

Universidad Santo Tomás

Doctorado en Educación

Facultad de Educación

División de Universidad Abierta y a Distancia

Línea de investigación: Educación, derechos humanos, política y ciudadanía



**Aportes de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento, en un
contexto intercultural de Educación Media en Bogotá**

Angélica María Valencia Murillo

Bogotá D.C., mayo de 2025

**Aportes de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento, en un
contexto intercultural de Educación Media en Bogotá**

Angélica María Valencia Murillo

Director de Tesis

Dr. Julio Ernesto Rojas Mesa

Tesis para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá D.C., mayo de 2025

Tesis aprobada por: _____

Director de la tesis: _____

Jurados: _____

Nombre y Firma

Nombre y Firma

Nombre y Firma

Dedicatoria

Dedico esta tesis doctoral a mi madre y a mi hijo.

Ella, es quien merece tener el título de Doctora.

Doctora Myriam Murillo

Mediante su oración y crianza

siempre ha creído en mí.

Mi hijo Juan José Munar Valencia

Él, quien con sus enseñanzas de vida y consejos

me ha guiado como madre y maestra.

Agradecimientos

Siempre he creído en los Ángeles, de una u otra forma han acompañado mi camino. En momentos de tristeza y soledad han sido mi refugio y en momentos de alegrías y éxitos han significado una gran compañía.

Estos agradecimientos son para mis Ángeles...

A mi madre por llevarme en sus oraciones y ser el faro que ilumina y guía mi camino, con su sabiduría me aconseja y me muestra el rumbo a seguir.

A mi hijo Juan José, mi diseñador de gráficos, él hace que todo sea y se vea más fácil. Sus palabras y acciones me animan a continuar este camino académico.

Mi familia, seres de luz hermosos que me han acompañado en cada uno de los retos que he emprendido, siempre con su colaboración constante, hacen que mis días sean más felices. En cada reunión, viaje o aventura por contar, siento su escucha atenta, sus risas y sobre todo su apoyo incondicional. Les amo infinitivamente.

A las más bellas amistades que me han alentado a seguir adelante en este proceso, brindándome su sabiduría mediante palabras y acciones llenas de amorcito bonito, no se imaginan cuántas veces han llegado para salvarme de la frustración, así como han llegado para compartir gratos momentos que he disfrutado al máximo.

Mis amigas y amigos del trabajo, del Pregrado, de la Maestría, del Doctorado, del Diplomado y de los tantos y tantos encuentros académicos en los que he participado, les agradezco por compartir sus saberes y ofrecerme la posibilidad de expresar mi esencia.

A mis estudiantes de Grado Décimo y Once, promociones 2024 y 2025, quienes a través de los diversos lenguajes performativos y del teatro me permitieron seguir aprendiendo de ellas y ellos, con sus risas, críticas, aportes y transformaciones permiten seguir abriendo caminos para que futuras generaciones expresen su sentir a través de sus emociones, de sus saberes y sobre todo a través de sus acciones. Ustedes hacen que “Apostar por la esperanza” sea un proyecto de vida.

Al rector del Colegio Veinte de Julio IED, Germán Augusto Avendaño Chaves, quien me permitió implementar la investigación en esta institución, apoyándome en cada etapa de mi formación no sólo en estos últimos años del Doctorado, sino durante 15 años, creyendo en cada proyecto que he realizado y sobre todo dejando huella en el corazón de cada joven, en donde su diálogo transforma vidas. De corazón, gracias señor rector.

A mi sobrino Juan Nicolás, quien ha sido un gran acompañante en la escritura, celebro contigo culminar este gran reto, pues sé que comprendes qué ha significado la literatura en nuestras vidas y los grandes cambios que se llegan a entrever a través de ella. Eres un intelectual innato. A Juan Sebastián Devia, por tu valiosa ayuda, llegaste como un ángel, siendo portador de ideas creativas y mágicas presentaciones. Qué bonito contar contigo.

A mis mentores, el Doctor Jean Paul Pico, quien acompañó mi proceso doctoral durante un año, sembrando la semilla de un teatro de y para la comunidad. Al Doctor Julio Ernesto Rojas Mesa, mi asesor de tesis, quien de forma muy respetuosa acogió mi tema de trabajo doctoral, cosechando a la par conmigo, con sus aportes y consejos ha forjado en mí un espíritu de lucha, resistencia y esperanza a través de propuestas de paz.

Al Doctorado en Educación, por contar con grandes Doctoras y Doctores que orientaron cada seminario, compartiendo sus valiosos saberes.

A la línea de investigación en Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía, una excelente línea que no sólo aportó a mi formación académica y profesional, sino también a mi formación personal. Doctor Joselín Acosta, Doctora Claudia Vélez De la Calle y Doctora Carolina Arévalo, les agradezco cada una de sus voces, nutrieron significativamente esta tesis. Espero que más estudiantes puedan disfrutar de sus conversaciones constructivas, llenas de palabra dulce, de palabra bonita.

Finalmente, agradezco al Dios de la vida y de la creación originaria, a la Virgen política que revolucionó una época, a los Santos como transformaciones de espíritus de

la naturaleza y a mi padre –papito de mi corazón, quien me acompaña en otra dimensión—, por abrirme paso en este ámbito académico cuando la noche oscura del alma estaba presente en mi vida. Varias veces he afirmado, “Yo no llegué al Doctorado, el Doctorado en Educación llegó a mí” y con él llegaron los renacimientos y las nuevas apuestas hacia una Pedagogía Crítica Sentipensante.

Tabla de Contenido

1. Planteamiento del Problema de Investigación	25
1.1. Pregunta de Investigación.....	34
1.2. Objetivo General	35
1.2.1. Objetivos Específicos	35
1.3. Justificación	36
2. Marcos de referencia.....	42
2.1. Estado del Arte.....	43
2.1.1. Perspectivas de la Educación Intercultural	45
2.1.2. El Teatro como Mediación Pedagógica desde los Lenguajes Performativos	49
2.1.3. Aproximación a la Memoria Histórica del Desplazamiento y Las Migraciones	54
2.1.4. La Socioemocionalidad. Eje Catalizador de Experiencias Pedagógicas Críticas.	60
2.2. Marco Teórico	66
2.2.1. Interculturalidad Dialógica	66
2.2.2. El Teatro y los Lenguajes Performativos	70
2.2.2.1. El Teatro del Oprimido	70
2.2.2.2. El Teatro Épico de Brecht.	74
2.2.2.3. El Teatro de Denuncia Social de Santiago García.....	76
2.2.2.4. La Antropología Teatral de Barba	78
2.2.2.5. El Rol de los Lenguajes Performativos	82
2.2.3. El Contexto Socioemocional.....	84

2.2.4. El Ejercicio Activo de la Memoria	86
2.3. Marco Conceptual	92
2.3.1. Educación Intercultural	93
2.3.2. Capacidades Socioemocionales.....	95
2.3.3. Memoria Histórica desde el Desplazamiento y las Migraciones	96
2.3.4. Pedagogía Crítica.....	98
2.3.5. Categoría Metodológica - El teatro	99
3. Marco Metodológico	103
3.1. Paradigma Socio-Crítico	105
3.2. Enfoque Cualitativo	105
3.3. Diseño Metodológico.....	106
3.4. Población y Muestra.....	110
3.5. Instrumentos	111
4. Análisis y Discusión de Resultados	114
4.1. Laboratorio de Interculturalidad —Exploración de Presaberes—	114
4.1.1. La Literatura como Herramienta de Denuncia Social	120
4.1.2. Percepciones sobre los Lenguajes Performativos	124
4.1.3. Percepciones sobre el Rol del Teatro.....	134
4.1.4. Potencial del Teatro en la Memoria Histórica	136
4.1.5. El Teatro como Medio de Expresión Emocional	137
4.2. Laboratorio Pedagógico Teatral —Cocreación Artística—.....	142
4.2.1. Diseño de la Propuesta Cocreada con los Estudiantes de Educación Media en Contexto Intercultural	145
4.2.2. Fase de Sensibilización Socioemocional.....	146

4.2.3. Fase de Exploración Artística	150
4.2.4. Propuesta de Creación Performática.....	154
4.2.5. Talleres Sentipensantes	155
4.2.5.1. Taller Contexto y Sensibilización - Mi Árbol Genealógico.....	156
4.2.5.2. Taller Creación de Personajes - Biografías a partir de Historias Personales o Cercanas y Máscaras	157
4.2.5.3. Taller Exploración de Lenguajes Performativos.....	159
4.2.5.4. Taller Escritura y Narrativa.....	161
4.2.5.5. Taller Ensayos Performativos	163
4.2.5.6. Taller Integración Escenográfica y Musical.....	165
4.2.5.7. Presentación y Reflexión - Obra de Teatro	166
4.3. Laboratorio de Memoria	170
4.3.1. Análisis de Contenido y Semiótico desde la Literatura.....	171
4.3.2. Análisis de Contenido y Semiótico desde la Encuesta de Percepción Aplicada a los Estudiantes en Contexto Intercultural.....	177
4.3.3. Análisis de Contenido y Semiótico desde los Talleres de Co-Creación	183
5. Aportes Conceptuales, Metodológicos y Estéticos de la Propuesta Pedagógica Teatral	194
5.1. Aportes Conceptuales.....	194
5.2. Aportes Metodológicos.....	195
5.3. Aportes Estéticos	196
5.4. Hallazgos	197
5.4.1. Visualización de Categorías Emergentes mediante el Diagrama de Sankey	197
5.5. Hacia una Pedagogía Crítica Sentipensante	213

6. Conclusiones	223
7. Recomendaciones	229
Referencias Bibliográficas	232
Anexos.....	255
Anexo A. Instrumentos.....	255
Anexo B. Talleres Sentipensantes	267
Anexo C. Archivos Digitales de la Investigación	277
Anexo D. Transcripciones de los Datos Arrojados en los Talleres Realizados durante la Investigación	278
Anexo E. Carta de Aprobación CEBIC.....	356

