y niñas de su derecho a desarrollarse de manera autónoma y progresiva, tratándolos constantemente como si fueran mucho más pequeños e incapaces de autonomía. La infantilización implica un trato que limita sus capacidades, decisiones y oportunidades para expresarse, lo cual se convierte en una forma de maltrato al obstaculizar su desarrollo y minar su confianza en sus propias habilidades.

Este tipo de maltrato se expresa, cuando los adultos imponen controles excesivos sobre sus pensamientos, emociones o actividades, y les niegan cualquier responsabilidad o poder de decisión en aspectos que pueden y deben experimentar para aprender. A través de la infantilización, se proyecta una idea de infancia que implica dependencia, falta de juicio propio y pasividad, en lugar de un periodo de crecimiento y experimentación. Esto refuerza en los niños y niñas la idea de que no son lo suficientemente capaces ni válidos para actuar por sí mismos, afectando su autoconcepto y su percepción de sí mismos en el mundo.

El daño de esta forma de maltrato radica en que, al reducir su capacidad de agencia y expresión, la infantilización afecta su autoestima, confianza y desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. En lugar de sentirse protegidos y apoyados, los niños pueden llegar a internalizar esta dependencia impuesta, generando inseguridades profundas y limitaciones en sus relaciones futuras.

La infantilización no es una condición exclusiva de las infancias, sino que también se extiende a ciertos grupos y comunidades vulnerables en la sociedad, quienes, al ser percibidos como débiles o dependientes, se ven tratados de manera condescendiente, limitando su agencia, autonomía y capacidad de decisión. Este fenómeno ocurre, a menudo con la intención de mantener su potencia en forma de vulnerabilidad y poder ejercer el control.

Feminidades infantilizadas

Una de las formas más notorias de infantilización en la sociedad actual es hacia las feminidades, ya que las mujeres y personas de género no normativo son a menudo tratadas de manera paternalista, minimizando su capacidad de autonomía**,** decisión **y** razonamiento. Esta infantilización hacia las feminidades no solo reduce sus roles y capacidades sociales, sino que también refuerza una dinámica de desigualdad de poder.

La infantilización de las feminidades está profundamente ligada a la historia de subordinación **y** opresión de las mujeres en muchas sociedades. Desde una perspectiva patriarcal, las mujeres han sido percibidas durante siglos como seres emocionales**,** dependientes **y** vulnerables**,** lo que las coloca en una posición de inferioridad en comparación con los hombres. Este trato infantilizante busca mantener esa percepción de debilidad e incapacidad, no solo limitando el papel de las mujeres en los ámbitos públicos, sino también restringiendo su autonomía personal.

Este fenómeno se manifiesta en múltiples formas, entre las cuales destacan:

- Paternalismo social y político**:** Las feminidades suelen ser tratadas como si carecieran de la capacidad de tomar decisiones importantes sobre su vida, especialmente en contextos como la política, la economía y la salud. Se las infantiliza al asumir que necesitan la protección de figuras masculinas o de sistemas de autoridad.
- Reducción de sus opiniones y capacidades: Las mujeres, y especialmente las personas no binarias o transgénero, pueden ser ignoradas o descalificadas cuando expresan sus ideas o puntos de vista, bajo el supuesto de que su juicio es menos válido o maduro. Esto refuerza la idea de que no tienen la capacidad para tomar decisiones informadas.

En la vida cotidiana, la infantilización hacia las feminidades se puede observar en diversos ámbitos:

- Lenguaje condescendiente. La utilización de términos diminutivos, apodos cariñosos o frases como "no te preocupes, yo te ayudo", "déjalo, no lo hagas tú, es peligroso", son ejemplos claros de infantilización. Este tipo de lenguaje descalifica la capacidad de las mujeres para actuar de manera autónoma.
- Reducción a roles tradicionalmente femeninos. Las mujeres, especialmente las jóvenes, a menudo son encasilladas en roles domesticados o cuidador@s, sugiriendo que su principal valor es su capacidad para atender a otros, como si esto fuera lo único que las define.
- Falta de reconocimiento de su experiencia. Las experiencias, vivencias o perspectivas de las mujeres en campos como la ciencia, la tecnología, el arte o la política a menudo se ven minimizadas o ignoradas, lo que refuerza la idea de que su aporte es secundario o menos relevante.

Comunidades estudiantiles, infantilizadas por una academia que maltrata

Las comunidades estudiantiles, especialmente en niveles educativos primarios y secundarios, a menudo son vistas como espacios de aprendizaje y crecimiento. Sin embargo, en muchos casos, la estructura académica y sus dinámicas terminan infantilizando a los estudiantes, tratándolos no como individuos en proceso de desarrollo, sino como seres dependientes y carentes de voz y opinión.

El maltrato se manifiesta en esta relación educativa cuando los estudiantes son constantemente ignorados, cuando se les descalifica o cuando se les enseña que sus pensamientos, opiniones y esfuerzos no son realmente importantes. La academia, en su afán de controlar y estandarizar, puede llegar a restablecer valor a la subjetividad y la autonomía del estudiante, tratándolo como una persona incapaz de tener un pensamiento crítico o de tomar decisiones por sí misma. En este contexto, los estudiantes son reducidos a meros receptores pasivos de información, sin espacio para la reflexión, la autodefinición o la participación activa en su propio proceso educativo.

Esta infantilización se observó a lo largo de mis estudios doctorales al analizar la escuela como entorno de infancias, al relacionarme con las maestras y el movimiento de maestras de la localidad de Engativá para la construcción de la estrategia metodológica y al observar patrones de relaciones entre maestros y estudiantes de todas las organizaciones.

Reflexionar la Infantilización como una acción metodológica presente en las dinámicas de las prácticas artísticas, en la escuela y en la familia, permite establecer patrones claros de comportamiento que erradiquen esta acción sobre cualquier cuerpo. No se infantiliza ni si quiera a las infancias, porque eso les quita la voz y la posibilidad de pedir ayuda ante un contexto de maltrato.

Vulnerabilidades identificadas en esta investigación

En el desarrollo de esta investigación se identificaron las vulnerabilidades que afectan a las infancias como resultado del maltrato infantil, constituyéndose en un eje fundamental para comprender las limitaciones y desafíos inherentes al objeto de estudio. Estas vulnerabilidades ponen de manifiesto las brechas existentes:

1. Experiencia de la fragmentación de la imagen corporal. La fragmentación de la imagen corporal es una experiencia profundamente significativa que afecta a niñas y niños migrantes que han sido víctimas del maltrato. Esta vivencia refleja no solo el impacto del daño físico y emocional al que han sido sometidos, sino también una ruptura en la percepción de su identidad y corporeidad. La imagen corporal, definida como la representación mental que cada individuo construye de su propio cuerpo, se ve alterada cuando el maltrato y las condiciones de desplazamiento interrumpen los procesos de desarrollo saludable. En el caso de las infancias migrantes, estas alteraciones se agravan por la desestabilización cultural, social y familiar que acompaña al fenómeno migratorio. Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación la ausencia de un espacio seguro, agravada por el maltrato y el desarraigo, puede llevar a una percepción

fragmentada del cuerpo, donde las niñas y niños migrantes no logran integrar una visión coherente de sí mismos. Esta fragmentación se traduce en sentimientos de desconexión, vergüenza o incluso rechazo hacia su propio cuerpo, afectando profundamente su autoestima y su capacidad de establecer relaciones significativas.



Figura 69. Corpo-grafía niña de 12 años. Autoría Propia.

En agosto del 2024 tanto con las niñas y niños asistentes al Taller como niñas y niños invitados se realizaron corpografías en las que ellas y ellos plasmaron las diferentes formas en las que han sido violentados, posteriormente intervinieron dichas imágenes con acciones performativas ante la pregunta ¿cómo te sientes cuando te castigan?, se escucharon respuestas como:

- Me veo pequeño o pequeña
- Me siento roto o rota
- Me siento transparente
- Me siento lleno o llena de fuego

Estas respuestas fueron representadas con acciones como arrugar, cortar, rayar y/o romper.



Figura 70. Corpo-grafía niña de 12 años, Taller PMF. Representación de fragmentación. Autoría anónima. (2024)



Figura 71. Corpo-grafía niña de 12 años, Taller PMF. Representación de fragmentación. Acción de cortar. Autoría anónima. (2024)

Teniendo en cuenta lo anterior la experiencia de fragmentación de la imagen corporal es evidente en la representación de la imagen corporal de las niñas y los niños ante la experiencia del maltrato y se constituye en el primer momento de la distorsión de la imagen corporal.

2. Distorsión de la Imagen Corporal. Como se explica en el capítulo 2 del presente documento, la distorsión de la Imagen Corporal de la socio persona, se constituye como la principal vulnerabilidad a intervenir con la propuesta metodológica que concluye de la presente investigación y que será explicada tanton en su proceso como en sus alcances en el siguiente apartado denominado Hallazgos Metodológicos.

3. Intersectorialidad de las vulnerabilidades. La intersectorialidad de las vulnerabilidades es un enfoque que permite comprender cómo diferentes factores de riesgo interactúan y se entrecruzan, generando un impacto acumulativo y diferencial en las vidas de las personas, particularmente en las infancias. Este concepto se nutre de las teorías de la interseccionalidad, introducidas por Kimberlé Crenshaw (1989), que explican cómo múltiples sistemas de opresión—como el género, la raza, la clase o la etnicidad—se interceptan para producir experiencias únicas de marginalización. En el caso de las infancias, la intersectorialidad de las vulnerabilidades implica analizar cómo dimensiones como el maltrato infantil, la pobreza, la migración, el desarraigo cultural y el acceso limitado a derechos fundamentales se combinan y refuerzan mutuamente, exacerbando las condiciones de desigualdad y exclusión. Según Butler (1990), las estructuras sociales y normativas desempeñan un papel crucial en la conformación de estas experiencias, especialmente cuando las infancias quedan atrapadas en sistemas que no reconocen ni atienden adecuadamente sus necesidades particulares. Autores como Nancy Fraser (1997) abogan por un enfoque que combine justicia redistributiva y justicia de reconocimiento para abordar las desigualdades. Este enfoque es especialmente relevante en el contexto de las infancias vulneradas, donde la redistribución de recursos materiales debe ir acompañada del reconocimiento de sus derechos, identidades y experiencias únicas. En el ámbito de las migraciones, Arendt (1951) señala cómo la pérdida del derecho a tener derechos —característica de quienes han sido desplazados de sus países de origen— coloca a las infancias migrantes en una posición de extrema vulnerabilidad. Esta situación se agrava cuando se suma el maltrato, que no solo afecta su bienestar físico y emocional, sino también su capacidad para integrarse y participar en nuevos entornos sociales.

   La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha destacado cómo las múltiples vulnerabilidades se intersectan de manera más severa en contextos de crisis, como los conflictos armados o las catástrofes naturales, donde los sistemas de apoyo colapsan y las infancias quedan expuestas a múltiples formas de violencia y exclusión. Estas dinámicas también son evidenciadas por los trabajos de autores como Sen (1999), quien enfatiza que el desarrollo humano integral debe considerar no solo la ausencia de pobreza, sino también la capacidad de las personas para llevar vidas significativas y plenas.

   En conclusión, la intersectorialidad de las vulnerabilidades en las infancias requiere un enfoque interdisciplinario que abarque los ámbitos social, político, económico y cultural. Comprender y abordar estas intersecciones no solo permite diseñar intervenciones más

efectivas, sino también visibilizar y desmantelar las estructuras que perpetúan las desigualdades, garantizando así el desarrollo y bienestar integral de las infancias más afectadas.

Intersectorialidad población especifica del Taller

Teniendo en cuanta la población que asistió al taller se concluyeron las siguientes intersectorialidades:

Tabla 9. Intersectorialidad de las vulnerabilidades

Género	Cantidad	Intersectorialidad de las vulnerabilidades
Masculino	2	Migrante, infante
Masculino	5	Migrante, infante, pobreza
Masculino	2	Migrante. infante, pobreza y población indígena
Masculino	1	Migrante. infante, pobreza y población afrocolombiana
Masculino	1	Migrante. infante, pobreza y enfermedad crónica
Masculino	1	Migrante, infante, pobreza y capacidad cognitiva diversa
Femenino	1	Migrante, infante
Femenino	13	Migrante, infante, pobreza
Femenino	1	Migrante. infante, pobreza y población indígena

La población estaba integrada por 15 niñas y 12 niños. En su cotidianidad si era evidente un trato diferencial por parte de los educadores y asi mismo de los compañeros hacia este grupo de estudiantes.

Transformación y reparación, un legado intergeneracional que al igual que el maltrato, también se transmite desde las acciones performativas

A lo largo de este documento se ha evidenciado que la práctica del maltrato se transmite de generación en generación[81], reproduciendo patrones que configuran las maneras en las que las personas se relacionan tanto con los demás como consigo mismas. El maltrato, lejos de ser un comportamiento aislado, se naturaliza en los vínculos primarios —como la familia— e incluso en las estructuras sociales, quedando inscrito en los cuerpos y gestos de quienes lo experimentan. Desde el nacimiento, toda práctica, ya sea de cuidado o de maltrato, se integra en el Esquema Corporal del individuo, formando parte de su memoria emocional y afectiva. Esto implica que la vivencia del maltrato no se limita únicamente al momento en que ocurre, sino que se arraiga en los hábitos y maneras de actuar, generando una predisposición para replicarlo en futuras relaciones y contextos.

El Esquema Corporal se convierte, por tanto, en un espacio de archivo vivo donde las experiencias dolorosas quedan registradas, configurando la autoimagen o Imagen Corporal (Dolto, LA IMagen Consciente del Cuerpo, 1984) del individuo y condicionando su autoestima y autovaloración. Cuando estas prácticas nocivas no son identificadas ni intervenidas a tiempo, pueden perpetuarse a lo largo de la vida, dando lugar a relaciones marcadas por la violencia y el maltrato, incluso en escenarios que podrían ofrecer alternativas más saludables. De este modo, las dinámicas de maltrato no solo afectan la manera

[81] Este argumento está desarrollado en los hallazgos de la genealogía

en que una persona se percibe a sí misma, sino que también determinan la persona social (Rico Bovio, 2000) cómo interactúa con su entorno, reforzando ciclos de dolor y vulnerabilidad.

No obstante, con la misma intensidad con la que el maltrato se inscribe y perpetúa de generación en generación, esta transmisión intergeneracional también abre un espacio para la reflexión y el cambio. Comprender cómo las prácticas de violencia se integran en el cuerpo y se refuerzan en la interacción social permite visibilizar caminos hacia la transformación de esos patrones. Las experiencias de reparación a largo plazo demuestran que, a través de enfoques performativos y artísticos, como los propuestos por la práctica del *catarsear*, es posible reconfigurar la experiencia corporal y emocional del individuo. Esta reconfiguración no solo habilita nuevas maneras de relacionarse basadas en el bienestar, el cuidado mutuo y el respeto, sino que también rompe los ciclos de maltrato, promoviendo el desarrollo de una autoestima sólida y una convivencia más justa y empática.

En el marco del doctorado, durante el tercer semestre, en Taller-Laboratorio III, tuve el acompañamiento del maestro Francisco Ramos Cuncanchún y de la maestra invitada Agnès Surbezy, quien hoy me apoya en la dirección de esta investigación desde la Universidad Jean Jaurès de Toulouse. Con ellos tuve la oportunidad de explorar dos herramientas que me motivaron a reconectar con las niñas y los niños que, desde 1982, habían transitado esta experiencia performativa conmigo.

La primera herramienta fue la exploración de *Filmora*[82], como una forma de recopilar y registrar imágenes y videos de cada instante en este reencuentro. La segunda fue la intermedialidad[83]. A partir de las propuestas de la maestra Surbezy sobre la posibilidad de registrar a partir del diseño e implementación de una herramienta intermedial el encuentro. Entonces, comencé la 'no escritura convencional, de un cadáver exquisito[84]. Con el apoyo de ambos maestros, organicé un taller con egresadas y egresados del Catarsear, convocando a personas que en su infancia tuvieron la oportunidad de experimentar esta vivencia.

En este taller, ya en su etapa adulta, los participantes tuvieron la oportunidad de conversar, compartir alimentos, jugar corporalmente, dibujar, modelar con diferentes texturas y recordar. Al final de este texto se adjuntan enlaces para que el lector o la lectora pueda observar algunas de las acciones realizadas.

A partir de estos encuentros, los momentos para Catarsear y recordar en grupo lo que ahora llamamos 'Sentir Bonito' se han vuelto más intensos y frecuentes. Este 'Sentir Bonito', como un hijo del Catarsear, nos invita a jugar y performar todo aquello que la vida nos ha traído, sin que ello borre la huella de una infancia vivida en juego y en Catarseo.

[82] Filmora es una herramienta para edición de video, un editor diseñado para que cualquier usuario aprenda a manejarlo rápidamente y con grandes resultados, sin importar la experiencia previa que tenga con este tipo de aplicaciones.
[83] La intermedialidad como combinación de medios expresivos tradicionales y medios asociados a las nuevas tecnologías.
[84] Cadáver exquisito es un juego de palabras por medio del cual se crean maneras de sacar de una imagen muchas más.

Entre los participantes se encuentran egresados de la ASAB, madres de familia que eligieron dedicarse al hogar, personas inmersas en el mar de la literatura, una abogada, una administradora pública, doctoras, *gogo dancer*[85]*s* y otros que ahora residen en distintos países. No importa el camino que cada uno haya tomado en su vida, en todos ellos habita el Catarsear como un modo de respirar y observarse desde sus potencias.

Esta narración, que reflexiona sobre 32 años de Catarsear, fortalece la postura sobre la trascendencia de las acciones performativas. Así como el maltrato puede trascender generaciones, el Catarsear también puede habitar en múltiples territorios, cuerpos y generaciones futuras, transformando la experiencia de maltrato en la infancia por un fortalecimiento a la imagen corporal desde las potencias personales.

La descolocación del maltrato como herramienta de disciplinamiento

Históricamente, las prácticas artísticas en las infancias han incurrido en acciones disciplinarias que buscan producir obras de alta calidad estética**.** Sin embargo, la noción de "calidad" ha sido históricamente atribuida a patrones rígidos de belleza y simetría, que, lejos de ser inclusivos y diversos, imponen ideales restrictivos sobre la creatividad infantil.

Dentro de este marco, los procesos disciplinarios han sido aplicados de manera tanto física como emocional, a través de prácticas que no solo condicionan la forma en que los niños interactúan con el arte, sino que también pueden ser profundamente dañinas para su desarrollo. Estas prácticas disciplinarias han tomado diversas formas, entre las que se destacan:

- Repeticiones de acciones corporales que generan dolor y maltrato físico: Para lograr la "perfección" estética, los niños han sido sometidos a la repetición constante de movimientos y posturas, muchas veces forzadas o incorrectas, que generan dolor físico. Este enfoque busca una uniformidad mecánica que ignora las limitaciones naturales del cuerpo infantil y su potencial expresivo, convirtiendo el proceso creativo en una experiencia dolorosa y perjudicial.
- Aislamiento del cuerpo que no cumple con los patrones de comportamiento o con las producciones estéticas esperadas: Aquellos cuerpos o manifestaciones artísticas que se desvían de las normas establecidas, que no siguen los patrones de belleza y simetría definidos como "correctos", han sido objeto de aislamiento o desaprobación. En lugar de fomentar la expresión libre y la creatividad, se busca uniformidad y conformidad, castigando las diferencias y reforzando un modelo rígido y excluyente de lo que debe considerarse "arte"
- La descalificación en público es una forma de maltrato psicológico que tiene consecuencias devastadoras para la víctima, a través de ella se estimula la distorsión de la Imagen corporal y con ellos se fortalece la inseguridad y la baja autoestima.

[85] Bailarinas de bares

- El silenciamiento es una estrategia que se ha naturalizado dentro de los contextos infantiles. A partir de muchas y variadas dinámicas se estimula el silencio como una práctica social positiva, generando en las niñas y los niños el miedo a exponer su punto de vista. En muchos casos el silenciamiento se hace con amenazas o con gritos.

El principal hallazgo metodológico de esta investigación fue que a través del proyecto TransMigrARTS y en él la vinculación del taller *Performando Mi Frontera*, pude hacer visibles múltiples formas de maltrato que emergían de diferentes direcciones y hacia diferentes destinos. La observación de los registros me permitió en modo reflexión visibilizar que el maltrato es una constante metodológica en todos los regímenes y sistemas en que me desenvuelvo y que es menester, no sólo crear estrategias metodológicas que descoloquen el maltrato desde las infancias y hacia las infancias, sino que, a partir de mí misma, empiece a visualizar las formas de maltrato que emergen de mi hacia el entorno.

Este hallazgo metodológico debe tenerse en cuenta en la propuesta final de esta investigación, a través de principios y premisas que indiquen a quienes orientan procesos desde la Práctica Performativa del Catarsear que el maltrato no puede hacer parte de las acciones llevadas a cabo en la estrategia.

Teniendo en cuenta las vulnerabilidades que se han mencionado a lo largo de todo el documento y se han concretado de manera específica en este apartado, descrito a continuación la propuesta metodológica *La Performance del Catarsear* como una posibilidad de recuperar y rescatar desde la auto ficción la imagen corporal de la socio persona, específicamente en comunidades infantiles expuestas a condiciones de maltrato que supondrían un fenómeno de distorsión.

Contribuciones

En esta sección se presentan las principales contribuciones de la presente investigación-creación aplicada: *La Práctica Performativa del Catarsear* como herramienta metodológica para la transformación y reparación de las infancias frente a la experiencia del maltrato, especialmente en lo relacionado con la distorsión de la imagen corporal. Para facilitar la comprensión del alcance de los hallazgos y sus posibilidades de aplicación, esta sección ha sido cuidadosamente estructurada en varias partes.

La primera parte, se encuentra enfocada en exponer los argumentos que soportan la propuesta de la Práctica Performativa del Catarsear. En la segunda parte, se presentan las premisas del Catarsear como propuesta metodológica. El tercer apartado, hace referencia a las premisas de la persona que podría orientar El Catarsear, de tal manera, que se cuente con el conocimiento, la disposición, y sensibilidad para percibir la transformación que se dan en los participantes, durante su desarrollo. Por último, se expone la propuesta del Catarsear, a través de la metodología del taller, donde se recogen los procesos creativos desde una perspectiva performativa y pedagógica. De esta manera, se detallan las acciones a realizar antes, durante y después de las sesiones, los recursos y tiempos propuestos, así como los métodos de registro que se proponen.

Seguido a esto, se da paso al Manifiesto por el Derecho Corporal de las Infancias. Una declaración ética y política por la transformación de vulnerabilidades en la infancia, producto de mi propia experiencia de transformación, así como en mi condición de testigo de las transformaciones de las niñas y niños que

participaron en esta experiencia del Catarsear y de los acercamientos a aquellas y aquellos que durante estos 32 años de Catarseo han participado directamente con el proceso.

Finalmente, se exponen otras contribuciones, en relación con la investigación-creación aplicada; la línea de investigación de la Facultad de Artes ASAB de la UDFJC, y la incidencia social del Catarsear, en aspectos como: la diversidad cultural, la valoración de la sensibilidad del otro, de su experiencia de migración, de su transitar; y la necesidad de una garantía de reparación y no repetición, hacia las infancias migrantes.

Figura 72. Creación sesión *Mi Lugar Seguro*.
Taller PMF. Autoría propia. (2023)



Argumentos que sostienen y consolidan la propuesta performativa del Catarsear

Ante un contexto que valida a las infancias desde los recursos legales, como una población de atención prioritaria en todos los sentidos, pero que en los contextos sociales se evidencia un crecimiento en las cifras de maltrato de todas las formas, me permito enumerar a continuación los diferentes argumentos por los que propongo la *Práctica Performativa del Catarsear* como un recurso que desde las prácticas performativas puede contribuir a transformar la condición de vulnerabilidad en relación a la baja autoestima, directamente en las niñas y los niñas y en su forma de reaccionar ante contextos maltratadores y/o la forma de constituir su autoestima como un lugar seguro.

- La Práctica Performativa del Catarsear permite Transformar la Vulnerabilidad en Fortaleza. Esta práctica Performativa, demuestra que las experiencias de vulnerabilidad no tienen que ser cargas que limiten el desarrollo personal, sino que pueden convertirse en catalizadores de crecimiento y transformación. A través de la expresión artística y la interacción social, los participantes logran transformar sus vulnerabilidades en fortalezas, redescubriendo su potencial creativo y emocional. Esta práctica no solo favorece la reparación emocional de quienes la experimentan, sino que también impulsa una visión más humana y empática del mundo, basada en el reconocimiento de la fragilidad como un componente esencial de la fortaleza.

- Taller para el Empoderamiento Infantil Migrante. El fenómeno de la migración está gestado desde una perspectiva adultocéntrica, lo que no implica que migrar carezca de aspectos positivos o que, en muchos casos, no sea un acto de supervivencia. Sin embargo, como expongo en la página 191 de este documento, las infancias se encuentran en pleno proceso de configurar la manera en que se perciben a sí mismas, y este fenómeno puede distorsionar su imagen corporal (Dolto). La migración impacta profundamente en el desarrollo emocional y físico de las niñas y niños, quienes, en su proceso de crecimiento, son especialmente vulnerables a los cambios abruptos en su entorno. El taller de Transformación propuesto en el presente documento está diseñado originalmente para brindar a niños, niñas y adolescentes migrantes un espacio seguro y enriquecedor donde puedan desarrollar habilidades emocionales y sociales que les ayuden a enfrentar los retos derivados de su situación migratoria. A través de acciones performativas, se busca empoderar a la niñez migrante, fomentando su resiliencia, autoestima y sentido de pertenencia. Con un enfoque integral, se promueve un ambiente de apoyo comunitario, donde se respeten sus derechos y se reconozcan sus potencialidades como agentes de cambio en su propio entorno.

- La Práctica Performativa del Catarsear permite la emancipación de las infancias a partir de acciones performativas. El principal camino hacia la emancipación de las infancias, es el reconocimiento de ellas mismas como sujetos y sujetas completos y completas, valiosos y valiosas y merecedores de ser escuchados y escuchadas, respetados y respetadas, protegidos y protegidas. Este reconocimiento implicaría que las niñas y los niños, son conscientes de:

    - ¿Cuándo corren peligro?

- A quién llamar si se sienten vulnerables
- Su opinión debe ser escuchada y debe recibir argumentos en caso de que esta no sea llevada a cabo.
- Qué ruta tomar en caso de ser violentadas y violentados
- Que tienen derecho a expresar su desacuerdo
- Tienen derecho a frenar acciones de violencia de cualquier tipo sobre ellos mismos.

Este enfoque propone utilizar el juego como un espacio de acción y expresión performativa, donde la infancia puede explorar y construir nuevas formas de identidad y autonomía. A través de dinámicas lúdicas y creativas, se busca fomentar la emancipación infantil, permitiendo que niñas y niños ejerzan su poder de transformación y desarrollo personal sin las restricciones impuestas por estructuras adultocéntricas.

En esta propuesta del *Catarsear*, el juego se convierte aquí en una herramienta de empoderamiento, donde las infancias no sólo participan, sino que se reconocen como protagonistas activas en la construcción de su propia realidad. Estas acciones performativas promueven un proceso de liberación y autodefinición, ayudando a los más jóvenes a imaginar y realizar sus propias formas de ser en el mundo.

Es por esto, que el *Catarsear* es un conjunto de acciones performativas socio situadas (Hunter, 2021) se ubica en la realidad de las niñas y los niños que van a participar.

- La Performance del Catarsear permite Evidenciar la necesidad de establecer los derechos corporales de la infancia. La lucha por establecer los derechos corporales, la lidera la maestra Sonia Castillo, desde una perspectiva crítica sobre cómo el cuerpo es construido y percibido dentro de diferentes sistemas de poder, visibilizando cómo la corporalidad se convierte en un espacio de resistencia, identidad y transformación. Ahora bien, aunque su obra explora las relaciones entre el cuerpo, el poder y la subjetividad y ello la lleva a establecer una demanda que estipula los Derechos Corporales, esta investigación en particular, subraya la necesidad de un manifiesto de derechos corporales para las infancias. Toda vez que históricamente se ha naturalizado el cuerpo de la niña y el cuerpo del niño como sujetos susceptibles de maltrato y aunque existe un conjunto de leyes que las y los protegen, los cuerpos de las niñas y los niños siguen siendo foco de violencia y abuso. El manifiesto, que para esta investigación hace parte de los productos y las contribuciones de esta tesis, se mantendrá presente en las Instituciones educativas donde yo esté orientando procesos creativos, donde quiera que se instale el *Catarsear* y se establecerá como propuesta para la localidad de Engativá.

- La Práctica Performativa del *Catarsear* proporciona a la Escuela herramientas creativas para cumplir su rol fundamental en atención y cuidado a las Infancias Migrantes. En el contexto actual, donde la migración es un fenómeno global que afecta a millones de niños y niñas en todo el mundo, la escuela tiene un papel crucial en la atención y el apoyo a las infancias migratorias. Estas niñas y niños enfrentan desafíos complejos, no sólo en términos de adaptación a nuevos entornos y sistemas educativos, sino también en relación con su identidad, bienestar emocional y sentido de pertenencia. En la mayoría de los casos, estas

infancias son víctimas de abandono, negligencia y/o violencia, por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas reconozcan y trabajen de manera activa para atender sus necesidades específicas:

- Programas de atención a la infancia migrante en la escuela
- Acompañamiento psicosocial, que verifique el cumplimiento de los cuidados requeridos
- Reflexiones institucionales que permitan un espacio acogedor y de buen trato para todas las infancias, teniendo en cuenta las múltiples formas de diversidad que en las instituciones se acoge.

La Práctica Performativa del *Catarsear* permite la práctica artística hacia las infancias centrada en el sentir. La Performance del *Catarsear* se constituye a partir de esta investigación como una propuesta en la que la práctica artística dentro del contexto escolar sea válida en cualquiera de sus formas, sea multidisciplinar, sea centrada en las necesidades de las niñas y los niños, sea pensada para ellos y por ellos. Configure un territorio de igualdad y buen trato y sobre todas las cosas les permita sentirse fuertes, buenos y completos a todas y todos los que hagan parte del proyecto. Niñas, niños y orientadores. A continuación, se explica el paso a paso de la propuesta metodológica del *Catarsear*, y posteriormente se sintetizan las contribuciones que esta investigación hace a todas las instancias competentes.

Premisas de la Práctica Performativa del Catarsear

El *Catarsear* es una propuesta metodológica de investigación Creación Aplicada. Esta metodología se centra en el reconocimiento de la sensibilidad situada de las niñas y los niños que asisten al taller. Por lo tanto, si bien se proponen unas acciones en el presente taller, estas deben adaptarse a las particularidades sensibles de la comunidad. Con ellas, el discurso debe ser pensado siempre en la construcción de una autoestima y una imagen corporal saludable tanto individual como colectiva, desde las y los niños, para las y los niños.

Las acciones que se han llevado a cabo en el *Catarsear*, a lo largo de estos 25 años, han cumplido con dos características importantes y que deben tener en cuenta quienes apliquen el Catarsear como una acción performativa con las infancias[86]:

Las acciones nacen de la propia sensibilidad, en mi caso, se originan en mi infancia como respuesta a una experiencia de maltrato. Esta característica la he denominado “Acciones de mi propia sensibilidad”: Ellas me permitieron, como gestora del catarsear, generar procesos de empatía con las infancias con las que trabajo actualmente. Es decir que, quien orienta la performance del Catarsear, debe generar acciones que nazcan de su propia sensibilidad. Si bien, esta caja de herramientas provee un taller con un catálogo de actividades propuestas, en ella también se va a encontrar una acción previa de sensibilización en la que el orientador de la Performance del Catarsear pueda conectar su sensibilidad con el proceso. Tener una mirada sensible con las infancias es un derecho que ellas tienen. Esta podría ser otra premisa. Las infancias tienen derecho a ser tratadas desde una mirada (revisar si solo la mirada) sensible.

[86] Me permito narrar en primera persona, cómo mi experiencia enriquece la metodología propuesta

Acciones propias de las infancias que se transforman en acciones creativas. La acción creativa nace de la acción de ser niña o niño. La acción creativa no nace del disciplinamiento, sino que despierta en la mitad de una respuesta lúdica. Acciones que se han atribuido exclusivas para las infancias: El juego, el ruido, el huntar, el ficcionar, imaginar, narrar. Asimismo, las materialidades fluyen de los objetos propios de las niñas y los niños, el juguete, el instrumento musical, la plastilina y demás.

Esta propuesta metodológica le concede el papel central al artista que en este caso son las comunidades infantiles. Esta Catarsis, no se centra en la transformación del auditorio, sino que por el contrario asume desde el primer encuentro una acción performativa andante que se transforma y que empieza a atravesar la porosidad tanto de las niñas y los niños, como de quien orienta el *Catarsear*.

La Catarsis que para esta investigación se transforma en verbo infinitivo, "Catarsear", propone un nuevo modo de hacer performance, manteniendo el sentir-actuar como herramienta central predominante, a través de la cual las comunidades participantes (las Infancias) se hacen conscientes de sus propias potencias, esto con el fin de contribuir a la construcción de una Imagen Corporal Saludable[87] y merecedora de respeto en todas las etapas de su vida. Así entonces, La *Práctica Performativa del Catarsear*, establece cuatro premisas metodológicas esenciales para la práctica de la performance con Infancias. A continuación, se explica cada una de las premisas con sus NO NEGOCIABLES, es decir acciones, postulados o ideas que deben estar presentes dentro de la *Práctica Performativa del Catarsear*:

Premisa de Acción Emancipatoria

Las acciones que se lleven a cabo dentro de la práctica del *Catarsear*, deben tener como fin empoderar a las niñas y los niños. Estas acciones buscan ofrecer a los niños y niñas, espacios para el auto reconocimiento y el desarrollo de la confianza. El *Catarsear* debería entenderse entonces también, como un espacio seguro, donde las infancias pueden ser en libertad. Las acciones emancipatorias promueven en las y los niños su capacidad para tomar decisiones informadas y ejercer sus derechos, asimismo, fortalecen la autoconfianza y les permite mirar al otro desde sus potencias.

Dentro de esta premisa se encuentran los siguientes No negociables:

1. El Juego debe ser una acción emancipatoria. El niño debe sentir sus potencias en el juego y en equipo ellas y ellos son capaces de integrarlas para fortalecer relaciones de apoyo y liderazgo.
2. El Liderazgo es rotativo. Todas las niñas y los niños, tendrán espacios de liderazgo dentro del taller.
3. El Papel del líder. No siempre debe dirigir el que orienta el *Catarsear*. (Maestro, Tallerista, Padre) el liderazgo se debe rotar, esto con el fin de asignar una pequeña responsabilidad a las y los integrantes de la comunidad.

Premisa de Cuidado, Bienestar y Protección

Las acciones que se lleven a cabo dentro de la práctica del Catarsear, deben propender por el cuidado y bienestar de las infancias, esta acción del cuidado debe tener en cuenta un dossier ético, que en todos los casos estipule unos mínimos básicos de cuidado físico, psicológico y emocional.

[87] Ver definición pg. 140

A esto se le adjuntan los siguientes **NO Negociables** de esta premisa:

1. Se deben estimular las relaciones desde el afecto y el apoyo. En ello se construye la confianza, que es muy importante para la Imagen propia corporal Saludable.
2. El taller debe contar con un esquema de apoyo integrado por un Psicólogo.
3. El orientador del taller debe tener experiencia de trabajo con poblaciones infantiles.
4. Si el grupo es mayor de 25 niñas niños, se puede o se sugiere contar con un profesor(a) acompañante.
5. A la comunidad siempre se le provee un mínimo de alimento con el fin de garantizar el cuidado y la energía para el taller.
6. El tallerista debe conocer procesos de movimiento con infancias, con el fin de no generar lesiones en las niñas y/o los niños
7. Asentimiento para la participación: Las y los participantes, están en su derecho de realizar o no la actividad propuesta. Esta particularidad le devuelve a la niña y al niño el poder de decidir, circunstancia determinante en la construcción de su imagen corporal. Asimismo, a través de ella, se le permite al participante acceder a su derecho de protegerse.

Premisa de relaciones desde el NO adultocentrismo

Las acciones que se lleven a cabo dentro de la práctica del Catarsear deben apuntar a la búsqueda de un espacio igualitario, en el que las niñas y los niños se sientan con la posibilidad de opinar, transformar y o rediseñar el taller. Las niñas y los niños deben ser tratados con respeto y honestidad (Dolto, 1977). Las infancias están en la capacidad de comprender lo que pasa a su alrededor. Los NO negociables de esta premisa son:

1. Los niños poseen el conocimiento: Los aprendizajes emergen de las niñas y los niños.
2. Poder de elección: Los niños pueden preguntar y cuestionar, asimismo se pueden retractar.
3. Las niñas y los niños pueden ubicar su cuerpo donde se sientan más cómodos: Las niñas y los niños seleccionan el espacio que más les llame la atención para trabajar.
4. A las niñas y a los niños no se les da instrucciones a través de gritos o señales de silenciamiento.

Premisa del sentir abierto

Las acciones que se lleven a cabo dentro de la práctica del *Catarsear* deben abogar por un enfoque en el que la autenticidad y la libertad en la expresión emocional sean fundamentales para el desarrollo saludable de los niños. Al valorar la expresión emocional auténtica, fomentar la autoexploración emocional, crear espacios seguros para la expresión de sentimientos, promover la comunicación abierta y proporcionar educación emocional continua, se contribuye al bienestar integral de los niños.

En esta premisa, los NO negociables son:

1. Libertad en la Creación. Las niñas y los niños son libres en el desarrollo de sus creaciones artísticas, aunque haya parámetros generales, las representaciones del orientador no pueden alterar ni manipular las creaciones de la comunidad.

2. Libertad de Ficcionar e Imaginar. No se debe coartar la imaginación de los niños, de ella nacen las grandes ideas, en su imaginación y en su capacidad de ficción nacen sus creaciones.

Perfil del orientador del Catarsear

Para desarrollar el taller propuesto en este apartado es importante que el tallerista o la tallerista responda al siguiente perfil:

1. Tener conocimiento en el trabajo con niñas y niños
2. Tener una capacidad física y de energía que resista el juego de una comunidad infantil
3. Tener un tono de voz que le permita llegar a todos y cada uno de los niños
4. Tener la capacidad de improvisar si alguna actividad no se puede realizar
5. Mostrar empatía y apoyo, especialmente cuando se trata de ayudar a algún niño en una situación difícil. No tener actitudes de desagrado, para atender a una niña o un niño en caso de algún accidente fisiológico (Es normal que las niñas o los niños por la emoción del juego no vaya al baño y quizás sufra una emergencia)
6. Debe tener un lenguaje afectuoso, pero que no incluya diminutivos. A las niñas y a los niños se les habla como a un igual.
7. No se debe disfrazar la voz para comunicarse con las infancias
8. Debe estar en la capacidad de untarse de pintura.
9. No debe temer al riesgo de parecer ridículo.
10. Debe permitir que emerja lo que no estaba planeado.
11. Se denomina orientador porque sirve de guía[88] Por lo tanto, la paciencia debe ser una de sus virtudes.

[88] El orientador, también conocido como consejero o asesor, tiene el rol de guiar y apoyar a los individuos en la toma de decisiones, la resolución de problemas y el desarrollo personal o profesional. Su enfoque es a menudo individualizado, brindando apoyo personalizado en función de las necesidades y objetivos específicos del individuo.

Taller de Transformación Performance del Catarsear



Figura 73.

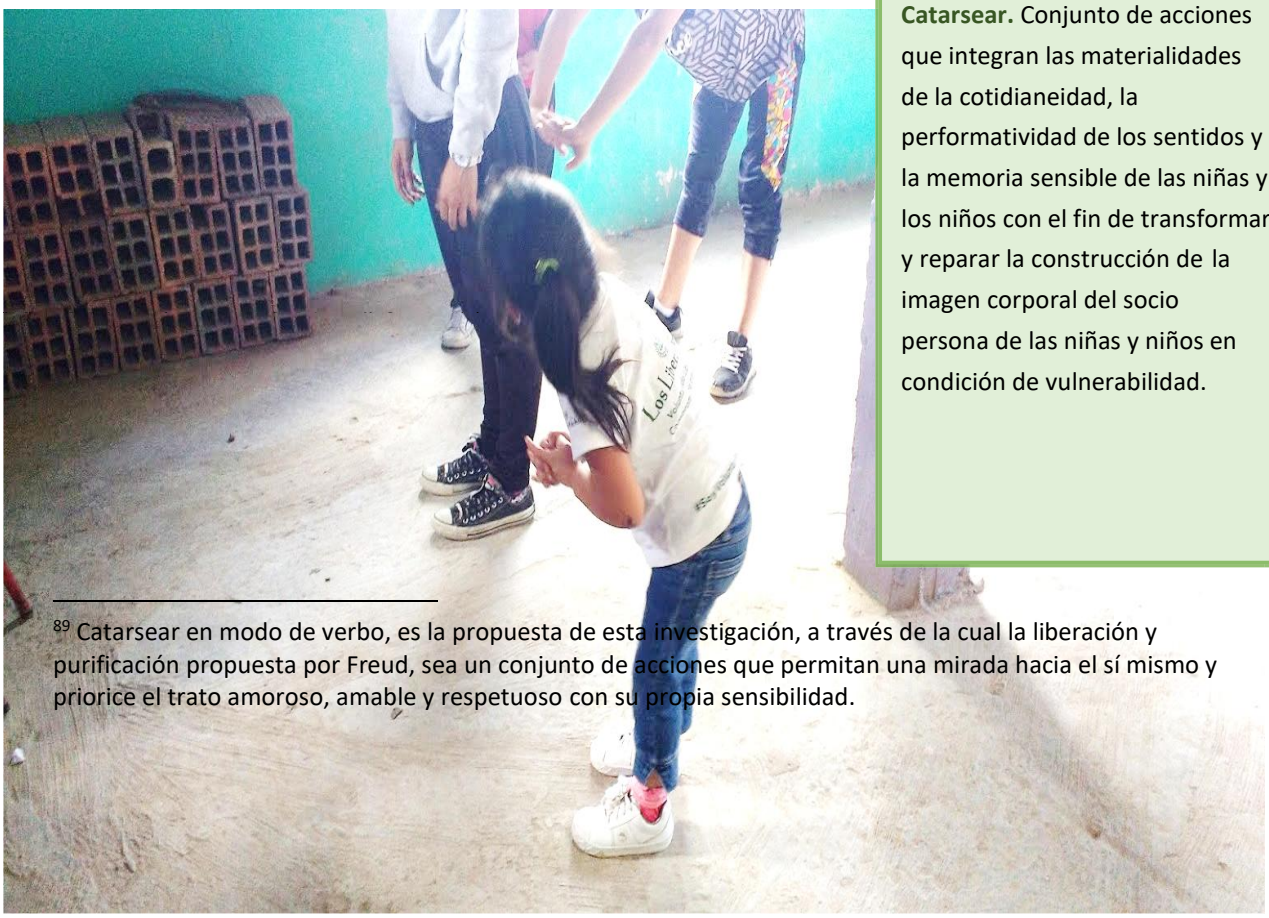
Contribución metodológica, acciones performativas para las infancias vulnerables

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo específico número seis, el cual dice: Diseñar una propuesta metodológica, del Catarsear, como contribución a los estudios artísticos, a la investigación Creación y a la Escuela, como herramienta de uso para los maestros de la localidad de Engativá, presento a continuación el taller de Transformación que he denominado *Performance del Catarsear*[89]. Este taller en las fases de cada sesión mantiene la propuesta del proyecto TransMigrARTS:

- Calentamiento: Para este taller esta fase se llamar Sensibilización.
- Disciplinar: Para este taller esta fase se denomina Catarseando-Ando.
- Cierre: Para este taller se denomina Reflexión Final.

CATARSEANDO

Figura 74. Acción Performativa del Catarsear.



Acción Performativa del Catarsear. Conjunto de acciones que integran las materialidades de la cotidianeidad, la performatividad de los sentidos y la memoria sensible de las niñas y los niños con el fin de transformar y reparar la construcción de la imagen corporal del socio persona de las niñas y niños en condición de vulnerabilidad.

[89] Catarsear en modo de verbo, es la propuesta de esta investigación, a través de la cual la liberación y purificación propuesta por Freud, sea un conjunto de acciones que permitan una mirada hacia el sí mismo y priorice el trato amoroso, amable y respetuoso con su propia sensibilidad.

Objetivo General del Taller

Fortalecer en las infancias la construcción de una imagen corporal sana de la sociopersona, donde cada niña y niño se reconozca como un territorio seguro y valioso, capaz de proyectarse hacia futuros posibles. Este proceso se fundamenta en las capacidades y potencias propias de la niñez —como ficcionar, imaginar, fantasear, soñar, desear, jugar y crear— y busca que estas habilidades se expresen y expandan a través de las acciones performativas que propone el Catarsear. Las actividades, propias de esta acción performativa emplearán materiales de la vida cotidiana, la performatividad de los sentidos y la memoria sensible de cada niño y niña como herramientas centrales para explorar y expresar su propia identidad y potencial creativo, impulsando una autoimagen empoderada y segura.

Objetivos Específicos del Taller Performance del Catarsear

- **Facilitar** la creación de un personaje ficcionado en el que las niñas y los niños puedan plasmar sus sensaciones, emociones, gustos y desagrados. A través de esta actividad, se busca que los participantes exploren su mundo interno de manera lúdica y creativa, fomentando la expresión de su individualidad y la comprensión de sus emociones en un espacio seguro y respetuoso.

- **Fomentar** en las niñas y los niños la exploración de su sentido del tacto como medio de expresión y autoconocimiento, promoviendo el reconocimiento de su piel como una frontera protectora que refleja su identidad y emociones. A través de esta experiencia, se busca que los participantes valoren y cuiden su piel como un espacio único de contacto con el mundo, ayudándoles a construir una relación positiva y respetuosa con su propio cuerpo.

- **Fortalecer** la exploración de su cuerpo sin juicios ni limitaciones**,** desarrollando una relación más segura y positiva consigo mismo, a través de la promoción de la experiencia de movimiento desinhibido y espontáneo inspirado en la metaforización de la naturaleza.

- **Fomentar** la colaboración y la creatividad en las niñas y los niños a través del trabajo con una tela cuyo tamaño permita el trabajo de todo el grupo, con el fin de convertirla en una trama colectiva que cubra sus cuerpos, permitiéndoles experimentar la sensación de unidad y conexión. Esta actividad busca que los participantes visualicen y sientan cómo sus individualidades se integran en un solo cuerpo, promoviendo el trabajo en equipo, la empatía y la creación compartida.

- **Transformar** los sonidos en herramientas de expresión emocional y narrativa, promoviendo su uso como vehículo de comunicación y conexión en el contexto de una acción performativa.

- **Entender** la puesta en escena como un regalo que las niñas y los niños se merecen, brindándoles un espacio seguro y creativo donde puedan expresar libremente sus sentimientos. A través de esta experiencia, se busca que cada niño y niña tenga la oportunidad de conectarse consigo mismo y con los demás, utilizando el arte como una herramienta para la comunicación emocional y la autoexpresión



Necesidades del Taller

Bitácora de Exploración para la persona que Orienta. Es muy importante el sentir de quien orienta. Quienes nos acercamos a las infancias generalmente exploramos de manera más profunda nuestras emociones y si o si, se exteriorizan aquellos momentos que en la infancia propia retuvieron más significado.

La Bitácora, le permite al orientador comprenderse desde la honestidad y la transparencia. La escritura del sentir, a través de la palabra, caligramas, dibujos libres, cartografía corporal de mis "Tesoros de Sensibilidad", permiten un crecimiento, un performar y crecer como guía. No se sigue igual después de jugar con las niñas y los niños.

Esta bitácora, también permite el registro de aquello que se observó y que genera una línea de tiempo, del lugar, de las niñas y los niños, del orientador, del sentir.

Bitácora de Exploración para las niñas y los niños. Es importante que las niñas y los niños tengan la oportunidad, el tiempo, el lugar y el recurso para poder plasmar lo que sienten, con la libertad genuina de hacerlo, sin coacciones ni vigilancias que los oriente a plasmar el deseo de otra persona.

Rincones del Catarsear (distribución del espacio)

Teniendo en cuenta las experiencias vividas en esta investigación, como la implementación del taller *Performando Mi Frontera* y las movilidades TransMigrARTS realizadas a diferentes estructuras, se ha determinado como prioritario atender a la distribución de los espacios.

Este taller propone unos rincones para la realización del taller (Estos rincones, pueden ser en el mismo salón donde se realicen las actividades, es simplemente la denominación de lugares a los cuales las niñas y los niños podrán atender alguna necesidad básica). Dentro de este espacio debe existir:

1. El Rincón de apoyo. Este rincón corresponde al espacio donde se encontrará la orientadora de la institución, orientador, (a), psicólogo (institucional): Una persona que conoce previamente la comunidad y puede asistir a las niñas y los niños en caso de que alguna o alguno sienta la necesidad.
2. El Rincón del alimento. En este rincón se deben tener aquellas o aquellos víveres, golosinas, agua, refrescos o lo que el orientador del taller considere necesario para la implementación de cada sesión.
3. El Rincón de Higiene. Este corresponde al baño o a lo que haga las veces de (en caso de llevarse a cabo en una zona rural, que no tenga acueducto). Se deben disponer de los recursos para que las niñas y los niños puedan hacer sus necesidades fisiológicas, puedan asearse después de pintar y demás.
4. El Rincón de la Exploración y el Juego. Este corresponde al espacio en el que se desarrollarán las actividades, los juegos y las exploraciones.

Tiempos para los encuentros

El taller está diseñado para que cada encuentro tenga una duración de dos horas y media. Este tiempo es prudente para desarrollar actividades de encuentro y bienvenida, actividades de exploración y actividades de cierre. Cada jornada de encuentro se propone que se organice de la siguiente manera:

Momento 1: encuentro y bienvenida

Tabla 10. Momento 1. Encuentro y bienvenida

Momento	Acción	Tiempo
Encuentro y Bienvenida	Las niñas y los niños entrarán al espacio asignado para el taller. Se saludarán y podrán consumir algún alimento o golosin. Se sugiere algo pequeño para iniciar la jornada. Este es el tiempo de saludar, abrazar, preguntar ¿Cómo estás? ¿Cómo te sientes?	25 minutos
Actividad de Sensibilización	Las niñas y los niños en el espacio de exploración participarán en una actividad de inicio, generalmente un saludo con canción, juegos de movimiento que permitan que unos y otros se observen a los ojos, se reconozcan y se conecten para empezar la exploración central	25
Catarseando Ando	Corresponde a la actividad central, al juego, a las exploraciones.	70 minutos
Reflexión y cierre	En esta fase se clausura la sesión de manera afectiva, se puede compartir otro alimento, hacer meditación dirigida, mural de sensaciones, escribir en la bitácora de las niñas y los niños. Es el momento de decir Hasta pronto afectivamente.	30 minutos

Para el manejo de los tiempos, se recomienda mantener sesiones propuestas en este apartado (6) y asegurarse de dejar un tiempo prudente entre cada una de ellas. Este espacio de transición es crucial para que las niñas y los niños puedan procesar, reflexionar y repensar las experiencias vividas en cada encuentro del taller. Si las actividades se suceden rápidamente, se corre el riesgo de saturar a los participantes, impidiéndoles interiorizar lo que han sentido, descubrir las emociones que sienten al repensar, recordar y evocar. En este orden de ideas se propone una sesión semanal.

Es importante recordar que la acción creativa no ocurre únicamente durante la acción o la actividad, sino también en los momentos de pausa, cuando las niñas y los niños tienen la oportunidad de hacer una revisión personal de lo experimentado. Estos periodos de reflexión permiten a los participantes reconocerse, visualizarse en el aquí y en el ahora después de haber catarseado, incluso, en este espacio, se pueden percatar de alguna tensión que si o si deba ser atendida y si es necesario y el niño o la niña lo necesita, puede decidir retirarse del taller. En esta pausa, también se consolidan preguntas, las cuales fluyen en el momento de la No actividad.

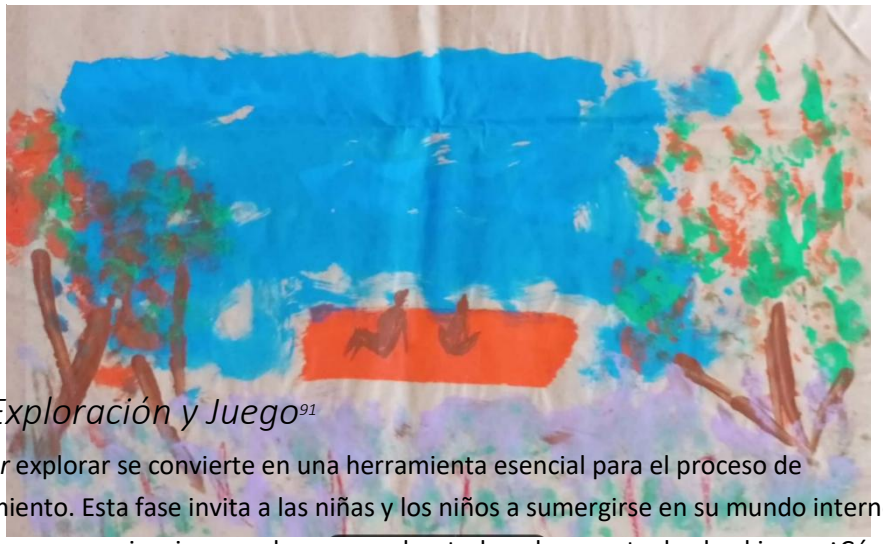
La cantidad de tiempo debe ser consensuada con la institución, con quien orienta el taller y con el tiempo que requieran los niños para prepararse para la siguiente sesión, ahí se debe tener en cuenta, el horario de los alimentos, la edad de las y los niños, el lugar donde se llevará a cabo la acción y la disponibilidad del mismo. Por lo tanto, al planificar el desarrollo del taller, es esencial garantizar que cada fase tenga una duración suficiente y que los tiempos de descanso entre ellas se respeten, adaptándose a las necesidades de los niños y niñas. Este enfoque no solo favorecerá un proceso de aprendizaje más profundo, sino que también contribuirá a un ambiente relajado y propicio para la creatividad, el diálogo y el crecimiento personal.

Etapas del Taller de Transformación

Antes. Alistando la Posibilidad[90]

Este nombre hace referencia a la importancia de preveer, alistar, preparar. Sin embargo, no se aseguran las acciones, simplemente se preparan. Todo es una posibilidad y esta palabra deja abierto el posible cambio ante cualquier circunstancia. Sin embargo, nada debe quedar al azar, en cuanto a trabajar con niñas y niños se trata. Para alistar la posibilidad y hacerla realidad es importante que el orientador del taller, se haga presente con antelación a la implementación del taller, con el fin de que las comunidades infantiles empiecen a establecer una conexión y asimismo a fortalecer la confianza con el otro. Es importante que todo lo que se diga en este espacio se cumpla y se tenga en cuenta en el desarrollo del taller. En este espacio se sugieren establecer diálogos, acuerdos, premisas.

Figura 76. Antes del Taller PMF.



Durante. Exploración y Juego[91]

En el *Catarsear* explorar se convierte en una herramienta esencial para el proceso de autodescubrimiento. Esta fase invita a las niñas y los niños a sumergirse en su mundo interno, a indagar en sus emociones y experiencias pasadas, pero sobre todo a dar cuenta desde el juego ¿Cómo se ven a sí mismos? A través de diversas actividades creativas y expresivas, los asistentes pueden descubrir nuevas perspectivas sobre sí mismos y sus relaciones. La exploración en este contexto no solo fomenta la reflexión personal, sino que también permite el desarrollo de conexiones significativas con los demás, creando un espacio seguro.

Estas actividades que marcan una invitación a la creación artística, parten de una mirada sensible a lo cotidiano (Mandoki, 2006) de cada una de las niñas y los niños asistentes, esto fortalece su papel creativo y subraya que a través de él sus ideas, fantasías, experiencias y opiniones tienen un lugar imperativo en la muestra final. Para las niñas y los niños encontrar un lugar en el que les sea reconocido, aclamado y apreciado su aporte, se convertirá en un "Lugar Seguro". Por lo tanto, es importante que en esta etapa del taller se visualicen las múltiples formas en las que cada niño y cada niña puede expresar su individualidad y participar activamente en la construcción colectiva, reforzando así su sentido de pertenencia y validación dentro del grupo. Las Actividades propuestas se llevarán a cabo en seis sesiones y cada una de ellas utilizará:

[90] Acciones preparatorias al taller. Esta fase se lleva a cabo en fechas previas al taller.
[91] Esta fase en el proyecto TranMIgrARTS se denomina el "Durante" y consiste en las sesiones del taller.

1. Materiales de la cotidianeidad. Es fundamental que la persona encargada de orientar el taller haya pasado por la etapa de “Alistando la Posibilidad”, tomándose el tiempo necesario para conocer y comprender el contexto específico de las niñas y los niños participantes. Solo así se podrán seleccionar materiales que tengan algún significado en sus vidas y que resuenen con su experiencia cotidiana. La organización que gestione el taller deberá asumir la responsabilidad de proporcionar todos los materiales necesarios, de modo que no se genere ningún costo económico para las niñas y los niños.
   Aunque pueda parecer reiterativo, es imprescindible que el recurso seleccionado sea pertinente y sensible al entorno de los participantes. Por ejemplo, en lugares donde el acceso al agua es limitado y prioritario para el consumo y la preparación de alimentos, el taller deberá evitar el uso de agua en sus actividades creativas. La sensibilidad hacia el contexto y los recursos del territorio es clave para que los materiales empleados en el taller refuercen la conexión y el respeto hacia el entorno de cada niño y niña.
2. Performatividad de los Sentidos. Este concepto hace referencia a la capacidad de los sentidos para crear experiencias y significados a través de la acción y la interacción con el entorno. Implica el uso activo y expresivo de las percepciones sensoriales (vista, oído, tacto, gusto y olfato) como herramientas para explorar y dar forma a la identidad y la expresión personal.
   Al emplear la performatividad de los sentidos, se invita a los niños y niñas a que descubran y construyan realidades a partir de sus experiencias sensoriales. Así, los sentidos se convierten en un medio para interpretar y transformar sus percepciones de sí mismos y de su entorno, permitiéndoles involucrarse de manera profunda y significativa en el proceso creativo. Este enfoque sensorial no solo fomenta el juego y la exploración, sino que también fortalece la autoimagen y el autorreconocimiento al dar espacio a que cada niño y niña sienta, interprete y exprese su mundo desde su singularidad sensorial.
3. Memoria Sensible. A través del juego y las acciones performativas propuestas en este taller, se busca brindar a las niñas y los niños una oportunidad para remontarse a sus experiencias pasadas de manera segura y constructiva. Estas actividades estarán orientadas a transformar vulnerabilidades, reparar emociones y tramitar vivencias difíciles, permitiendo que los participantes exploren sus memorias de manera protegida.
   Es fundamental diseñar acciones en las que los niños puedan involucrarse activamente, pero que al mismo tiempo respeten su intimidad y salvaguarden su integridad emocional. En este sentido, no se abordarán temas sensibles de forma directa. En cambio, estos se tratarán desde un enfoque lúdico y ficcional, de modo que el niño pueda procesar sus vivencias sin exponerse, encontrando en el juego un canal seguro y creativo para su expresión y transformación.

Figura 77. Taller PMF.

Organización de las Sesiones



Las sesiones se organizarán en tres partes:

Actividad de Sensibilización.

La actividad de sensibilización debe estar relacionada con el poder de la jornada y con la actividad a realizar en el paso a paso la sesión. Esta actividad es fundamental para crear un espacio seguro y de confianza en el que puedan expresarse sin temor al juicio o a la incomprensión. Estas actividades permiten que cada participante se sienta respetado, valorado y escuchado, y son una herramienta para fomentar la empatía y el respeto dentro del grupo. Al abordar temas emocionales y personales, la sensibilización ayuda a que los niños y niñas puedan reconocer sus propias experiencias y emociones, así como también a entender y respetar las experiencias de sus compañeros. Si el taller se lleva a cabo en contextos de vulnerabilidad, una actividad de sensibilización ayuda a reducir la tensión y a crear un ambiente de calma donde los participantes pueden empezar a identificar y expresar sus emociones de manera saludable. Este enfoque es clave para fortalecer la autoestima y la capacidad de autorreflexión, y para brindarles herramientas que les permitan manejar situaciones difíciles en su vida cotidiana.

Actividad Central. Catarseando Ando

Es el desarrollo central de la sesión. En ella se explica el paso a paso de la acción creativa y performativa. En ella se centra la práctica del Catarsear, en ella intervienen los sentidos con el fin de llegar a las emociones de las niñas y los niños. La práctica performativa del Catarsear, requiere constancia, atención a las niñas y los niños, paciencia y ante todo el trato igualitario, como se explicó en las premisas (La parte inicial de este apartado).

La invitación a participar debe darse desde la motivación y el conocimiento a la comunidad. Debe ser cuidadosa y respetuosa. No se puede exponer en ella la intimidad de las niñas y los niños y se debe prestar atención a aquellos participantes que con su Esquema Corporal muestren señales de malestar e incomodidad.

Reflexión final. Bitácora Sensible

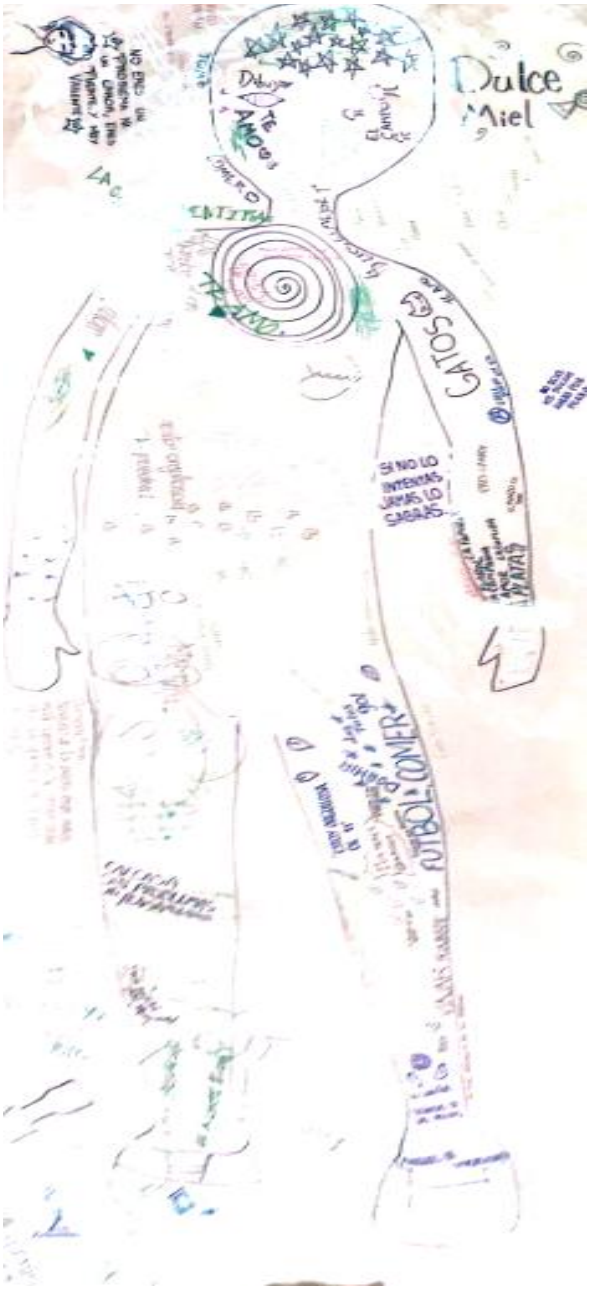
Cada sesión llevará al grupo al reconocimiento de un poder, un derecho que las niñas y los niños tienen en cada sesión es a reconocer algún poder que ellos quieran tener. Este se podrá consignar en la Bitácora o se organizará un cierre que la persona que oriente el taller organice de acuerdo al desarrollo de la sesión.

¡¡¡Atención!!!

Cada sesión puede presentar imprevistos, cambios de orden, cambios de actividad, siempre y cuando esto sea por el bienestar de las niñas y los niños. La persona que oriente el taller debe estar atenta a las necesidades particulares del grupo, a las circunstancias del contexto, a las propuestas de las niñas y los niños y/o a cualquier imprevisto que obligue al cambio de rumbo

Sesión 1. Creamos un Personaje

Figura 78. Corpografía



Objetivo de la Sesión: Facilitar la creación de un personaje ficcionado en el que las niñas y los niños puedan plasmar sus sensaciones, emociones, gustos y desagrados. A través de esta actividad, se busca que los participantes exploren su mundo interno de manera lúdica y creativa, fomentando la expresión de su individualidad y la comprensión de sus emociones en un espacio seguro y respetuoso.

Utilizando la ficción como un camino de creación y representación de la experiencia vivida. Este personaje nos narrará sus sueños, sus temores, sus tristezas, lo que le gusta, lo que no le gusta, lo que le duele y en lo que se siente fuerte. Asimismo, este personaje habitará un espacio con unas características especiales.

Actividad de Sensibilización

Presentación. La persona que orienta el taller, realizará una actividad en la que se llevará a cabo la presentación de las y los asistentes. Está presentación se hará con el cuidado y la libertad para que las niñas y los niños se sientan cómodos. Si en algún momento alguna o alguno no desea hacerlo se debe respetar la libertad de hacerlo o no hacerlo.

CATARSEANDO, ANDO

Utilizando la ficción como un camino de creación y representación de la experiencia vivida.

1. **Introducción a la actividad:** La persona que orienta el taller comienza explicando a las niñas y los niños que van a crear un personaje ficcionado que los acompañará durante todo el taller.

2. **Creación del personaje:** Invita a los niños a imaginar un personaje. Este personaje puede tener cualquier aspecto físico, poderes o habilidades, según su creatividad. La persona que orienta el taller dibujará la silueta del personaje. Preguntando a las niñas y a los niños detalles acerca de su estatura, el grosor de su esquema.
3. **Nombrar al Personaje:** Entre todos asignarán un nombre al personaje. La persona que orienta el taller, invitará a las niñas y a los niños a asignar un nombre creativo, un nombre que sirva para niñas, niños o niñes. Los invita a explorar nombres que le guste al personaje. Para ello podrá orientar con preguntas acerca de lo que más le gusta al personaje, el lugar preferido, el sabor preferido. Escribirán el nombre del personaje en el lugar que las niñas y los niños escojan.

Recursos: Crayolas, colores, marcadores, tizas, lápices y esferos. Dos pliegos de papel, Bitácoras.

4. **¿Qué hace feliz a nuestro personaje?:** La persona que orienta el taller entregará colores, marcadores, esferos, lápices y crayolas a las niñas y a los niños. Les solicitará que dibujen en la silueta del Personaje su rostro y las marcas que existan en su cuerpo. Lunares, arrugas. Marcas que indiquen sus poderes o sus debilidades**.** Posteriormente, se indicará a las niñas y los niños que este personaje (Por su nombre), nos va a contar detalles que les gusta y lo hacen muy feliz. Esto con el fin de que tengamos en cuenta cada detalle para que se sienta a gusto con nosotros en el taller: ¿Qué le gusta comer?, ¿Cómo se siente con la llegada de las niñas y los niños?, ¿Cuál es su principal sueño?, ¿Qué es lo que más le gusta hacer?, ¿Cuál es el sabor que más le gusta?
5. **¿Qué pone triste a nuestro personaje?:** Al igual que el momento anterior, la persona que orienta el taller preguntará a las niñas y a los niños ¿Qué disgusta a nuestro personaje?, ¿Qué le causa dolor?, ¿Qué lo pone triste?, ¿Qué le da rabia?, ¿Cuál es el sabor qué menos le gusta?, ¿Qué le produce miedo?
6. Al Finalizar la creación, la persona que orienta el taller celebra la creación del personaje, siempre se deben estimular las creaciones de las niñas y los niños. Se entregarán a las niñas y los niños un espacio personal para escribir. Para ello se sugiere una bitácora personal, la cual marcarán con el nombre ficcionado que ellas y ellos quieran, de igual forma realizarán en ella su personaje ficcionado personal y en él escribirán lo que deseen escribir.

Poder del Día. Énfasis en la libertad

En este día fueron libres para continuar o no en el taller, para dibujar y escribir lo que quisieran. La persona que orienta el taller, les recuerda a las niñas y los niños que todos son un equipo, en el que ellos son co-creadores del taller y que ellos pueden expresar con libertad lo que deseen.

Sesión 2: Explora y Siente



Figura 79. Taller PMF.

Objetivo de la Sesión: Fomentar en las niñas y los niños la exploración de su sentido del tacto como medio de expresión y autoconocimiento, promoviendo el reconocimiento de su piel como una frontera protectora que refleja su identidad y emociones. A través de esta experiencia, se busca que los participantes valoren y cuiden su piel como un espacio único de contacto con el mundo, ayudándoles a construir una relación positiva y respetuosa con su propio cuerpo.

Hablar de la piel con niñas y niños es esencial porque la piel es su primer medio de contacto con el mundo y juega un papel fundamental en el desarrollo de su identidad y percepción de sí mismos. La piel es la frontera natural que protege su cuerpo, les da una sensación de pertenencia y los ayuda a definir los límites entre ellos y los demás. Desde muy temprana edad, comprender la importancia de su piel les permite reconocer su propio espacio personal, desarrollar el autocuidado y respetar tanto sus propios límites como los de otras personas.

Además, hablar de la piel como una frontera segura contribuye a que los niños y niñas aprendan a cuidarla y valorarla, promoviendo la autoestima y la seguridad corporal. Les ayuda también a entender temas como el consentimiento y el respeto por su propio cuerpo, sentando bases sólidas para establecer relaciones saludables. La piel, al ser un órgano tan visible y sensible, se convierte en un excelente punto de partida para enseñarles sobre la importancia de cuidar y valorar su bienestar físico y emocional.

Actividad de Sensibilización. Preparemos un Postre: Preparar una receta sencilla entre todos los integrantes, implica utilizar las manos y ser cuidadosos con los ingredientes. Se propone en esta parte Preguntas moderadoras como ¿Qué pasaría si trato muy duro este alimento?, ¿puedo golpearlo?, ¿puedo ensuciarlo?, ¿Cómo debo tratarlo? ¿Por qué? Asimismo, al cocinar entre todos (Algo que no ponga en riesgo a las niñas y a los niños) se fortalecerán los procesos de comunicación entre ellas y ellos, la persona que orienta el taller observará la relación de las manos con los alimentos, sus rostros y la atención que presten unos a otros acerca del bienestar de todos. (Ejemplo, observar si alguien es alérgico a un alimento, ¿Cómo podemos protegerlo entre todos?) Particularidades como esta las debe conocer la persona que orienta el taller en la fase de exploración.

Materialidad. Alimentos para preparar la receta, utensilios para elaborar la receta y poder compartirla, tinas o recipientes, sustancia líquida o viscosa para trabajar, depende del contexto y los recursos, puede ser (agua, sábila, aceite, crema hidratante con pintura, colbón con pintura). Esta materialidad se establece de acuerdo al contexto, a la información de alergias y cualquier otra particularidad. Manos y brazos descubiertos si es posible. Palos de paleta.

CATARSEANDO, ANDO

Utilizando una materialidad viscosa o líquida para descubrir el poder creativo de las manos, descubrir una textura diferente en la piel y la piel como un lugar seguro.

7. **Introducción a la actividad:** La persona que orienta el taller comienza ubicando frente a cada niña y/o cada niño un recipiente con la textura en mención. Lo primero que se realizará es sentir sin tocar (Oler, observa, mover el recipiente suavemente sin regar la textura en mención y así poder definir su espesor), se realizarán preguntas como ¿Qué están observando?, ¿Cómo se llama esa textura?, ¿De qué contexto la conocen?, ¿Para qué se utiliza? La persona que orienta el taller, les pedirá a los niños que piensen en esa textura como en un universo aparte del de cada uno, ¿Qué tendría el universo que a cada uno de nosotros nos gustaría habitar?, ¿Quién estaría en él?
8. **Sumergir las manos:** De manera cuidadosa, cada niña y/o cada niño sumergirá uno a uno las huellas de sus dedos, ¿Qué temperatura tiene? ¿Qué formas se empezaron a marcar en esa textura?,¿A qué corresponde en el universo que pensaron esas formas que dejan sus huellas? Poco a poco se va sumergiendo la mano, hasta que está toda dentro de la textura. Poco a poco, empiezan a generar movimientos suaves y van comparando las formas que van emergiendo de la textura con cosas que podrían encontrar en ese universo. De igual forma y con la misma dinámica se sugiere sumergir la otra mano. Con los movimientos de las manos se van creando formas en el líquido o la textura. ¿Cómo se siente la piel?
9. **Movimientos dentro y fuera de la textura:** Cada integrante empezará a sacar lentamente la mano y a observar las formas que caen de las puntas de sus dedos, sacan y sumergen las manos, y se les permite jugar en la textura buscando formas creativas. Pueden involucrar el aire de su boca, movimientos de las manos y movimientos del recipiente. Cuando se da la libertad del movimiento, las niñas y los niños logran figuras innovadoras y formas innovadoras con las texturas.
10. **Introducimos las manos y los codos:** Poco a poco las niñas y los niños siguen sumergiendo sus manos y con la textura empiezan a escribir, dibujar o pintar lo que ellos deseen en sus antebrazos. Se prestará especial cuidado a las palabras que expresan al sumergir las manos y los brazos. Podrán jugar con la textura en libertad. (La única norma es proteger el espacio, la ropa y los cuerpos de quienes me rodean). Se entregará a cada niña y cada niño un palo de paleta, para que pueda interactuar con la textura y hacer nuevas formas
11. **Mi Lugar Seguro:** Al lado de cada recipiente se encontrará una hoja, en blanco, donde las niñas y los niños dejarán caer gotas de la textura, con ayuda del palito de paleta o con las gotas que caen de la punta de sus dedos. Posteriormente, plasmarán lo más bonito de ese universo que llamaremos “Lugar Seguro”. Cada niña y cada niño colgará en un tendido especial su creación y si lo permite se tomará su registro.
12. **Mi Piel Mi Poder:** Al finalizar se lavarán las manos con cuidado y se hablará de lo que se sintió al sumergir la piel en la textura. Posteriormente se aplicará una crema hidratante sin químicos en cada una de las manos de las niñas y los niños. Ellos a manera de caricia se cubrirán la piel. Y la persona que dirige el taller preguntará ¿Qué es la piel?
13. **La Piel de Nuestro personaje**: Entre todos, dibujarán la piel del personaje que crearon y escribirán sobre ella o dibujarán si lo desean cómo cuidar la piel de ese personaje.

Al finalizar la creación, la persona que orienta el taller celebra la creación de cada uno de los universos seguros de las niñas y los niños y se dialogará acerca de la piel como la principal frontera que protege su ser. De ella se comentará que nadie puede tocarla y que nadie puede golpearla. La piel protege y recibe todos los mensajes del exterior y que en ella se contiene ese universo maravilloso que ellas y ellos

crearon. De manera simultánea, las niñas y los niños realizarán lo que deseen en su bitácora. Generalmente rayan escriben, dibujan, Las bitácoras son privadas. Sólo las puede observar la persona que orienta el taller, si es necesario las observará la psicóloga que acompañe el taller

Sesión 3: Metáfora y Movimiento

¡¡¡Atención!!!

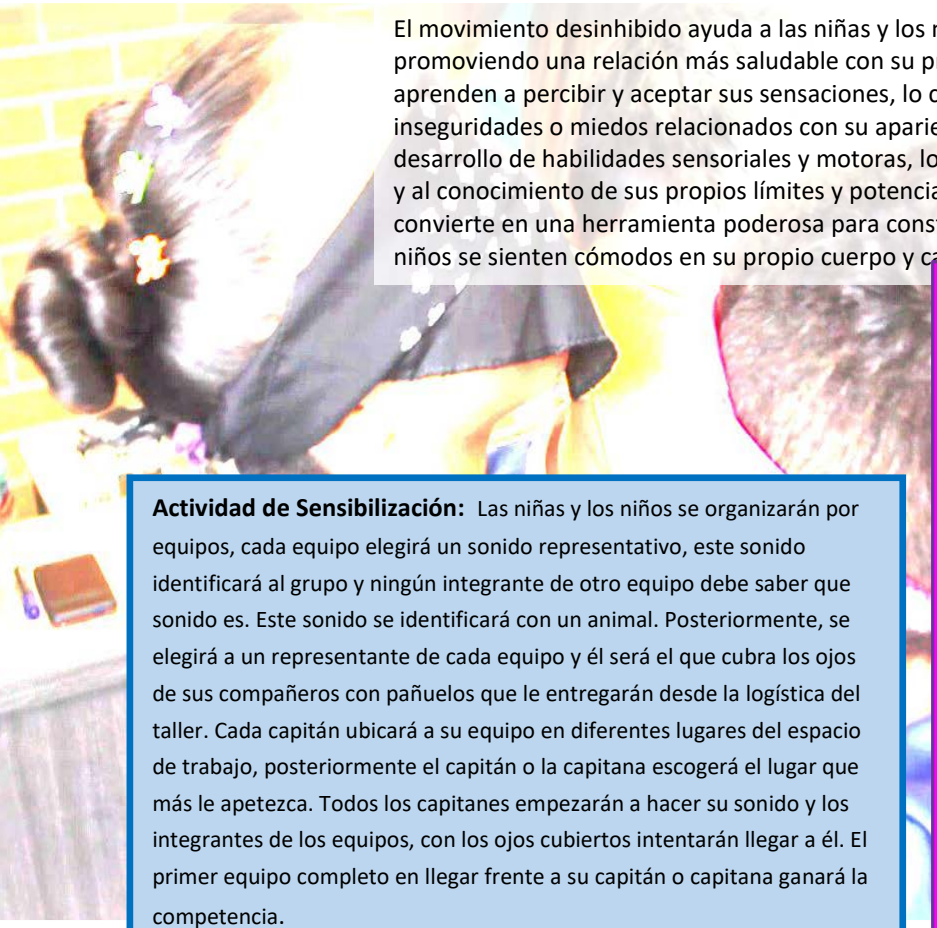
En esta sesión en particular se pueden observar niñas y/o niños cuyo Esquema Corporal muestre temor con el contacto, llanto, dolor en alguna parte del cuerpo, tristeza. Cualquier señal de incomodidad es una alerta para prestar atención y dialogar con la psicóloga asistente. Verificar la

Objetivo de la Sesión: Fortalecer la exploración de su cuerpo sin juicios ni limitaciones**,** desarrollando una relación más segura y positiva consigo mismo, a través de la promoción de la experiencia de movimiento desinhibido y espontáneo inspirado en la metaforización de la naturaleza.

El Poder del Día: Siento mi piel, la frontera que me protege y que me comunica con el mundo

Materialidades: Pañuelos de tela, tambor o cualquier elemento u objeto que pueda llegar a cumplir su labor: Canecas, cajas etc Personaje ficcionado colores.

Fi



El movimiento desinhibido ayuda a las niñas y los niños a liberar tensiones emocionales y físicas, promoviendo una relación más saludable con su propio cuerpo. Al moverse espontáneamente, aprenden a percibir y aceptar sus sensaciones, lo cual fortalece su autoaceptación y reduce inseguridades o miedos relacionados con su apariencia o habilidades. Por otro lado, se facilita el desarrollo de habilidades sensoriales y motoras, lo que contribuye a una mayor conciencia corporal y al conocimiento de sus propios límites y potenciales. En conjunto, el movimiento desinhibido se convierte en una herramienta poderosa para construir una imagen corporal sana, en la que los niños se sienten cómodos en su propio cuerpo y capaces de expresar sus emociones y pensamientos

Actividad de Sensibilización: Las niñas y los niños se organizarán por equipos, cada equipo elegirá un sonido representativo, este sonido identificará al grupo y ningún integrante de otro equipo debe saber que sonido es. Este sonido se identificará con un animal. Posteriormente, se elegirá a un representante de cada equipo y él será el que cubra los ojos de sus compañeros con pañuelos que le entregarán desde la logística del taller. Cada capitán ubicará a su equipo en diferentes lugares del espacio de trabajo, posteriormente el capitán o la capitana escogerá el lugar que más le apetezca. Todos los capitanes empezarán a hacer su sonido y los integrantes de los equipos, con los ojos cubiertos intentarán llegar a él. El primer equipo completo en llegar frente a su capitán o capitana ganará la competencia.

Atención

El juego con una premisa de competencia puede utilizarse en ciertas ocasiones, siempre y cuando se asegure que todas y todos los participantes se sientan observados, valorados y respetados. En este enfoque, el premio no es material, sino el reconocimiento a través de aplausos, celebraciones o incluso una "histeria" de entusiasmo compartido. Para las niñas y los niños, participar en juegos competitivos puede ser positivo, ya que les proporciona emociones intensas y genera un impulso natural de adrenalina, que a su vez motiva y estimula su involucramiento activo.

Sin embargo, es fundamental que estos juegos competitivos se usen de manera equilibrada y esporádica, ya que la competencia constante puede afectar la autoimagen y autoestima de algunos niños y niñas. Si no se maneja adecuadamente, el juego competitivo puede llevar a comparaciones negativas y a sentimientos de inseguridad o insuficiencia en aquellos que no ganan. Por ello, es esencial alternar estos juegos con actividades cooperativas y de expresión libre, donde cada

CATARSEANDO, ANDO

Llegar al movimiento desinhibido y a un pacto de intimidad a través de la metaforización de la naturaleza

1. **Introducción a la actividad:** las niñas y los niños elegirán el espacio donde desean trabajar. Una vez que todos se hayan ubicado, se acostarán en el suelo y la persona que dirige el taller cubrirá sus ojos con pañuelos de tela, creando un ambiente de calma y concentración. Cuando todos estén listos, se comenzarán a realizar ejercicios de respiración profunda, alargando las inhalaciones y exhalaciones, comenzando con dos tiempos y aumentando gradualmente hasta ocho. Este proceso permitirá que los cuerpos se relajen progresivamente.Para inhalar, se les pedirá que imaginen estar oliendo flores, y para exhalar, que soplen suavemente sobre una vela encendida. A medida que se avanza en la respiración, se aumentará el tiempo entre cada ciclo para dar espacio a los silencios. Durante estos momentos de silencio, la persona que orienta el taller invitará a las niñas y niños a visualizarse a sí mismos, dibujándose mentalmente y percibiendo la luz que emana de su cuerpo. Este ejercicio de meditación guiada llevará a los participantes a un estado de profunda tranquilidad y conexión con su ser interior.[92]

2. **Escucho mis propios sonidos:** la persona que orienta el taller, invitará a las niñas y los niños a sentir el ritmo que emana su cuerpo, con la respiración, con la sangre que se mueve por todo su cuerpo, el sonido de sus quijadas, el ritmo de su pulso cardiaco, producido por los latidos del corazón.

1. **Convierto mis sonidos en un instrumento musical:** empiezo con la boca a reproducir sonidos con la lengua, se invita a mover la lengua en diferentes direcciones y a reproducir sonidos con ella. Cada una y cada uno escogerá el sonido que más le gusto y con este sonido empezará a reproducir movimientos en la posición acostados. Mover solo una mano, un pie o todo el Esquema Corporal está bien.

2. **Metaforización de la naturaleza:** la persona que orienta el taller, procederá a reproducir el sonido del agua, se le invitará a las niñas y niños a la quietud mientras identifican el elemento de la naturaleza. Una vez lo hayan identificado podrán continuar acostados o sentados y empezará a reproducir con su cuerpo los movimientos del agua, simultáneamente reproducirán con su boca los sonidos del agua. Simultáneamente la persona que orienta el taller, les explicará a las niñas y los niños que nadie los observa, que en este instante están en un momento de intimidad y que esto les permitirá tener la tranquilidad de sentirse juzgados por el movimiento. Se invitará al desplazamiento en la posición acostados o en un nivel medio (Rodillas al piso, o rodillas flexionadas y pies en el piso), asimismo se recomendará que los movimientos de la naturaleza sean lentos y que en caso de sentir que tocan a alguien, deberán seguir cuidadosamente con su camino. Este momento de coincidir con alguien es la oportunidad para cuidar mi cuerpo y el cuerpo del otro y atendiendo a una piel que no se puede lastimar, debemos tomar con calma esa situación y continuar con el camino. El mismo proceso se llevará a cabo con elementos como el fuego, el aire, los animales salvajes, las mascotas y poco a poco se pasará a la posición de pie, en la que los desplazamientos serán lentos pero los movimientos serán libres. Preguntas moderadoras: ¿Cómo me puedo mover?, Nadie me observa, soy un tigre en libertad, soy agua que se

[92] Este espacio de intimidad permite a las niñas y a los niños reconocer que ellas y ellos merecen ese espacio para encontrarse con ellas y ellos mismos

introduce por debajo de las puertas, soy fuego, ¿Cómo puede desplazarse el fuego y quemar todo un bosque?

3. **Soy un cuerpo con un objeto:** se detiene el desplazamiento y en el puesto se empieza a escuchar música acompañada de sonidos naturales, todos son árboles, árboles que se mueven sin desplazarse y que involucran todo el Esquema Corporal. A cada una y uno de ellos se les entrega un objeto: aros, palos, mesa, tela (Objetos que quien orienta el taller haya recolectado del entorno inmediato de las niñas y los niños) si esto no es posible el taller proporcionará objetos de juego que previamente se han confirmado que sí conozcan. Una vez recibido el objeto cada integrante de la comunidad empezará a encajar cuidadosamente el objeto con su cuerpo, formando un solo cuerpo. Posteriormente, con los sonidos de la naturaleza y la música cada una y cada uno explorará diferentes movimientos. La persona que orienta el taller es reiterativa con el pacto de intimidad, para que no sientan temor de ser observados.

4. **Pacto de intimidad:** antes de descubrir los ojos, las niñas y los niños escucharán por parte de la persona que orienta el taller, la importancia de no observar aún a sus compañeras y compañeros. La invitación es a enfocarse cada una y cada uno en su movimiento, en su objeto personal y en cómo ese objeto le invita a crear nuevas formas de movimiento en lo alto como un árbol, en la mitad como un animal cuadrúpedo o un ave que no vuela, o en el nivel bajo, como algunos animalitos roedores o reptiles.

5. **Nos descubrimos los ojos:** respetando el pacto de intimidad, las niñas y los niños descubren sus ojos y continúan con sus movimientos. La persona que orienta el taller, debe estar atenta a las niñas y/o los niños cuyo esquema muestren una fluxión cerrada por el temor a sentirse observados(as), es normal, ella o él pueden acercarse a estos niños uno a uno y motivarles con un gesto, con la compañía, o haciendo parte de su movimiento.

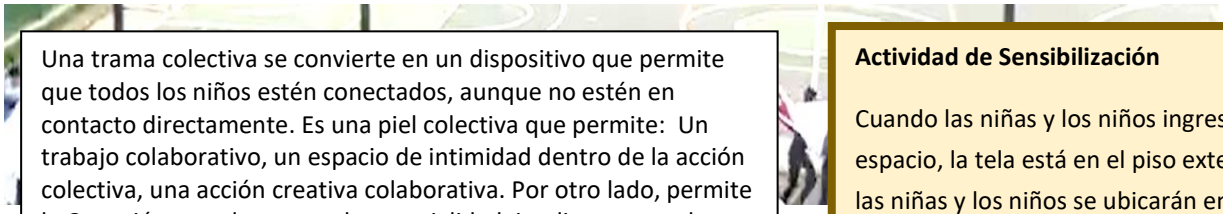
6. **Éxtasis:** para desinhibir aún más el movimiento y dar cierre a la actividad, se utilizarán sonidos contundentes, como tambores, guitarras eléctricas, cumbias o cualquier otro tipo de música que la persona que orienta el taller haya consultado y reconocido como del gusto general de las niñas y los niños. Después de los movimientos de metaforización, se invitará a los participantes a reproducir movimientos espontáneos y fuertes, con el fin de liberar todos los elementos de la naturaleza que han encontrado dentro de sí mismos. Con un volumen alto y mediante movimientos intensos como convulsiones, temblores y saltos, se les brindará la oportunidad de liberar toda la energía y naturaleza que han habitado en su cuerpo. Al finalizar, las niñas y los niños se tumbarán en el piso para sentir nuevamente su pulso cardíaco, recibiendo la calma tras el éxtasis del movimiento fuerte, lo que les permitirá reconectar con su ser y su cuerpo en un estado de quietud y reflexión.

7. Nuestro personaje: al final todas y todos en un círculo dialogan con la persona que orienta el taller acerca de la sensación de libertad que produce un pacto de intimidad. ¿La sintieron?, ¿Se sintieron observados?, ¿Qué sintieron cuando saltaron y se movieron de manera desinhibida?

Poder del Día: Pacto de intimidad para desinhibir mis movimientos y para poder expresarme con mi cuerpo en libertad. Confianza en mí mismo y en el otro.

Sesión 4: Somos un Cuerpo

Objetivo de la Sesión: Fomentar la colaboración y la creatividad en las niñas y los niños a través del trabajo con una tela muy grande, con el fin de convertirla en una trama colectiva que cubra sus cuerpos, permitiéndoles experimentar la sensación de unidad y conexión. Esta actividad busca que los participantes visualicen y sientan cómo sus individualidades se integran en un solo cuerpo, promoviendo el trabajo en equipo, la empatía y la creación compartida.



F

Una trama colectiva se convierte en un dispositivo que permite que todos los niños estén conectados, aunque no estén en contacto directamente. Es una piel colectiva que permite: Un trabajo colaborativo, un espacio de intimidad dentro de la acción colectiva, una acción creativa colaborativa. Por otro lado, permite la Conexión con el cuerpo y la espacialidad, implica mover el cuerpo, explorar el espacio y tomar conciencia de los límites personales y colectivos. Ayuda a los niños a desarrollar su coordinación motriz y a conectarse con su propio cuerpo de manera lúdica. También se fortalece la autoestima al participar en una actividad creativa donde cada niño aporta y ve el resultado colectivo, produciendo la sensación de pertenencia y de ser valorados.

Estimulación sensorial: La tela ofrece una rica experiencia táctil, permitiendo a los niños explorar diferentes texturas, pesos y sensaciones. Esto contribuye al desarrollo de su sentido del tacto y les ayuda a desarrollar una mayor conciencia sensorial.

Expresión emocional: A través de la manipulación de la tela, los niños pueden expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos de manera no verbal, lo que facilita la comunicación y el autoconocimiento.

Fomento del juego simbólico: La tela se puede utilizar como herramienta para crear diferentes escenarios o personajes, lo que favorece el juego simbólico y el desarrollo de la imaginación.

Actividad de Sensibilización

Cuando las niñas y los niños ingresan al espacio, la tela está en el piso extendida, las niñas y los niños se ubicarán en el espacio de la tela que más les guste. Se debe procurar una distancia prudente entre cada una y/o cada uno, con el fin de evitar accidentes. Preguntas como: ¿Si la tela fuera un ser vivo, ¿cuál sería?, ¿cómo se desplazaría? Se elige un ser fantástico o real, lo que ellos escojan está bien

Materialidades

Pintura corporal, marcadores, tela grande que cubra la tercera parte del Esquema Corporal de las niñas y los niños

CATARSEANDO, ANDO

Utilizando una tela a manera de piel colectiva, que permite la expresión, el movimiento y la creación grupal. Esta metáfora puede servir para explorar identidad, pertenencia y emociones a través de dinámicas de interacción y creación.

1. **Introducción a la actividad:** se extiende la tela y las niñas y los niños se disponen a caminar descalzas y descalzos sobre ella, transitando todo el espacio. Describiendo en voz alta las sensaciones en cuanto al contacto con el material: (La textura de la tela, el grosor de la tela, la temperatura de la tela). Con un tambor o con un instrumento percutivo, la persona que orienta el taller se dispondrá a crear un ritmo a través del cual los niños expresan con el volumen que deseen lo que sienten al pisar y caminar sobre la tela. (Es importante que la iniciativa se origine en la persona que orienta el taller, es decir, que él o ella al ritmo de la música exprese en voz alta lo que siente al pisar y caminar sobre la tela). Esta iniciativa alienta a las niñas y los niños a tratar de racionalizar la sensación y a expresarla en voz alta
2. **Huellas:** cada niña y cada niño tomará un frasco de pintura, del color que más le llame la atención y se dispondrán a pintar su palma de la mano o su planta del pie. En el momento de pintar observarán las formas y la textura de su piel, Cuando hayan terminado de pintar se realizarán las siguientes preguntas: ¿Cuántos caminos han recorrido estos pies?, ¿Cuántos abrazos han dado estas manos?, ¿cuál ha sido mi camino favorito? ¿Qué he sentido cuando lo recorro?, ¿cuál es mi abrazo favorito? ¿Qué he sentido?, pondrán sobre la tela la parte del cuerpo que hayan pintado dejando su huella. Observarán sus huellas y mientras las observan, la persona que dirige el taller, habla acerca de las huellas que dejamos en nuestro camino, en el camino de los otros e invitará a las y los niños a pensar en las huellas que más han marcado su historia, momentos icónicos que permanezcan en su mente. Se entregarán marcadores para que alrededor de su huella escriban las palabras que deseen en cuanto a las huellas, la memoria, el recuerdo.
3. **Trazar con mis emociones:** cada niña y niño, sentado frente a su huella, comenzará a escuchar: melodías, susurros de la naturaleza y las palabras de quien guía el taller (Estas palabras serán alusivas a la importancia de reconocer lo que se siente y valorarlo). Posteriormente, se entregarán marcadores a las niñas y los niños. Con los marcadores en mano, empezarán a trazar caminos, líneas y formas que nazcan de su imaginación, creando senderos que representen lo que están sintiendo y los dirijan al lugar de la tela que les llame la atención. Estas líneas se conectarán, se cruzarán y generarán contactos respetuosos. Silas niñas, o los niños desean utilizar palabras o imágenes en ese camino podrán hacerlo.
4. **Somos un solo Cuerpo:** las niñas y los niños levantarán la tela y la ubicarán sobre su Esquema Corporal, la tela deberá cubrir, aunque sea la tercera parte de su estatura. Una vez debajo de la tela, cada niña y cada niño buscará un espacio (debajo de la tela) en el que puedan moverse con facilidad. Ellas y ellos se organizarán para poder desplazarse con cuidado (Esto implica que la persona que orienta el taller les de ideas de ubicarse en círculo, en fila, en lugares estratégicos para poder moverse sin accidentarse. Esta decisión la toman los niños). Posteriormente empezará a sonar la música nuevamente, sonidos de naturaleza, palabras de quien orienta el taller, (lo que se considere pertinente y que a lo largo del taller se haya visto puede motivar más a las niñas y a los niños. Con la música escogida, las niñas y los niños realizarán los movimientos que deseen imitando elementos de la naturaleza que le sean cotidianos, estos movimientos van a generar que la tela suba y baje, haga ondas y/o genere figuras. (se invitará a las niñas y niños a observar esos movimientos de la tela y como la energía de ellos provoca este movimiento).
5. **Conquistando el espacio:** esta gran forma, o cuerpo colectivo tomará el nombre de un ser (ejemplo. Somos un dragón, somos una serpiente, somos una tortuga gigante etc), el nombre de este cuerpo colectivo lo determinarán las niñas y los niños, De este gran cuerpo colectivo empiezan a surgir

desplazamientos, llevando el cuerpo a la derecha, (Como los niños deseen, saltando, bailando, caminando, cateando etc) a la izquierda, hacia adelante y hacia atrás. Una vez se verifique la seguridad y estabilidad de todo el grupo, este cuerpo colectivo se desplazará por todo el espacio y si es posible, saldrán de él, para conquistar el exterior del salón del taller. Este desplazamiento puede ir acompañado del sonido del tambor, de los sonidos de los pies en la marcha, de las palmas, de sonidos de los niños etc. Pueden aumentar la velocidad, levantar la tela con las manos y permitir que el aire entre a jugar con la tela y con los cuerpos.

6. **¿Cuáles son las huellas y los caminos que más le han gustado a nuestro personaje?** El grupo completo pasará hacia el personaje (nombre del personaje) y sobre él dibujarán los caminos que suponen a este personaje más le han gustado. Ese camino Lo podrán llenar de palabras, dibujos, símbolos. Al final de ese camino el grupo dibujará el destino de ese camino y todas las cosas que ellos suponen el personaje fantástico espera encontrar
7. **Bitácora Personal: s**e permitirá a las niñas y los niños registrar de la forma que ellos deseen la respuesta a la pregunta ¿Cómo me siento hoy?

Atención: En el *Catarsear* se llama Mirada Solidaria a la posibilidad de nutrirse a sí mismo y a los demás a través de la mirada. La forma en que miramos no solo define nuestras relaciones con los demás, sino también cómo nos vemos a nosotros mismos. Elegir una "Mirada Solidaria" es optar por cultivar relaciones basadas en el respeto, la comprensión y el crecimiento mutuo.

Figura 82. Sesión 5.

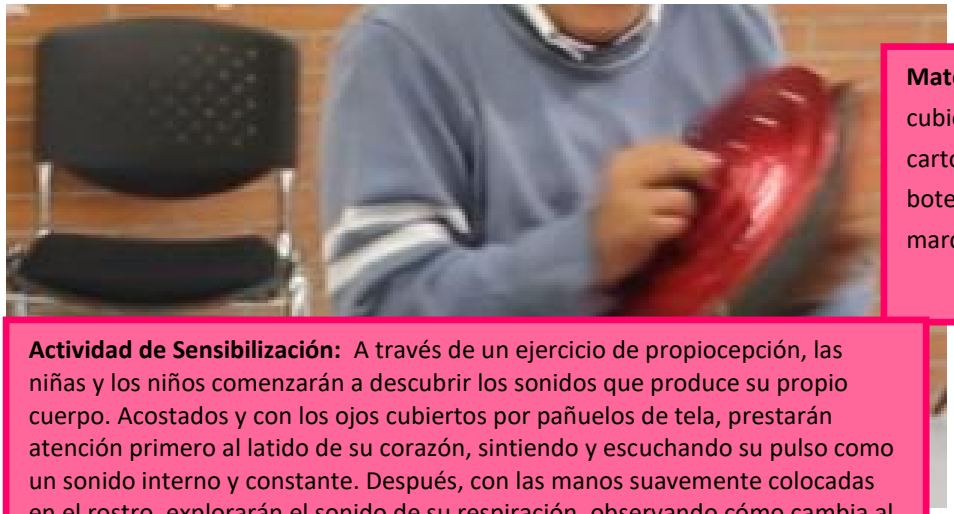
Sesión 5. Voz a Vos



Objetivo de la Sesión: Transformar los sonidos en herramientas de expresión emocional y narrativa, promoviendo su uso como vehículo de comunicación y conexión en el contexto de una acción performativa.

Fomentar la exploración creativa de los sonidos cotidianos y no convencionales, inspirando a los participantes a utilizarlos como medios artísticos en un contexto performativo. Esto permite desarrollar una conciencia sensorial ampliada, permitiendo que los participantes escuchen y perciban el entorno desde una perspectiva diferente, promoviendo una experiencia auditiva desde lo sensible. Asimismo, esta sesión genera interacción y conexión entre el cuerpo y el sonido mediante la experimentación sonora, potenciando la expresión individual y colectiva dentro de un espacio creativo compartido.

figura 83. Sesión Voz a vos, ruidos y expresiones



Materialidades: Tapas de ollas, cubiertos de metal, cajas de cartón, cáscaras de huevos, botellas de plástico, colores, marcadores, post it.

Actividad de Sensibilización: A través de un ejercicio de propiocepción, las niñas y los niños comenzarán a descubrir los sonidos que produce su propio cuerpo. Acostados y con los ojos cubiertos por pañuelos de tela, prestarán atención primero al latido de su corazón, sintiendo y escuchando su pulso como un sonido interno y constante. Después, con las manos suavemente colocadas en el rostro, explorarán el sonido de su respiración, observando cómo cambia al presionar sus mejillas y dejar que el aire escape por la boca.

La persona que guía el taller los invitará a experimentar variaciones en el sonido del aire, utilizando diferentes posiciones de la boca para emitir susurros y colocando la lengua en distintas áreas del paladar. También explorarán las vibraciones de sus labios y el sonido producido al pasar saliva, afinando su sensibilidad hacia los sonidos más sutiles de su propio cuerpo.

Más adelante, se les animará a hacer sonidos percutivos, utilizando sus manos para golpear suavemente su estómago, brazos y piernas, creando un ritmo único que resuene con sus cuerpos.

Para finalizar esta sensibilización auditiva, el grupo se sentará en silencio, atento a los sonidos que la persona que guía el taller expondrá. Se sugiere utilizar, previamente, grabaciones de sonidos familiares de su vida cotidiana, y los niños y niñas podrán compartir sus interpretaciones sobre lo que escuchan, reconociendo y nombrando cada sonido en un ejercicio colectivo de escucha y memoria auditiva.

CATARSEANDO, ANDO

La exploración auditiva en el Catarsear permite a las niñas y los niños descubrir que todos los sonidos pueden ser un canal para expresar lo que se guarda en la memoria corporal y sensible de su ser. A través de esta experiencia, aprenden a reconocer que su cuerpo es un archivo vivo de emociones y recuerdos, y que los sonidos –desde los susurros hasta las resonancias más profundas– pueden ayudar a liberar y exteriorizar esas vivencias, conectando así con su mundo interior de una manera creativa y consciente.

1. **Metaforización desde los Sonidos:** La persona que dirige el taller colocará en un muro un camino visual compuesto por imágenes de animales, objetos y paisajes que formen parte del contexto inmediato de las niñas y los niños. A lo largo de esta línea, las y los participantes caminarán y, utilizando su cuerpo, intentarán reproducir los sonidos que emiten los objetos representados en las imágenes (como animales, máquinas, la playa, instrumentos o comida). Se les plantearán preguntas orientadoras, tales como: ¿Qué sonidos hacen esos animales?, ¿cómo suena un huevo cuando se frita?, ¿qué sonido producen los objetos al caer? Estas interrogantes invitarán a las niñas y niños a inventar y explorar sonidos a través de sus propios movimientos y gestos, activando su creatividad y conexión con el entorno sonoro.
2. **Somos un Paisaje Sonoro:** La persona que dirige el taller lleva con antelación instrumentos, utensilios, alimentos y demás materialidades que produzcan un sonido característico, de ese objeto y que sirva para imitar otros sonidos. Posteriormente organizará grupos con las niñas y los niños a través de alguna dinámica que los invite a agruparse. Una vez organizados en grupos equitativos[93], los invitaremos a que por cada grupo tomen las imágenes que les llamen la atención. Cada grupo llegará a un acuerdo para definir que imágenes toma y por qué. Una vez hayan tomado dos o tres imágenes, la persona que dirige el taller se encargará de sacar otras imágenes de otros objetos y utilizando únicamente los sonidos (De su cuerpo y/o de los utensilios que haya llevado al taller) contará una historia. Las niñas intentarán descubrir la historia narrada. Cada grupo, se reunirá y contará una historia que le haya sucedido al personaje ficcionado. Este parámetro, invita a las niñas y a los niños a llegar a acuerdos, discusiones y conciliaciones con respecto a la historia que van a contar. Los grupos tendrán un tiempo prudente para organizar su paisaje sonoro y la persona que orienta el taller, pasará grupo por grupo asesorando, orientando y aportando a la idea que tengan las niñas y los niños. Cada grupo mostrará a los demás integrantes su paisaje y todos con una mirada solidaria[94] exaltarán lo que pudieron apreciar del trabajo de las y los compañeros
3. **Palabras Grabadas en el cuerpo:** Las niñas y los niños reflexionarán sobre los sonidos que a su personaje le gusta escuchar. ¿Qué sonidos, al ser escuchados, lo hacen sentir feliz? Luego, se les invitará a pensar en dónde se ubica esa sensación de felicidad cuando escuchan esos sonidos. ¿Es en el corazón, en el estómago, en la cabeza? Posteriormente, las niñas y los niños tomarán lápices de colores y en el lugar que ellos consideraron se sentía la felicidad al escuchar el sonido, lo escribirán.

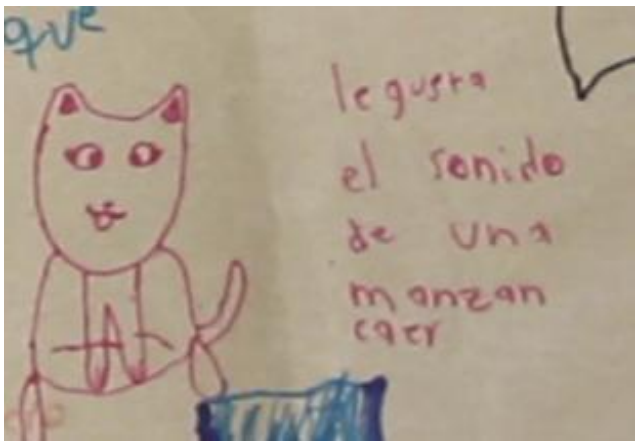
[93] Cuando se realizan dinámicas de grupo, es fundamental recordar que nadie debe quedar sola o solo. Es esencial estar atentos al bienestar de todos los participantes y siempre considerar cómo se sienten los demás. Fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso ayuda a que cada persona se sienta acompañada, escuchada y valorada, promoviendo así una experiencia grupal positiva y enriquecedora para todos.

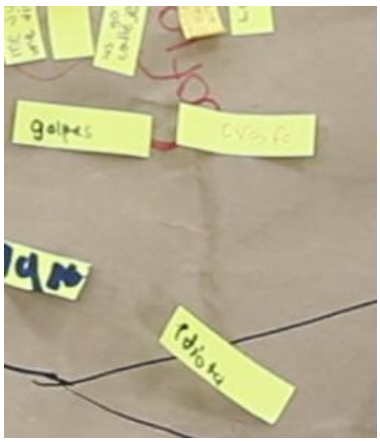
[94] En el "Catarsear" se llama Mirada Solidaria a la posibilidad de nutrirse a sí mismo y a los demás a través de la mirada. La forma en que miramos no solo define nuestras relaciones con los demás, sino también cómo nos vemos a nosotros mismos. Elegir una "Mirada Solidaria" es optar por cultivar relaciones basadas en el respeto, la comprensión y el crecimiento mutuo

Este ejercicio les permitirá conectar con las emociones de su personaje y explorar la relación entre el sonido y las sensaciones internas.

4. **Palabras Grabadas en el cuerpo, parte II:** en esta ocasión, las niñas y los niños pensarán en aquellos sonidos que el personaje ficcionado, quisiera olvidar, ese sonido que lo pone triste o le genera miedo, rabia, tristeza. ¿Qué sonido es? Al pensarlo, también intentarán ubicar el lugar del cuerpo donde se genera el malestar al pensar en esa palabra. Esta vez, ese sonido no se escribirá directamente en el cuerpo. Se escribirá en un post it del color que el niño o la niña escojan, y lo pegarán en el lugar donde se genera el malestar físico al escuchar ese sonido (pueden ser sonidos de objetos, de palabras etc)

Figura 84. Palabras grabadas en el cuerpo.





5. **Una Serenata** Pensando en los poderes que han adquirido esta semana y en la trascendencia, todo el grupo realizará una composición de una letra en la que su personaje sea el o la protagonista. Él o ella cantará a las personas que asistan a la muestra final en el cierre del taller. Para esta composición la persona que guía el taller habrá diseñado previamente un ritmo que sirva de base, lo llevará grabado o si es posible lo interpretará con algún objeto o instrumento.

Poder del Día: Los sonidos internos y externos se graban en mi cuerpo. Debo ser cuidadoso con los sonidos que emito y activar mis fronteras sensibles para no dejar entrar aquellos sonidos que me lastiman. Mi voz es Importante para mí y para vos. Voz a VOS.

Sesión 6. ¡A Escena!

Materialidades: Los materiales de todas las sesiones

Objetivo de la Sesión: Entender la puesta en escena como un regalo que las niñas y los niños se merecen, brindándoles un espacio seguro y creativo donde puedan expresar libremente sus sentimientos. A través de esta experiencia, se busca que cada niño y niña tenga la oportunidad de conectarse consigo mismo y con los demás, utilizando el arte como una herramienta para la comunicación emocional y la autoexpresión.



En este entorno, cada niña y cada niño tiene la oportunidad de conectar con sus sentimientos, construir confianza en sí mismos y experimentar la libertad de ser auténticos sin temor a ser juzgados. La puesta en escena se convierte en un medio para que descubran el valor de su propia voz y expresen lo que llevan dentro, ayudándolos a desarrollar habilidades de comunicación y a fortalecer su autoestima en un ambiente de respeto y apoyo.

Actividad de Sensibilización: Para organizar la puesta en escena, la actividad de sensibilización consistirá en registrar las acciones que más han gustado a las niñas y los niños durante el taller, para luego incluirlas en la escena final. La persona que orienta el taller organizará esta selección, pero deberá tener en cuenta que son los propios niños quienes decidirán qué acciones serán llevadas a escena y cuáles no. En la mayoría de los talleres, los niños eligen una variedad de acciones, lo que permite incorporar momentos relacionados con el agua, los sonidos, el movimiento, o la tela.

Durante esta sesión, se integrarán los “poderes” o habilidades que han adquirido a lo largo del taller. Estos logros y aprendizajes estarán registrados de manera visible para todos, recordando y celebrando los momentos compartidos y lo que cada participante ha aportado al proceso. Este enfoque les permite a las niñas y niños construir una puesta en escena que refleje sus preferencias y fortalezas, generando un cierre significativo y auténtico.

CATARSEANDO, ANDO

La puesta en escena es un regalo tanto para los propios niños como para las personas que asistan a presenciarla. Se recomienda que el público esté compuesto por padres, acudientes y cuidadores cercanos, quienes podrán apreciar y celebrar el proceso creativo y expresivo de las niñas y los niños. Este espacio no solo permite a los participantes compartir sus logros y emociones, sino que también fortalece los lazos con sus seres queridos y brindará el espacio para que las niñas y los niños expresen lo que sienten sin temor.

1. **Selección de las escenas:** En la sesión anterior la persona que dirige el taller tomó el registro de cuáles actividades había gustado más a las niñas y los niños. Todas las escenas que hayan sido mencionadas deben salir a escena. Una vez tenga claras las escenas y los recursos que necesitará para llevarlas a cabo, llegará a esta última sesión del taller.
2. **La Frase Dinamizadora:** En la dinámica de "conversa", cada niña y niño, con su bitácora y un lápiz, participa en una reflexión guiada por la persona que dirige el taller, quien les plantea preguntas significativas: ¿Qué mensaje quieren transmitir a sus padres? ¿Si tuvieran la libertad de expresar lo que quisieran sin ser castigados, qué les dirían? Esta pregunta, que resolverán en su bitácora, abre un espacio de libertad que permite a los niños y niñas explorar sus emociones y deseos sin temor a represalias. Así, el tallerista puede extraer un mensaje positivo y reflexivo, formulando una frase que resuene como una invitación a la comprensión y al compromiso para los padres y acudientes. (Las frases no deben ser revictimizantes, las frases no pueden ser violentas, las frases no pueden ser de burla): Ejemplo:
   Ejemplo: Confío en ti, cuídame, Soy importante, soy valioso, me merezco lo mejor(Aunque la persona que dirige el taller aporta, los que deciden la frase son las niñas y los niños)

3. **Planimetría de la puesta en Escena:** YA con la frase decidida, las niñas y los niños deciden el orden de su puesta en escena:

   - Pueden entrar emitiendo sonidos, acompañados de frases (las que ellos quieran), generar un grito colectivo, movimientos deshinibidos, pintar con tiza en el piso una piel ficcionada que sea su lugar seguro y mientras entra a escena su personaje ficcionado, las niñas y los niños pueden utilizar recipientes con agua, crema, pintura y demarcar esa frontera que indica que hay un lugar seguro. Por último, pueden recorrer el escenario con la tela grande presentando a las familias su gran dragón.
   - Pueden ingresar a escena, escondidos dentro del dragón y moverse dentro de él simulando un movimiento del animal. Posteriormente pueden empezar a emitir sonidos en colectivo, uno a uno, todos al tiempo, pero con formas y mensajes individuales etc Salir del Dragón y empezar a dibujar ese lugar seguro sobre la superficie del personaje ficcionado.

   En el contexto de “Catarsear”, las niñas y los niños encuentran un espacio seguro donde expresar sus pensamientos y emociones libremente. Sin embargo, para garantizar que esta experiencia sea profunda y significativa, es esencial que quien dirige el taller emplee una acción creativa, brindando una guía inspiradora y sensible que facilite esta apertura emocional. Esta estrategia fomenta la construcción de una imagen corporal que empieza a tramitar, reparar y transformar la experiencia de maltrato.

¡¡¡Atención!!!
La puesta en escena está profundamente influenciada por el contexto y por lo que sienten las niñas y los niños, lo que hace que sea prácticamente imposible definir un paso a paso rígido en esta guía. Sin embargo, hay algunos elementos esenciales que deben estar presentes:

Es fundamental que los padres, madres y acudientes sean invitados a la puesta en escena para compartir este momento especial con sus hijas e hijos.

La puesta en escena debe incluir a todas y todos los niños, asegurando que cada participante tenga un espacio significativo en el acto.

Es importante incluir un momento en escena donde madres y padres interactúen directamente con sus hijos.

En este espacio compartido, las madres y los padres tendrán el papel de retirar los post-its que están pegados en el personaje ficticio, en los cuales se ha registrado el sonido que causa mayor dolor a las niñas y los niños. Este acto simbólico refuerza la idea de escucha y cuidado, promoviendo una conexión emocional y una reflexión en torno a las experiencias de los niños.

Este post it serán leídos por los papás y quemados en una olla de barro o convertido en un origami en el que papá y/o mamá o cuidador(a) se comprometerá a cuidar de las niñas y los niños atendiendo a lo que las niñas y los niños solicitan

Estos elementos permiten que la puesta en escena sea un momento de catarsis y conexión, donde los niños puedan expresar sus sentimientos y experiencias, y donde las familias puedan acompañarlos desde un lugar de apoyo y empatía.

Poder del Día: Mi puesta en Escena es un regalo, porque lo que tengo que decir es muy valioso.

Importante para la puesta en escena

1. Es importante ir imprimiendo registros de todas las acciones. Los papás y las mamás van a querer ver el proceso.
2. Las mamás, los papás, acudientes y cuidadores desean comprender qué es el “Catarsear” y la persona que orienta el taller debe atender esa necesidad y comunicar desde una acción performativa el significado del “Catarsear”. (Un abrazo, palabras amables, nunca se juzgan a los papás, por el contrario, se brinda una acción para ellos, bailar en escena, gritar en medio de un abrazo fuerte con su niña o niño, entregar cualquier regalo (hecho por las niñas y los niños en el que se reclame la atención y el cuidado desde el respeto y la igualdad), esto puede ser con un dibujo, una carta, una manilla un compromiso que empiece a reestablecer la conexión entre el adulto y su propio niño interior.
3. Cuando se Catarsear con niñas y niños no se puede ignorar a la familia. Se entra a las familias a través de las niñas y los niños.

4. El personaje ficcionado es una creación colectiva que debe hacer parte de la escena y en el que se han registrado todo lo que las niñas y los niños han sentido, es muy importante conservarlo para encuentros posteriores.



Figura 86 Puesta en escena

Después

El encuentro posterior al taller es una promesa implícita que las infancias asumen como algo natural y necesario. Aunque no se programe de inmediato, siempre queda en los niños y niñas el deseo de un reencuentro, de volver a conectar para compartir y revivir la experiencia vivida. Esta expectativa no debe ser subestimada, ya que para ellos el taller no termina al concluir las actividades programadas, sino que continúa en su imaginación, en sus recuerdos y en su anhelo de seguir aprendiendo y creciendo junto a sus compañeros y facilitadores.

Por ello, es esencial que este "después" tenga una continuidad tangible, con encuentros planeados a mediano y largo plazo. Estos encuentros permiten a los niños reflexionar sobre el impacto del taller en sus vidas cotidianas, compartir nuevas experiencias derivadas de lo aprendido y reafirmar los lazos afectivos que se formaron durante el proceso. A diferencia de los adultos, cuya atención puede estar fragmentada por múltiples responsabilidades, las niñas y los niños mantienen una conexión emocional prolongada, recordando el taller y sus facilitadores con un profundo sentido de gratitud y afecto. Por esto, el cumplir con los encuentros les reafirma a las niñas y los niños su importancia en este proyecto.

La relación que se establece con las infancias es duradera y llena de significado. Los niños no solo guardan las acciones creativas, sino también los momentos de cariño, comprensión y escucha que experimentaron durante el taller. Su capacidad de agradecimiento y afecto es inmensa y, a menudo, ilimitada. Por esto, planificar espacios de seguimiento, en los que se dé lugar al reencuentro, fortalece esa conexión y contribuye a la consolidación de un proceso educativo y emocional más completo y profundo.

En suma, el reencuentro posterior al taller no solo responde a un deseo natural de las infancias, sino que se convierte en una parte esencial de su proceso de desarrollo, en el que las experiencias compartidas siguen teniendo un valor transformador a lo largo del tiempo. En esta etapa del después se recomienda proceder con las siguientes acciones:

1. Exposición de acciones creativas de las niñas y los niños: Sí y sólo sí el niño y sus representantes autorizan la exposición de las creaciones: La exposición de acciones creativas de las niñas y los niños es fundamental, ya que permite visibilizar sus experiencias, emociones y aprendizajes de manera auténtica. Este tipo de exposición ofrece a cada niño y niña la oportunidad de mostrar aquello que han descubierto y expresado a lo largo del proceso, reafirmando su individualidad y creatividad en un espacio de respeto y admiración. Por otro lado, al exponer sus acciones creativas, los niños no solo consolidan lo aprendido, sino que también fortalecen su autoestima al sentir que sus ideas y expresiones son valoradas por el grupo y por los adultos presentes. Además, este espacio fomenta la comunicación no verbal y el lenguaje simbólico, elementos que son esenciales en el desarrollo emocional y social de los niños, permitiéndoles comunicar aquello que quizás no logran expresar con palabras.

2. Encuentros creativos performativos: son recomendables para mantener activa la motivación de las niñas y los niños, ya que este es el tiempo promedio en que suelen retener el interés y el impulso por una actividad creativa antes de que se desvanezca. Estos encuentros, que se enfocan en la práctica artística y performativa del "Catarsear," son espacios pensados para que los niños puedan continuar desarrollando sus habilidades de expresión y participar en puestas en escena donde expresen su mundo interno y procesen sus experiencias.

El acompañamiento de una psicóloga en estos encuentros es crucial, ya que este tipo de actividades puede desencadenar emociones profundas y recuerdos significativos en los niños, especialmente si han experimentado situaciones difíciles. La psicóloga puede proporcionar un entorno seguro para que las niñas y los niños exploren sus emociones sin temor, ofreciendo contención y apoyo cuando sea necesario. Su presencia también permite monitorear y guiar los procesos emocionales y de interacción grupal que surgen en estas actividades, asegurando que el aprendizaje y la autoexpresión se lleven a cabo de una forma sana y constructiva. Por lo tanto, estos encuentros actúan como una estrategia de largo plazo para el desarrollo emocional y social de los niños, fortaleciendo sus habilidades expresivas y creativas, y consolidando un espacio donde se sienten comprendidos, valorados y libres para ser auténticos.

3. Diseñar líneas de tiempo de: Fotos, creaciones pictóricas, creaciones escritas y corpografías: diseñar líneas de tiempo que incluyan fotos, creaciones pictóricas, creaciones escritas y corpografías después de las sesiones es una práctica importante porque permite a las niñas y los niños visualizar su proceso creativo y emocional de manera tangible. Estas líneas de tiempo funcionan como un registro visual y cronológico de sus experiencias y logros a lo largo del taller, lo cual refuerza su sentido de

progreso y les da una perspectiva clara de cómo han evolucionado sus habilidades y expresiones. Las fotos capturan momentos significativos y permiten recordar detalles específicos de cada actividad, mientras que las creaciones pictóricas y escritas ofrecen una ventana a sus pensamientos y emociones en distintos momentos.

Por otro lado, las corpografías —representaciones de movimientos y expresiones corporales— registran su comunicación no verbal y sus modos de expresar sentimientos a través del cuerpo. Todos estos elementos juntos ofrecen una narrativa visual que les ayuda a recordar y procesar lo vivido. Este registro también es valioso para el acompañamiento pedagógico y terapéutico, ya que tanto los facilitadores como los padres y cuidadores pueden observar las transformaciones y el desarrollo de cada niño. Además, al revisar la línea de tiempo, los niños tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias, reforzando su autoestima y sintiéndose orgullosos de sus logros. Esto crea un sentido de continuidad y pertenencia, alentándolos a seguir participando y expresándose de manera creativa y auténtica.

4. En los casos de riesgo se debe contar con el apoyo de instituciones legales que provean a las niñas y a los niños una condición de protección y bienestar: el involucramiento de entidades legales garantiza que las acciones de protección sean efectivas y se realicen en cumplimiento de la normativa vigente, permitiendo intervenir de manera adecuada y rápida en situaciones que podrían poner en peligro a los menores. Además, la colaboración con estas instituciones ofrece un soporte integral, ya que pueden proporcionar recursos y servicios especializados, como asesoría legal, orientación psicológica, atención médica y programas de asistencia social para los niños y sus familias. En talleres o espacios como el "Catarsear", donde los niños exploran y expresan sus emociones y vivencias, es posible que salgan a la luz situaciones de vulnerabilidad o riesgo. En estos casos, tener un plan de respaldo con instituciones legales permite actuar de inmediato para proteger a los niños y ofrecerles un entorno donde se sientan seguros y apoyados. Este enfoque no solo fortalece la confianza de los niños en el espacio del taller, sino que también promueve una cultura de respeto y protección de sus derechos fundamentales.

5. Analizar los registros de mayor atención a través del modelo Octádico de Katya Mandoki (Mandoki, 2006): permite observar y entender con profundidad las experiencias estéticas, sensoriales y emocionales de las niñas y los niños en un taller o actividad creativa. Este modelo de análisis, creado por la filósofa y teórica Katya Mandoki, descompone la experiencia estética en ocho dimensiones (o “octantes”) que ayudan a comprender cómo el individuo se relaciona con el entorno y con su propio ser a través de los sentidos y las emociones.

Al aplicar este modelo a los registros de actividades creativas —como dibujos, movimientos, sonidos, o cualquier manifestación de atención especial de los niños—, es posible identificar en detalle qué aspectos o estímulos son más significativos para ellos y cómo cada experiencia estética los afecta. Cada octante en el modelo se enfoca en una forma particular de sentir y percibir, por lo que este enfoque permite analizar desde distintas perspectivas las experiencias de los niños en el taller:

a) Relacionalidad: Cómo los niños conectan con los objetos, personas o situaciones de su entorno.
b) Temporalidad: Cómo experimentan el tiempo en la actividad, incluyendo si se sienten atrapados en un momento o en un flujo de experiencias.
c) Espacialidad: La percepción del espacio y cómo interactúan físicamente en el ambiente.
d) Corporalidad: Cómo se manifiestan a través del cuerpo, sus gestos y movimientos.
e) Cualidad afectiva: Los sentimientos que emergen, como la alegría, la tranquilidad o la frustración.
f) Materialidad: Cómo los materiales físicos usados en las actividades afectan su percepción y respuesta.
g) Formalidad: La estructura que adoptan sus expresiones, cómo organizan y presentan sus creaciones.
h) Contextualidad: La influencia del contexto cultural, social y emocional en su expresión.

Este análisis permite a los facilitadores del taller obtener un panorama amplio y detallado de cómo cada actividad impacta a los niños desde diversos aspectos estéticos y sensoriales. Al hacerlo, se pueden diseñar estrategias pedagógicas y artísticas que potencien la creatividad y la expresión de cada niño, asegurando que el taller no solo sea un espacio de aprendizaje, sino también de enriquecimiento sensorial y emocional.

1. Acompañamiento a largo tiempo: el acompañamiento a largo plazo es esencial en la práctica performativa del "Catarsear" porque este enfoque permite profundizar en los procesos de desarrollo emocional, creativo y de autoexpresión de las niñas y los niños. En una práctica como el "Catarsear", donde la expresión corporal y emocional es el núcleo, el tiempo se convierte en un factor crucial para que los niños puedan explorar y procesar sus emociones de manera segura y auténtica.

a) Crecimiento emocional y adaptación progresiva: la continuidad permite que cada niño y niña se adapte gradualmente a un espacio donde pueden expresar sentimientos y pensamientos que, a menudo, no encuentran lugar en su vida cotidiana. Un proceso prolongado brinda la oportunidad de que los participantes aprendan a identificar y comunicar sus emociones de forma constructiva, lo que es clave para su bienestar emocional y su capacidad de resiliencia.
b) Profundización de la creatividad y el desarrollo artístico: la práctica del "Catarsear" involucra procesos creativos y performativos que requieren tiempo para evolucionar. A través del acompañamiento sostenido, los niños pueden explorar y desarrollar distintas formas de autoexpresión, desde lo verbal hasta lo corporal, y ganar confianza en su capacidad creativa. Cada sesión les da la oportunidad de refinar sus habilidades y encontrar nuevas maneras de comunicar su mundo interno.
c) Construcción de un espacio seguro y confiable: un acompañamiento a largo plazo permite construir un entorno de confianza y respeto, donde los niños se sienten seguros para explorar

incluso aspectos vulnerables de su ser. Esto es fundamental en el "Catarsear", ya que la expresión auténtica surge en ambientes donde los participantes perciben apoyo y ausencia de juicio.

d) Desarrollo de vínculos de apoyo entre los participantes: la continuidad favorece la creación de relaciones significativas entre los niños, los facilitadores y los acompañantes adultos. Estas relaciones son fundamentales para que los niños se sientan comprendidos y acompañados en sus experiencias, y además, les enseñan la importancia de la empatía y el apoyo mutuo en un contexto grupal.

Desde la experticia en prácticas performativas y pedagógicas, este acompañamiento sostenido resulta especialmente beneficioso para un desarrollo integral. Facilita no solo la expresión de las emociones, sino también el aprendizaje de habilidades de comunicación, autocontrol y empatía, asegurando que cada niño o niña encuentre un espacio seguro donde pueda crecer a su propio ritmo y descubrir el poder de su propia voz y expresión.

Manifiesto por el Derecho Corporal de las Infancias[95]

La necesidad de crear un manifiesto que declare los cuidados fundamentales que se deben tener con los cuerpos de las niñas y los niños surge como una respuesta urgente a la situación actual, marcada por múltiples formas de vulnerabilidad que afectan a las infancias en diversas partes del mundo. La escritura de este documento, me ha permitido reconocer el maltrato sobre los cuerpos infantes y reflexionar acerca de su naturalización histórica y mundial. En un contexto de creciente violencia, explotación, desatención y falta de protección hacia los más jóvenes, es imprescindible contar con un documento que reconozca y garantice el respeto absoluto a sus cuerpos, su integridad física y emocional, y sus derechos.

Asimismo, este manifiesto sirve de orientación para procesos de creación artística, con los temas que en él se contienen y que van en la parte final de la cartilla, se aporta a la sensibilización de las comunidades.

1. Protección frente a la Violencia y el Abuso

Figura 87



El aumento de situaciones de violencia, abuso y explotación hacia las niñas y los niños exige un manifiesto que ponga en el centro la necesidad de proteger sus cuerpos de cualquier tipo de agresión. En muchos casos, los niños son invisibilizados o quedan al margen de las políticas públicas, lo que agrava su exposición a maltrato físico, emocional y sexual. Este manifiesto busca elevar un grito de alerta y exigencia, recordando que la infancia es un periodo de vulnerabilidad que debe ser amparado por todos los niveles de la sociedad.

- Los cuerpos de las niñas y los niños NO se tocan (Ni para golpearlos, sacudirlos, abusarlos, quemarlos, acariciarlos) de ninguna forma y por ninguna persona.

[95] Derechos Corporales es una propuesta original de la maestra directora de esta investigación, la doctora Sonia Castillo, quien de manera muy juiciosa ha dedicado su indagación, esfuerzo y declaraciones al reconocimiento, cuidado y defensa de los derechos corporales de las personas en condición de vulnerabilidad.

- Los cuerpos de las niñas y los niños no se comercializan ni se intercambian
- Los cuerpos de las niñas y los niños no pueden recibir ni actitudes ni palabras de desprecio. El desprecio se constituye en una de las formas de agresión más letal para la construcción de una imagen corporal sana, ataca directamente a la autoestima y deteriora el autoconcepto.

2. Respetar la Autonomía y la Dignidad de sus Cuerpos

En muchas culturas y sistemas educativos, los cuerpos de las niñas y los niños son tratados de manera paternalista, sin reconocer su autonomía o capacidad de decidir sobre ellos mismos. Es fundamental que este manifiesto promueva una educación y crianza que respete su dignidad corporal, donde se les enseñe a reconocer sus límites, a decir "no" y a ser conscientes de sus derechos sobre su propio cuerpo. Este respeto es clave para construir una cultura que prevenga el abuso y fomente la autoestima y el autocuidado desde la infancia.

- Los cuerpos de las niñas y los niños no se OBSERVAN de manera irrespetuosa. Las niñas y los niños se deben observar a los ojos.
- Los cuerpos de las niñas y los niños no se registran en ningún medio audiovisual que no sea autorizado por sus representantes legales y por él mismo. Asimismo, esos registros deberán ser evaluados antes de ser publicados.
- Nadie dispondrá de registros de las niñas y los niños que no sean sus hijos en sus redes sociales
- Las niñas y los niños decidirán cómo deben referirse hacia ellas y ellos.
- Las niñas y los niños deben decidir sobre su identidad y se les respetarán las formas en las que él o ella deseen expresarla
- Las niñas y los niños, tienen derecho a un espacio personal e íntimo SEGURO, que les permita ser y estar con él mismo. Un territorio seguro para sí mismo.

3. Cuidados Especiales en Situaciones de Migración, Conflicto y Vulnerabilidad

La situación actual, marcada por fenómenos globales como la migración forzada, los conflictos armados y las crisis humanitarias, ha generado un contexto de mayor riesgo para las infancias. Los niños migrantes, refugiados o desplazados se enfrentan a condiciones extremas que ponen en peligro su integridad física y emocional, y muchas veces carecen de acceso a atención médica, nutricional y psicológica adecuada. Un manifiesto que abogue por los cuidados esenciales de los cuerpos de las niñas y los niños en estos contextos es vital para garantizar su protección y bienestar.

1. Las niñas y los niños en condición migrante serán protegidas y protegidos por los adultos que les rodeen. Las niñas y los niños son responsabilidad de todos, por lo tanto, ante un caso de xenofobia, actitudes de desprecio y/o maltrato, el adulto que le acompañe que esté cerca será el primer respondiente y el encargado en pedir ayuda.
2. Los cuerpos de las niñas y los niños migrantes deben ser atendidos en servicios de salud independientemente de su condición legal dentro del territorio. La migración es una decisión de adultos que afecta directamente los cuerpos de las niñas y los niños

3. Las niñas y los niños recibirán un trato humanitario digno y respetuoso. No se revictimiza, no se utiliza la imagen del infante para recibir o para figurar públicamente.

4. Atención Integral al Bienestar Físico y Emocional

El cuidado de los cuerpos de las infancias no debe limitarse al aspecto físico, sino que debe incluir también su bienestar emocional y mental. Los cuerpos de los niños y niñas son inseparables de su desarrollo emocional, por lo que este manifiesto debe abogar por una atención integral que contemple tanto la salud física como el apoyo psicológico. Es necesario reconocer la importancia del juego, el afecto, la expresión creativa y el acompañamiento emocional en el crecimiento sano de las infancias.

1. Los cuerpos de las niñas y los niños deben ser atendidos de manera prioritaria en los centros médicos.
2. Las niñas y los niños requieren un entorno saludable en el que puedan expresar lo que les ha acaecido bueno o malo, sus emociones, sus miedos y sus expectativas

5. Urgencia de Políticas Públicas que Protejan sus Derechos Corporales

Aunque existen convenciones y acuerdos internacionales sobre los derechos de los niños, en muchos casos las políticas públicas no priorizan o no implementan efectivamente los mecanismos de protección de los cuerpos de las niñas y los niños. Este manifiesto se justifica como una herramienta de presión para exigir a los gobiernos y a las instituciones la creación y aplicación de políticas que garanticen la protección integral de los cuerpos infantiles, tanto en el ámbito educativo, como en el de la salud, la justicia y la seguridad.

1. Los cuerpos de las niñas y los niños deben tener un respaldo del servicio de salud en cualquiera de sus casos.
2. Los cuerpos de las niñas y los niños serán protegidos de manera prioritaria ante cualquier acaecimiento natural o de seguridad que implique el desplazamiento inmediato

6. Fomentar la Conciencia Social sobre la Importancia del Cuidado de los Cuerpos Infantiles

El manifiesto también tiene como objetivo sensibilizar a la sociedad en su conjunto sobre la importancia del respeto y el cuidado de los cuerpos de las infancias. Es necesario generar conciencia de que todos los adultos —padres, maestros, cuidadores y la comunidad en general— tienen una responsabilidad compartida en la protección de los niños y niñas. Esto incluye no solo protegerlos de situaciones de abuso, sino también garantizar que crezcan en entornos que promuevan el respeto por sus cuerpos, la igualdad de género y la diversidad.

1. En las instituciones sociales, se debe concienciar acerca del respeto a los cuerpos de las niñas y los niños.
2. A las infancias se les debe concienciar acerca del respeto por sí mismo y por el cuerpo del otro.
3. A las infancias se les debe proporcionar las facilidades para solicitar ayuda, denunciar un maltrato o comentar cualquier tipo de pensamiento e ideación suicida.

La creación de un manifiesto sobre los cuidados que se deben tener con los cuerpos de las niñas y los niños no es solo una necesidad, sino una urgencia en la situación actual. Las infancias deben ser protegidas de toda forma de violencia y explotación, y su autonomía, dignidad y bienestar deben ser garantizadas por la sociedad en su conjunto. Este manifiesto pretende ser una declaración de principios y un llamado a la acción para que las instituciones, las familias y la comunidad asuman su responsabilidad en el cuidado de las niñas y los niños, asegurando su derecho a crecer en entornos seguros, respetuosos y libres de violencia

Contribuciones del proyecto TransMigrARTS a la Performance del



Figura 88

Catarsear

A través del proyecto TransMigrARTS se hizo evidente la posibilidad de las artes como una alternativa metodológica para trabajar problemáticas sociales, en este sentido, TransMigrARTS se posiciona como un modelo de intervención donde las artes dejan de ser exclusivamente un medio estético para convertirse en una práctica aplicada y contextualizada, capaz de generar cambios reales en contextos de alta vulnerabilidad.

Por otro lado, el proyecto aporta a la estrategia metodológica la modalidad de taller la cual se constituye en un modo de hacer científico propio de la Investigación Creación Aplicada, que a su vez se establece en una contribución a las ciencias básicas, atendiendo que la ICA tiene una aplicabilidad social. Por lo tanto, en esta investigación la práctica de la performance se configura como Performance Aplicado para la transformación de las vulnerabilidades que vivencian las infancias migrantes.

En el proyecto TransMigrARTS se especifica la reparación y la transformación de las vulnerabilidades como el principal objetivo, sin embargo, para esta, investigación se establece la performance del Catarsear como una posibilidad de rescate en los primeros niveles de afectación[96].

Teniendo en cuenta que el "Rescate" puede darse en el nivel fisco, emocional y social, la propuesta metodológica "La Performance del Catarsear" abarca los tres niveles de rescate de la siguiente manera:

- Rescate físico: si bien no se provee solución permanente a vulnerabilidades trascendentales como el hambre, la vivienda y el abrigo, sí se permite a través de esta estrategia la posibilidad de un rescate al Esquema Corporal a partir de la forma en la que el niño o la niña dimensiona su imagen corporal de la Socio persona.

Rescate Emocional: a través de la auto ficción, la niña o el niño se permiten visualizarse a través de sus potencias lo que elevaría su autoconfianza.

- Rescate Social: la imagen de la socio persona se establece a través de las experiencias que el niño y la niña tienen con el contexto que les rodea y que de acuerdo a su propiocepción van estableciendo modos de respuesta, por lo tanto, la performance del Catarsear constituye un camino metodológico en el que se nutre esa manera de concebirse a sí mismo como una potencia la cual se refleja en su Esquema Corporal y en la forma en que este se relaciona con los otros.

Por último, el proyecto TransMigrARTS contribuye a esta investigación a través de la disposición de un dosier ético el cual determina los parámetros mínimos que garantizan el bienestar físico y emocional de las personas asistentes a los talleres. Para esta investigación además del dosier general establecido por el proyecto TransMigrARTS se hizo necesario el diseño y la implementación de un dosier específico para las comunidades infantiles. En este dosier se incluyen los mínimos básicos exigidos por la institución, La Secretaría De Educación, la ley de infancia y adolescencia y la constitución de Colombia.

Por otro lado, a partir del proyecto TransMigrARTS, esta investigación reconoce la palabra Frontera, con el fin de subrayar varias significaciones para ella[97]. Por un lado, la palabra "Frontera" puede entenderse desde una perspectiva profunda y simbólica, relacionada con los límites personales, emocionales, y sociales. No se refiere solo a una división física o geográfica, sino a los bordes que separan diferentes aspectos de la vida y la identidad de una persona, como:

1. Fronteras Internas: los límites internos que una persona se impone a sí misma, tales como creencias, miedos, o barreras emocionales que obstaculizan el autoconocimiento, la autoaceptación o el crecimiento personal.

[96] En el contexto de esta investigación, **el rescate** se define como un proceso integral que busca recuperar, revalorar y proteger los derechos, la dignidad, y la identidad de las infancias que han sido vulneradas por el maltrato, la migración y otras formas de violencia. Este concepto implica no solo acciones inmediatas para garantizar la seguridad y el bienestar de las niñas y niños, sino también intervenciones sostenidas que promuevan su desarrollo integral, su reintegración social y la resignificación de sus experiencias desde una perspectiva transformadora.

[97] En la página 201 del presente documento se describe la tipología de la palabra Frontera. Profundizando el aporte de Francoise Dolto dentro de Fronteras psicológicas

2. Fronteras Externas: límites en la interacción con los demás o con el entorno, ya sea en relaciones, en la cultura, o en las normas sociales, que pueden impactar en la capacidad de expresión o en la convivencia.
3. Fronteras de Resiliencia y Protección: límites necesarios para proteger el bienestar emocional y psicológico. Estas fronteras ayudan a proteger a la persona de situaciones que pueden ser dañinas, y a reconocer hasta dónde se puede abrir o exponerse en situaciones seguras de transformación y reparación.

Por otro lado, las fronteras, también hacen referencia a aquellos límites intangibles pero importantes que debe haber entre los cuerpos y las sensibilidades de las niñas y los niños con quienes les rodean, esto con el fin de construir un sistema de protección que les permita a las infancias encontrar en sí mismas "Un Territorio Seguro". Cuando una niña y/o un niño es consciente de la necesidad de protegerse, va a establecer acciones de cuidado como:

1. No hablar con extrañas y extraños
2. No recibir objetos ni alimentos de extrañas o extraños
3. Pedirá ayuda si se siente en peligro
4. Ayudarles a identificar adultos y amigos de confianza con quienes pueden hablar y sentirse seguros. Este apoyo puede incluir familiares, maestros, o cuidadores.
5. Desarrollar una "lista de personas seguras" con fotos o nombres que les den confianza, para que sepan a quién acudir cuando necesiten ayuda o apoyo.

En el taller, el proceso de *Catarsear* estas fronteras implica una exploración y liberación de aquellas que limitan la expresión y la autonomía, promoviendo que cada persona reconozca, respete y transforme sus propios límites. Se trata de un viaje de autoconocimiento, permitiendo a los participantes redefinir y expandir sus fronteras para crecer y sanar de forma integral.

Contribuciones de la Performance del Catarsear al proyecto TransMigrARTS

- La Performance del Catarsear posibilita dentro del proyecto TransMigrARTS la legitimación de la ficción como una estrategia metodológica para la sobrevivencia de las infancias migrantes. Esto posibilita múltiples formas de comunicación de lo indecible específicamente en niñas y niños que han sido víctimas de violencia.
- La Performance del Catarsear expone la necesidad al proyecto TransMigrARTS del reconocimiento de las instituciones y los requerimientos legales para el trabajo con comunidades infantiles.
- La Performance del Catarsear revela la necesidad de orientadores talleristas expertos en prácticas artísticas y con experiencia docente que tengan una alta sensibilidad en el dialogo con las infancias, capaces de relacionarse en armonía con las condiciones propias de las niñas y los niños.

- La Performance del Catarsear pone en el escenario de TransMigrARTS la distorsión de la imagen personal de la socio-persona como una vulnerabilidad propia de las niñas y los niños en condición migrante la cual se debe abordar como prioridad en los talleres dirigidos a comunidades infantiles.

Otras contribuciones

En cuanto a la Investigación Creación Aplicada

En el proyecto TransMigrARTS, el taller *Performando Mi Frontera*, llevado a cabo en los meses de febrero, marzo y abril del año 2023, con 28 estudiantes de tercero y cuarto de condición migrante del ITD Laureano Gómez, se evidenciaron los aportes del Catarsear como estrategia metodológica de la ICA dentro del escenario infantil:

1. Se aportan acciones específicamente diseñadas para la población infantil teniendo en cuenta las vulnerabilidades propias de la comunidad y asimismo se establecen orientaciones para observar, analizar poblaciones y determinar cuáles son las acciones más pertinentes
2. la ICA se ha enfocado en procesos de creación que aportan de manera notable al sector empresarial, sin embargo, con el proyecto TransMigrARTS, la Investigación Creación Aplicada, se constituye como una de las metodologías pioneras en atender poblaciones vulnerables, con una condición delicada como lo es la migración a nivel mundial.

   A través de esta investigación, la ICA empieza a contar con un conjunto de herramientas (Taller, bases del taller y caja de herramientas en la cartilla y un manifiesto que propone los derechos corporales de los cuerpos de las infancias como un asunto prioritario a nivel social), con las cuales puede empezar a explorar los espacios sociales en los que las poblaciones infantiles son acogidos y acogidas.

3. La posibilidad de continuar con este camino investigativo, perfilando herramientas específicas para poblaciones, necesidades y circunstancias puntuales.

Aportes de la tesis en cuanto a la incidencia social de sus resultados

Este proyecto, se transforma para apoyar a la población infantil y juvenil, migrante que transita en el ITD Laureano Gómez a sus familias y a la institución, si bien, ya ha circulado con una anatomía diferente y ha permeado de formas diferentes, evidentes y trascendentales a poblaciones otras. En este caso particular, el proyecto se alimenta y enriquece de los aportes de la Investigación Creación, los modos de relación sintiente, las prácticas y las experiencias socio situadas y se proyecta hacia la comunidad con el fin de observar de manera procesual los siguientes aportes:

1. Reconocimiento de la riqueza en la diversidad: la comunidad hará consciente la multiplicidad de formas étnicas, culturales, la diversidad de género y las muchas posibilidades de interactuar con el mundo desde las relaciones intersensibles.

2. La valoración de la sensibilidad del otro: las creaciones autopoéticas, son formas de reafirmación de la potencia desde la sensibilidad y la corporalidad. MI creación vista desde tu apuesta dialoga en igualdad de condiciones y me permiten sentir al otro y sentir en el otro su sentir.

3. Experienciar la migración del otro: el tránsito y la migración son las experiencias comunes en quienes participan de este proyecto, sin embargo, sus apuestas dialogarán con el espectador, invitándolo a transitar con ellos y a percibir corporalmente la experiencia. Esto permitará estimular formas empáticas de interactuar.

4. Reorientar la mirada de la experiencia del transitar: transitar deja una huella indeleble en el cuerpo carne y en el cuerpo sensible, dicha huella se convierte en herida, cuando se ve permeada por el abuso, la discriminación y el maltrato físico. Iskra Pavez, subraya la impotencia en la infancia migrante, al tener que recibir la experiencia de maltrato sin poder responder de manera autónoma. Esta experiencia-herida, puede desde las corpografías convertirse en un camino de empoderamiento que en primera medida le permita al infante trazar sus rutas, dibujarlas, traerlas a la memoria, corporizarlas, gritarlas, explotarlas y por último acariciarlas y perdonarlas. Reconociéndose como niña-niño con una voz poderosa y con la misión consigo mismo y consigo misma del Buen Vivir (KAUSAY. 2008). Apreciar la experiencia del dolor desde los ojos del afecto es el aporte que considero marcará una diferencia en la comunidad, porque le permitirá a la comunidad infantil migrante encontrar la ruta de la reparación y la posibilidad de dar sonido a su voz.

5. Apuestas políticas para la REPARACIÓN Y NO REPETICIÓN: para que una experiencia traspase las paredes de la escuela y se convierta en política social, debe primero ser política en la institución primera, la familia. Trasladar esta política de Reparación y No Repetición a los contextos inmediatos, reconociendo que, estos hacen parte de la gobernanza estatal y que el sujeto político que es el infante, deviene de la acción política de los actores adultos que le rodean, permitirán:

    a. Institucionalizar en el contexto escolar un equipo de Performance para las Prácticas del Buen Vivir.
    b. Dialogar desde esas prácticas con las familias.
    c. Establecer parámetros de respeto por parte de la comunidad escolar.
    d. Establecer rutas claras de reparación en los protocolos de convivencia escolar.
    e. Establecer dinámicas y protocolos claros para los diálogos con la migración, por parte de toda la comunidad, buscando formas dialógicas incluyentes en las dinámicas de migración.
    f. Establecer espacios de expresión en libertad en los que se potencie la performatividad de la palabra.

Aportes a la Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades

La infancia es, en muchos sentidos, performatividad: un escenario en constante movimiento donde los niños exploran, expresa y crean su identidad mediante el juego, la imitación y la interacción con el entorno. En cada gesto, palabra y acción, los niños representan y reconfiguran el mundo que los rodea, experimentando roles y probando límites para entender mejor quiénes son y cómo se relacionan con los demás.

Este carácter performativo de la infancia se ve en la manera en que los niños adoptan distintos personajes y experimentan múltiples facetas de sí mismos, ya sea a través de juegos simbólicos, representaciones creativas o el simple hecho de jugar a "ser". En la infancia, el aprendizaje y la autoexpresión están profundamente conectados con el cuerpo, las emociones y la imaginación, lo cual convierte a cada interacción y actividad en una especie de "puesta en escena" que revela su percepción del mundo.

Además, la performatividad en la infancia no solo moldea a los propios niños, sino que también actúa sobre quienes los rodean, invitando a los adultos a replantearse sus propios roles y su manera de ver el mundo. La infancia, entonces, se convierte en un acto vivo y espontáneo de creación y comunicación constante, en el que cada niño o niña ensaya, transforma y comparte su experiencia de vivir y de ser.

Capítulo 6. Conclusiones

De Orden Científico. Se puede concluir que los aportes de este proyecto de Investigación Creación Aplicada hacia los Estudios Artísticos se dan en primera medida como un campo de acción con las poblaciones infantiles. Tener en cuenta a las infancias como creadoras y co-creadoras a partir de su condición sintiente, es una contribución metodológica y abre el panorama a contextos en los que las niñas y los niños tienen mucho que aportar.

Por otro lado, este proyecto contribuye puntualmente a la línea de investigación, Estudios Críticos de las Corporeidades las Sensibilidades y las Performatividades, como un modo de hacer en el que se encuentran todos los parámetros cuidadosamente establecidos, para que la línea pueda explorar a profundidad la experiencia de la performance con comunidades infantiles. Esta metodología se inspira en las contribuciones de la línea, por lo que es importante su retorno a partir de la aplicación de los instrumentos de valoración propuesto y la metodología del *Catarsear*.

La herramienta de selección se constituye como un instrumento de valoración que le permite a quien dirige el taller enfocar la atención en criterios puntuales y así hallar el grado de transformación de las comunidades. Este instrumento, de orden cualitativo, es aplicable a las dinámicas del *Catarsear*, por lo que el orientador debe únicamente establecer las sesiones a observar.

La **Práctica del *Catarsear*** se constituye en una contribución metodológica esencial para la práctica de la performance con poblaciones infantiles. Esta metodología, que encuentra sus raíces en las acciones performativas vividas durante mi infancia, se rescata y se integra en un **rizoma metodológico** capaz de trascender al tiempo y fomentar el desarrollo emocional y expresivo de las niñas y los niños al día de hoy.

La práctica del *Catarsear* es cambiante en las acciones y en las fases, pero las premisas deben permanecer estáticas para poder ofrecer a las comunidades infantiles un soporte metodológico que garantice, su liderazgo, su cuido y bienestar. Un ambiente igualitario y la posibilidad de expresar su sentir en libertad.

De Orden Social. Esta investigación fortaleció el escenario de la escuela como un escenario performativo en el que las comunidades infantiles asistentes al Taller, continúan mostrando transformaciones a un año de haber realizado el mismo. Un escenario en el que los niños se reconocen como seres valiosos, es un escenario futuro con adultos justos, empáticos y respetuosos. Por otro lado, la escuela generó un escenario de performatividad en el que las creaciones empiezan a demandar por una sociedad igualitaria y respetuosa.

De Orden Personal. Realizar esta investigación me permitió indagar mi experiencia de ser niña y descubrir que lo que estaba sin terminar en la construcción de mi imagen corporal se encontraba en la comprensión del dolor de mis ancestros. Asimismo, me descubrí maltratadora en el escenario de la maternidad y pude detener la cadena de maltrato intergeneracional que se estaba llevando a cabo.

Comprender el dolor de mi infancia, me permitió abrazar mi sentir y comprender que la principal transformación en esta metodología se encuentra en la construcción de ese lugar seguro que me habita.

De Orden Metodológico. El diseño de un prototipo de Taller alrededor del sentir de las infancias, se va a constituir en el modo institucional de relacionarnos con las niñas y con los niños en los colegios donde me desempeño como directora y docente**.**

Cada docente tendrá la cartilla en la que se encuentran cada uno de los parámetros del Catarsear y los NO negociables para relacionarnos con los niños. Esta cartilla es de producción limitada y tendrá recursos audiovisuales para guiar al maestro

De Orden Pedagógico. Este proyecto transforma la cátedra de educación artística. La estética ya no es el fin dentro del salón de artes. Se indaga entonces la condición estésica y con ella las formas en las que las niñas o el niño se relaciona con el mundo.

De Orden Artístico. Este proyecto abre un panorama de acción a las prácticas artísticas de las niñas y los niños, en las que se debe observa un ambiente igualitario, creativo y empático. La creación artística ya no se centra en la estética de las acciones, sino que las niñas y los niños desde su sentir y desde sus prácticas creativas, darán cuenta de sus representaciones de mundo a partir de su capacidad de estesis.

Bibliografía

Abello Aldana, V., & Kuehler, M. (2021). Los inquilinatos en Bogotá: desde la problemática socioespacial hasta una propuesta arquitectónica habitaciona. *Revista Uniandes, DearQ*, *31*. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/dearq/article/download/3427/2424/16238

Alba, G. y Buenaventura, J. (2020). Cruce de caminos. Un estado del arte de la investigación-creación. *Cuaderno 79. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.* 21-49.

Alcázar, J. (2014). *Performance: un arte del yo: autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo Veintiuno Editores.

Álvarez Flórez, R. (2007, abril). Evolución histórica de las migraciones en Venezuela. Breve recuento. *Aldea Mundo*, *11*(22), 89-93. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/543/54302209.pdf

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza.* Aunt Lute Books.

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela.* Editorial Graó.

Ariès, P. (1985). Historia de la infancia y de la juventud. *Revista de Educación*, *281*(5), 17. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1973

Ariès, P. (2023). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (N. García Guadilla, Trans.). El Cuenco de Plata Ediciones.

Balibar, E. (2002). *La Frontera*.Gedisa.

Basaglia Ongaro, F., & Kanoussi, D. (1985). *Mujer, locura y sociedad*. Universidad Autónoma de Puebla. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://antipsiquiatriaudg.files.wordpress.com/2015/08/basaglia-franca-mujer-locura-y-sociedad.pdf

Bastidas, F. G.-U. (2022). Entrevista a José Sanchis Sinisterra. *TransMigrARTS 2*, 152.

Bello, M. N. (2001). *Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades*. Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades. https://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/300/1/L-121-Bello_Martha-2001-147.pdf

Boal. A. (1989). *Teatro del Oprimido 1*. Editorial Patria. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://arditiesp.files.wordpress.com/2015/04/boal-augusto-teatro-del-oprimido.pdf

Branca, A., & San Pedro, C. (2021, 12 03). Las Infancias desde y con los Feminismos. Diàlogos que Transforman. *Polèmicas Feministas*, *2*(5), 1-19. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/polemicasfeminista/article/view/35682

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Taurus

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores.

Buenaventura, J. G. (2020). Cruce de caminos. Un estado del arte de la Investigación-Creación. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicaciòn*, (79), 21-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7317050

Butler, J. (1999). *El género en disputa*. *El feminismo y la subversión de la identidad.* Paidós.

Cajigas Rotundo, J. C. (2018, septiembre 2). Vitalidad Emanación de Lugar. *Corpografías*, *6*(6), 177-187. file:///C:/Users/ESTUDIANTES/Downloads/Ecologias_Afectivas_Numero_Especial_Corp.pdf

Camacho López, S., Castillo Ballén, S., Gutiérrez Castañeda, R. y Niño Morales, S. (2016). *Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB*. Fondo de Publicaciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carreño, C. I. (2015, 11 27). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Revista Infancias Imágines*, *14*(2), 9-23. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9092

Castillón Ballén, S. (2015). Modos de relación sintiente: Bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas, 10*(1), 131–152. https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.mrsb

Castillo Ballén, S. (enero 2021). De la acción política a la performance: una reflexión respecto de las intersensibilidades performativas. *Revista Corpo-grafías: Estudios Críticos de y desde los Cuerpos*, *8*(8), 237-257. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8468275

Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: Encrucijadas y Tensiones. *MILLCAYAC-Rvista Digital Ciencias Sociales*, *2*(3). https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/523

Decreto 866 de 2017. *Por el cual se sustituye el Capítulo 6 del Título 2 de la Parte 9 del Libro 2 del Decreto 780 de 2016 - Único Reglamentario del Sector Salud y Protección Social en cuanto al giro de recursos para las atenciones iniciales de urgencia prestadas en el territorio colombiano a los nacionales de los países fronterizos*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81836

Documento de Línea. (2016). Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades.

Dolto, F. (1979). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Ediciones Paidós.

El Espectador. (2015). "*Pasé por encima de los muertos".* https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/pase-por-encima-de-los-muertos-article-559629/

Ervin, G. (1956). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* S. XXI.

Espinoza, P. (2022). Mi temporalidad participativa. Tra*nsMigrARTS*, 139.

Etxebarria, I. (1990). Sentimientos de culpa y abandono de los valores paternos. *Culture and guilt: guilt, an emotion under suspicion*, *12*(1), 101-108. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48389.pdf

Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta Moebio,* (65). http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159

Figueroa, G. (2014). *Freud, Breuer y Aristóteles: catarsis y el descubrimiento del Edipo*. REDALYC UAEMEX. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331533054004

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Eds.; J. Varela & F. Álvarez-Uría, Trans.). La Piqueta.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. S. XXI.

Garrido Gallardo, M. Á. (2009). *Diccionario español de términos literarios internacionales (DETLI): elenco de términos* (M. Á. Garrido Gallardo, Ed.). Academia Argentina de Letras.

Gaviria, M. V. (2013, octubre 18). La incapacidad civil de la mujer casada en Colombia, conceptos de la doctrina jurídica en Medellín 1887-1930. *Estudios de Derecho - Estud. Derecho*, *LXX* (156), 140 - 160. https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/download/20036/16930/71553

Gómez, P. (2015). *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial.* Editorial Universidad Distrital.

Gómez, P. (2020). Investigación-creación y conocimiento desde los estudios artísticos. *Estudios Artísticos*. 6(8). 64–83 https://doi.org/10.14483/25009311.15690

Hernández, N. (2023). *Inocencia, dependencia y fragilidad. Hacia una hermenéutica reflexiva de los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil latinoamericana.* [Tesis Doctoral] Doctorado en Estudios Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://repository.udistrital.edu.co/items/16f57f12-1271-4952-8ab4-5f9703a199a4

Hincapié, I. J. (2023). Las Otras Historias, Los Otros Conflictos. Mujeres y Niños en el fin de la Guerra de Los Mil Días (1899-1902). *Debates UdeA*, (89), 54-63. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=L+as+otras++historias%2C+los++otros+conflictos.++Mujeres+y+ni%C3%B1os++en+el+fin+de+la++Guerra+de+los+Mil++D%C3%ADas+%281899-1902%29&btnG=

hooks, b. (1995). *Art on my mind: visual politics*. New Press. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://monoskop.org/images/7/7b/Hooks_Bell_Art_on_My_Mind_Visual_Politics_1995.pdf

Hooks, b., & Malo, M. (2021). *Enseñar a Transgredir* (M. Malo, Trans.). Capitán Swing Libros.

Hunter, L. (2021). *Entre ensayos y performatividad Los estudios del performance y la política de la práctica*. María del Carmén Palau y otros. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30208

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodologia de la investigacion holistica*. Sypal.

Ibáñez, A. M., & Velásquez, A. (2008, noviembre). l impacto del desplazamiento forzoso en Colombia: condiciones socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas. *Serie Políticas Sociales*, (145).

Iparraguirre, M. S. (2022). ¿Estamos todes? Niñes y lenguaje. Desarrollo lingüístico y formas no binarias. *Desde la Patagonia, Difundiendo Saberes*, *19*(34), 33-37. http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11449

Kohan, W. O. (2020, abril). Paulo Freire: otras infancias para la infancia. *Praxis y Saber*, *11*(25), 279-316. http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v11n25/2216-0159-prasa-11-25-279.pdf

Korczak, J. (1919). *Cómo amar a un niño*.

Lagarde, M. (2001). *Claves Feministas para la Autoestima de las Mujeres*. Horas y Horas La Editorial. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://diariofemenino.com.ar/documentos/Marcela%20Lagarde%20-%20Claves%20feministas%20para%20la%20autoestima%20de%20las%20mujeres.pdf

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.

Ley 387 de 1997. *Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.* Congreso de la República. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=340

Ley 2136 de 2021. *Por medio de la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano - pim, y se dictan otras disposiciones.* Congreso de la República.

Londoño, R. A. (2019). Los Estudios Artísticos en mi Proyecto de Investigación Creación. *Reflexiones en torno a los Estudios Artísticos*, *1*(1). https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2392.pdf

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II*. Conaculta, Fonca.

Mandoki, K. (2006). *Prosaica 2. Prácticas Estéticas e Identidades Sociales*. Siglo XXI Editores. https://philarchive.org/rec/MANPEE

Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. Conaculta. https://www.academia.edu/4177372/Katya_Mandoki_Prosaica_1

Manosalva, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. Infancias Imágenes, 9-23.

Marín Guadarrama, N. y Vizcarra Bordi, I. (2006). Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 13*(40), 39-67. Universidad Autónoma del Estado de México.

Mariño Rojas, C. (n.d.). Desplazamiento forzado interno de la infancia en Colombia. *Universidad Externado de Colombia*.

Martínez, M. (2023, marzo). La investigación creación aplicada × Primeras pistas de reflexión desde Francia. *TMA*, *3*(3), 9-22. file:///D:/Users/Sandra/Downloads/Investigacion-Creacion-Aplicada-TMA3-A%20(2).pdf

Memorias del Territorio. (2023). *La historia oculta de Armero: negligencia al nivel de la tragedia*. [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=hFj-d8RVkK0&ab_channel=MemoriasDelTerritorio

Merleau-Ponty (1994-1945). *Fenomenología de la percepción.* Planeta-Agostini.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2020). *La Opinión: Una educación inclusiva para los niños migrantes venezolanos.* [Página web]. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Especiales-Prensa/402487:La-Opinion-Una-educacion-inclusiva-para-los-ninos-migrantes-venezolanos

Montessori, (1936). *El niño, el secreto de la infancia.*

Morales Méndez, A., & Oviedo, S. (n.d.). Hermanos de niños enfermos: los eternos olvidados. Repercusiones de esta experiencia en la adultez1. file:///C:/Users/ESTUDIANTES/Downloads/Dialnet-HermanosDeNinosEnfermos-8457258%20(5).pdf

Naranjo Pereira, M. L. (2009, agosto 28). Una Revisión Teórica Sobre El Estrés Y Algunos Aspectos Relevantes de este en el Ámbito Educativo. *Revista Educación*, *33(2)* (0379-7082), 171-190. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf

Nietzsche, F. (2021). *Genealogía de la moral* (Mario León, Trans.). Mestas Ediciones.

Observatorio de Víctimas. (2022). *Boletín de víctimas Bogotá junio 2022.*

Organización Internacional para las Migraciones. (25 abril 2024). *Estudio de la OIM: Los migrantes y refugiados venezolanos en Colombia generan un impacto económico equivalente a 529,1 millones de dólares.* https://www.iom.int/es/news/estudio-de-la-oim-los-migrantes-y-refugiados-venezolanos-en-colombia-generan-un-impacto-economico-equivalente-5291-millones-de-dolares

Pavez, I. (2010). *Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio* (Vol. VIII). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/960/96014701003.pdf

Pedraza, Z. (1999). *Hacia una reflexión sobre la sexualidad y la socialización en la infancia y la juventud: memorias del Foro Internacional.* Procuraduría General de la Nación. file:///C:/Users/Principal/Downloads/Infancia_higiene_y_cuerpo_en_Colombia.pdf

Pedraza, Z. (2011). La estrategia higiénica: movimiento y regeneración1. *Educación Física y Deporte*, *30*, 445-456. https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/10051/9263

Pedraza, Z. (2006). Modernidad y orden simbólico: cuerpo y biopolítica en América Latina. *Revista del Centro Cultural Universitario Aquelarre*, *1*(9), 93-108. file:///D:/Users/Sandra/Downloads/modernidad_y_orden_simbolico%20(2).pdf

Piaget, J. (1962). *La formación del símbolo en el niño*

Piedrahita, S. (2021). *Intersensibilidades normativas contenidas en mi piel*. Trabajo de grado Maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Planella, J. (2013). Corpografías: exploraciones sobre el cuerpo desde la educación. Tercer coloquio internacional de la Educación Corporal (págs. 1-32). Medellín: Universidad de Antioquia.

Ramírez, T. (2021). *El Proyecto de Investigación paso a paso* (1st ed.). Universidad Central de Venezuela. https://dokumen.pub/el-proyecto-de-investigacion-paso-a-paso-9789806708303.html

Rico Bovio, A. (2000). *Teoría corporal del derecho*. Universidad Autonoma de Chihuahua, Facultad de Derecho.

Rodríguez, D. K. (septiembre de 2024). *Una infancia perdida. Le debemos una infancia a la niñez.* Bogotá, Bogotá, Colombia: Universidad Distrital.

Romano, C. (2020). Infancia, adolescencia y feminismo: reflexiones teóricas y experiencias dialógicas sobre las posibles alianzas entre niñeces y feminismos. *Sociales Investiga*, *julio-diciembre* (10), 105-116. https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/399

Rico Bovio, A. (1998). *Las Fronteras Del Cuerpo: Crítica de la Corporeidad*. Ediciones ABYA-YALA.

Ruiz, A. (2006). *¿Niña o Niño?: un estudio sobre las preferencias de los padres mexicanos por el sexo de sus hijos* https://www.proquest.com/openview/fc8914ff4dd5c1666128026fd253174a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Sáenz, J. (2019). *Colombia: Indígenas yukpa acorralados por la deforestación y el conflicto armado.* [Artículo en internet]. Mongabay. https://es.mongabay.com/2019/03/indigenas-yukpa-deforestacion-desvio-rios-frontera-colombia-venezuela/

Schechner, R. (n.d.). Performance, Teoría y prácticas interculturales. *Universidad de Buenos Aires*, 36-70.

Sullivan, G. (2005). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts.* Sage Publications.

TransMigrARTS. (s.f.). *Relevancia del proyecto.* [Página web]. https://www.transmigrarts.com/acerca-de-faqs/

TransMigrARTS (2022). *Revista TransMigrARTS 2.* https://www.transmigrarts.com/wp-content/uploads/2023/08/Revista-TMA-2-definitiva.pdf

Unidad Nacional de Gestión del Riesgo. (s.f.). *Ruta de atención para migrantes venezolanos en Colombia.* https://portal.gestiondelriesgo.gov.co/RAMV/SiteAssets/SitePages/Documentos/Ruta%20de%20atencio%CC%81n%20para%20migrantes%20venezolanos%20en%20Colombia%20-%20Final.pdf

USAID. (1997). *Registro Único de Población Desplazada*.

Vargas, L. (n.d.). *Santa Fe y Bogotá: Evolución histórica y servicios públicos (1600-1957)*. OpenEdition Books. Retrieved December 14, 2023, from https://books.openedition.org/ifea/6890?lang=es

Vygotsky, L. (1934). *El desarrollo del pensamiento y el lenguaje*.

Yáñez, W. B. (2018). *III Congreso Online Internacional sobre Migración y Desarrollo*.

Zamora, J. (2021). Subjetivación y sufrimiento en Theodor W. Adorno: reflexiones “desde” la vida dañada. *Constelaciones, Revista Teórico Crítica*, *13*. (419-447).

La Performance, una ruta de Investigación Creación para habitar la Escuela desde las Intersensibilidades performativas de niñas y niños

ANEXOS

SANDRA CECILIA SUÁREZ GARCÍA



Ilustración 1La Niña que me Habita, creación desde la genealogía, año 2020, autoría propia

Contenido

Introducción 22

Capítulo 1. Una genealogía como acción emancipatoria de las prácticas del maltrato 28

Primera parte. La genealogía no es una línea recta de acontecimientos históricos 29

Respecto de la culpa y el castigo en la infancia 30

La genealogía como un camino de emancipación 31

Una Genealogía desde el orden biopolítico 40

De las Prácticas de Atención y Cuidado a las Infancias 41

Perspectivas feministas acerca de la genealogía 43

Segunda parte. Genealogía de mi experiencia vivida como infante en Colombia 48

Análisis genealógico de la transmisión intergeneracional del maltrato en mi familia 48

Materialidades del Horror para la Creación 65

Corpografía del maltrato en mi Desnudez 72

Tercera parte. Genealogía de las Prácticas Performativas (1992 - Actualidad) 78

Colegio: Instituto Mayéutico (Años 1992-1995). Mi primer paso de Maestra 80

IED Laureano Gómez (2018 - actualidad) 94

Cuarta parte. Recurrencias halladas en las prácticas performativas encontradas a partir de la genealogía 104

Quinta parte. Vulnerabilidades recurrentes encontradas en la genealogía y que afectan la imagen corporal que las niñas y los niños tienen de sí 107

Vulnerabilidades sociales 108

Vulnerabilidades estructurales 108

Vulnerabilidades psicológicas 108

Vulnerabilidad 2: inseguridad emocional y social 109

Vulnerabilidad 3: distorsión en su imagen corporal 110

Contribuciones de la Genealogía 111

Capítulo 2. Categorías transversales para comprender a las infancias y sus modos de resistencia 119

Cuerpo, corporeidad e intersensibilidad. La piel de las infancias 120

Cuerpo como un todo 120

Infancia maltratada 129

Prácticas del maltrato a la infancia o la historia de la violencia 129

El rostro oculto del maltrato en las niñas 135

La Migración. Problemática que atañe a las infancias 136

Potencias de las infancias para resistir el maltrato 145

Sentir es una acción emancipatoria 145

Juego y ficción como potencias de las infancias 147

La performance 150

Interpretaciones de la catarsis 152

Interpretaciones de frontera 155

¿Por qué transformar la mirada hacia las infancias? 159

¿Qué es transformación y por qué atañe a las infancias? 159

Acerca de la Investigación Creación 161

Acepciones de la investigación-creación 163

La Investigación-Creación en el Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 164

Investigación Creación Aplicada (ICA) 165

Hallazgos de este acercamiento teórico 166

Capítulo 3. Metodología de la performance del catarsear valorada en los talleres TransMigrARTS 169

TransMigrARTS. Una propuesta desde la Investigación Creación Aplicada 170

Visibilización de experiencias migratorias y fronterizas 170

Empoderamiento a través del arte 171

Exploración de nuevas metodologías de investigación artística 171

Reflexión sobre el concepto de frontera 171

Creación de comunidades de diálogo 171

Contribución a la pedagogía y la educación crítica 171

Innovación en el uso del performance como herramienta de análisis 171

Objetivos y etapas del Proyecto TransMigrARTS 172

Descripción del Taller *Performando Mi Frontera* en el marco del proyecto TransMigrARTS 174

Descripción del contexto del taller 174

Descripción sociodemográfica Taller Performando Mi Frontera 175

Origen y diseño del Taller TransMigrARTS Performando Mi Frontera177

Fases del Taller Performando Mi Frontera 178

Fase 2. Cuerpo Mov 183

Fase 3. Voz a vos186

Descripción de los Observadores y Estructuras del taller 195

Lo que se valora y cómo en el Taller 197

Aspectos éticos (el dossier) 198

Hallazgos del Taller y su metodología 200

Capítulo 4. Análisis 202

Análisis de experiencias individuales a través de la herramienta de selección203

Herramienta de análisis situado 203

Información general del Taller 205

Bases de datos del Taller 206

Cuadro de análisis 207

Síntesis de las vulnerabilidades de la comunidad 216

Selección de la muestra para el análisis 217

Transformaciones percibidas en el Taller 222

Hallazgos de los análisis 225

Resultados de los análisis de la herramienta MRS. Aportes a la práctica performativa del Catarsear 226

Conclusiones del análisis del Taller Performando Mi Frontera 228

Capítulo 5. Resultados analíticos y creativos. La Práctica Performativa del *Catarsear* 232

Argumentos y propuesta metodológica 233

Hallazgos 234

Hallazgos Teóricos 234

Vulnerabilidades identificadas en esta investigación 244

Contribuciones 251

Argumentos que sostienen y consolidan la propuesta performativa del Catarsear 253

Premisas de la Práctica Performativa del Catarsear 255

Perfil del orientador del Catarsear 258

Taller de Transformación Performance del Catarsear 259

Etapas del Taller de Transformación 265

Manifiesto por el Derecho Corporal de las Infancias 289

Contribuciones del proyecto TransMigrARTS a la Performance del Catarsear 292

Contribuciones de la Performance del Catarsear al proyecto TransMigrARTS 294

Capítulo 6. Conclusiones 298

Bibliografía 300

ANEXOS306

Tabla de Ilustraciones 312

ANEXO 1: GENEALOGÍA DE MI PADRE 313

ANEXO 2 : GENEALOGÍA ABUELA MATERNA 316

ANEXO 2 : TIA MATERNA 318

ANEXO 3 : ABUELO EUSEBIO 322

ANEXO 4: CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO SUBA COMPARTIR 328

ANEXO 5: LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO 339

ANEXO 6: CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO CHARRY 355

ANEXO 7 : FUNDACIÓN ALLEGRO, COLECTIVO CULTURAL 2016 HASTA HOY 373

ANEXO 8: DOSSIER ÉTICO438

ANEXO 9: CUADROS MRS VULNERABILIDAD BAJA COD 003,0017,0025,0026 490

ANEXO 9.1 : CUADROS MRS MAYOR VULNERABILIDAD COD 08,10,16,18,19,20 517

ANEXO 9.2 ANÁLISIS DE DINÁMICAS DEL CATARSEAR 558

ANEXO 10 CORPOGRAFIAS 648

ANEXO 11 FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA MENORES DE EDAD 650

ANEXO 12 FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA REGISTRO DE VOZ E IMAGEN DE MENORES DE EDAD 657

ANEXO 13 TRADUCCIÓN CAPÍTULO FINAL661

Arguments et proposition méthodologique 662

5.1 Trouvailles 664

5.1.1 Trouvailles théoriques 664

5.2 CONTRIBUTIONS 688

5.2.1 Arguments qui soutiennet et consolident la proposition PERFORMATIVE du Catharsir : 690

5.2.2 PRÉMISSES DE LA PRATIQUE PERFORMATIVE DU CATHARSIR 693

5.2.3 PROFIL DE L'ANIMATEUR DU CATHARSIR : 697

5.2.4 ATELIER DE TRANSFORMATION « Performance du Catharsir » 698

5.2.5 BESOINS DE L'ATELIER 705

5.2.6 Étapes de l'atelier de transformation : 708

Avant : « Enrôler la possibilité » 708

Durant « Exploration et jeu » 708

Après 730

5.2.6 MANIFESTE POUR LES DROITS CORPORELS DES ENFANTS 735

5.2.7 Contributions du projet TransMigrARTS à la Performance du Catharsir 740

AUTRES CONTRIBUTIONS742

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1La Niña que me Habita, creación desde la genealogía, año 2020, autoría propia.....306

Ilustración 2stración Libreta de apertura de cuenta, 1947, Abuela Esther, autoría propia 317

Ilustración 3 Conversa Con mi tía Estella, 26 de marzo 2024, autoría propia 318

Ilustración 4Cuadro "La Niña Estella en el río" Cuadro elaborado por la Tía Estella, foto autoría propia .320

Ilustración 5 "La Niña Estella". Dibujo realizado por la Tía Estella, en diálogos sostenidos el 26 de marzo de 2024 320

Ilustración 6 Abuelos Esther y Eusebio, 1990 Autoría Esther García de Suárez 325

Ilustración 7 Sandra Vestida de niño, actividad día del niño 1999, Autoría propia.....329

Ilustración 8 Performance Me tomo el colegio, 2012, autoría propia.....340

Ilustración 9 Flyer, participación festival Universitario de Danza y performance Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2017, performance Silencios, colegio Charry, Autor, Depto de imagen UJTL 355

Ilustración 10 Encuentro de Artes Colegio Charry, 2015, Autoría Propia.....360

Ilustración 11 Somos Cuerpo, taller de creación y performance, diversidad psicomotriz y cognitiva en el arte, 2016, autoría propia.....371

Ilustración 12 Taller Somos Cuerpo, 2016, Fundación Allegro, Autoría Propia 373

Ilustración 13 Taller del Catarseando mi barrio, 2016, Fundación Allegro, Autoría Propia 375

Ilustración 14 Corpografía de niño en el descanso, autor anónimo, 2023 648

Ilustración 15 Corpografía de la niña , 2024, autoría anónima (niñas contexto escolar ITD LG).....649

ANEXO 1: GENEALOGÍA DE MI PADRE

Él, Carlos Ernesto Suàrez Arenas, nació el 28 de octubre de 1947, hijo de Cecilio Suárez, y Herminia Arenas, quienes tuvieron cinco hijos, Agusto, Cecilia, Rosalba, Ernesto y Jorge.

La vida de mi abuelo consistía en proveer dinero para la familia y desaparecer por largas temporadas por motivos laborales. Él trabajaba con el DANE y como inversión personal tenía medios de transporte de carga, con los que movilizaba múltiples recursos por todo el territorio colombiano. Mi abuela, por su lado, se encargaba de distribuir el dinero y de proporcionar a sus hijos un estilo de vida cómodo. Disfrutaban mucho de usar un lenguaje "Burgués" que los distinguiese de la población popular que rodeaba su barrio llamado Santa Sofía, ubicado en la localidad de "Barrios Unidos" en la ciudad de Bogotá.

Se distinguían de todos los habitantes del sector, por su elegancia al vestir, al hablar y en el momento de interactuar con cualquier persona. La familia de mi padre, aunque provenientes sus ancestros de Zapatoca Santander, querían ante todos, esconder su sangre "Rola[1]„ y aparentar ser "Cachacos[2]„ frente a los demás. Estas actitudes arribistas, que eran muy comunes en los cachacos, corresponden a la herencia que deja el movimiento poblacional de la sabana hacia la ciudad Capital, lo que empezó a generar en el nativo Bogotano (Cachaco) una necesidad por sobresalir a través de su elegancia.

Después de 15 años de la Fundación de Bogotá, la ciudad recibe de España la condecoración como la Gran Ciudad, (Vargas, s.f.) lo que instala en sus habitantes, la ilusión de encontrarse en una ciudad que prometía las oportunidades en todo sentido y sería destacada en latinoamérica por su crecimiento económico. Esto despierta una generación de habitantes arrogantes, que subrayaran en todo sentido la diferencia de clase.

Dicha promesa avanza de generación en generación, instalándose en mi familia paterna, quienes vuelven comunes las actitudes de desprecio hacia quienes por su apariencia física no entraba en el cánon permitido de su clase social. Así entonces sin pudor mostraban repudio por los trabajadores públicos, por las personas de piel oscura, por el trabajo de obrero y por las personas en condición de discapacidad.

De los cinco hijos, mi padre era el más moreno de todos, por lo que lo apodaron "Negrito". En la familia de mi padre, los apodos eran utilizados de manera constante y se prestaba más atención a quienes tuvieran piel blanca y ojos azules. El "Negrito" no se destacaba académicamente, la escolaridad para él, era un espacio que representaba malestar. En las temporadas de vacaciones, las hermanas mayores, de mi papá disponían que él debía irse a acompañar a los conductores de mula[3], en los trayectos de ida y vuelta de Bogotá a la Costa Caribe. En cada salida, el conductor podía durar temporadas de 15 a 20 días haciendo múltiples recorridos por diferentes ciudades y municipios colombianos. En estas salidas, era el conductor el que se convertía en el cuidador de un niño y el niño, se convierte en trabajador.

Mi tío Manuel Augusto Suárez Arenas era el mayor de los hermanos, él era egresado de la Fuerza Aérea Colombiana, empresario de su propia flota de aviones y "tambor mayor" de la Banda de Guerra de dicha institución. Su fisionomía, su capital económico y académico, su lugar entre los hermanos, eran las características por las cuales ocupaba un lugar de poder y autoridad en la familia de mi padre, este lugar le concedía la autoridad para determinar que mi padre debía estar lejos de su familia, teniendo en cuenta que mi padre era moreno, de muy baja estatura, sin ningún recurso económico y de bajo rendimiento académico.

Mi tía Cecilia, la hermana mayor de todos los Suárez, era considerada la "Mujer Exitosa" por vivir en Londres; mi tía Rosalba, secretaria ejecutiva de la Federación Nacional de Cafeteros; y mi tío Jorge, hombre blanco y de ojos azules.

Mi abuelo falleció en 1958 en un accidente de aviación, en el que él iba sólo con el piloto a hacer unas entregas importantes en Cúcuta. Sin embargo, al minuto de haber tomado vuelo, el piloto pierde el control y el avión se cae, perdiendo la vida los dos tripulantes (mi abuelo y el piloto).

Mi padre con 11 años de edad, es obligado por mi abuela y por sus hermanas mayores a ir en compañía del conductor de los camiones, a reconocer el cadáver de mi abuelo, situación que él hoy, a sus 76 años, narra con mucho dolor. Cuando describe cada segundo vivido en Medicina Legal. Aún hoy se pregunta; ¿por qué me enviaban a mí?. Dialogando con él, puedo notar que tiene dificultades para concentrarse y que le significa mucho trabajo la pronunciación de muchas palabras. A pesar de que tenía, y tiene, una gran habilidad matemática y analítica, su conflicto de lenguaje lo hizo víctima de maltratos escolares que no resistió, por lo que tomó la decisión de escaparse del internado y dedicarse a acompañar a los conductores a recorrer

Colombia. En dichas travesías, sus hermanas no mostraban ninguna señal de preocupación por él, iba y venía sin dar cuentas a nadie, únicamente era increpado cuando de la hija del albañil (mi madre), se trataba.

Mi padre se enamora de mi madre a los 13 años de edad, por lo que empieza a buscarla, no sólo a la salida del colegio, sino que el ser vecinos del Barrio Santa Sofía les permitía compartir el mismo grupo de amigos y conocidos, por lo tanto, en cualquier evento social se encontrarían. Él siempre con un aspecto elegante, intentando esconder la inseguridad que le produce no estar estudiando en un colegio formal, el trato de inferioridad que recibía de su familia, el miedo que le tiene a los aviones y en general, el miedo que le tiene a cualquier aventura que pueda emprender. Sin embargo, mi madre lo acepta en 1960 como su novio, casándose con él a escondidas el 21 de octubre de 1967.

---

[1] Se llama *rolo*, al bogotano nacido en Bogotá, pero cuyos ancestros no son bogotanos

[2] Se llama *cachaco*, al nacido en Bogotá, de ancestros Bogotanos y que al vestir usa chaqueta, camisa, corbata y chaleco

[3] En Colombia se denomina mula, al vehículo de transporte terrestre articulado, de carga pesada

ANEXO 2 : GENEALOGÍA ABUELA MATERNA

Esther Arévalo, sobreviviendo desde el maltrato(1918-1996)

Mi abuela, se llamaba Esther García Arévalo, nació el 6 de marzo de 1918 en el municipio de Cogua. Hermana de 6 hermanos, Rosa, Elvira, Carmen, Dolores, Eliécer y Luis. Hija del señor Víctor Arévalo y Felisa Rodríguez. Vivió en un hogar, en el que el padre se dedicaba a la agricultura y la madre ocupaba todo su tiempo al cuidado de sus 7 hijos, su esposo y la casa.

Mi bisabuela nació en 1886 y mi bisabuelo nació en 1884. En ese momento se encontraba en tránsito el código civil de Cundinamarca, de 1859, el cual fue inspirado en el código chileno de 1855, el que a su vez se orientó a partir del derecho Común Español y el código Civil francés de 1800 (Gaviria, 2013). Este código, retoma particularidades del Derecho Romano, el que posiciona a la mujer casada en la "Condición de menor de edad".

A la edad de 15 años, mi abuela Esther, se enteró que había sido negociada por parte de sus padres para casarse con un señor que seguramente le proporcionaría económicamente lo necesario para vivir y a su vez, tanto ella como su nuevo esposo, podrían encargarse de ellos. Mientras en 1920 se firmaba la enmienda 19, que le permitiría a la mujer en Estados Unidos ejercer su derecho al voto, en Colombia y especialmente en las zonas rurales, las mujeres no podían ejercer el derecho a gobernar sobre su propio cuerpo.

Sin embargo, ante esta noticia, mi abuela decide escapar de su casa materna y refugiarse en casa de mi abuelo, Eusebio Humberto García. Según lo narró mi abuela con sus propias palabras, Mi abuelo le permitió pasar la noche en su cama, mientras él se quedaba en el sofá y muy temprano, iría a la casa de sus futuros suegros a pedir la mano de su novia, esto con el fin de que ella no tuviera que enfrentar las consecuencias de haberse ido de su casa por una noche.

Al lado de mi abuelo, mi abuela conoció otras formas de dominación, mientras en su casa materna, el control sobre ella lo ejercían a través de la amenaza y el encierro, al lado de mi abuelo, la abuela Esther conoció el maltrato físico, verbal y psicológico. Tuvo ocho hijos, de los cuales sólo dos fueron varones, lo que la ubicaba en condiciones de inferioridad frente

al varón que en ese momento fuese su representante legal, mi abuelo[98], esta condición de violencia permanente, empezó a generar en la abuela una actitud agresiva y denigrante sobre los cuerpos de sus hijas, sobre las cuales se continúa la cadena de sometimiento y maltrato.

Debo confesar, que mi mirada hacia mi abuela siempre estuvo llena de temor, de pensar, que algún día pudiera tener una reacción semejante conmigo. Sin embargo, pese a las historias de mi madre y posteriormente de mis tías, yo de mi abuela recibí únicamente un trato muy afectuoso. Jamás me trató mal y siempre se presentaba en mi casa con algo luminoso en sus manos. Golosinas, las cuales yo olía, tocaba y escuchaba, antes de pasarlas por mi gusto, esto, con el fin de analizar y determinar cuánto tiempo estuvo dicho manjar encerrado en el clóset de la "Nona"[99].



Ilustración 2stración Libreta de apertura de cuenta, 1947, Abuela Esther, autoría propia

Mi abuela, en mi memoria, grabó una imagen de un gigante, fuerte, drástico y a veces cruel. Debo decir que esta imagen,fue creada a partir de las narrativas de mi madre, quien sin ningún reparo, nos contaba las múltiples formas en las que mi abuela la castigaba y los motivos por los cuales lo hacía. Por ello, me enteré de que mi abuela escondía las golosinas, utilizaba cualquier objeto para golpear a sus hijas, llegando a lanzar sobre ellas la loza que se encontraba en su camino, castigar con palo de rosas a sus hijas, golpear con cinturón las piernas, los brazos y la espalda de sus hijos.

Foto N 3 Abuela Esther Joven

[98] En 1930, la mujer aún se nombra desde la representación del marido. Los representantes de la mujer, son su padre, su esposo, el cura y el alcalde (en caso de enviudar y tener hijo, el cuidador de menores) Todos los acuerdos y políticas se originan de las Leyes del Toro. 1505 (Valladolid, España).