Índice de Tablas

Tabla 1: <i>Objetivos, autores y aportes a la educación intercultural</i>	47
Tabla 2: <i>Objetivos, autores y aportes del teatro desde los lenguajes performativos</i>	53
Tabla 3: <i>Objetivos, autores y aportes de la memoria histórica del desplazamiento y la migración</i>	58
Tabla 4: <i>Objetivos, autores y aportes en torno a la socioemocionalidad</i>	62
Tabla 5: <i>Hallazgos, tensiones, convergencias y vacíos en las investigaciones del estado del arte</i>	65
Tabla 6: <i>Cronograma implementación de la investigación</i>	110
Tabla 7: <i>Estudiantes con saberes propios sobre desplazamiento y migración</i>	111
Tabla 8: <i>Percepciones sobre la música a través del canto y la danza</i>	126
Tabla 9: <i>Percepciones sobre la fotografía, la pintura y el dibujo</i>	129
Tabla 10: <i>Percepciones sobre las narraciones escritas: el cuento</i>	132
Tabla 11: <i>Percepción sobre las emociones asociadas al teatro y las narrativas de desplazamiento y migración</i>	139
Tabla 12: <i>Matriz de análisis de instrumentos – Laboratorio de Interculturalidad</i>	141
Tabla 13: <i>Relaciones establecidas a partir de la entrevista a profundidad</i>	143
Tabla 14: <i>Similitudes y ejemplos desde el taller “la paz se toma la palabra” a través de los lenguajes performativos</i>	151
Tabla 15: <i>Matriz de análisis de instrumentos – Laboratorio Pedagógico Teatral</i>	169
Tabla 16: <i>Matriz de análisis de datos desde la literatura</i>	172
Tabla 17: <i>Matriz de datos Encuesta de Percepción</i>	177
Tabla 18: <i>Matriz de análisis de datos desde los talleres de co-creación</i>	183
Tabla 19: <i>Matriz de análisis de instrumentos – Laboratorio de Memoria</i>	193

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Desplazados internos reportados en Colombia 1985-2015</i>	27
Figura 2: <i>Desplazados internos reportados en Bogotá entre 1985-2015</i>	28
Figura 3: <i>Infografía Datos para la paz – Unidad para las víctimas</i>	29
Figura 4: <i>Mapa de la crisis migratoria en Venezuela</i>	30
Figura 5: <i>Número de migrantes venezolanas (os) en Colombia, octubre de 2018 a febrero de 2024</i>	31
Figura 6: <i>Porcentajes de fuentes rastreadas por categorías</i>	44
Figura 7: <i>Categorías conceptuales</i>	93
Figura 8: <i>Categorías subordinadas del teatro</i>	99
Figura 9: <i>Integración de Métodos: Etnografía, Teatro y Codiseño</i>	104
Figura 10: <i>Nube de palabras - Conceptos recurrentes en la investigación</i>	113
Figura 11: <i>Acercamiento de los jóvenes a los Lenguajes performativos</i>	125
Figura 12: <i>Emociones asociadas al rol del teatro, desde los lenguajes performativos</i>	137
Figura 13: <i>Diagrama de Sankey de la categoría emergente Sensibilidad Cultural</i>	198
Figura 14: <i>Diagrama de Sankey de la categoría emergente Empatía</i>	200
Figura 15: <i>Diagrama de Sankey de la categoría emergente Aprendizaje</i>	202
Figura 16: <i>Diagrama de Sankey de la categoría Teatro</i>	204
Figura 17: <i>Diagrama de Sankey Código entrevista a profundidad</i>	206
Figura 18: <i>Diagrama de Sankey Código obra de teatro</i>	208

Índice de Anexos

Anexo A. Instrumentos	255
Anexo B. Talleres sentipensantes	267
Anexo C. Archivos digitales de la investigación.....	277
Anexo D. Transcripciones de los datos arrojados en los talleres realizados durante la investigación.....	278
Anexo E. Carta de aprobación CEBIC.....	356

Resumen

La presente tesis doctoral titulada Aportes de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento en un contexto intercultural de Educación Media en Bogotá se desarrolló entre 2021 y 2024, en el marco de la línea de investigación de Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía perteneciente al Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. El objetivo central es establecer los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de una propuesta pedagógica teatral en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento. La base teórica y epistémica se fundamenta en el Teatro del Oprimido y la metodología TransMigrARTS como mediaciones pedagógicas, la interculturalidad crítica, la memoria histórica, las capacidades socioemocionales y la pedagogía crítica como ejes de resistencia educativa.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo, interpretativo y socio-crítico, empleando el Etnoteatro, que combina etnografía e investigación en artes. El estudio se desarrolló en tres etapas: el Laboratorio Intercultural (exploración de presaberes), el Laboratorio Pedagógico-Teatral (co-creación artística) y el Laboratorio de Memoria (análisis y triangulación de datos). Las técnicas incluyen observación participante, entrevistas en profundidad, encuestas de percepción y talleres performativos. La muestra es de 101 estudiantes de Educación Media del Colegio Veinte de Julio IED, seleccionados mediante muestreo intencional por su experiencia intercultural y conocimiento sobre desplazamiento y migración.

Los resultados evidencian que el teatro y los lenguajes performativos, como la música, la danza y las artes visuales, facilitan la construcción de la memoria histórica, promoviendo la reflexión crítica, la empatía histórica y la sensibilidad cultural. En conclusión, se resalta el teatro como mediación pedagógica para el fomento de culturas de paz, resiliencia y reconocimiento del otro, con potencial de aplicación en diversos contextos educativos y sociales.

Palabras clave. Educación intercultural, teatro, capacidades socioemocionales, desplazamiento y pedagogía crítica.

Abstract

This doctoral thesis named Contributions of a theatrical pedagogical proposal on displacement in an intercultural context of Secondary Education in Bogota was developed between 2021 and 2024, within the framework of the Education, Human Rights, Politics and Citizenship research line belonging to the Doctorate in Education at University Santo Tomás. The most important objective is to establish the conceptual, methodological and aesthetic contributions of a theatrical pedagogical proposal in the construction of historical memory of displacement. The theoretical and epistemic ground is based on the Theatre of the Oppressed and the TransMigrARTS methodology as a pedagogical mediations, critical interculturality, historical memory, socio—emotional capacities and critical pedagogy as axes of educational resistance.

As to methodology, a qualitative, interpretive and socio—critical approach is adopted, using Ethno theatre, which combines ethnography and research in the arts. The study was developed in three stages: the Intercultural Laboratory (exploration of prior knowledge), the Pedagogical—Theatrical Laboratory (artistic co—creation) and the Memory Laboratory (data analysis and triangulation). The techniques include participant observation, in—depth interviews, perception surveys and performance workshops. The sample incorporates 101 high school students from the Veinte de Julio IED School, selected through intentional sampling, for their intercultural experience and knowledge about displacement and migration.

The results show that theatre and performative languages, such as music, dance and visual arts, facilitate the construction of historical memory, promoting critical reflection, historical empathy and cultural awareness. In conclusion, theatre is highlighted as a pedagogical mediation for the promotion of cultures of peace, resilience and recognition of others, with potential for application in various educational and social contexts.

Keywords: Intercultural Education, Theatre, Socio—emotional Capacities, Displacement and Critical Pedagogy.

Introducción

Esta investigación surge a partir de la necesidad de comprender y abordar el fenómeno del desplazamiento y la migración en contextos interculturales, considerando su impacto en la construcción de la memoria histórica en los estudiantes de Educación Media. Este interés se fundamenta en la relevancia académica y social de explorar cómo el teatro, acompañado de diversos lenguajes performativos, pueden actuar como mediaciones pedagógicas críticas, capaces de visibilizar narrativas silenciadas, y fomentar la empatía histórica. A lo largo del desarrollo de la investigación, se identificaron problemáticas asociadas a la baja sensibilidad cultural, la falta de empatía hacia las experiencias de migración y desplazamiento, así como limitaciones en las prácticas pedagógicas tradicionales para integrar estas temáticas en el ámbito educativo.

El trabajo busca generar resultados que contribuyan al fortalecimiento de la memoria histórica, la sensibilización cultural y el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, promoviendo la reflexión crítica y la participación en la transformación de su entorno. El enfoque metodológico adoptado se basa en el paradigma cualitativo, interpretativo y sociocrítico, utilizando el Etnoteatro como método intrametodológico que combina la etnografía y la investigación en artes. Este enfoque permite no solo analizar las vivencias de los participantes, sino también cocrear espacios de diálogo intercultural, donde el arte se convierte en una mediación para la construcción de conocimientos significativos y la promoción de culturas de paz y resiliencia en contextos educativos diversos.

De esta manera, se aborda la educación intercultural, como un ejercicio activo que en la actualidad plantea retos que conllevan a establecer una interacción constante entre las diversas culturas que coexisten en Latinoamérica y, para este caso puntual, en Colombia, desde los distintos contextos interculturales, como es el caso de los grupos étnicos, los migrantes y los mestizos, quienes desde su identidad, narraciones, educación propia, saberes ancestrales y diversidad cultural han entablado una relación

entre ellos mismos, no sólo en el ámbito educativo, sino también en ambientes familiares, de vecindario, laboral, entre otros.

De ahí que fenómenos sociales como el desplazamiento y, como parte de este, la migración, surjan como elementos fundantes de nuevas socializaciones y formas de convivencia que conlleven un trabajo de reconocimiento del otro y sus vivencias. En ese sentido, aparece un marco educativo acorde con las necesidades de un contexto intercultural en Educación Media, que potencializa el teatro como fundamento pedagógico que permite ampliar, a través de diferentes aportes, las visiones de una sociedad que durante años se ha involucrado desde diferentes posturas culturales, políticas y económicas en complejos procesos de resiliencia y compartir de experiencias.