[99] Nona: Forma coloquial de denominar a las y los abuelos en Colombia, principalmente en los departamentos de Santander, Boyacá y Cundinamarca.

Autoría propia

En su oralidad nunca estuvo presente la ternura para demostrar a sus hijas el afecto. Por el contrario, eran constantes en ella los lamentos por la existencia de sus hijas e incluso llorar cuando en el momento del parto, se enteraba que no había parido varones.

ANEXO 2 : TIA MATERNA

En el inicio de siglo, las mujeres debían enfrentar las negociaciones que los padres hacían con ellas con el fin de deshacerse de la responsabilidad del cuidado y ceder en un trato aparentemente beneficioso para la familia y para ella misma los gastos que representaban el cuidado de una hija mujer. Esta situación trajo consigo la obligación del soportar ,no solo las necesidades que el hombre imponía sobre ella para satisfacerse fisiológicamente, sino las múltiples formas de esclavitud sobre sus cuerpos.



Ilustración 3 Conversa Con mi tía Estella, 26 de marzo 2024, autoría propia

"Papá tomaba de los cabellos a la señora Esther

y barría la casa con ella"[100]

[100] Diálogos con mi tía Estela (26 de marzo de 2024 en Santa Rosa de Cabal)

Esta condición constante del "soportar", del sobrevivir, del aguantar sin ninguna protección legal, dejaba la carne de la mujer expuesta para ser utilizada en todas sus formas, especialmente como una máquina de reproducción. Esperando que en su vientre se gestaran machos que le sirvieran al señor de la casa para vanagloriar su virilidad. Entonces, esta condición de reproducción obligatoria, llevaba a las mujeres a buscar alternativas caseras para interrumpir sus embarazos. No porque odiaran a sus hijos, no porque odiaran ser madres. Estas interrupciones era una forma de proteger su vida y proteger la vida de quienes ya tenían como hijos.

En Colombia, en la década del 40' el aborto era una práctica ilegal en cualquiera de los casos, incluso, se consideraba legal el abuso sexual por parte del conyuge y si ello produciese un embarazo, la interrupción no estaría dentro de las posibiliodades para la madre. Por lo tanto, las mujeres recurrían a las prácticas de manera clandestina.

Mi abuela, a lo largo de su matrimonio alcanzó a practicarse más de quince abortos caseros, por el miedo a que entre un hijo y otro no tuviera el tiempo para sanar sus heridas, proveer los cuidados a todas y todos los de su familia y sobre todo, los embarazos seguidos, no le permitirían cumplir con los deberes de mamá, esposa y ama de casa. Sin embargo, en una de estas prácticas el feto alcanzó a completar veinte semanas de gestado, acelerando con el aborto improvisado un parto prematuro. Así entonces, nace lo que mi abuela llama "Una masa con ojos", una vida que no había terminado de formar su piel, ni sus órganos. Mi abuela con afán busca una inyección para finiquitar su angustia, pues ese no era el fin de practicarse un aborto,

r para mi abuela, pero que mi bisabuela recoge y cuida en hornos de leña, un cuerpo cuya piel no resiste la tela porque la quemaría, un cuerpo sin formar, que termina tomando forma y voz en medio de las hojas de plátano de la cocina en una casa escondida en Neusa[101].

[101] Vereda ubicada en el municipio de Cogua



Ilustración 4Cuadro "La Niña Estella en el río" Cuadro elaborado por la Tía Estella, foto autoría propia

Como una narración de realismo mágico, mi tía Estella, la tercera hija mujer que parío mi abuela, describe cómo mi bisabuela la salva de la culminación de ser un aborto fallido y la traslada a la montaña. La arranca de la ciudad y la lleva a convertirse en parte de la naturaleza. Mi tía fué árbol, fué ave, fue aire. Mi tía no conoció golpe ni humillación, mi tía fue feliz durante sus primeros siete años de vida, fue libre, mi tía se supo amada e irónicamente, en los brazos de su abuela Ana Felisa, mi tía sintió su existencia deseada.



Ilustración 5 "La Niña Estella". Dibujo realizado por la Tía Estella, en diálogos sostenidos el 26 de marzo de 2024

Esta narración, me lleva a reflexionar acerca de cómo la ausencia de los derechos de la mujer, la violación y el uso de sus cuerpos y el desconocimiento, afectan directa o indirectamente a las infancias. Si bien, mi tía tuvo una primera infancia rodeada del respeto, el juego y el cariño que sus hermanas Lilia, Elizabeth y Esther no tuvieron, si bien, tuvo la posibilidad de ser niña, preguntar, ficcionar y ser cuidada sin ser cuidadora; en su primer año de vida sobre su cuerpo se situó la consecuencia de ser un aborto clandestino y con ello la mirada de repudio por parte de mi abuela a quien la embargaba el miedo de ser juzgada por la sociedad, por mi abuelo, por el estado quien podría otorgarle de uno a cuatro años de cárcel según el código penal de 1936 en su capítulo IV, artículo 387. La sobrevivencia de mi tía, fue el temor sobre mi abuela y con ello se hizo presente el abandono de la una hacia la otra. De mi abuela, cuando mi tía fuese una niña y de mi tía, cuando mi abuela fuese una abuela en su lecho de muerte.

"Ella no se ganó el derecho a que yo la llamara "mamá", ella para mí fue la "Señora Esther", mi mamá fue mi mamá Ana Felisa,"[102]

[102] Palabras de mi tía Estella, conversaciones con mi tía

ANEXO 3 : ABUELO EUSEBIO

Él, mi abuelo, llamado Eusebio Humberto García, fue expulsado de su casa en su primera infancia porque en su familia no existían los recursos necesarios para ofrecerle bienestar, por lo tanto fue habitante de calle desde los cuatro años de edad, Dedicado a la recolección de basura, a la mendicidad y al rebusque[103]. La práctica del abandono a la infancia, es una práctica que nace con la humanidad. Desde antes del imperio Romano se han catalogado a las niñas y a los niños cuya condición física es aparentemente frágil, (Por su peso, su estatura, su condición de salud, sus actitudes introvertidas) como una pérdida en los alimentos y en los cuidados, eran considerados como desgaste innecesario de recursos y tiempos para los adultos. De igual forma, aquellos niños, que no eran reconocidos por los padres en el momento del nacimiento. Los unos y los otros, eran envueltos en sábanas y expulsados a la calle en un lugar en el exterior de la casa, dispuesto para tal fin (Ariés, 1985), al igual que el abandono, el infanticidio era una práctica común.

Todavía en el siglo XVIII, existían quienes entraban a las casa familiares, exponían a los pequeños a las llamas del hogar y volvían a ponerles en el lecho, donde a poco morían con los pulmones abrasados. Este era el destino reservado a los niños enfermos, inválidos, deformes y quizás también a los no deseados. (Ariés, 1985, p. 4)

Según el informe que reposa en el archivo Distrital, en el año 1923, el alcalde de Bogotá, Ernesto Sanz de Santamaría Valenzuela, realizó un análisis de las 50 instituciones protectoras del Niño en la ciudad de Bogotá. Estas instituciones acogían entre 500 a 1500 menores (la cifra variaba en la edad de los infantes)[104], esto da cuenta aproximada del alto número de abandono a menores ocurrido en la ciudad de Bogotá a principios del siglo XIX. Teniendo en cuenta, que en este momento Colombia se encontraba en la tensión social y política más grande de su historia, al estar recogiendo las ruinas de una guerra que no discriminaba los cuerpos de los niños para enfrentarlos en batalla.

[103] Rebusque: Forma coloquial de llamar al trabajo informal, esfuerzo para conseguir lo necesario y/o lo urgente para sobrevivir

[104] Archivo Distrital: Informe de la comisión encargada de visitar las Instituciones Protectoras de Los Niños en Bogotá No. 1507, año 1923 mayo 18

De esta manera, se observa cómo se trabajó a los niños psicológicamente durante la guerra, por parte del Estado y de los liberales, y del odio de los partidos políticos en la información y desinformación de los acontecimientos del conflicto. Como producto de la participación de los niños surgió una ordenanza, en la que los oficiales competían por reclutar o atraer a esos jóvenes que les funcionaran de serviles, aprovechando con la imaginación de los niños al querer vivir la aventura de la guerra, pues soñaban con esas andanzas. Los niños llegaron a los campos de batalla de varias formas, algunos reclutados a la fuerza, otros influenciados por sus propios Es urgente pensar y rescatar la otredad, los otros y las otras que la historia oficial ha silenciado, y es menester que cada vez más se reescriban nuestras realidades con el ánimo de abrir espacios de reflexión y análisis. 61 padres, quienes los llevaron para hacer parte de las tropas; muchos murieron en las batallas, como en la de Palonegro. (Hincapié, 2023)

Comprender la realidad de un niño de cuatro años abandonado y que transitando la mendicidad y los golpes, llegara a convertirse en el abuelo Eusebio, por quien profesábamos un inmenso respeto y temor, dibujó desde mi infancia la imagen de un hombre con poderes. A él, más que a mi abuela, yo lo veía de colores diferentes (asumo que tiene que ver con su vitiligo), pero en mi mente de niña, él era un hombre con poderes. Aún Tengo en mi memoria, las narraciones, los momentos en los que me sentaba en sus piernas y empezaba a contarme de él, de sus aventuras, de los robos de queso en una de las veredas del pueblo, de las formas que usaron los adultos para castigarlo y de las muchas veces que logró escapar de los encierros que le imponían.

Mi abuelo, para evitar el castigo de la frialdad de las noches, se refugiaba en los hornos de las ladrilleras de Cogua, municipio reconocido particularmente por esta industria. En esos hornos, mi abuelo pasaba las noches de su infancia, recibiendo altas temperaturas que contrastaban con el frío de las mañanas. Esta exposición al calor originó la aparición del vitíligo[105], enfermedad que lo acompañó toda su vida y que generó en él la necesidad de cubrir su piel en totalidad. Es así, como en cualquier contexto, mi abuelo no permitía que se le viera su cuello ni su pecho, partes en las que la enfermedad ya había teñido o desteñido su piel.

[105] Vitíligo: Enfermedad que causa pérdida de color de la piel. Las áreas decoloradas se agrandan con el tiempo. La afección puede afectar la piel de cualquier parte del cuerpo y se genera por enfermedades autoinmunes, antecedentes familiares o traumatismos severos como la exposición al calor y/o diferentes químicos https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/vitiligo/symptoms-causes/syc-20355912

Cuando viajábamos a tierra caliente, me extrañaba observarlo siempre con pantalón de paño, camisa abotonada hasta el cuello y las muñecas, y un sombrero negro o café.

Mi abuelo en su infancia robaba queso, robaba frutas y regresaba a su cueva de ladrillo a comer. Cuando lo alcanzaban los verdugos, le amarraban de sus dedos a una viga, lo desnudaban y lo golpeaban con un fuete[106]. Mi abuelo cantaba, *"Tona tetona, tona tetona tona tetona tona*[107]" sus tonadas campesinas, las que marcaba rítmicamente con sus piernas y en las cuales yo me balanceaba para escucharlo cantar.

Mi abuelo era grande, alto y gordo. Trabajador desde los 4 años de edad. Cuando despertaba en los hornos, corría al pueblo a rebuscarse la vida haciendo mandados y aprendiendo diferentes oficios. Empezó así de ayudante de obras de construcción, y de manera muy disciplinada decidió aprender a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir. Los aprendizajes básicos que luego le sirvieron para convertirse en un maestro de obra reconocido.

Cuando mi abuelo se casa con mi abuela Esther, encuentra un lugar de poder en su familia, no solamente es el proveedor económico del hogar, sino que por su temperamento y su estructura física era el que despertaba temor tanto en su esposa, como en sus ocho hijos. Su forma de relacionarse con ellos era a través de acciones violentas, de palabra, de golpe de miradas. Mi abuelo, aunque militante del partido liberal, capaz de entregar su tiempo, sus pertenencias y a su familia a sus ideales políticos, era un conservador en sus creencias y tirano en su manera de relacionarse con su esposa, con sus hijos y con algunos de sus nietos. Sin pudor golpeaba a mi abuela cada vez que ella lo contradecía y absolutamente nadie podía sugerir que él estaba equivocado, estas afirmaciones, además de ser corroboradas con prácticas de conversa con mis tías, son imágenes y videos que se archivan en mi memoria.

[106] Lazo de cuero para castigar los caballos.

[107] Ritmo campesino popular



Ilustración 6 Abuelos Esther y Eusebio, 1990 Autoría Esther García de Suárez

"Mi hermana mayor se llamaba L, era la más linda de todas las hijas, a ella mi papá la tenía cuidada, es decir la encerraba, porque era muy bonita. Imagínate que a ella mi papá le exigía que le abriera la puerta de la casa apenas entrara. Él no permitía tener que tocar la puerta dos veces. Si mi papá tocaba la puerta una vez y mi hermana Lilia no abría la puerta y debía tocar por segunda vez, todos sabíamos que se armaba un infierno…Una vez, él tocó la puerta una vez y cuando ella ya iba a abrirla, su cara se estrelló con el puño de mi papá, quién atravesó los vidrios de la puerta con su mano y le cortó la cara a mi hermana en varias partes. Después de eso mi papá no tuvo reparo en golpearla"[108]

Tanto él como mi abuela Esther mostraban mucho temor a que sus hijas llegaran a tener relaciones sexuales antes del matrimonio o a que se casaran embarazadas, el acercamiento de cualquier hombre hacia sus hijas y que rerpresentara algún riesgo de cortejo despertaba una alerta, la cual sería subsanada inmediatamente con acciones violentas sobre los cuerpos de sus hijas, acciones que fijaban particular interés por las zonas íntimas de ellas. Este tema de violencia sobre los genitales de las hijas, es considerado un tabú en mi familia, pero dicha práctica se fue trasladando de generación en generación, tomando diferentes matices.

[108] Transcripción de conversaciones con mi tío Humberto noviembre 2023

“A mi tía L, cuando la encontraron de la mano con un novio, la entraron a su casa, tomándola del cabello. Se dispone entonces mi abuela a separar sus piernas y mi abuelo con su cinturón golpea su vagina en múltiples ocasiones”[109]

“A partir de mis 13 años, mi padre en varias ocasiones desnudaba a mi hermano y a mi, nos hacía entrar por turrnos a la ducha y nos lavaba con agua fría, posteriormente con su cinturón golpeaba nuestro cuerpo hasta que él (mi padre) sentía fatiga. Con esta práctica golpeaba mis glúteos, mis senos y la parte externa de mis genitales.”[110]

“Mi prima D, vive en compañía de mis abuelos, porque su madre no tiene la opción de buscar un espacio independiente para vivir. Hija de una madre soltera, se ve obligada a vivir la experiencia de ser criada por las formas de mi abuela. Mi prima es golpeada con palo de rosa y cinturón desde muy temprana edad (4 años) en todo su cuerpo.” Años (1979-1982)”

Aunque son épocas diferentes, las acciones violentas sobre los cuerpos femeninos e infantes, específicamente sobre su desnudez y sobre sus genitales, han sido una constante en todas las generaciones de mi familia. De igual forma al hacer un somero análisis histórico, las formas de tortura encontradas en esta genealogía se identifican todas, con las prácticas violentas llevadas a cabo en la colonia, específicamente con aquellas que la iglesia estipulaba como camino de purificación a través de la “Santa Inquisición"[111].

En todos los episodios de mis tías, mis primas y míos, la palabra que se subrayaba en los insultos era “puta” y en todos los casos se nos recordaba lo impuras y deshonradas que éramos para nuestra familia, se confirmaba lo destrozada que estaba la imagen de nuestros padres varones ante la sociedad, por culpa nuestra. Tanto mi madre, mis tías como mis primas

[109] Narración de mi prima P en un encuentro familiar en diciembre de 2022. Me dispuse posteriormente a corroborar dicha información con cada una de mis tías, quienes me confirmaron que esta práctica también la llevaban a cabo con otras materialidades, como el palo de rosa o con palos de escoba”. Años en los que se realizaron estas acciones violentas sobre mi tía L por parte de mis abuelos: 1954 a 1957. En 1960 ella decide casarse y el esposo también empieza a ejercer sobre ella prácticas violentas en sus genitales. Años (1960-1972) mi tía falleció el 2 de septiembre de 1971.

[110] Esta práctica fue llevada a cabo sobre mi cuerpo en los años 1985, 1986, 1991. Conmigo. con mi hermano, se llevó a cabo en más ocasiones

[111] La Sierra: Práctica de tortura reservada para las mujeres embarazadas y/o estar acusadas de brujería, la cual consistía en desnudar a la persona presa, ponerla boca abajo, separar sus piernas y cortar con una sierra desde sus genitales hasta su vientre, lo que permitiría una muerte por desangramiento, cuyo proceso sería doloroso y purificador. La Flagelación: Castigo corporal sobre el cuerpo desnudo completo o torso desnudo, que consistía en azotar el cuerpo con flagelos de madera o varas de metal hasta que la persona perdiera el conocimiento. https://conocemiciudad.com/torturas-santa-inquisicion/

y yo, estuvimos inscritas y matriculadas en colegios femeninos de carácter religioso, en los que el discurso nos recordaba la importancia de la virginidad, la pureza y el cuidado de la honra. El rito religioso en estos espacios escolares femeninos, formaba a la mujer en el cuidado y la reserva de su cuerpo. Se fortalecía el discurso de la higiene y la importancia de esconder los olores propios de la mujer y de la infancia femenina (Pedraza, 1999, p. 3).

Ante las prácticas violentas de las familias, las instituciones escolares se mantenían al margen y se limitaban a impartir los contenidos académicos y a evangelizar a las y los estudiantes a partir de la culpa. Estos panópticos (Foucault, 2002, p. 180) han fortalecido el discurso patriarcal y colonial que confirman que sí hay una estrecha relación entre los castigos de las familias llamadas creyentes y católicas de la década del 30´, 40´y 50´ con las prácticas de tortura sugeridas por la iglesia, por lo que el maltrato corporal incluso en el interior de la institución eran legales y era natural el castigo sobre los cuerpos desnudos como un método de corrección.

Si bien es cierto, que golpear los genitales no es equivalente a prácticas como la mutilación genital femenina, si es importante subrayar que la OMS aclara que cualquier intervención no médica sobre los genitales de una persona, se constituye como tal. Además, la práctica violenta sobre la desnudez y los genitales femeninos y sobre los genitales infantiles se instalan en nuestra sociedad a partir de una herencia que la constituía como una práctica normal que reiteraba el poder del patriarcado sobre el cuerpo de las mujeres, de las niñas y los niños.

Es hasta el año 2014, que la ley 1719 en su artículo 139D, aclara que:

> La desnudez forzada en persona protegida. El que, con ocasión y en desarrollo del conflicto armado, por medio de la violencia, obligue a persona protegida a desnudarse total o parcialmente o a permanecer desnuda, incurrirá en prisión de sesenta y cuatro (64) a ciento sesenta y dos (162) meses y multa de ciento treinta y tres punto treinta y tres (133.33) a setecientos cincuenta (750) salarios mínimos legales mensuales vigentes. Congreso de la República de Colombia. Ley 1719 de 2014, Artículo 139D)

Lo que supondría una herramienta legal de protección para las mujeres, los adolescentes, las niñas y los niños.

ANEXO 4: CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO SUBA COMPARTIR

(1999-2000)



Ilustración 7 Sandra Vestida de niño, actividad día del niño 1999, Autoría propia

1999, Para este año, yo me encontraba sumida en muchos temores. Era madre soltera, acababa de tramitar mi primer divorcio, lo cual no fue muy bien recibido por mi familia, quienes me aseguraban que no iba a lograr nada estando sola con una niña. Pese a los pronósticos de fracaso, empecé a trabajar en mi misma, a través de "Diálogos con el espejo" Esta acción, que inicia como un ejercicio terapéutico, se convierte en una creación que me acompaña hasta el día de hoy. Hablar conmigo misma y registrarlo en fotos, videos y grabaciones, se ha vuelto una constante que me invita a no caer en el abismo de la depresión. Estas acciones performáticas se han convertido en soportes emocionales y se han constituído en una manera eficaz de tramitar el miedo y las inseguridades.

Ya con 25 años de edad y madre de una niña de 4 años, pasé la convocatoria como maestra de Secretaría de Educación, con un nombramiento para educación Básica Primaria. El rector de la institución, para la cual fuí asignada me expresó la necesidad que tenía de una maestra que orientara la clase de danza. Sin tener ningún diploma diferente a los certificados de los múltiples cursos de ballet que había tomado desde niña, me aventuré a decirle que yo podía hacerme responsable de esa asignatura. Él, sin pedirme ningún soporte escrito, decidió confiar en mí y me permitió quedarme en dicha institución como maestra de danza de toda la primaria.

Yo tenía la experiencia de ser maestra de primaria y orientar todas las asignaturas, para lo cual había decidido utilizar los juegos que yo inventaba para que con la excusa de aprender sus materias académicas, fortalecieron los momentos de "Gozo y felicidad" explorando desde sus sentidos la forma de transmitir sus emociones.

Sin embargo, este nuevo lugar de trabajo era diferente, yo era oficialmente la maestra de danza y no sabía nada de danza, sin embargo, lo que sí sabía era proporcionar ambientes de creación y sensibilización con y para las niñas y niños, entonces decidí asumir el reto y planificar alrededor de las rondas infantiles dinámicas de sensibilización y creación con la comunidad.

Comunidad Infantil Colegio Compartir Suba:

El colegio Compartir Suba, hace parte de la red de colegios de la fundación COMPARTIR, la cual en cabeza del señor Pedro Gómez tenía como objetivo una "Colombia más equitativa", y desde el año 1979 se propone a ayudar a las poblaciones más vulnerables de Colombia a través de la estructuración de proyectos de hábitat accesibles. Asimismo, en el área de la educación, con la premisa de una Educación de Calidad abre las puertas de cuatro instituciones educativas en Bogotá y una de ellas se encuentra ubicada en la calle 149 No. 117-35, la cual acogía en ese entonces de 480 a 500 estudiantes entre pre escolar y quinto de primaria, las niñas y los niños pertenecían a los estratos 1 y 2 y eran residentes de los barrios aledaños a la zona: Bilbao, Lisboa, Suba Rincón, La Conejera (zona Rural). La mayoría de ellos eran hijas e hijos de trabajadoras domésticas y padres que se desempeñaban en el oficio de la vigilancia y la atención de pequeños emprendimientos.

La fundación empieza a ofrecer servicios académicos a través de un convenio con el ministerio de Educación Nacional, quienes ofrecían a la población de estudiantes y maestros. Por otro lado, la fundación ofrecería los recursos, las dotaciones y la planta física

Yo era la encargada de orientar la cátedra de danza de primero a quinto de primaria, alrededor de 400 estudiantes. También es importante destacar que para este proceso yo no tenía a mi disposición un salón de clase, por lo tanto, debía llevar a cabo mis acciones en el patio posterior del colegio.

En cuanto a población migrante en el colegio compartir suba secciòn primaria:

Segùn las actas de matrìculas del colegio Compartir Suba, que aùn se encuentra funcionando, el 30 por ciento de la comunidad infantil de esta institución, correspondìa a población migrante. En su mayorìa vìctimas de desplazamiento interno el cual se origina por la ausencia de protecciòn del estado para salud, seguridad y vivienda.

Asimismo, un 10 por ciento de la comunidad no era vìctima de desplazamiento, sino que habitaban la zona rural de Suba, lo cual les obligaba a cambiar largos trayectos para llegar a su colegio o al trabajo (en el caso de los padres) Esta situaciòn traìa consigo, que las familias se desplazaran a la zona urbana para economizar tiempos de desplazamiento y poder acceder a mejores oportunidades. En su mayorìa, las niñas y los niños que pertenecìan a la poblaciòn migrante habitaban los barrios Lisboa, Chorrillos, Tibabuyes, Rincòn de Suba, los cuales son clasificados en los estratos 1 y 2.

En el año 1999, este colegio no contaba con ningún apoyo de bienestar para las y los niños. Por lo tanto, no habìan refrigerios, y almuerzos, esta situaciòn puso en evidencia un alto nùmero de niñas y niños en condiciòn de hambre.

Señales de Vulnerabilidad de las niñas y/o los niños del colegio compartir suba sec. primaria

Señales de Vulnerabilidad de las niñas y/o los niños del colegio compartir suba sec. primaria

De orden Somático: Cuerpo contraído, brazos cerrados, mirada hacia el piso en la mayoría de las ocasiones, Ante el posible contacto se observaba una mirada temerosa, Los cuerpos marcaban una distancia larga entre unos y otros, especialmente con los adultos.

De orden actitudinal: Eran recurrentes las frases de los niños “En la casa me pegan si llevo la sudadera sucia”, no puedo perder la previa porque me castigan, su lenguaje expresaba temor al igual que en la manera de relacionarse con los otros.

Era común que las niñas y los niños corrieran al ver a un maestro y se escondieran cuando alguno llegaba a hacerles alguna observaciòn. las amenazas y groserías hacia sus compañeros. Los juegos a los que recurrían eran de carácter violento.

Aunque existìan momentos de juego, y en algunos esto representaban escenas de violencia, siempre representaban adultos con poderes que los pudieran asesinar y ellos se imaginaban con poderes para poder huir de esas amenazas.

De Orden Cinètico: El movimiento era para correr, representar escenas de huìda ,Movimientos para ficcionar escenas de escape,

En Cuanto a la relaciòn con los adultos: Las y los niños mostraban temor a los adultos, su nivel de obediencia era alto. En este contexto presenciè castigos por parte de los maestros (Sacar al niño de clase, llamar a los acudientes, no escuchar a los niños, el tono de la voz era alto y en algunos casos la gesticulaciòn del maestro era agresiva con los niños) Asimismo, observè cuerpos de niños que en sus piernas tenìan las formas del cinturòn con que los habìan golpeado, lo que confirmaba una relaciòn de violencia por parte de los adultos para asegurar la obediencia de las y los niños.

En sus actitudes pude ver:

1. Cambios de temperamento de manera inexplicable
2. Miedo de Regresar a Casa
3. Temor al acercamiento corporal hacia los objetos y/o hacia otros cuerpos
4. Actitudes que daban cuenta de una tristeza constante (Era comùn el llanto)
5. Silenciamiento ante cualquier llamado de atenciòn observaciòn o consulta

Acciones Performativas en el colegio Compartir Suba

1. Acciòn Pintar con Tiza

Acciòn pintar con tiza: La acciòn en libertad

Vulnerabilidad:

Temor a las interacciones en cualquiera de sus formas

Recurso:

Tizas

Pintar con tiza genera en las y los niños mucha emoción. Por lo tanto empecé a invitar a la acción creativa a partir del dibujo con libertad:

Dibujo Libre (Este ejercicio da cuenta de una realidad interior, qué sienten, qué imaginan, qué sueñan, qué les duele) cuando se da la instrucciòn de pintar con libertad, las

niñas y los niños inicialmente preguntan insistentemente, ¿Què debemos pintar? .

Para esta acción utilizamos aproximadamente 3 sesiones, las cuales mostraban la evolución en la confianza que tenían con el objeto en el momento de pintar. En la primera sesiòn, las niñas y los niños desconfiaban de la libertad que tenìan para hacer su dibujo, asimismo, mostraban muchas dudas en el momento de posicionar su cuerpo en el piso. Sin embargo, al ir avanzando las sesions, se fueron ubicando con màs tranquilidad en el espacio y al final ya llegaban al lugar de trabajo, tomaban las tizas que querìan y tanto su rostro como su cuerpo mostraba màs tranquilidad en el momento de sentarse o acostarse a dibujar.

Pude observar en esta experiencia que los dibujos iniciaban en su mayorìa con montañas, un sol y un rìo, y al avanzar las sesiones este paisaje se fue complementando con personajes fantàsticos con poderes.

Por otro lado, la acción de dibujar en el piso, con la informalidad de la tiza y sin ninguna exigencia, me permitía observar la transformación en la postura de su cuerpo, en su manera de relacionarse con la tiza, con el piso y asimismo como su cuerpo interactuaba con las demàs personas mientras dibujaban.

Transformaciones a corto plazo

Iniciaban la sesiòn con mucha seriedad y mucha desconfianza al lenguaje afectivo que se les daba Ya en la tercera sesión su cuerpo se mostraba más relajado y la expresión de su cara había trascendido del temor, al gozo. Sus ojos se abrían más y su sonrisa era más amplia.

Acciòn pintar con tiza: Dibujar un camino Libre, con un origen y una meta.

Aunque se diò la instrucciòn de pintar un camino, con un origen y una meta, se invitò a que este fuera trazado y decorado con libertad. Si algùn camino se cruzaba con otro, tendrìamos que resolver còmo podrìamos solucionar este cruce de caminos.

Al pintar libremente un camino, el cual debía tener lo que ellos querían y la ruta que

ellos quisieran. Posteriormente, dicho camino la recorrerían de la forma que ellos quisieran. Inicialmente su forma de recorrer el camino fue caminando de manera muy convencional. Cuando recorrieron el camino por tercera vez, lo hicieron transformando su forma de avanzar. Saltando, corriendo, bailando, gateando, arrastrándose Después de recorrerlo en varias ocasiones, lo trazaron con la tiza..

En la meta cada una y cada uno dibujò con tiza libremente lo que ellos quisieran encontrar en la meta, sorprendentemente, en la mayoría de los casos las niñas y los niños dibujaron comida, corazones y superpoderes, representados en dibujos de superheroes.

Esta acción la hacíamos por lo menos una vez al mes. Las formas de desplazarse cada vez eran menos convencionales y se decidieron a poner estaciones en los caminos, con el fin de motivarse cada vez más a llegar a la meta. Esta propuesta fue hecha por un niño de tercero de primaria.

Transformaciones a corto plazo

La relación con el espacio se transformó, aunque fue una actividad acompañada, ellos tenían la libertad de trazar las formas de sus caminos. al repetir esta acciòn, cambiaban sus dibujos en las metas y cada vez aumentaban los superpoderes y/o las bondades del lugar que les recibìa

Acciòn pintar con Tiza no. 3: El lugar donde quiero estar

Por último empezamos a ficcionar ese lugar que nos recibirìa y que nos proporcionaría felicidad. Asimismo, podrían quizás ser ellos los fundadores de ese nuevo planeta. Cómo vemos la palabra felicidad?

Nuevamente cada uno en su planeta escribía unas normas, las cuales escribían en la puerta de entrada a su planeta. asimismo, en el interior cada planeta ilustraba lo que los niños anhelaban más. Comida, amor (representado en corazones y muchos poderes, representado en personajes musculosos, rayos de luz por los ojos y accesorios como cinturones o chalecos llenos de poderes). Lo más visible en cuanto a transformaciones se encontraba en sus rostros y en las formas de ubicar su cuerpo. Después de estos ejercicios, en el transcurso de 4 semanas, se

empezó a observar una postura corporal más erguida y más abierta .

2. Acciòn Cantar

Vulnerabilidades:

Expresar en voz alta lo que ellos opinaban o querìan, resultaba muy complejo. Cuando empezaban a hablar, de inmediato su cabeza bajaba, ubicando la quijada en su pecho, esto recogìa su esquema corporal y escondìa su voz. Estas acciones daban cuenta de su inseguridad para expresar verbalmente frente a los adultos lo que deseaban.

Recursos:

Rondas Infantiles

Por la experiencia en mi infancia y en los otros contextos con niñas y niños, habìa experimentado que cantar involucrando todo el esquema corporal, proporciona tranquilidad. Por lo tanto, empezamos a explorar rondas infantiles, inicialmente a las niñas y a los niños les daba temor cantar en voz alta, por lo que empezamos a inventar movimientos para representar las palabras. Asimismo, inicièe proponendo rondas tradicionales que les resultara fàcil memorizar.

El primer movimiento lo propuse yo y les solicité que me ayudaran a inventar más movimientos. Ellas y ellos empezaron a hacer propuestas de posturas, movimientos y/o gestos, para acompañar la ronda que habíamos seleccionado

En los momentos de la interpretación, jugábamos con las voces e involucramos los movimientos queelos querìan y proponìan, no había exigencia en la igualdad o en la coordinaciòn, “Lo que quieras decir o bailar, està muy bien”. Asimismo alternamos el volúmen de la voz. Subíamos y bajábamos de tal forma que pasábamos del grito al susurro y del movimiento a la quietud. Exploramos velocidades en la interpretaciòn oral y en los movimientos.

Transformaciones a Corto plazo de esta acciòn:

Descubrirse cantando de manera activa, no solo les sorprendía , sino que les generaba emociones que expresaban a sus compañeros con la extensión de su sonrisa y con la apertura de sus ojos. La seguridad en los movimientos, La tranquilidad en el uso de la voz, La fluidez para interactuar con la ronda ante todos sus compañeros. Las y los niños mostraban gestos de emoción acompañados de sonrisa al sentir el aplauso recibido por el público que les observaba . **(Una año en este proceso)**

Transformaciones observadas en la pràctica performativa en el colegio Compartir Suba, Secciòn Primaria:

Tiempo de trabajo (2 años)

En esta institución se utilizaron todas las acciones realizadas en el Instituto Mayéutico. En este nuevo contexto, los resultados fueron percibidos a dos años de trabajo. Toda la comunidad estuvo en escena y el verdadero resultado se percibió en:

1. La postura corporal de las niñas y los niños
2. El Volúmen de la voz de las y los niños fue más alto y su forma de hablar fue más clara
3. Se pierde miedo al salir a escena, por el contrario las niñas y los niños solicitaban al final de este proceso, cualquier oportunidad para salir a escena.
4. Se institucionaliza la acciòn de "Niñas y Niños en escena", convirtiendo a todo el colegio en un solo escenario para que todas las niñas y niños, canten y bailen.
5. Se trabajò en equipo con la orientadora Gladys Martìnez para realizar un programa de profundizaciòn, en el que ella y yo invitàbamos a las y los niños en jornada contraria a realizar acciones creativas desde la pintura y el movimiento libre.

Hallazgos que nutren los parámetros del Catarsear, dentro del colegio Compartir Suba secciòn primaria:

1. Las acciones libres, dan cuenta de lo que las niñas y los niños están sintiendo y asimismo esto dice mucho en la realidad que ellas y ellos están viviendo.
2. El niño y/o la niña, cuando tienen la libertad de expresar, dejan de mirar al adulto con temor

3. Al proporcionar a los niños la libertad de hacer acciones (En su mayoría no cotidianas) en libertad, fortalece en ellas y ellos el desarrollo de la autoconfianza y les proporciona mayor seguridad en las acciones de su vida cotidiana.

ANEXO 5: LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO

(2002-2014)



Ilustración 8 Performance Me tomo el colegio, 2012, autoría propia

Contexto Personal

Ingreso en enero 13 del año 2002 como maestra de danza de la jornada tarde al colegio Magdalena Ortega de Nariño. Colegio femenino. Para este entonces, ya contaba con mi especialización en Artes y Folclor de la Universidad del Bosque, ya vivía en mi apartamento propio pero las inseguridades y los miedos me seguían habitando. Debo mencionar que fui recibida con mucha desconfianza por parte de la rectora del momento, quien dudaba de mi capacidad de dialogar con autoridad y disciplina con las niñas de dicha institución. Pese a la inseguridad de la rectora, tomé el riesgo e inicié un proceso desde la clase de danza, el cual permaneció en esta institución durante 13 años, y su sistematización se encuentra en mi tesis de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, en convenio con el CINDE (Suárez García, Marin, & Barrera, 2013). En mi infancia había descubierto modos de hacer resistencia al maltrato. Modos que involucraban la exploración, el juego y lo no esperado, lo no

convencional. Modos de hacer que me permitían tramitar la culpa y la tristeza constante, modos que me trasladaban a realidades paralelas en las que mis hermanos y yo éramos poderosos y felices. Ahora, había llegado el momento de que esos modos entraran a manera de vertiente a una comunidad femenina.

Por alguna razón en este contexto me sentía muy segura de mi misma, mis fantasías se volvieron realidad, un salón gigante me recibía cada hora de clase con cuarenta niñas que no habían tenido educación artística de manera formal. Cuarenta niñas con las que me sentía extremadamente cómoda y con quienes quería establecer lazos de apoyo y sororidad desde el inicio. Las miraba a los ojos y siempre intentaba sentir a través de mis recuerdos lo que ellas sentían cuando me contaban sus miedos, sus abandonos, sus resignaciones. Así entonces, empecé a indagar y explorar sus mundos a partir de la experiencia de los sentidos en las cuales incluía las actividades que había creado en los colegios anteriores, las que recordaba con mi hermano. Había muchas preguntas alrededor de lo que yo hacía en el aula, preguntas que llegaban desde las niñas, las familias, mis compañeros, las directivas, pero sobre todo de mí misma: ¿Qué es lo que yo hago? Sabía que no era danza, así utilizara herramientas de acondicionamiento y configuración propias de la danza. Las creaciones contenían la emoción transformada en movimiento en ocasiones coordinado, en otras descoordinado, acompañado de gritos, quietudes, gestos, atravesado por materialidades que conectaban con la historia de cada una de las intérpretes, por lo tanto había agua, tela, sonidos del cuerpo, sonidos de afuera, madera.

Esta experiencia definitivamente, se salía de los límites de lo que esperaban de una creación de danza. Empecé entonces, a indagar acerca de cuál era el común denominador de este algoritmo artístico que siempre culmina en explosiones de emoción tanto de las artistas, como del público asistente.

En El MAONA…

Desde que ingresé al MAONA
empecé a acercarme a las estudiantes para conocer sus
historias y decidí que ahí estaba la materia prima
para la creación artística.
descubrí historias de mujeres abusadas, consumidoras, deprimidas,

menores de edad trabajando desde las 2 am y muchas niñas

y jovencitas con trastornos alimenticios

severos.

dialogar con ellas

antes de cada sesión, indagar su sentir en el momento mismo de la clase

hacer un contacto visual amable,

procurar el tacto respetuoso desde el abrazo,

Tomarse de las manos, la invitación a la escritura y

convertir esa escritura en obra

desde el cuerpo, desde el movimiento

desde la quietud

desde la pintura, se convirtió en una pasión para mí[112].

[112] Diálogos conmigo misma. Bitácora Sensible 2022

Comunidad IED Magdalena Ortega de Nariño

Este colegio femenino, ubicado en, la dirección Cr 69B No 78A-34, barrio las Ferias, localidad 10° de Engativá. El colegio se fundó en el año de 1963 por iniciativa de un grupo de damas pertenecientes a la Cruz Roja Nacional, tuvo su primera sede en una casa ubicada cerca del actual Parque Nacional de Bogotá. Desde sus orígenes el colegio se caracterizó por prestar el servicio educativo a población estudiantil femenina en sus secciones de bachillerato , primero en la jornada de la mañana y luego en la jornada de la tarde.

En el año de 1975 se trasladó a la sede del barrio Las Ferias, en donde se asignó un extenso lote de terreno y en un principio se construyeron allí, por parte del Ministerio de Educación Nacional, una serie de casetas, las oficinas de administración. En ese mismo año se creó la jornada nocturna ofreciendo los estudios de bachillerato para la población de adultos, hombres y mujeres.

Hasta el año de 1995 el colegio tuvo como propietario al Ministerio de Educación Nacional, a partir de este año el colegio pasó a ser propiedad del Distrito Capital. En el año 2002, se integra al colegio el nivel preescolar y el ciclo de primaria, quedando como sede B el antiguo colegio oficial "Medalla Milagrosa" .

Aunque yo era maestra de bachillerato, concentré el proyecto en el grado sexto, cursos que integraban niñas desde los 10 años hasta los 13 años, las que presentaban problemas de transtornos alimenticios, niñez trabajadora (Levantadas desde las dos de la mañana para apoyar a sus familias en la plaza de mercado, hijas de trabajadoras sexuales, hijas de madres analfabetas, consumo de licor a temprana edad, consumo de sustancias psicoactivas, maltrato intrafamiliar, niñas cuidadoras de hermanas, hermanos menores y de los mismos adultos (SPA)) .

En cuanto a población migrante en el colegio Magdalena Ortega de Nariño:

En esta institución se encontraban dos formas de migración. Por un lado, niñas y jovencitas que con sus familias eran víctimas del desplazamiento interno y por otro, ya en la ciudad, debían y aún hoy deben resolver de manera rápida y constante su lugar de residencia. Así entonces el habitar en inquilinatos[113] Es la solución más rápida y la que más se acomoda a sus recursos, sin embargo en estos espacios se presentan las siguientes vulnerabilidades:

1. Las niñas, niños y adolescentes està expuestas y expuestos a muchas personas desconocidas, lo que en muchas ocasiones habìa generado situaciones de abuso sexual.
2. Sus objetos personales eran expuestos con facilidad
3. Inseguridad en su lugar de residencia
4. Contratos de alquiler a corto plazo lo que les genera poca estabilidad y su condición migrante es permanente y constante. Por lo que constantemente son expuestas y expuestos a (Abuso, intento de abuso, amenazas, grupos violentos, pandillas, robos y / o son expulsados por escándalos)

Situaciones de riesgo propias de este contexto:

En esta institución, las niñas y las jovencitas presentaban una seria preocupación por mantener su figura delgada y cumpliendo con los paràmetros comerciales, esto trajo como consecuencia:

- Inseguridad en cualquier tipo de interacción
- Gordofobia
- Transtornos alimenticios
- Burla y matoneo entre ellas

Por otro lado en este contexto se presentaban casos de abuso sexual, violencia intrafamiliar, trabajo infantil y prostitución, estas condiciones traìan consigo consecuencias como:

[113] Inquilinatos Vivienda informal, vivienda compartida, vivienda temporal.: Espacios de vivienda que se improvisan y son subarrendados dentro una vivienda formal. En estes espacios existen varias formas de pago, (Mensual, semanal diario). En una vivienda tipo inquilinato, pueden vivir en condiciones de hacinamiento desde 10 hasta 30 personas en un solo espacio. Con el fenómeno migratorio, los inquilinatos se han convertido en la única opciónd e vivienda para familias completas, quienes deben subsistir y diariamente salir a buscar el dinero para poder continuar habitando estos espacios. (Abello Aldana & Kuehler, 2021, 62-63)

Trauma y Estrés Postraumático (TEPT)[114] asimismo estaban presentes trastornos depresivos y de ansiedad, que afectaban su bienestar mental. Asimismo estaban presentes la Baja Autoestima, la percepción de sí mismas se veìa distorsionada, por lo que esta situaciòn de violencia era continua y naturalizada. En muchos de los casos era con el consentimiento de las madres, lo que afectaba aùn màs la salud mental de las niñas y adolescentes vìctimas de esta situaciòn.

Esta situaciòn traìa como consecuencia:

- Problemas de confianza y dificultades para establecer relaciones saludables.
- Las niñas se aislaba y se retiraban socialmente debido al estigma y la vergüenza.
- Comportamientos agresivos
- Enfermedades crónicas debido al estrés constante y las lesiones recurrentes.
- En muchos casos se presentaba la perpetuación del ciclo de violencia en generaciones futuras. (Las niñas vìctimas de abuso, eran testigo de la continuidad de la aresiòn con sus hermanas y hermanos menores)

Por otro lado en esta institución se habìa naturalizado el trabajo infantil:

- Niñas cuidadoras de su familia (Cuidado de hermanos y adultos mayores de la familia)
- Niñas que realizaban todos los oficios de la casa y cumplìan con sus deberes acadèmicos
- Niñas que atendìan desde las 2am los negocios de su familia : (Venta de tinto en las calles, limpieza y oganizaciòn de los puestos de mercado en la plaza de mercado “LAs Ferias”)
- Niñas que trabajaban haciendo aseo por dìas en casa de desconocidos

Por último, en esta institución femenina y de carácter oficial estaba presente el embarazo infantil y adolescente. ûnicamente en el año 2002 se presentaron 12 casos, entre niñas de 11 hasta 15 años.

Señales de vulnerabilidad comunidad de niñas del colegio IED MAgdalena Ortega de Nariño

De orden Somàtico: Las niñas y adolescentes de esta institución presentaban una relaciòn de tensiòn con su cuerpo, en èl se observaban marcas de cutting, marcas de desnutriciòn.

[114] Las víctimas a menudo experimentan flashbacks, pesadillas y ansiedad severa.

Asimismo con el cuerpo de las otras mostraban mucha dificultad para relacionarse. En la mayorìa de los casos se mostraban en posturas de recogimiento. A causa del trabajo infantil y juvenil, muchas de ellas tenian sus manos con cicatrices, llagas o dermatitis crònica severa.

Muchas de las niñas que habìan sido vìctimas de abuso, presentaban episodios de descuido en cuanto a su aseo personal, se percibìa en ellas una mirada enfocada hacia el piso. Asimismo, aquellas que eran vìctimas de maltrato fisico.

De orden Cinètico: Las niñas y jòvenes de esta institución mostraban un alto interès por el movimiento, sin embargo se observaba en ellas mucha vergüenza ante la invitaciòn de la danza. En cuanto los movimiento cotidianos como caminar, sentarse, saltar, correr, se observaban aparentemente normal, salvo en las sesiones de clase, en las cuales preferìan acostarse en el piso.

De orden Actitudinal: En esta institución estaba presente la depresiòn la cual era visible en:

1. Cutting
2. Llanto permanente
3. Despreocupaciòn por sus deberes escolares
4. Silenciamiento (Verbal y corporal)
5. Quietud constante
6. Ausentismo escolar sin excusa
7. Consumo de SPA
8. Respuestas agresivas hacia sus compañeras y maestros

Se presentò un alto nùmero de intentos de suicidio (2 por año aproximadamente, ùnicamente en la jornada de la tarde), en el año 2009 una estudiante de la jornada tarde perdiò la vida por suicidio.

Acciones Performativas Colegio Magdalena Ortega de Nariño

1. Acciòn Con la Respiraciòn

Vulnerabilidad

Respuestas de Agresividad (Verbal, física y gesticular) en contra sus compañeras y maestros.

Acciòn con la respiraciòn y movimiento libre

Recursos: Pañuelos

La sesiòn inicia con la solicitud de cubrir sus ojos con un pañuelo de tela y sentarse en el piso. Posteriormente se establece una dinámica de respiración consciente, la acción empieza haciendo consciencia de los tiempos de la inhalación y la exhalación, con los ojos cerrados y en posición sentadas, cada una se concentra en el sonido que produce la entrada y salida de su cuerpo. ESte primer paso es un espacio para escuchar su propio cuerpo a travès del aire que entra y sale.

El objetivo de esta dinàmica es buscar un espacio de intimidad dentr de su propia corporeidad. Asi, empezamos a acompañar la respiraciòn con sonidos, movimientos de lengua, pausas y elongaciones en la misma respiraciòn.

Posteriormente a esta respiraciòn le vinculamos el movimiento de algunas partes del cuerpo. Con el aire que sale de la boca se empieza a estimular las manos, las piernas, el pecho. asimismo, se juega con el espacio que le rodea con el aire que sale de su cuerpo el espacio el piso, las paredes imaginarias que la protegen, su ropa. Esta Acciòn finalizaba con un acompañamiento musical que ellas iban apropiando en el movimiento y en la respiraciòn. Siempre con los ojos cubiertos.

Al final el dialogar era muy importante e estas sesiones en este colegio, què intieron? a partir de esta pregunta empezaron a salir de ellas frases, palabras o silencios que desbocaban en un dibujo.

Para este colegio era muy importante la “Bitàcora” una herramienta en la que se les daba la libertad de hacer lo que quisieran. Un cuaderno que tenìa como funciòn rescatar de ellas las palabras que emergían de las acciones. Esta bitàcora no se revisaba si la niña o la joven no lo autorizaba y de ser necesario, permanecía en el colegio bajo llave.

Acciòn con la respiraciòn y la creaciòn pictòrica

En varias sesiones, se iniciaba el juego de la respiraciòn, y aeste se agregaban movimientos pero con la cabeza soltando el aire por la boca sobre una hoja de papel, que tendrìan elementos para pintar desde el aire:

1. Tiza molida sobre cartulina negra
2. Pintura
3. Agua sobre papel
4. Viruta de madera (aserrìn)

Transformaciones a corto plazo:

Desde la primer sesiòn hubo casos de niñas y jòvenes que reaccionaban llorando al estìmulo de la respiraciòn. Esto trajo consigo la posibilidad de sacar de su interior a travès de su llanto las tensiones que les estaba agobiando. A partir de la primer sesiòn, las sesiones de artes siempre tenìan el apoyo de la orientadora escolar quien estaba atenta a la oportunidad que las niñas le daban para escuchar y asì poder asumir los diferentes casos con responsabilidad.

El juego con el aire y el movimiento permitiò que las niñas descubrieran sus posibilidades corporales en el movimiento y empezaran a jugar con ellas durante las sesiones. Inicialmente, eran pocas las niñas o jóvenes que accedían al movimiento libre acompañado de la respiración, al final de la quinta sesión, todas estaban participando del ejercicio e incluso proponían nuevas formas de explorar su cuerpo, sus movimientos y su respiración.

Acciòn de la Quietud para la escucha profunda

Aunque seguimos guiàndonos por la respiraciòn y sus sonidos, en esta sesiòn aquietàbamos el cuerpo para poder percibir las melodìas que se hallaban internas en las corporeidad de todas.

Cada una de ellas empieza a sentir su pulso cardíaco y tomar el ritmo de dicho pulso, con ese ritmo empiezan a percutir en su cuerpo, de manera amorosa y respetuosa marcan el ritmo en su pecho, abdomen , piernas y acompañan ese pulso con sonidos que salen de su boca.

Poco a poco van escuchando su propia música y moviendo su cuerpo de la manera que la musica les indique, asimismo, empiezan a caminar suavemente y al tener contacto con otra niña, respetuosamente cambiaran de dirección. Esta acción procurará una comunicación sin

palabras, un transitar cuidadoso y la unificación de ritmos, las llevará a la bùsqueda de un solo ritmo.

Resultados a Corto Plazo

- Facilidad de comunicación entre cuerpos
- Los sonidos fueron el hilo conductor para unir los cuerpos
- A este ejercicio lo empezaron a acompañar gestos espontáneos como la sonrisa, el asombro, la picardía.
- Era evidente el momento de goce en la experiencia de juntanza de cuerpos a partir del movimiento, la respiración y la percusión corporal
- Al retirar el pañuelo de sus ojos, cada sesión iba aumentando su sonrisa, su carcajada y la emoción de saber con quien estuvieron trabajando

Este ejercicio se llevó a cabo en el colegio con varios grupos de estudiantes a lo largo de los 13 años que trabajé en dicha institución

Acción de Intertactilidades Rítmicas

En otras sesiones se invitaba a caminar por todo el espacio, con los ojos cubiertos, este caminar debìa ser muy cuidadoso porque seguramente ìban a tropezar con otra persona. Al hacerlo y al tocar a otra persona , ya no se alejarán de ella, sino que se unirán del modo que les nazca (abrazo, tomar la mano, espalda con espalda) y unificarán sus ritmos, la velocidad de su respiración y su percusión.Esta se llevará a cabo en su propio cuerpo, no en el cuerpo de la otra persona.

Esta acción se llevó a cabo en varias ocasiones, durante el año. Inicialmente se mostraron inseguras pero poco a poco se fueron uniendo con más facilidad y empezaron a dialogar desde los sonidos de su percusión corporal y sus respiraciones. Al final, ya las respiraciones iban acompañadas de silbidos, mantras y palabras significativas para ellas.

En estos encuentros variaban las acciones:

1. Movimiento libre
2. Descubrir sus ojos y hacer movimiento espejo
3. Desplazamiento
4. Craciòn a partir de alguna idea de la sesiòn: Las palabras para estas ideas fluìan de ellas (Libertad, muerte, amor, belleza) fueron algunas de las que trabajamos

Transformaciones a corto plazo:

Se empiezan a establecer lazos de confianza entre ellas, ya se les obrservaba unidas en los tiempos de ocio o antes de iniciar las actividades.

2. Acciòn de autoimaginarse, ficcionar un lugar seguro

Recursos: Pañuelos, crayolas, marcadores, pintura

Vulnerabilidad:

Actitudes depresivas

cutting

aislamiento

agresividad

Una vez nos habíamos saludado y sonreído como estrategia de bienvenida, las niñas se acostaron y sus ojos fueron cubiertos con los pañuelos.Frente a cada una de ellas había medio pliego de papel, en el cual encontraron también crayolas de colores, un recipiente con témpera, marcadores. Después de una introducción alrededor de un ejercicio de respiración consciente, empezamos a ambientar el espacio con sonidos de la naturaleza.

Se dispusieron entonces a trasladarse a través de esos sonidos a algún lugar que ellas en su mente construyeron de acuerdo a lo que creían podía ser un lugar seguro, lugar donde iban a estar seguras e iban a experimentar el gozo y la tranquilidad. Ellas, en una posición cómoda empezaron a imaginarse el espacio en el que desean habitar, el cual cumple con todas sus

expectativas en cuanto a un “Lugar Seguro”[115]. Imaginan qué hay? y qué no hay?, qué colores tiene?, a qué huele?.

ar seguro)

Se incorporan posición sentadas y sin descubrir sus ojos empiezan a sentir la textura del papel, con las yemas de sus manos empiezan a sentir la pintura, en el papel y sin descubrir los ojos, ellas dejaron caer gotas de pintura por todo el papel, otras decidieron consentir el papel con las yemas llenas de pintura y sin pensar, empezaron a sentir la pintura, el papel y su lugar seguro, dejando muchas marcas de colores, no solo en el papel sino en sus manos.

Cuando se descubrieron sus ojos, observaron su papel, y se dispusieron a terminar de dibujar ese “Lugar Seguro que ellas deseaban” Este lugar seguro era privado íntimo, sólo lo exponía quien deseaba hacerlo (Muchas veces, decidieron no hacerlo, pero siempre decidieron conservarlo) y guardarlo en su bitàcora.

Alrededor de este lugar seguro se cierra la actividad con un cántico, un mantra una voz, un susurro. Este ejercicio se llevó a cabo varias veces, posteriormente la acciòn se socializò en un gran mural que recogìa sin identidades la experiencia de buscar un lugar seguro

Resultados a Corto Plazo

El lugar seguro representa un anhelo, una ilusión, la cual permanecía en el aula y a la cual le sonreían cada vez que entraban a clase. Poco a poco se disponían a hallar el lugar seguro en su interior, a través de las actividades que se realizaban en esta clase. Al unir esta acción, con los ejercicios realizados en los anteriores colegios, se percibía en las niñas un cambio en la manera como habitaban su realidad. Los episodios de aislamiento se fueron desapareciendo y su postura empezaba a marcar desde su mirada un territorio seguro alrededor de cada una de ellas.

[115] El Lugar Seguro:La teoría del "lugar seguro" es un concepto utilizado en psicología, especialmente en terapia de trauma. Se refiere a la idea de crear un entorno físico y emocional seguro para una persona que ha experimentado traumas o situaciones estresantes. Un lugar seguro puede ser real o imaginario, y su propósito es proporcionar calma y comodidad a la persona, actuando como un refugio de las emociones negativas. La teoría del "lugar seguro" en psicología se utiliza como una herramienta terapéutica para ayudar a las personas a lidiar con el trauma, la ansiedad o el estrés emocional. Al crear o imaginar un lugar seguro, la persona puede cultivar una sensación de calma y seguridad en medio de la adversidad. Este ejercicio puede emplearse en terapia para permitir que el individuo se sienta protegido y encuentre consuelo durante momentos de angustia. Es importante destacar que cada persona puede tener su propia interpretación de lo que representa un lugar seguro, ya sea un entorno real o ficticio que les brinde paz y tranquilidad.

3. Acciones Institucionales: Lunada Creativa

Lunada Artística:

Recursos: Çobijas, Colchones, Alimentos. Pinturas, aerosoles, papel en pliegos, tamboras, canecas, baquetas, palos, maracas

Teniendo en cuenta la rutina en la que se desenvolvían las niñas del colegio, decidí organizar un espacio intensivo de juego, sensibilización y creación. Por lo tanto gestioné con las directivas del colegio y con el apoyo de mis co directoras decidimos organizar una "Lunada Creativa". Pasar una noche en el colegio, se convertía para las niñas y para mí misma en una aventura lejos de la cotidianeidad de las casas.

Los acudientes de las niñas aceptaron y les permitieron pernoctar en el colegio en compañía de sus amigas y sus maestras, obviamente bajo unos parámetros de seguridad y bienestar:

1. no permitir el ingreso de extraños al colegio
2. Ofrecer el alimento necesario
3. Organizar espacios seguros para dormir

Con el apoyo del colegio pudimos hacer la primera de muchas lunadas creativas. En esta particularmente se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. Organizar nuestro espacio:

Con la mismas niñas alistamos los salones como habitaciones, muchas niñas llevaron colchones , otras cobijas, otras almohadas, lo que nos permitió arreglar los espacios dignos para ellas. Incluso hubo una que corto flores del jardín del colegio y decoró con pétalos las camas improvisadas.

2. Preparar nuestros alimentos:

Entre maestras y estudiantes preparamos aguapanela, hicimos una fogata para quemar masmelos y elaboramos muchísimos pinchos de masmelos y fruta

Unas niñas llevaron papas con hogao, otras llevaron dulces y crispetas y las profes invitamos pizza a las 90 niñas que se quedaron en la lunada.

3. Organizamos un buffet:

Muchas niñas no conocían un buffet, por lo tanto, las maestras improvisamos uno, llevamos manteles y dispusimos la comida de una manera muy atractiva a los ojos y que despertara en las niñas el deseo de comer, el gusto por ser atendidas y el goce de comer con sus amigas en un lugar diferente a la casa.

Después de la alimentación se aprovechó la fogata para generar un ambiente de hoguera alrededor de ella. En esa hoguera nos dispusimos a:

1. Cantar, al hacerlo, las maestras empezamos a motivar el canto expresando lo que sentimos. Para las niñas resultaba extraño que las maestras dedicáramos la canción a ellas y les cantáramos expresándoles tanto afecto. En la mitad de la canción empecé a gritar que las amaba, que me sentía orgullosa de ser su maestra. Esto invitó a mis compañeras a seguir cantando y a explotar en palabras cariñosas hacia las niñas. Esta lluvia de palabras amorosas, motivó a las niñas a expresar su sentir, unas lloraron, otras abrazaron, otras se unieron a los gritos.

   La canción se transformó en movimiento, en abrazo, en caricia respetuosa. Utilizamos las canecas del colegio e improvisamos una banda marcial que acompañara nuestro grito de compromiso de darnos amor, respeto y solidaridad a nosotras mismas primero que a todos.

   Posteriormente dispusimos telones de papel, para que ellas con apoyo de pinturas, marcadores e incluso aerosoles para graffitis hicieran gráfico ese pacto con ellas mismas.

Para finalizar el pacto se transformó en foto, en pintura facial y en rumba.

Resultados a corto plazo:

- Proporcionar un momento de goce a través de esta lunada, hizo evidente la necesidad que tenían las niñas de descubrir un espacio para ser ellas mismas.

- Postura corporal más abierta
- Más facilidad para sonreír
- Las niñas empezaron a involucrarse más en la organización de estos espacios.
- Las lunadas se institucionalizaron

Hallazgos que nutren los parámetros del Catarsear, dentro de este Contexto.:

- Debe predominar la búsqueda del gozo, de la introspección y la catarsis por encima de la creación estética
- Se propende por las acciones que fluyen de los sentidos y no de las imposiciones
- Causar un poco de tensión al contexto escolar a través de las preguntas que fluían de las obras, traía como consecuencia reflexiones institucionales que transformaban el contexto.
- Iniciar las clases dialogando y estableciendo una conexión escópica, sonora o proxémica antes que cinética, invitaba a las niñas y adolescentes a sumergirse en sí mismas y a trasladarse al sentir del otro. Esto se convirtió en una rutina que ofrecía una introducción cariñosa a todas las sesiones de trabajo y que se transformó en el insumo principal para las creaciones colectivas.
- Teniendo en cuenta que las acciones performativas en ocasiones proporcionan algo de temor a las y los participantes Con estas introducciones desde el afecto nacen las siguientes frases:
    1. **Pacto de Intimidad:** Consiste en observar de manera intrínseca su propia práctica, sin detallar la práctica del otro. Este pacto, lo utilizamos cuando estamos iniciando los encuentros y es efectivo toda vez que se tiene la tranquilidad de no sentirse observado en la mitad de las acciones.
    2. **Mirada Solidaria:** La mirada que nutre al otro, desde el afecto y el respeto (Esta mirada surge de manera paulatina, pasando a ella después del pacto de intimidad)

La enseñanza más grande que me otorgó
el grupo de danza fue la de hacerme saber
que el ser humano no posee cuerpo, sino que es cuerpo[116].

ANEXO 6: CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL COLEGIO CHARRY
(2015-2017)

La Creación Artística en el Colegio Charry (2015-2017)



[116] Declaración Dana Martani, Maestra en Arte Danzario egresada de la ASAB.

Contexto Personal

Tuve mi segundo bebé, en mi tercer matrimonio, a la edad de cuarenta años, por lo que decidí buscar otra institución que me permitiera dedicar toda la jornada tarde al cuidado del niño. Eso significaba que salía del confort y la comodidad que permiten 13 años de experiencia en la misma instituciòn, la autoridad de haber obtenido un premio a nivel nacional y que le permitiría al colegio recibir recursos, recibir reconocimientos y fortalecer el grupo artístico. Sin embargo, este cambio laboral me permitiría dos cosas: La primera dedicar tiempo a mi hijo, una acción que llevaba a cabo más por mi que por él. He disfrutado del olor, de la tactilidad y de observar a mis hijos por horas. Con mi primera niña, tuve que dedicar más tiempo al trabajo que a ella, para poder sobrevivir, sin embargo con mi segundo niño me encontraba en la plenitud de decidir cuánto tiempo podrían mis sentidos disfrutarlo. La segunda razón de este cambio, era la sensación

de monotonía que se empezaba a despertar en el MAONA (Magdalena Ortega de Nariño)con respecto al título que me habían otorgado por ser la "Gran Maestra Compartir". Las cosas fluían sin pensar y sin sentir. Tanto directivas, como el DILE[117] y en general la comunidad exigía del proyecto muchas funciones, espectáculos y de cierta manera estaba olvidando que yo estaba ahí para explorar a partir de procesos creativos el sentir de las niñas y el mío propio. Así entonces, he llegado al colegio Charry.

A partir de mi permanencia en el colegio Charry, la fundación Compartir, me solicitó escribir un texto acerca de ¿Qué pasa después de recibir el premio?. Aproveché esta solicitud y escribí:

Mi nombre es Sandra Suárez, fui la feliz ganadora del Premio Compartir al Maestro en el año 2013. El día de la Premiación, 31 de mayo, creí que ya había hecho todo en la vida, en cuanto a desarrollo profesional se trata. Ese día, tuve la sensación de haber logrado el máximo de mis objetivos, sin darme cuenta de que mi mayor reto estaba por llegar.

Después de 14 años de trabajo en el sector oficial, la Fundación Compartir indagó por mi proyecto 'Desarrollo de la corporalidad a través de la danza', el cual empecé a implementar y a configurar en el año 1999 cuando ingresé como maestra de danza de Básica primaria al Distrito. Comprobando que el proyecto no era improvisado, que la meta principal del mismo no era el Premio, sino que en realidad había un crecimiento en el desarrollo humano de quienes intervenían en él y que se configuraba a partir de mi propia subjetividad, mi experiencia personal y mi formación académica, la que siempre ha girado alrededor del conocimiento del cuerpo, la escuela, la configuración y la educación artística, deciden entonces entregarme lo que para ese momento significaba mi mayor sueño y que hoy se ha transformado en el más grande de los retos.

Retos, porque desde que obtuve el Premio no solo las oportunidades y el crecimiento se han hecho presentes, con ellos, se han desplegado situaciones nuevas, desconocidas, e intrigantes, situaciones que han tomado forma casi tangible y que en las noches me preguntan, ¿realmente te merecías ese reconocimiento? No es malo, no es un lamento, con esto, trato de dibujar con mis palabras cada una de las sensaciones que se presentaron después de ser

[117] Direcciòn Loca de Educaciòn: Oficina que controla las instituciones educativas distritales. Por cada localidad hay un DILE, los cuales deben ir de acuerdo a las normativas de la Secrearìa de Educaciòn del Distrito

catalogada la gran maestra, adjetivo que reemplazó mi nombre durante muchos meses en el colegio donde yo me desempeñaba en esa época.

Por motivos muy personales me vi obligada a solicitar un traslado de colegio, lo que me llevó a la institución en la que hoy me encuentro: un lugar oscuro, lleno de polvo, un lugar en el que el desorden predomina en todos los escenarios de dicha institución, un lugar cuya estética es totalmente opuesta a lo que la vida me había dado en los trece años anteriores, en este nuevo espacio, en el que simplemente pensaba llegar a implementar mi proyecto y punto final, no escuchaba sugerencias, yo era la gran maestra, eso no admitía ningún tipo de corrección. Sin embargo, otra sería la historia, este nuevo espacio era un reto, un camino lleno de nuevos aprendizajes con los que me he pulido y me he demostrado una vez más que soy un ser inacabado, en pleno proceso de formación y que cada día hay un reto nuevo por descubrir.

Niños y niñas, una condición que a primera vista pareciera de lo más normal, es la vida real, el mundo está lleno de hombres y mujeres, ¿qué habría de preocuparme de este nuevo detalle?, pues ahí no estaba el verdadero reto.

Nunca me pregunté por qué una Rampa tan grande en un colegio tan pequeño y feo, pues esa rampa era el abrebocas de un nuevo camino, transitando en ella por la pereza de no subir escaleras pude observar que en la punta alguien me sonreía y me invitaba con sus ojos llenos de luz a caminar más rápido, pues quién me creía yo para hacer esperar a ese ángel cuyo cuerpo habitaba una silla de ruedas pequeña y cuya movilidad se limitaba a sus brazos y su cabeza.

Admito que quedé perpleja, yo era la gran maestra y ahora debía desenvolverme con niñas y niños de primaria y bachillerato, en un colegio mixto, desordenado, sucio, feo y con estudiantes en condición de discapacidad.

Debo confesarlo, quise huir, me detuve, respiré y por un momento me dije a mi misma ¿Qué he hecho?, salí de un colegio lleno de comodidades, reconocimiento y recursos, una zona de confort deseada por muchos, para estrellarme con retos que me implicaban hacer una reingeniería total no solo en lo profesional sino en lo personal.

Mi contacto con la discapacidad se limitaba al amor que le entregaba a mi hermana, un ángel con Hipotiroidismo genético que siempre ha representado el amor, la ternura y la

inocencia, pero que a partir de ese momento se constituiría en mi mejor escuela. Vi la silla, vi los ojos del niño y pensé, es hora de demostrarme qué tan buena maestra soy, ese día ese reto tomó forma de niño y me preguntó a través de su sonrisa, ¿De verdad te merecías ese reconocimiento?

Ese reto se llama Jesús, un niño víctima del polio que como muchos en Colombia había quedado limitado a una silla de ruedas, un cuerpo diferente, un cuerpo con menos movimiento, pero con más ansias, más inquietudes y deseos, un cuerpo acostumbrado a quedarse en una esquina cuando la clase involucra la movilidad, el entrenamiento y el ejercicio.

Esto llamó mi atención, porque pensé que si el colegio tenía procesos de inclusión, sus grupos debían ser más pequeños, los maestros deberían recibir la capacitación y las herramientas para lograr un proceso pertinente y efectivo, fue triste comprobar que nada de eso estaba presente en este colegio y que los niños del proyecto de inclusión eran otro en un grupo de treinta y cinco o más y que quizás despertaban en todos sus maestros ese terror que yo sentí al verlo por primera vez en la rampas.

Resumo esta historia, contando que actualmente lidero un proceso de creación artística paralela con treinta y nueve niños de inclusión, que el proyecto se ha configurado de nuevo y que hoy mi único temor es pasar una semana sin verlos, sin abrazarlos, sin alzarlos. Estos niños cuyos cuerpos en muchos casos se limitan a mover su lengua o sus ojos también quieren expresar, gritar, quieren hablar con sus gestos, pronunciar así un mensaje.

La inclusión no es la rampa, no es la enfermera, no es la charla, la inclusión no es el acuerdo de incluir en grupos de 35 niños uno o dos con parálisis cerebral. La inclusión en la danza es leer de verdad ese cuerpo hermoso, lleno de sueños y mensajes limitados por una condición especial, pero que, al hallar la lengua, la mano, la pupila, o cualquier órgano capaz de emitir sonido, movimiento o desplazamiento se libera, explota y llega al otro para dejar testimonio de que su cuerpo puede y debe catarsear. Esto desdibuja la necesidad de la configuración como un proceso indispensable en la danza. Esa configuración que en el cuerpo promedio se puede implementar para permitir la proyección de movimientos nuevos, se debe limitar y dar paso al riesgo del movimiento libre, fuerte, escueto y lleno de significados.

Camino en un colegio lleno de oscuridad y contaminación en cuya ala norte hay una rampa, la cual se estrella en su punta con el salón de danza, el cual es luz y tranquilidad, ya

no soy la gran maestra para Colombia, pero para Jesús, soy la mejor maestra del mundo y ese ha sido mi nuevo reconocimiento[118].



Ilustración 10 Encuentro de Artes Colegio Charry, 2015, Autoría Propia

[118] Reflexión publicada en el periódico *Palabra Maestra.* https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/ganar-el-premio-compartir-la-apertura-de-puertas-nuevos-reto

Llegar al colegio Charry de la localidad de Engativá, me significó descubrirme en una población mixta (niños y jóvenes en condición de discapacidad y niños y jóvenes sin condición de discapacidad). En este contexto, se llevaron a cabo procesos de creación artística desde los grados segundo de primaria (niños de 6 años) hasta grado once (jóvenes de 16 a 19 años de edad). La población presentaba situaciones de consumo y tráfico de SPA, migración interna, además de altos índices de violencia escolar y familiar.

Trabajar con población en condición de discapacidad implicó hacer una reingeniería a mi modo de hacer, quitar la configuración desde la danza y retomar la esencia de lo que me había llevado a sentir gozo con mi cuerpo: Explorar y Catarsear. Dialogar con el recuerdo, con el sentir mío y del otro, y alejarme de la búsqueda constante de la expectativa estética en escena, que sin querer había empezado a desarrollar en el Colegio MAONA[119]. Fue el momento de regresar a mí. Fue tiempo y espacio para reencontrarme conmigo misma en convulsión y en pirueta, desde la quietud de la silla de ruedas, desde el frío del suelo, desde el gateo y el arrastrar, desde la quietud.

Entonces, como desconocía ese panorama, alquilé una silla de ruedas para mí, empecé a buscar desplazarme con ella y tratar de inmovilizar partes de mi cuerpo, obligándome a descubrir el sentir desde otro cuerpo que no habito. Desesperación, rechazo, histeria, ansiedad, sensaciones de temor que me obligaron a discutirme la necesidad de dirigir, cuestionar y coreografiar. Fue así como emprendí el reto de trabajar con cuerpos mixtos que empezaron a crear en colectivo y a dinamizar en el espacio un discurso nuevo acerca del valor de la creación artística.

La creación artística en esta institución me llevó a recuperarme a mi misma, a mi intención inicial y a alejarme de la vanidad de ser la artista en la escuela, para recuperarme como la mujer que catarsea. “A través de su modo de hacer extraño nos invitaba a expresar y a ser nosotros mismos”[120].

[119] MAONA: Sigla de Magdalena Ortega de Nariño, colegio en el que trabjé antes del CHARRY

[120] Palabras de Yoiner Cuesta, proveniente de Turbo, desplazado por la violencia de su municipio. Jugador de fútbol, egresado del colegio CHARRY en el año 2017. Transcripción de la entrevista en los anexos.

Población Colegio Charry:

Esta institución se crea como una sede más del antiguo Colegio Garcés Navas, sin embargo en el año 2008 ya se independiza legalmente con una nueva identidad y con el qugestionaría dicha creación institucional y ejerciera su papel de rector en esta nueva Institución, el señor Edgar Galvis Rico. Él postuló el nuevo nombre de la institución como un homenaje al señor Justo Víctor Charry, autor de la Cartilla Charry, popular en Colombia desde 19118 hasta el año 1982.

Esta institución está ubicada en la localidad de Engativá, tiene en su matrícula aproximádamente 2180 estudiantes distribuidos en dos jornadas académicas (jornada mañana y jornada tarde).

El colegio está ubicado en la carrera 109A #77A-16. En el barrio Garcés Navas. Este sector ha sido reconocido en la localidad por su alto nivel de inseguridad, sicariato, robos y narcotráfico. Estas problemáticas no eran ajenas a la institución quien acoge a niñas y niños desde los 5 años de edad hasta los 20 años. Los días sábados y domingos, la institución en cabeza del rector, abre el programa de semestralización para adultos. Este programa tiene como fin apoyar a aquellas personas que no hayan podido acceder a un proceso formal en su juventud o en su niñez y que ya en su adultez pudieran alcanzar el título de bachiller. Asimismo, para los estudiantes de grado décimo y once, el colegio ofrece un espacio de formación técnica directamente con el SENA ofreciendo doble titulación en el momento de culminar sus estudios.

En esta institución llamó mi atención que pese al contexto que les rodeaba, su nivel de bullying era inferior al de las demás instituciones. Las y los estudiantes se protegían unos a otros y aunque se reían de ellos mismos, eran capaces de ofrecer excusas si se percataban de haber maltratado a alguien. Asimismo, con los maestros se mostraban respetuosos y muy cordiales, dispuestos a colaborar en cualquier actividad, siempre y cuando el trato que recibieran fuera respetuoso. Esta comunidad estudiantil, no se encontraba dispuesta a permitir que nadie, dentro del colegio fuera violento de cualquier forma con alguno de sus integrantes.

En cuanto a población migrante en el IED CHARRY:

En esta institución, encontré un grupo de estudiantes provenientes del Chocó. con una enorme inclinación deportiva específicamente para la práctica futbolística. El rector tenía un convenio con un concejal, político, que traía del Chocó a los chicos que tenían talento deportivo (fútbol) con la promesa de ofrecerles un entrenamiento de calidad en escuelas de alto rendimiento en la ciudad de Bogotá. A esta promesa la acompañaba el sueño de cada uno de los niños y jóvenes de salir de la realidad social y económica que aquejaba a su región[121]. Ante una realidad de violencia extrema y sin recursos para el sostenimiento básico, en viviendas alejadas de toda salubridad y seguridad; los padres de estos jóvenes aceptaban el trato de cederle al político todos los derechos sobre los menores en cuestión, quienes en la capital encontraron educación, vivienda, comida, seguridad y entrenamiento.

Sin embargo, el concejal los ubicaba a todos (De 16 a 20 personas) en una sola vivienda cerca al colegio. En esta institución les proveían el servicio educativo, el desayuno y el almuerzo. Los chicos debían salir del colegio de manera juiciosa a sus entrenamientos diarios, los cuales empezaban a las 2 de la tarde y podían durar hasta las 9 de la noche. Una vez entrenaban y se encontraban listos para presentarse a clubes de renombre nacional o internacional, el concejal pagaba sus movilidades para que presentaran todas las pruebas necesarias. Si resultaban favorecidos y el club decidía "adquirirlos"[122], el intermediario entre

[121] Chocó: Departamento de Colombia, ubicado al nor occidente de la región, en él se concentran aproximadamente 120.000 habitantes según informe del DANE, CENSO 2020. Esta zona se caracteriza por su riqueza en flora y fauna y por ser un corredor turístico para nacionales y extranjeros. Sin embargo, en ella se concentra con gran intensidad el conflicto armado liderado por excombatientes de las FARC, paramilitares y delincuencia común. La corrupción ha dejado al departamento sumido en la extrema pobreza y el futuro de la mayoría de los adolescentes es la integración de pandillas, reclutamiento en grupos armados o la delincuencia común. El acceso a la educación es limitado por la escasez de instituciones públicas en la región y a la vez por la poca motivación de las y los jóvenes para acceder a ella, teniendo en cuenta que su prioridad se encuentra en sobrevivir y para ello deben conseguir dinero e intentar no ser víctimas directas del conflicto.https://verdadabierta.com/a-que-se-debe-la-persistencia-de-la-guerra-en-choco/

[122] Esta palabra es literal utilizada en el gremio deportivo y en esta institución era común que se dirigieran a los chicos con la pregunta ¿Lo compraron?

el concejal y el club ponía una cifra de la que resultaban beneficiados, el intermediario, el concejal y el rector. Ni las familias, ni los menores recibían dinero.

La cosificación de la vida para salvar la vida, devenía en condición migrante y se le trataba de manera despectiva dentro de la institución. Para la mayoría de los maestros, este grupo de estudiantes en condición migrante les resultaba incómodo por su color de piel, por su olor, su presencia misma les desagradaba, excepto en clase de artes, donde eran un estímulo escópico y se transformaban en un ser particular capaz de disociar el movimiento para la mirada de las maestras y los estudiantes en general. Ellos se tomaban la palabra, asimismo, la libertad del movimiento les permitía decir; aquí estoy, tengo una voz. Para los demás era el motivo para asomarse a las ventanas del salón y aglomerarse para ojear la exoticidad y la sensualidad de sus movimientos. Para ellos era el lugar donde se les reconocía por su nombre y su opinión siempre era tenida en cuenta. Un cuerpo que migra para ser vendido, comprado, entrenado, exotizado, humillado y hacinado. Desconocido para todos los que le rodean, un cuerpo solitario, que empieza a formar su nueva familia en esos otros cuerpos migrantes, y a través de ellos tejen nuevas redes de solidaridad, sin contar con el apoyo ni del Estado, ni del colegio y con una familia que permanece en la distancia en constante peligro. Muchas vulnerabilidades agrupadas enfrentando la tensión de un hábito académico con el que debían responder, sin importar la hora de llegada de sus entrenamientos de fútbol.

Señales de Vulnerabilidad en el IED CHARRY

De orden Somàtico: Los niños y los adolescentes teìan una corporalidad dispuesta para la violencia. Sus cuerpos eran erguidos y ante cualquier inquietud, queja o reclamo de algùnadulto, ellos se disponìan a retar a la violencia utilizando su mirada, su postura corporal o simplemente la invitaciòn verbal para hacer un ajuste de cuentas[123].

La violencia hacia las y los maestros era una acciòn cotidiana, por parte de estudiantes y padres de familia. Se observaban padres de familia que amenazaban a los maestros con armas cortopunzantes y con burlas en pùblico. De igual forma, las y los estudiantes enfrentaban a los maestros que ellos consideraban merecìan ser cuestionados.

Este colegio presentaba un alto grado de consumo y venta de SPA

[123] Forma popular de referirse a una acciòn violenta que se lleva a cabo como acto de justicia y/o en respuesta a otra

De orden Cinètico: Las y los niños de esta institución mostraban gusto por el movimiento, coordinado y dirigido. Cualquier movimiento les llamaba la atenciòn. Tanto a las y los niños con capacidades diversas como las y los niños en condiciòn de discapacidad. Sin embargo, presentaban temor ante el movimiento libre o a la idea de proponer nuevas formas de movimiento.

De Orden Retòrico: El trato entre ellos y con ellos mismos era alrededor de los descalificativos, no se atrevìan a nombrarse desde sus capacidades y ante el estìmulo verbal, su reacciòn era de burla e incredulidad

Acciones Performativas Colegio IED Charry

1. Acciòn Metàforas de los animales
   Recursos: Tambor y Pañuelo

Vulnerabilidades:

Las niñas y los niños en clase de danza se encontraban acostumbrados a realizar el movimiento que les propusieran. No les gustaba proponer movimientos nuevos.

(Grados segundo y tercero)

Ficcionamos historias con animales:

Al cubrir sus ojos con los pañuelos, las niñas y los niños mostraban temor por lo que decidí iniciar contando un cuento de animales. al empezar la narración, tanto ellas como ellos se fueron calmando .

Posteriormente les pedí ayuda, diciendo que mi garganta estaba muy enferma y que necesitaba apoyo para hacer el sonido de los animales. Así entonces decidí volver a contar la historia y cada vez que mencionaba el animal ellos imitaban sus sonidos.

Posteriormente ya necesitaba más ayuda. Mi cuerpo me dolía mucho por lo que necesitaba que ellos además del sonido imitarán los movimientos que creían llevaba a cabo los animales que iba mencionando. Entonces, narré el cuento por tercera vez y allí incluyeron sonido y movimientos.

Cuando ya estaban tan calmados que incluso se pudieron poner de pie aún con sus ojos cubiertos, empecé a tocar el tambor y antes de volver a narrar el cuento, les pedí que invitarn a los animales a la fiesta, por lo que debían moverse como los animales para atraerlos. Poco a poco fueron moviéndose libremente atrayendo al gato, al águila, a la serpiente, al pulpo, a la gallina y al ratón (los animales podían cambiar, pero siempre se buscaba la variedad para que ellos pudieran explorar más formas de movimiento.

Al final, hemos compuesto una canción con animales, nos hemos descubierto los ojos y hemos vuelto a cantar y a contar el cuento.

Esta actividad fue recibida con mucho agrado por las niñas y los niños, quienes la solicitaban casi en todas las sesiones antes de empezar cualquier actividad de clase. La tambora y los pañuelos se volvieron indispensables en la clase con este grupo de niños.

Transformaciones a Corto Plazo

Esta actividad se llevó a cabo muchas veces durante el año. Ficcionar el cuento, pasando de animales, a objetos, medios de transporte o seres fantásticos permitía en ellos asumir otra realidad y disfrutarla y en el camino proponiendo sonidos y movimientos.

Antes de la actividad, se percibía el temor a cubrir sus ojos. Asimismo, inseguridad en los movimientos, los cuales se observaban con temblor, y con mucha prevención.

Al finalizar el año, se podía observar a las niñas y a los niños de manera autónoma ponerse los

pañuelos en los ojos. De igual forma, si observaban que algún o alguna compañera necesitaba ayuda, ellos tomaban la iniciativa de ayudar. Por último, sus movimientos dejaron de ser inseguros e iban acompañados de gestos, y sonidos. Asimismo, ellos empezaron al año siguiente a ficcionar la historia, a crear el cuento y a proponer nuevos sonidos y movimientos

2. Acciòn: Todos los cuerpos pueden crear

Recursos : Música, Sillas de ruedas, Colchonetas

Vulnerabilidad:

En el colegio era muy común que a los niños en condición de discapacidad, se le aislara de la clase y se le diera el papel de observador.

Adaptación a corporalidades en Condición de discapacidad cognitiva y/o Motora[124]:

Lo primero que hice fue consultar personalmente con las niñas y los niños en condición de discapacidad si deseaban participar de la clase. En primaria, en total había 8 niños y todos aceptaron participar.

Para esta acción se dispusieron dos momentos:

1. **Durante la clase con el curso:** Para este ejercicio era necesario conocer el diagnóstico de cada niño y aprender a maniobrar su equipo (silla de ruedas, aparatos ortopédicos,

[124] Antes de iniciar con esta actividad, recibí el apoyo de la maestra de inclusión de la institución quien me explicó las características de las niñas y niños que asistían al colegio, sus diagnósticos, sus posibilidades motoras y me garantizó el acompañamiento de una enfermera que estuviera apoyándome en el proceso. Es Importante recordar que todas las instituciones que acojan niñas y niños deben ofrecer acciones que integren los cuerpos diversos y las capacidades diversas.

fajas, cinturones de seguridad) asimismo exploré de cada cuerpo cual era su modo de comunicarse con el mundo. Cuando el curso al que pertenecía esta población llegaba a clase, yo me disponía a llevar a cabo pequeñas escenas de ficción en la que todos tenían papeles protagónicos y con esos personajes, cada niña y cada niño se disponían a recrear juegos y movimientos. En este escenario el niño o niña en condición de discapacidad en compañía de la sombra[125] también participaba desde sus posibilidades motoras. En el caso de "Oscar" un estudiante que en el año 2017 se encontraba matriculado en grado cuarto, cuyo diagnóstico era parálisis cerebral espástica, la cual le impedía el movimiento de todo su cuerpo. Oscar, podía comunicarse moviendo dos dedos de su mano derecha, sus ojos expresaban lo que él quería al igual que su lengua parcialmente le permitía aceptar o rechazar algo. Oscar, me permitió acceder a él, tomándolo entre mis brazos y abrazándolo para poder bailar juntos. Alrededor de rondas infantiles del Pacífico, representamos escenas de animales que habitaban en el mar y nuestra comunicación era a través de nuestros cuerpos. La sombra encargada de Oscar, me enseñó a alzarlo y con el consentimiento de él y de su familia, Oscar participaba de la clase de artes, bailábamos juntos, yo alzándolo a él con el fin de que a través del contacto él pudiera percibir el movimiento, el ritmo, el pulso cardíaco y la posibilidad del desplazamiento fuera de la silla de ruedas. Detrás de ese nuevo cuerpo en movimiento que construímos Oscar y yo, bailaban todas y todos los niños del curso. Al final del movimiento, siempre recibía una pequeña, muy pequeña sonrisa.

2. **Tiempos de Descanso (Un día a la Semana):** Para las y los maestros de artes, el tiempo de descanso representa el único espacio de ensayo. Por lo tanto en este tiempo yo me reunía siempre con aquellas y aquellos niños y jóvenes que quisieran pasar su descanso en acción creativa, así se fue formando un grupo piloto de performance con el cual llevábamos a cabo acciones dentro de la escuela. Sin embargo, los días jueves, lo dediqué única y exclusivamente para que estos chicos del grupo piloto se encontraran con esos cuerpos que aunque en condición de discapacidad, tenían mucho por transmitir. El objetivo de este encuentro era: Abrir un espacio de encuentro y co

[125] Sombra: Persona designada por la Secretaría de EDucación del Distrito para acompañar todo el tiempo a un niño o niña en condición de discapacidad durante su proceso académico}(dentro del colegio). Cada estudiante en condición de discapacidad tiene derecho a una Sombra.

creación dentro de la pluralidad de los cuerpos que habitaban la institución. Esta acción se llevó a cabo únicamente en el año 2017. Todos los jueves, las y los niños del grupo piloto, se unían a las y los niños en condición de discapacidad y así se empezaron a gestar múltiples diálogos con el siguiente proceso:

- Nos conocemos: Las niñas y niños del grupo piloto se presentaron con los chicos en condición de discapacidad como padrinos de ellos para acciones creativas y sensibles.

- Contamos una historia: Las niñas y niños del grupo piloto, llevaron algún cuento y alrededor de un compartir de un dulce, contaban la historia y en ella iban pidiendo imitaciones, sonidos y los movimientos que fuese posibles en cada uno de ellos

- Nuestras posibilidades: En esta acción, la sombra le explicaba a los estudiantes hasta dónde podían y de qué forma podían interactuar con las y los niños.

- Todos al piso: En esta acción, llenamos el salón de colchonetas, sin dejar un solo espacio sin cubrir para proteger todos los cuerpos. Con ello, pudimos sacar a todos los niños de sus sillas y con apoyo de la sombra buscamos rodar, movernos dentro de las posibilidades del niño, siendo él siempre el que estipulaba el límite de la acción.[126]

- Tactilidades respetuosas y amables: Las niñas del grupo piloto, llevaban plumas, maracas, semillas y con ellas jugaban con las palmas de las manos de las y los niños, acompañando esto siempre con canciones. Esta acción despertaba en las niñas y los niños muchas sonrisas. Quienes tenían la posibilidad del movimiento, acariciaban a sus padrinos del grupo Piloto en las

[126] Salir de la silla de ruedas y poder acostarse y moverse de la forma que su cuerpo le permitiera, se constituía en una acción de libertad, en la que nos involucramos todos.

palmas.

Resultados a corto plazo:

- Expresiones de gozo por parte de todos los niños y sus acompañantes
- Participación de todas y todos los niños en la actividad
- Las niñas y los niños demandaban la clase de danza Siempre. Su motivación era visible
- La comunidad infantil empezó a reclamar la participación de todas y todos en todas las actividades, incluso en educación física.
- Este espacio de creación generó una motivación más para que las y los niños asistieran a la institución.

- El salón de danza se convirtió en un espacio de goce para ellos y para sus cuidadoras, quienes siempre expresaban el gusto por esta iniciativa

Resultados a largo plazo

En compañía de los estudiantes generamos momentos de resistencia a través de la sensibilización, con las siguientes acciones performáticas:

1. Performance por la tierra: Todos los estudiantes de décimo y once llegaron al colegio con cánulas y asistieron a clase con ellas. Antes de iniciar el descanso se reunieron en el patio interno y empezaron a dialogar con sus cuerpos en un *catarseo* que se había preparado ante la reflexión: ¿qué haremos sin la tierra? A este ejercicio se unieron sus palabras de cansancio por vivir en la basura. Se reflexiona acerca de la basura en la calle y de la condición humana.

2. Performance por la mujer: Idea de las estudiantes del grupo de danza. Ellas quisieron expresar su cansancio por el acoso recibido por sus compañeros y por los profesores, acoso sexual, maltrato y burla. Se pusieron cinta microporo en sus bocas y entraron a clase. A la hora del descanso presentaron un ejercicio de reflexión acerca de la forma

de mirar el cuerpo de la mujer y maltratarla. Fusionaron movimientos, saltos, gestos y lanzaron pintura en siluetas femeninas.

3. Performance por los niños: Un grupo de estudiantes de once representó de manera performada la obra de Anish Kapoor *Shooting in the Corner*. En la pared de una esquina pusieron los rostros de niñas y niños abusados en Colombia y crearon su propio cañón que lanzaba bolsas de pintura roja sobre esas imágenes. Ellos se sentaron sobre la pintura y empezaron a narrar paso a paso el proceso para realizar la obra.



Ilustración 11 Somos Cuerpo, taller de creación y performance, diversidad psicomotriz y cognitiva en el arte, 2016, autoría propia

Así entonces, fue en esta institución donde reflexioné:

- Un cuerpo en condición de discapacidad me lleva a confrontar mi vanidad y la forma en que empecé a situar dentro de mi práctica la estética escénica por encima de lo que el artista quería expresar y sus posibilidades para hacerlo. Este cuestionamiento me regresó a mis orígenes y me recuperó la sensación de gozo con el impulso que nace de la exploración en el sentir propio, y al situarme en el sentir del otro.
- Descubrí la condición migrante y cómo a través de ella, se configuraban lugares de poder dentro de un contexto al que recurrían para salvar su vida.
- Descubro que no hago danza y recibo por parte de la comunidad docente las siguientes preguntas puntuales:
    - ¿Qué es lo que tú haces?
    - ¿Eso qué haces, para qué sirve?
    - ¿Por qué no montas bailes normales?

- Descubrí la palabra performance con los mismos estudiantes. Con ellos, se estableció un grupo para leer acerca de arte y tratar de definir eso que se hacía, que no tenía nombre pero que nos permitía el sentir de la libertad y el goce.

Hallazgos que nutren los parámetros del Catarsear, dentro de este Contexto.:

1. Todos los cuerpos, mientras puedan expresar, deben tener la oportunidad de hacerlo
2. Cada comunidad merece que yo me capacite en sus características particulares, sus necesidades y sus fortalezas, así las acciones performativas serán situadas y permitirán al niño y/o a la niña conectar más fácilmente con las actividades
3. No importa la producción estética, las niñas y los niños merecen un espacio de juego sin otra pretención que la comprensión del valor del símismo.
4. La migración afecta los cuerpos de las niñas y los niños (Sus posturas, su mirada, su desconfianza es visible en las relaciones interpersonales) y así mismo, afecta al grupo, por lo tanto se requieren desde las prácticas artísticas acciones que permitan conectar las potencias de las y los niños migrantes como la de las y los niños nativo

ANEXO 7 : FUNDACIÓN ALLEGRO, COLECTIVO CULTURAL 2016 HASTA HOY



Ilustración 12 Taller Somos Cuerpo, 2016, Fundación Allegro, Autoría Propia

Contexto Personal

En el año 2015 por sugerencia de varias mujeres en cuya infancia yo fui maestra de artes, decidimos unir fuerzas y crear una Fundación Sin Ánimo de Lucro, en la que se pudieran ofrecer espacios de "Catarseo y Performance", con dos objetivos muy específicos:

1. Ofrecer a las comunidades infantiles vulnerables espacios en los que pudieran acceder a la práctica de la performance y así conocer formas nuevas de expresar y tramitar sus emociones, alejados de la cotidianeidad
2. Ofrecer un espacio de buen Sentir, en el que el centro del taller sean las niñas y los niños con el fin de fortalecer su autoestima.

Así entonces, ya con 42 años, un niño de dos años y con el apoyo de mi pareja y equipo, inicio la fundación ALLEGRO, Colectivo Cultural, la cual inicialmente se enfocó en dos poblaciones infantiles en asociación con fundaciones amigas.:

1. Niñas y Niños hijos de trabajadoras sexuales, Barrio Santa Fé
2. Niñas y NIños de Cazuca (Barrio Luis Carlos Galán II)

Esta actividad se convirtió en un apoyo emocional para mi misma, pues estar con las niñas y los niños me proporcionaba la sensación de tranquilidad, así tuviera que despojarme de mis recursos para patrocinar sus vestuarios, sus meriendas y sus transporte.

En el año 2019, ingreso a mis estudios doctorales y la fundación empieza a patrocinar exclusivamente 10 niños del Barrio Luis Carlos Galán, el cual está constituído en un 90 por ciento de comunidad migrante no regular. Sin embargo, se tienen convenios activos con dos fundaciones del Barrio Santa Fé y con mujeres privadas de la libertad

La fundación Allegro,se visiona como una organización receptora activa de todo el proyecto ""Catarsear para Tramitar el Dolor desde las prácticas performativas". Si bien en la escuela se inician en la práctica de la performance, las niñas y los niños encuentran en la Fundación un espacio intensivo, en el que pueden ser ellos en libertad.

En cuanto a población migrante:

En esta experiencia tuve el apoyo de la líder comunitaria Ana Zuleima, quien



Ilustración 13 Taller del Catarseando mi barrio, 2016, Fundación Allegro, Autoría Propia

Hallazgos que nutren los parámetros del Catarsear, dentro de este Contexto.:

1. Sacar a la comunidad de su zona cotidiana (cuando sea posible) es una oportunidad que le permite despertar otras sensaciones y rodearse de otros estímulos.
2. La realidad de cada niña o niño por más difícil o simple que resulte, merece la experiencia performativa del Catarsear.
3. No siempre es posible separar a la comunidad por orden cronológico, por lo tanto hay que prestar atención a todos los grupos etáreos.
4. Las y los niños en condición de vulnerabilidad tienen un alto sentido de protección hacia los niños más pequeños, es importante prestar mucha atención al niño “Cuidador” para otorgarle un espacio en el que él sea cuidado y se sienta sin la obligación de proteger.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la realización de los talleres y los procesos de creación. Los procesos creativos son parte de la continuidad de los talleres

Los registros a tener en cuenta son:

- Diarios de campo
- Transcripciones
- Las creaciones de cada sesión y el ensamble de una muestra final
- Los dibujos de los niños, sus personajes, sus escritos
- Notas
- Bitácoras
- Corpografía colectiva
- Cómo recoger la voz de los niños. Sus reacciones, comentarios
- Grabaciones de sesiones con su voz, al finalizar los talleres. Un registro de sus opiniones, su voz es bajita
- Describir los videos de los talleres

Creaciones de cada sesión

FASE 1. Cuerpo-palabra

Sesión 1. Creación del personaje

Peramanzana ¿Qué le gusta y qué no le gusta?

A partir de lo registrado en una cartelera por los niños y niñas, se extraen las siguientes oraciones dichas por ellos:

¿Qué le gusta y no le gusta a peramanzana?

1. *Peramanzana es especial, alegre*
2. *A peramanzana no le gusta no gritar y no le gusta que le griten*
3. *A peramanzana no le gustan los lugares con peligro, que la encierren*
4. *A peramanzana le gusta un lugar sin miedo, sin peleas, un lugar amoroso*
5. *A peramanzana le gusta el sonido del aire*
6. *A peramanzana le gusta un lugar con muchas cosas, con pizza, le gusta el sushi*
7. *A peramanzana le gusta jugar fútbol*
8. *Peramanzana tiene amigos, no quiere estar sola. Ella quiere un lugar que tenga amigos, un lugar sin peligros*
9. *A peramanzana le gusta la manzana, el aguacate, la zanahoria, el tomate, la naranja*
10. *A Peramanzana le gusta un lugar sin peligro, un lugar con comida*
11. *Un lugar que no la maltraten*
12. *Un lugar que le da paz y tranquilidad*
13. *Quererse a ella misma*
14. *A Peramanzana no le gusta que no la deje jugar, que la regañen y le vayan a regañar*
15. *Le gusta un lugar que tenga muchas personas*
16. *A Peramanzana le da miedo morirse*
17. *Le gustan los pajaritos en la mañana*
18. *Le gusta que le digan: eres la mejor*
19. *Le gusta que le digan: te quiero*
20. *Le gusta el sonido de una manzana al caer*
21. *A peramanzana le gusta un lugar con diversión*
22. *Peramanzana se enoja porque le cojan sus cosas*
23. *Le gusta bailar, dibujar.*
24. *El papá de Peramanzana se fue y no volvió y se puso triste*
25. *No la dejan jugar*
26. *No maltrato animal*
27. *Tiene 85 años*
28. *Me gusta que mi familia juegue conmigo porque me siento feliz*

29. *Un lugar tranquilo, que no la molesten*
30. *Peramanzana está feliz porque fue con sus amigos a un parque*

Lo que los niños y las niñas le dicen a peramanzana

31. *Mi papá se fue y no volvió*
32. *Me gusta escuchar la voz de mi mamá.*
33. *Te amo, te quiero, te adoro, te quiero mucho*
34. *Gracias por estar*
35. *Gracias por quedarte*
36. *Estoy muy feliz*
37. *Te amamos mucho, peramanzana*
38. *Gracias por estar con nosotros*
39. *Cada vez que te veo me da felicidad*
40. *Casa, agua, comida*
41. *Eres hermosa*
42. *Eres muy bonita*
43. *Felicidad*
44. *Eres buena persona*
45. *Amigo*
46. *Bro*
47. *Todos somos hermosos*
48. *Triste*
49. *Enojada*
50. *Me gusta que me digan que soy bonita, bondadosa, me gusta que me digan que eres super chévere. Me gusta que me digan que soy super buena*
51. *Me encanta el arcoiris*
52. *Es todo lo que te puedo dar, pero lo hice con mucho amor.*

Sesión 2. Caminos

¿Cuál es el camino que más disfrutas?

Se les entrega a los niños y niñas pliegos de papel periódico impreso, y sobre este, se les pide dibujar con pintura de colores los trayectos que más disfrutan.

El registro de cada niño corresponde a un número que se mantiene a lo largo de todas las sesiones.

24. Aparece un trazo de color morado que representa un camino con varios movimientos en el espacio. Se ubica la casa como lugar de partida.

X. Marcas sin movimiento, todo el color concentrado en un mismo punto, sin desplazamientos

12. En este aparece la casa como punto de partida y líneas circundantes onduladas, con movimiento, circulares, aparece el arcoiris

19. Dibujos de carreteras marcadas con líneas discontinuas, aparece el verde a través de los caminos.

6. Trayectos que se bifurcan, dos caminos de distintos colores se encuentran y cambian de dirección.

4. Este diferencia el cielo azul del suelo verde, y en medio la casa y el camino ondulante.

16. En este no hay camino, sólo una región en forma de L lleno de color, pero sin movimiento, sin punto de partida ni de llegada.

21. Aparecen referencias al paisaje, el agua, el verde, el cielo y los árboles, pero no hay camino.

23. Un dibujo muestra puntos de colores, nada los conecta, son manchas aisladas, ausencia del camino.

18. Aparecen las huellas de las manos varias veces, como siguiendo un camino, pero de huellas de las manos.

17. Estructuras erguidas, imponentes de color naranja. No hay caminos, no hay líneas ni ningún elemento que las conecte.

X. En este se ve que tomaron la hoja de papel periodico y dividieron en cuatro segmentos diferenciados por colores distintos formando unos cuadrados. No hay líneas, caminos, trazos.

20. En este aparece un camino de varios colores, azul, verde, naranja, amarillo, rojo y café. El camino aparece como una línea en espiral formando círculos a medida que se desplaza por toda la hoja de papel.

25. En este dibujo se representa la casa, y un camino con destino a Hegoa, una de las observadoras del taller. Termina el dibujo con un gran corazón.

9. Se pueden observar varios caminos de colores azul y café, interrumpidos por bolas de colores rojo y naranja.

15. Aparece el dibujo de un paisaje, con nubes naranjas y un cielo morado sobre un suelo verde y café. No hay representación de caminos, sino del paisaje del mar.

22. En este dibujo se puede ver un paisaje, pero este sí está atravesado por caminos de colores que se encuentran con otros caminos y cambian de morado a naranja o viceversa. Aparecen árboles de copas moradas sobre llanuras verdes.

11. Se pueden apreciar huellas de manos azules atravesando caminos azules.

13. En este dibujo se puede apreciar la representación de una figura humana, con una cabeza flotante. No hay trayectos ni movimiento.

14. En este, se aprecian caminos que dirigen al sol y que rodean huellas de manos que forman como muros alrededor del camino.

5. Hay un camino azul que parte de una casa roja que va a parar a un lugar verde y rojo.

8. En este dibujo, aparece un camino de un color que se encuentra con otro de otro color. Hay caras azules y naranjas sonrientes alrededor.

1. En este dibujo se puede observar la silueta de una persona entre líneas azules ondulantes que parecen las olas del mar. Acá no hay un camino como tal, sino un paisaje del mar.

10. En este se dibujaron dos regiones con colores distintos, una azul y otra naranja, y sobre éstas aparecen marcas de movimiento como agua, al lado de un camino naranja.

Observaciones: Algunos de estos paisajes dibujados por los niños y niñas no son de su conocimiento, no parten de su experiencia al haberlos visitado, sino que parten de su imaginación, de su ficción.

Sesión 3. Mi lugar seguro

Se les pide a los niños y niñas que dibujen su lugar seguro en un papel kraft con pinturas de colores.

A continuación se presentan los registros de cada estudiante de acuerdo al número asignado:

16. En una esquina del papel, dejando casi todo el espacio libre aparece el dibujo de una casa con un árbol cerca, una montaña, el sol, un cielo y un camino azul, aparentemente agua.

14. Este lugar seguro está dado por la presencia de un cielo azul profundo, con manchas blancas que asemejan a las nubes y un sol amarillo y radiante. No hay casa, aparece la estructura de un local que dice: Roki Ramen y al lado juegos como de un parque al aire libre, un columpio y un rodadero y dice: “Los paises maravillosos de Bia” en cursiva.

13. En este, se representa una gran casa que ocupa casi todo el espacio del papel. Hay puertas, pero no ventanas. Aparecen huellas de manos flotando alrededor de esta, sobre un cielo azul no tan pronunciado.

19. Aparecen puntos de colores de diferentes tamaños y densidades. En la parte inferior aparece la representación del suelo, con unos árboles azules adornados con esferas de colores verdes y al lado, el dibujo de una casa pequeña, en solos trazos.

12. En este, aparece una gran casa azul que ocupa casi todo el espacio de la hoja. La casa es maciza con una puerta verde y una chimenea. Aparecen huellas de manos de colores alrededor de sus muros, como si estuvieran escalando hacia un cielo azul, pronunciado con unas nubes de algodón.

8. En este dibujo, aparece un cuadrado rojo encerrado en una mancha de color rojo y una flecha amarilla fosforescente al lado del cuadrado. Arriba de esto esto, una mancha azul, quizás el cielo o una nube y al lado una pequeña mancha roja sobre otra azul. Casi todo el espacio de la hoja está libre. Hay una línea verde fosforescente que descansa sobre uno de los lados horizontales de la hoja. No se entiende muy bien cuál es la orientación del lugar seguro.

17. Con casi toda la hoja libre, aparecen en el centro de la hoja dos círculos cafés que contienen otros más pequeños a su vez, unidos por una gran mancha café fuerte y pronunciada. Parecen dos ojos que miran.

3. En este, aparece la representación del continente americano, con la división política por paises desde Canadá hasta Argentina. La parte sudamericana está pintada con color verde fosforescente dejando un pequeño espacio donde se encuentra el nombre de cada país, habiendo una conexión entre Colombia y Venezuela. Aparece en la parte superior de la cartelera el nombre de : “Jamer” en naranja.

X. Utilizando la hoja de manera vertical, aparece en la parte superior el cielo azul con pintura y unas nubes de algodón sobre este. El sol aparece más abajo, apenas con unos trazos amarillos no muy marcados. Y en la parte inferior, una montaña amarilla sobre la que reposan dos casas pintadas con café y al lado de la montaña unas líneas azules semejante al trazo del mar. En el agua aparece un niño con extremidades hechas de palos de paleta que han sido pegados sobre el papel. El niño aparece grande y sonriente.

23. En este dibujo del lugar seguro aparecen manchas de colores café, blanca y morada y al lado unas huellas de manos aisladas. Casi todo el espacio de la hoja se dejó vacío.

18. En este dibujo se hace uso de todo el espacio de la hoja, en una disposición vertical. Aparece arriba el cielo pintado de azul y sobre este, nubes de algodón. Debajo una gran franja morada separa el cielo de una casa azul con puerta amarilla y techo rosa. Un palo de paleta cerca al tejado de la casa indica que esta es de madera. Al lado, aparecen huellas de manos verdes superpuestas unas sobre otras haciendo una gran mancha verde a ambos lados de la casa. La casa descansa sobre un suelo amarillo representado por una línea amarilla y debajo de esta más huellas de manos verdes.

X. Utilizando todo el espacio de la hoja de manera horizontal, en este dibujo aparece un gran camino en color negro que tiene forma de espiral que vuelve y se despliega sobre sí mismo varias veces, formando varias capas. De este se desprende una oración escrita que dice: “Mi lugar seguro” y más abajo con color verde, dice: “Imaginación, aire, luz, colores, sabores donde te tocan - sienten”. Hay unas manchas moradas con forma de nubes, un trazo amarillo y figuras de pequeñas personas en azul.

X. En este lugar seguro aparece el paisaje del mar con dos personas en la playa visto desde atrás. El mar aparece de color azul, fuerte y pronunciado, luego en una franja naranja dos personas parecen descansar mirando el mar, una sentada al lado de la otra. A los lados árboles y palmeras y un espacio morado con rojo que alude a la arena. El cielo aparece tenue con

crayónes suaves de color azul y naranja. Todo el dibujo se concentra en el centro de la hoja en vertical.

24. Este lugar seguro está representado por una plaza, pero en este no aparecen personas. Utilizando toda la hoja en sentido vertical, aparece en la parte superior un árbol que vuela o aparece suspendido sobre un campo amarillo dibujado con crayones de manera tenue. Al lado del árbol hay una mancha azul en forma circular. En el centro de la hoja aparece en azul el mar con pintura, fuerte y contundente y en la parte inferior, unos trazos rojos con crayón.

9. En la parte inferior de la hoja en disposición vertical, aparece un cielo morado sobre un campo verde que cambia de azul a café y naranja a medida que desciende. No aparecen personas ni palabras registradas.

7. Con la hoja en disposición vertical, aparece el cielo con pintura azul en el extremo superior y sobre este nubes de algodón. Aparece el sol amarillo también. En el extremo inferior, se ve el suelo café en el otro extremo y en medio, huellas de manos moradas con orientación al cielo.

10. En este dibujo únicamente se utilizó la parte inferior de la hoja en disposición vertical. En el extremo inferior aparece una gran mancha azul jaspeado por manchas blancas y en seguida un verde igual de profundo. El resto de la hoja aparece sin utilizar.

4. Con la disposición de la hoja en sentido vertical, aparece en el extremo inferior una casa pintada con trazos débiles, sin color. Aparece más arriba una mancha azul con alas, semejante a una gran mariposa y encima de esta un arcoiris, pequeño sostenido por nubes de color azul. El arcoirirs pasa de naranja a morado y amarillo fosforescente. Más arriba se ven más nubes de colorazul.

X. Este dibujo del lugar seguro no tiene una orientación clara, pues consiste en varias franjas de colores hechas con pinturas que atraviesan la hoja de manera horizontal. Las líneas pasan del color azul a morado, naranja, café, amarillo, verde oscuro, verde claro y rosado. Los trazos ocupan toda la hoja.

11. Con la disposición de la hoja en sentido vertical, aparece de arriba a abajo una franja morada con manchas naranja y verde, luego varios trazos de blancos como una maraña de caminos que se encuentran, en seguida un árbol de copa grande y verde y con un gran tronco café, que descansa sobre una línea de suelo verde. En la parte inferior, huellas de manos blancas y moradas que se orientan hacia arriba.

2. Este lugar seguro está dado por un punto central blanco hecho en pintura y alrededor muchas huellas de manos también blancas. En la parte superior, con la hoja en vertical, se ven nubes de diferentes colores hechas con pintura y sobre esta algodón con pintura blanca. En una esquina aparece una serie de varias nubes rodeando a un sol de color café con rayos verdes, negros y cafés con cara sonriente naranja.

22. Aparece en primer término una gran casa que ocupa casi toda la hoja en vertica, de color café con puerta morada, ventana y techo en punta de color azul. La casa reposa sobre una base del suelo naranja y más abajo una gran franja de color verde que abarca hasta el extremo de la hoja. A cada lado de la casa aparecen árboles y más arriba con crayón azul, unas tenues líneas y manchas que se asemejan a una bandada de aves bajo las nubes.

25. Con la hoja en vertical, este dibujo representa una casa en la parte inferior dibujada con crayón amarillo y al lado varios árboles de menor tamaño sobre un suelo verde. En la parte superior aparece una mancha naranja y sobre este un gran sol amarillo con crayones también.

5. Con la hoja de disposición vertical, aparece en la parte superior un cielo azul profundo dibujado con pintura y sobre este un sol naranja que hace contraste fuerte. En la parte del medio aparece un círculo con varios rarios dibujados y en la parte inferior una montaña de color naranja. Cerca a las montañas y al círculo parece escrito: “Salitre mágico” con el mismo color naranja y grande.

Sesión 4. El camino de mi vida

En un pliego de papel kraft, cada estudiante realizó una línea de tiempo con los caminos que ha recorrido.

A cada niño y niña se le asignó un número que diferencia su creación de la sesión.

7. En esta creación, se ve un camino que abarca todo el espacio, hecho con marcador azul que se despliega desde un extremo de la hoja hasta el centro donde forma un corazón. Este se cruza, se encuentra y se desencuentra formando varias figuras. Aparece pintura morada encima del camino, con manchas y círculos y algunas huellas de pies. Aparecen además recortes de revistas con las siguientes oraciones: “Una gran fecha” y “sorpresa soñada”, y abajo una imagen de una

pareja que se abraza en el centro de la hoja. Más abajo, a la izquierda, más recortes de personas que se abrazan con la frase: “Un amor a prueba de todo” y “de mi país extrañaría”. Más abajo, se ven recortes de varias mujeres con la frase: “famosas que inspiran” y al lado de este, un recorte con la imagen de una mesa con comida acompañada de las frases: “El preferido del público”, “canción favorita” y “su mejor pinta”.

6. Aparece una gran mancha con pintura naranja que abarca casi toda la hoja, hecha por la suma de muchas huellas de pies. Encima de esta hoja, aparecen recortes de periódico con las frases: “¡Fue una temporada con mucho sabor!” y “comparte con tus amigos”. Aparece escrita la palabra: MAMÁ en mayúsculas con marcador y en la parte superior, un sticker de un muñequito todo vendado, con la boca cubierta, a modo de momia.

2. Este camino hecho con marcador verde, inicia en la punta superior derecha y baja serpeteando hasta la esquina inferior derecha. El camino está cubierto con pintura amarilla a través de huellas de pies que siguen el recorrido del camino trazado. Aparecen a un lado dos figuras de corazón y al otro lado la palabra MAMÁ, relleno con recortes de papel periódico. En medio del camino aparece el recorte de una mujer que no está cubierta por las huellas amarillas.

14. Este camino inicia y termina en un corazón en sus extremos superior izquierdo e inferior derecho. El camino ha sido hecho con marcador rojo, creando figuras y cruces a lo largo de toda la hoja. Aparecen huellas de pies con pintura morada desde el inicio hasta el fin. Así mismo, se pueden observar varias estaciones o puntos en el camino de recortes de revista que dicen: “mayor alegría, sonrisa, una súper mamá” al inicio. Le sigue la palabra: “Colombia”. Hay una estación que se llama YAYI y que parece un edificio de paredes blancas. Siguiendo el recorrido, aparece la frase en recortes que dice: “Una mamá de libertades” y en seguida el recorte de una mujer hasta el cuello. Debajo de ella, en resaltador verde muy tenue, la palabra escrita: Arcoiris. En el centro de la hoja hay varios números recortados: 2, 5, 10, 13 y debajo escrito en resaltador verde, muy tenue la frase: “Mi cumple”.

12. Este camino inicia desde la esquina superior izquierda y termina en la parte inferior central de la hoja con una flecha que se dirige hacia abajo y tiene muchas bifurcaciones. Aparecen puntos hechos con pintura naranja en la parte superior del camino y a medida que se desplaza hacia abajo, los puntos se van convirtiendo en huellas de pies del mismo color. Con marcador negro, aparecen escritas varias cosas como: AMO A MI FAMILIA en mayúscula sostenida, a

lo largo de toda la hoja en sentido vertical, así como una pequeña carita sonriente en medio de la hoja. A lo largo del camino, hay varios elementos con palabras escritas en palitos de paleta y recortes de revista que desde el inicio del camino se organizan de la siguiente manera: Al inicio del recorrido hay un recorte de papel que es desde el que se desprende todo el camino, este recorte dice: baile. Luego aparece un palito de paleta con la frase escrita con marcador negro que dice: "Mi vida es maravillosa". Le sigue el recorte de una imagen de flores de la que sale una flecha con marcador y la descripción en marcador: "ramos". Enseguida, el recorte de un rostro de un hombre con el ojo izquierdo tachado con una X. Aparece, más adelante, una cuchara de plástico que tiene adentro escrito con marcador la oración: Comer pastel. En seguida, hay un pedazo de papel pequeño de la que sale una flecha con la descripción: "Abuelita". Siguiendo el camino aparecen recortes de palabras como: "encantadora, relajante, familia, que quería, qué felicidad, infancia, (risas), escorpión", cada una en un lugar diferente del recorrido y en palitos de paleta, las palabras: " cariño, amor y amistad", cada una separada y distribuidas en diferentes partes del recorrido. Finalizando el recorrido, hacia la parte inferior, aparece un recorte de revista con el rostro de una mujer y la descripción en marcador negro que dice: "tía yu".

1. Este camino se hizo con un trazo delgado de color verde, atravesando toda la hoja de izquierda arriba a abajo derecha. Encima del camino aparecen huellas de pies siguiendo el camino trazado y sobre esta, varias descripciones con recortes de revista que dicen lo siguiente, de arriba a abajo: Al lado de un recorte de un hombre hasta la cintura y al lado la descripción: "lo quiero conocer". Más adelante, las inscripciones: "viajar en avión" e "ir a viajar". Siguiendo el camino aparece un recorte que dice: "Tiempo en casa" y debajo de este, la descripción: "con mi familia". Le siguen varios recortes que dicen: "descubre", "Sonrisa", "tranquilidad", "me cambió la vida" y ya finalizando el recorrido los recortes: "mucho corazón" y "va con todo".

16. Este camino sólo ocupa una parte de la hoja de papel kraft. Inicia en una esquina a mitad de la hoja y termina luego de varias vueltas, en el centro de la hoja, abajo. Encima del camino se ven huellas de pies que siguen el camino trazado y recortes de revista que dicen: "gran equipo", "7" y "hermano", y escrito en marcador rojo, sobre el camino, la palabra: "hermana".

17. Este recorrido está hecho inicialmente con un marcador delgado de color morado, que recorre toda la hoja dando muchas vueltas sobre sí mismo. Aparecen huellas de pies con pintura café que no necesariamente siguen el camino y que se salen de este, creando una gran mancha café en algunos puntos bastante densa. A lo largo del recorrido aparecen recortes de revista con

las siguientes palabras: “casa”, “vida”, “existen”, “unión”, “especial”, “memorias”, “respeto”, “pasado doloroso”, “obstáculo”, “reto”, “conectar” “NICO”, y al costado derecho, recortes de una figura masculina y otra femenina con traje de novia y con los recortes: “papá” y “mamá” respectivamente. Finalmente, aparecen recortes de revista con palabras escritas con marcador negro como: “obstáculo”, “observación” “pintura”, justo donde la pintura café es tan densa que no deja ver el camino.

5. Este camino hecho con marcador café delgado,inicia en la parte superior central de la hoja, y luego de dar varias vueltas, culmina en la parte inferior central de la hoja. Sobre el camino se pueden apreciar unas huellas de pies de color café que siguen el camino trazado. A lo largo del camino hay varias inscripciones escritas con marcador verde que dicen, de arriba a abajo: “me pasé phantom, me picaron pulgas”, “desbloquie Theory of everything 2”, “me pase xtep”, “me pase jumper”, “roblox”, “me pase cant let go”, “desbloquie cluptep, murio paloma mia”, “cant let go, 2 estrella”, “geometry dash 5.000 pesos 4ek”, “geometry dash free”, “free fire garagoa”.

13. Este camino está dado por un trazo azul con marcador , ocupando toda la hoja de papel. Se ve encima de este, huellas de pies con pintura azul, que no necesariamente siguen el recorrido del camino trazado. Aparecen algunas palabras escritas grandes, en marcador negro que dicen: “papi”, “mami” un corazón y abajo, de nuevo estas palabras con el corazón en marcador negro, pero mucho más pequeño. Sobre todo esto, está una hoja de revista con varias fotografías de mujeres y encima escrito con marcador negro: “Te amo”.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER: PERFORMANDO MI FRONTERA (PMF)

6.. Momentos o fases para desarrollar en el taller:

Desde mi investigación doctoral, propongo el taller "Performando Mi Frontera". Actividad para infancias y juventudes migrantes de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá. Inicialmente, se llevará a cabo en el ITI Laureano Gómez, con 24 infanmtes (7 niñas, 12 niños), migrantes irregulares que transitan esta institución en calidad de estudiantes de los grados tercero y cuarto. El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance. Para cumplir este objetivo he establecido tres fases. La primera se denomina "Cuento un Cuento", esta tiene como meta traer al presente episodios, imágenes, momentos y vivencias del proceso migratorio el cual la niña y/o el niño ha experienciado[1]. En esta fase, se enfatiza la cinética y la escópica, haciendo un registro pictórico y textual de la acción. La segunda fase, denominada, MOV[2], convierte en movimiento, grueso y fino el transitar. En esta fase, el cuerpo habla desde la provocación, a partir de estímulos visuales y/o sonoros. De esta se toma un registro fotográfico y desde múltiples telas, y espumas, se deja grabado el movimiento. Por último, en la fase tres, denominada VOZ A VOS, se induce a una fluxión abierta(MANDOKI, 2006, pág. 55), en la que el cuerpo exhale el sonido y potencie la capacidad de llenar un espacio con la huella de la voz. Estas tres fases generarán una acción final que ensamble todos los momentos.

PERFORMANDO MI FRONTERA No. Taller :WP2_T16
Objetivo: Brindar a la comunidad de niños y niñas de tercero y cuarto de primaria, del ITD Laureano Gómez en condición migrante, herramientas y espacios que les permita corporizar su experiencia vivida, y recoger de esta los elementos necesarios para transformar su noción de frontera en experiencia artística.

Tiempo de 8:pm a 11:pm (estas sesiones se trabajarán por dos espacios de 50 minutos con un descanso intermedio de 20 minutos)

[3]

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

Código del Taller: WP2_T16		
Objetivo del Taller: Brindar a la comunidad de niños y niñas de tercero y cuarto de primaria, del ITD Laureano Gómez en condición migrante, herramientas y espacios que les permita corporizar su experiencia vivida, y recoger de esta los elementos necesarios para transformar su noción de frontera en experiencia artística		
Fase1: CUERPO-PALABRA Mes de Realización: Febrero 2023 Fechas:20 de febrero al 24 de febrero		
Objetivo de la fase: Corporizar los espacios y las rutas recurrentes en la memoria y en la imaginación de las niñas y los niños a partir del uso de la ficción para la creación, cocreación y recreación de textos.		
No. De sesiones: 5	No. De Momentos: 3	Duración de cada sesión: 2 horas

(Una semana)				
Momento	Recursos	No. Se sesiones	Acción	Registro

M1.: fecha 20 y 21 de febrero Un personaje, un nombre, un lugar.	Joyas de fantasía Pelucas telas Papel Kraft. Marcadores Juguetes Instrumentos Musicales	2	Ficcionar un personaje y un país A través de la creación de un personaje fantástico, se permitirá el proceso de narración. Utilizando la ficción como un camino de creación y representación de la experiencia vivida. Este personaje nos narrará sus sueños, sus temores, sus tristezas, lo que le gusta, lo que no le gusta, lo que le duele y en lo que se siente fuerte. Asimismo, este personaje habitará un espacio con unas características especiales.	Audiovisual Léxico Gráfico

	Medios de transporte de juguetes Ropa de bebé. Ropa de niñas y niños		Ficcionar escenas estáticos En la agenda le escribimos una nota a nuestro personaje, pero tiene que ser una nota que lo haga sentir feliz	

Momento	Recursos	No. Sesiones	Acción	Registro

M2. Fecha : 22 de febrero A-Travieso	Obstáculos realizados con objetos de la institución y con objetos que las y los niños han traído de la casa	1	Previo a la sesión se han construido obstáculos gigantes que impliquen dificultad para atravesarlos. 1. Debo establecer la meta 2. Establecer los limites y las dificultades que se me presentan en el camino para obtener esa meta 3. Iniciar el camino analizando qué hago ante la dificultad Se invita a los niños a ser creativos en el movimiento. A descubrir qué se les dificulta y qué se les facilita. Debemos	Audiovisual Fotografía

			atravesar los obstáculos para llegar al país fantástico y transformar la debilidad en HABILIDAD PASAR EL OBSTACULO CREAR CREACION Y MOVIMIENTO COLGAR LA CREACION	

Momento	Recursos	No. Sesiones	Acción	Registro

M3. Fechas: 23 y 24 de febrero CREO	Telón de papel de color blanco Témperas Pintura corporal Marcadores Colores Bitácoras sensibles Texturas para untar y pintar: Algodón, cepillos de dientes,	2	Crear el paisaje que se encuentra en ese país fantástico utilizando todas las partes de mi cuerpo para plasmar el escenario fantástico Posteriormente, estiraremos un telón de papel craft, en el que cada una de las niñas y los niños plasmará con las huellas de sus manos, pies y brazos todo el paisaje que rodea a ese personaje ficcionado. Podemos utilizar diferentes texturas para realizar nuestro paisaje.	Audiovisual Léxico Gráfico

	papel higiénico.		DIA 23 DE FEB: PAISAJE EN LA PARED CON DIFERENTES MATERIALES MARCAR EL CAMINO CON LOS PIES M1: JUEGO DE ESTACIONES MAPA (INVENTAN EL NOMBRE DE ESE PAÍS)	

			M2: pera manzana TELÓN DE PERA MANZANA… MARCADORES AFUERAA M3: CADA UNO HACE EL MAPA DE SU PAÍS IDEAL. SOCIALIZACION DE SU PAÍS TEJER LANA COLGAR LAS CREACIONES	

			CERRAMOS CON LA ESCRITURA DE ALGUNA DEDICATORIA A ESE GRAN LUGAR. EN EL COMPARTIR DE LA COMIDA SE DARA EL ESPACIO PARA PREGUNTARSE QUE LUGARES QUIERO CONOCER Y POR QUE	

			DESTINO A QUÉ PAIS QUIERO LLEGAR,	

			24 FEB: Llegaremos temprano a pegar en las paredes las creaciones de todas y todos los niños.	

			Posteriormente, bajaremos el caucho. Cuando las niñas y los niños lleguen los invitaremos a hacer un círculo. "Hoy es nuestra última sesión de febrero. Ya nos veremos de nuevo hasta el trece de marzo. Pensar en esto, me hace recordar lo instalados que han empezado a quedar ustedes en mi memoria y pensar en esto, me hace preguntarme, qué cosas,	

			qué personas, qué palabras se encuentran instaladas en las memorias de ustedes?. Yo quisiera permanecer en su memoria, y definitivamente ustedes permanecerán en la mía. La invitación hoy es hablar de las huellas, las huellas de cada una de nuestras historias. Estas contemplan recuerdos bellos, o quizás no. Quizás contemplan recuerdos tristes o quizás	

			no, quizás recuerdos divertidos…hoy con nuestro cuerpo haremos una hermosa línea de tiempo que traerá a nuestro presente las huellas que hoy nos construyen. Composición de movimiento con nuestras manos como si fueran huellas	

			Frente a algunas niñas y algunos niños habrá un vasito de pintucaritas. Invitaremos a que este niño o niñas de manera afectiva unte una huella cariñosa en una mano del compañero o compañera que está a su lado. Hablaré del significado de dejar una huella. Con esa huella inicia nuestra última sesión de febrero. (8:15 a 8: 35) Posteriormente nos haremos en los bordes del	

			salón, simultáneamente estiraremos frente a cada niño un pliego de papel, un marcador y un vasito de pintura. Sentados frente al papel haremos ejercicios de respiración y nos dedicaremos a pensar en nuestra historia. Tenemos 7. 8 o 9 años de edad y tenemos con ellos seguramente 3285 días de vida, más o menos. En nuestra memoria inmediata no están presentes esos 3285 días pero sí, seguramente habrán momentos muy importantes que han	

			impactado tu existencia y han dejado una huella. Lo primero que haremos es imaginar un camino. Este camino será trazado con el marcador y representará tu vida, como la quieras ver. Una línea llena de curvas, una línea hacia arriba, una línea circular, qué línea representa tu vida? Cuando hayan terminado su línea, se pintarán las plantas de los pies y empezarán a caminar	

			sobre la línea que han trazado. Una vez hayan terminado sus huellas Escribiremos con marcador en el orden que quieras las personas que más han impactado tu vida. Esas personas que se han grabado en tu memoria. Posteriormente los momentos más importantes de tu vida. Acontecimientos, hechos que te apetezcan narrar.	

			A esta línea de tiempo le empezaremos a introducir los elementos de la naturaleza, el agua, el aire, el fuego y la tierra, haciendo trazos diferentes y quizás pegando pedacitos de papel para ayudarse en la decoración. Asimismo, me apoyaré con las palmas de mis manos que me ayudarán a introducir los elementos de la naturaleza que más han permeado mi camino.	

			En una hoja blanca escribiremos nuestro sueño, nuestro mayor anhelo, nuestra mayor ilusión. tus sueños, pueden dejar una huella en mi. Decoro este sueño y elaboro un avión con él dejando en el hoy del camino de huellas instalado ese sueño. 9:30 Tomaremos nuestras agendas y escribiremos la respuesta a la pregunta:	

			QUÉ ME PONE TRISTE? QUE ME HACE MUY FELIZ? QUE ME DA MAL GENIO?	

			CUAL ES MI SUEÑO?	

Código del Taller: WP2_T16
Objetivo del Taller: Brindar a la comunidad de niños y niñas de tercero y cuarto de primaria, del ITD Laureano Gómez en condición migrante, herramientas y espacios que les permita corporizar su experiencia vivida, y recoger de esta los elementos necesarios para transformar su noción de frontera en experiencia artística

Fase2: CUERPO EXPLOSIÓN MOV Mes de Realización: marzo 2023 Fechas:21 de marzo al 24 de marzo				
Objetivo de la fase: Devenir cuerpo la memoria y el sentir del camino recorrido				
No. De sesiones: 5 (Una semana)	No. De Momentos: 3		Duración de cada sesión: 2 horas	
Momento	Recursos	No. De sesiones	Acción	Registro

Fecha: 13 De marzo M1.: Huellas Y Grabado	Témpera Agua, pitillos, tina y recipientes pequeños. Hojas blancas Tela elástica	1	Día 1: Crear, qué es crear, qué siento cuando estoy en un proceso creativo? Se puede crear en la cotidianeidad? Pasaremos a la tina de agua, sumergiremos las manos y empezaremos a marcar un camino dentro de la tina, el recorrido que fluya es válido siempre. Posteriormente intentaré hacer un recorrido con las gotas que caen de mis dedos	Audiovisual Léxico Gráfico

	Marcadores de colores		sobre una hoja blanca que tendrá mi código. En una segunda estación se encontrarán otros recipientes con agua, me dirigiré al que tenga mi código. Con un pitillo trataré de hacer dibujos, caminos recorridos. Jugaré con mi manera de hacer burbujas, con mi capacidad pulmonar, burbujas grandes y pequeñas. Tendré presente en mi mente la palabra camino y trataré de reflejarla en las formas que el agua produzca al estar en contacto con mi propio aire.	

			Con las gotas de agua restantes del pitillo, dibujaré caminos sobre la hoja blanca en la que había puesto mis manos a escurrir las gotas de agua Una vez hayamos terminado de observar las formas que se han recreado en el agua, empezaré a transportarlas a mi cuerpo, cómo puedo trasladar las formas y los movimientos a mi cuerpo? Como puedo acompañar esas formas con sonidos? Pasaré a la siguiente estación y encontraré una tela elástica	

			templada en la cual grabaré mi rostro y mis manos inicialmente. Posteriormente me dejaré caer en confianza sobre la tela para que quede el grabado de mi cuerpo. En la tela me permitiré hacer movimientos Creación movimiento los cuales quedarán registrados en video y en audio (me permitiré observarme y escribir qué siento cuando hago una creación) qué es crear? Soy capaz de crear? Crear me da un poder?	

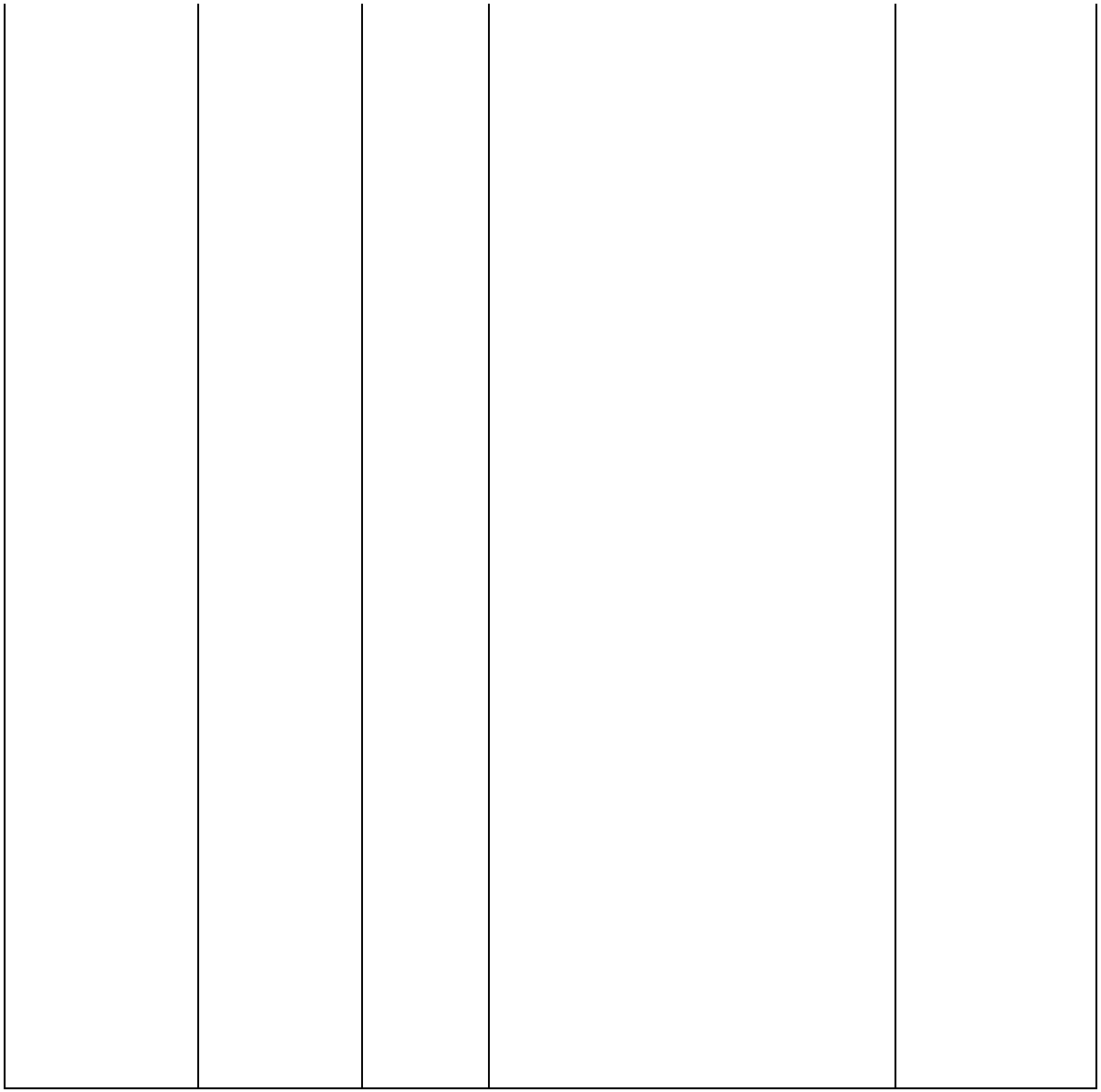
M2. 14 de marzo	Shakiras de muchos colores	1	Una creación para mÍ. Pienso en cada una de las cosas que me merezco del universo y las escribo en una lista importante en mi agenda. Cada cosa que haya escrito la representaré con las shakiras Realizaré un tejido para poder elaborar mi Shakira la cual es una creación de mi, para mi) Creación de una manilla, seleccionando los colores que	Registro audiovisual Fotográfico Bitácora sintiente

			desee y las combinaciones que desee hacer	

Momento 3 Fecha: 15 de marzo	Pañuelos Antifaces de tela Cintas de tela de colores Lazo Balón grande de pilates Tambor	1	Empezaremos a explorar movimientos de nivel bajo en el tapete de danza (rodar gatear Representación animal Gestos Saltos (15min) Posteriormente realizaremos relevos cuyo testigo será un palo de colores y un movimiento (25 min) Parejas de números y movimientos (15 min)	Audiovisual Léxico Gráfico

			Cubrirán mis ojos y acostados en el piso empezaré a desplazarme con muchísimo cuidado para no maltratarme ni maltratar a nadie Al encontrarme con otro cuerpo empezaré a dialogar desde el movimiento y la tactilidad respetuosa (25 min) Finalmente empezaré a descubrir mis ojos y tomaré el elemento que más me llame la atención y exploraré diferentes movimientos que	

			me permita hacer mi cuerpo con el objeto (15 min) Realizaremos grupos de acuerdo a los objetos y de acuerdo a un elemento de la naturaleza empezaremos a crear de manera grupal (15 min)	





Código del Taller: WP2_T16		
Objetivo del Taller: Brindar a la comunidad de niños y niñas de tercero y cuarto de primaria, del ITD Laureano Gómez en condición migrante, herramientas y espacios que les permita corporizar su experiencia vivida, y recoger de esta los elementos necesarios para transformar su noción de frontera en experiencia artística		
Fase1: VOZ A VOS Mes de Realización: ABRIL 2023 Fechas: 24 al 28 de abril		
Objetivo de la fase:		
No. De sesiones: 5 (Una semana)	No. De Momentos: 2	Duración de cada sesión: 2 horas

Momento	Recursos	No. de sesiones	Acción	Registro

M.1 10 de Abril	Antifaces de tela	2	Haremos ejercicio de calentamiento, con sonidos africanos empezaremos por respiración, poco a poco los sonidos van invadiendo todo el cuerpo. El movimiento iniciará suave, posteriormente subirá la intensidad. En posición sentado individual, en el espacio que yo haya escogido, busco comodidad y algo de privacidad. Nos cubriremos los ojos con los antifaces. Con nuestras manos cubriremos nuestros oídos con el fin de escuchar nuestros sonidos.	Audiovisual Léxico Gráfico

M3 y m4 12 y 13 de abril	ensamble		1. Organización por grupos de creación 2. Retomaremos las creaciones de cada día para agruparlas en el aula Proceso de Ensamble: a. Diálogo acerca del sentir de esta semana y ¿Cómo podemos plasmar ese sentir en todas las creaciones hechas? ¿Qué orden debe llevar? b. Mostrar a las niñas y los niños las	

			impresiones de las imágenes más representativas de la semana para que ellas y ellos escojan cuál desean exponer. c. ¿Cómo va el telón? d. ¿Cómo interactúa el movimiento con lo que queremos expresar? e. Estas preguntas serán moderadas por la tallerista f. Nuestras acciones serán observadas de manera externa?	

			g. Cómo voy a marcar la ruta para que se observen todas las creaciones? h. Cada grupo tendrá el apoyo de un integrante del grupo piloto	

[1]Esta acción se lleva a cabo desde el juego, la imaginación, el ficcionar una historia para recrearla en un ambiente seguro.

[2] MOV: Movimiento

[3] Estas Diapositivas contienen de manera general las actividades a realizar. En el siguiente anexo encontrará específicamente la descripción de cada actividad y en la parte final el presupuesto

[4] Estos sonidos deben llevarse a cabo en un ambiente de total silencio, sólo habrá una persona tratando de tomar los registros de los sonidos los cuales se utilizarán para el ensamble.

ANEXO 8: DOSSIER ÉTICO

TALLER PERFORMANDO MI FRONTERA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

DOSSIER BIOÉTICAS PROYECTO TransmigrARTS:

Transformar la Migración por las Artes / UDFJC

Documento protocolo guía para las solicitudes de aval institucional por parte del Comité de Bioética para el desarrollo de los talleres artísticos de transformación

Documento elaborado por:

Sonia Castillo Ballen

Álvaro Hernandez

María teresa García

Presentado al Comité de bioética UDFJC por:

Comité bioéticas proyecto TransMiGrARTS:

Coordinador del comité:

Alvaro Hernandez

Miembros del Comité:

Daniel Pinzón

Sandra Suarez

Aline Valine

Rafael Acero

Maria Teresa García

Sonia Castillo Ballen

Asesoría Gestión de la Calidad Proyecto TransMiGrARTS: Olga Lucía León

Actas de aprobación del documento

Comités de bioeticas , acta numero… del dia…

Comité de organización y de gestión de la calidad, acta número … dia..

Documento que se presenta al Comité de bioética de la UDFJC, constituido por:

José Manuel Flórez Pérez

Presidente del comité de Bioética

Elizabeth Garavito López

Representante Facultad de Artes ASAB

Eduardo Alberto Delgadillo Gomez

Representante de la Facultad Tecnológica

Ángela Parrado Rosseli

Representante Facultad de Medio Ambiente

José Ignacio Castañeda

Representante de la Facultad de Ingeniería

Abelardo Rodríguez Bola

Representante facultad de Ciencias y Educación

Wendy González Neira

Estudiante Miembro Comité de Bioética

Noviembre de 2022- Bogotá Colombia

Tabla de contenido

DOSSIER BIOÉTICAS, PROYECTO TransMiGrARTSUDFJC

I. INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

1.Información general respecto del proyectoTransMiGrARTS: Transformar la Migración por las Artes

1.1 La hipótesis de este programa de investigación

1.2 El objetivo general

1.3 La propuesta metodológica del TransMiGrARTS

1.4 El campo específico de indagación del proyecto TransMiGrARTS:

1.4. Talleres de transformación que forman parte del proyecto TransMiGrARTS al interior de la UDFJC:

1.41. Desarrollados por profesores:

1.4.2 ***Talleres de transformación que forman parte del proyecto TrsnamigrARTS y son proyectos de tesis en el Doctorado en Estudios Artísticos:***

1.5 Campo Científico de la tesis

1.6 Otros investigadores que participarán en los talleres de transformación de TransMiGrARTS:

1.6.1 **nvestigadrxs visitantes en movilidadTransMiGrARTS:**

1.6.2I**nvestigadores en formación adscritos a los grupos de investigación y sus proyectos, que participarán del Taller en roles de auxiliares, pasantes, practicantes en práctica profesionalizante, o investigadores adscritos a alguno de los grupos**

1..6.3 **Acompañarán el desarrollo de los talleres**:

II: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO Y ASPECTOS BIOÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN

1. Aspectos de orden bioéticos vinculados a los proyectos de investigación-creación

1.1 Enfoque o perspectivas metodológicas respecto de la Investigación-creación:

1.2 Perspectivas bioéticas a partir de este enfoque metodológico

1.2.1 **El alcance bioético de esta investigación**

1.2.1 Protocolos éticos y bioéticos a las cuales está adscrito este proyecto:

2) Guía sugerida para la presentación de aspectos aspectos bioéticos vinculados al taller de transformación TransMiGrARTS específico:

2.1 Objetivo general de los talleres de transformación TransMiGrARTS:

2.1.1 Objetivos específicos de cada taller de transformación TransMiGrARTS

2.2 Marco conceptual del taller de transformación específico:

2.3 **Justificación:**

2.4 **Pregunta de investigación-creación**

2.4.1 Supuestos generales o ideas argumentar si los hay,

2.5 Comunidades participantes y descripción sociodemográfica:

2.5.1 Conflictos de intereses:

2.5.2 Evaluadores en movilidad TransMiGrARTS que participan del Taller de transformación específico:

2.6: Lugares donde se desarrollará el taller de transformación

2.7 Modo de incorporar o vincular las comunidades al proyecto:

2.7.1 Primer momento convocatoria:

- **Las comunidades de artistas investigadorxs en formación en situación de migración, desplazamiento y vulnerabilidad al interior de la Facultad de artes -ASAB**,
- **Por vínculo directo con las comunidades que están adscritas a programas de bienestar institucional de la UDFJC,**
- **Por Incorporación directa de comunidades a través de agrupaciones sociales ya constituidas**,

2.7.2 <u>Segundo Momento</u>: <u>Información a las comunidades respecto del proyecto y los alcances del taller:</u>

2.7.3 Tercer momento: Firma del consentimiento informado:

2.7.4 Buena práctica de modelos de consentimientos informados según sean las comunidades implicadas:

- **Modelo de formulario para el consentimiento de menores**
- **Modelo de formulario para el consentimiento de los adolescentes**
- **M**anual de formulario para el consentimiento de los adultos

2.7.5 Criterios de selección de participantes

- **Criterios de no inclusión:**

2.7.6 Criterios de cuidado de las personas que participan en los talleres:

2.7.7 Pautas generales de atención y orientación:

2.7.8 Posible compensación económica

3. Orientaciones de buenas prácticas para los aspectos éticos:

3.1 **Almacenamiento de los datos de investigación**.

-Otro de los factores componentes de la guía de buenas prácticas que rige el proyecto tiene que ver con los periodos de almacenamiento de la información

- **El Almacenamiento de los documentos impresos**
- **-Los participantes del proyecto serán sensibilizados para firmar un compromiso de confidencialidad**

3.2 Protección de los datos recolectados a partir del material a disposición

3.2.1 Orientaciones para las tareas de la difusión

3.2.2 Respecto de buenas prácticas exigidas por el formato de bioética de la UDFJC , en relación a los derechos de autoría, y propiedad intelectual, el proyecto establece los siguiente:

- **Orientaciones para la propiedad intelectual**:
  - **Reconocimiento de las contribuciones de todos los autores en los resultados del proyecto:**
  - **La no publicación del mismo artículo o trabajo en dos o más revistas**

3.2.3 Orientaciones para las relaciones entre comunidades específicas del taller de transformación:

3.2. 4 Orientaciones para el desarrollo de los talleres

4. Momentos o fases a desarrollar en el taller:

4.1 Descripción de los momentos y componentes de la sesión:

- **Momento previo de actualización de información**
- **Momento inicial de recepción de participantes** migrantes
- Recopilación de todos los consentimientos informados firmados, incluida una solicitud autorización de derechos de imagen
- Activación de los dispositivos de registro: audiovisual , fotográfico, dibujístico, etc. ,
- Presentación y descripción del taller y discusiones o preguntas para los participantes
- Complementación de un cuestionario
- **Momento de inmersión en la experiencia del proceso creador**: P
- **Momento de observaciones del dispositivo artístico en el taller**:
- **Estrategias metodológicas e instrumentos que utilizará cada investigador para valorar la transformación el taller:**
-
- **Momento de intercambio y recuperación de la experiencia vivida en el taller y sus alcances transformativos:**
- **Momento para la evaluación del taller según los observadores**:

4.2 Orientaciones para la Interpretación de los datos:

5. Riesgos de afectación de los principios bioéticos y mitigaciones

5.1 Formato para el seguimiento de los riesgos y su mitigación

6. Tratamiento de datos del proyecto TransMigrARTS que rigen también taller de transformación TransmigrARTS:

6-1 Respecto al procesamiento de información cada taller debe proporcionar todas o las referencias

6.2 Proceso de anonimización de la confidencialidad:

6.3 Para la protección de los datos y la seguridad de los mimos:

6.4 Además, se exigirá un compromiso de confidencialidad a todas las personas involucradas en este proyecto

6.5 La explotación de imágenes, películas y audio contará con el pleno consentimiento informado de los participantes implicados mediante la firma de una autorización de derechos de imagen

6.6 Personas que tienen acceso a los datos:

6.7 Plataformas seguras para el procesamiento, archivo, manejo y eliminación de información: -

6.8 Duración del archivo:

6.9 Responsable de protección de datos de la institución:

ANEXO 8.1 : DOSSIER BIOÉTICAS, PROYECTO TRANSMIGRARTS UDFJC

Este dossier comprende la información general de los aspectos bioéticos vinculados al proyecto como orientaciones, procesos, normativas y protocolos que res detección de riesgos, desarrollados como marco de referencia para el componente bioético del proyecto TransMigrArts, asi como los componentes que serán transversales a la solicitud de avales ante el comité de b

I. INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

El marco global para el desarrollo bioético proviene del proyecto TransmigrArts: Transformar la Migración por las Artes del cual participa la UDFJC según acuerdo firmado de Partnership Agreement. (ver anexo 1). Este marco se complementa con la normativa colombiana y la normativa propia de la UDFJC.

1. Información general respecto del proyecto TransMigrArts: Transformar la Migración por las Artes

TransMigrARTS (2021-2025) es un proyecto RISE (Research and Innovation Staff Exchange) dentro de las acciones Marie Sklodowska-Curie del programa H2020 de la Comisión Europea. Se basa en el intercambio de personal entre estructuras académicas y no académicas, mediante la movilidad científica de investigadores de Francia, Colombia, Dinamarca, España. Por Colombia participan la Universidad de Antioquia UDEA y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, La Universidad Distrital Francisco José de Caldas formaliza su participación en el acuerdo firmado de Partnership Agreement.

1.1 La hipótesis de este programa de investigación

Los *Talleres de Transformación en artes: escénicas, performance, danza y clown* contribuyen a transformar y mejorar los modos de existencia de comunidades migrantes los cuales han sido afectados por situaciones de vulnerabilidad que viven dichas comunidades. Lo anterior a través de las herramientas propias de investigación-creación aplicada. En efecto, por estar inscritas en un tiempo-espacio compartido, en el momento presente y fundamentadas en lo sensitivo y el cuerpo, las artes tienen una acción transformadora al permitir que sucedan otras relaciones y modos de existencia (Souriau, Senghers, Latour, 2009).

1.2 El objetivo general

Crear una red de personal de investigación e innovación interdisciplinar e intersectorial entre Europa y América Latina, a través del desarrollo de prácticas artísticas aplicadas y socialmente innovadoras para contribuir a la transformación y mejora de los medios de vida de los migrantes en situaciones de vulnerabilidad.

1.3 La propuesta metodológica del TransMigrArts

Se basa en la articulación cronológica de cuatro acciones científicas a lo largo de cinco años, a saber, el desarrollo de una herramienta de observación y evaluación para talleres artísticos (Work Package P1), la aplicación de esta herramienta (Work Package 2), el modelado de prototipos con mayor impacto (Work Package 3) y finalmente la implementación de estos prototipos (Work Package 4). Es así como el WP1, en diálogo con especialistas de diferentes disciplinas (psicología, antropología, sociología, ciencias de la educación, etc.), pretende ofrecer una herramienta para la observación y evaluación del impacto de los talleres artísticos sobre las situaciones de vulnerabilidad de los migrantes

1.4 El campo específico de indagación del proyecto TransMigrArts:

Lo constituyen los Talleres de Transformación, los cuales serán realizados por investigadorxs de cada una de las estructuras participantes, según los campos específicos de las artes. Los talleres de transformación constituyen el epicentro de movilidades de científicos de las diferentes estructuras quienes a la vez de realizar sus propios talleres, visitarán y evaluarán las prácticas de investigación-creación que se lleven a cabo en los talleres de transformación que realizan otros investigadores.

El proyecto que se describe a continuación forma parte del grupo de Talleres que se realizarán en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la calidad de tesis de doctorado en curso, y cuyo epicentro lo constituye el taller de transformación epicentro de la investigación-creación en dicha tesis, y motivo central de la solicitud de aval ante el Comité de Bioética de la UDFJC**.**

1.4. Talleres de transformación que forman parte del proyecto TransMiGrARTS al interior de la UDFJC:

1.41. Desarrollados por profesores:

- Taller de Transformación: prácticas del Transitar. Responsables: profesor Álvaro Hernandez , Sandra Ortega

- Taller de Transformación: Performance para el buen vivir: Sonia Castillo Ballén María Teresa García/Proyecto Escuela de performance y performatividades Pasarela

- Taller de transformación: Risa y carnaval de la interculturalidad. Responsable: Francisco Ramos

1.4.2 *Talleres de transformación que forman parte del proyecto TrsnamigrARTS y son proyectos de tesis en el Doctorado en Estudios Artísticos:*

- *Taller de Transformación: Danza/ Doctorando Rafel Acero*

- *Taller de Transformación: danza y mujeres/ Doctoranda Aline Valine*

- *Taller de Transformación: Performando mi frontera/Doctoranda Sandra Suárez*

- *Taller de Transformación: narrativas visuales y laboratorio de objetos/Doctorando Daniel Pinzón*

1.5 Campo Científico de la tesis

Investigación-creación, performance,

1.6 Otros investigadores que participarán en los talleres de transformación de TransMiGrARTS:

1.61 **Investigadrxs visitantes en movilidad TransMiGrARTS: :** En el marco del desarrollo del proyecto **TransMiGrARTS**, el desarrollo del taller de transformación los talleres estarán visitados para el desarrollo de los procesos de observación que corresponden al desarrollo del primer paquete de trabajo del marco proyecto **TransMiGrARTS** WP1, por investigadorxs provenientes de otras estructuras que participan del intercambio científico del macro proyecto.

Nombre	Institución	
PSICO Maria Teresa Muñoz	UT2J Universidad Tolouse Jean Jeures	mtmunoz@univ-tlse2.fr
ARTS Isidro López	UGR Universidad de Granada	isidro@ugr.es
PSICO Doctorando	UT2J Universidad Tolouse Jean Jeures	Pendiente
ARTS Oscar Cornago	CISC Investigador	oscar.cornago@cchs.csic.es

1.6.2 Investigadores en formación adscritos a los grupos de investigación y sus proyectos, que participarán del Taller en roles de auxiliares, pasantes, practicantes en práctica profesionalizante, o investigadores adscritos a alguno de los grupos de investigación que participan y sus proyectos: Grupo de investigación para la creación artística, proyecto Escuela de performance sy performatividades Pasarela; Grupo de investigación dramaturgias del cuerpo, Grupo de investigación en arte danzario, Grupo de investigación Vivencias. Lo anterior según gestión de previos avales teniendo en cuenta las normativas de la FASAB al respecto. (Anexo normativas pasantes por modalidad de grado investigación innovación,

1.6.3 **Acompañarán el desarrollo de los talleres**:

el equipo de profesores y estudiantes de la Línea de investigación en estudios críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades, Grupo de investigación para la creación artística, Grupo de Investigación Dramaturgias del cuerpo, escrituras del espacio, Grupo de investigación Arte Danzario. grupo de investigación en vivencias.

También acompañarán los profesionales que formen parte de los apoyos administrativos del proyecto, personal de producción de la FASAB, así como profesionales de la salud y psicología de bienestar, o expertos invitados según fuere el caso. La participación de esta personas será avalada por el Comité de organización y de gestión de la calidad del proyecto.

II: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO Y ASPECTOS BIOÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN

En este apartado se destacan componentes según lo exige el Formato de solicitud de aval del Comité de Bioética de la UDFJC :

- Aspectos de orden bioéticos vinculados a los proyectos de investigación-creación de los investigadores doctorales

- Riesgos de afectación de los principios bioéticos asumidos y mitigaciones

1) Aspectos de orden bioéticos vinculados a los proyectos de investigación-creación

1.1 Enfoque o perspectivas metodológicas respecto de la Investigación-creación:

La línea de investigación en estudios críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades asume una perspectiva para la investigación-creación basada en

el diálogo entre: la Investigación Performativa, Investigación Basada en la Práctica Artística; con miras al desarrollo de procesos de creación investigadora.

Lo anterior reconociendo que las prácticas artísticas constituyen rutas metodológicas para investigar las afectaciones y modos del sentir, que ocurren en las interacciones en la vida social.

Dichas interacciones son abordadas desde la tensión entre las condiciones socio situadas de las experiencias y las relaciones que viven las personas y las comunidades y, las condiciones socioculturales en que se dan las mismas.

La línea reconoce que las prácticas artísticas constituyen rutas metodológicas apropiadas para indagar las transformaciones, interrelaciones, afectaciones y emocionalidades que emergen en las experiencias del sentir en ámbitos tanto personales como colectivos. Lo anterior a través del transcurrir en el diario vivir entre subjetividades, materialidades, objetualidades, corporeidades.

1.2 Perspectivas bioéticas a partir de este enfoque metodológico

Teniendo en cuenta que el taller se realiza con estudiantes menores de edad en condición de infancia migrante del ITD Laureano Gómez, se deben tener en cuenta los siguientes parámetros:

- La institución exige el acompañamiento de un acudiente en todas las fases y en todos los momentos del taller. Este acompañante no tendrá la posibilidad de hacer ningún tipo de registro, no podrá ingresar ningún medio tecnológico al taller, no se acercará en ningún momento ni a los investigadores ni a la población. Su función es verificar que a las niñas y a los niños se les proporcione un buen trato en el desarrollo del taller.

- Al consentimiento informado proporcionado por el proyecto TransMigrARTS, se deben sumar los formatos propios de la institución que se desacargan del link: https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3147/CIRCULAR%2021%20DE%2028%20DE%20JULIO%20DE%202020-%20ANEXO%20%28AUTORIZACION%291.PDF?sequence=1&isAllowed=y

- El asentimiento se diseñará bajo conocimiento previo de la población. Teniendo en cuenta que la población 2023 aún no está registrada. Este asentimiento debe ser avalado por el consejo académico institucional y consejo Directivo y no se presentará en un periodo no superior a los 5 meses antes de iniciar el taller en mención. Teniendo en cuenta tanto la condición de bioseguridad, la deserción escolar y el tránsito permanente de las comunidades.

- El acercamiento a las y los menores de edad para efectos del taller en particular, no podrá llevarse a cabo hasta no recibir la carta de presentación, la cual se presentará tanto al Consejo Académico como al Consejo Directivo en un periodo no superior a los 5 meses antes de iniciar el taller en mención. Teniendo en cuenta tanto la condición de bioseguridad como el tránsito permanente de las comunidades.

- Por la situación de bioseguridad actual, el taller no tendrá ejercicios de táctilidad con otros u otras asistentes. Los ejercicios de táctilidad se limitarán a las materialidades que cada niño o niña incluya en su trabajo.

- Ningún asistente diferente al grupo piloto y a la investigadora tendrá acercamiento con las y los menores de edad.

1.2.1 El alcance bioético de esta investigación, a partir de las apuestas de la línea de investigación en estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades, asume unas valoraciones iniciales respecto de las prácticas artísticas de investigación-creación, en tanto:

- prácticas sociosituadas y socioculturalmente organizadas, desde una comprensión de **corresponsabilidad** respecto de los modos como hacemos la vida personal y colectiva en el mundo que compartimos como especie y respecto de lo no humano

- alternativas de abrir **conocimientos comprometidos** en indagar intercambios sensibles que son necesarios hoy, para contribuir en dinámicas instituyentes de modos del vivir más **solidarios**, equilibrados y justos, mucho más descentrados de la visión humana del antropocentrismo y la antropofagia.

- Prácticas que buscan la condición de **co-participación** propicia desde el reconocimiento y el ejercicio de **creación colectiva y la co-presencia** donde el trabajo **colaborativo** está definido por **roles de co-creación**, para la creación investigadora de relaciones emergentes de lo posible en la experiencia del aquí y el ahora, abriendo compresiones respecto de aquello que no ha sido pensado respecto de la vida colectiva, del vivir entre y del vivir con, cuya organicidad es esquiva a ser atrapada en la conceptualización, la descripción, el análisis o la explicación.

1.2.1 Protocolos éticos y bioéticos a las cuales está adscrito este proyecto:

Este proyecto acoge las pautas de protocolos éticos en relación con las instancias investigativas a las cuales está adscrito, por ser un proyecto de tesis adscrito al programa de Doctorado en Estudios Artísticos de la UDFJC, y por formar parte como proyecto adscrito al proyecto **TransMiGrARTS** en condición de co-tutela con el doctorado ciencias del Arte de la Universidad de Toulouse, institución coordinadora del **TransMiGrARTS**.

Por lo anterior las guías y formatos bioéticos que dialogan en este proyecto participar son:

- Por un lado el protocolo de institucional que es exigido por el Comité de bioética de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, según normativas(Anexo)
- y de otra parte, según las directrices del proyecto TransMigrArts, aspectos basados en el RGPD que rige los proyectos de investigación innovación de la UE(Anexo)
- Aspectos a tener en cuenta propuestos por el proyecto ACACIA, como experiencia previa de la Universidad Distrital en el trabajo con comunidades. (anexo)

2) Guía sugerida para la presentación de aspectos **Aspectos bioéticos vinculados al taller de transformación TransMiGrARTS específico:**

- **Nombre del taller de Transformación:** Performando Mi Frontera

- **Este taller de transformación constituye el campo de indagación metodológica del proyecto de tesis doctoral :** La performance, una ruta de IC para habitar la escuela desde las inter sensibilidades performativas de niñas y niños migrantes, del Instituto Técnico Distrital Laureano Gómez (Título Provisional)

2.1 Objetivo general de los talleres de transformación TransMiGrARTS:

Vivenciar y co-crear juntos con las comunidades prácticas de investigación-creación-aplicada a partir de experiencias de procesos de creación colectiva en: narrativas visuales y laboratorio de objetos, Performance para el buen vivir, danza, danza y mujeres, performando mi frontera, Risa y carnaval de interculturalidad. Lo anterior, con el fin de proponer alternativas que contribuyan a mejorar sentidos del bien estar en la experiencia y goce del ser "sí mismx" y del "ser con", en busca de fortalecer estados de conciencia del buen vivir en el "aquí y el ahora", los cuales puedan contribuir a las comunidades y las personas como alternativas para la reparación de afectaciones sentidas por condiciones de vulnerabilidad.

Dichas vulnerabilidades según se han encontrado en las poblaciones hacen referencia a :

- **Auto imagen**
- **Silenciamientos,**
- **Auto reconocimiento**
- **Nostalgia**
- **Dificultades comunicacionales**
- **Violencias de género**
- **Desarraigo**
- **Discriminación**

Para este proyecto en particular se trabajará la vulnerabilidad de Baja Autoestima

2.1.1 Objetivos específicos de cada taller de transformación TransmigrART:

Brindar a la comunidad de niños y niñas de tercero y cuarto de primaria, del ITD Laureano Gómez en condición migrante, herramientas y espacios que les permita corporizar su experiencia vivida, y recoger de esta los elementos necesarios para transformar su noción de frontera en experiencia artística.

2.2 Marco conceptual del taller de transformación específico:

Para el diseño e implementación de este taller, contemplo la noción de las infancias como una condición permanente dentro de la condición humana misma, que menesta atención y cuidado y que por su estado de dependencia de terceros ya implica una condición de vulnerabilidad per se. Bajo esta premisa este taller se sitúa en las infancias migrantes en condición de estudiantes de pre escolar y primaria del ITD Laureano Gómez. En él, se busca indagar desde ejercicios genealógicos la experiencia del migrar a partir de la ruta ECC (Explorar, Catarsear y Catalizar). Esta ruta es un camino metodológico que se encuentra en proceso de consolidación en el marco de los estudios doctorales de la investigadora.

Desde las intersensibilidades performativas, este taller estudia la condición de infancia como condición de vulnerabilidad, y plantea, la posibilidad de hacer de la performance una ruta pedagógica de reparación y transformación para aprender a habitar la escuela, desde la condición migrante.

A través de una exploración genealógica y autoetnográfica en torno a la experiencia propia de ser infante, se analiza el lugar de la performance en los procesos de reparación, y en cómo esta, ha permeado las metodologías desarrolladas con niños y niñas, durante veinte años de trayectoria como docente de artes, develando la ruta de la ECC (Explorar, Catarsear y Catalizar) como un camino metodológico que ofrece en este caso, a las niñas y niños de condición migrante, un espacio genealógico creativo en el que se permite transformar la noción de frontera en experiencia artística y así aportar desde las intersensibilidades a los procesos de reparación.

2.3 **Justificación:**

La necesidad de generar una ruta metodológica, a partir de una ruta performática, como posibilidad de habitar mejor la escuela, surge de comprender las dinámicas en las que la infancia se manifiesta. Teniendo en cuenta que la condición de infancia, ya es en sí misma una condición de vulnerabilidad por la dependencia a la que el sujeto infante se ve sometido y sometida; en muchas situaciones esta condición puede devenir en violencia (física, sexual, verbal y/o psicológica). Según los reportes del departamento de orientación escolar, del ITI Laureano Gómez, la población infantil presenta un aumento del 50 % en cuanto a ideación suicida, depresión y ansiedad; de los cuales, únicamente el 25% recibe apoyo por parte de la EPS. El resto de los casos no son reportados. La omisión de sus cuidadores responde al miedo y al desconocimiento de las consecuencias en caso de que se pida ayuda. Asimismo, el número de casos de maltrato físico y otro aumentó en un 10%, así como el

número de casos de abuso sexual[2]. Esta situación empeora en el caso de las infancias migrantes, a razón de su raza, su origen, sus costumbres, sus relaciones interpersonales, su habitus, lo que repercute con más fuerza en la construcción de su autoimagen, generando como vulnerabilidad una baja autoestima.

Asimismo, dado que la ley establece la práctica artística como un espacio tiempo - lugar obligatorio dentro del contexto educativo formal, que a él llegan el 80% de la población infantil migrante, y que la hipótesis del proyecto TransMiGrARTS es clara en cuanto al uso de las artes para la transformación de las vulnerabilidades propias de la migración; este proyecto establece una ruta metodológica de reparación a partir de la práctica de la performance. La cual se centra en el estudio de las intersensibilidades performativas.

2.4 **Pregunta de investigación-creación** donde se vea la relación explícita con el taller de transformación que se va a realizar.

¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a reparar la experiencia del maltrato y violencia en los cuerpos de las niñas y niños en condición de migrante?

2.4.1 Supuestos generales o ideas argumentar si los hay, las cuales acompañan cada taller de transformación específico:

- La práctica de la performance le permite a las niñas y los niños migrantes reparar y transformar su estar y habitar en la escuela.
- La reparación no es una acción única, es un camino de acciones que deben acompañar a la niña y al niño migrante a lo largo de su trayectoria escolar.
- La escuela debe incluir el conocimiento sensible como parámetro esencial en su proyecto estructural.
- La práctica artística escolar debe hacer énfasis en el conocimiento de las intersensibilidades, no sólo para su proceso creativo, sino para la búsqueda de la reparación y la transformación de las vulnerabilidades de las niñas y los niños.

2.5 Comunidades participantes y descripción sociodemográfica:

El presente proyecto de investigación se sitúa en la localidad de Engativá, que desde 1537, se ha caracterizado por acoger a comunidades en condición de tránsito y desplazamiento. Según el informe de la Alcaldía Local, Engativá tiene a su haber, el 10% de la población migrante del total de la ciudad. En ella se encuentran 119 colegios oficiales, que acogen aproximadamente entre 7.500 y 8.100 estudiantes venezolanos. El colegio en el que se sitúa esta investigación se llama ITI Laureano Gómez, el cual se creó en el año 1979 para ofertar servicios educativos en el nivel de básica primaria, que en el año 1989 amplió su cobertura para básica secundaria y media vocacional. Su comunidad estudiantil reside en su mayoría en el barrio Luis Carlos Galán, el cual comprende estratos uno y dos, exclusivamente. Antes de ser urbanizado, este barrio era un basurero local que invadía los potreros de la Finca Santa Teresita. En este sector se presenta un alto nivel de escasez de recursos básicos entre su población, lo que genera delincuencia, desempleo y microtráfico[2]. Para el caso del ITI Laureano Gómez, la cantidad específica de hijas e hijos de comunidades venezolanas migrantes que transitan por el colegio, responde, en su estado actual, a 129 estudiantes, de los cuales, 43 conforman la población de niñas y niños en condición migrantes, en los Niveles de preescolar y primaria. Este año, 2021, la población migrante en su totalidad proviene de Venezuela. Esta población se encuentra distribuida actualmente en la sección de preescolar y primaria así:

	PE	1o	2o	3o	4o	5o	totales
niñas	3	7	2	6	1	4	23
niños	0	2	5	7	5	1	20
totales	3	9	7	13	6	5	43

Para efectos del proyecto de Investigación Creación y el taller específico, se trabajará con las niñas y los niños de tercero y cuarto de primaria cuyas edades oscilan entre los 8 y los 11 años de edad. En total son 19 menores (ver selección amarilla de los cuadros)

Las edades de las niñas y los niños migrantes, son: (organizado por género y cursos):

	PE-5	PE6	PE 7	1o 6	1o 7	1o 8	2o 7	2o 8	2o 9	3o 8	3o 9	3o 10	4o 9	4o 10	4o 11	5o 9	5o 10	5o 11	5o 12	T
niñas	2	1		2	4	1		2		1	4	1		1				3	1	23
niños					2		1	3	1	1	6		3	1	1			1		20
totales	2	1	0	2	6	1	1	5	1	2	10	1	3	2	1	0	0	4	1	43

Para efectos del proyecto de Investigación Creación y el taller específico, se trabajará con las niñas y los niños de tercero y cuarto de primaria cuyas edades oscilan entre los 8 y los 11 años de edad. En total son 19 menores (ver selección amarilla de los cuadros)

La población habita la localidad de Engativá y Suba, en los siguientes barrios:

Barrios	Estrato	PE	1o	2o	3o	4o	5o	totales
Garcés Navas	1 y 2			3		1		4
Suba Rincón	1 y 2		2			1		3
Bachué	1 y 2						1	1
Villa Cristina	1 y 2		1			2		3
Luis Carlos Galán	1 y 2	3	6	4	13	2	4	32
	Totales	3	9	7	13	6	5	43

Para efectos del proyecto de Investigación Creación y el taller específico, se trabajará con las niñas y los niños de tercero y cuarto de primaria cuyas edades oscilan entre los 8 y los 11 años de edad. En total son 19 menores (ver selección amarilla de los cuadros)

A las condiciones de vulnerabilidad en relación con las prácticas de violencia propias de la edad y contexto, se suman las vulnerabilidades en los ámbitos existenciales de migración, como la misoginia, la xenofobia y la discriminación, sin contar el brote de racismo que se evidencia al clasificar por color de piel, acento, forma del cabello, forma de hablar y caminar. Acciones discriminatorias que no son exclusivas de sus pares, sino que provienen de maestros, padres de familia, vecinos del sector e incluso por parte de directivas escolares. Estas acciones discriminatorias dan continuidad al hilo de violencia y desigualdad constantes en la cotidianeidad de las infancias migrantes (Pavez, 2013) y que desembocan en situaciones de frustración y depresión.

Conflictos de intereses: No se conoce ningún conflicto de intereses hasta la fecha.

2.5.2 Evaluadores en movilidad TransMiGrARTS que participan del Taller de transformación específico:

Nombre	Institución	
PSICO Maria Teresa Muñoz	UT2J Universidad Tolouse Jean Jeures	mtmunoz@univ-tlse2.fr
ARTS Isidro López	UGR Universidad de Granada	isidro@ugr.es
PSICO Doctorando	UT2J Universidad Tolouse Jean Jeures	Pendiente

ARTS Oscar Cornago	CISC Investigador	oscar.cornago@cchs.csic.es

Metodologías y recursos metodológicos que utilizará para la evaluación el taller específico:

2.6: Lugares donde se desarrollará el taller de transformación : ITI Laureano Gómez JM yJT

2.7 Modo de incorporar o vincular las comunidades al proyecto:

2.7.1 Primer momento convocatoria: Se diseña y se difunde imagen visual e informativa de la convocatoria a través de las redes sociales del proyecto y del blog TransmigrArts UDFJC, blogs de los programas de doctorado. (ver anexo) (diseñar imagen)La convocatoria pública está dirigida a:

- **Las comunidades de artistas investigadorxs en formación en situación de migración, desplazamiento y vulnerabilidad al interior de la Facultad de artes -ASAB**, podrán participar del proyecto en beneficios de valoración de créditos académicos que ofrecen las posibilidades de pasantía de investigación, tesis, prácticas profesionalizantes, proyectos de investigación de los grupos de investigación de la línea de investigación. En este último caso: - Proyecto Escuela de performance y performatividades Pasarela (Incluir información específica de créditos según sea el caso).

- **Por vínculo directo con las comunidades que están adscritas a programas de bienestar institucional de la UDFJC,** entre ellos comunidades especiales de indígenas, afro y madres jóvenes lactantes. (incluiremos aquí la información y acuerdos con bienestar).

-

- **Por Incorporación directa de comunidades a través de agrupaciones sociales ya constituidas, entre ellas se hallan:**

-Corporación Cartografía sur.

-Colegios: ITI LAureano Gómez.

-FASOL

-Compañías de danza de Rafa y Aline

-Comunidades artista migrantes Daniel

2.7.2 Segundo Momento: Información a las comunidades respecto del proyecto y los alcances del taller

Se realiza conversación directa con las comunidades o sus representantes, donde se presenta en power point los alcances del proyecto, las intenciones y metodologías del taller y se llegan a acuerdos sobre la futura firma de consentimientos informados, así como sobre las personas específicas, su número y características de los perfiles que participarán en el proyecto así como los alcances y condiciones éticas y aspectos generales del proyecto y específicos del taller de transformación.

Esta información se les comunica también por correo electrónico y video conferencia para facilitar la información completa y detallada sobre el taller así como para escuchar y atender los intereses y motivaciones de cada participante para estar en el proyecto.

2.7.3 Tercer momento: Firma del consentimiento informado:

Una vez confirmado el interés participación de las comunidades, se les presentará el consentimiento informado sobre el taller y los protocolos de investigación así como del cuidado y manejo de la información y de los datos sensibles, para que se firme previamente al inicio de cada taller el consentimiento informado, cuyo formato se adjunta al final de esta propuesta. (Formato de consentimiento informado ver anexo comparar los formatos)

La información de confirmación de participación en el taller se guardará en carpetas propias y seguras del proyecto **TransMiGrARTS** y se almacenará en la plataforma para la protección de datos sensibles del macro proyecto en la plataforma Humanum-box, tal como se explica en el último apartado de este documento respecto del tratamiento de los datos. La especificidad de modelo de consentimientos informados se presenta a continuación. :

2.7.4 Buena práctica de modelos de consentimientos informados según sean las comunidades implicadas:

- Modelo de formulario para el consentimiento de menores

Los padres o tutores legales del niño menor de edad tendrán que dar su autorización. Ese formulario ofrecerá una mención específica sobre el derecho de imagen detallando la totalidad de las acciones previstas que podrían conducir a la identificación del menor (grabación audio, videos, fotos, etc.). (Ver anexo)

cf. *« G0 Guide des procédures / Modèles / FormConsentMineurs_modeleDPO_VF.docx »*

- Modelo de formulario para el consentimiento de los adolescentes

Los adolescentes tendrán que dar su autorización. Cuidado con la noción de minoría jurídica, en Francia hasta los 15, en España hasta los 14, en Dinamarca hasta los 13 y en Colombia hasta los 17.

Ese formulario ofrecerá una mención específica sobre el derecho de imagen detallando la totalidad de las acciones previstas que podrían conducir a la identificación del menor (grabación audio, videos, fotos…). (ver anexo)

cf. ***« G0 Guide des procédures / Modèles / FormConsentAdo_modeleDPO_VF.docx »***

- Manual de formulario para el consentimiento de los adultos

Los adultos tendrán que dar su autorización. Ese formulario ofrecerá una mención específica sobre el derecho de imagen detallando la totalidad de las acciones previstas que podrían conducir a la identificación de la persona (grabación audio, videos, fotos…). (ver anexo)

Cf. ***« G0 Guide des procédures / Modèles/ NoticeInformAdultes_modeleDPO_VF.docx »***

2.7.5 Criterios de selección de participantes

Para formar parte de los talleres de transformación, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- **La personas** hayan vivido o estén viviendo una experiencia **de migración, desplazamiento y condiciones de vulnerabilidad** y que representen diversos perfiles socioculturales en cuanto a edad, género, sector de actividad, región y grupos étnicos, interseccionalidad.
- Mujeres con experiencias de violencia por género
- Su número respetará un principio de paridad de hombres y mujeres,
- Enfoque diferencial de poblaciones: Mujeres, Campesinos, indígenas, etnicidades, racialidades, raizales, transgénero, víctimas de conflicto
- Serán voluntarios de los protocolos de investigación y darán su consentimiento informado antes del inicio del taller.
- Artistas investigadorxs en formación de la UDFJC
- Infancias con asentimientos informados y con consentimientos de acudientes informados
- Desplazado: Persona que se ha visto forzada a migrar de su territorio o lugar de residencia a otro sector nacional, abandonando sus actividad sociales, culturales y económicas habituales, puesto

que su libertad, su vida e integridad física y la de su familia han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, por alguna situación de conflicto armado interno, disturbios, violencia generalizada, violaciones masivas de

- los derechos humanos, entre otros. (Congreso de la República de Colombia, Ley 387 de 1997, Artículo 1).

- Desplazamiento: Es un delito de lesa humanidad que ha generado un proceso de éxodo y destierro de la población en su mayoría rural, a través del arrasamiento de los pueblos, el destierro interurbano y transfronterizo.

- Desarraigo: Debilitamiento o pérdida de las raíces individuales o colectivas de una comunidad, que afecta los procesos de socialización, identificación y participación de las personas o colectivos generando una transición demográfica del territorio (Guía de atención a personas víctimas del conflicto armado/ ACACIA; pág. 11)

- Los artículos 092 y 237 de 2008, 004, 005 y 006 de 2009, introducen **el enfoque diferencial** que plantea el reconocimiento de las diferencias físicas, sociales y culturales de cada grupo poblacional y cada sujeto individual o colectivo, de tal modo que sea posible:

  1. Reconocer su experiencia e historia particular, sus potencialidades y vulnerabilidades.

  2. Definir la atención especializada que le debe brindar el Estado para superar la situación de desigualdad y marginalidad en la que se encuentre.

  3. Garantizar la equidad.

  4. Eliminar prácticas discriminatorias en su contra.

  5. Garantizar el goce efectivo de derechos individuales y colectivos a través de acciones afirmativas o políticas públicas especializadas (idem; pág.19)

- Niñas y niños en condición migrante, matriculados en el ITD Laureano Gómez, cuyas edades oscilen entre los 5 y los 12 años

Criterios de no inclusión:

- No corresponder a los perfiles socioculturales a los que se dirige cada taller

- Imposibilidad por parte de los equipos organizadores de acompañamiento, el candidato en su propio idioma a través de un intérprete si éste no habla ni francés, español ni inglés.

- La declaración por parte del candidato de un seguimiento médico y/o psicológico que contraindique este tipo de actividad

- Falta de disponibilidad en gran parte de la actividad artística propuesta

2.7.6 Criterios de cuidado de las personas que participan en los talleres:

-Acompañamiento institucional durante la realización de los talleres: según resolución 133 de Rectoría de la UDFJC, se solicita a Bienestar Universitario los apoyos de servicios de psicología y enfermería y primeros auxilios según fuere necesario durante el desarrollo de los talleres.

- Para la realización de los talleres se proyecta un refrigerio al inicio del taller por parte del proyecto TransMigrArts, atendiendo a las condiciones de vulnerabilidad alimentaria de las comunidades.

- Cuando los que participan en la investigación son niños, jóvenes o cualquier grupo altamente vulnerable deben ser protegidos conforme a sus características y a las normativas vigentes referentes a los Derechos de Infancia y Juventud

- Ejercer el cuidado de los datos personales y sensibles y el derecho al buen nombre de la persona que participa en la investigación, sin previo consentimiento informado y firmado, no hacer uso explícito y público del nombre de la persona , número de identificación, número de cuentas, referencias a cualquier situación que pueda revictimizar la persona. Lo anterior según se detalla a continuación según contribución de protocolo previo que dejó para la UDFJC , el proyecto ACACI, como referente para la labor investigativa en relación con comunidades en condiciones de vulnerabilidad., de las cuales este proyecto asume textualmente, lo siguiente:

2.7.7 Pautas generales de atención y orientación:(Guía de atención a personas víctimas del conflicto armado/ ACACIA;pág. 33): (...) En ese sentido, es preciso tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Generar un ambiente tranquilo y de empatía con el estudiante.
- Respetar sus tiempos de respuesta.
- Iniciar un diálogo del plan de vida.
- Dirigirse a la persona por su nombre.
- Mantener una escucha activa, dejando de lado sus puntos de vista, dando pausas a la conversación y siguiendo el ritmo del estudiante.
- No mencionar en escenarios de la vida académica y cotidiana la situación de desplazamiento del estudiante con el fin de identificarlo y caracterizarlo, esto podría generar estigmatización y paso a utilización de etiquetas.
- Solicitar siempre el consentimiento de la persona para utilizar su información personal con fines académicos o administrativos.
- Tener en cuenta que no todas las personas comunican su situación de desplazamiento, prefieren estar en el anonimato.

- Generar una estrategia de atención personalizada para garantizar la confidencialidad de los casos de desplazamiento en el ámbito universitario.

- Analizar las capacidades del estudiante para orientar su proyecto de vida.

- Proveer escenarios que le permitan a las personas la participación en la vida social, cultural, e interlocutorios propios del ambiente universitario.

- Permitir descubrir al estudiante sus habilidades y capacidades; como una oportunidad para mejorar su desempeño y proyectarse en la vida civil.

- A fin de generar una cultura de conciencia social en la comunidad universitaria, es importante analizar los impactos diferenciales del conflicto armado en estas poblaciones, a través de la voz de las víctimas.

- Guiar a los estudiantes en los apoyos y posibilidades que brinda la educación superior.

- Evitar hacer juicios de valor que responsabilicen a las víctimas.

- Proveer estrategias de orientación profesional y vocacional que vayan acorde a sus intereses y capacidades.

- Realizar los ajustes razonables en los procesos y procedimientos de acceso, permanencia y titulación; con el fin de garantizar la participación plena de las personas víctimas en la educación superior.

- Desarrollar e implementar estrategias de permanencia en la educación superior, como programas de atención psicológica, económica, cultural, salud y recreación a través de la división de bienestar universitario.

2.7.8 Posible compensación económica: No se proporciona compensación.

3. Orientaciones de buenas prácticas para los aspectos éticos:

Tal como lo señala el formato de solicitud de aval de bioética de la UDFJC: " El desarrollo de un proyecto de investigación implica el compromiso con la integridad de la investigación garantizando, entre otros, los siguientes aspectos: "- uso de las buenas prácticas de la investigación, fundamentadas en los principios básicos de honestidad, responsabilidad y rigor."

Para este proyecto, las buenas prácticas están regidas por el macro proyecto de TransMigrArts teniendo en cuenta la Guía de buenas prácticas que rige el mismo donde se tratan los siguientes interrogantes y alternativas (Anexo):

3.1 **Almacenamiento de los datos de investigación**. A partir de un espacio colaborativo institucional seguro dependiente de la infraestructura de investigación (TGIR) Huma-Num.

Este proceso incluye dos espacios para la conservación de datos:

- El primero en Humanum Box que sirve para almacenar los datos brutos de los proyectos de investigación, en particular los datos personales sensibles recolectados durante el desarrollo de los talleres de transformación y demás actividades del proyecto (grabaciones audios, videos, fotografías, tabla de correspondencia, etc.).

- El segundo en ShareDocs es el espacio privilegiado para la gestión del proyecto científico en su conjunto (datos administrativos del proyecto, lista de los socios implicados, gestión de las movilidades, modelos de formularios, metodología, bibliografía, comunicación, resultados, informes y valorización científica, etc.).

Ningún documento con datos personales puede ser depositado en ShareDocs, salvo las fotografías, audios y videos dedicados a la comunicación del proyecto, con un derecho de imagen firmado (integrado al formulario de consentimiento).

El equipamiento profesional (financiado y puesto a disposición por sus instituciones), tiene que ser privilegiado en la medida de lo posible, especialmente para la recolección de los datos personales (ordenadores, dictáfonos, aparatos fotográ**ficos, etc.).**

- **Otro de los factores componentes de la guía de buenas prácticas que rige el proyecto tiene que ver con los periodos de almacenamiento de la información referida a datos personales de los participantes hasta de 2 años después de la última publicación. L**o anterior en las plataformas ya descritas.

- El Almacenamiento de los documentos impresos como por ejemplo los formularios de consentimiento de los menores y adultos con las autorizaciones de derecho de imagen, se almacenarán en un armario asegurado en el despacho de una estructura institucional específica con acceso limitado y escaneados y depositados en la plataforma Humanum Box.

-Los participantes del proyecto serán sensibilizados para firmar un compromiso de confidencialidad respecto de la información de datos personales y datos científicos del programa, esto tanto para investigadores, artistas, doctorandos voluntarios, etc.. Este compromiso será comunicado a cada participante.

Cf. « ***G0 Guide des procédures / Modèles / EngagementConfidentialite_modeleDPO_VF.docx»***

3.2 Protección de los datos recolectados a partir del material a disposición (dictáfonos, aparato fotográfico y material de grabación), se establecen en el macro programa las siguientes pautas de buenas prácticas:

- **Par**a las grabaciones artísticas, precisamos que no se puede usar el desenfoque.

- El nombre de los documentos audios y visuales no puede contener datos identificadores de las personas, sino el código del participante y/o el lugar. Sabiendo que los datos identificadores (nombre, apellido, etc.), quedarán almacenados en tablas de correspondencias en Huma-NumBox, que hace el vínculo entre el participante y su código.

- Durante la transcripción de esos datos, habrá que efectuar una minimización de los datos (quitar todo que no es útil para la investigación) y un anonimato de los datos (nombres, apellidos, apodos deben ser modificados, codificados o sin transcripción).

- Terminación prematura del estudio Criterios para la terminación del estudio para un sujeto que participa en él: En la medida en que un sujeto retire su consentimiento para participar en el estudio durante o después de la recolección de datos, el estudio se detendrá al respecto

3.2.1 Orientaciones para las tareas de la difusión

Para las listas de difusión, el sitio web y las redes sociales de TransMigrArts, el RGPD precisa un consentimiento claramente enunciado para la constitución de las listas de difusión y toda acción de comunicación vinculado con el proyecto (sitio web, redes, flyer, presentaciones, informe de prensa,...) en el cual los datos personales de los miembros del proyecto aparecerán. Recibirán un link Limesurvey para hacer una respuesta de consentimiento numérico al Project Manager.

Cf. *« G0 Guide des procédures /Modèles/ Coordinateurs/FormConsent_ListeDiffusion_modeleDPO_VF.docx »*

Se establece también la buena práctica de la Higiene numérica (definición de las contraseñas, wifi público, favorecer el uso de las direcciones profesionales, no usar los GAFA (los gigantescos del numérico), a partir de las siguiente pautas:

- Aplicar los modelos de consentimiento informado disponibles en el proyecto según exigencias de poblaciones.

- Definición de las contraseñas: recomendamos el uso de 12 caracteres (mayúsculas, minúsculas, cifras y caracteres especiales).

- Almacenamiento de contraseñas: usar una plataforma de gestión de contraseñas asegurado Keepass. No almacenar en USB o disco duro externo.

- Privilegiar el almacenamiento en espacios seguros (Humanum Box, Sharedocs)Wifi: evitar el uso de wifi públicos (restauración rápida, aeropuertos...). Las universidades del mundo ponen a disposición Eduroam que es muy seguro. Consideramos seguro una red Wifi que usa wpa2.

- No mezclar las direcciones de correos personales y profesionales: La dirección personal es a menudo menos segura. Evitar la fusión de las direcciones: privilegiar el uso de cliente de correo electrónico (Thunderbird) donde las cuentas están configuradas en IMAP. Ofrece flexibilidad y respeta la división pro/perso.

- Evitar los GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft, etc.), no son bastante seguros.