Para una mayor comprensión del trabajo desarrollado que responda a dichas necesidades educativas, se implementa una investigación que arroja los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento en contexto intercultural de Educación Media en Bogotá. De ahí que este documento doctoral dé cuenta de este proceso a través de la estructuración pertinente de varios apartados.

En la primera parte se establece el problema de investigación y la pregunta problema, en donde se expone de manera general el panorama educativo en cuanto al conocimiento sobre la situación de desplazamiento y migración por el que pasan agentes de la comunidad educativa y la forma como el teatro, acompañado de los lenguajes performativos se convierte en una mediación pedagógica para reconocer al otro; los objetivos y la justificación presentan la población con quienes se desarrolla la propuesta, siendo los estudiantes de Educación Media del Colegio Veinte de Julio IED y parte de la comunidad educativa la muestra representativa en un contexto intercultural de grupos étnicos, migrantes y mestizos, quienes se identifican en la problemática, como ciudadanos que presentan una baja sensibilidad cultural y empatía histórica frente a conflictos sistemáticos y estructurales, llevándolos a desconocer situaciones

históricas de las cuales ellos y sus familias han sido partícipes en el pasado y, en varios aspectos continúan viviendo.

En la segunda parte se encuentra el marco de referencia, dividido en tres secciones: el estado de la cuestión o el estado del arte, el marco teórico y el marco de referencia. El estado del arte se desarrolla a partir de los trabajos investigativos que aparecen de forma reiterada en las bases de datos, motores de búsqueda y revistas consultadas a nivel de Latinoamérica y Europa para centrarse en Colombia, convirtiéndose en los insumos fundamentales de temáticas relacionadas con la educación intercultural en conexión con la pedagogía crítica, el teatro como mediación pedagógica, las capacidades socioemocionales desde el ser y el sentir de cada persona participante y las aproximaciones a la memoria histórica del desplazamiento y las migraciones.

El marco teórico se trabaja desde los postulados del diálogo intercultural y la interculturalidad crítica; los lenguajes performativos, el teatro del oprimido, que surge en Brasil en la década de los años 70 como una apuesta escénica en donde confluyen voces de culturas marginalizadas, y la metodología TransMigrARTS, un proyecto europeo que cuenta con la participación activa de TAI —Escuela Universitaria de Artes Madrid— y otras 13 organizaciones de 4 naciones diferentes, cuyo objetivo es examinar el potencial de las artes para generar inclusión y transformación social, centrando su estudio en la migración, un asunto de gran importancia en el presente siglo; así, esta metodología se mueve a través de espacios de co-creación en donde los participantes comparten sus historias, fortalecen habilidades expresivas y promueven el diálogo intercultural desde una mirada horizontal e inclusiva. Desde estas perspectivas se otorga una voz a cada individuo por medio del desarrollo de las capacidades socioemocionales y la forma de tramitar las emociones a través del arte.

Los ejercicios de la memoria, el desplazamiento y las migraciones se presentan como formas de reconocimiento a través de la sensibilidad cultural y la empatía histórica en donde se visibilizan las condiciones actuales de las personas en contexto intercultural. Así mismo, se transversalizan los postulados de la pedagogía crítica, como

ejercicio reflexivo de la educación, a través de una educación liberadora y el maestro como agente intelectual y de transformación social.

El marco conceptual dialoga en torno a estos referentes enunciados en el marco teórico, teniendo como base el reconocimiento del otro por medio del teatro como eje fundante de la relación el sentir—pensar y expresar a través del cuerpo, dentro de un campo de dominio de los saberes con los que se aborda el desplazamiento y la migración; ejercicios de corporalidad que están ligados a los sujetos sentipensantes que van de la mano del hallazgo de una cultura de paz y resiliencia en medio de la construcción de alteridades que buscan romper con la lógica de la decolonialidad del poder y la geopolítica del conocimiento a través de la pedagogía crítica que promueve la interculturalidad crítica; el diálogo de saberes y la producción de conocimientos desde la identidad y diversidad que ofrece el contexto intercultural a la luz de una educación liberadora que fortalece las capacidades socioemocionales en las personas, con el fin de entender sus realidades y su papel en ellas para poder actuar de manera consciente y crítica.

La tercera parte del documento presenta el marco metodológico, que se fundamenta en la perspectiva epistémica de la educación intercultural, bajo un paradigma cualitativo, interpretativo y socio-crítico. Se emplea el Etnoteatro, un método que combina etnografía e investigación en artes, permitiendo una aproximación reflexiva y creativa a las dinámicas sociales. La investigación se desarrolló en tres etapas: el Laboratorio Intercultural, que exploró los presaberes de los estudiantes; el Laboratorio Pedagógico-Teatral, centrado en la co-creación de talleres artísticos; y el Laboratorio de Memoria, dedicado al análisis y triangulación de datos. Se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas en profundidad, encuestas de percepción y el co-diseño de talleres desde los lenguajes performativos y el teatro.

La población estuvo compuesta por 101 estudiantes de educación media en contexto intercultural del Colegio Veinte de Julio IED, seleccionados mediante muestreo intencional; hecho que permitió escoger estudiantes y agentes de la comunidad educativa que, por su experiencia intercultural, conocimiento sobre el desplazamiento,

la migración y participación en actividades artísticas, podían aportar de manera significativa al codiseño de la propuesta pedagógica teatral y al análisis de la memoria histórica en contextos interculturales.

La información arrojada en la investigación se organizó y clasificó a través del Software de análisis de datos Atlas.ti²³ con codificación IA y codificación abierta y axial mediante las interpretaciones de los documentos aportados para la investigación. En esta parte se encuentran como principales aportes, las referencias que aparecen a través de la entrevista a profundidad, el codiseño, montaje y presentación de la obra de teatro, en donde el Teatro del Oprimido y la metodología del proyecto TransMigrARTS se convierten en una mediación pedagógica auténtica para fortalecer la empatía histórica y promover culturas de paz en contextos educativos. El enfoque cualitativo y el uso del Etnoteatro, contribuyen a integrar la población investigada en el codiseño de una propuesta teatral, explorando y reflexionando sobre sus historias de vida y vivencias del desplazamiento y la migración, a través de la escucha activa, la sensibilidad cultural y la participación horizontal en procesos de diálogo y transformación de sus realidades.

En la cuarta parte del documento, se presenta el análisis y discusión de los resultados, distribuido en los siguientes capítulos para dar cumplimiento al objetivo central, en concordancia con los objetivos específicos propuestos. Así, se establecen tres apartados relacionados con los Laboratorios de Interculturalidad, Pedagógico Teatral y de Memoria.

En el primer apartado denominado Laboratorio de Interculturalidad se describen las percepciones de los estudiantes en contexto intercultural de Educación Media del Colegio Veinte de Julio IED acerca del rol del teatro, desde los lenguajes performativos, en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento, a través de la lectura y su correspondencia en la literatura como herramienta de denuncia social, la aplicación de una encuesta de percepción a los jóvenes de Educación Media y posteriormente una entrevista semiestructurada a un grupo que se determinó como focal para esta parte,

debido a las respuestas obtenidas en la encuesta de percepción sobre el conocimiento que tenían sobre el desplazamiento y la migración.

Los resultados del Laboratorio de Interculturalidad evidencian que el teatro y los lenguajes performativos, como la música, la danza, la fotografía y el cuento, son mediaciones poderosas para la construcción de la memoria histórica del desplazamiento. A través de talleres de intervención pedagógica, los estudiantes de Educación Media en contextos interculturales reflexionaron sobre sus vivencias, fortalecieron su identidad y desarrollaron empatía hacia otras comunidades afectadas por la migración. La literatura y las expresiones artísticas permitieron conectar historias personales con narrativas colectivas, generando espacios de diálogo, sanación emocional y resistencia cultural frente a la exclusión y el desarraigo.

El segundo apartado se estableció bajo el nombre Laboratorio Pedagógico Teatral, en donde se codiseñó con los jóvenes de Educación Media en contexto intercultural una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento y la migración, que generó escenarios de sensibilización cultural y empatía histórica.

Para dar cumplimiento a este objetivo, se realizaron 7 talleres de co-creación en torno a los lenguajes performativos y el teatro bajo los métodos del Teatro del Oprimido y la metodología TransMigrARTS —esta última surge del aporte de un joven participante de la investigación, quien expone la idea de realizar algunos talleres a través del conocimiento previo que tiene sobre dicha metodología—, los resultados y conversatorios alrededor de la encuesta de percepción y la adaptación y nueva construcción de dinámicas teóricas y metodológicas del Centro Nacional de Memoria Histórica, —denominado de aquí en adelante CNMH—, del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación —CMPR— los informes de la Comisión de la Verdad sobre el desplazamiento, las teorías y metodologías creativas para culturas de paz de la Organización Otra Escuela y los diálogos con profesionales aliados del Instituto Distrital de las Artes —IDARTES—.

El tercer apartado se configuró como el Laboratorio de Memoria, que estuvo orientado al análisis, el diseño e implementación de la propuesta pedagógica teatral

para consolidar los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de intervención en contextos interculturales, en donde se elaboraron matrices de análisis de datos y semióticos, integrando las voces de los jóvenes, las dinámicas de codiseño y los referentes teóricos que dieron luces sobre los procesos de desplazamiento y migración desde una reflexión crítica y de transformación social.

En la quinta parte, se presentan los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos, así como los hallazgos, culminando en la Pedagogía Crítica Sentipensante, en donde el estudio doctoral posiciona al teatro de la mano con los lenguajes performativos, como una mediación pedagógica transformadora para el empoderamiento político, el diálogo intergeneracional y la formación ciudadana. Además, se plantea profundizar en investigaciones futuras que analicen el impacto del teatro en la formación ciudadana y la educación en derechos humanos.