- Antivirus: instalar un antivirus en el ordenador y hacer las actualizaciones regularmente.

3.2.2 Respecto de buenas prácticas exigidas por el formato de bioética de la UDFJC , en relación a los derechos de autoría, y propiedad intelectual, el proyecto establece los siguiente:

- **Orientaciones para la propiedad intelectual**:

Se seguirá el principio de honestidad intelectual en la propuesta metodológica, ejecución de las actividades y presentación de resultados de investigación. Para ello se aplicarán los protocolos para investigación y autoría que rigen los proyectos del CIDC, según modelos Minciencias, y acuerdos sobre autoría firmados en el Partnership Agreement. Los cuales son para el caso de la UD:

- Minciencias, Instructivo General para la gestión de la propiedad intelectual (Anexo).
- Consejo Superior Universitario UDFJC, Acuerdo 004 de octubre 11 de 2012 “Por medio del cual se expide el estatuto de propiedad intelectual”. (Anexo).

Se destacan las siguientes recomendaciones

- **Reconocimiento de las contribuciones de todos los autores en los resultados del proyecto:** según normativas de derechos de autor por las que se guía La unidad de Investigación , el CIDC, OTRI. Conforme al artículo 9 del Acuerdo 004 del Consejo Superior Universitario UDFJC.

- **La no publicación del mismo artículo o trabajo en dos o más revistas** o eventos académicos distintos y respeto de la propiedad intelectual, citando adecuadamente todas las referencias consultadas para el desarrollo de la investigación: lo cual se garantiza, al cumplir la exigencia de presentación de artículos resultados de investigación según normatividades y guías de autor de revistas indexadas que se rigen por principios de pares ciegos, lo cual implica una evaluación no solo de los alcances y contribuciones académicas y científicas de la publicación

sino del cumplimiento de modos éticos y precisos y científicos de la citación de autores y fuentes y del reconocimiento de las contribuciones de otros científicos al campo indagación específico. Sen tendrán en cuenta las orientaciones de publicación de las revistas científicas de la facultad: Guia para los autores revista Corpo-grafías, Guía de autores revista Calle 14, Guía para autores revista Estudios Artísticos.

3.2.3 Orientaciones para las relaciones entre comunidades específicas del taller de transformación:

Se destacan las siguientes orientaciones

- Pueden participar del taller también de investigadorxs en formación y apoyos administrados y académicos del TransMigrARTS UDFJC y de la unidad de investigación de la FAASAB, bien sea pasantes, Tesistas, prácticas profesionalizantes, monitores que formen parte de los grupos de investigación del proyecto y que esté formando parte del equipo del proyecto. Además de participar en los talleres de práctica artística, las personas participarán en los procesos de observación y evaluación de impacto relacionados con los métodos de las Artes en cada taller. Estas personas también pueden ser invitadas a participar en las formas de restitución pública de talleres como espectáculos, exposiciones, proyecciones

- También se les informará a los investigadorxs en formación que su participación es totalmente voluntaria, y que tendrá reconocimiento en créditos según sea el caso de pasantes, horas profesionalizantes, pasantes, monitores, y con derecho a oponerse en cualquier momento al uso de los datos recabados y a retirarse del estudio previa información y aval de los respectivos programas académicos a los cuales pertenece.

- Se hará mención especificando que estos datos solo serán utilizados para fines distintos al taller, una de las otras estrategias encaminadas a mitigar estos riesgos de exacerbar situaciones de vulnerabilidad será la preparación de los equipos de investigación involucrados en el apoyo a migrantes de una enfoque multidisciplinario.

3.2. 4 Orientaciones para el desarrollo de los talleres

El desarrollo de los aspectos bioéticos es permanente durante los talleres en los siguientes apartados se destacan aspectos de necesaria consideración en el desarrollo de los talleres

- Descripción de los modos de recolección de información que se realiza durante el taller : Identificar el origen de la información según correspondan a los temas que se desarrollan en cada sesión: (presentar solo nombrando).

- Describir si recoge información a través de entrevistas, grupos focales o imágenes fotografías o de voz.

- Presentar los temas generales que abordará en las entrevistas o grupos focales, las imágenes que recogerá mediante foto voz, etc.

- Aclarar si o no se recogerá información que podría ser considerada como sensitiva y que requiera especial cuidado (por ejemplo, opiniones políticas, preferencias sexuales, estado de salud, comisión de delitos).

4. Momentos o fases a desarrollar en el taller:

Desde mi investigación doctoral, propongo el taller "Performando Mi Frontera". Actividad para infancias y juventudes migrantes de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá. Inicialmente, se llevará a cabo en el ITI Laureano Gómez, con 19 infantes (7 niñas, 12 niños), migrantes irregulares que transitan esta institución en calidad de estudiantes de los grados tercero y cuarto. El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance. Para cumplir este objetivo he establecido tres fases. La primera se denomina "Cuento un Cuento", esta tiene como meta traer al presente episodios, imágenes, momentos y vivencias del proceso migratorio el cual la niña y/o el niño ha experienciado[1]. En esta fase, se enfatiza la cinética y la escópica, haciendo un registro pictórico y textual de la acción. La segunda fase, denominada, MOV[2], convierte en movimiento, grueso y fino el transitar. En esta fase, el cuerpo habla desde la provocación, a partir de estímulos visuales y/o sonoros. De esta se toma un registro fotográfico y desde múltiples telas, y espumas, se deja grabado el movimiento. Por último, en la fase tres, denominada VOZ A VOS, se induce a una fluxión abierta, en la que el cuerpo exhale el sonido y potencie la capacidad de llenar un espacio con la huella de la voz. Estas tres fases generarán una acción final que ensamble todos los momentos.

Aclaraciones pertinentes:

El taller está previsto para tres meses 2023 (febrero, marzo, abril)

1. Por la condición docente de la investigadora, ya hay un acercamiento previo a la comunidad (la cotidianeidad laboral, permite un acercamiento entre comunidad e investigadora desde el mes de junio del año 2022)
2. Previo a cada sesión se llevará a cabo un espacio de juego lúdico

	FASE 1 **Cuento un Cuento**	**FASE 2** **Mov**	**FASE 3** **VOZ A VOS**	**ACCION** **ABRIL**
Momento	M1 : Un país Fantástico febrero	M1 Movimiento psicomotricidad gruesa Registro marzo	M1 DESDE UNA MELODÍA QUE INVITE A USAR LA VOZ Proceso de búsqueda, experiencia para estimular la voz que permite muchas variaciones)	Socialización a la comunidad. Se unirán todas las fases en un ensamble
Momento	M2 :ATRAVIESO febrero	M2 Movimientos psic fina, gesticulación marzo	M2 VOZ (con los ojos cubiertos Seguir el estímulo sonoro que lo lleve a una meta atravesando obstáculos)	
Momento	M3: CREO febrero	M3: DESPLAZAMIENTO marzo	ENSAMBLE	

PERFORMANDO MI FRONTERA

No. Taller : WP2_T16

Objetivo: Brindar a la comunidad de niños y niñas de tercero y cuarto de primaria, del ITD Laureano Gómez en condición migrante, herramientas y espacios que les permita corporizar su experiencia vivida, y recoger de esta los elementos necesarios para transformar su noción de frontera en experiencia artística.

Tiempo de 1:pm a 3:pm (estas sesiones se trabajarán por dos espacios de 50 minutos con un descanso intermedio de 20 minutos)

Integrantes del Equipo en este taller:

Investigadora: Sandra Suárez: Investigadora

Equipo Piloto: Grupo de estudiantes que trabajan en la práctica de la performance desde las somática y la cinética, desde el año 2018. Trabaja en horarios alternos a sus actividades académicas formales (martes de 6pm a 8pm) y (sábados de 8 am a 10:30 am)

Jesús David ballena ballena (14 años)

Saray Dayanna Uricoechea Garavito (14 años)

Sharick nichol acuña Morales(13 años)

Yessica Geraldine Sánchez Velandiaz (12 años)

MAriney Cabarcas(13 años)

Daniel López (14 años)

Este grupo de jóvenes tienen el rol de mediadores, acompañan a las niñas y los niños en condición migrante y de manera muy humilde se disponen a apoyarlos en la ejecución de los ejercicios

Modo De registro de Invitados Autorizados previamente: Registro audiovisual (enmarcado en los parámetros éticos estipulados por el proyecto TransMigrARTS) Ningún participante del proyecto podrá hacer registros audiovisuales. Los investigadores invitados no podrán hacer registro audiovisual en equipos diferentes

Modo de Registro hacia la población:

Registro audiovisual

Modo de Registro para la Investigadora:

Bitácora sensible: Mi Sentir será registrado en una bitácora sensible para dar cuenta mi propio proceso de transformación

¿Cómo se evidencia la Transformación?:

Para evidenciar la transformación en la comunidad se llevará a cabo el análisis de las posturas corporales de las y los niños a los largo de las sesiones y la actitud comunicativa entre el niño o la niña y los demás participantes. Para ello se tomarán los registros audiovisuales realizados en las sesiones. Para este ejercicio se determinarán unas categorías que permitan establecer

[1] En el año 2020 habían 120 estudiantes en condición migrante en el Instituto Técnico Distrital (ITD) Laureano Gómez. En el año 2021 hay 129 estudiantes en condición Migrante.

[2] La ruta ECC es un camino metodológico que se encuentra en proceso de consolidación en el marco de los estudios doctorales de la investigadora.

4.1 Descripción de los momentos y componentes de la sesión: (puede ser una sesión como matriz o las sesiones todas, si cada una es diferente)

- **Momento previo de actualización de información** a los investigadores visitantes respecto del desarrollo de las trayectorias previas del taller si fuere necesario.

- **Momento inicial de recepción de participantes** migrantes por parte del equipo organizador y presentación del equipo científico

- Recopilación de todos los consentimientos informados firmados, incluida una solicitud autorización de derechos de imagen

- Activación de los dispositivos de registro: audiovisual , fotográfico, dibujístico, etc. ,

- Presentación y descripción del taller y discusiones o preguntas para los participantes

- Complementación de un cuestionario por parte de los participantes migrantes para una caracterización demográfico (sexo, edad, estado civil, nivel de educación, país de origen, idioma madre, fecha de llegada)

- **Momento de inmersión en la experiencia del proceso creador**: Prácticas de creación artística: dirigidos por el equipo organizador a partir de los componentes particulares bien sea de la creación colectiva en danza, performance, teatro, artes visuales, etc. Prácticas artísticas específicas:

Por ejemplo:

Ejercicios de trabajo de cohesión en equipo, descubrimiento de uno mismo y de los demás,

autoconfianza y los demás, teatro improvisado, descubrimiento del yo a través del juego.

- **Momento de observaciones del dispositivo artístico en el taller**: Serán realizadas por los investigadores de arte visitantes que vienen de otras estructuras para observar el taller desde las disciplinas específicas.

- **Estrategias metodológicas e instrumentos que utilizará cada investigador para valorar la transformación el taller: Describir en detalle**

-

- **Momento de intercambio y recuperación de la experiencia vivida en el taller y sus alcances transformativos:** preguntas , y aclaraciones finales del taller: entre todos los participantes de la sesión para finalizar el día a partir del cual se lleva a cabo la recuperación de la experiencia por parte de los investigadores proponentes a través de procesos escriturales, trazos dibujos, etc.

-

- **Momento para la evaluación del taller según los observadores**: La evaluación se realizará observando ……(describir los medios)Aquí se incluirán las estrategias de valoración que señalan los investigadores visitantes del taller,

Se requiere la completitud de formularios (describirlos) para cada sesión, tener en cuenta los aspectos que se van a valorar. Esta información se complementará a partir de previos encuentros y acuerdos con los investigadores y observadores participantes quienes explicitarán los modos metodológicos, recursos y enfoques que utilizarán respecto de los procesos de observación de los talleres que llevaran a cabo, y las implicaciones éticas y acuerdos que exigen los mismos.

4.2 Orientaciones para la Interpretación de los datos: Breve descripción del análisis y/0 interpretación de los datos (cuantitativo y cualitativo, performativo) para conocer el impacto o alcance de sus talleres de … respecto de las comunidades participantes. Se realizará un tratamiento cualitativo, especialmente análisis de los contenidos, a partir de (describir los medios, los instrumentos, fotográfico y audiovisual pero no pero que no implique …(pendiente por definir).

5) Riesgos de afectación de los principios bioéticos y mitigaciones

Se presenta a continuación la descripción de riesgos y mitigaciones respecto de investigadores, participantes, investigación, los riesgos legales y las medidas que se tomarán para reducir esos riesgos o para mitigar el daño que eventualmente se produzca

La estrategia se desarrolla a partir de la tabla propuesta donde se indican específicamente cada una de estos aspectos, teniendo en cuenta como lo señala el formato de la UDFJC al respecto que La noción de riesgo involucra a todos los componentes de la persona (físico, psicológico, relacional, emocional, social, etc.). Por ejemplo, un simple inconveniente puede constituir un riesgo y debe especificarse, asi como la voluntad de prestar atención Especial según protocolos previos ya establecidos para las categorías de las llamadas personas vulnerables: niños, mujeres embarazadas, etc.

También se tendrá en cuenta la Guía práctica análisis de riesgos en los tratamientos

de datos personales sujetos al RGPD (ver anexo)

La noción de riesgo involucra a todos los componentes de la persona (físico, psicológico, relacional, emocional, social, etc.). Por ejemplo, un simple inconveniente puede constituir un riesgo y debe especificarse.

Especial atención de riesgos a los participantes de las categorías de las llamadas personas vulnerables: presos, niños, mujeres embarazadas, etc.

Según lo contempla la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde el comité de bioética, la institución hace una clasificación del proyecto de investigación de acuerdo a lo estipulado en la Resolución No. 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, por el cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, así:

- Investigación sin riesgo: proyectos que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, sicológicas o sociales de los individuos que participan en el proyecto, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios e información secundaria agregada o anónima o que es de dominio público.

- Investigación con riesgo mínimo: proyectos prospectivos que presentan riesgos pero estos cumplen tres condiciones: (a) son improbables, (b) los daños eventuales son menores y (c) las medidas de prevención del riesgo y mitigación del daño son fácilmente aplicables y de bajo costo.

- Investigación con riesgo mayor que el mínimo: proyectos que presentan al menos un riesgo que cumple alguna de estas condiciones: (a) el riesgo es alto (es decir, el daño es muy probable), (b) el daño es mayor, por ejemplo, es irreversible, o (c) las medidas preventivas o de mitigación son difíciles de adoptar o son costosas.

5.1 Formato para el seguimiento de los riesgos y su mitigación

Si bien el proyecto aquí presentado no se corresponde propiamente con el área de salud, reunimos a continuación a manera de estrategia para la Identificación de riesgos y propuestas de mitigación de los mismos:, una serie de aspectos que han resultado transversales para la organización del presente proyecto y en particular del taller de transformación en el cual se basa, teniendo en cuenta las apuestas del RGPD y los formatos de la OMS propuestos por el Comité de bioética de la UDFJC. Lo anterior, concretado en el siguiente cuadro con la opción de respuesta sí / no en la casilla correspondiente

LISTA DE RIESGOS		
Para cada riesgo identificado, justifique la necesidad de correr este riesgo e indique las precauciones que tomará para limitar este riesgo tanto como sea posible y para hacer frente a la ocurrencia de un caso problemático. Por ejemplo, si algún ejercicio de estas reacciones particulares riesgosas durante el taller, es necesario aclarar cómo se van a realizar las contenciones con un profesional de apoyo		
Sí / No	**Riesgos**	**Medidas de prevención y mitigación**

NO	**¿Su protocolo utiliza un escenario experimental destinado a ocultar parte del objetivo o la metodología a los sujetos o para hacer creer en otros objetivos u otras metodologías? De ser así, este archivo debe presentar una descripción de la puesta en escena utilizada y una explicación de cómo divulgarla a los sujetos al final del estudio y contarles los objetivos reales del estudio. Además, debemos aportar argumentos que demuestren que el encubrimiento de ciertos aspectos del protocolo es fundamental en cuanto a los objetivos y cuestiones, y que ninguno de los aspectos encubiertos a los sujetos es susceptible de atentar contra su seguridad o su dignidad.**	
NO	**¿Materiales considerados por el participante como amenazantes, impactantes, repugnantes?**	**Se aclara que no hacen parte de los talleres sustancias, materiales, estímulos auditivos ó sensoriales de cualquier tipo que conduzcan a estados físicos alterados**
NO	**¿Posibilidad de invasión de la privacidad del participante, su familia, incluido el uso de información personal?**	**El proyecto seguirá cuidadosamente todos los requisitos de protección de datos de los participantes y los datos generados en el marco del proyecto de acuerdo con el reglamento europeo GDPR. Reglamento de protección de datos. Así como Ver el EC Open Research Data Pilot para los programas H2020.** **Se acoge la Resolución 432 del 30 de agosto de 2016 por la cual se adopta Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Como parte de las encuestas, entrevistas o grupos focales donde se recopila y almacena información personal, se aplicará la normativa de protección de datos de acuerdo con un plan de gestión de datos definido.**

No	**¿Uso de estímulos físicos (auditivos, visuales, hápticos, etc.) distintos de los asociados con las actividades normales?**	
No	**Privación de necesidades fisiológicas (beber, comer, dormir, etc.)**	
No	**¿Manipulación de parámetros psicológicos o sociales como privación sensorial, aislamiento social o estrés psicológico?**	
No	**Ningún esfuerzo físico más allá del nivel considerado moderado por el participante?**	
No	**¿Exposición a fármacos, productos químicos o agentes potencialmente tóxicos?**	
No	**¿Situación vulnerable de las personas?**	**El cumplimiento del proyecto habrá sido validado por los especialistas y normativas al respecto por parte de instituciones que participan en el proyecto, a partir de protocolos de contención y riesgos por ejemplo de colegios, ONGS, Corporaciones, instituciones, organizaciones.**

	Los migrantes pueden encontrarse en situaciones de discriminación psicológica, física, jurídica, económica, de género, racial, etc. Uno de los riesgos de esta investigación es que las situaciones de vulnerabilidad podrían verse agravadas por la participación en talleres y en los procesos de observación y evaluación, aunque los objetivos de estos sean mejorar los métodos de comunicación y existencia a través de la práctica artística.	● **Por ejemplo, ante el riesgo psicológico, en particular un desborde emocional, se aplicarán medidas de apoyo y se pondrá en marcha un protocolo para facilitar el acceso a la atención., entre ellos: A través de estos protocolos, los participantes voluntarios serán informados de manera completa y justa, en términos comprensibles en su idioma, de los objetivos del estudio y de la naturaleza de la información recopilada así como de su uso.** ● **Durante las actividades del WP1, se aplicarán protocolos de consentimiento informado (ver apéndices), validados de antemano, para asegurar una comprensión plenamente informada de las implicaciones de la participación.** **Participación de investigadores en formación en el taller y apoyos administrativos y académicos del TransMiGrARTSy de la Unidad de Investigación de la FAASAB: (¿?) pasantes, Tesistas, prácticas profesionalizantes, monitores que formen parte de los grupos de investigación del proyecto y que estén formando parte del equipo del proyecto.** ● **El proyecto implica la participación de investigadores artistas en formación en talleres artísticos con función transformadora en WP1. Además de participar en los talleres de práctica artística, las personas participarán en los procesos de observación y evaluación de impacto relacionados con los métodos artes en cada taller. Estas personas también pueden ser invitadas a participar en las formas de restitución pública de talleres como espectáculos, exposiciones, proyecciones** ● **También se les informará a los investigadorxs en formación que su participación es totalmente voluntaria, y que tendrá reconocimiento en créditos según sea el caso de pasantes, horas profesionalizantes, pasantes, monitores, y con derecho a oponerse en cualquier momento al uso de los datos recabados y a retirarse del estudio previa información y aval de los respectivos**

		programas académicos a los cuales pertenece. ● **Se hará mención especificando que estos datos solo serán utilizados para fines distintos al taller, una de las otras estrategias encaminadas a mitigar estos riesgos de exacerbar situaciones de vulnerabilidad será la preparación de los equipos de investigación involucrados en el apoyo a migrantes de una enfoque multidisciplinario. Participaran apoyos administrativos y académicos de la UDFJC FASAB y del proyecto TransmigrARTS.** ● **Bienestar Institucional y la Unidad de Investigación de la Facultad de Artes ASAB realizarán sesiones de información sobre:** ➢ **Primeros auxilios psicológicos, abordaje inicial de estados de ansiedad, depresión ó similares que puedan presentarse** ➢ **Cuestiones de interculturalidad** ➢ **Inclusión de género en el contexto de la migración** ➢ **Apoyo a la confidencialidad de datos, protección de información, derechos de autor** ❖ **Asimismo, se mantendrá un diálogo estrecho desde el inicio del proyecto con las estructuras sociales, educativas administrativas, etc. que acompañan a los migrantes que participan en el proyecto a diario. Esto permitirá considerar de manera conjunta los criterios de inclusión y exclusión de los participantes en las actividades, comprender de manera relevante y progresiva las interacciones con los migrantes participantes y establecer relaciones de confianza desde el vínculo habitual con estructuras de apoyo que serán capaz de concienciarlos de los retos del proyecto.**

Si	**Contingencia mundial por Covid 19 en 2020**	**Protocolo COVID: Consideración de los riesgos asociados con el contexto de salud de la pandemia de COVID 19 donde se pondrá en marcha el Protocolo UDFJC vigente,actualmente: Resolución 777 de 2021 del Ministerio de Salud y Protección Social "Por medio de la cual se definen los criterios y condiciones para el desarrollo de las actividades económicas, sociales y del Estado y se adopta el protocolo de bioseguridad para la ejecución de estas".** **Los talleres serán considerados con estrictos protocolos de salud respetando los gestos de barrera y garantizando la seguridad de todos los participantes.** **Se ofrecerá el equipo (gel hidroalcohólico, mascarillas, etc.).** **Se solicitará el carnet de vacuna(¿)** **En caso de grandes riesgos para la salud, los talleres se pospondrán más adelante en el proyecto. • Vigilancia /** **Terminación prematura del estudio Criterios para la terminación del estudio para un sujeto que participa en él: En la medida en que un sujeto retire su consentimiento para participar en el estudio durante o después de la recolección de datos, el estudio se detendrá al respecto.**

	Riesgos para el equipo de investigadoras(es) y asistentes de investigación, según lo declara el formato para la solicitud de aval al comité de bioética de la UDFJC **A partir de factores como las características las zonas que visitarán, las personas que entrevistarán, la información a la que tendrán acceso, las actividades que observarán,**	**Para la mitigación de riesgos los talleres de transformación** **1. se realizarán en lugares de grado confiable de seguridad para a las personas como los son:** - **Espacios físicos en la Aduanilla de Paiba, y aulas especializadas de la FASAB, donde además se contará con el apoyo de Bienestar Institucional y el apoyo de producción de la FASAB** - **Lugares bajo la responsabilidad del Distrito capital como los son La casa de la mujer de…** - **El colegio de…** - **El apoyo de la Corporación Cartografía sur para el trabajo con miembros de la comunidad de Evitar…** - **Incluir aquí otras:-----** 1. **El desarrollo de entrevistas si fuere el caso, está bajo el sistema de protección de datos cuyos resultados se guardarán bajo sistema de protección en la plataforma Humanum box y sharedocs según lo establece el marco proyecto , y esta acción está acompañada de un previa caracterización sociodemográfica de las comunidades, asi como los pasos ya descritos de acercamientos paulatinos a hasta alcanzar la firma de acuerdos de participación en conocimiento pleno del proyecto y a partir de firma de acuerdos de confidencialidad. De otra parte, según se establece en el macro proyecto, se establecen claramente la posibilidad de criterios de no participación, asi como los alcances en el tiempo de la misma, llegando incluso a la posibilidad de tomar la decisión de no continuar,** 2. **Para minimizar los posibles riesgos referidos a las actividades que serán observadas por parte de los participantes en el proyecto, se tiene establecido:** - **Dichas actividades son del orden de procesos creativos que buscan procurar**

		espacios de bien estar y practicas de buen vivir para los participantes, esto es: practicas del caminar, danza, performance, risa y carnaval de la interculturalidad , narrativas visuales y laboratorio de objetos,. - **La proyección de las actividades que se desarrollan en cada sesión de los talleres pasa por una serie previa de proyecciones y valoraciones antes que sean puestos en marcha, entre las que se hallan: el someter las propuestas a procesos de investigación doctoral que han recibido ya valoraciones y evaluaciones positivas y que han dado como resultado las aprobaciones de candidatura doctoral; La evaluación de aprobación de convocatoria que previamente ha hecho la UE al declarar como ganador el proyecto en el marco de la convocatoria H200 de investigación e innovación; el sometimiento de las propuestas de taller a procesos de evaluación al interior del equipo TransMiGrARTS para la revisión de los procesos metodológicos y de manejo seguro de la información, y por último, la presentación para solicitud de aval de bioética al Comité de la UDFJC.**

	II. Riesgos para individuos y comunidades que participarán en el proyecto **Debido a condiciones como inseguridad, precariedad laboral y otros factores de vulnerabilidad derivados del contexto familiar, social y económico.** **Los migrantes pueden encontrarse en situaciones de discriminación psicológica, física, jurídica, económica, de género, racial, etc.** **Uno de los riesgos de esta investigación es que las situaciones de vulnerabilidad podrían verse agravadas por la participación en talleres y en los procesos de observación y evaluación, aunque los objetivos de estos sean mejorar los métodos de comunicación y existencia a través de la práctica artística.**	**Par mitigar los riesgos referidos a comunidades y personas que participan del proyecto , se han adoptado las siguientes medidas:** 1. **Privilegiar comunidades que cumplen el perfil para participar en el proyecto y que forman parte de la comunidad de investigadores en formación de la UDFJC, a través de convocatorias, comunidades que participan de los programas de Bienestar Institucional, comunidades de estudiantes con los cuales trabajan lxs investigadorxs del proyecto en calidad de docentes del Distrito en la ciudad de Bogotá contando con el apoyo y acompañamiento asi como previos protocolos de la Secretaria de educación y de las instituciones educativas, comunidades cuyas situaciones de vulnerabilidad ya son motivo de apoyo y tratamiento por parte de instancias como La casa de la Mujer, Cartografias Sur, FASOL, …..** 2. **En cada uno de los talleres se establece previo procesos de caracterización sociodemográfica, las condiciones de vulnerabilidad probables en dichas comunidades, para lo cual contamos con el apoyo tanto de los previos avances y experiencias respecto de vulnerabilidades tratadas en el proyecto ACACIA, concretamente a a través de las cartillas :** **Guía de atención a personas:** - **víctimas del conflicto armado** - **Diversidad sexual** - **Violencia de género ,.** **Este conjunto de aspectos mencionados con los vulnerabilidades que viven las comunidades migrantes y desplazadas, constituyen un muy importante punto de partida a problemáticas que resultan transversales a situaciones de múltiples vulnerabilidades que viven estas comunidades en el orden físico, social, psicológico, ambiental, asi como cognitivo, de salud, económico, político y en relación a sus derechos humanos.**

		h#ps://acacia.red/wp-content/uploads/2018/11/7-DiversidadSexual.pdf **h#ps://acacia.red/wp-content/uploads/2018/11/5-ViolenciaGenero.pdf** **3. El desarrollo del proyecto TransmigrARTS UDFJC, cuanta con el** **apoyo directo y con la participación de la Doctora Olga Lucia león quien pone al servicio de este proyecto toda la experiencia previa ganada en el proyecto ACACIA – Erasmus mundus UE y el proyecto ha establecido un Comité de bioéticas según la resolución 133 de 2021 de la rectoría de la UDFJC , el cual está bajo la coordinación del Doctor Álvaro Hernandez, quien junto con los demás miembros del Comité serán los encargados del desarrollo de buenas practicas respecto de las bioéticas al interior del proyecto. De otra parte, la Doctora Elizabeth Garavito quien es representante por la FASAB al comité de bioética, forma parte también del grupos de investigadores en movilidad TransMigrARTS, lo cual facilita la comprensión del proyecto al interior del Comité.** 4. **A partir de lo anterior, y tomado como base la experiencia mencionada, el proyecto TransMigrARTS entre sus tareas, asume la necesidad de continuar a profundidad con el estudio respecto de caracterizar las vulnerabilidades que puedan revelarse o evidenciarse a lo largo de los desarrollos de los talleres artísticos de transformación, con el fin de contribuir al conocimiento institucional, artístico e internacional respecto de este tema, particularmente, en las vulnerabilidades referidas a los órdenes del sentir y del intercambio, interacciones vitales y relaciones , respecto de los modos como las**

		comunidades migrantes crean modos de re existencia día a día. 5. **Durante las actividades del WP1, se aplicarán protocolos de consentimiento informado (ver apéndices), validados de antemano, para asegurar una comprensión plenamente informada de las implicaciones de la participación**

	Relacionados con demandas de individuos u organizaciones contra usted, contra la Universidad o terceros debido a la ejecución o los resultados del proyecto. **.**	1. **El proyecto se rige en todo sentido por el los acuerdos del parnertship Agreement, los cuales establecen las pautas de participación de al UDFJC, asi como su clausulas de compromisos, de deberes y derechos y compromisos en los órdenes académicos, investigativos, presupuestales, desarrollo de las movilidades, producción científica difusión y comunicabilidad de los resultados de investigación, buenas practicas para la protección de datos sensibles y procesos de confidencialidad y anonimato y seguridad de al información.** 2. **Se realizará de la mano de Bienestar Institucional y la Unidad de Investigación de al FASAB, sesiones de información sobre:** **primeros auxilios psicológicos, abordaje inicial de dados de ansiedad o depresión u otro que pueda presentarse** **cuestiones de interculturalidad** **o incluso género en el contexto de la migración** **Apoyo a la confidencialidad de datos, protección de información , derechos de autor,** **Asimismo, será necesario mantener un estrecho diálogo desde el inicio del proyecto con las estructuras sociales, educativas administrativas, etc. que acompañan a los migrantes que participan en el proyecto a diario.** **Esto permitirá considerar de manera conjunta los criterios de inclusión y exclusión de los participantes en las actividades, comprender de manera relevante y progresiva las interacciones con los migrantes participantes y establecer relaciones de confianza desde el vínculo habitual con estructuras de apoyo que serán capaz hacerles ver los retos del proyecto.** **Terminación prematura del estudio Criterios para la terminación del estudio para un sujeto que participa en él: En la medida en que un sujeto retire su consentimiento para participar en el estudio durante**

		o después de la recolección de datos, el estudio se detendrá al respecto **Protocolo COVID:** **Consideración de los riesgos asociados con el contexto de salud de la pandemia de COVID 19 DONDE SE PONDRÁ EN MARCHA EL PROTOCOLO UDFJC,** **los talleres serán considerados con estrictos protocolos de salud respetando los gestos de barrera y garantizando la seguridad de todos los participantes.** **Se ofrecerá el equipo (gel hidroalcohólico, mascarillas, etc.).** **Se solicita el carnet de vacuna(¿?)**

6. Tratamiento de datos del proyecto TransMigrARTS que rigen también taller de transformación TransMiGrARTS

por respeto a la vida privada del participante el investigador principal de cada taller del macro proyecto adopta las maneras bajo las cuales la información recabada será: procesada, anonimada, conservada, establecidas por el proyecto **TransMiGrARTS**, así como las medidas que se describen a continuación para garantizar el respeto a la privacidad en la implementación del proyecto y en la difusión de los resultados de los estudios.

6-1 Respecto al procesamiento de información cada taller debe proporcionar todas o las referencias (en el caso de una herramienta estandarizada) de los cuestionarios que respalden el estudio, (presentar posibles contenidos de un cuestionario si se aplica por ejemplo) y explicar su modo de administración (papel, online, entrevista, etc.). Para el caso específico de este taller:…..

6.2 Proceso de anonimización de la confidencialidad:

Los datos son de carácter personal y desde el macro proyecto **TransMiGrARTS** existe una tabla de correspondencia (ver anexo) entre cada persona y los números aleatorios que identifican la serie de datos correspondientes a un participante (situación legítima en función de los objetivos de investigación perseguidos). En este segundo caso, no se puede garantizar el anonimato estricto (personas identificadas o identificables en los documentos, ni siquiera parcial o temporalmente).

Luego, **TransMiGrARTS** asume un principio de confidencialidad en lugar de anonimato, justificado por mediante la firma de consentimiento informado, para evitar la descripción de las posibles invasiones a la privacidad provocadas por el proyecto o la publicación de sus resultados, se utiliza desde el macro proyecto el sistema de notación numérico, esto es:

paquete de trabajo-número de taller y número de participantes, los cuales son listados y registrados en la tabla de correspondencia para el registro de información específica. Por lo anterior, en cualquier documento o medio de recogida de datos, los participantes serán nombrados por un número asignado en orden cronológico de entrada al protocolo de forma local. Por ejemplo WP1_T02P1

La tabla de correspondencia se mantendrá en la plataforma encriptado humanum-box a la que solo los miembros del proyecto tendrán acceso**.**

6.3 Para la protección de los datos y la seguridad de los mimos: los documentos fuente (expediente personal, video, grabación de foto o audio, libro de observación, formularios de consentimiento, respuestas a pruebas y formularios, etc.) se definen como cualquier documento u objeto original que permita acreditar la existencia o veracidad de un datos o hechos registrados durante el estudio. Se guardarán de forma segura en Humanum-box para su versión digital y para su versión en papel en un armario cerrado con llave al que solo tendrá acceso el director científico.

6.4 Además, se exigirá un compromiso de confidencialidad a todas las personas involucradas en este proyecto (investigadores, artistas involucrados, estudiantes de doctorado, voluntarios, etc.) Además, se prestará especial atención al respeto a los derechos de imagen de los voluntarios e investigadores. de actividades de comunicación (redes sociales, web, etc.).

6.5 La explotación de imágenes, películas y audio contará con el pleno consentimiento informado de los participantes implicados mediante la firma de una autorización de derechos de imagen incluida en el formulario de consentimiento, si se usa, antes de comenzar cada sesión, se volverán a especificar los propósitos de la encuesta y el uso particular del video como herramienta de observación y grabación.

6.6 Personas que tienen acceso a los datos: Debe especificar las personas que tendrán acceso a los datos: director científico, investigador (s) asistente (s), etc.

Listado de firmas de confidencialidad del equipo y entregarse al sahredocs Huma-Num.

6.7 Plataformas seguras para el procesamiento, archivo, manejo y eliminación de información: Según el marco proyecto TransMigrArts, todos los miembros del proyecto tienen acceso a dos áreas seguras:

- la primera en HumanumBox se utilizará para almacenar los datos sin procesar del proyecto de investigación, en particular los datos personales sensibles recopilados en versión digital (audio, video, fotografías, tabla de correspondencia , respuesta a pruebas y formularios, etc.) Las versiones en papel de los documentos se guardarán en un armario cerrado con llave al que solo tendrá acceso el director científico. Respuestas de pruebas y cuestionarios) se almacenarán en un gabinete seguro, además de ser escaneados y depositados digitalmente en Humanum-box.

- La segunda, ShareDocs, es el espacio privilegiado para la gestión del proyecto científico en su conjunto (datos administrativos del proyecto, organización de movilidades, lista de socios involucrados, modelos de formulario, metodología, bibliografía, comunicación, resultados, informes y promoción científica , etc.) No se depositará en ShareDocs ningún documento que presente datos personales, a excepción de fotografías y videos dedicados a la comunicación del proyecto, con un derecho de imagen firmado integrado en el formulario de consentimiento. datos administrativos del proyecto, organización de la movilidad, relación de socios implicados, modelos de formulario, metodología, bibliografía, comunicación, resultados e informes y promoción científica, et**c.**

Se privilegiará en la medida de lo posible el equipamiento profesional (financiado y puesto a disposición por la institución), más particularmente en la recogida de datos personales (ordenador, dictáfono, cámara, cámara, etc.).

• por cada registro se establecerá el Tipo de archivo de datos archivados (si los datos de identificación, directamente o mediante verificación cruzada. Lo anterior a partir de categorías como:

-Estado civil, identidad, datos de identificación, imágenes (por ejemplo, nombre, nombre, dirección, fotografía, fecha y lugar de nacimiento, etc.) .

- Vida personal (por ejemplo, hábitos de vida, situación familiar, etc.) Complete aquí. x

Vida profesional (por ejemplo, CV, situación profesional, educación, formación, distinciones, diplomas, etc.) Complete aquí.

6.8 Duración del archivo:

En cuanto al archivo de datos en el marco de este proyecto, se determina dos años después de la última publicación de los resultados. Una vez transcurridos estos plazos, los datos se mantendrán en las plataformas humanum-num y sharedocs, pero serán accesibles únicamente previa solicitud por escrito al director científico.

Lugar de archivo: aconseja utilizar únicamente ordenadores profesionales y cifrados, protegidos por contraseña, así como una plataforma digital verdaderamente segura. Si desea utilizar una plataforma digital de una universidad, asegúrese con el departamento de TI C y el DPO que tiene un nivel de seguridad ad hoc. Aun así, cifre la carpeta de búsqueda. La plataforma Huma-Num tiene un nivel adecuado de seguridad para el archivo a largo plazo. Las respuestas de pruebas y cuestionarios se almacenarán en un gabinete seguro, además de ser escaneados y depositados digitalmente en Humanum-box.

6.9 Responsable de protección de datos de la institución:

Posibilidad de destrucción de datos a solicitud del participante:

A solicitud del participante y como se especifica en el formulario de consentimiento, el gerente científico se compromete a eliminar los datos personales recopilados durante la investigación que le concierne si esta solicitud se produce dentro del plazo para la finalización del paquete de trabajo en cuestión. Para la UDFJC, el asignado por la Rectoría en lo referente a la protección de datos en el proyecto **TransMiGrARTS**, es la Secretaria General(ver anexo)

Transcurrido este período, el director científico procederá con la eliminar la mayor cantidad posible de estos datos, pero no puede garantizar una eliminación exhaustiva de los datos, en particular en el marco de la difusión de resultados y la comunicación del proyecto.

[1] Esta acción se lleva a cabo desde el juego, la imaginación, el ficcionar una historia para recrearla en un ambiente seguro.

[2] MOV: Movimiento

ANEXO 9: CUADROS MRS VULNERABILIDAD BAJA COD 003,0017,0025,0026

En el presente anexo se encuentran los cuadros de análisis de los registros de las niñas y los niños en condición migrante, que asistieron al taller y cuyo nivel de vulnerabilidad es aparentemente bajo. Esto significa, que desde el análisis inicial, observando sus acciones, no se perciben niveles de distorsión de su imagen corporal.

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.

ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-03

Niño de 10 años, vive con su madre y la familia materna. Él proviene de la Costa. Tanto en el aula de clase como en el taller se caracteriza por permanecer en silencio, y ser muy observador. Busca permanecer solo en algunoz momentos, pero no muestra ningún tipo de maltrato . Ël argumenta que disfruta estar en silencio a veces

Actividades Taller

Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas

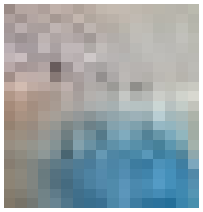
Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita

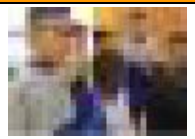
Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?	Dinámicas del catarsear
sesiòn 2					

El grupo se dispone a realizar la actividad de los caminos: El grupo se divide en 5 subgrupos (Número de observadores o COMPAS), cada equipo cubre sus ojos y se organiza en una fila. Previamente cada con su equipo han escogido un sonido que los identifique. Posteriormente, los compas se hacen en un extremo del espacio y el equipo, organizado en fila, con los ojos cubiertos, se ubica en el otro extremo. El equipo no conoce la ubicación de su compa, y deberá guiarse por el sonido que este que este hace para tratar de llegar uno a uno hasta donde él se encuentra. En esta actividad el niño se encontraba en el equipo del compa Felix. (V4-S2 -8.09 seg)	 	El niño permanece muy atento a las instrucciones y muestra disfrute en la participación en el juego, aunque apoya a su equipo y realiza la actividad correspondiente, interactúa de manera mínima con sus compañeros.	Su cuerpo muestra una fluxión abierta, su postura corporal es atenta a lo que ocurre en su contexto, da prioridad a la observación de lo que le rodea. No tiene dificultad ante la proxemia corta con sus compañeros. Su cinética es marcada y con pasos seguros.	A través de sus actitudes corporales, muestra seguridad con el mundo que le rodea. El silencio y el comunicar que prefiere el silencio, es su manera de expresar lo que él quiere y cómo lo quiere.	Para el catarsear, todos los cuerpos de las infancias pueden participar sin alterar su identidad ni la experiencia corporal que desean vivir.

En el piso del salón, se encontraban muchos caminos marcados, los cuales, cada uno de ellos tenía señalado un principio y un fin, cada niño escogió una camino, el cual tenía curvas, se cruzaba con otro y quizás en el recorrido encontrarían algún obstáculo. Cada niño se sentó a colorear, dibujar y /o marcar el camino como cada uno lo deseaba. Para esta actividad el esquema corporal debía ir al piso, permitiéndole al cuerpo del niño, acostarse, gatear, arrastrarse y demás exploraciones corporales que generalmente no se utilizan en este espacio.		El niño ingresa a la actividad desde la segunda sesión. Se destaca por permanecer en silencio durante toda la jornada. Sin embargo, permanece muy atento a las instrucciones de la actividad y participa activamente. Se sienta en el piso y antes de iniciar sus actividades, se queda observando el material, el papel sobre el que va a pintar, la cinta que va a marcar, los colores que quiere utilizar. Cuando decide iniciar su acción , lo hace con calma y se percibe disfrute, al preguntarle por lo que siente afirma que le gusta pintar	Se observa comodidad en el momento de acostarse a dibujar, o sentarse a observar el material. Su cuerpo mantiene una cinética estática mientras decide qué hacer con el material y cómo lo va a hacer. Cuando se dispone a hacerlo su cinética se activa, pero con calma. Sus ojos permanecen fijos en el material y no se fija en nada ni en nadie. Concentra su atención en sus acciones	En las dinámicas del catarsear, las niñas y los niños no reciben órdenes ni imposiciones sobre cómo ubicar su cuerpo. Hay un desafío en las múltiples formas de situarse en el espacio, cuestionando así las posturas tradicionales.	

sesión 3					
CAda niña y cada niño dibujó su Lugar Seguro, ese en el que ellas y ellos se sienten protegidos, valorados, respetados. En la instrucción se señaló el lugar seguro, como el lugar ideal, que cada uno de ellos y ellas sueña para vivir.		El niño dibuja a América como su lugar seguro, señala dentro de él cada unod e los países y hay un énfasis de color en América del Sur. En el momento de realizar el dibujo, el niño se acerca a Félix (Observador de origen español, con quien sostiene diálogos cortos a lo largo del taller) y le pregunta: Los nombres de los países, la ubicación de los países y algo de la historia de los países	El niño se concentra en la realización de su dibujo, su cuerpo muestra comodidad al trabajar en el piso, en el acercamiento hacia los adultos para preguntar, lo hace teniendo una proxemia en su voz muy cercana, no tiene problema con la cercanía de los cuerpos. Su gesto se torna siempre serio. En el dibujo de su lugar seguro escribe grande su nombre, lo que demuestra que expresa desde la léxica de una manera muy clara, quién es él y siente satisfacción con su nombre. En la realización de esta actividad estuvo acompañado permanentemente de los observadores, a quienes buscaba para	El niño se relaciona con los adultos de una manera igualitaria y respetuosa, pero no dócil. La docilidad es una actitud que se le ha inculcado a las niñas y a los niños como un factor positivo para relacionarse con los adultos, ella se representa en el tono de la voz y en la postura corporal, asimismo en la actitud obediente de manera constante	El Catarsear promueve eliminar la docilidad y fomentar la autonomía y la creatividad en los niños, promoviendo relaciones igualitarias y respetuosas en los procesos creativos

			preguntar acerca de sus lugares de origen		
Sesión 4 dibujar la linea de tiempo					
En la sesión 4 ,Las niñas y los niños dibujan de manera libre una linea que representara los momentos más importantes de su vida. Con recortes, de imágenes y palabras, representarían las personas más importantes en su vida		El niño representa su linea de tiempo con muchas curvas, se dio libertad para la creación de esta linea de tiempo. EL niño hace un énfasis en su nombre grande en la parte superior, el cual diseña con papel de revistas y recorta.	En esta ocasión el énfasis se pone más en su nombre, utiliza materiales para resaltarlo y nuevamente lo ubica en la parte superior de su creación.	muestra una gran afinidad con su nombre, se identifica con él y le asigna un lugar de poder dentro del camino que representa su vida	Destacar el nombre de los niños, con respeto sin diminutivos les recuerda el lugar de poder que ellos tienen en la actividad
Acciones con la agenda					
LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten y qué merecen? Sesión 5		El niño representa su cuerpo con un símbolo de afecto en su pecho, se dibuja cubierto y protegido por una sombrilla. En su costado derecho representa el alimento que más le gusta como una de las cosas que él merece. Acompañado con la palabra salud,, amor,	El niño hace un énfasis muy grande en el valor de su interior y representa los problemas con las lineas que caen sobre la sombrilla, Situaciones que no alcanzan a tocar su cuerpo. ES una representación pictórica del deseo del niño a no ser afectado	Merecer bienestar y proteger el cuerpo propio como una circunstancia que él merece y a la cual él tiene derecho. LA conciencia de un valor que él posee así como su	El Catarsear es un espacio de bienestar y expresión. Aunque hayan muchas circunstancias adversas las niñas y los niños son conscientyes del cuidado al que tienen derecho

		regalos y matemáticas. La asignatura con la que más se identifica y en la que más se destaca	por las vulnerabilidades que aquejan su contexto.	poder en las matemáticas	
Sesión 9 HAgamos ruido					
LAs niñas y los niños fueron a realizar creaciones sonoras con los elementos que ellos escogieran (v.80 s.9-08 seg)		Aunque el niño no hacia ruido en las sesiones anteriores y el silencio era una de sus características, en esta sesión, tomó un instrumento de viento (Una ocarina) con la que produjo muchos sonidos y los ejecutaba con mucha fuerza. Al finalizar exhalaba sonriendo	El niño mostraba su emoción al hacer sonar el instrumento, lo hacía a través de sus gestos, su cuerpo se movía y sonreía al terminar de hacer sonidos. Se detenía a observar como funcionaban los demás instrumentos y su cuerpo se recogía para concentrarse en cada uno de ellos, al encontrar la ocarina su esquema corporal entraba en fluxion abierta. La enfática acústica fue loq ue más le lalmó la atención.	Salir del sistema del silencio que impone la institucionalidad, le permitió al niño sacar su energía. Utilizando la ocarina como materialidad para marcar un espacio con sus ruidos.	

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SINTIENTE
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.
ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-17

El niño vive con la mamá y la abuelita, habitan un sector de mucha inseguridad por lo que siempre está desplazándose en compañía de su abuelita. El niño comparte el mayor tiempo con ella y en ocasiones es él el que le provee la compañía y el cuidado a ella. El menor se caracteriza por tener un alto sentido del humor. Constantemente está haciendo comentarios que producen risa en él y en los que le rodean. Es un niño que no es golpeado en ninguna forma y en la casa constantemente le repiten que no lo pueden maltratar ni siquiera para corregirlo. Es un niño que le gusta correr e imaginar escenas de ficción en las que él es el super héroe. En el colegio la maestra lo define como un niño que es capaz de cuestionar a sus adultos cuando alguien hace algo que a él no le parece. Académicamente se destaca en matemáticas y en educación física. Los maestros lo señalan como un niño "Bueno" pero muy inquieto.

Actividades Taller

Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas

Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita

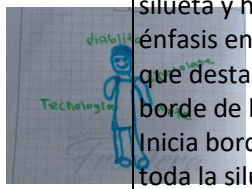
Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?	Dinámicas del catarsear
Sesión No. 1 Ficcionando					
El grupo sale a realizar una actividad de calentamiento con los compas. El calentamiento se hace a través de movimientos como saltar, correr, movimiento de las manos, las piernas, los brazos, el cuello. Estiramientos sencillos de piernas y torso. Asimismo, se hacen sonidos con la boca y		El niño estuvo dispuesto corporalmente para la actividad, no mostró apatía . Por el contrario estaba atento a las instrucciones. Al finalizar cada ejercicio de movimiento el niño sonreía	para la acción del movimiento guiado el niño siguió las instrucciones, en ocasiones se reía con alguno de sus compañeros y volvía a la posición que el grupo estaba haciendo. Sus movimientos son hechos con énfasis y tranquilidad, no se observa temor ni	Las acciones del niño representan seguridad, tranquilidad con el manejo de su esquema corporal. No se percibe temor a ser observado	

gestos con el rostro Posteriormente las y los niños empiezan a proponer movimientos nuevos. El movimeinto es libre (v13-s1-10 seg)			vergüenza de ser observado. En el momento de proponer movimientos, sus brazos se expanden y salta por el espacio sin ninguna prevensión, por el contrario, sonríe a sus compañeros y los saluda con movimientos de cejas. Asimismo, la disposición para la actividad no representa docilidad, sus acciones se acompañan de comentarios que hacen reir a sus compañeros, pero no deja de hacerlos		
sesión 2	22 de febrero				
ACTIVIDAD MI CAMINO FAVORITO: Se expone la pregunta, cuál es mi camino favorito? Cada niña y cada niño debe dibujar su camino favorito. Pintura dactilar con témpera.		El niño expresa su deseo de regresar a la finca. Él dibuja las montañas que se encuentran frente a la casa familiar en su ciudad de origen. El niño explica que van a su pueblo en	El dibujo muestra con claridad el camino para llegar a las montañas . Al dialogar con él no se percibe tono de tristeza, su tonalidad no se modifica y por el contrario se fortalece	Hay una comprensión del por que se tuvo que migrar a la ciudad y el niño se adapta a las decisiones de sus familiares, aunque expresa	La potencia del catarsear también se encuentra en el poder que tienen las niñas y los niños para adaptarse a los cambios, siempre y cuando se les explique el por qué desde una relación igualitaria y no impositiva y/o violenta. Las niñas y los niños son seres humanos comprensivos y son fuente de afecto para quienes los rodean.

		las vacaciones a la casa de un familiar, peor que él extraña la casa que tenía su abuela porque allá tenía mucho espacio para jugar.	al decir que cuando va es muy feliz, pero que donde vive en Bogotá también lo hace feliz porque el colegio tiene mucho espacio para jugar. Sus expresiones se enfatizan en el movimiento de sus ojos . Los movimientos de sus cejas refuerzan las frases que pronuncia. El niño, mientras pinta, expresa que su mamá es muy amorosa y él la ama también, pero que su abuela es "el ser más bello del mundo", Al pronunciarlo sonríe y abre sus ojos. Afirmando con los movimientos de su cabeza las frases que acaba de decir	muy claramente que prefiere su pueblo de origen , también enfatiza que es muy feliz donde se encuentra ahora.	
Sesión 3 Dibujar el lugar seguro					
Por grupos, en compañía de un Compa, las niñas y los niños,		En el ejercicio colectivo, se percibe al niño aportando a	En el ejercicio colectivo de crear "Un Lugar Seguro" el niño	La sensación de protección en el cuerpo femenino,	



dibujaron en el piso "Un Lugar Seguro", Este que podia ser un pais, una granja, una casa (Libertad para escoger la concepción del espacio) En su interior, dibujaban y escribían en grupo, las cosas que debía tener ese lugar seguro. A ese lugar seguro le inventaron movimientos y compartieron con todos los del taller, sus creaciones . CAda niña y cada niño dibujó Lugar Seguro, ese en el que ellas y ellos se sienten protegidos, valorados, respetados. En la instrucción se señaló el lugar seguro, como el lugar ideal, que cada uno de ellos y ellas sueña para vivir. (v13-s3-30 seg)		la creación colectiva del lugar seguro, en él plasmaron su deseo de conocer otros países, pero fue enfático, como muchos de sus compañeros que este lugar seguro debía tener comida y salud. Carencias que son muy representativas de esta población. En la representación individual de su lugar seguro, el niño representa un ser que en el interior de su vientre tiene otro ser. Hay un énfasis en la representación de su rostro y en los dibujos de sus cabellos. Al preguntarle cual es su lugar seguro, el niño responde que su familia, la cual está compuesta en su mayoría por mujeres	participó activamente a través de sus aportes, a través de su cuerpo expresaba emoción. Se observaba estereotipias (Estereotipias: Movimientos repetitivos y rítmicos que no tienen un propósito o función evidente. Son comunes en trastornos del espectro autista, pero también pueden ocurrir en personas sin ninguna condición específica cuando experimentan emociones intensas.) El niño saltaba agitadamente expresando lo que consideraba debía encontrarse dentro de su "Lugar Seguro". Sus brazos se expandían, sus ojos se abrían con mayor intensidad y con mucha emoción hacía los aportes.	un cuerpo que acoge y que provee cuidado y bienestar. En el cuerpo de la abuela el niño representa la seguridad de que nadie lo va a lastimar.	

			En la creación individual, el niño representa una figura humana con un círculo en su interior y asu vez representa un rostro que afirma es su abuela.		
Acciones con la agenda					
Las niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten Sesión 1		El niño representa su silueta y hace un énfasis en los colores que destacan el borde de la silueta Inicia bordeando toda la silueta con colores vivos y posteriormente le realiza un borde negro sobre el que se resaltan unos cachos en la cabeza. Sus brazos están expandidos y sobra la silueta bordeando hay una linea en zig zag (Representando quizás escamas o puntas afiladas) es	En la creación del niño hay un énfasis en la realización de los bordes, en el gesto sonriente, en los brazos abiertos. Los cachos que salen de su cabeza son la continuidad del borde negro, expresando quizás la imagen de lo que se le ha dicho que está mal en su comportamiento. En el momento de expresar que es inquieto, su cara sigue en alto y su cuerpo se ve erguido. Generalmente al habler de los defectos,	Los maestros lo definen como inquieto y a su vez él se denomina como una niño inquieto. Sin embargo, se ve "Tranquilo y cómodo" con su forma de ser. Las instituciones denominan con adjetivos negativos a las niñas y los niños que expresan	Permitir que las niñas y los niños se expresen sin sentirse juzgados En las dinámicas del Catarasear, se busca que las niñas y los niños se sientan cómodos y satisfechos con lo que ellos son.

		clara la ficción dentro de la imagen.	las niñas y los niños recogen su cuerpo y bajan la mirada. Pero en el caso del niño en mención, sonríe y su fluxión sigue abierta. Se destaca en la realización de esta actividad, la comodidad de trabajar en el piso y en el uso de los materiales, los cuales ayudó a compartir con el resto de los niños y no se observaba tensión en el momento de compartir materiales.		
LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten y qué merecen? Sesión 5		En la creación de su imagen como respuesta a la pregunta ¿Qué te mereces?, el niño se dibuja con el nombre de "Diablito" y señala que se merece Tecnología, Chocolate y arte. EXpresando lo que más le gusta comer y hacer.	En su dibujo desaparece la enfática del borde y ya no se dibuja cachos. Sin embargo, señala que le gusta que lo llamen "Diablito" y es claro en lo que merece (Chocolate, arte y tecnología). Su imagen no ocupa toda la hoja y su cuerpo no está rodeado por espinas ni escamas como en el	El niño se denomina como "Diablito" señalando el lugar en el que la institución lo ha ubicado por ser un niño inquieto.	

			anterior y llama la atención que en los dos dibujos hay una inclinación de o de su cadera o de su cabeza, lo que denota comodidad. Ya no hay una fición en la imagen la cual se ve más real		
Sesión 12 puesta en escena					
Clausura, las y los niños realizan su presentacion de cierre frente a sus familias,profesores y compañeros. Para esta sesión los niños hicieron una puesta en escena en la que se relacionaban las acciones que más les había llamado la atención. En ella involucraron a sus familias, quienes asistieron a la presentación de la obra "Recorridos de Pera Manzana" (v16-s12-5 seg) La presentación se llevó		El niño en la muestra final participa de manera enérgica en la obra, liderando a un grupo de compañeros y animándolos a involucrarse en la ejecución de instrumentos, en el movimiento libre y en el momento de cantar.	El niño mostraba seguridad en los movimientos, sus brazos ejecutaban con fuerza los movimientos para que su instrumento musical sonara con más fuerza. En su gesto se expresa más seriedad que de costumbre y al preguntarle al final si se sentía bien, sonríe y responde " Si estoy bien, es que estaba muy Paniqueado" (significado de Paniqueado: Mi cuerpo estaba	En las Dinámicas del catarsear, las niñas y los niños hacen intervenciones institucionales con dos fines: 1. Dialogar con la institución. Poner en diálogo lo que ellas y ellos sienten y creen. 2. El estímulo del aplauso, el abrazo, la sonrisa les permite fortalecer la imagen Corporal (Dolto) que ellas y ellos están	

a cabo frente a toda la institución y en ella se pide un buen trato para las niñas y los niños, recordándoles a quienes apreciaban la obra que las infancias "Confían y dependen de los adultos".			invadidod e miedo por toda la gente que me observaba). Al sentir el aplauso del público, el niño empieza a saltar en repetidas ocasiones (Esterotipias) y toma la iniciativa de llevar los objetos a su lugar para continuar con la segunda parte de la performance	creando de sí mismos.	

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES **Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén**
Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.
ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-25
Niña de 9 años, de origen indigena proveniente de la ciudad de Santa Marta, convive con papà y mamà, tanto en el desarrollo del taller como en su aula de clases se caracteriza por ser callada y timida, aunque receptiva a cumplir con sus actividades
Actividades Taller

Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas					
Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita					
Fuente	**IMÁGENES DE APOYO**	**Dinámicas de Concepción**	**Dinámicas de Valoración**	**Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?**	**Dinámicas del catarsear**
Sesión No. 1 Ficcionando					
El grupo se organiza y uno a uno se presentan los niños(v18-s1-21 seg) Cada uno de ellos dice su nombre y si lo desea, le cuenta al grupo que es lo que más le gusta hacer		En el momento de de cir su nombre, la niña pone las manos en su rostro, cubriendo específicamente su boca	Su cuerpo muestra una fluxión abierta al grupo, sin embargo, para hablar en público esconde su rostro con las manos. Mustra temor a ser expuesta , baja el tono de la voz y cubre con sus manos cualquier gesticulación	El miedo a ser expuesto desde la gesticulación y su voz. No deja de expresar lo que siente y lo hace a pesar del temor evidente de sentirse expuesta.	Dinámicas del Catarsear: Escuchar cualquier tono en la voz, en el movimiento y en la gesticulación. Todos los cuerpos quieren y pueden expresar. A pesar de que todos los cuerpos de las infancias deben sobrellevar el temor a ser expuesta su sensación de incompletitud. En una relación igualitaria se debe escuchar con todo el cuerpo, los cuerpos de las niñas y los niños, sin juzgar su temor, sus miedos o sus tensiones. A partir de las pautas de solidaridad y comprensión, se debe aceptar el temor y el miedo como una característica de su condición de infante.
Sesión 2	22 de febrero				
ACTIVIDAD MI CAMINO FAVORITO: Se expone la pregunta, cuál es mi camino		La niña señala que su camino favorito es de su casa a la casa de Hegoa (Observadora del taller, ver descripción	El énfasis en la realización del camino se denota por el color y el grosor del mismo. Esto muestra la seguridad en el camino seleccionado.	El adulto, blanco y extrajero se convierte para las niñas y los niños en un modelo referente de completitud ideal para sus vidas. Se	En las dinámicas del Catarsear, no se deben reforzar en las niñas y los niños la sensación de inferioridad basada en su edad, origen y raza. Estas prácticas, pueden perpetuar estereotipos y desigualdades que afectan la concepción del sí mismo

favorito? Cada niña y cada niño debe dibujar su camino favorito. Pintura dactilar con témpera.		capítulo 3 Observadores) Dentro de la casa de Hegoa, que la representa un Corazón, se ve un rostro feliz y expresa de manera tácita el nombre de Hegoa	Asímismo en su punto de llegada, la casa de Hegoa se observa un rostro feliz. Y en sus bordes tiene escrito la palabra "Hegoa". Esta expresión señala la seguridad de encontrar en este lugar todo lo que ella necesita para suplir sus necesidades. Se observa el anhelo del estado de felicidad.	anhela habitar en otro contexto, de los cuales se ha fortalecido la idea de ser lugares que cumplen con las necesidades y los ideales que las niñas y los niños. Ser una niña de origen indígena da cuenta de las jerarquías que se siguen fortaleciendo en los discursos de las instituciones en Colombia sobre las niñas y los niños .	
Acciones con la agenda					
Las niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten Sesión 1		LA niña dibuja un cuerpo delgado, blanco y de cabello corto, no escribe nada al rededor de su silueta	La niña es de tez mestiza. En el dibujo de la niña se observa el énfasis por la figura delgada y la piel blanca. Asimismo, se observa el cabello corto de color café.	En el dibujo se observa el abdómen descubierto. Patrón común en las dinámicas comerciales contemporáneas, en las que la figura femenina lleva poca ropa y ésta deja al descubierto las zonas donde se evidencia la	

				delgadez como patrón ideal	
LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten y qué merecen? Sesión 5		En la sesión 5 la niña dibuja su cuerpo con una contextura gruesa y la silueta la hace de color morado. Alrededor de ella escribe que se merece Arroz Chino, Salud, Regalos y se señasla a sí misma como "Fuerte y Bellísima"	No hay énfasis en la figura femenina hacia los patrones socialmente requeridos. La niña enuncia en aumentativo su característica "Bellísima", lo que demuestra una transformación en la manera de percibirse.	En las Dinámicas del Catarsear, No se deben manipular las acciones para obtener resultados en la transformación de la percepción de Sí. Esta se va dando a través de acciones que le permitan a la niña y al niño autoobservarse desde su propia realidad.	

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

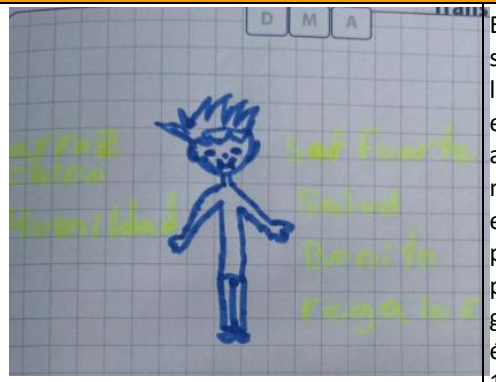
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.

ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-26					
niño de 11 años, se integro al taller desde la sesion 5 (marzo),proveniente de Venezuela, vive con su papà su madrastra y una hermana menor , se encuentra en condisiòn de abondono por parte de su mamà, el niño expresa de manera verbal que no le gustaria que le hicieran a "pera manzana" , "que sea humillada que le digan que no puede comer, por eso es mejor que estudie y sea juiciosa" ,en el desarrollo de las actividades muestra alegria y gusto de estar en el , es compañersita y siempre esta pendiente de sus demas compañeros.					
Actividades Taller					
Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas					
Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita					
Fuente	**IMÁGENES DE APOYO**	**Dinámicas de Concepción**	**Dinámicas de Valoración**	**Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?**	**Dinámicas del catarsear**
sesion cinco					
Sesión cinco,las y los niños reciben recipientes con agua, en los cuales sumergen sus manos y observan las formas que empiezan a emerger del agua. Se invita a observar: 1. Qué formas emergen? 2. La imagen de la mano se transforma? 3. Qué pcurre ante el		El niño se destaca por la concentración al realizar la actividad, Se dedica a analizar las figuras que observa en el agua e intenta reproducirlas en su creación con témpera. Su actitud es de solidaridad con sus compañeros. Les alcanza los elementos que	En el juego con el agua, el niño hace énfasis en observar las figuras que surgen. No muestra temor al interactuar con el agua y por el contrario busca realizar diferentes movimientos para analizar ¿Qué le ocurre al agua?. El niño expresa con sus	La búsqueda de la aprobación es una característica propia de las infancias, a través de ellas fortalecen su autoimagen y refuerzan su condición de fortaleza en el ámbito creativo	LA condición de abandono no es exclusiva en las infancias de zonas vulnerables. La condición de abandono y la sensación de abandono es una característica propia de las infancias, la cual se fortalece o desvanece en el trato que se tenga con las niñas y los niños. Por lo tanto, en las dinámicas del catarsear, las niñas y los niños deben encontrar una respuesta afectiva y una mirada solidaria que les permita encontar en ellos mismos y en sus propias potencias mecanismos para tramitar la sensación de "ABandono" .

movimiento de las manos? 4. Qué formas del agua les parece más agradable? 5. Sus manos son capaces de crear nuevas formas con el agua? 6. Qué sensación tienen en las manos? 7. Les gusta las sensaciones? 8. Quéocurre si sacamos las manos y las dejamos gotear sobre el agua?, cómo son esas nuevas formas? a qué se asemejan? Se entregan pitillos (PAjillas) y en un extremo de él, las niñas y los niños soplan y qué reacción tiene el aire al encontrarse con el agua? Quéfiguras emergen?, esas formas nos cuentan algo? Finalmente, dejamos gotear agua sobre un papel de acuarela que sobre él tiene tres puntos de pintura, y con ayuda de la pajilla, el aire y		requieran y utiliza palabras de ánimo hacia las creaciones de ellos.	gestos mucho interés en las preguntas que se realizan y asimismo, su cuerpo se concentra hacia el recipiente con agua. En el momento de la creación el niño llama a una de las niñas de apoyo, para mostrar el **sol** que realizó utilizando el aire que sale de la pajilla. LA fluxión de su cuerpo siempre es abierte y el tono de su voz para comunicarse con niños y adultos es alto. El niño muestra en varias ocasiones su trabajo a los adultos que le acompañan. Su mirada es fija en los objetos y al comunicarse con los otros lo hace fijamente y expresa con claridad las ideas		

los dedos van a reflejar lo que sientan en ese momento, se pueden inspirar en ellos, en lo que el agua les dijo, la historia que ficcionaron etc. (creación libre con pintura dactilar sobre papel de acuarela con ayuda de la pajilla) realizan mivimientos en el agua y dejan caer gotas en una hoja con pintura y crean una imagen con las gotas de agua y tempera (v13-s5-13seg)			con respecto a su creación.		
Sesión 10 Preparación Puesta en Escena					

La tallerista se reúne con los niños con el finde recapiutular todas las acciones del taller, dialogando con ellos acerca de aquellas que más les ha gustado y también dialogar acerca de las acciones que no les ha gustado. Las niñas y los niños coinciden que las acciones que mas les ha gustado son: 1. Creaciones con el agua 2.Juego de buscar el camino con los ojos cubiertos 3. Hagamos Ruido 4.Movimiento libre Posteriormente las niñas y los niños describen lo que significa para ellos "Pera		El niño se muestra propositivo especialmente con la acción del movimiento libre. Salta, corre, tiembla, sacude las manos , agita su cabeza.	Al hacerlo muestra enfática somática en el momento de hacer el movimiento. Propone imitar el agua en el momento de la creación con el fin de relacionar las partes de la performance. Cuando se acepta la sugerencia, el niño muestra mucha emoción y sonríe con una fluxión abierta hacia los adultos que le rodean	En las instituciones las niñas y los niños deben recurrir a la dinámica de la obediencia. Cuando se propone ceder el liderazgo y las infancias se sienten tenidas en cuenta, no sólo asumen el reto, sino que desde su expresión corporal se observa como empiezan a conocer sus potencias	En las dinámicas del catarsear el liderazgo en las acciones se encuentra no solo en el adulto que orienta sino en las comunidades infantiles. Ellas y ellos (los niños) valoran que se les asigne un espacio de liderazgo y se les tengan en cuenta sus aportes

Manzana " y proponen formas para involucrarla en su puesta en escena final. Asimismo, de cada acción las niñas y los niños empezaron a proponer cómo esta se involucraría en escena. el grupo realiza la creacion de la coreografia de clausura (v15-s7-4seg)					
Acciones con la agenda					
LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten y qué merecen? Sesión 5		El niño dibuja su cuerpo con los brazos expandidos, aunque ocupa muy poco espacio procura plasmar sus gestos. Hay un énfasis en : 1. La forma de suc abello	El niño hace un énfasis en su pelo, el cual representa su energía y su presencia en el lugar que habita. Hay una enfática en el rostro, que aunque pequeño	El niño expone con claridad sus vulnerabilidades en cuanto al alimento, sin embargo destaca sus fortalezas	En las dinámicas del catarsear se debe proveer un apoyo de bienestar desde el alimento. El entregar alguna provisión nutricional le permite al taller asegurar que el niño o la niña van a tener energía para las actividades del taller.

		2. La escritura de lo que él merece y de lo que es él: (Soy fuerte, soy bonito) merezco arroz chino (alimento) Humildad, salud y regalos.	representa una sonrisa de gusto. Sus brazos abiertos exponen la marcación del lugar que habita y merece.		

ANEXO 9.1 : CUADROS MRS MAYOR VULNERABILIDAD COD 08,10,16,18,19,20

En el presente anexo se encuentran los cuadros de análisis de los registros de las niñas y los niños en condición migrante, que asistieron al taller y cuyo nivel de vulnerabilidad es aparentemente Alto. Esto significa, que desde el análisis inicial, observando sus acciones, se perciben niveles de distorsión de su imagen corporal.

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.

ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-08

Niña de 10 años, cuidadora de sus hermanos y de la casa cuando sus padres están trabajando. La maestra de aula expresa preocupación por su constante tristeza en clase y cuando debe compartir con sus compañeros. En el colegio ha sido víctima de burlas por su presentación personal. (Desaseo)

Actividades Taller

Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas

Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita

Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?	Dinámicas del Catarsear
Sesión No. 1 Ficcionando					
En el saludo, se ubican en círculo, sentados en el		Si no me presento , no digo mi nombre	La niña recoge su torax, cerrando la fluxion de su	Sensación de inferioridad, presencia de	Estas señales corporales, deben ser tenidas en cuenta en las dinàmicas del catarsear. Generalmente se obligan a las niñas y a

piso. Uno a UNo se presentan diciendo su nombre y lo que más le gusta hacer		en voz alta ni lo que más me gusta hacer, no me expongo en público. Cubrirse la parte inferior de su rostro boca y nariz ocurre generalmente cuando sienten inseguridad y se sienten observados	cuerpo, toma sus dos manos y con ellas cubre su rostro en la parte inferior y con un movimiento de cabeza expresa que no desea presentarse en público	desconocidos adultos, extranjeros. Presencia de un grupo numeroso	los niños a presentarse en pùblico. Sin embargo, esta acciòn expone ante los demàs la vulnerabilidad del miedo.
El grupo sale a realizar una actividad de calentamiento con los compas. El calentamiento se hace a través de movimientos como saltar, correr, movimiento de las manos, las piernas, los brazos, el cuello. Estiramientos sencillos de piernas y torso. Asimismo, se hacen sonidos con la boca y		la postura cerrada, las manos escondidas le permitirán al cuerpo estar seguro, alejado de la mirada de los demás	**Fluxión somatica cerrada:** Debido al miedo de sentirse expuesta, la niña se para escondiendo sus manos y cerrando el torax. Esto produce una sensación de invisibilidad	Postura de obediencia.	

gestos con el rostro					
Movimiento guiado para el calentamiento y el inicio de la jornada		En los contextos escolares la cinética enfática es señalada por miembros de la comunidad, generando expresiones de temor aen las niñas y los niños	Ante la invitación del movimiento , su enfática es marcada, sin embargo constantemente cubre su nariz, sus orejas y su fluxión es cerrada. Eventualmente, su fluxión es abierta, sonríe e involucra el cuerpo completo en la acción	Las niñas deben estar quietas y no se debe expresar tanto	
Despues de la jornada del taller los niños se despiden y se van para el salón de clase		En el estatus de niño y/o niña Debemos quedarnos a ayudar a recoger basura Las niñas deben ayudar a recoger La mujer es cuidadora. Dinámicas instauradas en el contexto las cuales la han	**Enfatica somática-cinetica marcada:** Una vez finalizada la sesión, la niña corre a buscar una escoba y se dispone a asear el salón. Es insistente su necesidad de ayudar a	Las niñas deben ayudar a limpiar y cuidar	

		convencido de llevar a cabo dinámicas serviles y cuidadoras	organizar y limpiar el espacio		
sesión 2 Camino Favorito	22 de febrero				
ACTIVIDAD MI CAMINO FAVORITO: Se expone la pregunta, cuál es mi camino favorito? Cada niña y cada niño debe dibujar su camino favorito. Pintura dactilar con témpera. El niño responde que su camino favorito es de la alcoba a la nevera		Para las y los niños la comida representa un lugar seguro que ofrece bienestar Ir a la heladería representa felicidad, teniendo en cuenta que no es un camino cotidiano.	**Enfatica EScópica** Marcada: Selección de colores que representan alegría, Lo que expresa en la imagen es un claro mensaje de la felicidad que representa en ella ir a la heladería **Enfatica Somática** marcada: Se observa disfrute al realizar la pintura con los dedos El camino fue representado con trazos de los dedos	La experiencia de ir a comer helado representa un premio un estímulo a portarse bien.	
Acciones con la agenda					

Las niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten Sesión 1		Sensación de incompletitud, no ser suficiente para algo (Dolto).	A través del dibujo, con sus trazos marcados y bien delineados, expresa la imagen que tiene de ella misma. Le faltan las manos, una pierna y los pies.	No estas terminada, Búsqueda de modelos en la adultez para poder llegar a la meta. El ser infante es un adulto inacabado	Una imagen inacabada es la expresiòn de la sensaciòn de incompletitud. En las pràcticas del Catarsear se debe prestar una cuidadosa ateciòn a la representaciòn que la niña o el niño hace de sì mismo, con el fin de no fortalecer sus miedos o profundizar la sensaciòn de ser un ser inacabado. Obs 2. Su rostro no expresa una emoción con claridad, la ausencia de color llama la atención. Ante la solicitud “Dibuja como te sientes hoy” , Para Arheim (Arheim, 1986), La falta de claridad en la expresión facial puede reflejar una dificultad del autor para identificar o verbalizar sus emociones. Esto podría sugerir una sensación de desconexión emocional o un estado interno complejo que no puede ser fácilmente categorizado. Por lo tanto en la práctica del Catarsear, la imagen corporal en la creación pictórica: No se debe exponer al grupo porque en ella se refleja la intimidad del niño y la niña, Se debe cuidar de la pregunta incómoda y la sensación de intromisión a su intimidad. Se debe prestar atención a la forma en la que su esquema corporal interactúa con los demás y así mismo, prestar atención a las partes omitidas en el dibujo: Cómo utiliza sus manos?, cómo las observa?, cómo las muestra al contexto?, las Esconde?

LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten y qué merecen? Sesión 5		Imagen de una persona autosuficiente cuyo rostro expresa felicidad, consciente de sus potencias y tiene asegurada la comida. Conciencia de cuidado hacia los otros. Demuestra en forma de potencia una de sus fragilidades.	El uso de los colores vivos, muestra un cuerpo más completo que el anterior, silueta marcada, consciente de su corporeidad.	Representación de una transformación en la manera de percibirse a si misma . Se describe como juiciosa, lo que demuestra la necesidad de cumplir con lo que le demanda las jerarquías sociales.	Da cuenta de una imagen corporal de si misma casi terminada. Marca con claridad el lugar que ocupa en el espacio. Muestra un rostro feliz con la boca abierta, clara intención de representar felicidad y gozo, que antes no era expresa.
Sesión 9 Hagamos ruido					
LAs niñas y los niños fueron a realizar creaciones sonoras con los elementos que ellos escogieran		Empieza a verificar el lugar de poder que ella tiene.	Ella asume el liderazgo de un grupo para la creación de un paisaje sonoro libre. Somatica: Sus manos son usadas para dirigir al grupo. Su cuerpo ya muestra una	Cuando las niñas y los niños identifican sus potencias reconocen y asumen su lugar de poder en el contexto. Encarna el lugar de	A través del reconocimiento de sus potencias identifica su lugar de poder en el grupo, se asume a simisma como una agente de transformación.

			fluxión abierta para que el grupo que ella dirige la observe.	autoridad armónica en el grupo	

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén
Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.

ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-10					
Actividades Taller					
Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas					
Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita					
Fuente	**IMÁGENES DE APOYO**	**Dinámicas de Concepción**	**Dinámicas de Valoración**	**Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?**	**Dinámicas del catarsear**
Sesión No. 1 Ficcionando					
El grupo se organiza y uno a uno se presentan los niños		Hablar en un tono alto y decir mucho me expone y ante los que me observan	Se presenta de manera tímida, voz baja y su cara es cubierta por el tapabocas. Sus manos van recogidas y su espalda se recoge mostrando una fluxión cerrada frente al grupo	Representación del miedo a ser expuesta	
El grupo sale a realizar una actividad de calentamiento con los compas. El		Da miedo el movimiento en público, sentirse	En el momento de hacer el calentamiento, la niña expone que no puede	Se observa inseguridad al enfrentar su cuerpo a la observación de un grupo numeroso en el	Al finalizar la sesión 1 Se percibe más seguridad en los movimientos y en la misma sesión empieza a proponer formas para mover el cuerpo .

calentamiento se hace a través de movimientos como saltar, correr, movimiento de las manos, las piernas, los brazos, el cuello. Estiramientos sencillos de piernas y torso. Asimismo, se hacen sonidos con la boca y gestos con el rostro		observado expone la vulnerabilidad.	moverse mucho, que ella está enferma y prefiere estar quieta o hacer movimientos suaves. Sus manos están recogidas, su rostro cubierto. Fluxión cerrada y en su cinética somática, inicialmente muestra movimientos lentos, pesados Al finalizar la sesión sus brazos empiezan a expandierse acusando una fluxión abierta, la cinética empieza a ser más marcada y propone movimientos para el grupo	cual hay adultos desconocidos y se fortalece la sensación de vergüenza al encontrar personas extranjeras en el grupo. La exposiciónd el cuerpo en los movimientos libres y/o guiados	LA niña, expresa fragilidad al iniciar la actividad, sin embargo, se observa a lo largo de la sesión, cómo ella empieza a interactuar a través de una participación activa. Su voz resulta una potencia de su esquema y aunque cubre su rostro, en sus ojos se observa mucha motivación: En la práctica del catarsear, se debe observar los picos en las participaciones de las niañs y los niños, y más cuando han ingresado al taller con posturas de fragilidad desde un esquema corporal con fluxión cerrada(Mandoki, 2006). Es pertinente acompañar detenidamente el proceso. Si hay picos de subida y bajada en su estado de ánimo significa que hay factores externos que provocan estados de ansiedad. Por lo tanto es importante apoyo de orientación.
sesión 2 Camino Favorito	22 de febrero				

ACTIVIDAD MI CAMINO FAVORITO: Se expone la pregunta, cuál es mi camino favorito? Cada niña y cada niño debe dibujar su camino preferido, destacando el camino, como ese trayecto que los lleva a su lugar favorito. Pintura dactilar con témpera.		El camino señalado por la niña es de color azul. No hay claridad en el origen ni en el destino. LA niña dibuja dos ojos que están vigilantes y en la esquina inferior derecha se observan dos seres en posición de 4 apoyos. Uno más grande que el otro. El camino azul está marcado por una trayectoria realizada con las llemas de los dedos. En la parte derecha se observa una nube grande de color naranja, de la cual se desprenden gotas de agua y hay un ser que se está elevando hacia ella.	La niña se muestra concentrada en la realización de su dibujo. Al intentar el diálogo con la niña se observa temor y no desea explicar la imagen realizada. Su cuerpo se contrae y Aunque sonríe se niega a explicar el dibujo.	Las creaciones pictóricas dan cuenta de los miedos, las ficciones y las prevenciones que las niñas y los niños tienen de su contexto. Si bien la imagen puede representar una imagen de ficción por la cual la niña se siente vigilada, también puede representar un ente de poder que la controla a ella y a su madre, las cuales estarían representadas por los dos seres que están a la derecha del dibujo.	La práctica del catarsear debe estar apoyada por personas especialistas en cuidar el desarrollo físico y emocional de los niños. Por lo tanto, en este caso, las gráficas son entregadas al departamento de orientación de la institución para verificar que la niña esté recibiendo el trato respetuoso y cuidadoso al que tiene derecho.
Sesión 3 y 4 DIbujar el lugar seguro 7y dibujar la linea de tiempo					

En la sesión tres, las y los niños dibujaron su lugar seguro. En la sesión 4 ,Las niñas y los niños dibujan de manera libre una linea que representara los momentos más importantes de su vida. Con recortes, de imágenes y palabras, representarían las personas más importantes en su vida		El dibujo de un lugar seguro sin la representación de un lugar ni de ninguna persona, al igual que una linea de tiempo sin señalar a las personas que le rodean en mi experiencia representa una sensación de soledad, como cita Arheim, puede representar la sensación de vacío. O también puede representar tensiones familiares (Dolto), las cuales interfieren en la construcciónd e su imagen	En las creaciones de la sesión 3 y 4 se observa una enfatica escopica hacia lo monocromático. No hay una representación somática de las personas que le acompañan	En este caso la representación da cuenta de un espacio vacío, desprovisto de cuidados y acompañamiento. En el lugar seguro, no se percibe ninguna representación, únicamente se observa una franja azul con nubes manchas blancas y en la parte inferior de esta franja, hay otra de color verde. No hay ninguna silueta ni la representación de una figura de cuidado ni de acompañamiento. Por otro lado, la linea de tiempo, no tiene en su interior ningún nombre que destaque alguna época de su vida a destacar.	La práctica del catarsear debe estar apoyada por personas especialistas en cuidar el desarrollo físico y emocional de los niños. Por lo tanto, en este caso, las gráficas son entregadas al departamento de orientación de la institución para verificar que la niña esté recibiendo el trato respetuoso y cuidadoso al que tiene derecho.
Acciones con la agenda					

Las niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten Sesión 1		La niña dibuja un cuerpo sin ningún acompañamiento. Aunque su rostro se ve feliz, sus extremidades son cortas y no se observa ninguna emoción	LLama la atención la representación de un cabello largo. La niña en mención es de cabello corto. Se observa el deseo a representarse como otra persona. Su gesto es sonriente pero sus brazos no ocupan mucho espacio	La representación de las niñas es con cabello largo y su cara sonriente. Esto denota obediencia, belleza y encaja perfectamente con lo que el grupo desea.	
Las niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten y qué merecen? Sesión 5		En el dibujo de la sesión 5 , ya no hay tanto color de fondo. Sin embargo, la niña representa en varias partes de su cuerpo el símbolo romántico del corazón. La representación del amor hacia ella lo dibuja en su pecho con una estrella y dos corazones. Alrededor de su cuerpo escribe que merece salud, regalos, un peluche, un	Sus pies ya están dibujado mirando hacia afuera, su cuerpo ocupa más espacio, su cabello se presenta más corto. Su cara aparece con una inclinación hacia uno de los lados y da más profundidad al gesto.	Esta imagen se asemeja más a su apariencia física, su gesto hace énfasis en la quijada y en la inclinación leve lateral. Sus manos expresan movimiento más marcado. Ya se enuncia desde un lugar en el que merece cosas materiales e inmateriales	

		picnic y me merezco una casa con piscina			
Sesión 9 HAgamos ruido					
LAs niñas y los niños fueron a realizar creaciones sonoras con los elementos que ellos escogieran		La niña tomó varios elementos para hacer paisajes sonoros con sus compañeros, seleccionando finalmente una maraca llena de semillas, en esta sesión la niña empezó a hablar en público, a las frases que decía la tallerista, la niña las complementaba . El uso del instrumento y la voz de la niña empezaron a notarse en esta sesión hasta el día de la puesta en escena. Son frases de la niña: "NO escuchemos Borroso"(Autoría de la niña), "Mi lugar seguro soy yo mismo", "Debemos tener una mirada solidaria" EStas pautas que	LA palabra y el volúmen de la voz de la menor se potenció a partir de la sesión no. 9, mostró emoción a través de la postura de su cuerpo, su fluxión fue abierta y su voz se escuchó con fuerza. No tuvo prevención en dirigirse a todo el grupo integrado por niños y adultos.	La posibilidad de expresarse en libertad le permite a las niñas y los niños hacer de su voz una herramienta de emancipación. El uso de un instrumento musical en libertad, le permitió cuestionar su contexto a través de los sonidos, independientemente del gusto o no de quienes la rodeaban.	En el catarsear, se da la oportunidad a la palabra de salir y expresar lo que desee. Se permite cuestionar, gritar, gargolear en alto volúmen o bajo volumen es la posibilidad de dejar salir las emociones

		hacen parte del catarsear, eran repetidas por la niña hacia sus compañeros			

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.

ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-16

niño de 8 años vive con sus papas y hermanos, es inquieto y brusco con sus compañeros , las maestras indican que en el clase es disperso y agresivo en ocasiones especialmente con los niños.

Actividades Taller

Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas

Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita

Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?	
sesión 2 Camino Favorito					

ACTIVIDAD MI CAMINO FAVORITO: Se expone la pregunta, cuál es mi camino favorito? Cada niña y cada niño debe dibujar su camino preferido, destacando el camino, como ese trayecto que los lleva a su lugar favorito. Pintura dactilar con témpera.		En la actividad el niño golpea en varias ocasiones a su compañero, aunque el compañero trata de soltarse él , lo coge con más fuerza y lo agrede, meintras sus compañeros estan realziando la actividad	El niño enfoca toda su fuerza sobre el cuerpo de su compañero. Sus manos lo atrapan y lleva el cuerpo del niño hacia el piso y deja caerse sobre el cuerpo de la víctima. La proxemia de su cuerpo con el otro es corta y no hay ninguna expresión léxica.	El cuerpo con mayor taamaño toma el poder sobre los demás. Se ha señalado la necesidad del uso de la fuerza	
Sesión 3 DIbujar el lugar seguro					
En la sesión tres, las y los niños dibujaron su lugar seguro. En la sesión 4 ,Las niñas y los niños dibujan de manera libre una linea que representara los momentos más importantes de su vida. Con recortes, de imágenes y palabras, representarían las personas más importantes en su vida		El niño dibuja su lugar seguro, como un espacio de descanso árboles frutales, un lugar soleado ,dice que así era su lugar antes de tener que llegar a Colombia.	La enfática escópica a través de los colores vivos. el sol sonriente y el alimento en los árboles hace referencia al hogar que dejó en Venezuela y a la añoranza		

Acciones con la agenda					
Las niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten Sesión 1		el niño se dibuja con su cabeza en forma de corazon , y hace enfasis en su zona genital	La enfática de esta creación se encuentra en su zona genital, Aunque el niño dispone de muchos recursos para colorear, él utiliza solo un color	En el caso de un niño que se dibuja con un miembro desproporcionadamente grande, el tamaño del órgano puede interpretarse como un reflejo de cómo el género masculino (incluso desde edades tempranas) asocia este atributo con la fuerza, la autoridad o la autoafirmación. Esta representación puede ser una proyección de ideales culturales internalizados o una manifestación de deseos inconscientes relacionados con la identidad, la seguridad o la necesidad de destacar.	En las prácticas del catarsear, no se pueden corregir los patrones culturales que han afectado, distorsionado o enfatizado prácticas de patriarcado. Sin embargo, sí es importante ser cuidadosos con el lenguaje inclusivo Analizar el comportamiento de los niños que presentan estos patrones. Trabajar en equipo con docentes y orientación para intervenir la familia. De este modo, el *catarsear* no busca la confrontación directa con los patrones culturales, sino que abre caminos hacia la transformación personal y colectiva desde el reconocimiento y la expresión emocional.
Sesión 9 HAgamos ruido					

LAs niñas y los niños fueron a realizar creaciones sonoras con los elementos que ellos escogieran		el niño partcipa activamente en la creacion de sonidos, comparte con sus compañeros	Enfática acústica y somática. Su esquema corporal se abre y su fluxión es abierta cuando tiene la posibilidad de proyectar intensidad en los sonidos ércutivos. Asimismo refleja una sonrisa cada vez que puede imprimir más fuerza	La necesidad de la fuerza para demostrar un mayor valor, es un patrón cultural. La fuerza sobre los objetos o sobre las personas y la capacidad de emitir sonidos más intensos, produce llama la atención d elas compañeras y compañeros.	Estos ejercicios de poder a través de la fuerza requieren la atención del o la persona que orienta el taller. No se debe desmotivar al niño con el silenciamiento, pero si es importante buscar una estrategia para que su sensación de poder sea controlada a través de: El acompañamiento de todo el grupo en la intensidad sonora Juego de picos de sonido Estimulando su creación con el apoyo de un grupo de compañeros. La fuerza como signo de poder en las infancias, pueden ser orientadas hacia el liderazgo solidario, el cual requiere que la fuerza sea aplicada en causas justas, creativas y que nunca afecten negativamente a los demás

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.					
ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-18					
Niño de 10 años, vive con su madre con la que afirma tener una relación bonita. Las maestras de la institución comentan del niño apatía por el trabajo en clase, displisencia en sus relaciones interpersonales. No le gusta relacionarse sino con un grupo específico de niñas y niños. En el taller muestra inicialmente una apatía por las actividades. Hace parte del grupo de niñas y niños que se burla de algunos de sus compañeros. LLama la atención que tiene el cabello de color verde en el inicio del taller. Los directores de grupo del niño afirman que es apático a las actividades académicas y que desafía la autoridad a través de l no seguimiento de instrucciones.					
Actividades Taller					
Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas					
Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita					
Fuente	**IMÁGENES DE APOYO**	**Dinámicas de Concepción**	**Dinámicas de Valoración**	**Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?**	**Dinámicas del catarsear**
Sesión No. 1 Ficcionando					
El grupo se alista para la realización de movimientos guiados con el fin de calentar el cuerpo y disponerlo para la actividad del día(v.1-s1-2.43seg)		El niño aleja su cuerpo del grupo, aunque observa y escucha las instrucciones que se dan por parte de la orientadora del taller, él	Aleja su cuerpo del grupo. Sus gestos muestran apatía(FAlta de vigor y energía, disgusto por las instrucciones y apacibilidad en el movimiento)	La participación en la actividad es una manera de exponer el cuerpo. Asimismo la quietud ante el movimiento del grupo llama la	El catarsear debe proveer la posibilidad de no realizar la actividad. NO se debe obligar, manipular o señalar a quien no participa de ella. La libertad del no participar abre una nueva posibilidad al espacio que históricamente ha sido utilizado para la obediencia.

		muestra apatía con su rostro		atención de los adultos que le rodean. El no llevar a cabo el movimiento es la manera que tiene el menor de llamar la atención y asimismo dejar claro que no le gusta el movimiento	
sesión 2	22 de febrero				
El grupo sale a realizar una actividad de calentamiento con los compas. El calentamiento se hace a través de movimientos como saltar, correr, movimiento de las manos, las piernas, los brazos, el cuello. Estiramientos sencillos de piernas y torso. Asimismo, se hacen sonidos con la boca y gestos con el rostro. (v7-s2-28 seg)		El niño en la sesión dos, realiza los movimientos con fuerza, participa en las acciones de manera voluntaria y comparte con sus compañeros el movimiento que está realizando. Su cuerpo hace parte del grupo. No se aisla.	Se integra con el esquema corporal completo. Al realizar los sonidos inventados lo hace con fuerza y entre cada movimiento muestra risa y sonrisa expresando agrado por la participación en la actividad. Se observa complicidad entre el niño y los compañeros para hacer la actividad. Se hacen gestos y esto le produce risa	Pese al temor o la apatía del primer día, el estudiante se acoge a la propuesta del grupo y se involucra en ella porque le llama la atención, no porque es obligado a hacerlo.	PArticipar en las dinámicas del catarsear es una acción que nace del deseo y la motivación

ACTIVIDAD MI CAMINO FAVORITO: Se expone la pregunta, cuál es mi camino favorito? Cada niña y cada niño debe dibujar su camino favorito. Pintura dactilar con témpera.		El niño dibuja con las huellas de sus manos el camino de la casa al colegio. Afirma que allí a el le gusta jugar y tiene con quién hacerlo y no está rodeado de adultos	El Camino está hecho con claridad. Las palmas de sus manos se fijan con firmeza. El colegio está representado con color rojo y ocupa más espacio que la casa. La cual está representada con colores oscurors y no hay un énfasis en el dibujo de las ventanas y la puerta. Además el tamaño de la casa es más reducido que el del colegio y está ubicado en la esquina, sin techo.	El estudiante afirma que en casa permanece mucho tiempo solo y que cuando hay compañía son adultos mayores (los abuelos) y la madre que viven con él. Vivir solo con adultos ha permitido que el niño permanezca mucho tiempo solo(mientras los adultos trabajan) y cuando ellos llegan, el niño continúa jugando de manera virtual.	El catarsear se observa cuando él decide participar al no ser obligado, pero sí al ser invitado. Al niño se le recuerda lo importante que es su participación y el liderazgo que él debe adquirir en este taller para apoyar a otros grupos. Ante la posibilidad de liderar estas acciones con otros niños llama visiblemente su atención. Poner atención a las características de cada una y uno de los niños del taller, le proporciona a él o a ella la seguridad de sentirse atendido. Proveer una mirada de cuidado y atención sobre las infancias.
Sesión 7 relevos de movimiento libre					
En la sesión siete, las y los niños, realizan un ejercioc de improvisacion de movimentos con relevos . El juego consiste en hacer dos filas (dos equipos) cada participante marcará un recorrido		el particiante sonrie con sus compañeros y muestra satisfacción y disfrute al hacer el ejercicio. En el momento de crear el movimiento que	La fluxión es abierta y realiza el movimiento con la mirada en sus compañeros animándolos a imitarlo para que no pierdan en el juego. HAy fuerza en sus movimientos y	El sentido de la competencia y el involucrarse en el juego le dió la oportunidad de liderar un espacio de tiempo para poder aumentar	En las dinámicas del catarsear el juego es un catalizador importante, que le permite al niño y a la niña ser líder y aportar a un grupo para alcanzar los objetivos. La competencia, en pequeñas dosis dentro del taller aumenta la motivación y establece una meta tanto individual como grupal

inventando un movimiento. Después del desplazamiento pasará de nuevo a la fila. Todo el equipo debe realizar en el puesto el mismo movimiento que invento el participante de turno. (creación de movimientos)(v36-s3-10seg)		aportaría a su grupo, el niño salta y se desplaza de manera enérgica	velovidad en su desplazamiento.	los puntos de su grupo.	
Acciones con la agenda					
Las niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten Sesión 1		Sesión 1: El dibujo es la silueta de su mano derecha. Pintar la palma de su mano con verde y plasmarlo en la agenda es la representación que el niño tiene de cómo se siente hoy	No tiene problemas para relacionarse con los materiales líquidos. Fue su propuesta untarse las manos de pintura y plasmar su sentir a partir de la huella de la palma. El resto de su cuerpo lo omite y expresa comodidad al dejar la huella.	Evitar la frustración de dibujar todo el esquema y tener que expresar cómo se siente es reducido a la acción de plasmar la mano. ESta ación es claramente una forma de NO expresar. Por temor o por comodidad.	El uso de la simplicidad creativa, no como la expresión de un sentir, sino como un mecanismo para evadir rápidamente la tarea de expresar, no debe ser minimizada. Significa que al niño o a la niña en mención no alcanzó un nivel de motivación para poder dedicar más tiempo y recursos a su ejercicio creativo. Esto se debe tener en cuenta para : Observar de este o esta participante qué actividad disfruta realizar. Lo que implica una apertura constante en el taller

LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo ¿Cómo se sienten y qué merecen? Sesión 5		Sesión 5: El niño dibuja su esquema completo y alrededor de él las cosas que más le gusta y que él considera que se merece	Dibuja el esquema completo. No ocupa el espacio completo de la hoja, pero no omite ninguna parte del cuerpo. ESte dibujo ya representa un sentir a tyravés del gesto dibujado en su rostro	Se observa más confianza entre el niño y el taller. A través de su agenda expresa con tranquilidad Cómo se siente y lo que más espera de la vida y que él siente que se merece. No se observa una jerarquía impuesta. Se observa al niño apoyándose en las acciones del taller para expresar su sentir	No se debe imponer ni obligar a trabajar a ningún ni ninguna participante del taller. Las acciones deben obedecer a la motivación, a la curiosidad, al deseo.

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística.

Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.					
ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-19					
Niño de 10 años, vive con su madre con la que afirma tener una relación bonita. Las maestras de la institución comentan del niño apatía por el trabajo en clase, displisencia en sus relaciones interpersonales. No le gusta relacionarse sino con un grupo específico de niñas y niños. En el taller muestra inicialmente una apatía por las actividades. Hace parte del grupo de niñas y niños que se burla de algunos de sus compañeros. LLama la atención que tiene el cabello de color verde en el inicio del taller.					
Actividades Taller					
Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas					
Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita					
Fuente	**IMÁGENES DE APOYO**	**Dinámicas de Concepción**	**Dinámicas de Valoración**	**Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?**	**Dinámicas del catarsear**
Sesión No. 2 CAMINOS					
ACTIVIDAD MI CAMINO FAVORITO: Se expone la pregunta, cuál es mi camino favorito? Cada niña y cada niño debe dibujar su camino preferido, destacando el camino, como		LA niña busca un espacio para ubicarse, no se siente segura del lugar que puede ocupar	No se acerca a los demás cuerpos. Con la mirada analiza en cual espacio pordía sentirse mejor, sus gestos muestran inseguridad y miedo. Su cuerpo está contraído, sus	Los cuerpos de los niños pueden incomodar. Las y los niños siempre están atentos y a la espera de una instrucción. Cuando tienen la posibilidad de elegir, se observa una tensión	

ese trayecto que los lleva a su lugar favorito. Pintura dactilar con témpera.			manos escondidas en los bolsillos.		
sesión 2	22 de febrero				
sesion dos, las y los niños salen a realizar una actividad de calentamiento donde se involucran los compas, las y los niños difrutan de la actividad		En la actividad la niña se dispone a acoger a un compañero que observa temeroso de integrarse al grupo. La niña le toma la mano y lo guía durante toda la sesión.	La niña muestra apertura corporal (Fluxión abierta) cuando se dispone a cuidar de otros. Ofrece seguridad a otro cuerpo a partir de tomarle de la mano.	Las niñas (Cuerpos femeninos) proporcionan cuidado. como una tarea asignada por la sociedad. Se crea un vínculo afectivo de apoyo y colaboración mutua	Cuidar de otro cuerpo es una acción que el catarsear ofrece dentro de las dinámicas del taller. La tarea del cuidado no es axclusivamente femenina. Se deben fortalecer acciones de cuidado y apoyo desde los cuerpos de niñas y niños. Miara de empatía y solidaridad
Sesión 3 DIbujar el lugar seguro					
En la sesión tres, las y los niños		LA niña dibuja un paisaje en el que claramente se observa una casa	HAy un énfasis escópico en el uso de los colores para resaltar lo que	La representación de un lugar seguro está acompañada de símbolos que	El Catarsear proporciona a las niñas y los niños la posibilidad de expresar a través de la pintura tanto las emociones, como las

dibujaron su lugar seguro.		rodeada de naturaleza. Aclara que su lugar seguro se llama "Gatilandia". Se observa un cielo lleno de nubes de colores en las que se resalta el rojo como color dominante. PAra las figuras utiliza las huellas de sus dedos.	llama su atención: Las nibes, el nombre y el símbolo que ella considera representa amor).	socialmente se han asignado al amor (Corazón). El lugar seguro es la casa, la cual se ha institucionalizado como el primer lugar para ofrecer lo que las y los niños necesitan	inquietudes, los temores y las satisfacciones que en ellos habitan
Sesión 6					
Sesión seis, el grupo se reúne en un aula para dibujar en sus agendas, ¿Qué se merecen y cómo se ven?, cierran sus ojos y después lo plasman en las agendas		Los niños se desplazaron a un aula con muebles (Escritorios y sillas) con el fin de dibujar lo que ellos merecen que llegue a sus vidas. LA niña escoge con seguridad el espacio donde quiere ubicarse. Su expresión muestra risa y satisfacción, saca las manos de sus bolsillos e interactúa con los	Sus manos salen de los bolsillos de los bolsillos no sólo para dibujar sino para expresar sus emociones, en su rostro se observa la sonrisa como un medio de comunicación. Ya ocupa el espacio con seguridad e interactuba con otros cuerpos.	Su cuerpo merece un lugar en el espacio que le satisfaga sus necesidades. Tiene derecho como todos los niños a escoger dónde y cómo trabajar.	Una de las metas del catarsear es proporcionar un espacio en el que las niñas y los niños reconozcan la capacidad que tienen de elegir dónde quieren ubicar su cuerpo para llevar a cabo el trabajo. Asimismo, el espacio que ellos escojan les debe hacer sentir satisfechos, lo cual se evidenciará en su corporalidad.

		demás compañeros			
Acciones con la agenda					
Las niñas y los niños dibujan su cuerpo ¿Cómo se sienten hoy? Sesión 1		En la sesión 1, La niña dibuja en la esquina superior derecha dos círculos bordeados con una cresta, Utilizando color rojo, naranja y amarillo. Se limita en el uso del espacio de la hoja. Su dibujo podría interpretarse como un antifaz, o como dos seres dándose un beso. Los bordes de la hoja tienen varias de sus huellas marcando el margen	Todas las imágenes se concentran en una esquina de la hoja, se observa inseguridad en el uso de todo el espacio. Hay una enfática en el delineado y coloreado de las dos figuras las cuales al hablar con la niña confirma que "Es un antifaz a través del cual protege sus ojos". El resto de su cuerpo no lo dibuja	Hay que ocupar el mínimo espacio y asimismo no llamar la atención del grupo. Entre menos ruido haga el género femenino (en lo sonoro, lo creativo lo participativo) es una señal de de buen comportanmiento. No usar el espacio completo ni los recursos completos es una señal de no desear incomodar ni llamar la atención	Por que utiliza run espacio tan pequeño? Esta es una acción muy común en las niñas y más en aquellas que en casa son cuidadoras. En sus creaciones ocupan el menor espacio posible. Importante empezar con estas corporeidades crecientes, a trabajar la psicomotrivcidad gruesa. El movimiento que implique ocupar todo el espacio creativo (Juegos de metaforización de movimiento), correr arrastrar, gatear sin dejar rincones por utilizar. La práctica de ocupar todo el espacio y recordar que a eso tienen derecho, se ve reflejada en las creaciones pictóricas y en el volúmen de la voz

LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo ¿Cómo se sienten y qué merecen? Sesión 5		En la sesión cinco, la niña dibuja su cuerpo completo y destaca en un título grande, la manera en que ella desea ser llamada. El diminutivo de su nombre es "Samy" y así lo resalta sobre su cabeza. Alrededor de su cuerpo escribe las cosas que ella desea y que considera merece. Hace énfasis en que desea ser Cantante y asimismo, destaca que merece alimento.	En el dibujo se observa el uso de completo de la hoja, asimismo su gesto es sonriente y su esquema corporal se ve completo (Manos y pies) . El énfasis de su dibujo está en las alas que se proyectan de su cabeza, lo que en términos de Arheim, la niña resalta su poder.	Hacer uso del espacio completo para representar su imagen da cuenta del lugar que ella empieza a descubrir que merece.	El Catarsear es un espacio donde las niñas y los niños descubren sus potencias, habilidades y posibilidades. Esta acción va acompañada de lo que ellos desean así no esté dentro de sus posibilidades
Sesión 9 HAgamos ruido					

LAs niñas y los niñosrealizaron creaciones sonoras con los elementos que ellos escogieran. La creación era libre		La niña escoge hacer su creación sonora con una flauta que llama la atención por el color rosado. En este ejercicio ella la niña se involucra de manera autónoma con un grupo y toma el liderazgo del mismo.	La niña explora el uso de la flauta y no siente temor para expresar a través de los sonidos que emergen del instrumento musical. Se integra con un grupo de niños y entre todos hacen una creación sonora alrededor del personaje "Pera Manzana"	El uso de instrumentos musicales de manera libre en la mayoría de los casos genera una invasión en los cuerpos de quienes los rodean. Las niñas y los niños, están acostumbrados a que se les silencie en sus gestos, en el sonido que emiten, en los movimientos que realizan. Ante la posibilidad de hacer "Ruido" con el elemento que ellos desearan y a partir de él crear un paisaje sonoro para "Pera Manzana" los niños inician haciendo énfasis en el volumen y en la intensidad de los sonidos. Sin embargo, al pasar los minutos, empiezan a unirse entre ellos para coordinar sus sonidos con los de sus compañeros.	La jerarquía para impartir instrucciones se va cediendo a cada uno de los integrantes del taller, quienes empiezan a determinar el orden, las formas y las intensidades de sus creaciones.

MODELO DE ANALISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES
Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de Investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.

Actividades Taller

Material de análisis resultado de la acción: Videos- fotos -entrevistas

Investigadoras: Sandra Suarez, Linna Rodríguez, Catherine Rojas, Sebastían Piedrahita

ANÁLISIS ESTUDIANTE WP2-T16-20

Niño víctima de Bullying desde primero de primaria por parte de sus compañeros de colegio y su propia familia. Se caracteriza por un tono de voz baja y por fijarse en los detalles de las cosas que le rodean, por lo cual hace preguntas de manera constante, por lo que desde la casa lo denominan "Raro" (La madre del menor especialmente muestra preocupación porque su hijo es raro). Por parte de algunos maestros a lo largo de su primaria el niño ha sido víctima de Bullying. Se han burlado de él por su tono de voz y por su postura corporal.
El bullying que ha sufrido el niño ha sido a través de la burla con frases como ("Hable duro", "Parece Bobo", "Retardado"). El niño sufre de obesidad.

Fuente	IMÁGENES DE APOYO	Dinámicas de Concepción	Dinámicas de Valoración	Dinámicas de Representación: CÓMO ESTO RESPONDE A UNA JERARQUÍA SOCIAL ?	MODOS DEL CATARSEAR Transformación: ¿Qué vi que se transformó?
Sesión No. 1 Ficcionando					

El grupo sale a realizar una actividad de calentamiento con los compas. El calentamiento se hace a través de movimientos como saltar, correr, movimiento de las manos, las piernas, los brazos, el cuello. Estiramientos sencillos de piernas y torso. Asimismo, se hacen sonidos con la boca y gestos con el rostro		1.Desde mi experticia me he dado cuenta que Los niños que han sido víctimas de bullying procuran no realizar acciones que llamen la atención de los demás(MOvimiento, alzar la voz) 2. El juego es aburrido,El juego es sinónimo de Aburrimiento, El juego me expone, A través de las actividades de movimiento llamo la atención de los demás	Cinetica que tiende a estar en quietud, que no responde a la actividad. Ante la invitación al movimiento, el estudiante de manera recurrente se muestra callado y en quietud.No permite ningún acercamiento de sus compañeros. Pese a su tapabocas, su seriedad es evidente.	Representación de cuerpos agredidos: Por su forma corporal: Cuerpos de forma obesa, tono de la voz baja, espalda encorbada. Extremo silencio, Cinética estática Semblanza Seria Prácticas de la crueldad Representación del temor: Llamar la atención Implicaciones en la vida social:	El acercamiento hacia la tallerista para expresar lo que sintió AL FINAL DE LA misma sesión Permitir que emerja lo que no ha sido pensado en la actividad como espejo inverso, para el caso de quienes no han disfrutado la actividad. Por lo tanto, el catarsear en este caso estuvo en el poder decir qué actividades SI disfruta. El taller atiende a la particularidad de la persona

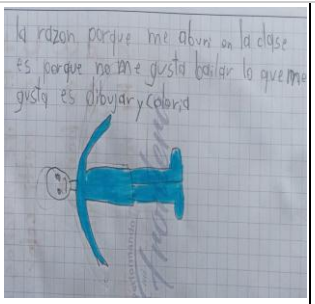
En la actividad del ejercicio del calentamiento, el niño observa detalladamente la cámara y constantemente pregunta a las chicas de apoyo que ¿Quién va a ver la grabación ?		A las niñas y a los niños introvertidos, no les gusta sentirse observados y si eso ocurre desean conocer la identidad y el motivo de quién los observa	Cinética estática, fija su atención a la cámara que lo está grabando, asimismo La escópica se centra en el dispositivo de grabación. Aunque ya intenta participar en la actividad a través de movimientos corporales, en varias ocasiones, se detiene repentinamente a observar la cámara.	Representación del miedo : ¿Quién va a ver la grabación ? ¿Quién me va a observar? Para quién están grabando? Por qué están grabando? No puedo relacionarme con extraños medida de cuidado constante en un contexto de violencia en el que constantemente se refuerza la idea de prevención	Después de explicarle a él y a todos los asistentes para qué iban a ser usados los registros, el continuó con la mirada fija a la cámara. Sin embargo en la sesión 4 en adelante ya no se fijaba en la cámara sino en las actividades. Un año después de realizado el taller, el niño solicita formalmente que se les proyecten a todos los asistentes al taller los registros del mismo. El taller debe proporcionar al asistente la posibilidad de observar y analizar su proceso
sesión 2 Camino Favorito	22 de febrero				

El grupo completo se desplaza al patio, se desplazan tomados de la mano para realizar una actividad de caminos , en el patio Hacen ejercicios dirigidos y posteriormente juegan a marcar caminos con los ojos cerrados		APARECEN MANIFESTACIONES DE LA AMISTAD DE SOLIDARIDAD He observado que las niñas con un alto sentido de cuidar y proteger a los demás acogen a niñas y niños (en especial niños) que observan inseguridad en sus relaciones interpersonales	El niño se acerca continuamente a una compañera que ha mostrado una gran necesidad de proteger, cuidar y ayudar a los demás. El niño se acerca a ella y permanece a su lado toda la actividad	Representación del miedo: Requiero a alguien que me proporcione seguridad La niña sinónimo de cuidado y protección Lo femenino como el lugar cuidador de la sociedad	Representación del cuidador, la interseccionalidad . **las vulnerabilidades de los dos, acompañadas, se vuelven potencia de solidaridad lo que les permite reinventarse.**
ACTIVIDAD OBSTÁCULOS : El grupo de niñas y niños entran al salón y encuetran canecas, mesas, tableros, distribuidos por todo el espacio,los compas se convierten en obstaculos ditgribuidos por todo el salon de manera equidistante entre los muebles ,y ellos mismos , las		ESperar para no llamar la atención No hacer mucho ruido	El niño se esconde, marca una distancia eventualmente con el grupo. Cuando es su turno de desplazarse, lo hace de manera lenta, en silencio y teniendo el cuidado de no tener acercamiento con ningun otro cuerpo. No presenta dificultad al	Representación del miedo a ser expuesto, a ejercer su cuerpo Representación de la verguenza a ser observado Representación de un cuerpo que ha sido expuesto al maltrato y a la burla Representación del miedo a la proxemia con otros cuerpos a encontrarse con otros cuerpos Si se llama la atención en movimiento brusco o ruido corro el riesgo de ser expuesto	El papel de las materias y los objetos con los que trabajo. Sentido metafórico a los objetos. Transformar los objetos en obstáculos y caminos, a través de este uso y las asociaciones que se hace posible el ejercicio del catarsear. El papel se vuelve espejo Asociaciones de amistad Proyección en el otro

niñas y los niños debían uno a uno recorrer todo el espacio pasando de manera cuidadosa por cada uno de los obstaculos. La tallerista se queda en una esquina con un grupo de 11 niñas y niños observando a los demas atraveasr los obstaculos, los animan con palmas ly gritos Sesión 2 video 3			deslizarse por el piso		
ACTIVIDAD CAMINOS EN EL PISO : de manera previa se pegaron en el piso multiples caminos con cinta de color amarillo ,marcando diferentes recorridos en curvas y rectas cruzandose unos con otros cada		La postura semi supino prono, da cuenta de una comodidad con el espacio, si se observa tranquilidad en la actividad que se está llevando a cabo (Dibujar, colorear), se puede determinar que esta acción le llama la atención	Se muestra cómodo al acostarse en el piso para colorear su camino Se acerca a otra compañera para intercambiar colores La enfática de sus trazos en el camino es marcada	Representación de un espacio de comodidad en el que se puede acostar en el piso dentro del mismo contexto que le impone permanecer sentado y en posición recta Representación de la Satisfacción de haber sido escuchado en su solicitud de dibujar La libertad de rayar el piso le provee un espacio de	Un espacio donde el niño es escuchado en sus solicitudes. La comodidad del espacio le provee la confianza para empezar a interactuar con los demás compañeros. Se observa a gusto con el espacio y con la actividad, en esta sesión el niño se acerca hacia sus compañeras a solicitar intercambio de colores para poder dibujar. Permitir el aumento de la confianza en el uso de su cuerpo.

camino estaba señalado con un numero , con elementos como pinturas, marcadores y crayolas los niños y niñas debian encontar el numero que les correpondia y decubrtir kla ruta marcada , a ese camino los niños y niñas asignaban un origen y un destrino y se les invita a pensar en los caminos que ellos han tenido que realizar y que han marcado su vida , la manera de trasar el camino era libre utilizando las marcas que quisieran (palitos, punticos, sus huellas etc),J		al niño y que se siente seguro al hacerla.	Su mirada está fija en el camino recorrido	tranquilidad. Se rompe el orden normativo	

ACTIVIDAD MI CAMINO FAVORITO: Se expone la pregunta, cuál es mi camino favorito? Cada niña y cada niño debe dibujar su camino favorito. Pintura dactilar con témpera. El niño responde que su camino favorito es de la alcoba a la nevera		La comida representa lugares que dan satisfacción y/o seguridad	La realización del dibujo es hecha en el piso, al igual que colorear los caminos, el niños muestra mucha seguridad. Se observa una enfática marcada en el registro pictórico, juego con los colores. Sin embargo es ambiguo el punto de partida y de llegada en el dibujo. Hay más énfasis en el centro, donde se asumiría están los alimentos de la nevera	Satisfacción por la acción de dibujar Representación de una carencia, el alimento. Búsqueda de alimento como prioridad La llegada al alimento debe ser por un camino con pbstáculos o muchas variaciones.	
Acciones con la agenda					

LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten Sesión 1		No me gustan las actividades en las que se exponga mi cuerpo, siento placer al dibujar	El dibujo muestra un rostro neutro sin expresión y claramente escribe que no le gusta bailar sino por el contrario disfruta dibujar. El dibujo muestra un esquema que ocupa un poco espacio	Representación de un cuerpo lineal que no ocupa mucho espacio y en el que están ausentes las manos. Representación de ausencia de cuidado La expresión de lo que lo hace feliz es la representación de la confianza que le empieza a proporcionar el espacio y las personas que lo rodean	
LAs niñas y los niños dibujan su cuerpo como se sienten y qué merecen Sesión 5		La comida representa un lugar de satisfacción y seguridad y cada vez hace más énfasis en esa demanda	Dibujar un rostro feliz muestra algún grado de satisfacción Escribe con claridad que se siente con un cuerpo grande y fuerte Hace énfasis en que se merece de comida arroz con huevo, café y regalos . Muestra un cuerpo con apertura a	Representa Se describe con seguridad a través de ser fuerte alto y grande, asimismo destaca que se merece comida y regalos. está empezando a demostrar que tiene derecho a exigir	Se observa transformación en la representación de su rostro. El trazo de su silueta es seguro y las piernas abiertas demuestran que ocupa un espacio grande . Sus brazos siguen abiertos pero son más fuertes que los de la primera imagen. **Esa representación del sí mismo, que nombre puede tener? autometáfora, imagen metafórica,**

			recibir. Demarca una silueta más grande y que ocupa más espacio.		
Sesión 9 Hagamos ruido					
LAs niñas y los niños fueron a realizar creaciones sonoras con los elementos que ellos escogieran		El sonido en libertad es un canal de expresión de energía y de afectos. A lo largo de mi experiencia he podido observar que es de las actividades que más disfrutan las niñas y los niños y a través de la cual se sienten más fuertes. Darles la libertad de crear sonidos a través de elementos cotidianos .	La enfática en la producción de sonido es marcada, su mirada exploraba todo el espacio, su postura corporal es abierta y se permitía bailar acompañado de los sonidos que él mismo generaba (video 78 sesión 9) Producir sus propias sonoridades puede aventurarse a bailar sobre ellas	Representación de cuerpos: Rompe jerarquías y el lugar de la autoridad y se convierte él en el dueño de sus sonidos y movimientos.	Su expresión sonora, corporal y cinética expresan seguridad y satisfacción en la acción que lleva a cabo

ANEXO 9.2 ANÁLISIS DE DINÁMICAS DEL CATARSEAR

En este apartado, un grupo de investigadore127s de la linea, aportó con una mirada crítica que nutre la práctica del Catarsear con aportes, de acuerdo a situaciones ´presentadas en el taller. Las conclusiones de estos cuadros, son expresas en el cierre del capítulo 4 del documento de tesis.

MODELO DE ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES **Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén**
Pregunta de investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.
Situación Problema:
Indicación de la actividad - integra varias acciones:
Material de análisis resultado de la acción:
Investigadoras: Sandra Suárez, Angie Rodríguez, Sebastián Piedrahita y Linna Rodríguez.

127 Maestro Sebastián Piedrahita, Maestra Lina Rodríguez y Maestra Angie Rodríguez (Rosil)

Dinámicas de la vida cotidiana: Se ajusta a acciones y prácticas específicas del taller.			**Dinámicas de Concepción:** (creencias, ideas, conceptos, imaginarios, opiniones, discursos, etc.) Lo que se dice y se piensa como verdad Ejemplo: que no me peguen	**Dinámicas de Valoración:** (los intercambios sensibles a partir de reconocer los registros y las dinámicas en la experiencia y en la condición corporal) Cuadro octádico, Madoki, ¿Cómo habla su cuerpo?	**Dinámicas de Representación:** (el predominio del modo de relación vertical - jerárquico y desintegrado, respecto al cuerpo desde el régimen bio-político, estatuto, corporal, tecnocracia de la sensibilidad). ¿Qué se representó? Representación de su propio cuerpo y de sí mismo a partir de la acción y la valoración.	**Dinámicas del Catarsear:**
Sesión 1: Fotografías y capturas de pantalla de los videos de regitro de la sesión. Imágenes del inicio de la sesión: presentación de la tallerista; las personas que apoyan el taller y los investigadores invitados (compas). Presentación del taller a los niñxs, las intenciones y deseos.						
Primera acción: Antes de iniciar la primera sesión, la tallerista se apoya de una de sus estudiantes de un curso más avanzado, para que vaya interactuando con los niñxs, mientras ella se prepara. Se			La tallerista les llama la atención para que la escuchen y escuchen a sus compañeros, diciendo que lo que dice ella y sus compañeros, es muy importante. La tallerista señala que están haciendo ruido unas personas hablando al fondo, hace que los niñxs les indiquen a las personas que hagan silencio con un gesto con el dedo sobre la boca. **(gesto de hacer silencio)** **Para tener la atención de los niñxs, la tallerista aplaude y habla más fuerte.**	**Somática cerrada controlada:** **Se evidencia que la tallerista busca la atención de los niñxs, de una manera circular. La posición de los niñxs a pesar de ser en mesa redonda, evidencia una jerarquía hacia la tallerista, al observarla mirando hacia arriba (en algunas ocasiones) o de frente con las manos sobre las piernas.** **Léxica cerrada y controlada:** **La tallerista recurre constantemente a prácticas**	Se hace necesario en la escuela, decirles a los niñxs que es muy importante lo que los otrxs dicen. Los niñxs no muestran en muchas ocasiones un interés por escuchar al otrx. La manera de tener la atención de los niñxs en la escuela, es a través de prácticas del callar y del silencio.	Es importante establecer códigos para conseguir la atención de los niños. Códigos que se salgan de los parámetros del silenciar y el orden jerárquico tradicionalmente establecido.

evidencia que la estudiante es mayor a los niñxs que participan del taller, se sientan en círculo para escucharla. **Segunda acción:** la tallerista inicia el taller haciendo que los niñxs se hagan en un círculo. Indica que el taller, es una continuación de prácticas de clase que ya ha tenido con los niñxs.				**comunes en la escuela para hacer silencio. Acciones como el dedo sobre la boca en señal de silencio, el hacer sonidos como shhhhh y señalar a los niñxs que otros en el espacio no permiten escuchar.**		

MODELO DE ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES

Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

Pregunta de investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?

Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.

Situación Problema:

Indicación de la actividad - integra varias acciones: Crear el paisaje que se encuentra en ese país fantástico, ese lugar seguro, utilizando todas las partes de mi cuerpo para plasmar el escenario fantástico. Posteriormente, estiraremos un telón de papel craft, en el que cada una de las niñas y los niños plasmará con las huellas de sus manos, pies y brazos todo el paisaje que rodea a ese personaje ficcionado (bitácoras sensibles). Podemos utilizar diferentes texturas para realizar nuestro paisaje.

Material de análisis resultado de la acción: Telónes de papel craft con las creaciones de cada una de las niñas y los niños - Video del momento de las creaciones de pintura en papel craft - agendas: escritura de las 5 características de su lugar seguro.

Investigadoras: Sandra Suárez, Angie Rodríguez, Sebastián Piedrahita y Linna Rodríguez.

Dinámicas de la vida cotidiana: Se ajusta a acciones y prácticas específicas del taller.	**Dinámicas de Concepción:** (creencias, ideas, conceptos, imaginarios, opiniones, discursos, etc.) Lo que se dice y se piensa como verdad Ejemplo: que no me peguen	**Dinámicas de Valoración:** (los intercambios sensibles a partir de reconocer los registros y las dinámicas en la experiencia y en la condición corporal)	**Dinámicas de Representación:** (el predominio del modo	**Dinámicas del Catarsear**

		Cuadro octádico, Madoki, ¿Cómo habla su cuerpo?	de relación vertical - jerárquico y desintegrado, respecto al cuerpo desde el régimen bio-político, estatuto, corporal, tecnocracia de la sensibilidad). ¿Qué se representó? Representación de su propio cuerpo y de sí mismo a partir de la	

					acción y la valoración.	
Sesión 3: Fotografías y videos, Secuencia 1: se organizan por grupos y hacen dibujos con tiza sobre el pavimento del patio, marcando territorios Resultados del ejercicio, lo que dibujaron y como lo hicieron en el pavimento, las indicaciones de movimiento corporal después de dibujar los territorios.						
La tallerista despues de organizar por grupos a los niños y niñas asigna un compa a cada grupo, indica entonces que cada grupo se junte y hagan con la tiza una linea que marque el territorio	 		Los niños de cada grupo dibujan con tiza caminos y rios, y se delega un Compa para cada grupo que ayuda a guiar el dibujo y a poner deaciuerdo a los niños y niñas de cada equipo. En uno de los grupos uno de los niños dice: "**ya hicieron un río**" y la Compa acompañante señala con el dedo de su mano derecha una parte del dibujo en el piso y dice "**y el río como lo hacemos, así?, acá ya hay uno o es un camino, cual era ese?**" y otro niño dice: "**Yo estoy haciendo uno por acá**" y otro pregunta: "**Acá hay un camino**?" mientras camina encima del camino dibujado. En otro grupo mientras se	**Somática en dinámica controlada y en una fluxión cerrada (al pedir se controle la energía para hacer solo lo indicado por la tallerista)** En cada movimiento corporal hay un director o directora, todos los niños y niñas solo se dejan guiar, o siguen la acción de quien guía, por lo tanto hay un director de orquesta a quien miran todo el tiempo, a lo que corresponde una Somática de modalidad de cinética dinámica controlada, que a su vez puede estar vinculada a una fluxión centrípeta, por la sensación del cuerpo controlado, una presión hacia dentro. Las talleristas posiblemente tienen la idea de que el ejercicio está liberando el cuerpo de las niñas y niños, pero al inducir y controlar con tantas indicaciones no se libera, sino que la	Represent aciones de la tallerista de la infancia. Cual es la representa ción de la infancia que la tallerista está vendiendo. **En el taller que se va a proponer revisar la represanta ción de infancia que estamos**	Las representa ciones de la infancia de la tallerista influencia las acciones de los niños. Es importante que quien dirija el taller, tenga sus espacios personales para representa r su propia infancia y

donde están todos los integrantes de grupo para luego hacer dibujos dentro de este territorio de cosas que se desea estén construidas en este territorio ideal, un lugar			visualiza a varias niñas y niños dibujando casas, rios y fabricas de pizza, se escucha a la tallerista diciendo: "**lo que queramos, si me tocara yo dibujaría, rios de crema pastelera, fuentes de chocolate. Que más se me ocurre**" Se dibujan castillos, torres de energía, casas, edificios, parques de diversiones y parques de juegos infantiles con toboganes y pasamanos, montañas con árboles y nevados, caminos y algunas frutas. Todo lo que se dice son	energia es dirigida hacia dentro, reteniendo hacia dentro	**vendiendo ?** Es evidente la búsqueda de caminos. Represent ación de la incertidum bre.	al hacer evidente este panorama tenga claro que no correspond e a la infancia de los niños, que ellos deben tener libertad para expresar o plasmar sus propias representa ciones.

fantástico. Deja entonces un determinado tiempo para este desarrollo y cuando termina cuentas hasta tres para detenerse en esta acción de dibujar con tiza sobre el piso de adoquines.		https://drive.google.com/drive/folders/1iQ_rB0d05KM6d0cuQh4Lu9MSG42zdVAu?usp=sharing	instrucciones de un deber hacer		Se tiene una imagen de las infancias desde una corporalidad carente, como si fuesen incompletas y como si siempre necesitaran ser guiadas todo el tiempo. Se propone una actividad que la acción de las talleristas y los compas dirigen en	La libertad de expresar de los niños no debe estar limitada por la presencia de observadores que lideren sus espacios de creación.

					contradicción. primero se les invita a las niñas y niños en el taller a dibujar los paises y definir ciertos movimientos, con la idea de poder evidenciar en los elementos que dibujan esos lugares soñados, sin embargo, en segunda	

					instancia, los compas son quienes terminan guiando la actividad y llevan el timon, les infantessiguen sus indicaciones y a veces su supervisión define que dibujar, pareciera que fuese una inmersión experiencial para los compas y las talleristas	

					teniendo como vehiculo la compañia y apoyo de las niñas y los niños.	
Luego, se elige un integrante de cada grupo para formar un grupo aparte con la tallerista, e indica la tallerista que todos los integrantes de cada grupo dirijan su		https://drive.google.com/drive/folders/1a9YxubELHRUwdyBDMx9EICO0eV-zk6xx?usp=sharing	Dice la tallerista: "**Cada país me manda a alguien**" mientras van llegando algunos ella coge a un lado de la mano a una de las personas que llegan, y al otro lado a otra persona, por lo que los otros niños y niñas que van llegando también se cogen de la mano formando una misma cadena. Cuando llega el último dice la tallerista: "**todos miran a la persona que los está representando**" y en otro momento dice: "**vamos a pedirle a los habitantes de ese lugar hermoso, que miremos a los representantes**" e indica dejar de	**Somática de cinética dinámica controlada en las personas participantes direccionada por la léxica de la tallerista** La direccion es dada por medio de dos rutas sensibles, una es por medio de la palabra, al describir que hacer se induce a cumplir la accion indicada, otra forma es mostrando el ejemplo del movimiento, tanto las talleristas como los compas estan induciendo al mostrar a las infoancias como hacer la acción. Es por lo tanto una somática de cinética dinámica controlada por la léxica, el cuerpo de todos y todas que siguen las palabras que indican que hacer. pero son las palabras que controlan y	Se pretende que quienes participan, experimenten por medio del ejercicio varios momentos de desplazamiento y la migración, o se reviva la experienci	La libertad de expresar de los niños no debe estar limitada por la presencia de observadores que lideren sus espacios de creación.

mirada al integrante de su grupo que se fue			dibujar y guardar los materiales de dibujo, y prestar atencion, mientras va dirigiendose a uno de los niños representantes y dice: "**empezamos con...**"	presiónan el cuerpo, van induciendo, van indicando, van guiando las formas de mover el cuerpo.	a, por medio de la contrucció n de un espacio que cada grupo construye y dice que es su país, se espera que las asociacion es entre lo vivido y el juego, se generen de manera sencilla, no obstante, los participant es solo juegan, y siguen instruccion	

					es, no tienen allí un espacio para expresar en este juego o proponer, solo se dejan llevar por el juego.	
La tallerista indica entonces que cada grupo debe inventarse un movimiento, que todos los de ese grupo		https://drive.google.com/drive/folders/1-uS7kKkdNpeVJwdjTJZdziGhfcOq0AQb?usp=drive_link	La tallerista va guiando y coordinando a los grupos, cuando dice "**Cambio**" todos los grupos se mueven al lado izquierdo, al espacio de otro grupo que representa un país diferente. La tallerista está pendiente de que los grupos estén desplazandose al lugar que corresponde y cuando un grupo se equivoca dice: "**para donde van ustedes?**" "**ustedes vienen para acá**" mientras señala la ubicación que considera correcta. Cuando ve a	**Somática en fluxión cerrada al ser corregidos ante un desplazamiento que no era el indicado** Al hacer un enfasis en un error, se resalta a quienes cometen el error, que hay una forma de hacerlo correctamente, reforzando que la actividad toda es guiada para seguirse según las instrucciones e indicaciones, se refuerza una fluxión somática cerrada, de energía que presiona haciendo fuerza hacia dentro	Se espera que la obediencia y la reparación de los errores, pueda hacer cumplirse el ejercicio mismo y por lo tanto los	La libertad de expresar de los niños no debe estar limitada por la presencia de observadores que lideren sus espacios

repitan y después indica que cuando el grupo de la tallerista se mueva, todos deben saltar al territorio marcado con tiza del grupo del lado derecho y hacer el movimiento que este grupo inventó y así ir rotando a cada territorio o país replicando			un grupo que deja de moverse, dice la tallerista: "**pero no pueden parar**" indicando cual es el movimiento que le corresponde mantener continuamente durante su estadía en ese espacio. Se puede notar como cada grupo hace según el comportamiento de su compa, si el compa hace los movimientos constantemente, los niños y niñas de ese grupo imitan, si el compa cambia el movimiento, los niños y niñas de ese grupo, en su mayoria, lo imitan, si el compa evita el movimiento, los niños hacen lo mismo, como si estuvieran condicionados.		objetivos del taller. Es una imagen de la persona infante, que ante el error requiere ser corregido y se le indica como hacer la acción bien hecha. Se refuerza una idea de que las políticas entre los paises son quienes pueden guiar la forma correcta	de creación.

un movimiento propio de cada lugar, como cuando toca adaptarse a una cultura					de migrar, y que hay una forma correcta y otra incorrecta.	
Sesión 3 - Video SDV_0003 - Secuencia 2: calentamiento corporal y baile Se ubican todos los niños y niñas junto a los compas alrededor en círculo siguiendo la instrucción e imitado las acciones de las talleristas						
Mientras van llegando los participantes, se van sumando a un círculo de personas sentadas en el piso.		https://drive.google.com/drive/folders/1TODcwPCYLeAlvRuZfnKc3VPaE2Jk2TZ-?usp=drive_link	las instrucciones en el cuerpo por medio de indicaciones de movilidad, tienen el objetivo de un calentamiento y audar a evitar lesiones durante los talleres, sin embargo también se produce una unificación de los cuerpos que en unidad van repitiendo los movimientos, y se va dando un conocer, un dejarse manejar de la voz que dirige a todos y todas.	**Somática proxémica corta por medio de la repetición de movilidad que va unificando los cuerpos de quienes participan** Se presenta por lo tanto una proxemia somática, al generar cercanía entre los cuerpos, al inducir a la repetición de los ejercicios de movilidad a todos y a todas las participantes y al inducir la tallerista al control por medio de la léxica, por medio de las palabras, se acuerda que	La imagen de la acción maternal, protectora, vista como la idonea para el cumplimiento de los objetivos del taller,	

La tallerita va indicando repetir ciertos movimientos para ir haciendo calentamiento y ejercicios de movilidad, durante e ltiempo de las instrucciones, la tallerista va expresando o asociaciones chistosas de estos movimient				las palabras y la voz de la tallerista guiarán las acciones de todo el taller.	porque estará pendiente de que se cumplan las acciones programadas. Concuerda con la imagen de los niños que deben ser guiados porque son dependientes y requieren de una persona que les guie en cada momento. Si se	

os para mantener la atención y entretener a las niñas y niños, como también animarles a que sigan las indicaciones, al final se hace un ejercicio de respiración profunda y se explica el efecto que este ejercicio tiene					unifica el cuerpo, todos seguiran la fuerza del colectivo y así no habrá que preocuparse por las iniciativas individuales, el colectivo indicará que hacer, no hay que pensar mucho.	

sobre si misme						
La tallerista pide formar dos grupos, en dos filas, explica la importancia de ser respetosos al entrar ne contacto con alguna o algun compañero para mantener una		https://drive.google.com/drive/folders/16B7jRHqvYX5u889CINKJMz8m98fuUega?usp=drive_link	al mencionar estas indicaciones del cuidado en el contacto del cuerpo del otro, la tallerista ayuda a indentifcar en los niños y niñas los límites que el cuerpo debe tener para no invadir ni vulnerar a otras personas, pero también para saber decir no, expresar el malestar y poner frenos a quienes tengan acciones que sobrepacen los límites corporales propios.	**Somática en enfática marcada para centrar la atención en el cuidado del contacto con otras personas** Las indicaciones del cuidado en el contacto corporal entre participantes del taller generan una enfática somática, al señalar lo importante de estar atentos al cuidado de la otra persona y al cuerpo propio y una fluxión somática al indicar el control energético que ocurre en el intercambio sensible, una fluxión también hacia dentro, centrifuga, que relaciona la proximidad somática controlada y conciente, por lo tanto la cercanía en la distancia apropiada	por medio del contaco físico inicia la invasión o apropiación del cuerpo de la otra persona, la tactilidad como algo privado pero a su vez no tenida en cuenta en el diálogo	El cuidado en la tactilidad hacia el otro cuerpo debe basarse en el consentimiento de ser tocada y/o tocado desde los parámetros requeridos por el taller. La

sintonía del cuidado en el grupo. Se van empezando a indicar hacer un desplazamiento de cada grupo a manera de un trencito por varios espacios del aula					cotidiano en especiall en diálogos mas culinizados, de eso no se habla. Se guarda silencio de cuando se hes tocado y de lo que se toca o se tiene la imagen de la experiencia tactil como tan irrelevante, que no vale la pena mencionarlo. Además	posibilidad de decir No siempre está presente y es válida.

					que hablarlo, incomoda. porque la palabra se vuelve palabra que toca, palabra con tactilidad	
La tallerista pide a los dos grupos ya formados que respondan ante 3 o 4 variaciones de movimiento en respuesta al ritmo de		https://drive.google.com/drive/folders/1e2lbvIfkilQHB7W3lY4Rr4tnqnISz_tg?usp=drive_link	se siguen instrucciones de un deber hacer del cuerpo, pero los y las infantes lo perciben como las normas de un juego, que si fallan pierden puntaje o si lo hacen bien gana el grupo al que se pertenece, está la actividad trazada como una competencia y se evidencia que varios la disfrutan	**Somática en fluxión cerrada ante la propuesta de un juego de competencia a partir de una somática cinética dinámica, porque se hace solicitando a todos y todas que se compita por quien hace mejor ciertos movimientos** Se induce entonces a los y las infantes a competir, que consiste en medir los entrenamientos y habilidades corporales, todos siguiendo las palabras de la tallerista, en varios ensayos incorporando la secuencia propuesta de movimientos y canto, y siguiendo el ritmo de la canción, como siguiendo a	El juego en competencia que permite la integración y la cofradía entre los equipos unifica los cuerpos y facilita que las indicaciones de una	Utilizar los parámetros tradicionales de poder (Competencia) como una acción estratégica inicial para que las niñas y los niños no centren la

la música, pero cambiando de un movimento secuencial a otro movimento cuando se diga un número, a manera de competencia se definen puntajes al grupo que con más excatitud logren cambiar a la variación indicda con mayor rapidez y				una directora de orquesta estan atentos y atentas a los cambios de estas indicaciones de una dinámica cinética somática que por el control dado a través de la léxica de la tallerista, se produce a su vez una fluxión somática cerrada o centrífuga entre los participantes y la tallerista que guia el movimiento.	sola voz y una sola palabra sea atendidas en colectivo, como el ambiente de un equipo deportivo.	atención en su miedo a ser expuesto, puede ser utilizada únicamente en el inicio del proceso. Gradualmente, esta estrategia debe desaparecer de las acciones para dar paso al juego performativo desde la colaboración y la

mantenien do el movimient o. Se hacen varios ensayos previos y luego se empeza la competen cia.						mirada solidaria.
Sesión 3: Material, Hojas pintadas de papel craft: Pinturas de su lugar seguro Resultados del ejercicio, lo que dibujaron y pintaron con las manos, los dedos y las partes del cuerpo que quisieran						
Sesión 3 - Pinturas sobre Craft - Lugar Seguro: Los niños y niñas dibujan y pintan un paisaje, país		https:// drive.go ogle.co m/file/d /1ih3FS MUeI9o fdRLUFx PKoiXHV jwu7UYr /view?u	La idea de que el paisaje y los elementos de la naturaleza acogen y protegen, la irradiación del sol, el aire, el viento, la presencia de arboles, lagos y rios como generadores de bienestar, plenitud y tranquilidad, en asociación a las sensaciones que produce ese contacto físico con organismos vivos y vitales como el agua, el calor de los rayos solares, el aire. Se piensa que	**Escópica somática en Proxemia corta:** Es un resultado visual de la indicación de pintar sobre el papel craft, por lo tanto es **escópica**, vinculado a una **somática de la tactilidad** debido a que se indica pintar con partes del cuerpo, consiste en una acción del contacto de la piel y la pintura ejerciendo presión para pintar sobre el papel craft, por lo que a su vez es **proxemia corta,** se evocan las experiencias vividas de tactilidades	Confort y tranquilida d recibida en la armonía visual de las plantas y de los paisajes, como también en el	

fantástico o lugar seguro sobre el papel craft utilizando en su mayoría los dedos y las manos como si fueran pinceles, aunque se les indicó también que podian usar otras partes del cuerpo.		sp=sharing	hacemos parte de la naturaleza y que por lo tanto nos brinda todo lo bueno, nos alimenta y nos da paz	somáticas al entrar en contacto con los entornos naturales que pueden apreciarse interconectados, contacto de pieles y transferencia de una vitalidad en el contacto de un cuerpo y otro.	contacto físico o la sensación que r, las familias tampoco aparecen ecibe el cuerpo desde el entorno del a naturaleza y sus elementos REVISAR LO INQUIETANTE, RECURRENCIAS, LUGARES SEGUROS E INSEGUROS EN LA MAYORÍA DE LOS	

					DIBUJOS ELLOS NO APARECEN	
			la idea de que la forma de la casa evoca el lugar de protección, y según el tamaño en que se dibuje será mas grande su influencia protectora. En asociación a un contenedor protector como lo puede ser la forma de una casa, algunos casos de las pinturas se evidencian capas de pintura generalmente ubicadas en la parte superior del formato como cubriendo o protegiendo los elementos dibujados en la parte posterior	**Escópica somática en Fluxión centrípeta (la energía hacia dentro):** **la casa aparece como una capa o una piel que protege un nucleo y a las personas que la habitan, como si fuera un empaque, que viene cellado por todas partes, por lo general es entendida como una familia que comparten un lugar en común, un campo protector compartido, por lo cual es de registro escópico pero también ha sido pintada por lo niños como capas unas sobre otras como pieles otras que hacen parte del entorno natural, esta relación de que las paredes de un entorno pueden ser**	La Casa como elemento protector, la forma cuadrada de la casa, como elemento cerrado de cuatro lados, o circular, como elemento que acobija. La	

				una extensión de pieles del cuerpo porpio nos trae a asociar el registro somático y que pueden entenderse como capas protectoras de otras personas o de ciertos entornos que le cubren o que le han cobijado en algún momento de su existencia, debido a que son elementos o capas que cubren un centro, se entiende que la energía de las modalidades corresponde a una fluxión que se dirige hacia dentro.	forma de la casa como representación de la familia o del hogar	
			En algunas composiciones se ubica la pintura de varias manos como invadiendo y texturando los espacios vacios, se enfatiza en el contacto corporal llenando un espacio de textura de varias manos o la presencia de dos manos muy abiertas, (puntura de manos blancas o violetas) como indicando en esa expanción una amplitud para cubrir, para acoger lo máximo posible los dedos los elementos del resto de la composición. También se utilza la textura de los dedos para	**Somática escópica en Fluxión centrífuga (energía hacia fuera):** Al pintar e imprimir los dedos y las palmas de las manos repetidamente, se evidencia un **registro escópico** por la impresión de pintura sobre el papel craft, pero a su vez un **registro somático** por ser las manos las que quedan impresas en el dibujo, con los rasgos caracteristicos de los dedos y las palmas. Hay una fuerza dirigida hacia fuera, es una acción de ampliar las manos porque se agrandan, es una modalidad de **fluxión centrífuga**, hacia fuera, se	El cuerpo por medio de la expresión creativa se puede ampliar, al conectarse con elementos del entorno natural, es influenciado para	

			texturar la superficie simulando la textura visual de la vegetación, las hojas de los arboles, el pasto y las flores.	estiran los dedos lo que mas se puede, como haciendo de ellas una mano gigante, tambien puede tener una intensión de registrar el movimiento, el desplazamiento de los dedos, los diferentes momentos del movimiento.	conectarse con estos elementos naturales e irradiar hacia el exterior de la capa orgánica, conectando y apropiandose de factores externos. es por medio de la tactilidad que se conoce mas intimamente la composción de las plantas, las	

					flores, los frutos, el rio, la tierra y las piedras	
Sesión 3 - Video SDV_0003 - Secuencia 3: momento de las creaciones de pintura en papel craft Se le entrega a los niños y niñas elementos para ser vestidos en su cuerpo, como pelucas, collares y antifaces, para que desde el juego puedan interpretar su rol de lideres del territorio que a su vez están pintando.						
los niños y niñas reciben accesorios para vestir y crear su personaje, aceptando toda propuesta de cambios en su apariencia		https://drive.google.com/drive/folders/1SArlWQ2ncYhS3ugqSDMqHLfHEtr-gshL?usp=sharing	las profesoras inducen al juego y a la fantasia haciendo la acción de ponerse los accesorios, para luego con la voz interpretar un personaje, diciendo **"en Katamandake tenemos el cabello de esta manera"** mientras se usa una peluca, se hace la acción creativa, para que cada niño vaya pensando y creando como podría ser su apariencia en este territorio donde se es lider.	**Escópica y léxica en fluxión centrípeta (energía hacia fuera)** A partir de la manifestación escópica y léxica de la tallerista, invita a las y los participantes a recrear la escopica de sus cuerpos, se hace la propuesta de ampliar la escópica para representar los rasgos de un territorio y de la gente que lo habita, por lo tanto, la energía va direccionado en fluxión centrífuga, hacia afuera de sí	Se presenta la posibilidad a través del ejercicio de construir un personaje caracteristico de una región, de un	

con los elementos que le propongan, quienes reciben algun objeto, hacen expresiones de sorpresa como si hubieran ganado algo en una rifa. Todos se levantan y se esfuerzan en mantenerse en el puesto levantand			Se tiene la idea de que se aprende mas facil mostrando la acción como ejemplo facilitará la indicación de crear el personaje. Los niños y niñas encuentran mas facilidad al ver el ejemplo y repetir la acción, que si recibieran la instrucción con explicaciones por medio de palabras o dibujos. Tienen una plasticidad intersensible que permite incorporar con facilidad todos los elementos.		territorio, generalizando los rasgos comunes de los habitantes de este lugar. Se refuerza el esterotipo y la generalización de las personalidades y de los carateres de una comunidad, como si hubiese una forma de representarse.	

o solo la mano y diciendo yo, yo...yo, esperando poder recibir algo de los accesorios que reparten. Hay un alto valor de lo poco que se recibe, y se ven en sus expresiones un gran disfrute en el acto de ponerse los objetos. Si se empiezan			y dice la tallerista: "**si algún compa no quiere escribir en ese papel, sino darme su lugar seguro en su propio telón, lo puede hacer**" "**sino quiero dibujar sino que quiero escribir, todo lo de mi lugar seguro, lo puedo escribir**" y dice: "**si para dibujar, necesitan que en tu país tengan una peluca blanca, acá hay una peluca blanca**" "**Quien necesitaría una peluca blanca**" varios en respuesta, levantan la mano. luego: "**y si la lider se quiere poner joyas, pues usa una joya"** y otro tanto de niños se mueven para estar cerca de donde se reparten las joyas	**Escópica fluxión cerrada que a su vez por momentos se vuelve fluxión abierta** La tallerista al proponer una gama mas amplia de opciones en el hacer creativo de quienes participan del taller, muestra una disponibilidad que puede ser interpretada como mas libre para las acciones de todos y todas, sin embargo al indicar que los elementos que se van repartiendo serán para unos pocos, porque no alcanza para todos y todas, restringe de nuevo la expresión corporal del grupo. Se cruza por lo tanto ambas fluxiones, hay fluxión escópica abierta al proponer varias opciones del hacer creativo con la pintura y el dibujo y a su vez fluxión escópica cerrada al ofrecerse una posibilidad limitada de los accesorios para vestirse del personaje representativo del territorio	Los representantes docentes abren el abanico de opciones porque comprenden en que las y los infantes se limitan a hacer lo que se les indiquen, y si solo ven una unica opción esa es la que siguen sin cuestionarlo. Pero también está presente la limitación	

a desplazar y acercar demasiado, se deja de repartir, por lo que vuelven a su lugar esperando que se les entregue en recompensa por permanecer en su lugar.					económica que les obliga a restringir los materiales y demás elementos que puden ofrecer a sus estudiantes, hay una acostumbrada limitación a recibir parcialmente por la precariedad del sistema educativo del estado Colombiano.	

Después de un tiempo de estarse repartiendo los accesorios, lentamente desplazan su cuerpo, a partir de lo que les es permitido, primero levantando la mano, luego poniendose de pie, luego poco a poco desplazandose hacia la ubicación		https://drive.google.com/drive/folders/1M-dN194zb4p3Uhiqvflhht6L_ppVv6Gc?usp=sharing	Mientras se reparten los accesorios, la tallerista dice: **"no alcanza para todos no alcanza para todos, es lo que alcance"** y en otro momento dice: "**pero todos por el mismo lado no se puede**" luego dice: "**no alcanza para todos**" Es una frase para contener un poco la emoción de ver que aunque estan repartiendo algo, es posible que no alcance y toque quedarse con las ganas, es una prevención reguladora, que permite a los niños y niñas prepararse a una no satisfacción.	**Somática cinética dinámica y estática:** Tensión de los niños entre moverse de su sitio o mantenerse en su sitio, esperar y contener el movimiento hasta que se les permita desplazarse (Notas y asociaciones por revisar: cuando uno ya se ha ido, ya mas facilmente se vuelve a ir, y uno se va las veces que sea necesario irse, ya no hay tanto miendo de desplazarse, ni siquiera la autoridad puede contener con suficiente poder este dinamismo somático que se queda impreso en el cuerpo, solo es que ocurra la primera vez y ya queda uno así)	hay una tensión entre el niño que no se deja y el niño que es juicioso y hace caso a lo que le indican. El niño que debe ser avispado y llegar de primero para cuando estan repartiendo algo poder escoger de lo mejor disponible. Se tiene tiene la	

de la tallerista que reparte los accesorios. Uno a uno se van acercando con sutileza en el movimiento, intentando que la tallerista no se de cuenta. Pero					idea de que cuando hay una demanda colectiva, como cuando se reparte algo, ya la responsabilidad de las acciones dejan de ser individuales y pasan a ser colectivas.	

cuando ella se da cuenta dice una frase, para recordar que deben permanecer en su lugar.			Para recordar a los niños y niñas que deben permanecer en su lugar, la tallerista dice: "**ahorita**" se detiene y deja de repartir los accesorios y luego dice **"dejaron de dibujar**" mientras señala los pliegos de craft y después indica diciendo "**Un lider que abandona su lugar seguro para ir a buscar un collarcito?"** todos prontamente regresan a su puesto, y dice ella: "**exacto**" hace una pausa y continúa diciendo: "**que lider necesitará este collar**" los niños corren y se acercan a la tallerista y ella dice: "**no, no le voy a entregar a quien no haya dibujado**" La idea de que los niños no entienden las indirectas ni pueden ser guiados con amabilidad y desde el juego y la didáctica, siguiendo las lógicas mismas del juego, se crean normas dentro del juego mismo que tengan correspondencia con	**Somática y léxica en fluxión cerrada al condicionar deteniendo la repartición hasta que todos y todas vuelvan a su lugar** La tallerista va dirigiendo la actividad y los y las infantes confian y siguen su criterio que determina si el taller va como se espera. Todos y todas siguen las instrucciones esperando que quien sabe guiar la actividad para los objetivos trazados vaya corrigiendo cuando necesario la ruta. Por lo tanto la Fuxión somática y de la léxica tanto de las palabras dichas como de las acciones del cuerpo son seguidas y condicionadas por todos y todas siguiendo lo que dice la tallerista, al poner el freno ante el desorden que puede irse generando en quienes quieren recibir uno de los accesorios y empiezan a amontonarse, es un acto de control de la energía colectiva en fluxión somática cerrada, al poner un	Que toman en serio y que toman en broma? El juego puede ser un asunto serio, según como se juegue, el juego o la palabra que al tiempo evoca un mundo imaginario, puede estar indicando acciones importante s y serias, que hacen parte de la vida	

			las necesidades normativas del ambiente escolar.	condicionante, de volver a su sitio, para así poder continuar la repartición.	cotidiana o acciones vitales. Se genera una reacción en los niños y niñas de sorpresa al reconocer que en el juego, que tiene que ver con el cuidado de su territorio, les estan señalando que lo abandonar on, similar a la situación migratoria,	

					en donde una persona se le culpa por abandonar su territorio, su lugar de origen por intereses personales y que muchas veces es juzgado por este acto. Se tranfiere la culpa aprendida al recalcar que por no cumplir con una norma se obtendrá	

					una restricción para recibir un beneficio. Se premia al que ya está cumpliendo.	
Uno de los niños que se pone una peluca de largos cabellos, sonrie mucho y hace expresiones de satisfacción mientras se la coloca, intenta						

por mucho tiempo sin poderla ajustar bien en su cabeza, al recibir la ayuda de una profesora que ajusta adecuada mente la peluca, se nota que la satisfacció n al tenerla puesta. La peluca despues de un rato empieza a picarle en su cuero cabelludo,						

pero a pesar de expresar incomodidad y rascarse continua con ella puesta.						
Uno de los niños al ver que ya la tallerista repartío las pelucas que tenía en sus manos, se acerca a una de las niñas que recibió peluca, alejandose de su lugar asignado,						

pareciera que fuera a persuadirla para uqe le entregase el accesorio, pero la tallerista influencia la situación para que el regrese a su llugar, ella se pone la peluca rapidamente						

La niña de la peluca blanca, a pesar de que sus otros similares que recibieron peluca, están ya distraidos con su accesorio y no prestan atención a la repartición de collares, manifestandosen satisfechos, ella sigue levantando la mano						

con la intensión de recibir además de la peluca un collar, sin tener presente que los accesorios no alcanzaran para todos los participantes						
Sesión 3 - Video SDV_0003 - Secuencia 4 : momento de las creaciones de pintura en papel craft Se le reparten a los niños y las niñas las agendas para escribir en ellas las 5 caracteristicas de ese lugar seguro.						

Otra de las profesoras trae las agendas y va hasta el puesto de cada uno de los niños repartiéndolas, al mismo tiempo que van recibiendo su agenda, continuan algunos pintado y jugando con su personaje, lo que hace que las profesoras hagan un		https://drive.google.com/drive/folders/1LXe_LsuCGn-65CWMGDoH1xljQ9lYhoAm?usp=sharing	La tallerista dice: **"resulta que cada territorio se une con los territorios de los demás, somos comunidades, juanita, pon atención, yo les voy a unir sus paises, con quienes están en su grupo, y van a comentar en grupo a su compa, las caracteristicas de ese hermoso país, si quieren contar, listo?" "entonces cada compa va a estar ahí con su agendita, después Matthew, después de exponer tu lugar favorito, vas a escribir en tu agenda, que es solo tuya, todas las características de ese país, y hoy voy a portarme un poquitico escuelera, les voy a pedir mínimo 5 características de ese lugar" "¿queda clara la instrucción amores?"**	**Somática y léxica en fluxión abierta (la tallerista muestra un estar dentro y fuera del rol de profesora)** Para la formadora, separar la actitud de escuela y de tallerista fuera de la escuela es una acción de fluxión somática y de lexica abierta, al ubicarse como educadora por fuera de las indicaciones y normativas del deber ser profesora. Al unir las hojas Craft, y decir que ue a los paises, produce una proxemia escópica que permite debilitar las divisiones entre los grupos, se genera empatía entre las experiencias migrantes de los y las infantes	Salirse de la imagen de la educadora, que si está por fuera de las normativas escolares, está incumpliendolas por lo tanto es mala educadora. Poder proyectar una imagen de sí misma como educadora que toma su rol de formadora por dentro y por fuera	

llamado al orden y a finalizar pronto lo pendiente para atender a la nueva indicación, de escribir las caracteristicas en el cuaderno. Los niños atienden a la indicación, dejan por un momento a un lado					de los parámetros que el sistema educativo establece, cuestionando estos parámetros y buscando hacer de sus actividades de educar algo mejores que los aprendidos en las instituciones.	

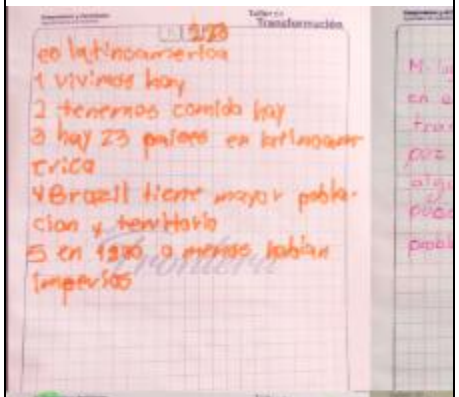
los accesorios para la interpretación y de ficcionar el personaje, lider del territorio y se concentran en la finalización urgente de la pintura en el papel craft para empezar a escribir en la agenda.		https://drive.google.com/drive/folders/1bLmTUh3uyUKhrgJnDBUU_qsE7qIs4q97?usp=sharing	Dice la tallerista mientras se desplaza por toda el aula: **"Amores, ya no mas dibujo, ya vamos en la escritura de las 5 características, no.... hijos.... ya no más, ya"** luego dice **"no nos podemos quedar dibujando, todo muy lindo, pero la escritura también"** mientras va acercandose a cada territorio y va revisando las pinturas en papel craft y lo que se va escribiendo en las agendas La maestra dice: **"que pena, voy a ser un poquito la escuelita, no, permiso....listo? agendas..."** "**Reviso agenda, la escuelita de doña rita, voy a revisar agendita, es sobre mi lugar seguro....cinco características de mi lugar seguro, puede ser un lugar fantástico o puede ser un lugar real**" y repite la instrucción varias veces, con la palabra induce a un llamado al orden, parece ser que todos tienen presente un juego anterior.	**Somática en fluxión cerrada (dirigida hacia dentro, al indicarse mantener el control de sí)** Se presenta entonces una fluxión somática, por ser una presión ejercida en los cuerpos de los y las infantes, para que direcciones su energía en fuerza centrífuga, de control de sí, indicando de firma amorosa que hay que detener la actividad anterior y centrarse en la nueva indicación. Al estimular a la fluxión cerrada con cariño a través de la léxica de la tallerista, se atiende con mas disposición al llamado fluxional, por ende todos y todas ponen su atención en iniciar la nueva indicación y escribir las caracteristicas de su lugar seguro. Otra forma de producir fluxión somática y escópica dosificada, por medio del juego de la escuelita de doña rita, se está indicando a los cuerpos de las y los infantes, que van a estar presente unas dinámicas de vigilancia y que son	La escuelita doña rita, como un grupo de acciones ya conocidas por los y las infantes, de revisión y verificación de los resultados esperados en culquier ejercicio escolar, se revisa cada punto de lo solicitado con mucha rigurosidad	

			El imaginario de que un llamado de atención o una presión hacia la acción no puede ser suave, amable y como parte de un juego, porque se concibe de que los niños no harán caso, si no se les habla por fuera del juego, la profesora hace lo contrario a esta concepción, estando ella dentro del juego los induce a seguir la indicación sin vioolentarles y sin sacarlos del estado del fantasiar. La idea de que por todo lo que han vivido y las violencias recibidas, son desobedientes y se les debe repetirse constantemente y con fuerza y autoridad, impactando la sensibilidad para que reaccionen. En el caso de este taller la maestra, repite y repite la indicación, varias veces, dicinedo que es para que quede claro, sin generar violencia ni dejar la impresión de una orden	necesarias, por lo que se propone cada persona ayudar en este proceso cumpliendo lo acordado.	El uso del juego como propuesta para dar continuidad a las dinámicas de evaluación de la tallerista. Se hace presente la relación de la estrategia al mezclar las normas del juego con las normas de la vida cotidiana y sus necesidades prácticas.	

					Trabajar jugando. Puede ser igual de serio un llamado de atención cuando se dice a través del juego	
Se siguen repartiendo las agendas y a su vez se les va induciendo a escribir las caracteristicas de su lugar seguro en ellas,		https://drive.google.com/drive/folders/1JEhBgMA-BS5ZjOZmtwjpFywQCnInXm-r?usp=sharing	La profesora dice, "**si alguien se untó las manos y quiere poner sus huellas en la agenda, bienvenidas, me encantan las huellas, a mi ese cuaderno sin huellas no me es bonito, que quede el rastro de que trabajamos con pintura**" **" ya comentaron con su compa su lugar"**. Se induce a los niños a salirse de la margen, sin embargo muchos no siguieron la indicación, varios pedian los dejaran ir a lavarse las manos.	**Escópica en Fluxión cerrada para algunas personas y fluxión abierta para otras personas** Al indicir a los y las infantes a salirse de las márgenes porduce en sus cuerpos una sensación de soltar la expresión y la utilización de la pintura, sin embargo algunas personas manifestan incomodidad y quieren lavarse las manos para no manchar la agenda. Hay por lo tanto las dos formas de fluxión abierta para quienes se sienten comodas con la pintura presente en sus agendas y	Se contrapone la imagen de la pulcritud y el orden que proyecta la escuela, en contraste a la imagen del juego y la libre expresión	

varios niños se acercan a ratos a verificar si hicieron bien el ejercicio, mientras otras siguen con la pintura sobre el papel craft, la profesora indica que pueden tranquilamente hacer ambas actividades y no necesitan irse a lavar las manos. Algunos			La idea de que siempre los niños y niñas disfrutan del juego de untarse, solo por ser infantes, en contraste con la idea instalada en ellos, de que los cuadernos y el uniforme deben mantenerse limpios. Tienen resistencia a jugar con los elementos escolares, como si hubiera una división entre el recreo y la clase.	fluxión cerrada para quienes se sienten incomodas	de algunas propuestas educativas, para el adecuado desarrollo infantil, y que es correspondiente al ejercicio que menciona la maestra de permitir dejar las huellas en las agendas. Algunas niñas y niños manifiestan su malestar cuando les dicen que	

niños se acercan y muestrann sus manos como pidiendo les dejen ir a lavarse.					no se laven las manos. Ambas posturas son agentes de vigilancia	
Sesión 3: Material, una página de la agenda de cada infante de los 27 participantes del taller: Escritura de cinco caracteristicas de su lugar seguro Resultados del ejercicio, lo que escribieron y como lo hicieron en las agendas, algunos escribieron frases cortas, otros un parrafo.						
Sesión 3: Frases de caracteristicas del lugar seguro: Se indica en una hoja de la agenda, hacer un listado de mínimo 5		https://drive.google.com/file/d/16rfyWLMRJ2tOOEV6DZ9hJZMPVKfzeWg9/view?usp=sharing	en los escritos de las y los infantes hay una referencia contante a la comida, un lugar seguro como un sitio donde haya abundancia y se puedan cubrir las necesidades, mas haya de las necesidades básicas. En varios de los casos expresan abundancia y lujos. escriben lo que quisieran tener pero no lo presentan como algo que obtengan solo para ellos, sino que lo mencionan como si pudiera todo el mundo	**Escópica y léxica en Fluxión abierta (permite ampliar la energía y dirigirla hacia fuera de sí)** Al evocar como se imaginarían ese lugar seguro permitiendo mencionar y dibujar todo aquello que quisieran hubiera en su vida, genera una fluxión somática y de la léxica abierta que expande las posibilidad de la experiencia y dibuja las posibilidades de un bienestar	Se considera frente a la escases, un lujo la comida y la ropa, la posibilidad de comprar lo que se quiera, así sea lo	

caracteristicas importantes de su lugar seguro, utilizando los marcadores, colores y esferos			tener estas mismas comodidades y bienestar.		necesario, tener la vivienda digna, la posibilidad de viajar y cuando se está en espacio urbano, la posibilidad de desplazarse a un entorno natural tambien es considerado un lujo, algo que no todo el mundo puede hacer.	

			En muchos casos se escribe el luga favorito en el contacto con los entornos naturales y con los animales favoritos, se menciona mucho cantidades altas de poblaciones, y los paises que ellos quisieran conocer, también los viajes y la familia presente allí	**Escópica y léxica en Fluxión abierta (ampliar la energía y la conecta con otras formas de vida)** El bienestar que se pretende sentir y el contacto on el entorno natural, parece constituir una conexión con con la vitalidad, con la vida, que no solo abre la escópica, sino que dirige la enegía hacia la somática en conexión con la red somática de lo vivo, vitalidad que conecta y con la cual se intercambia de esa energía de vida, por lo que esa concinecia de pertenecer a algo mas amplio de elaboración y sostenimiento vital abre la fluxión de todo el cuerpo.	las oportunidades de los niños y niñas de estar en contacto con netornos naturales por lo general son salidas familiares o del salón de clase en sus colegios, a parques o a espacios naturales de lugares campestres. Pueden ser salidas familiares de paseo	

					de fin de semana o de vacaciones.	
			Se mencionan en algunos las variedades de color de entornos paisajistas, la tranquilidad, la belleza, la paz y la seguridad, pero también la diversión, las amistades y las fiestas.	**Somática en proxemia por la festividad que acerca a las personas entre sí y el disfrute del bienestar compartido** Hay una conciencia de la variedad, del estímulo de la variedad de colores de un entorno elaborado para sí misme, donde esten las personas conectadas en alegría, en disfrute, se asocia entonces la conexión entre las personas cuando festejan en similitud con la conexión con la naturaleza, donde se respira una armonía social	Se asocia a la familia, con la reunión entre sus integrantes, las ocasiones de festividades, de celebraciones, se asocia la alegría con la celebración, y un estado de bienestar	

					con estas reuniones, donde se escucha música, se reparte comida y muchas veces se bebe alcohol o se consume otro tipo de sustancias psicoactivas. cumpleaños, aniversarios, fiestas de quince, primeras comuniones, matrimoni	

					os y graduaciones	
Sesión 3 - Video SDV_0003 - Secuencia 5 : momento de las creaciones de pintura en papel craft Los niños y las niñas exponen las creaciones en pintura sobre papel craft que realizaron, van saliendo en grupos, según como fueron organizados.						
Los niños y las niñas exponen las creaciones en pintura sobre papel craft que realizaron, van saliendo en grupos, según como fueron organizad		https://drive.google.com/drive/folders/1Hws2i3804H9CSUXk_6xmLwAOpuNDBSzF?usp=sharing	Se tiene la idea de que los niños y niñas juegan a lo que se les indica, pero ellos muestran que todo el tiempo cambian de juego sin que las profesoras se den cuenta, cuando se les indica jugar de nuevo a vestirsen de su personaje creado, todos ven es el juego de posar para la foto, y se antiborran de accesorios para posar. Todos cuidan no ser vistos, saben las instrucciones, las cumplen, y por debajo de ello hay un juego acordado junto a las talleristas, que tienen otras normativas, y	**Escópica en fluxión abierta (energía hacia fuera)** El juego de antiborrarse de accesorios para la foto es un juego de fluxión escópica abierta, porque ellos y ellas utilizan estos accesorios que visten en su cuerpo, como una forma de expresión y creatividad ante el registro fotográfico, elaborando un personaje. durante el ejercicio, presentan varias capas de la escópica, teniendo el cuidado de cumplir las intensiónes de expresión escópica que indican las talleristas y de fluxión escópica acordado	Los niños y niñas utilizan los accesorios como elementos para adornar mejor las fotografías, es un juego pero a su vez un entrenamiento de las redes sociales,	

os, juegan a que son integrantes de un mismo territorio, se juntan las creaciones con una grapadora, por medio de ganchos, y entre dos profesoras levantan las hojas pegadas en una hilera. Se les recuerda que deben interpretar su personaje			que los niños y las niñas saben cumplir, pero entre los estudiantes hay otro juego, otro acuerdo, entre amigos, que es oculto y que disfruntan más al no ser descubiertos	en el juego secreto con los demás participantes	sobre como hacer mejor la pose para la fotografía, como ubicar bien el cuerpo fotografiado y como ponerse los elementos con los que se presentan	

a su vez mientras exponen las pinturas, y notan que una de las profesoras van a tomar una foto por grupo, por lo que todos corren a coger los accesorios que mas puedan para vestirsen.						

Entonces durante la fotografía de cada grupo, se les indica que deben señalar con el dedo su pintura, que cuelga encima de ellos, las profesoras levantan muy alto estas hojas de craft, se suben en una silla cada una para facilitar la relación de cada niño y			A pesar de que se les indica a los niños y niñas señalar su creación de pintura sobre papel craft, lo que hacen ellos es cambiar la dinámica, mientras las hojas de craft son sostenidas por las profesoras mas altas que la altura de sus cuerpos, ellos no señalan su obra a la distancia, sino que extienden los brazos y sujetan con sus manos el papel. La idea de que se vea que se coge y se sostiene, se va demostrar el cuidado, mas la pertenencia, se mantiene un contacto mas personal con su creación y se demuestra colaboración con las manos, con la actividad general y en la parte en la que todos presentar su trabajo.	**Escópica en Fluxión abierta (energía hacia fuera)** Se trata entonces de una fluxión escópia abierta, porque se induce a los niños y niñas a que expongan su creación artística, la pintura en Craft, algunos con mas proximidad somática, otros con cierta distancia ante el resultado gráfico logrado	La dinámica de exposición de resultados es similar a un ejercicio escolar, donde los alumnos presentar a todos los presentes las obras realizadas, y en la exposición se asegura de que todos los niños y niñas que participaron puedan mostrar la	

cada niña con su obra, les indican ubicarse debajo de su obra.					pieza que realizaron, también con el interés del registro fotográfico, para que en la fotografía se reconozca al niño o nña junto a su pintura	

MODELO DE ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE MODOS DE RELACIÓN SENSIBLES SINTIENTES

Propuesta metodológica de la Doctora Sonia Castillo Ballén

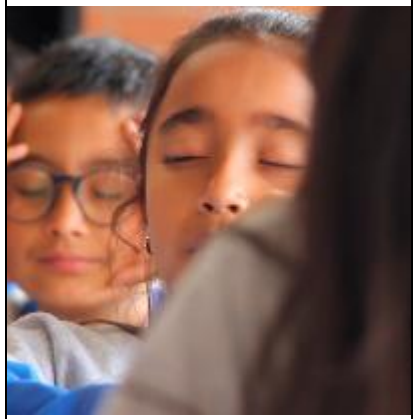
Pregunta de investigación: ¿Cómo la práctica de la performance puede contribuir a tramitar la experiencia de maltrato en los cuerpos de las niñas y niños, en condición migrante del Colegio Laureano Gómez IED?				
Objetivo del taller: El objetivo principal de este taller es brindar a la comunidad, herramientas y espacios que le permitan dar una mirada a su experiencia desde la cinética, la escópica y lo sonoro (MANDOKI, 2006) y recoger de esta los elementos que le lleven a transformar su noción de frontera en experiencia artística. Asimismo, este taller busca contribuir al proceso de reparación de las intersensibilidades que han sido vulneradas por su condición de infancia en Migración a través de la práctica de la performance.				
Situación Problema:				
Indicación de la actividad - integra varias acciones: Crear el paisaje que se encuentra en ese país fantástico, ese lugar seguro, utilizando todas las partes de mi cuerpo para plasmar el escenario fantástico. Posteriormente, estiraremos un telón de papel craft, en el que cada una de las niñas y los niños plasmará con las huellas de sus manos, pies y brazos todo el paisaje que rodea a ese personaje ficcionado (bitácoras sensibles). Podemos utilizar diferentes texturas para realizar nuestro paisaje.				
Material de análisis resultado de la acción: Shakiras de muchos colores				
Investigadoras: Sandra Suárez, Angie Rodríguez, Sebastián Piedrahita y Linna Rodríguez.				
Dinámicas de la vida cotidiana: Se ajusta a acciones y prácticas específicas del taller.	**Dinámicas de Concepción:** (creencias, ideas, conceptos, imaginarios, opiniones, discursos, etc.) Lo que se dice y se piensa como verdad Ejemplo: que no me peguen	**Dinámicas de Valoración:** (los intercambios sensibles a partir de reconocer los registros y las dinámicas	**Dinámicas de Representación:** (el predominio del modo de relación vertical - jerárquico y desintegrado, respecto	**Dinámicas del Catarsear**

		en la experiencia y en la condición corporal) Cuadro octádico, Madoki, ¿Cómo habla su cuerpo?	al cuerpo desde el régimen bio-político, estatuto, corporal, tecnocracia de la sensibilidad). ¿Qué se representó? Representación de su propio cuerpo y de sí mismo a partir de la acción y la valoración.	
Sesión 6: Secuencia 1: 20230314_WP2_T16_video sesión 6 Indicaciones de la profesora para realizar el esquema corporal y la lista de las cosas que cada uno concidera merecer del universo				

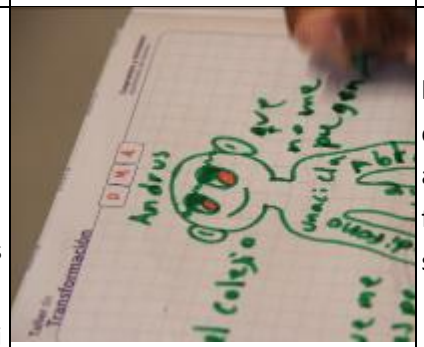
La tallerista indica a los niños y niñas, dibujar su silueta corporal y al rededor ir apuntando en un listado, lo que cada une considera merece recibir del universo. La profesora en el tablero hace un ejemplo del ejercicio con su propia silueta,		https://drive.google.com/drive/folders/1d5ztf17kEQAaPSV89H-o96nZBdOEnW0O?usp=sharing	La tallerista dice: **"no necesariamente pongo mi nombre, a mi me encanta que me digan SAN"**, mientras dibuja las letras en el tablero y luego enfatiza, diciendo, **"y me encanta que en mi familia me digan Sancho"** Cada quien va a escribir el nombre que le gusta o que le gustaría	**Escópica en fluxión abierta (energía hacia fuera)** inducir a los y las infantes a nommbrarse como se quiere, es una forma de liberar los condicionamientos sociales de un deber ser o deber cumplir con la personalidad, a una idea distinta, hacia la	Una técnica de salirse de si es por medio de la construcción de un personaje, y que este personaje tenga un nombre diferente. Inica un viaje, abre un mundo de fantasia, por lo tanto de posibilidades. El nombre que me gusta, facilita la ruta hacia el universo	Ficcionar debe permanecer dentro de las prácticas del catarsear. Abrir la puerta a la fantasía del si mismo

indica que a pesar de su nombre, ella puede poner en el dibujo el apodo que su familia utiliza para nombrarla a ella				autoidentificación, a preguntarse, que se quiere ser o como se quiere ser nombrado, es un autoreconocimiento y autoconocimiento, que amplia la condición corporal, en fluxión abierta de la escópica	intimo, porque empieza a socializarse una parte del diálogo interior o el diálogo con las personas mas cercanas a esa intimidad. El material que canaliza esta expresión intima, empieza en el papel, la escritura y el dibujo	

La tallerista va escribiendo ejemplos alrededor de su cuerpo dibujado en el tablero, indicando que son cosas que le gusta, o caracteristicas que considera tiene y merece conservar o que considera que las merece tener		https://drive.google.com/drive/folders/1siglw1KC3F-miD7XbBaxOerYT9pAEcCr?usp=sharing	La tallerista escribe un ejemplo, escribe en el tablero al lado de la silueta, **"tinto café"** mientras dice que le gusta oscuro, que no le gusta café con leche, sino café negro, también se ve que apuntó antes la frase **"Arroz con huevo".** También en cierto momento dice **"me merezco lo bella que soy"**	**Escópica en fluxión abierta (energía hacia fuera)** **Al inducir a las y los infantes a un reconocimiento de las cualidades de sí misme, amplia la condición corporal de todos y todas, indicando también registrarla con el dibujo y las frases escritas a**	el bienestar puede ser alcanzado, para ello hay que ver la posibilidad de tenerlo, la proyección de un futuro satisfactorio ayuda a sostenerse, construye pilares, motivos para vivir y fortalecen la autoestima. Proyectarse es ir creciendo. Aumenta	

				su alrededor. Se genera un diálogo interno, de observarse y hablarse a sí misme sobre lo que se quiere tener y que podría tener o ser.	dimensiones de sí	
Orienta la tallerista a las niñas y niños para que cierren los ojos, para que se concentren en pensar en los potenciales que cada		https://drive.google.com/drive/folders/1UcCciQ6dpUPF5CSMMRI756er-NMGq4-m?usp=sharing	Dice la tallerista, **"no me van a decir que ustedes no pueden hacer dibujos mas bellos que este"**, refiriendose al dibujo hecho por ella en el tablero, y dice **"eso ya es un don"**	**Escópica y somática en fluxión abierta (dirigiendo su energía hacia fuera, con el dibujo)** Al fijarse y resaltar las	Si se resaltan las cualidades de alguien así no las tenga, aparecen y se hacen existentes, porque llevan al esfuerzo	

quien tiene, indicando ejemplos, como lo puede ser tener habilidades artísticas como el dibujo, tener mas fuerza que los demás, y describe varios dones, como la ternura, la capacidad de hablar duro o de hablar pasito				cualidades y potencialidades creativas de las y los infantes, produce una ampliación de sus cuerpos, que permite verse a si mismes como capaces de hacer, potenciales que se tiene y dibujar como un poder de la expresión. Se permiten entonces por medio	por alcanzarsen	

				de esa autoconfianza hacer el ejercicio y ampliar la escópica al dibujar su propio cuerpo y escribir esas cualidades dirigiendo la energía hacia fuera de sí, en fluxión escópica abierta		
Dirige la tallerista a todas y todos, ya previamente repartidas las agendas correspondi		https://drive.google.com/drive/folders/1aYZczYaOqXcYUzfElclfYYefWAilcHno?usp=sharing	Indica la tallerista escuchar la música mientras se dibuja la silueta, todos hacen el ejercicio de permanecer en silencio, aunque en algunos momentos la profesora dice **"Silencio, disfrutamos de no hablar"** cuando escucha algún murmullo de los	**Somática en fluxión cerrada y somática en cinética estática (dirigiendo la energía**	Desde la técnica escolar que condiciona el cuerpo para que al inmovilizarlo pueda	

entes, para empezar a dibujar su silueta en la agenda, sin pintarla a detalle, solo para tener el referente y empezar luego a escribir las palabras y fraces de estos elemenos o cualidades que cada quien considera merecer, en su cuerpo y en su vida.			niños y niñas. de fondo a la música, por debajo, en algunos momentos se escuchan murmullos	**al control, silencio y concentración de sí misme)** A pesar de proponerse con el ejercicio una abertura corporal, en la dinámica del taller se mantiene el control sobre la somática por lo tanto se induce a las y los infantes a mantener la quietud del cuerpo, por lo tanto,	concentrarse, y por medio de la concentración pueda liberarse desde los pensamientos, que logran ampliarse, según esta teoría, el pensamiento se hace mas grande cuando se abstrae del cuerpo.	

				también, a una cinetica estática del propio cuerpo, la concentración y el silencio, que son las señales de una fluxión cerrada de la somática.		
Indica la maestra mientras se va haciendo el ejercicio de dibujar la silueta y las palabras alrededor, que quienes vayan terminando				**Somática en fluxión cerrada por medio de la sonoridad por lo tanto, de la acústica** Se pone la música y se da la indicación de	La música como un condicionante de la cinética, del movimiento del cuerpo, si pones música bailable en una fiesta o en una discoteca	

pueden asignar un color a las palabras que escribieron, sin cambiarlas, todo el ejercicio va acompañado de música de Frédéric Chopin, se indica disfrutar de la música, disfrutando de no hablar				que se concentren en oir, en escuchar la música de Chopin, por lo tanto evitar interrumpir hablando. Esta indicación hace que la música sea el factor que controla el silencio de las y los infantes, controlando toda la somática colectiva del lugar.	defines el ambiente y marcas las dinámicas sociales de este lugar. De la música clásica se puede tener la imagen de un ambiente de estudio o meditación	

Un niño en el cuaderno cubre con sus manos y recostnando su cabeza sobre su barbilla y sus labios sobre la hoja abierta, parece ser para evitar se registre en la cámara su creación.		https://drive.google.com/drive/folders/1pxLGFRWOx9gmaJ8w8AvQ_20S0EvBp79e?usp=sharing				
Sesión 6: Material, dibujo de silueta y alrededor, listado de palabras y frases que señalan lo que cada cual considera merece recibir del universo Resultados del ejercicio, lo que dibujaron y escribieron en una lista, sobre cada una de las cosas que consideran merecer y las cualidades que merecen conservar						

Según cada escritura en el listado de lo que cada une considera merece recibir del universo, se realizará una representación por medio de las shakiras elaborando un tejido, consiste entonces, en elaborar una manilla la cual es una creación de si misme para si misme,		https://drive.google.com/file/d/1xsLgRsHCRLOePwKjdnbMGX71s9G3mpFd/view?usp=sharing	La propuesta de hacer un listado alrededor del dibujo de su propio cuerpo orgánico, genera una proyección de sí misme en el futuro, una proyección de lo que se quiere ser en la adultez, lo que se quiere ser incluye elementos, objetos y posiciones sociales que son proyecciones del cuerpo en los lugares donde se quiere estar y objetos que se quieren adquirir. Tambien se manifiestan estados insatisfactorios o estados donde no se quiere estar y que se presentan en la actualidad, cuando el niño o la niña dice: "**Que no me peguen**" y mas abajo escribe "**Ayuden**"	**Escópica con momentos de Fluxión cerrada y y momentos de fluxión abierta** Se produce una doble ruta resultado de esta proyección de sí misme, primero hay una somática y escópica en fluxión abierta al inducir a los y las infantes elaborar un	Al proyectar lo que consideran se merecen, se proyecta al tiempo la imagen del éxito, las metas por alcanzar, lo que la sociedad y la familia esperan de ellos También se permiten reflexionar sobre la condición actual, crear versiones de si misme diferentes, la	

seleccionando los colores y las combinaciones que cada quien desee hacer y elijiendo libremente.				cuerpo de bienestar proyectado hacia un futuro posible, hacia donde quiere cada persona verse y de todo lo que pueda aportar para alcanzar este estado, pero también se produce una fluxión somática y escópica cerrada, al ponerse como metas por alcanzar estos	representación de sí misme se reformula cuando se ven mas alternativas de crearse a sí misme, moldeando todo lo que le constituye. Dibujarse y escribir sobre si misme, permite la expansión corporal	

				mismos algunos de estos elementos, participando de las presiones sociales que establecen que el mundo solo es para quienes alcancen el exito y para quienes pueden darse lujos y puedan libremente tener lo que quiera. Al tener una libertad de expresarse, a travész		

				del dibujo y la escritura, pueden expresar que quieren salir de ese estado de malestar, y el poder maniferstarlo y poder proyectar unos mejores estados de sí, permité liberar, por lo tanto se manifiesta una somática en fluxión abierta, centrípeta, dirigida hacia afuera, que		

				expande y muestra las posiblidades de otros estados corporales.		
			Se presenta una relación constante de un querer abundancia de los alimentos y placeres de las comidas favoritas como sinónimo de bienestar, los lugares lujosos y objetos soñados en abundancia. Se evidencia en uno de los dibujos a un niño que se dibuja con una sombrilla, se pinta el cabello de verde y con el mismo color la lluvia que ca y que ataja la sombrilla, posiblemente haciendo una asociación de los pensamientos que quiere atajar para que no caigan sobre su cuerpo	**Escópica en fluxión abierta (energía dirigida hacia fuera)** la propuesta del ejercicio al consistir en una expresión que	La expresión creativa como un ejercicio de desahogo de llos problemas personales e íntomos que, de los que no puede hablarse.	

				permite registrar toda esa energía de las circunstancias aneladas y elementos anelados, por medio de dibujos y palabras, por lo tanto desde la escópica y la léxica, expulsando la frustración por no tener unas condiciones de bienestar, generan una fluxión abierta, que	La abundacia como sinónimo de bienestar y de felicidad Por medio del dibujo se puede hacer metáfora de lo que se vive y de lo que se quiere hacer para resolver los problemas, se va dibujando y se va escribiendo y mientras se representa	

				permite exteriorizar lo que se siente, ampliandose a transmitir como sería tener en la posibilidad de la abundancia. **Escópica en fluxión cerrada (energía hacia dentro de sí como cerrandose para protegerse, cubrirse de la lluvia)** El niño que	se va logrando tener mas claridad de las emociones maltratadas y de las inconformidades	

				con el dibujo de la sombrilla pareciera que quiere protegerse de algo que cae del cielo como el agua, por lo que su energía puede estar buscando una fluxión cerrada, para cubrise, pero que por la asociación cromática del cabello pintado de verde del color de la lluvia, a lo		

				que se puede deducir que se protege de pensamientos		
			Uno de los niños asocia su añoranza de la adultez con el crecimiento de su cuerpo, querer ser fuerte alto y grande, dibujandose con una silueta naranja, que relaciona una vibración o vitalidad cromática y como si se estuviera inflando por las formas redondeadas de sus brazos y su cabeza. Una niña se dibuja adulta, con caderas amplias y piernas largas, aunque no dibuja sus pies, dibuja cabello largo y brazos corticos, pone color a sus frases y palabras, mas no al dibujo de su cuerpo, ella se dibuja sin color, puede estar dando mas			

			importancia a lo que recibe de afuera, que a sí misma			
Sesión 6: Secuencia 2: 20230314_WP2_T16_video sesión 6 Indicaciones de la profesora para realizar manillas de shakiras y dejar su creación al cuidado de Pera- manzana						
Inidica la tallerista que tomando cada cosa que se haya escrito en la agenda, representar la por medio de las shakiras, realizando un tejido,		https://drive.google.com/drive/folders/1IcnvhQ5YGK4va2E3wdPclb_mrKzYpixr?usp=sharing	Dice la tallerista: **"me decía que era un regalo que él me daba, con esta pepita te doy amor, y estas cuatro pepitas, las cosquillas que te doy por la mañana"**	**Léxica y acústica de proxemia corta que luego es dirigido para una escópica de fluxión abierta (al reflejar las palabras cariñosas en la**	En el ejemplo del ejercicio y contar un caso personal que aplica al ejercicio está la busqueda de empatía, buscar que la persona se ponga en	

escogiendo formas y colores, para poder elaborar cada quien su propia Shakira, su propia manilla, la cual es una creación de mí, con las formas y las combinaciones que se decidan hacer y elejir libremente. Cuenta la tallerista una historia personal que da cuenta de como las				**creación de la manilla)** Tanto el la lexica como en el registro acústico que expresa la tallerista, se reconoce una modalidad de proxemia corta, por las palabras cariñosas y el tono de voz juguetón, utiliza palabras dulces y juega con las tonalidades	los zapatos propios, si yo cuento mi caso, como es el tuyo?	

pulseras de shakiras tienen un valor especial para ella				para proyectarse como otra infante y pertenecer, hacer parte del mundo y el juego que elaboran los niños y las niñas participantes		
Indica la tallerista el paso a paso de como ir elaborando la manilla y presenta todas las opciones de shakiras de colores que pueden		https://drive.google.com/drive/folders/1J_guvJPugLHjVEui4wHxGyHTFz9_gbk3?usp=sharing	Dice la tallerista: **"me conseguí unas que tienen todos lo superheroes del mundo mundial"** y luego dice **"los demás nos quedamos sin poder, listo? por favor, de a uno"** como indicando que se pueda ser conciente que son pocas las shakiras especiales y que la idea es que se pueda repartir entre todos de manera equitativa, dice: **"pero de estas si podemos coger un poquito más"** y luego dice: **"para eso las piernas son muy importantes, porque las**	**Escópica en fluxión cerrada, al tener que limitarse la cantidad de material para hacer la manilla** Se produce una fluxión	La idea o representación de la creatividad como un recurso infinito, se vive en el contexto escolar como un recurso	

elegir, se muestran en bolsitas y les propone a los niños y niñas utilizar las piernas para poder ir manteniendo recogisas las shakiras que se eligen para la creación.			**que yo escoja las voy a retener con mis piernas"**	cerrada de la escópica, ya que se comprende que las shakiras son limitadas y no se puede utilizar todas las que se quieran, se controla y se limita la elaboración creativa, la manifestación escópica	compartido, limitado y con muchos cambios de planes según los recursos y las posibilidades materiales durante el hacer.	
Empiezan los niños y niñas a elegir las variadas formas de las shakiras y se les da		https://drive.google.com/drive/folders/1QyWHXZDt_uxbJLgFfHOBSVCON3a0z9Eq?usp=sharing	Dice la tallerista: **"Amor... ya te...amores nos quedan quince minutos reviso manillas"** Dice la tallerista mientras revisa una de las manillas: **"que sencillez, que belleza"** mientra le ayuda a uno de los niños a ponersela, él niño le responde, **"y le puse**	**Somática en fluxión cerrada y escópica en fluxión abierta simultaneamente**	Decir palabras afables, decir todo lo que haya que decir con cariño y admiración	Expresión de afecto

el hilo de nailon, se le encomiend a a los compas que acompañen y ayuden a hacer las creaciones en aquellos casos en los cuales se puede ver que no se facilita al infante incertar las shakiras en el hilo y cuando requieren hacer el nudo de sellado			**mi nombre"**, y la tallerista complementa diciendo **"tu nombre tiene mucho poder, tu nombre es muy valioso"**	en ambos sentidos, se genera primero una presión, una fluxión somática cerrada, al manifestar la tallerista que el tiempo de la actividad se acaba y hay que terminar rápido la manilla, y simultanea mente se genera una liberación de energía en las y los infantes en	no es un estímulo o adorno adicional, sin ninguna utilidad, al contrario, sino que ayuda a que la capacidad de creación aumente, estimula la voluntad y que las personas esten de acuerdo y sumen sus esfuerzos en los objetivos de las actividades. Pa que haya trabajo colectivo	

				una fluxión escópica abierta al estimular lo bien hecho del trabajo con las manillas con palabras afables de admiración.	colaborativo requiere en primera medida del cariño y el afecto	
todos y todas realizan su manilla y algunos hacen un collar de shakiras, se les indica que su creación será cuidada por Pera-		https://drive.google.com/drive/folders/1Tnb94QDcxiX2VV4119Y2FXRwPtUbBErp?usp=sharing	Cada persona después de hacer la manilla va y la pega con cinta de enmascarar en el papel craft donde está dibujada peramanzana, con la idea de que ella con su sentimiento expontaneo de cuidado maternal, cuidará de las manillasejor d¿que nadie	**Somática y escópica en proxemia corta hacia Peramanzana** Se genera una proxemia, una cercania con Peramanza	La figura de la maternidad y del cuidado recibido por todo ser humano, que viene una mujer y que luego proyecta toda la parte	

manzana hasta el día de la presentación final y se van poniendo alrededor de ella con cinta de enmascarar				na, que a su vez es una proximidad hacia el cuidado maternal, cuando se indica que será ella la que cuidara las manillas y al indicar que con cinta de enmascara las y los infantes la deben dejar pegada en la superficie a su alrededor, es proxemia somática en la acción de pegar la manilla al	emocional de cada cual, para ayudar a tramitar en otros ejercicios, como lo es el ejercicios de las frases que peramanza na quisiera escuchar, o las que no le gustaría escuchar.	

				lado de Peramanzana, es proxemia escópica al dejar la manilla pegada a su lado		
Sesión 6: Secuencia 3: 20230314_WP2_T16_video sesión 6 La tallerista induce a los niños y niñas a realizar un ejercicio de soltar la energía de frustraciones y de cosas que no se hayan podido hacer durante la elaboración de las manillas						
La tallerista va dirigiendo a las niñas y niños a traer al pensamiento los momentos que se vivieron en el ejercicio de la elaboración		https://drive.google.com/drive/folders/16l9_LM_U2KXu-kAXD8pqn-CJQwwo-7uv?usp=sharing	Dice la tallerista: **"Recuerdo cuando la manilla se me desacomodó y me dió muchísima rabia, porque yo quería llevar la manilla, boten el aire"** mientras va engruesando la voz y va mostrando con el sonido una presión en la respiración y en los labios, como de apretar la emoción	**Somática en fluxión abierta al liberar y soltar emociones por medio de la respiración** El ejercicio direcciona la energía hacia una	igual que como ocurre con el retener y expulsar del canal rectal (en la referencia de mandoki) en la canalización energética de la	

de las pulseras que fueron muy frustrantes e indica repetir el movimiento que ella hace, de subir, sostener y bajar una mano, se hace la propuesta de soltar esa emoción con la respiración y el sonido de la voz, exalando al tiempo que se va soltando				liberación de las emociones por medio de la respiración, conectando ese sentir contenido para soltarlo del cuerpo propio, por lo tanto, se genera una fluxión somática abierta, centrifugada, que permite ser expulsada con la respiración	fluxión, la respiración puede ser también un canalizador de la energía en FLuxióon abierta y cerrada, cuando se retiene y se expulsa el aire. El funcionamiento de ciertos organos del cuerpo, que al concentrarse en su funcionamiento, seconcentra	

con energía, la mano sostenida arriba,					la energía emocional en ellos.	
expresa varios ejemplos que pueden coincidir con lo que sintieron, y los va mencionando al tiempo que va ejemplificando como se hace el ejercicio. Luego indica respiracion		https://drive.google.com/drive/folders/1bJRAg8_ZhXEqRohZzUc3cSp_rnoUJLhL?usp=sharing	La tallerista desarrolla la idea de la importancia de la respiración y al ir explicando porque es importante, ella va pidiendo que todos sigan la respiración de innalación y exalación al mismo tiempo subiendo y bajando las manos, y dice: "**estamos todos conectados, ojos cerrados, pacto de intimidad, respiro... cierro los ojos, yo voy a confiar en ustedes" "Yo soy una persona muy valiente..." "Las manitas estan en el pecho para conectar con el corazón, conecten con el corazón y exalen y nadie abre los ojos, solo la profe"**	**somática en enfática marcada hacia la respiración y hacia el intercamio de aire con otras personas, produciendo, por lo tanto, somática en proxemia corta** Al conectar	las manos como los pulmones, permite evidenciar como la movilidad puede manifestar los estados internos del cuerpo, al llegarse a este acuerdo, hay representación de la sensación	

es profundas pero suaves para relajar y cerrar la sesión y juntar sus manos en el pecho como señal de agradecimiento que le ayuda a interiorizar, conectar con el corazón y con un diálogo consigo misme				la respiración con el movimento de las manos genera una enfática somática en una conciencia del respirar, la respiración como algo íntimo que conecta algo del interior del cuerpo orgánico por medio del intercambio del aire con otras personas	con el movimiento, y podría facilitar la representación de las emociones. SI el aire que sale de alguien es absorvido por alguien más, se puede interpretar que hay un intercambio, desde el interior de cada uno, como si algo intimo de las otras personas se	

				alrededor genera una proxemia somática entre los y las participantes, por lo que también produce una proxemia corta de la somática colectiva	absorviera en si misme	

ANEXO 10 CORPOGRAFIAS

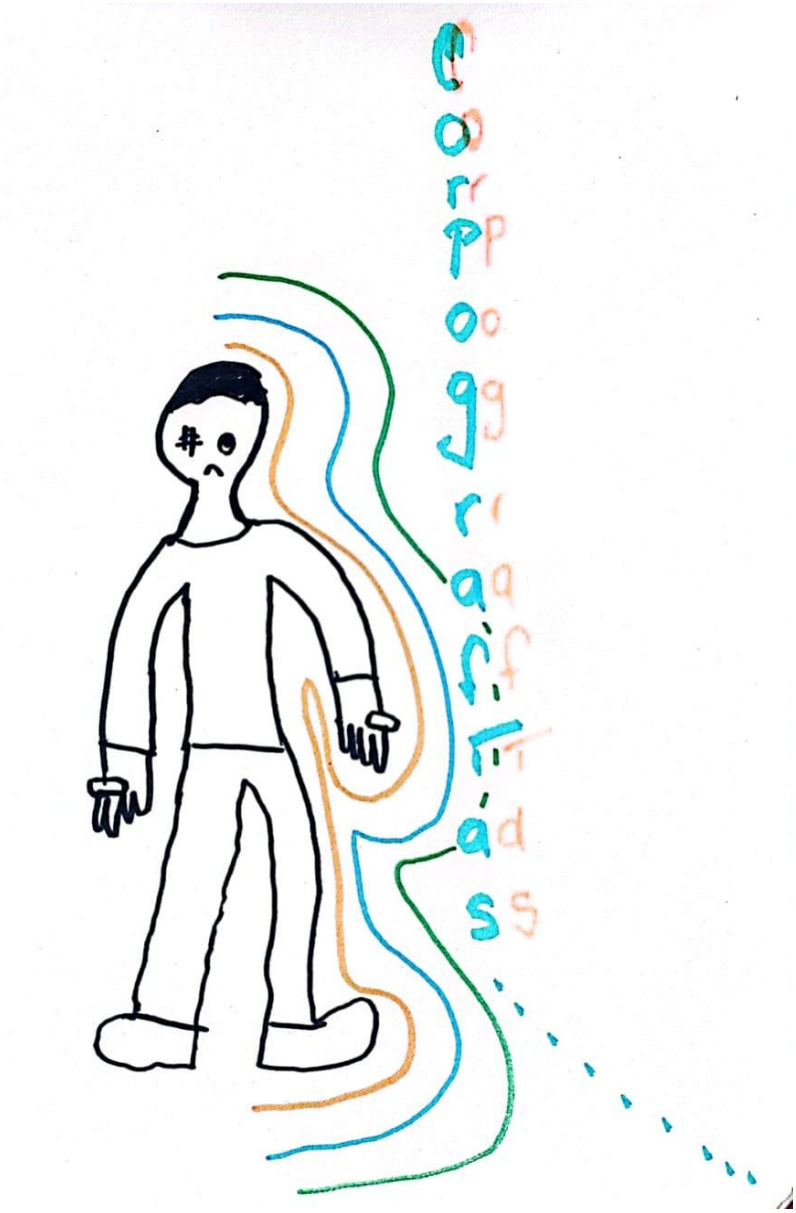


Ilustración 14 Corpografía de niño en el descanso, autor anónimo, 2023



Ilustración 15 Corpografía de la niña , 2024, autoría anónima (niñas contexto escolar ITD LG)

ANEXO 11 FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA MENORES DE EDAD

This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No 101007587

FORMULARIO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD

Antes de aceptar la participación de su hijo/hija o el menor de edad bajo su responsabilidad, en este proyecto de investigación, tómese el tiempo de leer y entender el contenido de este formulario. Este documento explica el propósito del proyecto de investigación, y los diferentes procesos, ventajas, riesgos e inconvenientes de este. Le invitamos a hacer todas las preguntas que crean pertinentes a la persona que les presenta el documento.