En la sexta parte, dedicada a las conclusiones, se destacan las metodologías del Teatro del Oprimido y TransMigrARTS y en cómo estas fortalecen la memoria histórica y fomentan la empatía en contextos interculturales, convirtiendo a los estudiantes en agentes activos de transformación social. Puesto que estas propuestas contribuyen a generar acciones en torno a la baja sensibilidad cultural y la empatía histórica a través del desarrollo de competencias socioemocionales y compromisos sociales en los jóvenes, así mismo se nombran algunas limitaciones que tuvo la investigación y los desafíos afrontados.

En la séptima parte se establecen las recomendaciones, centradas en la expansión de la propuesta pedagógica teatral hacia otros contextos educativos, tanto a nivel nacional como internacional, promoviendo su adaptación en diversos entornos interculturales. Se busca consolidar el teatro y los lenguajes performativos como mediaciones clave para la construcción de la memoria y empatía histórica, la sensibilización cultural y el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes. Se proyecta también fortalecer la participación de comunidades vulnerables, explorando nuevas metodologías que vinculen el arte con la

transformación social, consolidando el enfoque crítico y emancipador de la pedagogía Crítica Sentipensante.

1. Planteamiento del Problema de Investigación

La memoria histórica como un ejercicio político, que concierne a los recuerdos que se registran en el tiempo alrededor de los sucesos que han sido emblemáticos y conmemorativos en una sociedad, promueve acciones restaurativas que se enfocan en actos de reparación y resiliencia a través de la recolección de vivencias en un marco de conflicto. De ahí la realización de ejercicios de memoria (Jelin, 2022), en donde la sensibilidad cultural y la empatía histórica en los educandos de las instituciones educativas sean una prioridad que facilite la comprensión de su realidad, teniendo en cuenta el pasado-presente y sus implicaciones en las transformaciones sociales.

Para el contexto nacional y como parte de la problemática abordada en esta propuesta doctoral, no se puede desconocer que la memoria histórica está permeada por un fenómeno cada vez más crucial, el desplazamiento por parte de varios individuos, familias y colectivos, quienes han tenido que dejar atrás sus territorios, las tradiciones, costumbres propias, los procesos educativos, entre otros aspectos, debido a diversas manifestaciones de violencia, despojo y desarraigo que generan las migraciones internas y externas, dejando un impacto negativo en la adaptación de las personas a sus nuevos entornos.

Ejemplo de ello es lo analizado por Etayo (2021), quien vislumbra cómo el conflicto armado en Colombia y el desplazamiento forzado afectan el derecho a la educación de niños en Cali. A través de entrevistas, grupos focales y observación en una institución educativa, se evidencia que el sistema educativo, al no considerar las condiciones de migración e identidad étnica, impacta negativamente el proceso educativo de estos menores, teniendo el conflicto armado efectos colaterales significativos en su calidad y acceso a la educación.

Esta problemática se ha extendido a lo largo y ancho del territorio nacional e internacional, presentándose casos de poblaciones desplazadas por fenómenos de violencia. Cho (2023) aborda las consecuencias traumáticas que la migración genera en individuos y comunidades desplazadas a nivel global. Dado que las personas migran

forzadas por conflictos bélicos, pobreza, catástrofes naturales, violencia política, desigualdades sociales y opresión colonial.

En esta misma línea y tal como lo presenta la exposición “Refugiados y Migrantes en América” del artista Edgar Álvarez (2023), gran parte de la problemática alrededor de la migración reside en diversas situaciones de orden social, calidad de vida y conflictos armados internos y externos, en donde las familias buscan protección y refugio. Con respecto a la población mestiza, varios de los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (2010-2021) y de la Comisión de la Verdad (2022), a partir de distintos casos, relatan las visiones de las víctimas en situación de desplazamiento, despojamiento y desarraigo, exponiendo su sometimiento y cómo gran parte de la población civil proveniente de sectores rurales presenta migraciones internas y externas a contextos urbanos.

Según Cárdenas y Sánchez (2022), los pueblos indígenas en Colombia, que constituyen el 3.4% de la población nacional, han sido históricamente vulnerables al desplazamiento forzado, producto de múltiples violencias que amenazan su supervivencia social y cultural. Este desplazamiento se ha visto agravado por el conflicto armado interno, donde han sido víctimas de torturas, delitos contra la libertad e integridad sexual, secuestros y el reclutamiento forzado de menores. Estas dinámicas de violencia están estrechamente vinculadas a la disputa y el despojo de sus territorios por parte de actores armados ilegales, interesados en la explotación de recursos naturales a través de proyectos mineros y de hidrocarburos, así como en la siembra de cultivos ilícitos. A ello se suman las amenazas constantes que enfrentan, las cuales perpetúan su condición de desplazamiento y fragilizan aún más su tejido comunitario

De esta forma, es importante reconocer que, aunque se desarrollan procesos de descolonización en diversas comunidades en contextos interculturales, las personas que atraviesan procesos de construcción de identidad siguen enfrentando la pérdida de los fundamentos y pilares de la educación propia de sus culturas. Como resultado, muchos grupos se ven obligados a reubicarse en distintas regiones del país,

especialmente en municipios o ciudades cuyas dinámicas y formas de vida difieren de las suyas, lo que dificulta la preservación de sus prácticas y saberes ancestrales.

Cifras del DANE (2018) exponen que aproximadamente el 2% de la población indígena ha sido desplazada de sus territorios por situaciones relacionadas con el desplazamiento interno armado que ha sufrido el país. Según el Registro Único de Víctimas (RUV), al 30 de abril de 2024, Colombia registra un total acumulado de 8.861.715 víctimas de desplazamiento forzado. (Unidad para las víctimas, 2024); con respecto a la población migrante, desde enero de 2024, se registraron aproximadamente 2.845.706 ciudadanos venezolanos residiendo en Colombia. (Migración Colombia, 2024).

Los siguientes mapas y gráficas, muestran la situación de desplazamiento forzado que se ha presentado en Colombia, en el periodo comprendido entre 1985 a 2015, según los datos recogidos y analizados por la Comisión de la Verdad.