Este proyecto ha sido avalado previamente por el Comité de Bioética de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y es considerado como un proyecto sin riesgos.

Investigadora titular responsable científica del proyecto:
Sonia Castillo Ballén -Coordinadora del proyecto TransMigrArts-UD
scastillob@udistrital.edu.co

Investigadora proponente del taller "Performando mi Frontera"
Sandra Cecilia Suárez - sgsandrac@correo.udistrital.edu.co

El taller está a cargo de:
Línea de investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades
Grupo de Investigación para la Creación Artística

Participantes y colaboración:
Niñas y niños del grado cuarto del ITD Laureano Gómez

Lugar de investigación:
ITD Laureano Gómez

Meta de la investigación / Finalidad del estudio:

Vivenciar y co-crear juntos con las comunidades prácticas de investigación-creación-aplicada a partir de experiencias de procesos de creación colectiva en: narrativas visuales y laboratorio de objetos, performance para el buen vivir, danza y mujeres, performando mi frontera, risa y celebración y prácticas del transitar. Lo anterior, con el fin de proponer alternativas que contribuyan a mejorar sentidos del bien estar en la experiencia y goce del ser "sí mismx" y del "ser con", en busca de fortalecer estados de conciencia del buen vivir en el "aquí y el ahora", los cuales puedan contribuir a las comunidades y las personas como alternativas para la reparación de afectaciones sentidas por condiciones de vulnerabilidad.

En este taller en particular buscamos brindar a la comunidad de niños y niñas de tercero y cuarto de primaria del ITD Laureano Gómez en condición migrante, herramientas y espacios que les permita corporizar su experiencia vivida, y recoger de esta los elementos necesarios para transformar su noción de frontera en experiencia artística.

Lo que esperamos de ustedes

Esperamos que las niñas y los niños participen desde el juego, el movimiento y las diferentes propuestas creativas y de ahí empiecen a fortalecer su autoestima y su mirada frente al otre y frente a sí mismx.

Al aceptar su participación, en esta investigación, dedicará tiempos de su jornada y/o contra jornada los días:

Febrero: 20, 21, 22, 23 y 24
Marzo: 13, 14, 15 y 16
Abril: 10, 11, 12, 13 y 14

En el horario de 8:00 a.m. a 10:30 a.m. para realizar prácticas corporales que dialoguen desde el conocimiento sensible hacia prácticas de autocuidado, cuidado del otro y cuidado del planeta. De igual forma se fortalecerán las habilidades que la misma experiencia ha desarrollado en cada uno(a) de las niñas y los niños.

Derecho de retirarse del proyecto en cualquier momento

1. Su contribución a la investigación es voluntaria.
2. Podrá retirarse o cesar su participación en cualquier momento.
3. Su decisión para participar, rechazar la participación o cesarla no tendrá efectos en sus relaciones presentes o futuras con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Derechos de confidencialidad y respeto de la vida privada

Las informaciones recolectadas que les conciernen hacen el objeto de una declaración al servicio de protección de los datos de la Universidad Toulouse Jean-Jaurès, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr

Las informaciones recolectadas que les conciernen hacen el objeto de una declaración al servicio de protección de los datos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Carrera 13 No 14-69, 110321, Bogotá email transmigrarts@udistrital.edu.co

La base legal de esta declaración se apoya en la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

La base legal de esta declaración se apoya en su consentimiento.
La mayoría de los datos recolectados en el presente estudio corresponde a datos personales (e.g. datos sociodemográficos) y datos sensibles sobre las experiencias migratorias que lxs participantes desean compartir.

Únicamente el responsable científico y los investigadores asociados al proyecto tendrán acceso a sus datos.

Los datos quedan conservados durante 2 años después de la última publicación de los resultados. Más allá de este periodo se borrarán.

Pueden acceder y tener copias de los datos que le corresponden, oponerse al tratamiento de los datos, pedir una rectificación o su anulación. Disponen también del derecho a la limitación del tratamiento de sus datos. Pueden ejercer estos derechos tomando contacto con transmigrarts@udistrital.edu.co

Si considera, después de haber tomado contacto con nosotros, que sus derechos no han sido respetados, puede expresar una reclamación al correo: transmigrarts@udistrital.edu.co

Beneficios

Se busca con esta investigación proponer alternativas que contribuyan a mejorar sentidos del bienestar en la experiencia y goce del ser "sí mismx" y del "ser con", en busca de fortalecer estados de conciencia del buen vivir en el "aquí y el ahora", los cuales puedan contribuir a las comunidades y las personas como alternativas para la reparación de afectaciones sentidas por condiciones de vulnerabilidad.

Riesgos posibles

De acuerdo al aval del comité de bioética de la UDFJC otorgado el día 6 de diciembre de 2021 este taller se enmarca en la categoría de investigación sin riesgo.

Investigación sin riesgo: proyectos que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, sicológicas o sociales de los individuos que participan en el proyecto, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios e información secundaria agregada o anónima o que es de dominio público.

Difusión

Esta investigación será difundida en coloquios y en actos de coloquios y/o artículos de revista académica, páginas web y redes sociales vinculadas al proyecto TransMigrArts.

Derechos de hacer preguntas en cualquier momento

Pueden hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento tomando contacto con el responsable científico del proyecto por vía electrónica transmigrarts@udistrital.edu.co

Agradecimiento

Agradecemos su valiosa colaboración para la realización de la investigación; valoramos su tiempo, su atención y su participación activa dedicada a este taller.

Consentimiento para la participación

Al firmar este documento de consentimiento, certifica que ha leído y entendido las precedentes informaciones, que hemos dado respuesta a sus preguntas de manera satisfactoria y que les hemos avisado de su derecho a anular su consentimiento o retirarse de la investigación en cualquier momento, sin perjuicio.

Rellenar por los padres o responsables legales:

He leído y entendido las informaciones precedentes y aceptó que mi hijo/hija o el menor de edad del cual soy responsable participe en la investigación.

Sí _____ No _____

• Autorizó la grabación y la difusión de sus declaraciones por el equipo del proyecto TransMigrArts UD.

Sí _____ No _____

• Autorizó la grabación y la difusión de su imagen y declaraciones por el equipo del proyecto TransMigrArts UD.

Sí _____ No _____

• Autorizo la difusión de su imagen y declaraciones en el marco de coloquios científicos, seminarios u otra forma de valorización del proyecto TransMigrArts UD.

En caso de incapacidad de lectura o/y de escritura por parte de un participante adulto en capacidad de dar su consentimiento, proveer la siguiente rúbrica: "Bajo la ausencia de autonomía de lectura y de escritura del Sr… de la Sra…, el tercero identificado después, totalmente independiente del proyecto, atesta haber personalmente y rigurosamente leído al participante el presente formulario de consentimiento y recolectado su autorización para firmar en su nombre".

_____

NOMBRE

_____

CÉDULA DE CIUDADANÍA

_____

FIRMA

ANEXO 12 FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA REGISTRO DE VOZ E IMAGEN DE MENORES DE EDAD

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

TransMigrARTS

This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No 101007587

Derecho de imagen y voz para menores de edad

AUTORIZACIÓN DE GRABACIÓN DE LA IMAGEN Y/O DE LA VOZ

Abajo firmante

……

☐ Autorizo a TransMigrARTS a difundir de forma no comercial y no exclusiva los videos, los audios y las imágenes donde aparece mi hijo/hija o menor de edad bajo mi responsabilidad, realizados del…….. al…..…….. y autorizo el uso de estos videos, audios o imágenes, en parte o en totalidad, sin ánimo de lucro, sin limitación de tiempo, para la investigación.

En el marco de la comunicación y valorización del proyecto, acepto que es probable que las fotografías, los audios y los videos se reproduzcan en los siguientes medios:

- Publicación en una revista, libro o periódico
  SÍ / NO
- Publicación de un documental acerca del proyecto TransMigrArts
  SÍ / NO
- Presentación a un público durante una manifestación científica o cultural, un espectáculo o una exposición
  SÍ / NO
- Un musical para el final del proyecto
  SÍ / NO
- Difusión en la página web https://www.transmigrarts.com y en las redes sociales del proyecto como Facebook, Twitter, Instagram o LinkedIn
  SÍ / NO
- Otro: precisar……
  SÍ / NO

Hecho en ……, el …….. en 2 ejemplares originales.

Firma y nombre de los padres o responsables legales:

Para cualquier información, puede contactar a la persona responsable a nivel científico del proyecto al siguiente correo: scastillob@udistrital.edu.co

ANEXO 13 TRADUCCIÓN CAPÍTULO FINAL

ESPAÑOL A FRANCÉS

CINQUIÈME CHAPITRE. RESULTATS ANALYTIQUES ET CRÉATIVES : LA PRATIQUE PERFORMATIVE DU *CATHARSIR*



IMAGE 16 SCèNE MON ENDROIT DE SÉCURITÉ, atelier pmf, 2023, droits d'auteurs reservés

Arguments et proposition méthodologique

Après 43 ans d'immersion dans des actions performatives, qui trouvent leur origine à mon enfance et qui, même sans le savoir, m'ont fourni un support émotionnel pour permettre à ma sensibilité de transformer et de réparer l'image corporelle (Dolto, LA IMagen Consciente del Cuerpo, 1984) que je m'étais construite -et, avec elle, de traiter l'expérience de maltraitance à laquelle j'ai été exposée-.

Après 32 ans de consolidation de ces mêmes actions dans un travail méthodologique appelé « Le *Catharsir128* » qui a contribué à de multiples collectifs d'enfants en situation de vulnérabilité et dans des contextes différents (écoles, fondations et organisations culturelles).

128 NDT : Le Catharsir est la transformation de mot Catharsis en verbe en tant qu'action performative. C'est un verbe proposé par la doctorante en tant que contribution principale de sa thèse. En espagnol « Catarsear ».

Après 5 ans et 3 mois d'enquête basée sur la *Creación Investigadora* (Création qui cherche), méthodologie propre à la recherche création assumé par l'axe de recherche à laquelle cette thèse est rattachée (Études critiques des corporéités, des sensibilités et des performativités), et d'exploration sur l'origine, le sens, le pouvoir et la structure de cette proposition méthodologique, je me trouve dans le processus de rédaction finale des trouvailles et de contributions129.

D'une part, dans les trouvailles je décris les conclusions théoriques et méthodologiques qui ont été présentées à titre de découverte lors de la rédaction de cette thèse et qui, en plus de fournir une explication de l'expérience créative de ces 32 années, se consolident en tant qu'argumentation pour les contributions.

Cette recherche apporte trois contributions principales. La première, de nature méthodologique, concrétise la « pratique performative du *Catharsir* » et décrit les principaux facteurs à prendre en compte dans son implémentation, tels que les exigences légales, de soins et de bien-être, ainsi que les aspects éthiques impliqués. En plus, elle détaille les prémisses ou postulats fondamentaux qui soutiennent la stratégie méthodologique, dont permettent d'obtenir des résultats significatifs dans les communautés d'enfants.

En deuxième temps, cette pratique performative est présentée à travers l'atelier « Performance du Catharsir », qui est une proposition améliorée et inspirée par l'atelier « Performer ma frontière », décrit dans ce document au troisième chapitre. Avec ce dernière, cette recherche a participé au projet TransMigrARTS dans le WP2.

Enfin, cette recherche présente un « Manifeste de soins portés aux enfants », qui non seulement déclare la non-conformité de la condition des enfants aujourd'hui130, mais est

129 Alors que les trouvailles se distinguent nettement des contributions, les trouvailles sont les résultats spécifiques de la recherche. Elles comprennent les données, les modèles, les relations ou les informations découverts au cours du processus d'analyse. Les trouvailles répondent directement aux questions de recherche et fournissent des preuves qui confirment ou contredisent les hypothèses ou les suppositions antérieures. D'autre part, les contributions sont les **apports significatifs** de la recherche aux connaissances, théories ou pratiques existantes dans le domaine social (RAE)

130 Au moment de la rédaction de ce chapitre, 380 infanticides ont été perpétrés en Colombie. Par ailleurs, au 8 novembre 2024, 78124 plaintes pour abus sexuels ont été déposées, dont 43692

destiné à servir de guide aux institutions, aux familles et à la société en général, soulignant la responsabilité partagée de garantir aux enfants l'accès à une vie digne, exempte de violence, de discrimination et d'exclusion. Au fond, il plaide pour un changement de paradigme qui déplace la vision *adulte-centrique* et place les besoins, les droits et les désirs des enfants au centre. Ceci, en promouvant une approche bienveillante et respectueuse qui se traduit dans les politiques publiques, les pratiques communautaires et les processus éducatifs.

5.1 Trouvailles

5.1.1 Trouvailles théoriques

5.1.1.1 Confluence entre l'être social d'Arturo Rico Bovio et l'image corporelle de Françoise Dolto : Socio-image CORPORELLE

Cette trouvaille théorique se concentre sur l'intersection entre le concept du « être social » développé par Arturo Rico Bovio et « l'image corporelle » de Françoise Dolto. Ce sont deux perspectives qui, lorsqu'elles sont réunies, enrichissent notre compréhension des enfances.

Rico Bovio (2000) affirme que l'être social n'est pas une entité isolée, mais une construction qui se forme en interaction constante avec l'environnement et affirme également que l'enfant, dès les premières années de sa vie, est un être social qui se façonne à partir de expériences, des vécus[131], des relations et des contextes qui l'entourent. Cette perspective place le développement de l'enfant dans un cadre où l'identité et la subjectivité se construisent à travers la pratique et les influences quotidiennes.

concernent des filles. Sur le nombre total de cas, 90% se produisent dans les zones rurales. De même, dans la ville de Bogotá, au 7 novembre 2024, ils existent 2213 rapports de disparitions d'enfants.

https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-nna

131 Le terme vécu (*vivencia* en espagnol) vient de l'allemand *Erlebnis* et désigne un événement qu'une personne vit directement et immédiatement. Il s'agit d'un événement vécu au moment présent, caractérisé par son intensité et son impact émotionnel. Le vécu est un acte subjectif et personnel ; ce qui est vécu est marqué dans le monde intérieur de l'individu. Il peut ne pas être conscient au moment où il se produit mais il a un effet profond sur les sentiments et la perception du sujet.

Ceci est liée à la position de Françoise Dolto, qui affirme que « l'image corporelle » est une représentation interne que l'enfant a de lui-même (Dolto, 1984), formée non seulement par la perception physique, mais aussi par la manière dont les personnes significatives renvoient cette image à l'enfant à travers le langage, les regards et les attitudes. Cette image n'est pas statique ; elle est façonnée et transformé au fil du temps en réponse aux expériences relationnelles. D'après Dolto, la reconnaissance et la validation des adultes sont essentielles pour que l'enfant développe une image corporelle saine.

Par conséquent, en articulant ces deux approches, je constate que l'identité des enfants est à la fois un processus de socialisation et de développement intrapsychique. Les enfants ne construisent pas seulement leur image corporelle, mais leur sentiment d'appartenance sociale et structuré par la façon dont ils sont vus, entendus et accueillis par les autres. Cette confluence théorique met en évidence la nécessité de faire attention à la fois à l'environnement social et à la qualité des relations qui façonnent la vie des enfants, en tant que les deux éléments son fondamentaux pour leur développement holistique.

Comment peut-t-on comprendre donc la distorsion de l'image corporelle ? et comment cela affecte-t-il la relation des enfants avec le monde qui les entoure ?

Selon Françoise Dolto, la **distorsion de l'image corporelle** a des profondes implications sur la façon dont les enfants **se perçoivent eux-mêmes** et, par conséquent, sur la façon dont **ils sont en relation avec le monde qui les entoure**. Cette image est façonnée par les expériences précoces, en particulier celles liées aux soins, aux interactions, au langage et à la manière dont les adultes répondent à leurs besoins.

Lorsqu'un enfant grandi dans un environnement où il est maltraité, ignoré, humilié ou dévalorisé, son image corporelle peut être déformée. Au lieu de développer une perception positive et cohérente de son corps, il se forge une image corporelle fragmentée, confuse ou négative, ce qui peut conduire à

l'insécurité et à une faible estime de soi. Un enfant dont l'image corporelle est déformée ne se sent pas utile ni en sécurité. Il peut avoir des difficultés à se faire confiance et à faire confiance aux autres, ce qui affecte son développement émotionnel et social. Ainsi, la distorsion de l'image corporelle permet la perpétuation de la maltraitance en tant que pratique sociale, car l'enfant naturalise les formes de communication et le contexte dans le cadre des pratiques de violence.

Ensuite, j'expliquerai une corpographie élaborée par une fille de 11 ans, de l'école Laureano Gómez, qui a participé à une activité réalisée le 30 septembre de cette année. Ultérieurement, j'analyserai la corpographie en accordant une attention particulière à l'image personnelle de la *Socio-personne*.

Corpo-graphie: Une jeune fille de 11 ans, en cours moyen 2e année, qui, dans les pratiques de conversation a exprimé qu'elle était victime de maltraitance. L'image montre les façons dont elle exprime qu'elle est maltraitée à la maison. Les lignes brunes représentent les marques laissées sur son corps par la ceinture, les coups de poing qu'elle reçoit sur le visage et la tête, ainsi que les paumes de ses mains marquées sur son visage par les gifles.



Image 17 corpographie de la fille, 2023, droits d'auteurs reservés

Mon corps est inutile

Je veux l'argent pour pouvoir m'échapper

Je ne veux pas m'occuper de mes frères

Je n'aime pas ma partie inferieure

Je sens mauvais

J'ai peur de mes parents

La silhouette de la corpographie a été remise à tous les enfants, tels qu'ils s'identifient eux-mêmes. La fillette en question n'a pas participé à l'atelier, mais elle a souhaité assister à la réunion et a exprimé son désir de participer à un nouvel atelier si nous devions le mettre en place. Il est important de noter que nous n'avons pas refusé aucun enfant la possibilité de participer aux réunions qui ont eu lieu. Bien que l'atelier ait officiellement finit en avril 2023,

l'espace symbolique continue d'exister et toutes les enfances possibles peuvent s'y rencontrer.

La corpographie montre une perception de son propre corps basée sur le dégout et la répugnance, en particulier pour ses parties intimes. La jeune fille est montrée du doigt par sa propre famille parce qu'elle sent mauvais et qu'elle est en surpoids. La jeune fille explique que sa mère a déjà volontairement remis son frère à l'ICBF132 et qu'elle veut donc s'enfuir avant qu'ils ne la remettent entre leurs mains. La relation qu'elle entretient avec son corps est basée sur la résistance à la douleur. Elle soue avec ses amis à se faire battre le bras pour montrer son niveau de tolérance.

Il existe la perception que le corps de cette fille est maltraité par elle-même et par ses pairs. De même il existe un besoin présumé d'acceptation par le biais de l'automutilation. C'est-à-dire qu'en se maltraitant, elle obtient les rires et l'acceptation des pairs qui l'entourent.

La distortion de l'image corporelle dans ce cas est donnée par le dégout qu'elle ressent elle-même pour sa corporalité, qui a été influencée par les adultes qui l'entourent. Cela confirme qu'il existe une image du corps, donnée par la *socio-personne*, et que cette relation rassemble de multiples façons de se rapporter au monde.

L'image corporelle de la *socio-personne* s'avérerait être un concept plus large, proposé par cette recherche, qui inclut non seulement la perception interne du corps (image corporelle), mais aussi la façon dont **l'enfant se perçoit par rapport aux autres**. Cette perception est profondément influencée par les interactions sociales, les regards, les paroles et les attitudes des figures significatives de la vie de l'enfant.

Cela amène également cette recherche à la conclusion suivante concernant ce résultat théorique :

132 ICBF: Institut Colombien du Bien-être Familial. C'est l'institut qui prend en charge les enfants sans parents, ou les enfants sans domicile fixe.

1. Les enfants victimes de maltraitance habitent leur réalité à partir de la distorsion de leur image corporelle. En vertu de ce constat théorique, on pourrait dire qu'ils habitent leur réalité à partir d'une distorsion de l'image corporelle de la socio-personne, ce qui déterminera leur manière d'entrer en relation avec le monde qui les entoure. Cela sera évident dans la manière dont les enfants établissent ou non des limites à l'égard des pratiques d'automutilation. D'autre part, cette distorsion de l'image corporelle *socio-personelle* ouvrira des possibilités de violence de la part de ces enfants sur d'autres corps. En général, cette violence est similaire à celle qu'ils ont eux-mêmes subie.

2. Enfances perdues : dans son mémoire de master, l'auteur Dayana Katherinne Barragán Rodríguez (Rodríguez, 2024), définit les enfances perdues comme celles qui sont marquées par des expériences et des transitions de vie qui ont empêché leur plein développement. En rapprochant cette recherche du concept d'enfance perdue, il s'agit d'une enfance dont l'image corporelle de sa *socio-personne* est déjà marquée par les tensions de l'âge adulte. Il s'agit notamment des enfants abandonnés, maltraités et vivant dans la rue. L'auteur souligne également, parmi ces expériences, la nécessité de placer les enfants dans un champ de production. Dans ce champ, nous trouvons des enfants qui travaillent, des soignants, des travailleurs domestiques, des mères adolescentes, des enfants victimes d'abus sexuels et des enfants exploités sexuellement.

5.1.1.2 Sur les conséquences de la Distorsion de l'Image Corporelle :

Compte tenu de l'analyse effectuée à l'aide de l'outil MRS (Modes de Relation Sentiente) au chapitre 4 de ce document, des enregistrements consignés dans le journal et des pratiques de conversation avec les enfants, il est évident l'ensemble significatif de vulnérabilités émergeant de la peur en tant qu'expérience centrale de l'enfance. Cette peur ne se manifeste pas de manière isolée, mais est étroitement liée à une perception que l'enfant a de lui-même et conditionne sa manière d'être dans le monde. Cette distorsion entraine diverses conséquences émotionnelles, comportementales et relationnelles qui augmentent leur vulnérabilité.

Faible estime de soi et mauvaise image de soi

Une image corporelle déformée nuit à **l'estime de soi** des enfants, qui ont l'impression de ne pas être à la hauteur ou que leur corps est inadéquat. Comme le souligne Rico Bovio (1990), l'estime de soi est un processus qui se construit par la reconnaissance de soi et de l'extérieur ; or, chez ces enfants, l'absence d'une valorisation positive du corps et du soi génère un effondrement de l'estime de soi, qui compromet le développement d'une identité solide et saine.

Permissivité à l'égard des mauvais traitements et dégoût de soi

Dans ce contexte, une faible estime de soi signifie que les enfants ont tendance à **normaliser les pratiques abusives**, tant dans leurs relations interpersonnelles que dans la manière dont ils se traitent eux-mêmes. La vulnérabilité corporelle n'est pas seulement vécue de l'extérieur, mais peut être intériorisée, ce qui conduit au **dégoût de soi et à des actions autodestructrices**. En ce sens, les pratiques de dégoût de soi ne sont pas simplement l'expression d'une non-conformité avec sa propre corporalité, mais constituent une forme de violence intériorisée qui renforce le cycle de la maltraitance. Ce cycle devient le mode habituel de relation avec les autres, qui transforme leur socio-personne (Rico Bovio, 2000) en objet de maltraitance et de mépris.

Stress dans l'enfance et risque d'idées suicidaires

L'incapacité à se réconcilier avec son propre corps et l'expérience quotidienne de la peur augmentent le niveau de **stress dans l'enfance**, affectant à la fois leur santé émotionnelle et physique. Dolto (1984) suggère que les corps qui ont été maltraités ou dévalorisés portent une mémoire traumatique qui peut déclencher une souffrance profonde et durable. Dans les cas les plus graves, cette détresse peut conduire à des **idées suicidaires**, en particulier lorsque les enfants ne trouvent pas de moyens d'expression émotionnelle ou de réparation.

Sentiment d'incomplétude et incapacité à rêver

La distorsion de l'image corporelle génère également chez les enfants un **sentiment d'incomplétude**, leur donnant l'impression que quelque chose en eux est cassé ou manquant. Cette perception limite leur capacité à se projeter dans l'avenir, bloquant la possibilité de **rêver** d'un lendemain différent et d'imaginer de nouvelles façons d'être et d'être au monde. Comme le mentionne **Mandoky** (2006), le corps n'est pas seulement un espace physique, mais aussi un territoire symbolique où se projettent les

aspirations et les désirs ; cependant, dans ces cas, ce territoire est limité par des expériences de peur et d'abus.

Difficultés dans les relations avec les figures d'autorité

Les expériences de maltraitance subies ou dont on a été témoin affectent également la capacité des enfants à établir des relations avec les **figures d'autorité**. La peur et la méfiance à l'égard des adultes deviennent des obstacles à des relations saines avec les enseignants, les soignants ou d'autres figures de soutien. De tels conflits empêchent non seulement les enfants de recevoir des conseils appropriés, mais renforcent également l'isolement social et émotionnel.

En conclusion, la distorsion de l'image de soi s'accompagne de l'expérience de la peur, qui imprègne tous les types de relations dans l'enfance.

5.1.1.3 Distorsions présentes dans une enfance à l'image corporelle déformée

Donald Winnicott**,** à partir de la théorie du *soi* et de *l'objet transitionnel (section 2.3.2 de ce document)*, explore comment la perception de son propre corps et sa relation avec les objets extérieurs contribuent à la construction de la réalité et à la capacité de faire confiance à la réalité elle-même. En associant cette contribution à la relation entre l'image de la Socio-personne (Rico Bovio) et l'image inconsciente du corps (Dolto), je peux conclure que l'expérience de la maltraitance des enfants entraine une distorsion de leur propre image corporelle et, à partir de là, une série d'altérations sont déclenchées qui, à leur tour, conduisent aux phénomènes suivants de distorsion dans la façon dont ils apprécient le monde qui les entoure, leur place dans le monde qui les entoure (valeur personnelle et estime de soi) et la façon dont ils fonctionnent dans ce monde.

J'ai extrait ces situations des conversations avec les enfants, des résultats de l'analyse par SRM (chapitre 4), des dialogues avec des adultes qui ont été exposés à des expériences de maltraitance dans leur enfance, et je les ai également conclues à partir de ma propre expérience.

Tous les enfants exposés à des expériences de maltraitance ne manifestent pas toutes les distorsions que j'expliquerai ci-dessous. Cependant, chez tous les enfants qui ont vécu ces expériences, au moins l'une d'entre elles est présent.

La distorsion de l'image corporelle s'accompagne d'une distorsion de la compréhension du monde : la **distorsion de l'image corporelle** ne se limite pas à la perception physique du corps, mais s'étend à la **compréhension et la structuration du monde** qui entoure l'enfant, ce qui affecte profondément son développement cognitif, Ce phénomène implique que la façon dont les enfants se perçoivent n'influence pas seulement leur estime de soi, mais conditionne également leur capacité à apprendre, à interpréter leur environnement et à établir des relations significatives avec la connaissance. En ce qui concerne l'échantillon analysé dans l'atelier, les enfants apparemment très vulnérables sont décrits par les enseignants qui les accompagnent comme des enfants peu performants. Sur les 7 enfants de l'échantillon, 5 sont décrits comme « sous-performant133 ».

Des expressions telles que celles mentionnées ci-dessus sont courantes parmi les adultes qui accompagnent les enfants ayant de faibles résultats scolaires, ce qui renforce la nécessité de recherche des stratégies qui permettent non seulement aux enfants de reconnaitre leur potentiel, mais qui incluent également les adultes qui les accompagnent (parents, enseignants, soignants, et autres. En outre, les formes d'expression à l'égard des enfants devraient toujours être axées sur le soutien, plutôt que sur un jugement permanent.

La distorsion de l'image corporelle n'affecte pas seulement la façon dont les individus se perçoivent physiquement, mais modifie également la construction, la perception et les relations entre les sexes

Cette relation entre le corps et le genre est profonde, car le corps est le **premier territoire où s'inscrivent les normes sociales et culturelles** relatives aux rôles, attentes et comportements liés au genre (Buttler, 1990). L'**image de genre**, c'est-à-dire la manière dont une personne s'identifie et se positionne dans le spectre du féminin, du masculin ou du non-binaire, peut être compromise lorsque la perception de son propre corps est affectée par des distorsions internes ou externes. Cette distorsion peut conduire à des sentiments de culpabilité à l'égard de son propre sexe ou à des sentiments de répudiation à l'égard du sexe opposé. Cela favorise dans le futur les personnalités machistes, homophobes, misogynes et autres.

133 Mots de l'enseignant directeur de la classe 403, année 2023

Lorsque les adultes qui accompagnent les enfants d'aujourd'hui **ont eux-mêmes été victimes d'abus** dans leur propre enfance, ils risquent de reproduire ces schémas avec les enfants dont ils s'occupent. Dans de nombreux cas, ces adules n'ont pas eu accès à des processus de **réparation émotionnelle et de déconstruction**, et reproduisent donc, sans les mettre en question, les modèles machistes dans lesquels ils ont grandi. Ainsi, ils apprennent aux garçons à **réprimer leurs émotions** et aux filles à **porter des charges émotionnelles** qui ne leur correspondent pas, perpétuant ainsi des dynamiques d'inégalité dès le plus jeune âge.

En ce qui concerne les enfants migrants, il existe une distorsion du lieu qu'ils habitent, une méconnaissance de leur propre image en termes de contexte de manifestation, ce qui génère une image d'eux-mêmes dans une condition d'infériorité et de docilité : les enfants migrants sont confrontés à une profonde **dislocation identitaire**, car ils sont contraints de quitter leur territoire d'origine et de s'intégrer dans des espaces nouveaux et, dans de nombreux cas, hostiles. Cette situation génère une **distorsion du lieu qu'ils habitent** et, par conséquent, de leur capacité à se reconnaitre et à se projeter dans leur nouvel environnement. Cette méconnaissance de **leur image par rapport à leur lieu d'énonciation**, entendu comme l'espace symbolique à partir duquel ils construisent leur identité et expriment leur voix, contribue à la formation **d'une image de soi affaiblie** marquée par un sentiment **d'infériorité et de docilité**.

D'autre part, le contexte de manifestation, qui pour Goffman (Ervin, 1956) serait constitué par le contexte dans lequel l'individu se présente au monde, est l'espace à partir duquel un sujet construit son identité et exprime sa subjectivité, influencée par ses expériences, sa culture et son contexte. Dans le cas des enfants migrants, ce contexte est fragmenté lorsqu'ils sont déracinés de leur culture, de leur langue et de leurs références familiales. Dans la migration, ces enfants doivent **constamment négocier leur identité**, ce qui génère un sentiment de dislocation et de **perte d'appartenance**. Dans ce processus, ils se sentent déplacés non seulement physiquement, mais aussi symboliquement, ce qui affecte la façon dont ils se rapportent à leur environnement.

D'autre part, le choc culturel subi par les enfants migrants a tendance à les amener à **se considérer comme des êtres humains inférieurs**, surtout si la société d'accueil a des discours ou des attitudes xénophobes. Dans ce contexte, l'enfant migrant peut **intérioriser des préjugés** sur son origine, son identité et sa valeur, ce qui conduit à une **distorsion de l'image qu'il a de lui-même**. Cette distorsion se traduit par une attitude de **docilité** dans certains cas et d'agressivité dans d'autres. Dans les deux cas, le besoin d'être accepté dans le nouvel environnement pousse l'enfant à refouler son identité pour se **conformer aux attentes** sociales ou institutionnelles du milieu d'accueil. Il est important de rappeler

que ni l'agressivité ni la docilité ne sont des caractéristiques innées de l'être humain (Freire, 2012) ; au contraire, elles sont une réponse apprise dans des contextes d'oppression. Dans les cas des enfants migrants, tant la docilité que l'agressivité deviennent un **mécanisme de survie** face à l'exclusion et au rejet, conditionnant leur comportement et limitant leur capacité à exprimer librement leurs émotions et leurs besoins.

La **détérioration de l'image de soi** a un impact non seulement sur le développement émotionnel mais aussi sur les **performances cognitives** des enfants migrants. Le sentiment de ne pas être à sa place affecte leur confiance en eux, entravant leur capacité à **apprendre et à interagir avec leurs pairs**. La perception d'infériorité influence également la compréhension de leur potentiel et limite leur capacité à **rêver ou à se projeter dans l'avenir**, ce qui conduit souvent à la frustration et au désespoir.

En outre, cette déficience émotionnelle et cognitive peut conduire au développement de **stratégies d'adaptation dysfonctionnelles**, telles que l'évitement des liens sociaux ou l'acceptation passive d'une dynamique abusive, tant à la maison qu'à l'école. Le manque de reconnaissance et de validation dans ces environnements favorise la croyance qu'ils **n'ont pas le droit d'être entendus ou reconnus**, perpétuant ainsi un cycle d'invisibilité et d'exclusion.

5.1.1.4 La distorsion de l'Image corporelle, une porte ouverte au silence de l'enfant

Le silence est un lieu commun pour les enfants exposés à des pratiques de maltraitance. Ce silence, qui ouvre l'espace de l'action centrée sur l'adulte et qui renforce la subordination des enfants, est provoqué par toutes les vulnérabilités de la peur, évoquées au début de cette section. Cette mise sous silence assure une place fragile dans laquelle l'enfant s'installe pour éviter le regard des autres.

Le silence de l'enfant est une forme d'invisibilisation qui empêche les enfants d'exprimer leur pensées, leurs émotions et leurs besoins, ce qui affecte leur développement intégral. Cette situation est aggravée par une distorsion de l'image corporelle, qui non seulement altère la perception que l'enfant a de lui-même, mais contribue également à une faible estime de soi et à l'intériorisation du rejet social. La combinaison de ces deux facteurs produit une vulnérabilité dangereuse, qu'Oscar Daniel Pinzón, dans sa thèse de doctorat *Narration Graphique des expériences et des échanges dans des images de la migration* appelle « LO

QUE NO SE DICE » (ce qui n'est pas dit). Ce concept fait référence à l'ensemble des expériences de maltraitance et de violence symbolique qui, bien qu'elles ne soient pas toujours exprimées verbalement, sont profondément intériorisées par les enfants.

Pinzón explique que le silence est lié à l'imposition de modèles autoritaires ; dans le cas des enfants, un exemple est lorsque le cri est normalisé comme forme de communication, ce qui affaiblit les espaces de dialogue. De même, la punition devient une réponse automatique à toute tentative d'émancipation ou de remise en question de la part de l'enfant, perpétuant ainsi un cycle d'assujettissement. Ces dynamiques limitent non seulement la capacité des enfants à exprimer leur individualité, mais consolident également une relation inégale entre les enfants et les figures d'autorité, renforçant la perception des enfants comme étant sans voix et sans pouvoir.

Dans le même ordre d'idées, Arturo Rico Bovio (1990) souligne que l'utilisation de diminutifs pour se référer aux capacités et aux réalisations des enfants (« pequeñito » « cosita » « bonito ») reflète un traitement condescendant et réduit leur valeur, les empêchant de développer une solide estime de soi. Cette infantilisation du langage a des effets profonds, car elle empêche les enfants de se reconnaitre comme des sujets capables de contribuer à leur environnement, ce qui alimente la dépendance affective et la manque d'autonomie. Bovio met également en garde contre la naturalisation de la moquerie comme forme de contrôle social, où les erreurs et les expressions authentiques des enfants sont disqualifiées, installant la honte et la peur du ridicule comme mécanismes d'autocensure.

Ainsi, la déformation de l'image corporelle n'est pas seulement un problème individuel, mais a également des répercussions sur la construction de l'identité, renforçant les dynamiques d'infériorité et de docilité. Les enfants intériorisent le fait que leur valeur est conditionnée par le jugement extérieur, ce qui alimente un cycle de silence qu'ils s'imposent : ils cessent d'exprimer ce qu'ils ressentent ou ce dont ils ont besoin par crainte d'être rejetés, punis ou ridiculisés. En conséquence, la voix des enfants est réduite au silence, ce qui perpétue une dynamique sociale qui rend leur subjectivité invisible et les empêche de revendiquer leurs droits.

Ce phénomène a des graves conséquences sur la capacité des enfants à s'épanouir pleinement en tant qu'agents sociaux, car il affecte leur confiance en eux, leur capacité à rêver et leur aptitude à imaginer des avenirs différents. Par conséquent, il est urgent de rompre le cycle du silence des enfants, ce qui nécessite la transformation des dynamiques autoritaires et la création d'espaces d'écoute sûrs, où la voix des enfants est considérée comme une contribution importante au tissu social.

La déformation du concept d'enfance en « INFANSTILISATION » comme forme de maltraitance :
La déformation du concept d'enfance vers l'infantilisation est un phénomène dans lequel les enfants sont privés de leur droit de se développer de manière autonome et progressive, étant constamment traités comme s'ils étaient beaucoup plus petits et incapables d'autonomie. L'infantilisation implique un traitement qui limite leurs capacités, leurs choix et leurs possibilités d'expression, ce qui devient une forme de maltraitance en entravant leur développement et en sapant leur confiance en leurs propres capacités.

Ce type de maltraitance s'exprime lorsque les adultes imposent un contrôle excessif sur leurs pensées, leurs émotions ou leurs activités, et leur refusent toute responsabilité ou pouvoir de décision dans les domaines qu'ils peuvent et doivent expérimenter pour apprendre. L'infantilisation projette une idée de l'enfance qui implique la dépendance, l'absence de jugement et la passivité, plutôt qu'une période de croissance et d'expérimentation. Cela renforce chez les enfants l'idée qu'ils ne sont pas capables ou suffisamment valables pour agir par eux-mêmes, ce qui affecte leur image de soi et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes dans le monde.

La nocivité de cette forme de maltraitance réside dans le fait qu'en réduisant leur capacité d'action et d'expression, l'infantilisation affecte leur estime de soi, leur confiance et le développement de leurs aptitudes sociales et cognitives. Au lieu de se sentir protégés et soutenus, les enfants peuvent intérioriser cette dépendance imposée, ce qui crée de profondes insécurités et des limites dans leurs relations futures.

L'**infantilisation** n'est pas une condition exclusive des enfants, mais s'étend également à certains groupes et communautés vulnérables de la société, qui, perçus comme

faibles ou dépendants, sont traités avec condescendance, ce qui limite leur action, leur autonomie et leur capacité de prise de décision. Ce phénomène se produit souvent dans l'intention de maintenir leur pouvoir sous la forme d'une vulnérabilité et d'une capacité à exercer un contrôle.

Féminités infantilisées:

L'une des formes les plus notoires d'infantilisation dans la société actuelle concerne les **féminités**, car les femmes et les personnes au genre non normatif son souvent traitées de manière paternaliste, ce qui minimise leur **capacité d'autonomie, de prise de décision et de raisonnement**. Cette infantilisation des féminités ne réduit pas seulement leurs rôles et leurs capacités sociales, mais renforce également une dynamique de **pouvoir inégal**.

L'infantilisation des féminités est profondément liée à **l'histoire de la subordination et de l'oppression des femmes** dans de nombreuses sociétés. Dans une perspective patriarcale, les femmes ont été perçues pendant des siècles comme des êtres **émotifs, dépendants et vulnérables**, ce qui les place dans une position **d'infériorité** par rapport aux hommes. Ce traitement infantilisant vise à maintenir cette perception de faiblesse et d'incapacité, non seulement en limitant le rôle des femmes dans les sphères publiques, mais aussi en restreignant leur **autonomie** personnelle.

Ce phénomène se manifeste sous de multiples formes, dont les suivantes :

- Paternalisme social et politique **:** les féminités sont souvent traitées comme si elles n'avaient pas la capacité de prendre des décisions importantes concernant leur vie, en particulier dans des contextes tels que la politique, l'économie et la santé. Elles sont infantilisées par l'idée qu'elles **ont besoin de la protection** de figures masculines ou de systèmes d'autorité.
- **Réduction de leurs opinions et de leurs capacités :** les femmes, et en particulier les personnes non binaires ou transgenres, peuvent être **ignorées** ou **disqualifiées** lorsqu'elles expriment leurs idées ou leurs points de vue, en partant du principe que leur jugement est moins valable ou moins mûr. Cela renforce l'idée qu'elles n'ont par la capacité de prendre des décisions éclairées.

Dans la vie quotidienne, l'infantilisation des féminités peut être observée dans un certain nombre de domaines :

- Le langage condescendant : l'utilisation de termes diminutifs, de surnoms affectueux ou de phrases telles que « ne t'inquiète pas, je vais t'aider », « laisse tomber, ne le fais pas toi-même, c'est dangereux », sont des exemples clairs d'infantilisation. Ce type de langage disqualifie la capacité des femmes à agir de manière autonome.
- **Réduction à des rôles traditionnellement féminins :** les femmes, en particulier les jeunes femmes, sont souvent cataloguées dans des rôles **domestiques** ou **de soignantes**, ce qui laisse entendre que leur principale valeur est leur capacité à s'occuper des autres, comme si c'était la seule chose qui les définissait.
- **Manque de reconnaissance de leur expérience :** l'expérience, l'expertise ou les perspectives des femmes dans des domaines tels que la **science**, la **technologie**, l'**art** ou la **politique** sont souvent minimisées ou ignorées, ce qui renforce l'idée que leur contribution est secondaire ou moins pertinente.

Les communautés d'élèves, infantilisées par une académie maltraitante

Les communautés d'élèves, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire, sont souvent considérées comme des espaces d'apprentissage et de croissance. Cependant, dans de nombreux cas, la structure académique et sa dynamique finissent par infantiliser les étudiants, les traitant non pas comme des individus en voie de développement, mais comme des êtres dépendants dépourvus de voix et d'opinion.

La maltraitance se manifeste dans cette relation éducative lorsque les étudiants sont constamment ignorés, lorsqu'ils sont disqualifiés ou lorsqu'on leur apprend que leurs pensées, leurs opinions et leurs efforts ne sont pas vraiment importants. L'académie, dans sa volonté de contrôle et de normalisation, peut aller jusqu'à redonner de la valeur à la subjectivité et à l'autonomie de l'étudiant, en le traitant comme une personne incapable de pensée critique ou de prendre des décisions pour elle-même. Dans de conteste, les étudiants sont réduits à des simples récepteurs passifs d'informations, sans place pour la réflexion, l'autodéfinition ou la participation active à leur propre processus éducatif.

Cette infantilisation a été observée tout au long de mes études doctorales lorsque j'ai analysé à l'école en tant qu'environnement de l'enfance, lorsque j'ai interagi avec les enseignants et le mouvement des enseignants d'Engativá pour la construction de la stratégie méthodologique et lorsque j'ai observé les modèles de relations entre les enseignants et les élèves dans toutes les organisations.

Réfléchir à l'infantilisation en tant qu'action méthodologique présente dans la dynamique des pratiques artistiques, à l'école et dans la famille, nous permet d'établir des modèles de comportement clairs qui éradiquent cette action sur n'importe quel corps. Les enfants ne sont même pas infantilisés, car cela les prive de leur voix et de la possibilité de demander de l'aide dans un contexte de maltraitance.

Vulnérabilités Identifiées dans cette recherche

Dans le cadre de cette recherche, les vulnérabilités des enfants victimes de maltraitance ont été identifiées, ce qui constitue un axe fondamental pour comprendre les limites et les défis inhérents à l'objet de l'étude. Ces vulnérabilités mettent en évidence les lacunes existantes :

1. L'expérience de la fragmentation de l'image corporelle : la fragmentation de l'image corporelle est une expérience profondément significative qui affecte les enfants migrants victimes de maltraitance. Cette expérience reflète non seulement l'impact des dommages physiques et émotionnels qu'ils ont subis, mais aussi une rupture dans la perception de leur identité et de leur corporalité. L'image corporelle, définie comme la représentation mentale que chaque individu se fait de son propre corps, est altérée lorsque la maltraitance et les conditions de déplacement interrompent des processus de développement sains. Dans le cas des enfants migrants, ces altérations sont aggravées par la déstabilisation culturelle, sociale et familiale qui accompagne la migration. Comme mentionné tout au long de cette recherche, l'absence d'un espace sûr, aggravé par la maltraitance et le déracinement, peut conduire à une perception fragmentée du corps, où les enfants migrants son incapables d'intégrer une vision cohérente d'eux-mêmes. Cette fragmentation se traduit par des sentiments de déconnexion, de honte, voire de rejet de leur propre corps, ce qui affecte profondément leur estime de soi et leur capacité à nouer des relations significatives.



Image 18 Corpo-Graphie Fille De 12 ans,
Atelier Aout 2024, Droits d'auteurs anonymes

En aout 2024, tant avec les enfants participant à l'atelier qu'avec les enfants invités à l'atelier, des corpo-graphies ont été réalisées dans lesquelles ils ont représenté les différentes façons dont ils ont été violentés, puis ils sont intervenus dans ces images avec des actions performatives en réponse à la question : Comment te sens-tu quand tu es puni ?

- J'ai l'air petit/petite
- Je me sens brisé/brisée
- Je me sens transparent/transparente
- Je me sens plein/pleine de feu

Ces réponses ont été représentées par des actions telles que froisser, couper, gratter et/ou casser



Image 19 CORPO-GRAPHIE Fille DE 12 Ans, Atelier Aout 2024, REPRESENTATION de FRAGMENTATION. Droits d'auteur anonymes



Image 20 CORPO-GRAPHIE Fille DE 12 ANS, Atelier Aout 2024, REPRESENTATION DE FRAGMENTATION, actión de couper, Droits d'auteur anonymes

Compte tenu de ce qui précède, l'expérience de la fragmentation de l'image corporelle est évidente dans la représentation de l'image corporelle des

enfants face à l'expérience de la maltraitance et constitue le premier moment de la distorsion de l'image corporelle.

2. **Distorsion de l'image corporelle :** comme expliqué au chapitre 2, page 169 du présent document, la distorsion de l'image corporelle de la sociopersonne est la principale vulnérabilité sur laquelle intervient la proposition méthodologique qui conclut cette recherche et dont le processus et la portée seront expliqués dans la section suivante, intitulée « Résultats méthodologies ».

3. **Intersectorialité des vulnérabilités :** l'intersectionnalité des vulnérabilités est une approche qui permet de comprendre comment différents facteurs de risque interagissent et se croisent, générant un impact cumulatif et différentiel sur la vie des personnes, en particulier des enfants. Ce concept s'inspire des théories de l'intersectionnalité, introduites par Kimberlé Crenshaw (1989), qui expliquent comment de multiples systèmes d'oppression – tels que le genre, la race, la classe ou l'appartenance ethnique – se croisent pour produire des expériences uniques de marginalisation. Dans le cas des enfants, l'intersectionnalité des vulnérabilités implique d'analyser comment des dimensions telles que la maltraitance des enfants, la pauvreté, la migration, la dislocation culturelle et l'accès limité aux droits fondamentaux se combinent et se renforcent mutuellement, exacerbant les conditions d'inégalité et d'exclusion. Selon Butler (1990), les structures sociales et normatives jouent un rôle crucial dans l'élaboration de ces expériences, en particulier lorsque les enfants sont piégés dans des systèmes qui ne reconnaissent par leurs besoins particuliers et n'y répondent pas de manière adéquate. Des auteurs tel que Nancy Fraser (1997) préconisent une approche qui combine la justice redistributive et la justice de reconnaissance pour lutter contre les inégalités. Cette approche est particulièrement pertinente dans le contexte des enfants vulnérables, où la redistribution des ressources matérielles doit aller de pair avec la reconnaissance de leurs droits, de leurs identités et de leurs expériences uniques. Dans le domaine de la migration, Arendt (1951) souligne que la perte du droit d'avoir des droits – caractéristique des personnes déplacées de leur pays d'origine – place les enfants

migrants dans une position d'extrême vulnérabilité. Cette situation est exacerbée par les abus, qui affectent non seulement leur bien-être physique et émotionnel mais aussi leur capacité à s'intégrer et à participer à de nouveaux environnements sociaux.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a mis en évidence le fait que les vulnérabilités multiples s'entrecroisent plus gravement dans les contextes de crise, tels que les conflits armés ou les catastrophes naturelles, où les systèmes de soutien s'effondrent et où les enfants sont exposés à des multiples formes de violence et d'exclusion. Cette dynamique est également mise en évidence par les travaux d'auteurs tels que Sen (1999), qui souligne que le développement humain intégral doit prendre en compte non seulement l'absence de pauvreté, mais aussi la capacité des personnes à mener une vie significative et épanouissante.

En conclusion, l'intersectorialité des vulnérabilités des enfants nécessite une approche interdisciplinaire qui englobe les sphères sociale, politique, économique et culturelle. Comprendre et traiter ces intersections permet non seulement de concevoir des interventions plus efficaces, mais aussi de rendre visibles et de démanteler les structures qui perpétuent les inégalités, garantissant ainsi le développement global et le bien-être des enfants les plus touchés.

Intersectorialité spécifique de la population de l'atelier : compte tenu de la population qui a participé à l'atelier, les intersectorialités suivantes ont été conclues :

Genre	Quantité	Intersectorialité des vulnérabilités
Masculin	2	Migrant, enfant
Masculin	5	Migrant, enfant, pauvreté
Masculin	2	Migrant, enfant, pauvreté et population indigène
Masculin	1	Migrant, enfant, pauvreté et population afro-colombienne
Masculin	1	Migrant, enfant, pauvreté et maladie chronique
Masculin	1	Migrant, enfant, pauvreté et capacité cognitive diverse

Genre	Quantité	Intersectorialité des vulnérabilités
Féminin	1	Migrant, enfant
Féminin	13	Migrant, enfant, pauvreté
Féminin	1	Migrant, enfant, pauvreté et population indigène

La population était composée de 15 filles et de 12 garçons. Dans leur vie quotidienne, la différence de traitement des éducateurs et des pairs à l'égard de ce groupe d'élèves était évidente.

5.1.1.5 Transformation et Réparation, un héritage intergénérationnel qui, comme la maltraitance, se transmet également par des actions performatives :

Tout au long de ce document, il est apparu clairement que la pratique de la maltraitance se transmet de génération, reproduisant des schémas qui façonnent les relations des individus avec les autres et avec eux-mêmes. Loin d'être un comportement isolé, la maltraitance est naturalisée dans les liens primaires – comme la famille – et même dans les structures sociales, s'inscrivant dans les corps et les gestes de ceux qui en font l'expérience. Dès la naissance, toutes les pratiques, qu'il s'agisse de soins ou de maltraitance, sont intégrées dans le schéma corporel de l'individu, faisant partie de sa mémoire émotionnelle et affective. Cela implique que l'expérience de la maltraitance n'est pas seulement limitée au moment où elle se produit, mais qu'elle s'enracine dans des habitudes et des manières d'agir, générant une prédisposition à la reproduire dans des relations et des contextes futurs.

Le schéma corporel devient ainsi un espace d'archivage vivant où les expériences douloureuses sont enregistrées, façonnant l'image de soi ou l'image corporelle de l'individu (Dolto, 1984) et conditionnant son estime de soi et sa valeur personnelle. Lorsque ces pratiques néfastes ne sont pas identifiées et ne font pas l'objet d'une intervention à temps, elles peuvent se perpétuer tout au long de la vie, donnant lieu à des relations marquées par la violence et les abus, même dans des scénarios qui pourraient offrir des alternatives plus saines. Ainsi, la dynamique de la maltraitance n'affecte pas seulement la façon dont une personne se perçoit, mais détermine également la personnalité sociale (Rico Bovio, 2000) de

la façon don elle interagit avec son environnement, renforçant ainsi les cycles de douleur et de vulnérabilité.

Toutefois, si la violence est inscrite et perpétuée avec intensité de génération en génération, cette transmission intergénérationnelle ouvre également un espace de réflexion et de changement. Comprendre comment les pratiques de violence sont ancrées dans le corps et renforcées dans l'interaction sociale permet d'entrevoir des voies vers la transformation de ces modèles. Les expériences de réparation à long terme montrent qu'il est possible de reconfigurer l'expérience corporelle et émotionnelle de l'individu grâce à des approches performatives et artistiques, telles que celles proposées par la pratique du *Catharsir*. Cette reconfiguration permet non seulement d'établir de nouveaux modes de relation basés sur le bien-être, l'attention mutuelle et le respect, mais aussi de brises les cycles d'abus, en favorisant le développement d'une solide estime de soi et d'une coexistence plus juste et plus empathique.

Dans le cadre du doctorat, au cours du troisième semestre, dans l'Atelier-Laboratoire III, j'ai été accompagnée par le professeur Francisco Ramos Cuncanchún et la professeure invitée Agnès Surbezy, cette dernière qui me soutient aujourd'hui dans la direction de cette recherche depuis l'Université Toulouse II Jean Jaurès. Avec eux, j'ai eu l'occasion d'explorer deux outils qui m'ont motivé à renouer avec les filles et les garçons qui, depuis 1982, ont vécu cette expérience performative avec moi.

Le premier outil a été l'exploration de Filmora *134* , comme moyen de collecter et d'enregistrer des images et des vidéos de chaque moment de cette réunion. Le second outil était l'intermédialité135. Basé sur les propositions de Surbezy sur la possibilité d'enregistrer la rencontre à travers la conception et la mise en œuvre d'un outil intermédial. Ensuite, j'ai

134 Filmora est un outil d'édition vidéo, un éditeur conçu pour que tout utilisateur puisse apprendre à le manipuler rapidement et avec d'excellents résultats, quelle que soit son expérience préalable avec ce type d'application.

135 La intermedialité est une combinaison de moyens d'expression traditionnels et de moyens associés aux nouvelles technologies.

commencé « l'écriture non conventionnelle d'un cadavre exquis » 136. Avec le soutien des deux professeurs, j'ai organisé un atelier avec des « diplômés du Catharsir », en réunissant des personnes qui, dans leur enfance, ont eu l'occasion de vivre cette expérience.

Dans cet atelier, les participants, devenus adultes, on eu l'occasion de parler, de partager la nourriture, de jouer avec leur corps, de dessiner, de modeler avec différents textures et de se souvenir. A la fin de ce texte, des liens sont joints pour que le lecteur puisse observer certaines des actions réalisées.

Depuis ces réunions, les moments de dégustation et de souvenir en groupe, que nous appelons désormais « Sentir Bonito » (sentir beau, sentir bien), sont devenus plus intenses et plus fréquents. Ce « Sentir Bonito », comme un enfant conceptuel du Catharsir, nous invite à jouer et à réaliser tout ce que la vie nous a apporté, sans effacer la trace d'une enfance vécue dans le jeu et dans le Catharsir.

Parmi les participants, on trouve des diplômés de l'ASAB (Academie Superieure d'Arts de Bogotá), des mères qui ont choisi de se consacre au foyer, des personnes plongées dans la mer de la littérature, un avocat, un administrateur public, des médecins, des *gogo dancers137* et d'autres qui vivent aujourd'hui dans différents pays. Quel que soit le chemin que chacun a pris dans sa vie, le Catharsir habite chacun d'entre eux comme une manière de respirer et de s'observer à partir de ses potentialités.

Ce récit, qui reflète 32 ans du Catharsir, renforce la position sur la transcendance des actions performatives. Tout comme la maltraitance peut transcender les générations, le Catharsir peut également habiter de multiples territoires, corps et générations futures, transformant

136 ***Cadavre exquis*** est un jeu de mots par lequel on crée des moyens de tirer d'une image beaucoup plus qu'une image.

137 Danseuses de bar

l'expérience de la maltraitance dans l'enfance en un renforcement de l'image corporelle à partir des potentialités personnelles.

5.1.2.2 Le Déplacement de la maltraitance en tant qu'outil disciplinaire :

Historiquement, les pratiques artistiques dans l'enfance ont fait l'objet d'actions disciplinaires visant à produire des œuvres de haute qualité esthétique. Cependant, la notion de « qualité » a toujours été attribuée à des normes rigides de beauté et de symétrie qui, loin d'être inclusives et diverses, imposent des idéaux restrictifs à la créativité des enfants.

Dans ce cadre, des processus disciplinaires ont été appliqués de manière physique et émotionnelle, par le biais de pratiques qui non seulement conditionnent la manière dont les enfants interagissent avec l'art, mais peuvent également être profondément préjudiciables à leur développement. Ces pratiques disciplinaires ont pris diverses formes, parmi lesquelles :

- Répétition d'actions corporelles générant de la douleur et des abus ´physiques : afin d'atteindre la « perfection » esthétique, les enfants ont été soumis à une répétition constante de mouvements et de postures, souvent forcés ou incorrects, qui génèrent de la douleur physique. Cette approche vise une uniformité mécanique qui ignore les limites naturelles du corps de l'enfant et son potentiel expressif, transformant le processus créatif en une expérience douloureuse et dommageable.
- Isolement du corps qui ne se conforme pas aux modèles de comportement ou aux productions esthétiques attendues : les corps ou les manifestations artistiques qui s'écartent des normes établies, qui ne suivent pas les modèles de beauté et de symétrie définis comme « corrects », ont fait l'objet d'un isolement ou d'une désapprobation. Au lieu d'encourager la libre expression et la créativité, on recherche l'uniformité et la conformité, en punissant les différences et en renforçant un modèle rigide et excluant de ce qui devrait être considéré comme de « l'art ».
- La disqualification en public est une forme d'abus psychologique qui a des conséquences dévastatrices pour la victime, stimulant la déformation de l'image corporelle et renforçant l'insécurité et le manque d'estime de soi.

- Le silence est une stratégie qui s'est naturalisée dans le contexte des enfants. À travers des dynamiques nombreuses et variées, le silence est encouragé comme une pratique sociale positive, générant chez les enfants la peur d'exposer leur point de vue. Dans de nombreux cas, le silence est imposé par des menaces ou des cris.

La principale trouvaille méthodologique de cette recherche est que, grâce au projet TransMigrARTS et à l'atelier « Performer ma frontière », j'ai pu rendre visibles de multiples formes de maltraitance émergeant de différentes directions et vers différentes destinations. L'observation des enregistrements m'a pemis, après reflexión, de rendre visible le fait que la maltraitance est une constante méthodologique dans tous les régimes et systèmes dans lesquels j'opère et qu'il est nécessaire non seulement de créer des stratégies méthodologiques qui suppriment la maltraitance de et envers les enfants, mais aussi que, en partant de moi-même, je commence à visualiser les formes de maltraitance qui émergent de moi vers l'environnement.

Cette trouvaille méthodologique doit être prise en compte dans la proposition finale de cette recherche, par le biais de principes et de prémisses qui indiquent à ceux qui dirigent les processus de la « Pratique performative du Catharsir » que la maltraitance ne peut pas faire partie des actions menés dans le cadre de la stratégie.

En tenant compte des vulnérabilités qui ont été mentionnées tout au long du document et qui ont été spécifiquement spécifiées dans cette section, la proposition méthodologique **« La performance du Catharsir »** est décrite ci-dessous comme une possibilité de récupérer et de sauver l'image corporelle de la socio-personne par le biais de l'autofiction, en particulier dans les communautés d'enfants exposées à des conditions de maltraitance qui impliqueraient un phénomène de distorsion.

5.2 CONTRIBUTIONS

Cette section présente les principales contributions de la présente recherche-création appliquée : *La pratique performative du Catharsir* en tant qu'outil méthodologique pour la transformation et la réparation de l'enfance face à l'expérience de la maltraitance, en particulier en ce qui concerne la distorsion de l'image corporelle. Afin de faciliter la compréhension de la portée des résultats et de leurs possibilités d'application, cette section a été soigneusement structurée en plusieurs parties.

La première partie se concentre sur les arguments qui soutiennes la proposition de la Pratique Performative du Catharsir. La deuxième partie presente les prémisses du Catharsir en tant que proposition méthodologique. La troisième partie se réfère aux prémisses de la personne qui pourrait guider Le Catharsir, de manière à ce qu'elle ait les connaissances, la disposition et la sensibilité nécessaires pour percevoir la transformation qui s'opère chez les participants au cours de son développement. Enfin, la proposition du Catharsir est présentée à travers la méthodologie de l'atelier, où les processus créatifs sont recueillis d'un point de vue performatif et pédagogique. Ainsi, les actions à mener avant, pendant et après les séances, les ressources et les temps proposés, ainsi que les méthodes d'enregistrement proposées sont détaillés.

Vient ensuite le Manifeste pour les droits corporels des enfants. Une déclaration éthique et politique pour la transformation des vulnérabilités dans l'enfance, produit de ma propre expérience de transformation, ainsi que de ma condition de témoin des transformations des filles et des garçons qui ont participé à cette expérience du Catharsir et des approches de ceux qui, au cours de ces 32 années du Catharsir, ont participé directement au processus.

Enfin, d'autre constributions sont présentées, en relation avec la recherche création appliqué, l'axe de recherche de l'ASAB et l'impact social du Catharsir, dans les aspects tels que : la diversité culturelle, la valorisation de la sensibilité de l'autre, de son expériences de la migration, de son transit ; et la nécessité d'une garantie de réparation et de non-répétition, à l'égard des enfants migrants.



Image 21 création séance mon endroit de sécurité atelier pmf, 2023, droits d'auteurs réservés

5.2.1 Arguments qui soutiennet et consolident la proposition PERFORMATIVE du Catharsir :

Dans un contexte qui valide les enfants dans les ressources légales, comme une population d'attention prioritaire dans tous les sens, mais que dans les contextes sociaux il y a des preuves d'une croissance dans les chiffres de la maltraitance sous toutes ses formes, je voudrais énumérer ci-dessous les différents arguments pour lesquels je propose **« La pratique performative du Catharsir »** comme une ressource qui, à partir de pratiques performatives, peut contribuer à transformer la condition de vulnérabilité en relation avec la faible estime de soi, directement chez les enfants et dans leur façon de réagir à des contextes abusifs et/ou la façon de constituer leur estime de soir comme un lieu sûr :

- **La Pratique performative du Catharsir permet de transformer la vulnérabilité en force :** cette pratique performative démontre que les expériences de vulnérabilité ne doivent pas nécessairement être des fardeaux qui limitent le développement personnel, mais peuvent devenir des catalyseurs de croissance et de transformation. Grâce à l'expression artistique et à l'interaction sociale, les participants sont en mesure de transformer leurs vulnérabilités en forces, en redécouvrant leur potentiel créatif et émotionnel. Cette pratique favorise non seulement la réparation émotionnelle de ceux qui en font l'expérience, mais aussi une vision du monde plus humaine et plus empathique, fondée sur la reconnaissance de la fragilité en tant que composante essentielle de la force.

- **Atelier sur l'autonomisation des enfants migrants :** le phénomène de la migration est façonné d'un point de vue centré sur l'adulte, ce qui n'implique pas que la migration soit dépourvue d'aspects positifs ou que, dans de nombreux cas, il ne s'agisse pas d'un acte de survie. Cependant, comme je l'explique à la page 191 de ce document, les enfants sont en train de façonner la manière dont ils se perçoivent, et ce phénomène peut déformer leur « image corporelle » (Dolto). La migration a un impact profond sur le développement émotionnel et physique des enfants, qui sont particulièrement vulnérables aux changements brusques de leur environnement lorsqu'ils grandissent. L'atelier de transformation proposé dans ce document a été conçu à l'origine pour offrir aux enfants et aux adolescents migrants un espace sûr et enrichissant où ils peuvent développer des compétences émotionnelles et sociales qui les aideront à relever les défis liés à leur situation migratoire. Par les biais d'actions performatives, il cherche à responsabiliser les enfants migrants, en favorisant leur résilience, leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance. Grâce à une approche holistique, il promeut un environnement communautaire favorable, où leurs droits sont respectés et où leur potentiel en tant qu'agents de changement dans leur propre environnement est reconnu.

- **La pratique performative du Catharsir permet l'émancipation des enfances à partir d'actions performatives :** la principale voie vers l'émancipation des enfants est la reconnaissance d'eux-mêmes en tant que personnes à part entière, valables et dignes d'être écoutées, respectées et protégées. Cette reconnaissance impliquerait que les enfants soient conscients de ce qui suit :

    1. Quand ils sont en danger ?
    2. Qui appeler s'ils se sentent vulnérables ?
    3. Que leur opinion doive être écoutée et qu'ils doivent recevoir des arguments au cas où elle ne serait pas suivie d'effet.
    4. Quelle voie suivre en cas de violence.
    5. Qu'ils ont le droit d'exprimer leur désaccord.
    6. Qu'ils ont le droit de mettre fin à toute forme de violence à leur encontre.

    Cette approche propose d'utiliser le jeu comme un espace d'action et d'expression performative, où les enfants peuvent explorer et construire de nouvelles formas d'identité et d'autonomie. à travers des dynamiques ludiques et créatives, l'objectif est d'encourager l'émancipation des enfants, en leur permettant d'exercer leur pouvoir de transformation et de développement personnel sans les restrictions imposées par les structures centrées sur les adultes.

    Dans cette proposition du Catharsir, le jeu devient un outil d'autonomisation, où les enfants non seulement participent, mais sont reconnus comme des protagonistes actifs dans la construction de leur propre réalité. Ces actions performatives favorisent un processus de libération et d'autodéfinition, en aidant les plus jeunes à imaginer et à réaliser leur propre façon d'être dans le monde.

    C'est pourquoi le Catharsir est un ensemble d'actions performatives sociosituées (Hunter, 2021) placées dans la réalité des enfants qui y participent.

- **La Performance du Catharsir met en évidence la nécessité d'établir les droits corporels des enfants :** la lutte pour établir les droits corporels est menéeY par l'enseignante Sonia Castillo, à partir d'une perspective critique sur la façon dont les corps est construit et perçu au sein de différents systèmes de pouvoir, rendant visible la façon dont la corporalité devient un espace de résistance, d'identité et de transformation. Bien que son travail explore les relations entre le

corps, le pouvoir et la subjectivité, ce qui l'a amenée à formuler une demande de droits corporels, cette recherche, en particulier, souligne la nécessité d'un manifeste des droits corporels pour les enfants. Historiquement, les corps des enfants ont été naturalisés comme des sujets susceptibles d'être maltraités, et bien qu'il existe un ensemble de lois qui les protègent, les corps des filles et des garçons continuent d'être l'objet de violences et d'abus. Le manifeste, qui fait partie des produits et des contributions de cette thèse, restera présent dans : 1) les institutions éducatives où je guide les processus créatifs, 2) là n'importe où le Catharsir est installé et 3) il sera établi comme une proposition pour la localité d'Engativá, à Bogotá.

- **La Pratique performative du Catharsir fournit à l'école des outils créatifs pour remplir son rôle fondamental dans la prise en charge et le soutien des enfants migrants :** dans le contexte actuel, où la migration est un phénomène mondial qui touche des millions d'enfants dans le monde, l'école a un role crucial à jouer dans la prise en charge et le soutien des enfants migrants. Ces enfants sont confrontés à des défis complexes, non seulement en termes d'adaptation à de nouveaux environnements et systèmes éducatifs, mais aussi en ce qui concerne leur identité, leur bien-être émotionnel et leur sentiment d'appartenance. Dans la plupart des cas, ces enfants sont victimes d'abandon, de négligence et/ou de violence. Il est donc essentiel que les établissements d'enseignement reconnaissent leurs besoins spécifiques et s'efforcent d'y répondre :

    1. Des programmes de prise en charge des enfants migrants à l'école

    2. L'accompagnement psychosocial, qui vérifie la mise en œuvre des soins requis.

    3. Des réflexions institutionnelles qui permettent un espace accueillant et un bon traitement pour tous les enfants, en tenant compte des multiples formes de diversité qui sont accueillies dans les institutions.

- **La Pratique performatice du Catharsir permet la pratique artistique vers les enfances, centrée dans le sensible :** la Performance du Catharsir est constituée à partir de cette recherche comme une proposition dans laquelle la pratique artistique dans le contexte scolaire est valable sous toutes ses formes, est multidisciplinaire, est centrée sur les besoins des enfants, est pensée pour eux et par eux. C'est un territoire d'égalité et de bientraitance et, surtout, il permet à tous ceux qui participent au projet de se sentir forts, bien et complets : mêmes les enfants et les animateurs

Ensuite, la proposition méthodologique du Catharsir est expliquée étape par étape et suivie d'une synthèse des contributions que cette recherche apporte à tous les organismes compétents.

5.2.2 PRÉMISSES DE LA PRATIQUE PERFORMATIVE DU CATHARSIR

« Le Catharsir » est une proposition méthodologique de recherche création appliquée. Cette méthodologie se concentre sur la reconnaissance de la sensibilité située des enfants participant à l'atelier. Par conséquent, bien que certaines actions soient proposées dans cet atelier, elles doivent être adaptées aux particularités sensibles de la communauté. Avec eux, le discours doit toujours être pensé en termes de renforcement de l'estime de soi et d'une image corporelle saine, à la fois individuellement et collectivement, de la part des enfants, pour les enfants.

Les actions menées dans le cadre du « Catharsir », tout au long de ces 25 années, ont rempli deux caractéristiques importantes qui devraient être prises en compte par ceux qui appliquent le « Catharsir » en tant qu'action performative avec les enfants[138] :

Les actions découlent de la sensibilité de chacun. Dans mon cas, elles trouvent leur origine à mon enfance, en réponse à une expérience de maltraitance. J'ai appelé cette caractéristique « Actions de ma propre sensibilité » : elles m'ont permis, en tant que directrice du Catharsir, de générer des processus d'empathie avec les enfants avec lesquels je travaille actuellement. En d'autres termes, la personne qui dirige le spectacle du Catharsir doit générer des actions qui naissent de sa propre sensibilité. Bien que cette boite à outils fournisse un atelier avec un catalogue d'activités proposées, elle comprendra également une action préalable de sensibilisation dans laquelle l'animateur du spectacle de Catharsir pourra relier sa sensibilité au processus. Avoir un regard sensible sur les enfants est un droit qu'ils ont. Il pourrait s'agir d'un autre postulat : les enfants ont le droit d'être traités d'un point de vue sensible.

Actions propres à l'enfance qui se transforment en actions créatives : l'action créative nait de l'action d'être un enfant. L'action créative ne nait pas de la discipline, mais s'éveille au milieu d'une réponse ludique. Actions qui on été attribuées exclusivement aux enfants : le jeu, le bruit, la chasse, la fiction, l'imagination, la narration. De même, les matérialités découlent des objets propres aux enfants, le jouet, l'instrument de musique, la pâte à modeler, etc.

Cette proposition méthodologie donne le role central à l'artiste, qui dans ce cas sont les communautés d'enfants. Cette catharsis n'est pas axée sur la transformation du public, mais suppose au contraire, dès la première rencontre, une action performative ambulante qui se transforme et commence à traverser la porosité des filles et des garçons, ainsi que de la personne qui guide le Catharsir.

« La Catharsis », qui pour cette recherche est transformé en un verbe infinitif, « Catharsir » propose une nouvelle façon de faire de la performance, en maintenant le Sentir-Jouer comme outil central

[138] Je me permets de raconter à la première personne comment mon expérience enrichit la méthodologie proposée.

prédominant, à travers lequel les communautés participantes (les enfants) prennent conscience de leurs propres potentialités, dans le but de contribuer à la construction d'une **« image corporelle saine[139] »** et digne de respect à tous les stades de leur vie. Ainsi, **la Pratique Performative du Catharsir** établit quatre prémisses méthodologiques essentielles pour la pratique de la performance avec les enfants. Chacune de ces prémisses est expliquée ci-dessous avec ses NON-NEGOCIABLES, c'est-à-dire les actions, postulats ou idées qui doivent être présents dans la **Pratique Performative du Catharsir** :

Prémisse de l'action émancipatrice :

Les actions menées dans le cadre de la pratique du Catharsir doivent viser à renforcer l'autonomie des enfants. Ces actions visent à offrir aux enfants des espaces de reconnaissance de soi et de renforcement de la confiance en soi. Catharsir doit également être compris comme un espace sûr où les enfants peuvent être libres. Les actions émancipatrices favorisent la capacité des enfants à prendre des décisions éclairées et à exercer leurs droits, renforcent leur confiance en eux et leur permettent de regarder les autres à partir de leur potentiel.

Ce principe s'appuie sur les éléments **non-négociables** suivants :

1. **Le jeu doit être une action émancipatrice :** les enfants doivent sentir leurs potentiels dans le jeu et, en tant qu'équipe, ils sont capables de les intégrer afin de renforcer les relations de soutien et le leadership.

2. **Le leadership est rotatif :** toutes les filles et toutes les garçons auront des espaces de leadership au sein de l'atelier.

3. **Le rôle du leader:** le leader ne doit pas toujours être celui qui dirige l'atelier (enseignant, chef d'atelier, parent, etc), le leadership doit être rotatif afin d'attribuer une petite part de responsabilité aux membres de la communauté.

Prémisse de soins, bien-être et de protection :

Les actions qui sont menées au sein du pratique du Catharsir, doivent tendre ver le soin et le bien-être des enfants. Cette action de soin doit prendre en compte un dossier éthique, qui dans tous les cas stipule un minimum de base de soins physiques, psychologiques et émotionnels.

Les **NON-Négociables** suivants sont attachés à ce postulat :

[139] Voir definition pg. 140

1. Les relations doivents être encouragées par l'affection et le soutien. Cela permet d'instaurer la confiance, qui est très importante pour une image corporelle saine.

2. L'atelier doit disposer d'un système de soutien intégré (psychologue).

3. Le chef de l'atelier (l'animateur) doit avoir l'expérience du travail avec les enfants.

4. Si le groupe est composé de plus de 25 enfants, il est suggéré qu'un enseignante accompagne le groupe.

5. La communauté reçoit toujours une quantité minimale de nourriture afin de garantir les soins et l'énergie nécessaires à l'atelier.

6. L'animateur de l'atelier doit être familiarisé avec les processus de mouvement avec les enfants, afin de ne pas causer de blessures aux filles et/ou aux garçons.

7. Consentement à la participation : les participants ont le droit de participer ou non à l'activité proposée. Cela donne à l'enfant le pouvoir de décider, une circonstance décisive dans la construction de son image corporelle. Il permet également aux participants d'exercer leur droit à la protection.

Prémisse de relations bassées sur le NON-adultocentrisme :

Les actions menées dans le cadre de la pratique du Catharsir doivent viser à rechercher un espace égalitaire, dans lequel les filles et les garçons sentent qu'ils ont la possibilité de donner leur avis, de transformer ou de redessiner l'atelier. Les enfants doivent être traités avec respect et honnêteté (Dolto, 1994). Les enfants ont la capacité de comprendre ce qui se passe autour d'eux. Les éléments non-négociables de ce principe sont les suivantes :

1. **Les enfants s'approprient les connaissances :** l'apprentissage émerge des enfants.

2. **Le pouvoir de choisir :** les enfants peuvent poser des questions et des interrogations, et ils peuvent les reprendre.

3. **Les enfants peuvent placer leus corps là où ils se sentent le plus à l'aise :** les enfants choisissent l'espace qui leur convient le mieux pour travailler.

4. Les enfants ne reçoivent pas d'instruction en criant ou en signales de silence.

Prémisse d'un sentiment ouvert :

Les actions menées dans le cadre de la pratique du Catharsir doivent défendre une approche dans laquelle l'authenticité et la liberté d'expression émotionnelle sont au cœur du développement sain des enfants. Valoriser l'expression émotionnelle authentique, encourager l'auto-exploration émotionnelle, créer des espaces sûrs pour l'expression des sentiments, promouvoir une communication ouverte et fournir une éducation émotionnelle continue contribue au bien-être holistique des enfants.

Partant de ce principe, les NON-négociables sont les suivantes :

1. **Liberté dans la création :** les enfants sont libres de développer leurs créations artistiques, bien qu'il y ait des paramètres généraux, les représentations de l'animateur ne peuvent pas altérer ou manipuler les créations de la communauté.

2. **Liberté de fictionner et d'imaginer :** l'imagination des enfants ne doit pas être bridée, car elle est la source des grandes idées, leur imagination et leur capacité à fictionner sont la source de leurs créations.

5.2.3 PROFIL DE L'ANIMATEUR DU CATHARSIR :

Afin de développer l'atelier proposé dans cette section, il est important que l'animateur de l'atelier ait le profil suivant :



1. Avoir des connaissances en matière de travail avec les enfants.
2. Avoir une capacité physique et énergétique capable de supporter le jeu d'une communauté d'enfants.
3. Avoir un ton de voix qui lui permette d'atteindre chaque enfant.
4. Avoir la capacité d'improviser si une activité ne peut être réalisée.
5. Faire preuve d'empathie et de soutien, en particulier lorsqu'il s'agit d'aider un enfant dans une situation difficile. Ne pas être désagréable lorsqu'il s'occupe d'un enfant en cas d'accident physiologique (il est normal que les enfants n'aillent pas aux toilettes à cause de l'émotion du jeu et qu'ils subissent peut-être une urgence).
6. Utiliser un langage affectueux, mais sans utiliser des diminutifs. Les enfants doivent être traités sur un pied d'égalité.
7. Ne pas déguiser la voix lorsque l'animateur communique avec les enfants.
8. Être capable de se barbouiller de peinture.
9. Ne pas avoir peur de paraitre ridicule.
10. Il doit laisser émerger de qui n'était pas prévu.
11. Il est appelé conseiller d'atelier car il sert de guide[140]. La patience doit donc être l'une de ses vertus.

[140] Le conseiller (en espagnol *orientador*), également connu sous le nom de chef d'atelier, a pour rôle de guider et d'aider les individus à prendre des décisions, à résoudre des problèmes et à se développer sur le plan personnel ou professionnel. Son approche est souvent individualisée, fournissant un soutien personnalisé basé sur les besoins et les objectifs spécifiques de l'individu.

5.2.4 ATELIER DE TRANSFORMATION « Performance du Catharsir »



Contribution méthodologique, actions performatives pour les enfants vulnérables

Afin d'atteindre l'objectif spécifique numéro six, qui stipule : concevoir une proposition méthodologique du Catharsir comme contribution aux études artistiques, à la recherche, à la création et à l'école, comme outil à utiliser par les enseignants de la localité d'Engativá, je présente ci-dessous l'atelier de transformation que j'ai appelé **« Performance du Catharsir** [141]**»**. Cet atelier, dans les phases de chaque séance, maintient la proposition du projet TransMigrARTS :

- Échauffement : pour cet atelier, cette phase est appelée Sensibilisation.
- Disciplinaire : pour cet atelier, cette phase s'appelle « Catarseando-ando » (Catharsant).
- Clôture : pour cet atelier, cette phase s'appelle Réflexion finale.

Cet atelier s'inspire du mot « frontière », afin d'en souligner plusieurs significations. D'une part, le mot « frontière » peut être compris dans une perspective profonde et symbolique, liée aux limites personnelles, émotionnelles et sociales. Il ne fait pas seulement référence à une division physique ou géographique, mais aux limites qui séparent les différents aspects de la vie et de l'identité d'une personne, tels que :

1. Frontières Internes : les limites internes qu'une personne s'impose à elle-même, telles que des croyances, des peurs ou des barrières émotionnelles qui entravent la connaissance de soi, l'acceptation de soi ou le développement personnel.
2. **Frontières Externes :** les limites dans l'interaction avec les autres ou l'environnement, qu'il s'agisse de relations, de culture ou de normes sociales, qui peuvent avoir un impact sur la capacité à s'exprimer ou à vivre ensemble.
3. Frontières de Résilience et Protection : limites nécessaires pour protéger le bien-être émotionnel et psychologique. Ces limites aident à protéger la personne de situations qui peuvent être préjudiciables et à reconnaitre jusqu'où elle peut s'ouvrir ou s'exposer dans des situations sûres de transformation et de réparation.

D'autre part, les limites font également référence à ces frontières intangibles mais importantes entre le corps et les sensibilités des enfants et ceux qui les entourent, afin de construire un système de protection qui permette aux enfants de trouver un « territoire sûr » à l'intérieur d'eux-mêmes.

[141] Catharsir en tant que verb, est la proposition de cette recherche, à travers laquelle la libération et la purification proposées par Freud, est un ensemble d'actions qui permettent un regard vers le soir et donne la priorité au traitement aimant, gentil et respectueux avec sa propre sensibilité.

Lorsqu'un enfant est conscient de la nécessité de se protéger, il adopte des comportements de soins tels que :

1. Ne pas parler aux inconnus.
2. Ne pas recevoir d'objets ou de nourriture de la part des inconnus.
3. Demander de l'aide s'il ou elle se sent en danger.
4. Les aider à identifier des adultes et des amis de confiance avec lesquels ils peuvent parler et se sentir en sécurité. Il peut s'agir de membres de la famille, d'enseignants ou de soignantes.
5. Établir une « liste de personnes sûres » avec des photos ou de noms auxquels ils fonts confiance, afin qu'ils sachent à qui s'adresser lorsqu'ils ont besoin d'aide ou de soutien.

Dans l'atelier, le processus du « *Catharsir* » ces frontières implique une exploration et une libération de celles qui limitent l'expression et l'autonomie, en encourageant chaque personne à reconnaitre, respecter et transformer ses propres limites. Il s'agit d'un voyage de connaissance de soi, qui permet aux participants de redéfinir et d'élargir leurs limites afin de grandir et de guérir de manière holistique.

CATHARSANT

Action Performative du Catharsir : Un ensemble d'actions qui intègrent les matérialités de la vie quotidienne, la performativité des sens et la mémoire sensible des enfants dans le but de transformer et de réparer la construction de l'image corporelle de la *socio-personne* des enfants en situation de vulnérabilité.



Image 22 scene atelier rencontres avec mon corps, 2016, droits d'auteurs réservés

MES FRONTIERES

Les frontières des enfants sont marquées par l'environnement et sont imprégnées de stimuli qui renforcent la construction de l'image corporelle d'une personne saine ou la déformation de l'image corporelle d'une saine.

Les frontières sont dynamiques : elles se transforment et changent constamment. Ce ne sont pas des barrières statiques, mais de frontières qui répondent aux circonstances historiques, culturelles et sociales de chaque moment. Ces frontières peuvent être modifiées, déplacées ou même éliminées en fonction du contexte et des besoins de ceux qui les traversent ou les construisent, devenant ainsi des espaces de transformation et de négociation entre territoires ou identités.

Objectif général de l'atelier :

Renforcer dans l'enfance la construction d'une image corporelle saine de la socio-personne, où chaque fille et chaque garçon est reconnu comme un territoire sûr et précieux, capable de se projeter vers des futurs possibles. Ce processus est basé sur les capacités et les pouvoirs de l'enfance – tels que la fiction, l'imagination, le fantasme, le rêve, le désir, le jeu et la création – et vise à ce que ces capacités soient exprimées et développées à travers les actions performatives proposées par le Catharsir. Les activités de cette action performative utiliseront des matériaux de tous les jours, la performativité des sens et la mémoire sensible de chaque enfant comme outils centraux pour explorer et exprimer leur propre identité et leur potentiel créatif, en promouvant une image de soi autonome et confiante.

Objectifs spécifiques de l'atelier « Performance du Catharsir »

- **Faciliter** la création d'un personnage fictif dans lequel les enfants peuvent **exprimer leurs sentiments, leurs émotions, leurs goûts et leurs aversions**. À travers cette activité, l'objetctif est de permettre aux participants d'explorer leur monde intérieur de manière ludique et créative, en encourageant l'expression de leur individualité et la compréhension de leurs émotions dans un espace sûr et respectueux.

- **Encourager** les enfants à explorer leur sens du toucher comme moyen d'expression et de connaissance de soi, en promouvant la reconnaissance de leur peau comme une frontière protectrice qui reflète leur identité et leurs émotions. à travers cette expérience, l'objectif est que les participants valorisent et prennent soin de leur peau en tant qu'espace unique de contact avec le monde, en les aidant à construire une relation positive et respectueuse avec leur propre corps.

- **Renforcer** l'exploration de **leur corps sans jugement ni limites**, développer une relation plus confiante et positive avec eux-mêmes, à travers la promotion de l'expérience d'un mouvement spontané et désinhibé inspiré par la métaphorisation de la nature.

- **Encouragez** la collaboration et la créativité des enfants en travaillant avec un tissu dont la taille permet à l'ensemble du groupe de travailler dessus, afin de le transformer en un tissage collectif qui recouvre leurs corps, leur permettant ainsi d'expérimenter le sentiment d'unité et de connexion. Cette activité vise à permettre aux participants de visualiser et de ressentir comment leurs individualités sont intégrées dans un seul corps, ce qui favorise le travail d'équipe, l'empathie et la création partagée.

- **Transformer** les dons en outils d'expression émotionnelle et narrative, en encourageant leur utilisation comme véhicule de communication et de connexion dans le contexte d'une action performative.

- **Comprendre** la mise en scène comme un cadeau que les enfants méritent, en leur offrant un espace sûr et créatif où ils peuvent exprimer librement leurs sentiments. à travers cette expérience, l'objectif est que chaque enfant ait la possibilité de se connecter avec lui-même et avec les autres, en utilisant l'art comme un outil de communication émotionnelle et d'expression de soi.



Image 23 Mise en scène Atelier pmf, 2023, Droits d'auteur reservés

5.2.5 BESOINS DE L'ATELIER

Journal d'exploration pour la personne qui guide (conseiller, mentor, etc) : Les sentiments de la personne qui guide sont très importants. Ceux d'entre nous qui s'approchent de l'enfance explorent généralement leurs émotions de manière plus profonde, et les moments qui, dans notre propre enfance on conservé plus de sens sont extériorisés.

Le journal de bord permet au conseiller de se comprendre lui-même grâce à l'honnêteté et à la transparence. L'écriture des sentiments, à Travers les mots, les calligrammes, les dessins libres, la cartographie corporelle de mes « Trésors de la sensibilité », permet de grandir, de jouer et de grandir en tant que guide. On ne reste pas le même après avoir joué avec les enfants.

Ce carnet de bord permet également d'enregistrer ce qui a été observé et génère une chronologie, du lieu, des enfants, de l'intervenant, du ressenti.

Journal d'exploration pour les enfants : il est important que les enfants aient la possibilité, le temps et les ressources nécessaires pour pouvoir exprimer ce qu'ils ressentent, en toute liberté, sans coercition ni surveillance pour les guider vers l'expression des souhaits de quelqu'un d'autre.

Les Coins du Catharsir (Distribution de l'espace)

Compte tenu des expériences de cette recherche, telles que la mise en œuvre de l'atelier « Performer ma Frontière » et les mobilités TransMigrARTS réalisées dans différentes structures, il a été déterminé comme une priorité de s'occuper de la distribution des espaces.

Cet atelier propose des coins pour l'atelier (ces coins peuvent être dans la même pièce où les activités ont lieu, il s'agit simplement de désigner des endroits où les enfants peuvent répondre à un besoin de base). Dans cet espace, il devrait y avoir :

1. **Le Coin soutien :** ce coin correspond à l'espace où se trouve le/la conseiller, le psychologue (institutionnel) : une personne qui connait la communauté au préalable et qui peut aider les enfants au cas où l'un d'entre eux en ressentirait le besoin.

2. **Le Coin nourriture :** dans ce coin il doit y avoir de la nourriture, des bonbons, de l'eau, des boissons non alcoolisées ou tout ce que le conseiller de l'atelier juge nécessaire pour la mise en œuvre de chaque séance.

3. **Le Coin hygiène :** il correspond aux toilettes ou à ce qui sert de toilettes (dans le cas d'une zone rurale qui ne dispose pas d'un système d'approvisionnement en eau). Des moyens doivent être disponibles pour que les enfants puissent se soulager, se laver après avoir peint, etc.

4. **Le Coin d'exploration et de jeu :** il s'agit de l'espace où se dérouleront les activités, les jeux et les explorations.

Heures de réunion :

L'atelier est conçu pour que chaque réunion dure deux heures et demie. Ce temps est suffisant pour développer des activités de rencontre et d'accueil, des activités d'exploration et des activités de clôture. Il est proposé d'organiser chaque journée de réunion comme suit :

Premier moment : rencontre et bienvenue

Moment	Action	Temps
Rencontre et bienvenue	Les filles et les garçons entrent dans l'espace réservé à l'atelier. Ils se salueront et auront de la nourriture ou des friandises s se salueront et auront de la nourriture ou des friandises à manger. Nous suggérons quelque chose de petit pour commencer la journée. C'est le moment de se saluer, de se serrer dans les bras, de demander « Comment vas-tu ? Comment te sens-tu ?	25 minutes
Activité de Sensibilisation	Dans l'espace d'exploration, les enfants participent à une activité de démarrage, généralement une chanson de bienvenue, et à des jeux de mouvement qui leur permettent de se regarder dans les yeux, de se reconnaitre et de se connecter pour commencer l'exploration centrale.	25 minutes
Catharsant	Cela correspond à l'activité centrale, au jeu, aux explorations.	70 minutes
Réflexion et clôture	Dans cette phase, la séance est clôturée de manière affective, un autre repas peut être partagé, une méditation peut être menée, une fresque des sensations peut être réalisée, l'écriture dans le journal de bord des enfants. C'est le moment de se dire « à bientôt » de manière affective.	30 minutes

En ce qui concerne la gestion du temps, il est recommandé de maintenir les séances proposées dans cette section (6) et de veiller à laisser un laps de temps raisonnable entre chacune d'entre elles. Cet espace de transition est crucial pour que les enfants puissent traiter, réfléchir et repenser les expériences vécues lors de chaque séance de l'atelier. Si les activités se succèdent rapidement, les participants risquent d'être saturés, ce qui les empêchera d'intérioriser ce qu'ils ont ressenti et de découvrir les émotions qu'ils ressentent lorsqu'ils repensent, se souviennent et évoquent. Dans cet ordre d'idées, une séance hebdomadaire est proposée.

Il est important de rappeler que l'action créative ne se produit pas seulement pendant l'action ou l'activité, mais aussi pendant les pauses, lorsque les enfants ont l'occasion de faire un bilan personnel de

ce qu'ils ont vécu. Ces périodes de réflexion permettent aux participants de se reconnaitre, de se visualiser dans l'ici et le maintenant après avoir Catharsi, et même, dans cet espace, ils peuvent remarquer toute tension qui doit être gérée et, si nécessaire et si l'enfant en a besoin, il ou elle peut décider de quitter l'atelier. Cette pause permet également de consolider les questions, qui débouchent sur la non-activité.

La durée doit être convenue avec l'institution, avec le conseiller de l'atelier et avec le temps nécessaire aux enfants pour se préparer à la séance suivante, en tenant compte de l'horaire des repas, de l'âge des enfants, du lieu où se déroulera l'action et de la disponibilité du lieu. Par conséquent, lors de la planification du déroulement de l'atelier, il est essentiel de veiller à ce que chaque phase ait une durée suffisante et que les temps de pause entre les phases soient respectés, en s'adaptant aux besoins des enfants. Cette approche favorisera non seulement un processus d'apprentissage plus approfondi, mais contribuera également à créer une atmosphère détendue propice à la créativité, au dialogue et à l'épanouissement personnel.

5.2.6 Étapes de l’atelier de transformation :

Avant : « Enrôler la possibilité »

Ce nom fait référence à l’importance de prévoir, d’enrôler, de préparer. Cependant, les actions ne sont pas assurées, elles sont simplement préparées. Tout est possible et ce mot laisse ouverte la possibilité d’un changement en toute circonstance. Or, rien ne doit être laissé au hasard lorsqu’il s’agit de travailler avec des enfants. Afin de préparer la possibilité et d’en faire une réalité, il est important que l’animateur de l’atelier soit présent avant l’atelier, de manière que les communautés d’enfants commencent à établir un lien et à se faire confiance. Il est important que tout ce qui est dit dans cet espace soit suivi et pris en compte dans le développement de l’atelier. Dans cet espace, il est suggéré d’établir des dialogues, des accords et des prémisses.



Image 24 création mon endroit sûr, Atelier pmf, 2023, droits d’auteur réservés

Durant « Exploration et jeu »

Dans le « Catharsir », l’exploration devient un outil essentiel pour le processus de découverte de soi. Cette phase invite les enfants à plonger dans leur monde intérieur, à se pencher sur leurs émotions et leurs expériences passées, mais surtout à rendre compte de manière ludique de la manière dont ils se perçoivent. Grâce à diverses activités créatives et expressives, les participants peuvent découvrir de nouvelles perspectives sur eux-mêmes et sur leurs relations.

L'exploration dans ce contexte encourage non seulement la réflexion personnelle, mais permet également de développer des liens significatifs avec les autres, en créant un espace sûr.

Ces activités, qui invitent à la création artistique, partent d'un regard sensible sur le quotidien (Mandoki, 2006) de chacun des enfants présents, ce qui renforce leur rôle créatif et souligne qu'à travers lui, leurs idées, leur fantasmes, leurs expériences et leurs opinions ont une place impérative dans le spectacle final. Pour les enfants, trouver un endroit où leur contribution est reconnue, acclamée et appréciée devient un « lieu sûr ». Il est donc important, à ce stade de l'atelier, de visualiser les multiples façons dont chaque enfant peut exprimer son individualité et participer activement à la construction collective, renforçant ainsi son sentiment d'appartenance et de validation au sein du groupe.

Les activités proposées se dérouleront en six séances, chacun d'entre elles utilisant :

1. **Des matériaux issus de la vie quotidienne :** Il est essentiel que la personne chargée d'animer l'atelier soit passée par l'étape « Alistando la posibilidad », en prenant le temps de connaitre et de comprendre le contexte spécifique des enfants participant à l'atelier. C'est la seule façon de sélectionner des supports qui ont un sens dans leur vie et qui résonnent avec leur expérience quotidienne. L'organisation qui organise l'atelier doit se charger de fournir tout le matériel nécessaire, de sorte que les enfants n'aient aucun coût financier à supporter.

   Bien que cela puisse sembler répétitif, il est impératif que la ressource sélectionnée soit pertinente et adaptée à l'environnement des participants. Par exemple, dans les endroits où l'accès à l'eau est limité et constitue une priorité pour la consommation et la préparation des aliments, l'atelier devrait éviter d'utiliser l'eau dans ses activités créatives. La sensibilité au contexte et aux ressources du territoire est essentielle pour que le matériel utilisé dans l'atelier renforce le lien et le respect de l'environnement chez chaque enfant.

2. **Performativité des sens :** ce concept fait référence à la capacité des sens à créer des expériences et des significations par l'action et l'interaction avec l'environnement. Il implique l'utilisation active et expressive des perceptions sensorielles (vue, ouïe, toucher, goût et odorat) comme outils d'exploration et de formation de l'identité et de l'expression de soi.

En utilisant la performativité des sens, les enfants sont invités à découvrir et à construire des réalités à partir de leurs expériences sensorielles. Les sens deviennent ainsi un moyen d'interpréter et de transformer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur environnement, ce qui leur permet de s'engager profondément et utilement dans le processus créatif. Cette approche sensorielle encourage non seulement le jeu et l'exploration, mais renforce également l'image et la reconnaissance de soi en permettant à chaque enfant de ressentir, d'interpréter et d'exprimer son monde à partir de son unicité sensorielle.



Image 25 création de Pomme Poire, Atelier pmf, 2023, Droits d'auteurs réservés

3. **La mémoire sensible :** à travers le jeu et les actions performatives proposées dans cet atelier, l'objectif est de donner aux enfants l'occasion de revisiter leurs expériences pasées d'une manière sûre et constructive. Ces activités viseront à transformer les vulnérabilités, à réparer les émotions et à gérer les expériences difficiles, en permettant aux participants d'explorer leurs souvenirs d'une manière protégée.

Il est essentiel de concevoir des actions dans lesquelles les enfants peuvent être activement impliqués, tout en respectant leur vie privée et en sauvegardant leur intégrité émotionnelle. En ce sens, les questions sensibles ne seront pas abordées directement. Elles seront plutot abordées de manière ludique et fictive, afin que les enfants puissent traiter leurs expériences sans s'exposes, en trouvant dans le jeu un canal sûr et créatif pour s'exprimer et se transformer.

5.2.6.1 Organisation des séances

Les séances seront organisées en trois parties :

Activité de Sensibilisation :

L'activité de sensibilisation doit être liée au pouvoir de la journée et à l'activité à réaliser lors de la séance étape par étape. Cette activité est essentielle pour creer un espace de sécurité et de confiance dans lequel les participants peuvent s'exprimer sans crainte de jugement ou d'incompréhensions. Ces activités permettent à chaque participant de se sentir respecté, valorisé et écouté, et constituent un outil pour favoriser l'empathie et le respect au sein du groupe. En abordant des question émotionnelles et personnelles, la sensibilisation aide les enfants à reconnaitre leurs propres expériences et émotions, ainsi qu'à comprendre et à respecter les expériences de leurs pairs. Si l'atelier se déroule dans un contexte de vulnérabilité, une activité de sensibilisation permet de réduire les tensions et de crée

Activité principale : Catharsant

Il s'agit du développement central de la séance. Il explique l'étape par étape de l'action créative et performative. C'est le point central de la pratique du Catharsir, dans lequelle . La pratiques ux enfants, de la

Réflexion finale : Journal de bord sensible

Chaque dans ch être or

Attention !!!

Chaque séance peut comporter des imprévus, des changements d'ordre, des changements d'ordre, des changements d'activité, pour autant que ce soit pour le bien-être des enfants. L'animateur de l'atelier doit être attentif aux besoins particuliers du groupe, aux circonstances du contexte, aux propositions des

Séance : Créer un personnage

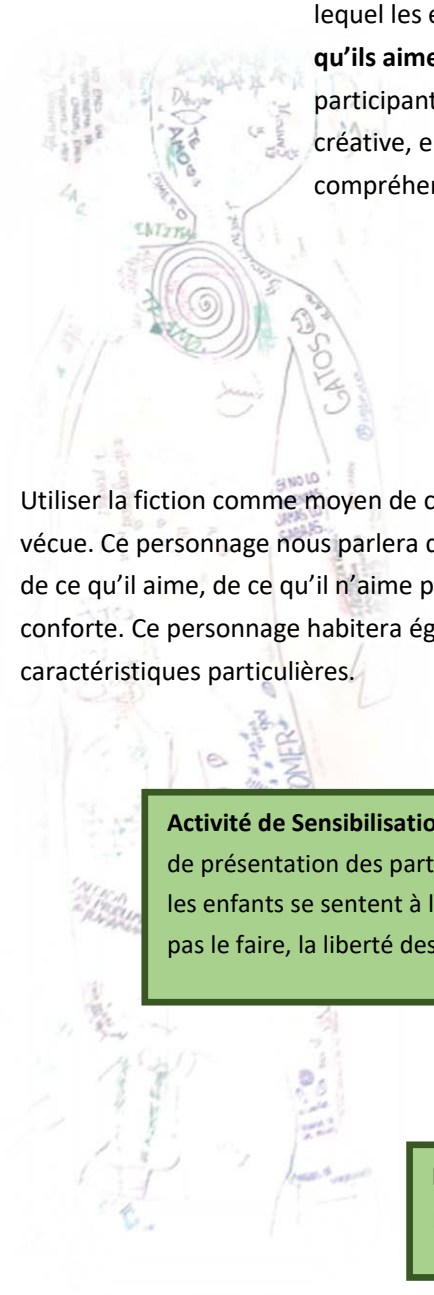


Ilustración 26 corpografía taller yo soy, taller creación artística laureano gómez, 2024, autoría propia

Objectif de la séance : Faciliter la création d'un personnage fictif dans lequel les enfants peuvent **exprimer leurs sentiments, leurs émotions, ce qu'ils aiment et qu'ils n'aiment pas**. Cette activité vise à permettre aux participants d'explorer leur monde intérieur de manière ludique et créative, en encourageant l'expression de leur individualité et la compréhension de leurs émotions dans un espace sûr et respectueux.

Utiliser la fiction comme moyen de creer et de répresenter l'expérience vécue. Ce personnage nous parlera de ses rêves, de ses peurs, de sa tristesse, de ce qu'il aime, de ce qu'il n'aime pas, de ce qui le blesse et de ce qui le conforte. Ce personnage habitera également un espace avec des caractéristiques particulières.

Activité de Sensibilisation: Présentation. L'animateur de l'atelier réalisera une activité de présentation des participants. Cette présentation se fera avec soin et liberté afin que les enfants se sentent à l'aise. Si, à un momento ou à un autre, quelqu'un ne souhaite pas le faire, la liberté des enfants de la faire ou de ne pas le faire doit être respectée.

Ressources : Crayons, couleurs, marqueurs, craies et stylos. Deux grandes feuilles de papier, journaux de bord.

CATHARSANT

Utiliser la fiction comme moyen de creer et de représenter l'expérience vécue.

1. **Introduction a la activité :** La personne qui anime l'atelier commence par expliquer aux enfants qu'ils vont creer un personnage de fiction qui les accompagnera tout au long de l'atelier.

2. **Création du personnage :** Invitez les enfants à imaginer un personnage. Ce personnage peut avoir n'importe quelle apparence physique, n'importe quels pouvoirs ou capacités, selon leur créativité. La personne qui anime l'atelier dessine la silhouette du personnage. Demandez aux enfants des précisions sur leur taille, l'épaisseur de leur silhouette.

3. **Donner un noma u personnage :** Ensemble, ils donneront un nom au personnage. L'animateur de l'atelier invite les enfants à trouver un nom créatif, un nom qui convienne aux enfants. Il les invite à explorer les noms qu'ils aiment pour le personnage. Vous pouvez les guider en leur posant des questions sur l'objet, le lieu ou le gout préféré du personnage. Écrivez le nom du personnage à l'endroit choisi par les enfants.

4. **Ce qui rend notre personnage heureux :** l'animateur de l'atelier distribue aux enfants des couleur, des marqueurs, des stylos, des crayons et des crayons de couleur. Ils devront dessiner leur visage et toutes les marques de leur corps sur la silhouette du personnage. Des grains de beauté, des rides. Des qui indiquent ses pouvoirs o uses faiblesses. Ensuite, on dira aux enfants que ce personnage (par son nom) va nous raconter des détails qu'il aime et qui le rendent très heureux. Ceci afin de prendre en compte chaque détail pour qu'il se snete à l'aise avec nous dans l'atelier : Qu'est-ce qu'il aime manger, que pense-t-il de l'arrivée des enfants, quel est son rêve principal, qu'est ce qu'il aime faire le plus, quelle est la saveur qu'il aime le plus, quelle est sa saveur préférée… ?

5. **Ce qui rend notre personnage triste :** comme dans l'étape précédente, l'animateur de l'atelier demandera aux enfants : qu'est-ce que notre personnage n'aime pas, qu'est-ce qui le fait souffrir, qu'est-ce qui le rend triste, qu'est-ce qui le met en colère, quelle est la saveur qu'il préfère le moins, qu'est-ce qui lui fait peur ?

6. À la fin de la création, l'animateur de l'atelier célèbre la création du personnage ; les créations des enfants doivent toujours être encouragées. Les enfants disposeront d'un espace personnel pour écrire. Pour cela, il est proposé un Journal de bord personnel, qu'ils marqueront du nom fictif qu'ils souhaitent, et ils créeront également leur propre personnage fictif personnel et y écriront ce qu'ils ont envie d'écrire.

Le pouvoir du jour : l'accent mis sur la liberté : ce jour-là, les enfants étaient libres de poursuivre ou non l'atelier, de dessiner et d'écrire ce qu'ils voulaient.
L'animateur rappelle aux enfants qu'ils forment une équipe, qu'ils sont co-créateurs de l'atelier et qu'ils peuvent exprimer librement ce qu'ils veulent.

Séance 2 : Explorer et ressentir

Objectif de la séance : Encourager les enfants à explorer leur sens du toucher comme moyen d'expression et de connaissance de soi, en favorisant la reconnaissance de leur peau comme une frontière qui reflète leur identitié et leurs émotions. À travers cette expérience, l'objectif est que les participants valorisent et prennent soin de leur peau en tant qu¿espace unique de contact avec le monde, en les aidant à construire une relation positive et respectueuse avec leur propre corps.

Parler de la peau avec les enfants est essentiel car la peau est leur premier moyen de contact avec le monde et joue un role fundamental dans le développement de leur identité et de leur perception de soi. La peau est la frontière naturelle qui protege leur corps, leur donne un sentiment d'appartenance et les aide à definir les limites entre eux et les autres. Dès leur plus jeune age, comprendre l'importance de leur peau leur permet de reconnaitre leur propre espace personnel, de prendre soin d'eux-memes et de respecter leurs propres limites et celles des autres.

En outre, parler de la peau comme d'une frontière sure aide les enfants à apprendre à en prendre soin et à la valoriser, ce qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi. Cela les aide également à comprendre des questions telles que le consentement et le respect de leur propre corps, jetant ainsi des bases solides pour des relations saines. L'enseignement si

Image 2 : Séance 5, Atelier PHH, 2023, Droits d'auteurs : Cartographie Sud

Activité de Sensibilisation : Préparons un dessert : Préparer ensemble une recette simple implique d'utiliser ses mains et de fair attention aux ingrédients. Des questions modératrices sont proposées dans cette partie, telles que : que se passerait-il si je traitais cet aliment trop durement, puis-je le frapper, puis-je le salir, comment dois-je le traiter, pourquoi ? L'animateur de l'atelier observera la relation entre leurs mains et les aliments, leurs visages et l'attention qu'ils portent les uns aux autres en ce qui concerne le bien-être de chacun (par exemple, si quelqu'un est allergique à un aliment, comment pouvons-nous le protéger ensemble ?

Ressources : Aliments pour préparer la recette, utensiles pour préparer la recette et pouvoir la partager, bacs ou contenants, substance liquide ou visqueuse pour travailler, selon le contexte et les ressources, ce peut être (eau, aloe vera, huile, crème hydratante avec de la peinture, colle avec de la peinture). Cette matérialité est établie en fonction du contexte, des informations sur les allergies et de toute autre particularité. Mains et bras non couverts si posible. Batons de glace.

CATHARSANT

Utiliser une matérialité visqueuse ou liquide pour découvrir le pouvoir créatif des mains, découvrir une texture différente sur la peau et la peau comme lieu sûr.

1. **Introduction a la activité :** La personne qui dirige l'atelier commence par placer devant chaque enfant un récipient contentant la texture en question. La première chose à faire est de sentir sans toucher (sentir, observer, déplacer doucement le récipient sans vaporiser la texture en question et ainsi pouvoir définir son épaisseur), des questions seront posées telles que : Qu'observez-vous, quel est le nom de cette texture, dans quel contexte la connaissez-vous, à quoi sert-elle ? L'animateur de l'atelier demandera aux enfants de considérer cette textura comme un univers différent du leur, quel serait l'univers que chacun d'entre nous aimerait habiter, et qui y serait ?

2. **Immerger les mains :** Avec précaution, chaque enfant va immerger ses empreintes digitales une à une. Quelle température ont-elles ? Quelles formes ont-elles comencé à faire dans cette textura ? à quoi corresponde la forme de leurs empreintes dans l'univers qu'ils ont imaginé ? Petit à petit, la main s'immerge, jusqu'à ce qu'elle soit tout entière dans la textura. Petit à petit, ils commencent à gérnérer des mouvements fluides et à comparer les formes qui émergent de la texture avec des choses qu¿ils pourraient trouver dans cette univers. De la même manière et avec la même dynamique, il est proposé d'immerger l'autre main. Les mouvements des mains créent des formes dans le liquide ou la texture. Quelle est la sensation de la peau ?
3. **Mouvements dans et hors de la texture :** chaque participant commence à retirer lentement sa main et à observer les formes qui tombent du bout de ses doigts, à retirer sa main et à plonger sa main dans la texture. Ils sont autorisés à jouer dans la texture à la recherche des formes créatives. Ils peuvent faire sortir de l'air de leur bouche, bouger leurs mains et leur bol. Lorsqu'ils ont la liberté de mouvement, les enfants parviennent à creer des formes innovantes avec les textures.

4. **Introduction des mains et des coudes :** petit à petit, les enfants continuent à tremper leurs mains et, avec la textura, commencent à écrire, dessiner ou peindre ce qu'ils veulent sur leurs avant-bras. Une attention particulière será portée aux mots qu'ils expriment en trempant leurs mains et leurs bras. Ils pourront jouer libremente avec la textura (la seule règle étant de proteger l'espace, les vêtements et les corps de ceux qui m'entourent). Chaque enfant recevra un bâton de glace afin de pouvoir interagir avec la textura et creer de nouvelles formes.

5. **Mon endroit de sécturité :** à coté de chaque récipient, il y aura une feuille blanche sur laquelle les enfants laisseront tomber des gouttes de la textura à l'aide du bâton de glace ou du bout de leurs doigts. Ensuite, ils captureron la plus belle partie de cet univers, que nous appellerons « endroite de sécurité ». Chaque fille et chaque garçon accrochera sa création sur une ligne spéciale et, s'ils le permettent, une photo será prise.

6. **Ma peau, mon pouvoir :** à la fin, les mains seront soigneusement lavées et l'on discutera de ce que l'on à ressenti en immergeant la peau dans la texture. Ensuite, une crème hydratante sans produits chimiques será appliquée sur les mains de chaque enfants. Ils couvriront leur peau comme une caresse. La personne qui dirige l'atelier posera la question suivante: qu'est-ce que c'est la peau ?

7. **La peau de notre personnage :** Ensemble, ils dessineront la peau du personnage qu'ils ont crée et écriront ou dessineront comment prendre soin de la peau du personnage, s'ils le souhaitent.

À la fin de la création, la personne qui anime l'atelier célèbre la création des univers sécurisés de chacun des enfants et un dialogue s'instaure sur la peau comme principale frontière qui protège leur être. Il sera dit que personne ne peut la toucher et que personne ne peut la frapper. La peau protège et reçoit tous les messages de l'extérieur et contient le merveilleux univers qu'ils ont créé. En même temps, les enfants Font ce qu'ils veulent dans leur journal de bord. Ils ont l'habitude de gratter, d'écrire, de dessiner, etc. Ils ne peuvent être observés que par la personne qui dirige l'atelier, et si nécessaire par le psychologue qui accompagne l'atelier.



Attention !!!
Au cours de cette séance, vous pouvez observer des enfants dont le schéma corporel montre une peur du contact, des pleus, des douleurs dans une partie du corps, de la tristesse. Tout signe d'inconfort est une alerte pour prêter attention et dialoguer avec l'assistant psychologue. Il est impératif de vérifier le

Image 28 séance 5 Atelier pmf, 2023, Droits d'auteurs réservés

Le pouvoir du jour : Je sens ma peau, la frontière qui me protège et me communique avec le monde.

Séance 3: Métaphore et Mouvement

Objectif de la Séance : Renforcer l'exploration **du corps sans jugement ni limites**, développer une relation plus confiante et positive avec soi-même, en encourageant l'expérience du mouvement spontané et désinhibé inspiré par la métaphorisation de la nature.

Le mouvement désinhibé aide les enfants à relâcher les tensions émotionnelles et physiques, favorisant une relation plus saine avec leur propre corps. En bougeant spontanément, ils apprennent à percevoir et à accepter leurs sensations, ce qui renforce leur acceptation de soi et réduit les insécurités ou les peurs liées à leur apparence ou à leurs capacités.

D'autre part, le développement des capacités sensorielles et motrices est facilité, ce qui contribue à une plus grande conscience du corps et à la connaissance de ses propres limites et potentiels. Dans l'ensemble, le mouvement sans inhibition devient un outil puissant pour construire une image corporelle saine, dans laquelle les enfants se sentent à l'aise dans leur propre corps et capables d'exprimer leurs émotions et leurs pensées à travers lui.

Activité de sensibilisation : Les enfants s'rganisent en équipes, chaque équipe choisit un son représentatif, ce son identifie le groupe et aucun membre d'une autre équipe ne doit savoir de quel son il s'agit. Ce son será identifié à un animal.

Ensuite, un répresentant de chaque équipe será choisi et c'est lui qui couvrira les yeux de ses coéquipiers avec des mouchoirs qui lui seront données par la logistique de l'atelier.

Chaque capitan ou capitaine placera son équipe dans différentes parties de l'espace de travail, après quoi il choisira l'endroit qu'il préfère. Tous les capitaines commenceront à émettre leur son et les membres de l'équipe, les yeux couverts, essaieront de l'atteindre. La première équipe complète qui arrive devant son capitaine gagne la compétition.

Image 29 séance corps mouvement atelier pmf , 2023, Droits d'auteurs réservés

Attention : Le jeu à caractère compétitif peut être utilisé dans certaines occasions, à condition de veiller à ce que tous les participants se sentent observés, valorisés et respectés. Dans cette approche, le Prix n'est pas matériel, mais la reconnaissance par les applaudissements, la célébration ou même une « hystérie » d'enthousiasme partagé. Pour les enfants, la participation à des jeux compétitifs peut être positive, car elle leur procure des émotions intenses et génère une poussée d'adrénaline naturelle qui, à son tour, les motive et stimule leur participation active.

Toutefois, il est essentiel que ces jeux compétitifs soient utilisés de manière équilibrée et sporadique, car une compétition constante peut affecter l'image et l'estime de soi de certains enfants. S'il n'est pas géré correctement, le jeu compétitif peut conduire à des comparaisons négatives et à des sentiments d'insécurité ou d'inadéquation chez ceux qui ne gagnent pas. Il est donc essentiel d'alterner ces jeux avec des activités de coopération et d'expression libre, où chaque participant peut explorer et s'amuser sans pression, renforçant ainsi son image de soi de manière positive.

Ressources : Mouchoirs en tissu, tambour ou tout élément ou objet pouvant être utilisé : boites, bowls, etc. Personnage fictif, crayons de couleurs.

CATHARSANT

Atteindre un mouvement désinhibé et un pacte d'intimité à Travers la métaphorisation de la nature

1. **Introduction à l'activité :** les enfants choisissent l'espace où ils veulent travailler. Une fois que tout le monde est en place, ils s'allongent sur le sol et l'animateur de l'atelier leur couvre les yeux avec des mouchoirs en papier, créant ainsi une atmosphère de calme et de concentration. Lorsque tout le monde est prêt, les exercices de respiration profonde commencent en allongeant les inspirations et les expirations, en commençant par deux temps et en augmentant progressivement jusqu'à huit. Pour inspirer, on leur demandera d'imaginer l'odeur des fleurs et pour expirer, de souffler doucement sur une bougie allumée. Au fur et à mesure que la respiration progresse, le temps entre chaque cycle s'allonge pour laisser place aux silences. Pendant ces moments de silence, l'animateur invitera les enfants à se visualiser, à se dessiner mentalement et à percevoir la lumière émanant de leur corps. Cet exercice de méditation guidée conduira les participants à un état de profonde tranquillité et de connexion avec leur soi intérieur142.

2. **J'écoute mes propres sons :** La personne qui anime l'atelier invitera les enfants à sentir le rythme de leur propre corps, avec leur respiration, avec le sang qui circule dans leur corps, le bruit de leurs mâchoires, le rythme de leur cœur, produit par les battements de leur cœur.

3. **Je transforme mes sons en instrument de musique :** je commence par ma bouche pour reproduire des sons avec ma langue, et je suis invité à bouger ma langue dans différentes directions et à reproduire des sons avec elle. Chaque personne choisit le son qu'elle aime le plus et, avec ce son, commence à jouer des mouvements en position allongée. Il est possible de bouger une seule main, un seul pied ou tout le corps.

4. **Métaphorisation de la nature :** La personne qui anime l'atelier procède à la reproduction des sons de l'eau, en invitant les enfants à se taire pendant qu'ils identifient l'élément de la nature. Une fois qu'ils l'ont identifié, ils peuvent continuer à s'allonger ou à s'asseoir et commencer à reproduire les mouvements de l'eau avec leur corps, tout en reproduisant les sons de l'eau avec leur bouche. En même temps, l'animateur de l'atelier expliquera aux enfants que personne ne les regarde, qu'ils sont dans un moment d'intimité et que cela leur permettra d'avoir la tranquillité d'esprit de se sentir jugés par le mouvement. Ils seront invités à se déplacer en position allongée ou à un niveau moyen (genoux au sol, ou genoux pliés et pieds au sol), et il sera également recommandé que les mouvements de la nature soient lents et que s'ils sentent qu'ils touchent quelqu'un, ils doivent continuer prudemment leur chemin. Ce moment de coïncidence avec quelqu'un est l'occasion de prendre soin de mon corps et du corps de l'autre et, en prenant soin d'une peau qui ne peut pas être blessée, nous devrions y aller doucement et continuer notre chemin. Le même processus sera réalisé avec les éléments tels que le

142 Cet espace d'intimité permet aux enfants de reconnaitre qu'ils méritent cet espace pour se trouver eux-mêmes

feu, l'air, les animaux sauvages, les animaux domestiques et, petit à petit, nous passerons à la position debout, dans laquelle les mouvements seront lents mais les mouvements seront libres. Questions modératrices : Comment puis-je me déplacer, personne ne me regarde, je suis un tigre en liberté, je suis l'eau qui passe sous les portes, je suis le feu, comment le feu peut-il se déplacer et bruler toute une forêt ?

5. **Je suis un corps avec un objet :** Le mouvement s'arrête et dans le box on commence à écouter de la musique accompagnée de sons naturels, tous sont des arbres, des arbres qui bougent sans bouger et qui impliquent tout le schéma corporel. Chacun reçoit un objet : cerceaux, bâtons, table, tissu (objets que l'animateur a collectés dans l'environnement immédiat des enfants). Si cela n'est pas possible, l'atelier fournira des objets de jeu qui auront été préalablement confirmés comme connus par les enfants. Une fois l'objet reçu, chaque participant commencera à ajuster soigneusement l'objet à son corps, formant ainsi un seul corps. Ensuite, au son de la nature et de la musique, chacun explore différents mouvements. La personne qui dirige l'atelier réitère le pacte d'intimité, afin que les participants n'aient pas peur d'être observés.

6. **Pacte d'intimité :** Avant de découvrir les yeux, les enfants entendront l'animateur de l'atelier leur dire qu'il est important de ne pas encore observer leurs pairs. L'invitation est de se concentrer sur leur propre mouvement, sur leur objet personnel et sur la façon dont cet objet les invite à créer de nouvelles formes de mouvement au sommet comme un arbre, au milieu comme un animal à quatre pattes ou un oiseau incapable de voler, ou au niveau inférieur, comme certains petit rongeurs ou reptiles.

7. **Se découvrir les yeux :** Respectant le pacte d'intimité, les enfants se découvrent les yeux et poursuivent leurs mouvements. La personne qui anime l'atelier doit être attentive aux enfants dont le contour montre une fluxion fermée par peur d'être observés. C'est normal, l'animateur peut s'approcher de ces enfants un par un et les motiver par un geste, par la compagnie ou en faisant partie de leur mouvement.

8. **L'extase :** Pour désinhiber davantage le mouvement et clôturer l'activité, utiliser des sons puissants tels que la batterie, des guitares électriques, des cumbias ou tout autre type de musique que l'animateur aura consulté et reconnu comme étant au gout général des enfants. Après les mouvements de métaphorisation, les participants seront invités à reproduire des mouvements spontanés et forts, afin de libérer tous les éléments de la nature qu'ils ont trouvés en eux. À un volume élevé et par des mouvements intenses tels que des convulsions, des secousses et de sauts, ils auront l'occasion de libérer toute l'énergie et la nature qu'ils ont trouvées dans leur corps. À la fin, les enfants s'allongeront sur le sol pour sentir à nouveau les battements de leur cœur, recevant ainsi le calme après l'extase du mouvement fort, ce qui leur permettra de se reconnecter à leur être et à leur corps dans un état d'immobilité et de réflexion.

9. **Notre personnage : À la fin, tous les participants en cercle discutent avec l'animateur de l'atelier du sentiment de liberté que produit un pacte d'intimité : l'ont-ils ressenti ? l'ont-ils observé ? qu'ont-ils ressenti lorsqu'ils ont sauté et bougé de manière désinhibée ?**

Pouvoir du jour : Pacte d'intimité pour désinhiber mes mouvements et pouvoir m'exprimer avec mon corps en toute liberté. Confiance en moi et en l'autre.

Séance 4: Nous sommes un seul corps

Objectif de la Séance : encourager la collaboration et la créativité des enfants en travaillant avec un très grand morceau de tissu, afin de le transformer en un tissage collectif qui couvre leurs corps, leur permettant aux participants de visualiser et de ressentir la façon dont leurs individualités sont intégrées dans un seul corps, ce qui favorise le travail d'équipe, l'empathie et la création partagée.

Ressources : Peinture corporelle, marqueurs, grand tissu couvrant un tiers du corps des enfants.

Une tr
ne sont pas en contact direct. C'est une peau collective qui permet : un travail collaboratif, un espace d'intimité au sein de l'action collective, une action créative collaborative. D'autre part, elle permet le rapport au corps et à la spatialité, elle implique le mouvement du corps, l'exploration de l'espace et la prise de conscience des limites personnelles et collectives. I laide les enfants à développer leur coodination motrice et à se connecter à leur propre corps de manière ludique. L'estime de soi est également renforcée par la participation à une activité créative où chaque enfant contribue et voit le résultat collectif, ce qui produit un sentiment d'appartenance et de valorisation.

Stimulation sensorielle : le tissu offre une expérience tactile riche, permettant aux enfants d'explorer différentes textures, poids et sensations. Cela contribue au développement de leur sens du toucher et les aide à développer une plus grande conscience sensorielle.

Expression émotionnelle : grâce à la manipulation du tissu, les enfants peuvent exprimer leurs émotions, leurs sentiments et leurs pensées de manière non verbale, ce qui facilite la communication

Activité de sensibilisation : lorsuqe les enfants entrent dans l'espace, le tissu esté talé sur le sol, les enfants se placent dans l'espace du tissu qu'ils préfèrent. Une distance de sécurité doit être maintenue entre enfant afin d'éviter les accidents. Des questions telles que : si le tissu était un être vivant, que serait-il, comment se déplacerait-il ? Choisissez un être fantastique ou réel, peu importe.

CATHARSANT

L'utilisation d'un tissu comme peau collective, qui permet l'expression, le mouvement et la création de groupe. Cette métaphore peut être utilisée pour explorer l'identité, l'appartenance et les émotions à travers la dynamique de l'interaction et de la création.

1. **Introduction à l'activité :** la toile est étalée et les enfants marchent pieds nus dessus, en se déplaçant dans l'espace. Décrire à haute voix les sensations au contact du matériau : (la texture du tissu, l'epaisseur du tissu, la température du tissu). À l'aide d'un tambour ou d'un instrument de percussion, l'animateur crée un rythme qui permet aux enfants d'exprimer à voix haute ce qu'ils ressentent lorsqu'ils marchent sur le tissu (il est important que l'initiative vienne de l'animateur, c'est-à-dire qu'il exprime à voix haute ce qu'il ressent lorsqu'il marche sur le tissu au rythme de la musique). Cette initiative encourage les enfants à essayer de rationaliser la sensation et à l'exprimer à haute voix.

2. **Empreintes de pieds :** Chaque enfant prendra un flacon de peinture, de la couleur qui les attire le plus, et peindront la paume de leur main ou la plante de leur pied. Lorsqu'ils auront fini de peindre, ils observeront les formes et la textura de leur peau et se poseront les questions suivantes : combien de chemins cez pieds ont-ils parcourus, combien de câlins ces mains ont-elles donnés, quel a été mon chemin préféré, qu'ai-je ressenti en le parcourant, quel est mon câlin préféré, qu'ai-je ressenti, puis ils placeront sur la toile la partie du corps qu'ils ont peinte, en laissant leur empreinte de pas. Ils observeront leurs empreintes et, pendant qu'ils les observent, la personne qui anime l'atelier parlera des empreintes que nous laissons sur notre chemin, sur le chemin des autres et invitera les enfants à penser aux empreintes qui ont le plus marqué leur histoire, aux moments emblématiques qui restent dans leur mémoire. Ils recevront des marqueurs qui leur permettront d'écrire autour de leur empreinte les mots qu'ils souhaitent à propos des empreintes, de la mémoire et du souvenir.

3. **Tracer avec mes émotions :** Chaque enfant, assis devant son imprimante, commencera à écouter : des mélodies, des murmures de la nature et les paroles de l'animateur de l'atelier (ces paroles feront allusion à l'importance de reconnaître ce que l'on ressent et de le valoriser). Ensuite, les enfants recevront des feutres. Avec les feutres en main, ils commenceront à dessiner des chemins, des lignes et des formes issues de leur imagination, créant des chemins qui représentent ce qu'ils ressentent et les dirigent vers l'endroit de la toile qui retient leur attention. Ces lignes se connecteront, se croiseront et engendreront un contact respectueux. Si les filles ou les garçons souhaitent utiliser des mots ou des images sur ce chemin, ils peuvent le faire.

4. **Nous formons un seul corps :** les enfants soulèvent le tissu et le placent sur le contour de leur corps, le tissu devant couvrir au moins un tiers de leur taille. Une fois sous le tissu, chaque enfant cherche un espace (sous le tissu) où il peut se déplacer facilement. Il s'organise pour se déplacer avec précaution (cela implique que la personne qui anime l'atelier lui donne des idées pour se placer en cercle, en ligne, à des endroits stratégiques pour pouvoir se déplacer sans se blesser. Cette décision est prise par les enfants). Ensuite, la musique reprend, les bruits de la nature, les paroles de l'animateur (tout ce qui est considéré comme pertinent et qui a été vu tout au long de l'atelier comme motivant le plus les filles et les garçons). Avec la musique choisie, les enfants feront les mouvements qu'ils souhaitent, en imitant des éléments de la nature qui leur sont familiers au quotidien, ces mouvements feront monter et descendre le tissu, faire des vagues et/ou générer des figures (les enfants seront invités à observer ces mouvements du tissu et la façon dont leur énergie provoque ce mouvement).

5. **Conquérir l'espace :** Cette grande forme, ou corps collectif, prendra le nom d'un être (exemple : Nous sommes un dragon, nous sommes un serpent, nous sommes une tortue géante, etc), le nom de ce corps collectif sera déterminé par les enfants. A partir de ce grand corps collectif, commencez à vous déplacer, en amenant le corps vers la droite (au gré des enfants, en sautant, en dansant, en marchant, en rampant, etc), vers la gauche, vers l'avant et vers l'arrière. Une fois la sécurité et la stabilité de l'ensemble du groupe vérifiées, ce corps collectif se déplacera dans l'espace et, si possible, en sortira pour conquérir l'extérieur de la salle d'atelier. Ce mouvement peut être accompagné par le son du tambour, le bruit des pieds qui marchent, les battements de mains, les bruits des enfants, etc. Ils peuvent augmenter la vitesse, soulever la toile avec les mains et laisser l'air entrer et jouer avec la toile et les corps.

6. **Quels sont les pistes et les chemins que notre personnage a le plus aimés ?** Tout le groupe se rendra auprès du personnage (Nom du personnage) et y dessinera les chemins qui, selon eux, ont le plus plu à ce personnage. Ce chemin peut être rempli de mots, de dessins et de symboles. Au bout de ce chemin, le groupe dessinera la destination de ce chemin et toutes les choses que le personnage fantastique s'attend à trouver.

7. **Journal de bord personnel :** Les enfants pourront noter de la manière qu'ils souhaitent la réponse à la question « Comment me sens-je aujourd'hui ?

Le pouvoir du jour : Connexion et expression partagée, un « regard solidaire » sur ses propres sentiments et ceux des autres

Attention : Dans le « Catharsir », la possibilité de se nourrir soi-même et de nourrir les autres par le regard est appelée « regard de solidarité ». La façon dont nous regardons ne définit pas seulement nos relations avec les autres, mais aussi la façon dont nous nous voyons nous-mêmes. Choisir un « regard solidaire », c'est choisir de cultiver des relations fondées sur le respect, la compréhension et la croissance mutuelle.

Séance **5: La voix pour vous**

Objectif de la Séance : transformer les sons en outils d'expression émotionnelle et narrative, en encourageant leur utilisation comme véhicule de communication et de connexion dans le contexte d'une action performative.



Image 30 séance la voix à vous, bruits et expressions, atelier pmf, 2023, droits d'auteurs : cartographie sud

Encourager l'exploration créative des sons quotidiens et non conventionnels, en incitant les participants à les utiliser comme supports artistiques dans un contexte performatif. Cela permet de développer une conscience sensorielle élargie, permettant aux participants d'entendre et de percevoir l'environnement d'un point de vue différent, favorisant une expérience d'écoute sensible. Cette session génère également une interaction et une connexion entre le corps et le son

lle et collective au sein d'un

Activité de Sensibilisation : Grâce à un exercice de proprioception, les enfants commenceront à découvrir les sons que produit leur propre corps. Allongés, les yeux recouverts de tissus, ils seront d'abord attentifs aux battements de leur cœur, sentant et écoutant leur pouls comme un son interne et constant. Puis, les mains délicatement posées sur le visage, ils exploreront le son de leur respiration, observant comment il change lorsqu'ils pressent leurs joues l'une contre l'autre et laissent l'air s'échapper par la bouche.

L'animateur de l'atelier les invitera à expérimenter des variations dans le son de l'air, en utilisant différentes positions de la bouche pour chuchoter et en plaçant la langue sur différentes zones du palais. Ils exploreront également les vibrations de leurs lèvres et le son produit par le passage de la salive, aiguisant ainsi leur sensibilité aux sons les plus subtils de leur propre corps.

Plus tard, ils seront encouragés à produire des sons percussifs, en utilisant leurs mains pour tapoter doucement leur ventre, leurs bras et leurs jambes, créant ainsi un rythme unique qui résonne avec leur corps.

Pour conclure cette sensibilisation auditiv
silence, attentif aux sons que l'animateur
est suggéré d'utiliser, au préalable, des en
familiers de leur vie quotidienne, et les en



Image 31 SÉANCE LA VOIX à VOUS, BRUITS ET EXPRESSIONS, ATELIER PMF, 2023, DROITS D'AUTEURS CARTOGRAPHIE SUD

Ressources : Couvercles de casseroles, couverts en métal, boîtes en carton, coquilles d'œufs, bouteilles en plastique, couleurs, marqueurs, post it.

CATHARSANT

L'exploration auditive du Catharsir permet aux enfants de découvrir que tous les sons peuvent être un canal d'expression de ce qui est stocké dans la mémoire corporelle et sensible de leur être. Grâce à cette expérience, ils apprennent à reconnaître que leur corps est une archive vivante d'émotions et de souvenirs, et que les sons - des chuchotements aux résonances les plus profondes - peuvent aider à libérer et à extérioriser ces expériences, se connectant ainsi à leur monde intérieur d'une manière créative et consciente.

1. **Métaphorisation à partir des sons :** l'animateur de l'atelier placera sur un mur un parcours visuel composé d'images d'animaux, d'objets et de paysages qui font partie du contexte immédiat des enfants. Le long de ce parcours, les participants marcheront et tenteront de reproduire avec leur corps les sons émis par les objets représentés dans les images (animaux, machines, plage, instruments ou nourriture). Des questions guides seront posées, telles que : quels sons font ces animaux, quel est le bruit d'un œuf quand il est frit, quel bruit font les objets quand ils tombent ? Ces questions inviteront les enfants à inventer et à explorer des sons à travers leurs propres mouvements et gestes, en activant leur créativité et leur connexion avec l'environnement sonore.

2. **Nous sommes un paysage sonore :** La personne qui dirige l'atelier prend à l'avance des instruments, des ustensiles, de la nourriture et d'autres matériaux qui produisent un son caractéristique de cet objet et qui peuvent être utilisés pour imiter d'autres sons. Ensuite, organisez les groupes d'enfants par le biais d'une dynamique qui les invite à se regrouper. Une fois qu'ils seront organisés en groupes égaux[143], nous les inviterons à prendre les images qui retiennent leur attention dans chaque groupe. Chaque groupe se met d'accord pour définir les images qu'il prend et pourquoi. Une fois qu'elles auront pris deux ou trois images, la personne qui dirige l'atelier sera chargée de prendre d'autres images d'autres objets et de raconter une histoire en utilisant uniquement les sons (de leur corps et/ou des ustensiles qu'elles ont apportés à l'atelier). Les filles essaieront de découvrir l'histoire racontée. Chaque groupe se réunit et raconte une histoire qui est arrivée au personnage fictif. Ce paramètre invite les filles et les garçons à se mettre d'accord, à discuter et à faire des compromis sur l'histoire qu'ils vont raconter. Les groupes disposent d'un temps raisonnable pour organiser leur paysage sonore et la personne qui dirige l'atelier va de groupe en groupe pour conseiller, guider et contribuer à l'idée que les enfants ont. Chaque groupe montrera son paysage sonore aux autres membres et tous, avec une regarde solidaire[144], loueront ce qu'ils ont pu apprécier du travail de leurs pairs.

---

143 Lors de la conduite d'une dynamique de groupe, il est essentiel de se rappeler que personne ne doit être laissé seul. Il est essentiel d'être attentif au bien-être de tous les participants et de toujours prendre en compte ce que ressentent les autres. Favoriser un environnement inclusif et respectueux permet à chacun de se sentir accompagné, écouté et valorisé, ce qui favorise une expérience de groupe positive et enrichissante pour tous.

144 Dans le « Catharsir », la possibilité de se nourrir et de nourrir les autres à travers notre apparence est appelée « Regard Solidaire ». Notre apparence ne définit pas seulement nos relations avec les

3. **Les mots gravés sur le corps :** Les enfants réfléchiront aux sons que leur personnage aime entendre. Quels sons, lorsqu'ils sont entendus, les rendent heureux ? Ensuite, ils seront invités à réfléchir à l'endroit où se situe ce sentiment de bonheur lorsqu'ils entendent ces sons : est-ce dans le cœur, dans l'estomac, dans la tête ? Ensuite, les enfants prendront des crayons de couleur et écriront l'endroit où ils pensent s'être sentis heureux en entendant le son. Cet exercice leur permettra d'entrer en contact avec les émotions de leur personnage et d'explorer la relation entre le son et les sensations intérieures.

4. **Les mots gravés sur le corps, partie II :** à cette occasion, les enfants réfléchiront aux sons que le personnage fictif aimerait oublier, ce son qui le rend triste ou qui génère de la peur, de la colère, de la tristesse. De quel son s'agit-il ? En y réfléchissant, ils essaieront également de localiser l'endroit du corps où la gêne est générée lorsqu'ils pensent à ce mot. Cette fois, le son ne sera pas inscrit directement sur le corps. Il sera écrit sur un post-it de la couleur choisie par l'enfant, et il le collera à l'endroit où l'inconfort physique est généré lorsqu'il entend ce son (il peut s'agir de sons d'objets, de mots, etc.).

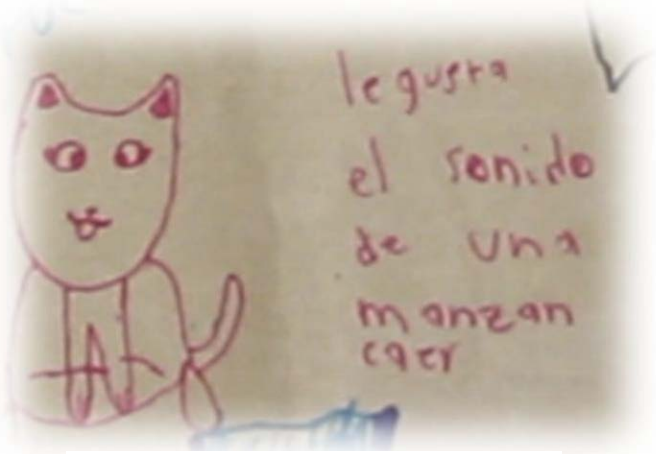


Image 33 Sons que j'aime,
Atelier pmf, 2023, Droits d'auteurs réservés

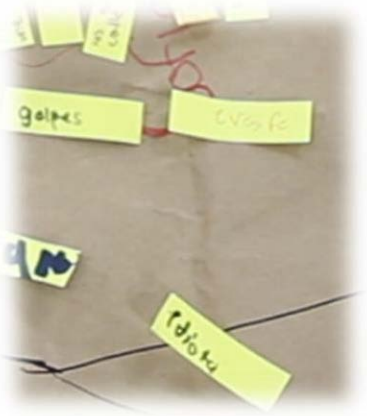


Image 32 Sons que j'aime, Atelier pmf, 2023, Droits d'auteur réservés

autres, mais aussi la façon dont nous nous percevons nous-mêmes. Choisir un « regard bienveillant », c'est choisir de cultiver des relations fondées sur le respect, la compréhension et l'épanouissement mutuel.

5. **Une Sérénade :** En pensant aux pouvoirs qu'ils ont acquis cette semaine et à la transcendance, l'ensemble du groupe composera un texte dont son personnage sera le protagoniste. Il chantera pour les personnes qui assisteront au spectacle final à la fin de l'atelier. Pour cette composition, l'animateur de l'atelier aura préalablement conçu un rythme qui lui servira de base et l'enregistrera ou, si possible,

Le pouvoir du jour : Les sons intérieurs et extérieurs sont enregistrés dans mon corps. Je dois faire attention aux sons que j'émets et activer mes frontières sensibles pour écarter les sons qui me blessent. Ma voix est importante pour moi et pour vous. La voix pour VOUS

l'interprétera avec un objet ou un instrument.

Séance 6: Sur scène !

Objectif de la Séance : comprendre que la mise en scène est un cadeau que les enfants méritent, en leur offrant un espace sûr et créatif où ils peuvent exprimer librement leurs sentiments. À travers cette expérience, le but est que chaque enfant ait la possibilité de se connecter avec lui-même et avec les autres, en utilisant l'art comme un outil de communication émotionnelle et d'expression de soi.



Image 34 Mise en scène Tours de Pomme Poire, Atelier pmf, 2023, Droits d'auteurs Cartographie sud



Image 35 mise en scène, tours de pomme poire, Atelier pmf, 2023, Droits d'auteurs cartographie sud

Dans cet environnement, chaque enfant a la possibilité d'entrer en contact avec ses sentiments, de prendre confiance en lui et d'expérimenter la liberté d'être authentique sans craindre le jugement. La mise en scène devient un moyen pour eux de découvrir la valeur de leur propre voix et d'exprimer ce qui est en eux, en les aidant à développer des compétences de communication et à renforcer leur estime de soi dans un environnement respectueux et favorable.

Activité de Sensibilisation : Afin d'organiser la mise en scène, l'activité de sensibilisation consistera à enregistrer les actions qui ont le plus plu aux enfants pendant l'atelier, puis à les inclure dans la scène finale. L'animateur de l'atelier organisera cette sélection, mais il faut garder à l'esprit que ce sont les enfants eux-mêmes qui décideront des actions qui seront mises en scène et de celles qui ne le seront pas. Dans la plupart des ateliers, les enfants choisissent des actions variées, ce qui permet d'intégrer des moments liés à l'eau, aux sons, aux mouvements ou aux tissus.

Au cours de cette séance, les « pouvoirs » ou les compétences acquises tout au long de l'atelier seront intégrés. Ces réalisations et apprentissages seront consignés de manière visible par tous, rappelant et célébrant les moments partagés et ce que chaque participant a apporté au

Ressources : tout le matériel de toutes les séances

CATHARSANT

Le spectacle est un cadeau à la fois pour les enfants eux-mêmes et pour les personnes qui y assistent. Il est recommandé que le public soit composé de parents, de tuteurs et de soignants proches, qui pourront apprécier et célébrer le processus créatif et expressif des enfants. Cet espace permet non seulement aux participants de partager leurs réalisations et leurs émotions, mais aussi de renforcer les liens avec leurs proches et de donner aux enfants l'occasion d'exprimer ce qu'ils ressentent sans crainte.

1. **Sélection des scènes :** lors de la session précédente, l'animateur de l'atelier a noté les activités que les enfants ont le plus appréciées. Toutes les scènes mentionnées doivent être jouées. Une fois que vous aurez défini les scènes et les ressources dont vous aurez besoin pour les jouer, vous arriverez à cette dernière session de l'atelier.

2. **La phrase dynamisante :** Dans la dynamique de la « conversation », chaque enfant, muni de son carnet de bord et d'un crayon, participe à une réflexion guidée par l'animateur de l'atelier, qui lui pose des questions significatives : Quel message veut-il faire passer à ses parents ? S'il avait la liberté d'exprimer ce qu'il veut sans être puni, que lui dirait-il ? Cette question, qu'ils résoudront dans leur carnet de bord, ouvre un espace de liberté qui permet aux enfants d'explorer leurs émotions et leurs désirs sans crainte de représailles. L'animateur peut ainsi extraire un message positif et réflexif, en formulant une phrase qui résonne comme une invitation à la compréhension et à l'engagement des parents et des tuteurs (les phrases ne doivent pas être revictimisantes, les phrases ne peuvent pas être violentes, les phrases ne peuvent pas être moqueuses) : Exemple :

   Exemple : Je te fais confiance, prends soin de moi, je suis important, j'ai de la valeur, le mérite ce qu'il y a de mieux.

   (Bien que la personne qui anime l'atelier apporte sa contribution, ce sont les enfants qui décident de la phrase).

3. **Planification de la mise en scène :** une fois la phrase choisie, les enfants décident de l'ordre de leur mise en scène :

   - Ils peuvent entrer avec des sons, accompagnés de phrases (celles qu'ils veulent), générer un cri collectif, des mouvements désinhibés, peindre à la craie sur le sol une peau fictive qui est leur lieu de sécurité et pendant que leur personnage fictif entre en scène, les enfants peuvent utiliser des récipients avec de l'eau, de la crème, de la peinture et délimiter cette frontière qui indique qu'il y a un lieu de sécurité. Enfin, ils peuvent faire le tour de la scène avec le grand tissu pour présenter leur grand dragon aux familles.
   - Ils peuvent entrer sur scène, se cacher dans le dragon et se déplacer à l'intérieur en simulant le mouvement de l'animal. Ils peuvent ensuite commencer à émettre des sons collectivement, un par un, tous en même temps, mais avec des formes et des messages individuels.

Dans le contexte du « Catharsir », les enfants trouvent un espace sûr où ils peuvent exprimer librement leurs pensées et leurs émotions. Cependant, pour que cette expérience soit profonde et significative, il est essentiel que l'animateur de l'atelier utilise une action créative, en fournissant des conseils inspirants et sensibles pour faciliter cette ouverture émotionnelle. Cette stratégie encourage la construction d'une image corporelle qui commence à traiter, réparer et transformer l'expérience de la maltraitance.

Atenttion !!!

L a mise en scène est profondément influencée par le contexte et la façon dont les enfants se sentent, ce qui rend pratiquement impossible la définition d'une étape rigide dans ce guide.

Toutefois, certains éléments essentiels doivent être présents :

1. I Il est essentiel que les pères, les mères et les tuteurs soient invités à la mise en scène pour partager ce moment spécial avec leurs filles et leurs fils.
2. La mise en scène doit inclure tous les enfants, en veillant à ce que chaque participant ait une place significative dans l'événement.
3. Il est important de prévoir un moment sur scène où les mères et les pères interagissent directement avec leurs enfants.
4. Dans cet espace partagé, les mères et les pères auront pour rôle d'enlever les post-its collés sur le personnage fictif, sur lequel a été enregistré le son qui fait le plus souffrir les enfants. Cet acte symbolique renforce l'idée d'écoute et d'attention, en favorisant une connexion émotionnelle et une réflexion sur les expériences des enfants.
5. Ce post it sera lu par les parents et brûlé dans un pot d'argile ou transformé en origami dans lequel le parent ou la personne qui s'occupe de l'enfant s'engage à s'occuper des enfants conformément aux demandes de ces derniers.

Ces éléments permettent à la mise en scène d'être un moment de catharsis et de connexion, où les enfants peuvent exprimer leurs sentiments et leurs expériences, et où les familles peuvent les accompagner à partir d'un lieu de soutien et d'empathie.

Pouvoir du jour : Ma mise en scène est un cadeau, car ce que j'ai à dire est très précieux.

Important pour la mise en scène

1. I l est important d'imprimer les comptes rendus de toutes les actions. Les parents voudront voir le processus.

2. L es mères, les pères, les tuteurs et les soignants veulent comprendre ce qu'est le « Catharsis » et la personne qui dirige l'atelier doit répondre à ce besoin et communiquer la signification du « Catharsir » par le biais d'une action performative. (Un câlin, des mots gentils, ne jamais juger les parents, au contraire, une action leur est offerte, danser sur scène, crier au milieu d'un câlin fort avec leur enfant, offrir un cadeau (fait par les enfants dans lequel l'attention et les soins sont réclamés dans le respect et l'égalité), cela peut être avec un dessin, une lettre, une poignée, un engagement qui commence à rétablir la connexion entre l'adulte et son propre enfant intérieur.

3. Quand on « Catharsi » avec des enfants, on ne peut pas ignorer la famille. C'est par les enfants que l'on entre dans les familles.

4. Le personnage fictif est une création collective qui doit faire partie de la scène et dans lequel tout ce que les enfants ont ressenti a été enregistré, il est très important de le garder pour des rencontres ultérieures.

Après

La rencontre après l'atelier est une promesse implicite que les enfants considèrent comme quelque chose de naturel et de nécessaire. Même si elle n'est pas prévue immédiatement, les enfants ont toujours le désir de se retrouver, de se reconnecter, de partager et de revivre l'expérience. Cette attente ne doit pas être sous-estimée, car pour eux, l'atelier ne se termine pas à la fin des activités programmées, mais se poursuit dans leur imagination, dans leurs souvenirs et dans leur désir de continuer à apprendre et à grandir avec leurs camarades et les animateurs.

Il est donc essentiel que cet « après » ait une continuité tangible, avec des rencontres prévues à moyen et long terme. Ces rencontres permettent aux enfants de réfléchir à l'impact de l'atelier sur leur vie quotidienne, de partager de nouvelles expériences dérivées de ce qu'ils ont appris et de réaffirmer les liens affectifs noués au cours du processus. Contrairement aux adultes, dont l'attention peut être

fragmentée par de multiples responsabilités, les enfants maintiennent un lien émotionnel prolongé, se souvenant de l'atelier et de ses animateurs avec un profond sentiment de gratitude et d'affection. Ainsi, le maintien des réunions réaffirme pour les enfants leur importance dans ce projet.

L a relation qui s'établit avec les enfants est durable et riche de sens. Les enfants gardent non seulement les actions créatives, mais aussi les moments d'affection, de compréhension et d'écoute qu'ils ont vécus pendant l'atelier. Leur capacité de reconnaissance et d'affection est immense et souvent illimitée. C'est pourquoi l'aménagement d'espaces de suivi, dans lesquels les retrouvailles peuvent avoir lieu, renforce ce lien et contribue à la consolidation d'un processus éducatif et émotionnel plus complet et plus profond.

En bref, les retrouvailles après l'atelier ne répondent pas seulement à un désir naturel des enfants, mais deviennent une partie essentielle de leur processus de développement, dans lequel les expériences partagées continuent à avoir une valeur transformatrice au fil du temps. À ce stade, après l'atelier, il est recommandé de procéder aux actions suivantes :

1. **Exposition des actions créatives des enfants : si et seulement si les enfants et leurs représentants autorisent l'exposition de leurs créations :** L'exposition des actions créatives des enfants est essentielle, car elle donne une visibilité à leurs expériences, à leurs émotions et à leur apprentissage de manière authentique. Ce type d'exposition offre à chaque enfant la possibilité de montrer ce qu'il a découvert et exprimé tout au long du processus, en réaffirmant son individualité et sa créativité dans un espace de respect et d'admiration. D'autre part, en exposant leurs actions créatives, les enfants non seulement consolident ce qu'ils ont appris, mais renforcent également leur estime de soi en sentant que leurs idées et leurs expressions sont appréciées par le groupe et par les adultes présents. En outre, cet espace favorise la communication non verbale et le langage symbolique, éléments essentiels au développement émotionnel et social des enfants, en leur permettant de communiquer ce qu'ils ne peuvent peut-être pas exprimer avec des mots.

2. **Rencontres créatives et performatives :** ces rencontres sont recommandées pour maintenir la motivation des enfants en éveil, car c'est la durée moyenne pendant laquelle ils ont tendance à conserver l'intérêt et l'élan pour une activité créative avant qu'il ne s'estompe. Ces rencontres, axées sur la pratique artistique et performative du « Catharsir », sont des espaces permettant aux enfants de continuer à développer leurs capacités d'expression et de participer à des spectacles où ils expriment leur monde intérieur et traitent leurs expériences.

L’accompagnement d'un psychologue lors de ces rencontres est crucial, car ce type d'activités peut déclencher des émotions profondes et des souvenirs significatifs chez les enfants, surtout s'ils ont vécu des situations difficiles. Le psychologue peut créer un environnement sûr permettant aux enfants d'explorer leurs émotions sans crainte, en leur offrant un encadrement et un soutien si nécessaire. Sa présence lui permet également de surveiller et de guider les processus d'interaction émotionnelle et de groupe qui se produisent lors de ces activités, en veillant à ce que l'apprentissage et l'expression de soi se déroulent de manière saine et constructive. Ces rencontres constituent donc une stratégie à long terme pour le développement émotionnel et social des enfants, renforçant leurs capacités d'expression et de création et consolidant un espace où ils se sentent compris, valorisés et libres d'être authentiques.

3. **Concevoir des lignes de temps : Photos, créations picturales, créations écrites et corpographies :** la conception de lignes de temps comprenant des photos, des créations picturales, des créations écrites et des corpographies après les sessions est une pratique importante car elle permet aux enfants de visualiser leur processus créatif et émotionnel de manière tangible. Ces lignes du temps fonctionnent comme un enregistrement visuel et chronologique de leurs expériences et de leurs réalisations tout au long de l'atelier, ce qui renforce leur sentiment de progrès et leur donne une perspective claire de l'évolution de leurs compétences et de leurs expressions.

Les photos capturent des moments importants et leur permettent de se rappeler des détails spécifiques de chaque activité, tandis que les créations picturales et écrites offrent une fenêtre sur leurs pensées et leurs émotions à différents moments. D'autre part, les corpo-graphies - représentations des mouvements et des expressions du corps - enregistrent leur communication non verbale et leur façon d'exprimer leurs sentiments à travers leur corps. L'ensemble de ces éléments constitue un récit visuel qui les aide à se souvenir et à assimiler ce qu'ils ont vécu.

Ce registre est également précieux pour l'accompagnement pédagogique et thérapeutique, car les animateurs ainsi que les parents et les soignants peuvent observer les transformations et le développement de chaque enfant. En outre, en passant en revue le calendrier, les enfants ont l'occasion de réfléchir à leurs expériences, ce qui renforce leur estime de soi et les rend fiers de leurs réalisations. Cela crée un sentiment de continuité et d'appartenance, les encourageant à continuer à participer et à s'exprimer de manière créative et authentique.

4. **En cas de risque, le soutien des institutions juridiques devrait être disponible pour offrir aux enfants une condition de protection et de bien-être :** L'implication des entités juridiques garantit que les actions de protection sont efficaces et menées dans le respect des réglementations en vigueur, ce qui permet une intervention adéquate et rapide dans les situations susceptibles de mettre les enfants en danger. En outre, la collaboration avec ces institutions offre un soutien global, car elles peuvent fournir des ressources et des services spécialisés, tels que des conseils juridiques, des conseils psychologiques, des soins médicaux et des programmes d'assistance sociale pour les enfants et leurs familles.

Dans les ateliers ou les espaces tels que « Catharsir », où les enfants explorent et expriment leurs émotions et leurs expériences, des situations de vulnérabilité ou de risque peuvent être mises en évidence. Dans ce cas, le fait de disposer d'un plan de secours avec les institutions juridiques permet d'agir immédiatement pour protéger les enfants et leur offrir un environnement où ils se sentent en sécurité et soutenus. Cette approche permet non seulement de renforcer la confiance des enfants dans l'espace de l'atelier, mais aussi de promouvoir une culture de respect et de protection de leurs droits fondamentaux.

5. **Analyser les registres d'attention à travers le modèle octadique de Katya Mandoki** (Mandoki, 2006): il permet d'observer et de comprendre en profondeur les expériences esthétiques, sensorielles et émotionnelles des enfants lors d'un atelier ou d'une activité créative. Ce modèle d'analyse, créé par la philosophe et théoricienne Katya Mandoki, décompose l'expérience esthétique en huit dimensions (ou « octants ») qui aident à comprendre comment l'individu se rapporte à l'environnement et à son propre moi par le biais des sens et des émotions.

En appliquant ce modèle aux enregistrements des activités créatives des enfants - tels que les dessins, les mouvements, les sons ou toute manifestation d'une attention particulière - il est possible d'identifier en détail les aspects ou les stimuli les plus significatifs pour eux et la manière dont chaque expérience esthétique les affecte. Chaque octant du modèle se concentre sur une manière particulière de sentir et de percevoir, de sorte que cette approche permet d'analyser les expériences des enfants dans l'atelier sous différentes perspectives :

a) **Relationalité** : comment les enfants se connectent avec les objets, les personnes ou les situations de leur environnement.
b) **Temporalité** : la façon dont ils vivent le temps dans l'activité, y compris s'ils se sentent coincés dans un moment ou dans un flux d'expériences.

c) **Spatialité** : la perception de l'espace et la manière dont ils interagissent physiquement dans l'environnement.
d) **Corporalité** : la manière dont ils se manifestent à travers leur corps, leurs gestes et leurs mouvements.
e) **Qualité affective** : les sentiments qui émergent, tels que la joie, le calme ou la frustration.
f) **Materialité** : comment les matériaux physiques utilisés dans les activités affectent leur perception et leur réponse.
g) **Formalité** : la structure que leurs expressions adoptent, la manière dont ils organisent et présentent leurs créations.
h) **Contextualité** : l'influence du contexte culturel, social et émotionnel sur leur expression.

Cette analyse permet aux animateurs d'ateliers d'obtenir une image large et détaillée de l'impact de chaque activité sur les enfants sous divers aspects esthétiques et sensoriels. Ce faisant, des stratégies pédagogiques et artistiques peuvent être conçues pour renforcer la créativité et l'expression de chaque enfant, en veillant à ce que l'atelier ne soit pas seulement un espace d'apprentissage, mais aussi d'enrichissement sensoriel et émotionnel.

6. **Accompagnement à long terme :** l'acompagmenent à longue terme est essentiel dans la pratique performative du « Catharsir » car cette approche permet d'approfondir les processus de développement émotionnel, créatif et d'expression personnelle des enfants. Dans une pratique telle que « Catharsir », où l'expression corporelle et émotionnelle est essentielle, le temps devient un facteur crucial pour permettre aux enfants d'explorer et de traiter leurs émotions d'une manière sûre et authentique.

a) Coissance émotionnelle et adaptation progressive : La continuité permet à chaque enfant de s'adapter progressivement à un espace où il peut exprimer des sentiments et des pensées qui n'ont souvent pas leur place dans leur vie quotidienne. Un processus prolongé permet aux participants d'apprendre à identifier et à communiquer leurs émotions de manière constructive, ce qui est essentiel à leur bien-être émotionnel et à leur résilience.

b) Approfondissement de la créativité et du développement artistique : La pratique du « Catharsir » implique des processus créatifs et performatifs qui nécessitent du temps pour évoluer. Grâce à un accompagnement soutenu, les enfants peuvent explorer et développer différentes formes d'expression, de l'expression verbale à l'expression corporelle, et prendre confiance en leur

capacité créative. Chaque séance leur donne l'occasion d'affiner leurs compétences et de trouver de nouvelles façons de communiquer leur monde intérieur.

c) Création d'un espace de sécurité et de confiance : l'accompagnement à long terme crée un environnement de confiance et de respect, dans lequel les enfants se sentent en sécurité pour explorer les aspects les plus vulnérables de leur être. Cet aspect est fondamental dans le « Catharsir », car l'expression authentique émerge dans des environnements où les participants perçoivent un soutien et une absence de jugement.

d) Développement de liens de soutien entre les participants : La continuité encourage la création de relations significatives entre les enfants, les animateurs et les adultes qui les accompagnent. Ces relations sont essentielles pour que les enfants se sentent compris et accompagnés dans leurs expériences, et leur apprennent également l'importance de l'empathie et du soutien mutuel dans un contexte de groupe.

D'après notre **expertise** en matière de pratiques performatives et pédagogiques, cet accompagnement soutenu est particulièrement bénéfique pour le développement holistique. Il facilite non seulement l'expression des émotions, mais aussi l'apprentissage des compétences de communication, de la maîtrise de soi et de l'empathie, en veillant à ce que chaque enfant trouve un espace sûr où il peut grandir à son rythme et découvrir le pouvoir de sa propre voix et de sa propre expression.

5.2.6 MANIFESTE POUR LES DROITS CORPORELS DES ENFANTS[145]

La nécessité de créer un manifeste déclarant l'attention fondamentale qui doit être portée au corps des enfants est apparue comme une réponse urgente à la situation actuelle, marquée par de multiples formes de vulnérabilité qui affectent les enfants dans diverses parties du monde. La rédaction de ce document m'a permis de reconnaître la maltraitance du corps des enfants et de réfléchir à sa naturalisation historique et globale. Dans un contexte d'augmentation de la violence, de l'exploitation, de la négligence et du manque de protection des jeunes, il est essentiel de disposer d'un document qui reconnaisse et garantisse le respect absolu de leur corps, de leur intégrité physique et émotionnelle et de leurs droits.

[145] Le concept de « Droits Corporelles » est une proposition originale de l'encadrante de cette recherche, Sonia Castillo, qui a judicieusement consacré ses recherches, ses efforts et ses déclarations à la reconnaissance, au soin et à la défense des droits corporels des personnes en situation de vulnérabilité.

Ce manifeste sert également de ligne directrice pour les processus de création artistique, les thèmes contenus dans la dernière partie du livret contribuant à sensibiliser les communautés.

1. Protection contre la violence et les abus



Image 36 séance corps et mouvements, atelier pmf 2023, Droits d'auteurs cartographie sud

L'augmentation des situations de violence, d'abus et d'exploitation des enfants appelle un manifeste qui place au centre la nécessité de protéger leur corps contre toute forme d'agression. Dans de nombreux cas, les enfants sont invisibles ou exclus des politiques publiques, ce qui aggrave leur exposition aux abus physiques, émotionnels et sexuels. Ce manifeste vise à lancer un cri d'alerte et de revendication, rappelant que l'enfance est une période de vulnérabilité qui doit être protégée par tous les niveaux de la société.

- Le corps des enfants NE SE TOUCHE PAS (ni battu, ni secoué, ni maltraité, ni brûlé, ni caressé), de quelque manière que ce soit et par qui que ce soit.

- Le corps des enfants n'est ni échangé ni troqué

- Le corps des enfants ne doit pas être traité avec des attitudes ou des paroles de mépris. Le mépris est l'une des formes d'agression les plus meurtrières pour la construction d'une image corporelle saine, car il attaque directement l'estime de soi et sape le concept de soi.

2. Respecter l'autonomie et la dignité de leur corps

Dans de nombreuses cultures et de nombreux systèmes éducatifs, le corps des enfants est traité de manière paternaliste, sans reconnaissance de leur autonomie ou de leur capacité à prendre des décisions les concernant. Il est essentiel que ce manifeste promeuve une éducation qui respecte leur dignité corporelle, où on leur apprend à reconnaître leurs limites, à dire « non » et à être conscients des droits qu'ils ont sur leur propre corps. Ce respect est essentiel à la construction d'une culture qui prévient les abus et favorise l'estime de soi et le soin de soi dès l'enfance.

- Le corps des enfants n'est pas OBSERVÉ de manière irrespectueuse. Les filles et les garçons doivent être regardés dans les yeux.

- Le corps des enfants n'est pas enregistré sur des supports audiovisuels sans l'autorisation de leurs représentants légaux et de l'enfant. Ces enregistrements doivent être contrôlés avant d'être publiés.

- Nul ne doit avoir des enregistrements d'enfants autres que les siens sur ses réseaux sociaux.

- Les enfants décideront de la manière dont ils doivent être mentionnés.

- Les enfants doivent décider de leur identité et être respectés dans la manière dont ils souhaitent l'exprimer.

- Les enfants ont droit à un espace personnel et intime SÛR qui leur permet d'être et d'être avec eux-mêmes. Un territoire sûr pour eux-mêmes.

3. Soins spéciaux dans les situations de migration, de conflit et de vulnérabilité

La situation actuelle, marquée par des phénomènes mondiaux tels que les migrations forcées, les conflits armés et les crises humanitaires, a créé un contexte de risque accru pour les enfants. Les enfants migrants, réfugiés ou déplacés sont confrontés à des conditions extrêmes qui mettent en péril leur intégrité physique et émotionnelle, et n'ont souvent pas accès à des soins médicaux, nutritionnels et psychologiques adéquats. Un manifeste prônant les soins essentiels au corps des enfants dans ces contextes est vital pour assurer leur protection et leur bien-être.

1. Les enfants en situation de migration seront protégés et soignés par les adultes qui les entourent. Les enfants sont la responsabilité de tous, c'est pourquoi, en cas de xénophobie, d'attitudes de mépris et/ou de maltraitance, l'adulte accompagnateur qui se trouve à proximité sera le premier intervenant et celui qui se chargera de demander de l'aide.

2. Le corps des enfants migrants doit être pris en charge dans les services de santé, indépendamment de leur statut juridique sur le territoire. La migration est une décision d'adulte qui affecte directement le corps des enfants.

3. Les enfants doivent être traités avec humanité, dignité et respect. Il n'y a pas de re-victimisation, pas d'utilisation de l'image de l'enfant pour recevoir ou apparaître publiquement.

4. Des soins complets pour le bien-être physique et émotionnel

Les soins apportés au corps des enfants ne doivent pas se limiter à l'aspect physique, mais doivent également inclure leur bien-être émotionnel et mental. Le corps de l'enfant est indissociable de son

développement émotionnel, c'est pourquoi ce manifeste devrait préconiser des soins holistiques portant à la fois sur la santé physique et le soutien psychologique. L'importance du jeu, de l'affection, de l'expression créative et du soutien émotionnel dans la croissance saine des enfants doit être reconnue.

1. Le corps des enfants doit être traité en priorité dans les établissements médicaux.

2. Les enfants ont besoin d'un environnement sain dans lequel ils peuvent exprimer ce qui leur est arrivé, en bien ou en mal, leurs émotions, leurs peurs et leurs attentes.

5. Urgence de Politiques Publiques qui protègent leurs droits corporels

Bien qu'il existe des conventions et des accords internationaux sur les droits de l'enfant, dans de nombreux cas, les politiques publiques n'accordent pas la priorité aux mécanismes de protection du corps des enfants ou ne les mettent pas en œuvre de manière efficace. Ce manifeste se justifie comme un outil de lobbying pour exiger des gouvernements et des institutions qu'ils créent et mettent en œuvre des politiques qui garantissent la protection complète du corps des enfants dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la justice et de la sécurité.

1. Les organes des enfants doivent être soutenus par le service de santé dans tous les cas.

2. Le corps des enfants sera protégé en priorité en cas d'événement naturel ou sécuritaire entraînant un déplacement immédiat.

6. Sensibiliser la société à l'importance de la protection du corps des enfants

Le manifeste vise également à sensibiliser l'ensemble de la société à l'importance du respect et de la protection du corps des enfants. Il est nécessaire de faire prendre conscience que tous les adultes - parents, enseignants, soignants et la communauté au sens large - ont une responsabilité partagée dans la protection des enfants. Il s'agit non seulement de les protéger des situations d'abus, mais aussi de veiller à ce qu'ils grandissent dans un environnement qui promeut le respect de leur corps, l'égalité des sexes et la diversité.

1. Dans les institutions sociales, il faut sensibiliser au respect du corps des filles et des garçons.

2. Les enfants doivent être sensibilisés au respect de leur propre corps et de celui des autres.

3. Les enfants doivent avoir la possibilité de demander de l'aide, de signaler les abus ou de discuter de leurs pensées et idées suicidaires.

La création d'un manifeste sur la protection du corps des enfants n'est pas seulement une nécessité, mais une urgence dans la situation actuelle. Les enfants doivent être protégés de toute forme de violence et d'exploitation, et leur autonomie, leur dignité et leur bien-être doivent être garantis par la société dans son ensemble. Ce manifeste se veut une déclaration de principes et un appel à l'action pour que les institutions, les familles et la communauté assument leur responsabilité de prendre soin des enfants, en leur garantissant le droit de grandir dans un environnement sûr, respectueux et sans violence.



Image 37 création d'empreintes digitales picturales avec de l'eau et de la peinture, séance atelier pmf, 2023, droits d'auteur réservés

5.2.7 Contributions du projet TransMigrARTS à la Performance du Catharsir

À travers le projet TransMigrARTS, la possibilité d'utiliser les arts comme une alternative méthodologique pour travailler sur les problèmes sociaux est devenue évidente. En ce sens, TransMigrARTS se positionne comme un modèle d'intervention où les arts ne sont plus exclusivement un médium esthétique mais une pratique appliquée et contextualisée, capable de générer des changements réels dans des contextes de grande vulnérabilité.

D'autre part, le projet apporte à la stratégie méthodologique la modalité de l'atelier, qui constitue une manière de faire scientifiquement de la recherche créative appliquée, qui à son tour est établie comme une contribution aux sciences fondamentales, en tenant compte du fait que l'ICA a une applicabilité sociale. Par conséquent, dans cette recherche, la pratique de la performance est configurée comme une performance appliquée pour la transformation des vulnérabilités vécues par les enfants migrants.

Dans le projet TransMigrARTS, la réparation et la transformation des vulnérabilités est spécifiée comme l'objectif principal, cependant, pour cette recherche, la performance du Catharsir est établie comme une possibilité de sauvetage dans les premiers niveaux d'affectation146.

Sachant que le « sauvetage » peut avoir lieu aux niveaux physique, émotionnel et social, la proposition méthodologique de la « Performance du Catharsir » couvre les trois niveaux de sauvetage de la manière suivante :

- **Sauvetage physique** : bien qu'elle n'apporte pas de solution permanente aux vulnérabilités transcendantales telles que la faim, le logement et l'hébergement, cette stratégie permet de sauver le schéma corporel de la manière dont l'enfant dimensionne son image corporelle de la sociopersonne.

- **Sauvetage émotionnel** : grâce à l'autofiction, l'enfant se visualise à travers ses potentialités, ce qui augmente sa confiance en lui.

- **Sauvetage social** : l'image de la sociopersonne est établie à travers les expériences que l'enfant a avec le contexte qui l'entoure et qui, selon sa propre perception, établit des

146 Dans le contexte de cette recherche, le **sauvetage** est défini comme un processus global qui vise à récupérer, revaloriser et protéger les droits, la dignité et l'identité des enfants qui ont été victimes d'abus, de migrations et d'autres formes de violence. Ce concept implique non seulement des actions immédiates pour garantir la sécurité et le bien-être des enfants, mais aussi des interventions durables qui favorisent leur développement intégral, leur réintégration sociale et la resignification de leurs expériences dans une perspective de transformation.

modes de réponse. Par conséquent, le spectacle du Catharsir constitue une voie méthodologique dans laquelle la manière de se concevoir comme un pouvoir est nourrie, ce qui se reflète dans son schéma corporel et dans sa manière d'entrer en relation avec les autres.

Enfin, le projet TransMigrARTS contribue à cette recherche en fournissant un dossier éthique qui détermine les paramètres minimaux garantissant le bien-être physique et émotionnel des personnes participant aux ateliers. Pour cette recherche, en plus du dossier général établi par le projet TransMigrARTS, il a été nécessaire de concevoir et de mettre en œuvre un dossier spécifique pour les communautés d'enfants. Ce dossier comprend les exigences minimales de base de l'institution, du ministère de l'éducation, de la loi sur les enfants et les adolescents et de la constitution colombienne.

5.2.8 Contributions de la Performance du Catharsir au projet TransMigrARTS

- La performance du Catharsir permet, dans le cadre du projet TransMigrARTS, de légitimer la fiction en tant que stratégie méthodologique pour la survie des enfants migrants. Cela permet de multiples formes de communication de l'indicible, en particulier pour les enfants qui ont été victimes de violence.

- La performance du Catharsir expose la nécessité pour le projet TransMigrARTS de reconnaître les exigences institutionnelles et légales pour travailler avec les communautés d'enfants.

- La performance du Catharsir révèle la nécessité d'avoir des conseillers d'atelier qui soient experts en pratiques artistiques et qui aient une expérience de l'enseignement, qui aient une grande sensibilité dans le dialogue avec les enfants et qui soient capables d'établir des relations en harmonie avec les conditions propres aux enfants.

- La performance du Catharsir met sur la scène de TransMigrARTS la distorsion de l'image personnelle de la personne partenaire comme une vulnérabilité des enfants en situation de migration, qui doit être abordée en priorité dans les ateliers destinés aux communautés d'enfants.

AUTRES CONTRIBUTIONS

5.2.7.1 Par rapport à la Rercherche Création Appliquée (RCA)

Dans le projet TransMigrARTS, l'atelier « Performer Ma Frontière », réalisé en février, mars et avril 2023, avec 28 étudiants migrants de troisième et quatrième année de l'ITD Laureano Gómez, les contributions du Catharsir en tant que stratégie méthodologique de la RCA dans le cadre du scénario des enfants sont devenues évidentes :

1. Il propose des actions spécifiquement conçues pour la population enfantine, en tenant compte des vulnérabilités propres à la communauté, et établit également des lignes directrices pour l'observation, l'analyse des populations et la détermination des actions les plus pertinentes

2. La RCA s'est concentré sur les processus créatifs qui contribuent de manière significative au secteur des affaires ; cependant, avec le projet TransMigrARTS, la recherche créative appliquée est l'une des méthodologies pionnières pour aborder les populations vulnérables, avec une condition délicate telle que la migration au niveau mondial.

   Grâce à cette recherche, la RCA commence à disposer d'un ensemble d'outils (atelier, bases d'atelier et boîte à outils dans l'abécédaire et un manifeste qui propose les droits corporels des enfants comme une question sociale prioritaire), avec lesquels il peut commencer à explorer les espaces sociaux dans lesquels les populations d'enfants sont accueillies et reçues.

3. La possibilité de poursuivre dans cette voie de recherche, en élaborant des outils spécifiques pour des populations, des besoins et des circonstances spécifiques.

5.2.7.2 Contributions de la thèse en termes d'impact social et ses résultats

Ce projet est transformé pour soutenir la population des enfants et des jeunes, les migrants qui passent par l'ITD Laureano Gómez, leurs familles et l'institution, bien qu'il ait déjà circulé avec une anatomie différente et qu'il ait pénétré de manière différente, évidente et transcendante dans d'autres populations. Dans ce cas particulier, le projet se nourrit et s'enrichit des apports de la Recherche sur la Création, des modes de relations sensibles, des pratiques et des expériences socio-situationnelles et se projette vers la communauté dans le but d'observer les apports suivants de manière processuelle :

1. **La reconnaissance de la richesse de la diversité :** la communauté prendra conscience de la multiplicité des formes ethniques, culturelles, de la diversité des genres et des multiples possibilités d'interagir avec le monde à partir de relations inter-sensibles.

2. **Valoriser la sensibilité de l'autre :** les créations autopoétiques sont des formes de réaffirmation du pouvoir de la sensibilité et de la corporalité. MA création, vue de votre

point de vue, dialogue sur un pied d'égalité et me permet de sentir l'autre et de sentir le sentiment de l'autre dans l'autre.

3. **Vivre la migration de l'autre** : le transit et la migration sont les expériences communes de ceux qui participent à ce projet, mais leurs paris dialogueront avec le spectateur, l'invitant à transiter avec eux et à percevoir l'expérience de manière corporelle. Cela stimulera des formes d'interaction empathiques.

4. **Réorienter le regard sur l'expérience du transit** : le transit laisse une marque indélébile sur le corps de chair et sur le corps sensible ; cette marque devient une blessure lorsqu'elle est imprégnée d'abus, de discrimination et de maltraitance physique. Iskra Pavez souligne l'impuissance des enfants migrants qui doivent subir des mauvais traitements sans pouvoir y répondre de manière autonome. Cette expérience-blessure peut être convertie, à partir des corpographies, en un chemin d'autonomisation qui permet tout d'abord à l'enfant de tracer ses itinéraires, de les dessiner, de les mettre en mémoire, de les incarner, de les crier, de les exploiter et enfin de les caresser et de les pardonner. Se reconnaître comme un enfant-enfant avec une voix puissante et avec la mission de Bien Vivre (KAUSAY. 2008). Apprécier l'expérience de la douleur à travers les yeux de l'affection est la contribution qui, je crois, fera la différence dans la communauté, car elle permettra à la communauté des enfants migrants de trouver le chemin de la réparation et la possibilité de donner du son à sa voix.

5. **Propositions politiques pour la RÉPARATION ET LA NON RÉPETITION :** Pour qu'une expérience dépasse les murs de l'école et devienne une politique sociale, elle doit d'abord être politique dans l'institution primaire, la famille. Transférer cette politique de Réparation et de Non-répétition dans les contextes immédiats, en reconnaissant que ceux-ci font partie de la gouvernance de l'Etat et que le sujet politique qu'est l'enfant provient de l'action politique des acteurs adultes qui l'entourent, permettra :

a. Institutionnaliser une équipe de performance pour les pratiques de bonne vie dans le contexte scolaire.

b. Dialoguer sur la base de ces pratiques avec les familles

c. Établir des paramètres de respect de la part de la communauté scolaire.

d. Établir des voies de réparation claires dans les protocoles de coexistence de l'école.

e. Établir une dynamique et des protocoles clairs pour le dialogue avec les migrants par l'ensemble de la communauté, en recherchant des formes de dialogue inclusives dans la dynamique de la migration.

f. Créer des espaces d'expression libre dans lesquels la performativité de la parole est encouragée.

5.2.7.3 Contributions à l'axe de recherche

L'enfance est, à bien des égards, une scène performative : une étape en mouvement constant où les enfants explorent, expriment et créent leur identité par le jeu, l'imitation et l'interaction avec l'environnement. Dans chaque geste, parole et action, les enfants jouent et reconfigurent le monde qui les entoure, expérimentent des rôles et testent des limites pour mieux comprendre qui ils sont et comment ils sont en relation avec les autres.

Ce caractère performatif de l'enfance se manifeste dans la manière dont les enfants adoptent différents personnages et expérimentent de multiples facettes d'eux-mêmes, que ce soit par le biais du jeu symbolique, de performances créatives ou simplement en jouant à « être ». Dans l'enfance, l'apprentissage et l'expression de soi sont profondément liés au corps, aux émotions et à l'imagination, faisant de chaque interaction et activité une sorte de « mise en scène » qui révèle leur perception du monde.

De plus, la performativité de l'enfance ne façonne pas seulement les enfants eux-mêmes, mais agit également sur leur entourage, invitant les adultes à repenser leur propre rôle et leur façon de voir le monde. L'enfance devient alors un acte vivant et spontané de création et de communication constante, dans lequel chaque enfant répète, transforme et partage son expérience de la vie et de l'être.