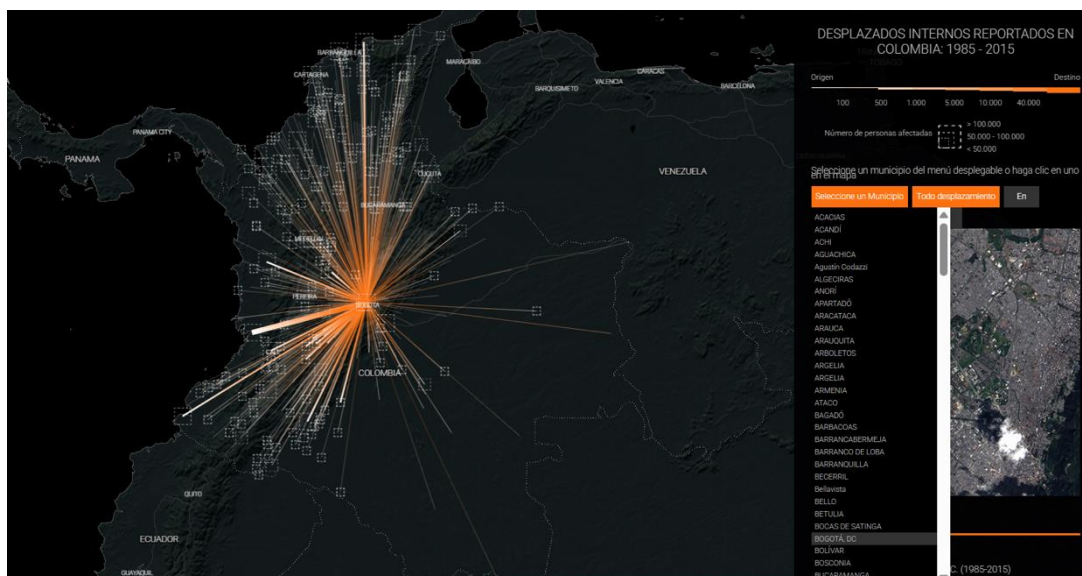
Figura 1

Desplazados internos reportados en Colombia 1985-2015



Figura 2

Desplazados internos reportados en Bogotá entre 1985-2015



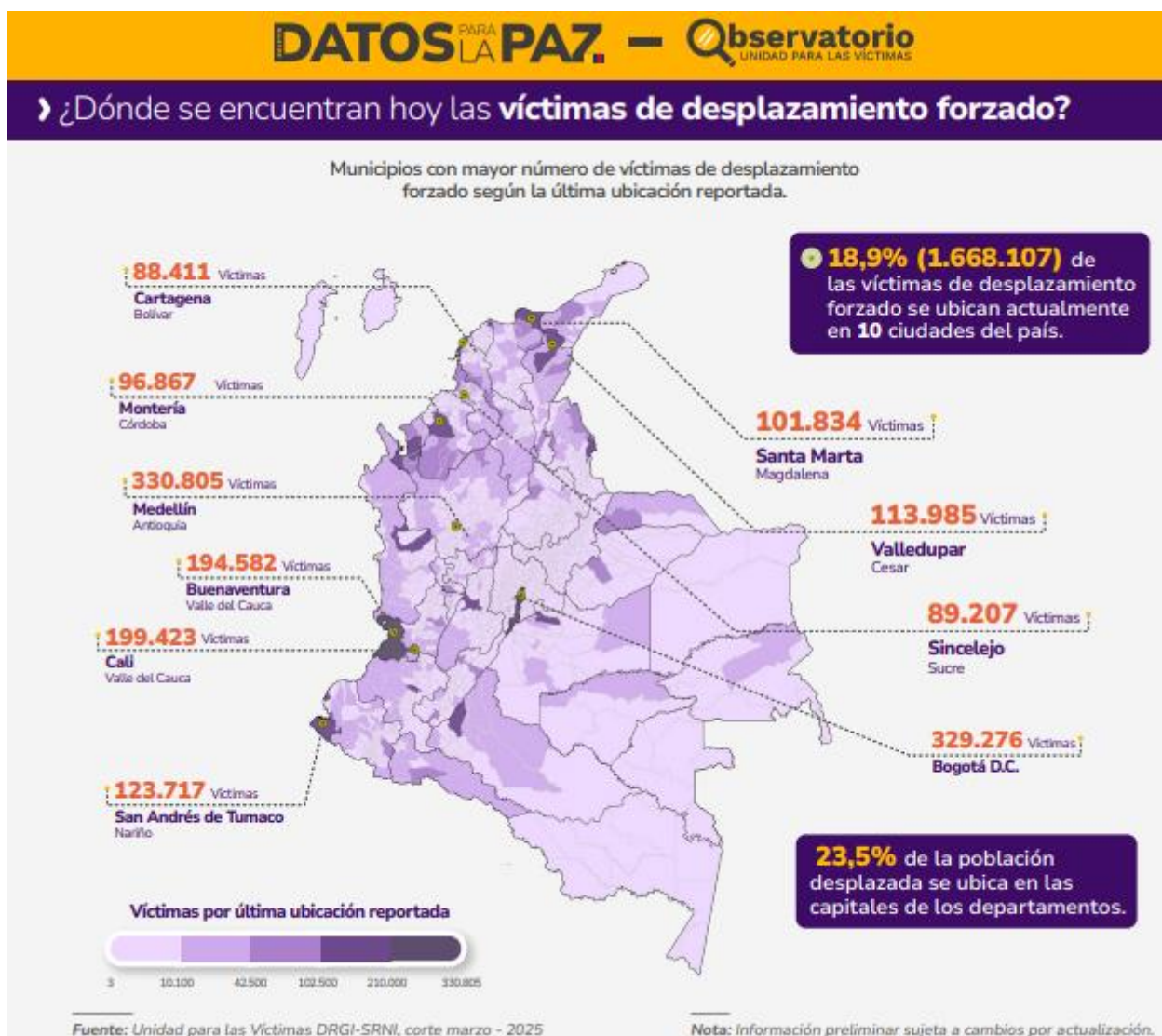
Fuente: *Presentación interactiva de Desplazamiento en Colombia (1985-2015)*

La visualización del desplazamiento forzado entre 1985 y 2015, elaborada por la Comisión de la Verdad, no solo evidencia la dimensión territorial y temporal del fenómeno, sino que denuncia su carácter sistemático, estructural y profundamente ligado a intereses económicos, políticos y militares. Estos mapas y gráficas son herramientas esenciales para comprender las raíces del conflicto y avanzar hacia garantías de no repetición.

Continuando con este orden cronológico, el siguiente mapa presentado por el Observatorio de la Unidad para las Víctimas, con corte a marzo de 2025, evidencia la concentración territorial del desplazamiento forzado en Colombia, destacando que el 18,9% de las víctimas (1.668.107 personas) se ubican actualmente en solo diez municipios del país, mientras que el 23,5% reside en capitales departamentales. Esta distribución revela una tendencia sostenida hacia la urbanización del desplazamiento, donde ciudades como Medellín, Bogotá, Cali y Cartagena se configuran como principales receptores. Tal concentración impone desafíos estructurales significativos a las capacidades institucionales locales, particularmente en términos de acceso a vivienda, salud, educación y atención psicosocial.

Figura 3

Infografía Datos para la paz – Unidad para las víctimas



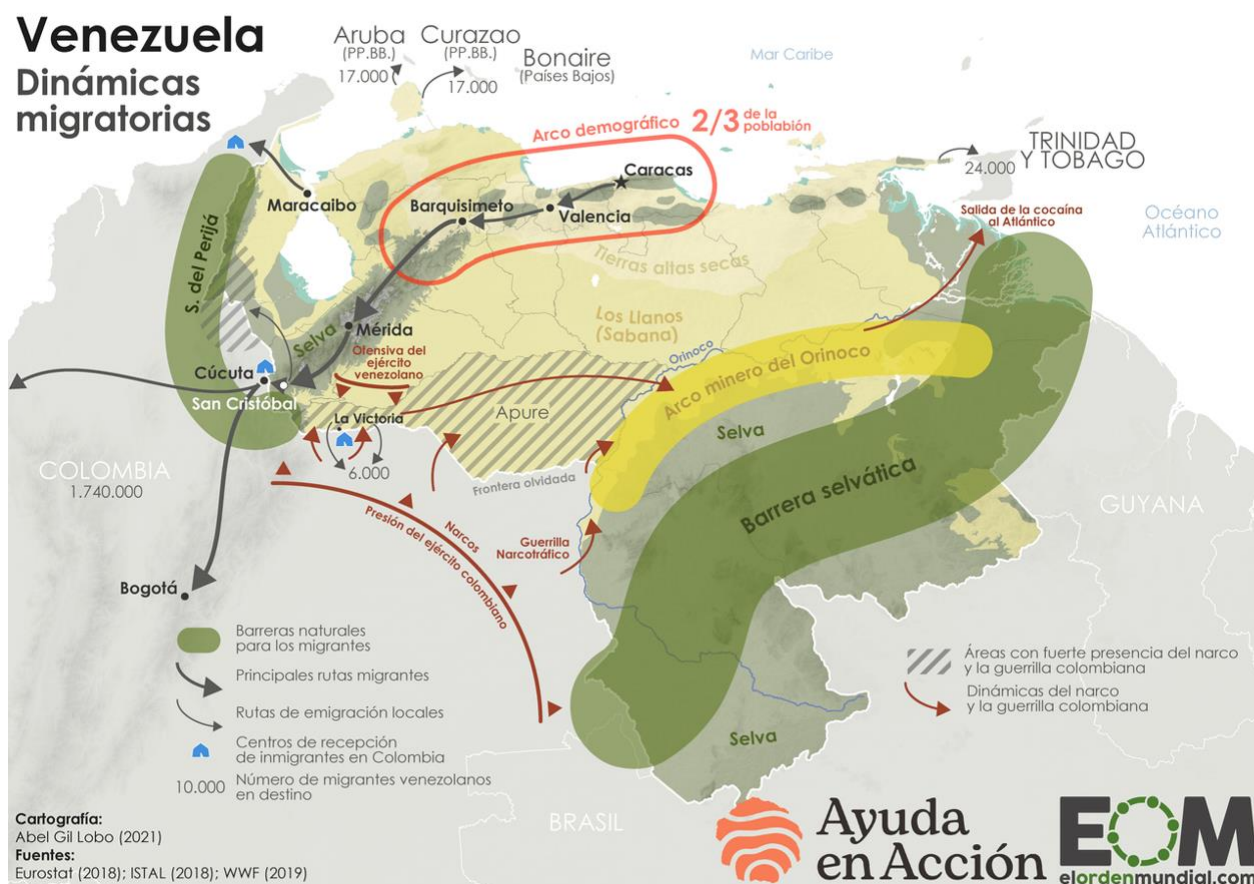
Fuente: Unidad para las víctimas DRGI-SRNL (2025)

Por otra parte, en las dinámicas de migración, el siguiente mapa muestra las dinámicas migratorias en Venezuela, destacando las rutas principales de salida de población venezolana hacia países vecinos, especialmente Colombia, a través de puntos como Cúcuta y San Cristóbal. Se observa que dos tercios de la población se concentran en el arco demográfico, Caracas, Valencia, Barquisimeto y Mérida, desde donde se originan grandes flujos migratorios. Las rutas migratorias se ven afectadas por

barreras naturales como la selva y zonas de difícil acceso, así como por áreas con fuerte presencia de grupos armados, lo que implica riesgos para los migrantes; presentando una gran confluencia hacia la capital de Colombia, Bogotá, entre otras rutas.

Figura 4

Mapa de la crisis migratoria en Venezuela



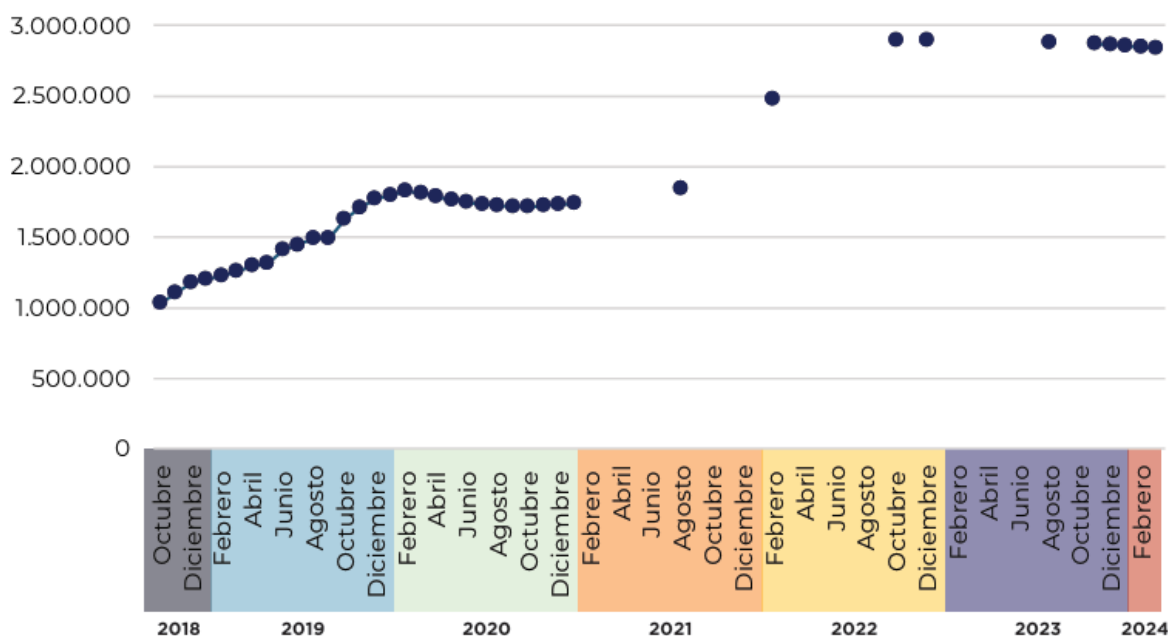
Fuente: El Orden Mundial (2021).

Para el caso de la siguiente gráfica, se muestra la evolución del número de migrantes venezolanos en Colombia entre octubre de 2018 y febrero de 2024. Se observa un crecimiento sostenido durante los primeros años: de aproximadamente 1 millón de personas en octubre de 2018 a más de 1.7 millones a mediados de 2019. Luego, entre 2020 y 2021, el crecimiento se estabiliza e incluso presenta una leve disminución, lo cual podría estar relacionado con el cierre de fronteras y restricciones

por la pandemia de COVID-19. A partir de 2022 se evidencia un repunte notable, alcanzando su punto más alto en torno a los 2.9 millones de migrantes. Desde mediados de 2023 hasta febrero de 2024, la cifra parece haberse estabilizado ligeramente por debajo de los 3 millones. Esta evolución refleja no solo la profundidad de la crisis migratoria venezolana, sino también la respuesta y capacidad de acogida del Estado colombiano en diferentes momentos del periodo.

Figura 5

Número de migrantes venezolanas (os) en Colombia, octubre de 2018 a febrero de 2024



Fuente: *Migración Colombia (2024)*

Abordar esta problemática en el ámbito educativo es fundamental, ya que permite a estudiantes y comunidades interculturales comprender el conflicto derivado del desplazamiento y la migración. Es así como esta investigación doctoral se centra en el Colegio Veinte de Julio IED, ubicado en el emblemático barrio del mismo nombre en la localidad de San Cristóbal, al suroriente de Bogotá, dentro del parque del barrio, simbolizando una potencial integración con la memoria viva de la comunidad, marcada desde sus inicios por oleadas de migración interna, como es el desplazamiento de

familias que provenían de algunos municipios de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Santander.

Desde principios del siglo XX, San Cristóbal ha sido un destino para familias que buscaban nuevas oportunidades, huyendo en muchos casos de la violencia y el desplazamiento en otras regiones del país. Esta historia migratoria ha tejido un contexto intercultural rico y diverso, donde convergen las experiencias de mestizos provenientes de distintas regiones, así como la presencia en el tejido urbano inmediato de legados e identidades indígenas que también forman parte del mosaico cultural de la ciudad y sus periferias. Moya Rodríguez, C. A. (2021). *La antropología teatral en escena: The Cross Border Project* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM. <https://docta.ucm.es/entities/publication/6b411343-89c5-4428-a49d-bf18b0e226c4> De esta manera se propende por reconocer estas raíces, siendo fundamentales para comprender la heterogeneidad del estudiantado y sus familias.

El Proyecto Educativo Institucional —PEI— del colegio, titulado “La comunicación, hacia un clima escolar más democrático”, sienta una base valiosa para abordar estas realidades, fortaleciendo la convivencia, la participación escolar y la construcción curricular dentro de un contexto donde las experiencias de desplazamiento dejan cicatrices emocionales y sociales, y donde las diferencias culturales pueden generar tanto riqueza como desafíos en la interacción. Una problemática curricular latente es la falta de integración de estas historias de vida y la diversidad cultural en los contenidos y las metodologías de enseñanza, generando una baja empatía histórica y sensibilidad cultural ante la realidad de los educandos. Surgiendo así interrogantes como: ¿Cómo se aborda en el aula la memoria del desarraigo, las diferentes formas de entender el territorio, las tradiciones culturales diversas que traen consigo los estudiantes y sus familias?

Un proyecto educativo sensible a esta realidad tiende a enfocarse en la recuperación de estas narrativas, promoviendo espacios de diálogo intercultural, donde las voces de migrantes, descendientes de desplazados y las conexiones con

las comunidades indígenas se hagan presentes, enriqueciendo la comprensión del pasado y del presente.

En este sentido, el Colegio Veinte de Julio IED tiene el potencial de convertirse en un centro de memoria viva, donde la historia del desplazamiento y la migración se entrelaza con las experiencias cotidianas de sus estudiantes y familias. Al integrar el contexto intercultural en su construcción curricular y al desarrollar proyectos educativos que exploren estas narrativas, la institución puede contribuir significativamente a la formación de ciudadanos críticos, empáticos y conscientes de la rica y a menudo dolorosa historia que ha dado forma a su comunidad y a su país.

Ahora bien, este tipo de proyectos se logra mediante propuestas pedagógicas críticas que fomenten la empatía histórica y la sensibilidad cultural, utilizando la representación a través del cuerpo y la palabra. Además, el empleo de lenguajes performativos —como la literatura, la danza, la música, el dibujo, la pintura, la fotografía— y el teatro, se convierte en una estrategia eficaz para visibilizar y entender las problemáticas sociales que afectan a personas y colectivos, promoviendo la creatividad, la experiencia catártica y el conocimiento de realidades diversas.

Para el caso del proyecto de investigación de esta tesis doctoral, el teatro como mediación pedagógica no sólo se convierte en un puente neutral entre un saber y un sujeto, sino un espacio relacional, creativo y político que configura modos de aprender, de percibir y de estar en el mundo. Responde a una situación problemática que se presenta en la escuela, en donde varios de estos procesos pueden fortalecerse por medio del arte dramático, que se ha desarrollado a lo largo de la historia y pone en escena las múltiples representaciones de la realidad a través del decir y del actuar.

Así, el arte dramático muestra, a través de la creación y la reivindicación, las opciones de interactuar y generar procesos de pensamiento analógicos, de comparación, que confronten y permitan brindar soluciones a los diversos conflictos (Benza, 2007) teniendo como hilo conductor el desarrollo de capacidades emocionales, que propendan por la apropiación de nuevos saberes, la capacidad de inferir, el

fomento de la creatividad y la posibilidad de enfrentarse a nuevos retos cuando de resolución de conflictos se habla (Boal, 1980).

En esta línea, la educación intercultural y la pedagogía crítica juegan un papel fundamental en la relación que se establece entre el teatro como forma de denuncia social y el desplazamiento como fenómeno migratorio de los contextos interculturales, puesto que se establecen como un intercambio de saberes que ofrecen la oportunidad de enriquecer el ejercicio de enseñanza-aprendizaje a través de procesos colaborativos en donde se establecen semejanzas y diferencias en cuanto a tradiciones, cultura, contextos, aspectos políticos, económicos y sociales desde una construcción interdisciplinaria en donde cada cultura afianza y transforma dichos saberes.

De ahí que la problemática central de este documento parta del hecho de que los estudiantes en contextos interculturales presentan baja sensibilidad cultural y empatía histórica con respecto al reconocimiento de la situación de desplazamiento y migraciones que presentan algunas personas de su entorno, evidenciándose la necesidad de implementar una propuesta pedagógica teatral que permita establecer aportes conceptuales, metodológicos y estéticos que atiendan a esta situación problemática.

1.1. Pregunta de Investigación

Teniendo en cuenta la descripción de la problemática, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento en un contexto intercultural de Educación Media en Bogotá?

Esta pregunta se basa en los siguientes supuestos de la investigación, que se han venido construyendo desde los inicios de esta propuesta doctoral:

- La educación intercultural desde la perspectiva de la interculturalidad crítica permite ahondar en los campos del saber desde el reconocimiento de la identidad y de la diversidad, a través del abordaje sustantivo de la educación

propia, las leyes de origen, la protección del territorio, los pilares y ejes de las distintas culturas en contexto intercultural, que a su vez emergen de los procesos de descolonización que se han llevado a cabo durante varias décadas en Latinoamérica y para el presente caso, en Colombia.

- El teatro acompañado de los lenguajes performativos como mediación pedagógica fortalece diferentes propuestas en el ámbito social y, por ende, educativo, de tal forma que contribuye a desarrollar miradas reflexivas, críticas y transformadoras del entorno, que en comunión con la pedagogía crítica establece una conexión afectiva y emocional en las poblaciones objeto de estudio a través de la alteridad como aquella relación con el otro, comprendiendo su mundo y la diversidad que lo atraviesa.
- La memoria histórica del desplazamiento y de las migraciones se establece como el campo de exploración y acción desde las distintas visiones que afrontan los contextos interculturales y que encuentra su mayor potencial a partir del acercamiento a la educación intercultural y el teatro, puesto que, al confluir estos elementos se manifiesta la denuncia social como pilar fundamental para afianzar la empatía histórica y los actos de resiliencia y reparación enmarcados en culturas de paz que debe seguirse apropiando en la escuela, como uno de los agentes educativos en donde se crean soluciones alternativas y heurísticas en función de los sujetos como personas que edifican su propia realidad social.

1.2. Objetivo General

Establecer los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento, en un contexto intercultural de Educación Media en Bogotá.

1.2.1. Objetivos Específicos

- Describir las percepciones de los estudiantes en contexto intercultural de Educación Media del Colegio Veinte de Julio IED acerca del rol del teatro, acompañado de los lenguajes performativos, en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento.

- Codiseñar con los estudiantes de Educación Media en contexto intercultural, una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento y la migración, que genere escenarios de sensibilización cultural y empatía histórica.
- Analizar el diseño e implementación de la propuesta pedagógica teatral para formular los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de intervención en contextos interculturales.

1.3. Justificación

En Colombia, los grupos étnicos, migrantes y mestizos representan una población importante en los distintos establecimientos educativos, convirtiéndose en una población en contexto intercultural importante. De esta manera, algunas perspectivas educativas han empezado a visibilizar sus saberes, procesos de identidad, reconocimiento de sus memorias y resistencias en el territorio nacional, permitiendo avanzar en el reconocimiento de una vida digna y sin exclusiones que les ofrezca una permanencia no sólo en el sistema educativo, sino también en el sistema social al cual pertenecen.

Para Marrugo (2020),

Los pueblos indígenas en el mundo representan el 5% de la población total mundial y su vez, constituyen el 15% de la población pobre y la tercera parte en situación de indigencia en las zonas rurales. De norte a sur del continente Latinoamericano, se encuentran 522 pueblos ancestrales que han protagonizado luchas históricas por sus derechos, lengua, cultura, organización social y política, en un contexto de inequidades frente al ejercicio de sus derechos individuales y colectivos que amenazan su pervivencia física y cultural. (p.32).

Según el Ministerio de Salud (2016), Colombia presenta un número considerable de poblaciones indígenas, ocupando el segundo puesto a nivel de Latinoamérica; el Censo Nacional de Población y Vivienda (2018) muestra que existen 115 pueblos indígenas nativos, que establecen sus resguardos o asentamientos a lo largo de los 32 departamentos en los que está dividido Colombia.

La población indígena que se encuentra actualmente en el sistema educativo de Bogotá es de más de 1.400 niños indígenas, quienes están matriculados en colegios oficiales, según información proporcionada por la Alcaldía de la ciudad. Además, se destaca la presencia de 14 pueblos indígenas en Bogotá, lo que refleja una diversidad significativa en el sistema educativo. (Alcaldía de Bogotá, 2024)

Con respecto a la población migrante, Quintana (2021) expresa que,

La crisis económica y social provocada por el actual gobierno venezolano forzó a que millares de personas abandonen dicho país con el fin de encontrar un país el cual les brindase nuevas oportunidades donde puedan tener una vida más digna que la que tenían en su país natal. (p. 13).

Actualmente, Colombia ha acogido alrededor del 40% de la migración venezolana, lo que equivale a más de 2.8 millones de personas. Este autor subraya la importancia de que los Estados brinden una protección efectiva a los venezolanos que escapan de su país, y ha alertado sobre la necesidad de implementar medidas de regularización migratoria y procedimientos para reconocer el estatus de refugiado.

En cuanto a la población mestiza presente en el Distrito Capital, es importante resaltar que, en su mayoría, provienen de las principales ciudades de Colombia y de las diferentes regiones del país. Los estudiantes que se establecen en el sistema educativo de la ciudad conforman una parte importante de la población que ha sido desplazada por diferentes factores que tienen relación con el conflicto armado interno que vive el país, un alto índice de pobreza en las regiones de donde provienen o cambio de vivienda por parte de la familia (SED, 2021).

De esta forma, esta investigación se convierte en elemento clave de reconocimiento y apropiación de la estructura social, política, cultural e identitaria que la escuela debe abordar a través de los procesos pedagógicos en los distintos contextos interculturales presentes en ella, permitiendo afianzar desde el arte dramático como mediación pedagógica un ejercicio político y de ciudadanía, en un plano de denuncia social que deleve las problemáticas como el desplazamiento y las migraciones con el fin de lograr una sensibilidad cultural y empatía histórica entre los jóvenes.

Teniendo presente esta información global sobre la población con la que se desarrolla esta propuesta doctoral, es necesario aclarar que se escoge para trabajar a profundidad un contexto intercultural conformado por población étnica, migrante y mestiza del Colegio Veinte de Julio IED. Esta población está representada por estudiantes de Educación Media, correspondiente a los grados Décimo y Undécimo de la institución, con edades entre los 14 y 19 años. Convirtiéndose en un recurso humano fundamental para abordar la educación intercultural desde una perspectiva crítica en relación con la pedagogía crítica y su cercanía con el teatro —en especial el teatro del oprimido—, como procesos de resignificación de los saberes ancestrales y propios de las comunidades étnicas, migrantes y mestizas, y como medio de acceso a distintos conocimientos que propenden por resaltar la identidad, los ejes y pilares de la educación propia de los pueblos, así como sus luchas, las cuales esclarecen apartes del desplazamiento en Colombia, las migraciones internas y externas en un marco político y social de pugnas entre las clases dominantes y las clases marginalizadas.

Ahora bien, al ser el teatro una mediación pedagógica que permite establecer desde contextos interculturales un intercambio de saberes y diálogos que fomenten el conocimiento sobre los hechos que aquejan a diversas poblaciones, por ejemplo, saber ¿por qué en las aulas hay compañeros que provienen de otras regiones o naciones con problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales?, permite generar sensibilidad cultural entre pares y reconocer las relaciones de alteridad presentes en el reconocimiento del otro.

Así mismo, los lenguajes performativos se revelan como dispositivos esenciales para abordar procesos de duelo, memoria y reconstrucción identitaria; de esta manera, y para el caso de esta investigación, se integran al teatro como ejercicios de mediación pedagógica que se convierten en ejes fundamentales en la elaboración colectiva de la memoria histórica, al brindar un espacio donde los sujetos pueden narrar sus historias, resignificarlas y compartirlas con otros.

Investigadoras como María del Rosario Acosta (2016) han subrayado el valor de las prácticas estéticas en escenarios de posconflicto, donde el arte puede contribuir a la

escucha ética de las víctimas y a la producción de sentidos alternativos a los relatos oficiales. En este sentido, el uso de lenguajes performativos en la investigación no solo amplía el campo metodológico, sino que también incorpora dimensiones afectivas y corporales esenciales para comprender la experiencia humana del desplazamiento

Trabajar con estos jóvenes evidencia el desarrollo de sus capacidades comunicativas y socioemocionales, en donde la expresión, en conjunto con los lenguajes performativos y la facilidad para el diálogo, fomenta el análisis de sus percepciones iniciales sobre el foco central y representativo de esta propuesta, el desplazamiento y la migración, cómo éstos afectaron y afectan diferentes poblaciones; de ahí que estas percepciones den paso al codiseño de una propuesta pedagógica teatral que involucre no sólo a los jóvenes, sino también a miembros de la comunidad educativa como padres de familia, dinamizadores culturales, entre otros, quienes han permitido el acceso de primera mano a los relatos sobre el desplazamiento y la migración, generando una intervención viable en torno a este ejercicio de memoria intercultural.

La descripción de las percepciones y el codiseño de la propuesta teatral dan paso a la puesta en escena de esta propuesta pedagógica que permitirá la construcción de la memoria colectiva del desplazamiento, la necesidad de reconocerla a través de la visibilización de varios conflictos y el fomento de la empatía histórica y la sensibilidad cultural.

En esta misma línea, es importante articular una triangulación intermetodológica a través del Etnoteatro, que se presenta como una alternativa de expresión cultural que relaciona la etnografía y el teatro, permitiendo la exploración cultural, social y política a través del performance teatral. Desde este escenario y en diálogo con el ejercicio reflexivo de la educación, como lo es la pedagogía, esta propuesta sienta sus bases en la pedagogía crítica, donde la deliberación en torno a la educación debe tener una contribución posible para el cambio social, al permitir un reconocimiento del valor de la enseñanza como un pilar fundante de la relación educativa y la construcción del saber a

través de alternativas en función del ser, que debe edificar sus bases desde la apropiación de su realidad social.

Con el fin de atender a los objetivos de esta investigación –general y específicos este diseño metodológico permite comprender la dimensión y el alcance del trabajo que se realiza en un contexto intercultural desde el ámbito educativo, en donde se requiere construir puentes de empatía y confianza para profundizar en los presaberes propios de la población objeto.

Así mismo, la planeación, indagación, implementación, análisis y evaluación de los procesos y resultados que arroja la aplicación de los distintos instrumentos —puesto que se trabaja con diversos grupos que representan una muestra significativa de los contextos interculturales a trabajar, conformando un total de 101 personas, que estarán presentes en todo el ejercicio investigativo— determina la calidad y autenticidad de los datos que son triangulados con las teorías y categorías que sustentan esta propuesta doctoral, de ahí que la saturación de la información (Ortega, 2020), de esta investigación de corte cualitativo, indique el momento en el que se ha alcanzado un nivel de comprensión y profundidad adecuado sobre el tema investigado, permitiendo evidenciar que,

El investigador debe situarse al servicio de los otros; es decir, debe estar en sintonía con los sujetos participantes. Así será capaz de captar aquellos temas que son esenciales y relevantes para los sujetos, en definitiva “ser capaz de presentar la visión de los participantes y asumir el papel del otro a través de la inmersión en los datos” (Corbin y Strauss, 2007, p. 125). Este proceso exige para el investigador un esfuerzo, puesto que debe intencionar una orientación comprensiva del otro en tanto que otro. En la práctica, este modo de orientación hacia el otro tiene relación con un proceso de ‘desentrañamiento’ que conlleva el desafío de profundizar en lo que los sujetos dicen y cómo lo dicen (Ameigeiras, 2006). (Ortega, 2020, p. 296)

Finalmente, desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible No. 4, Educación de calidad y el No. 16, Paz, justicia e instituciones sólidas, esta investigación atiende a

unos marcos globales de conocimientos desde una propuesta pedagógica teatral conceptual, metodológica y estética, que tiene como objetivo visibilizar los conflictos a los que se enfrentan los contextos interculturales mediante el trabajo en aula, enfatizando el afianzamiento de saberes, mediante los lenguajes performativos y puestas en escena que fortalezcan y propongan nuevas maneras de comprender los sucesos históricos que han marcado hitos de desplazamiento y migraciones, promoviendo espacios de deliberación y transformación desde los educandos. Es importante enunciar que esta investigación se puede adaptar a otros contextos y a otros niveles educativos, puesto que atiende a una serie de teorías y metodologías que pretenden propiciar ejercicios de memoria acompañados de empatía histórica y sensibilidad cultural.

2. Marcos de referencia

Los marcos de referencia se sustentan en las categorías centrales para el trabajo de esta investigación: educación intercultural, teatro, capacidades socioemocionales, memoria histórica del desplazamiento y las migraciones, y la pedagogía crítica como eje transversal de las distintas categorías.

El primer escenario de referencia presenta el estado del arte, a partir de la consulta de tesis doctorales, artículos científicos y libros que dan cuenta de las tendencias, tensiones, hallazgos y vacíos de las categorías en mención. El segundo escenario, presenta el marco teórico, desde postulados epistemológicos, teóricos y pedagógicos, a través de los planteamientos de Walsh (2011) con respecto a la interculturalidad funcional, relacional y crítica, los postulados de Dussel (2005) sobre el diálogo intercultural y las reflexiones de Guerrero (2015) en torno al papel activo de la educación intercultural en la escuela.

La propuesta pedagógica teatral, desde el teatro del Oprimido de Boal (1980), el teatro épico de Brecht (1970), la antropología teatral en escena de Barba y que enuncia Moya (2021) en su tesis doctoral, el maestro Santiago García (2000), quien establece un teatro de denuncia social; en cuanto a las capacidades socioemocionales, se abordan los trabajos de Mels (2023) desde el ser, el sentir y el hacer; la memoria histórica y el desplazamiento, a partir de los ejercicios de la memoria de Jelin (2002), la memoria seca y la memoria ejemplar que referencia Todorov (2000), los abusos de la memoria a los cuales atiende Ricoeur (1983, 2000); el trabajo sobre el desplazamiento en Colombia de Lara (2018), los distintos informes sobre el desplazamiento del CNMH, el CMPR, de los años 2010 al 2024 y los informes de la comisión de la verdad (2022); los temas de migración son abordados desde Bedoya (2020); y, la pedagogías crítica como base sustantiva con Freire (1987), Giroux y McLaren (1989) .

El tercer escenario de trabajo es el marco conceptual que, a la luz de los autores trabajados en el marco teórico, relaciona en cada una de las categorías conceptuales abordadas, a saber, las categorías subordinadas como ejes explicativos. En educación intercultural se referencia la intersubjetividad, la identidad y la diversidad cultural; en

cuanto a la memoria histórica, se establece el pensamiento crítico, la empatía histórica y la sensibilidad cultural; como puntos de apoyo para el desplazamiento, se trabaja en torno el despojo, las migraciones, la resiliencia y la cultura de paz; con respecto a las pedagogías críticas, se encuentra la praxis dialógica, la alteridad y la otredad. Por último, se establece la categoría metodológica del teatro a partir de los postulados del teatro del oprimido y TransMigrARTS.

2.1. Estado del Arte

El estado del arte se establece a partir del análisis detallado de las categorías de esta propuesta doctoral. En la búsqueda se identificaron aproximadamente 105 documentos, de los cuales se seleccionaron 85 textos. Algunos documentos se excluyeron, debido a que no abordaban las categorías principales o no contenían elementos claves en relación con las categorías.

Es importante señalar que se consideró bibliografía pertinente a documentos publicados entre el año 2018 y 2024, ya que proporcionaban una base teórica investigativa a nivel global, enfatizando en Colombia, con el fin de comprender y profundizar en las categorías. Se utilizaron bases de datos, revistas y motores de búsqueda como Academia, Eric, Google Scholar, Open Journal Systems, Redalyc, repositorios de las Universidades Santo Tomás, Javeriana, Nacional, Unimagdalena, Universidad Indígena del Cauca, Universidad de Concepción en Consorcio, Latindex, Dialnet, SciELO, Scopus, Campos, Educación y Ciudad, con el fin de articular saberes que den cuenta de un ejercicio reflexivo y transformador para el campo educativo.

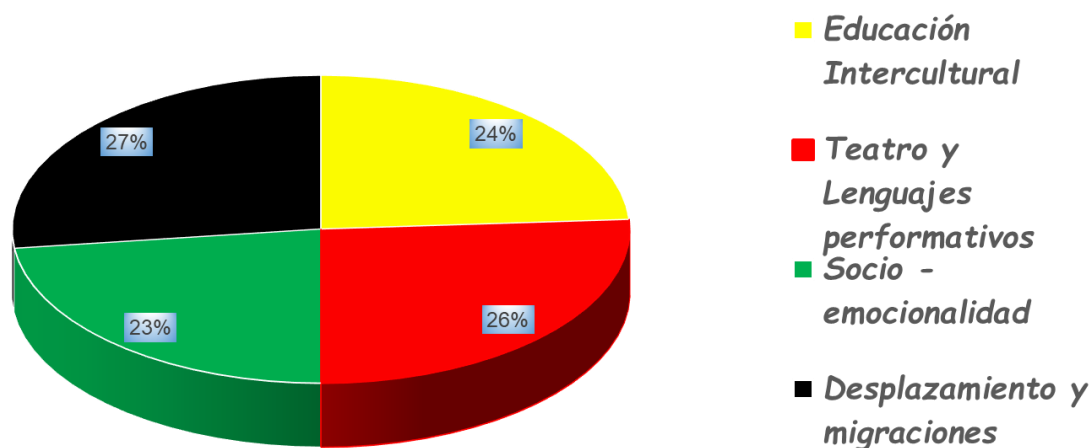
De estos documentos, se identificaron 8 libros, 13 tesis doctorales y 64 artículos de investigación que fueron analizados mediante fichas en Excel y la elaboración de Resúmenes Analíticos Estructurados (RAE). Estos resúmenes se centran en las categorías de análisis, objetivos de los estudios, los autores, el país y la temática central, que contempla los aportes teóricos y metodológicos, los resultados, y los aportes más importantes. De la totalidad de documentos revisados, se encontró que un 26% abordaba el tema del teatro y los lenguajes performativos, un 24% la educación intercultural, un 27% la memoria histórica del desplazamiento y las migraciones, y un

23% referente a las capacidades socioemocionales. 48 textos se encontraron en Latinoamérica, 10 en Europa y 19 en idioma anglosajón. Los idiomas predominantes fueron el español, el inglés y el portugués; en el caso de algunos artículos, se hallaron apartados en lenguas indígenas de Colombia y Perú.

Ahora bien, estas pesquisas permitieron establecer cuatro postulados a trabajar: El primero, relacionado con varias perspectivas en torno a la educación intercultural en América Latina y Colombia; el segundo, desde el teatro y los lenguajes performativos como mediaciones pedagógicas que afianzan la propuesta conceptual, metodológica y estética desarrollada en esta investigación; el tercero, que se refiere a las aproximaciones de la memoria histórica del desplazamiento y las migraciones internas y externas; y el cuarto postulado, que trabaja en torno a la socioemocionalidad como catalizador de una apuesta pedagógica crítica.

Figura 6

Porcentajes de fuentes rastreadas por categorías



Nota. Se consulta una cantidad similar de fuentes por cada categoría, con el fin de contrastar la información obtenida.

Fuente: *Elaboración propia*

2.1.1. Perspectivas de la Educación Intercultural

Las revisiones documentales sobre educación intercultural en Latinoamérica y en particular en Colombia se configuran en el conocimiento sobre las políticas públicas, la etnoeducación, la descolonización, la identidad, la diversidad y la emancipación de saberes.

Investigaciones realizadas en Chile dan cuenta de las maneras en que las leyes, políticas y orientaciones implementadas en las últimas cuatro décadas han actuado para proteger y reconocer a los estudiantes migrantes en aras de una educación inclusiva (Veloso Erazo, 2022). A partir de una revisión documental de los Ministerios del Interior y Seguridad Pública y de Educación, Carrasco y Espinosa (2002), analizan estrategias a través de las cuales se pueda integrar un enfoque de interculturalidad crítica en las escuelas con uno de educación inclusiva, afirmando que los actores principales desde los cuales se debe llevar a cabo esta misión son los estudiantes, los profesores y las familias. En estos estudios se logra identificar que los estudiantes migrantes han sido mayormente ignorados por las leyes chilenas y se necesitan políticas que puedan establecer un diálogo intercultural en el que los migrantes tengan un papel protagónico.

Para el caso de Colombia, se ha realizado un abordaje desde la revisión teórico-documental de fuentes como la Constitución Política de 1991, a través de investigaciones sobre la manera en que se han implementado políticas públicas relacionadas con la interculturalidad. En consonancia con este aspecto, Builes (2023), define la interculturalidad como “una relación equitativa, respetuosa y horizontal entre culturas diferentes” (p. 732), haciendo énfasis en la importancia de este concepto para la promoción del desarrollo sostenible y la paz, así como la necesidad de articular a los diferentes actores y sectores de la sociedad para disminuir las barreras estructurales que impiden el acceso a oportunidades y la participación de las comunidades en la consolidación de la interculturalidad en las políticas públicas.

Se apunta a una propuesta en donde es necesario desarrollar estrategias para hacer que estas políticas sean duraderas y tengan un impacto significativo en las

comunidades interculturales; al consultar acerca de investigaciones en educación intercultural en Latinoamérica y Colombia, se revisan artículos relacionados con los movimientos sociales y las políticas educativas que han surgido en Latinoamérica en respuesta a la diversidad cultural y lingüística en la región (Calderón-Rojas, 2022). Las propuestas educativas que se han desarrollado para abordar la educación intercultural, incluyendo la pedagogía del diálogo en clave intercultural, describen desafíos y tensiones actuales en la educación intercultural, incluyendo la necesidad de superar las prácticas pedagógicas monoculturales y eurocéntricas, evidenciando un enfoque en la historia de África y su relación con las diferentes concepciones de educación intercultural en la región y cómo estas se han incorporado a las políticas educativas de algunos países como México, Ecuador, Perú, Bolivia, y Brasil.

Varios artículos hacen una apuesta por examinar las relaciones entre la etnoeducación y la pedagogía, considerando aspectos vinculados a la cultura, la lengua y el territorio. Realizando un análisis desde una perspectiva de pedagogía intercultural, que tiene en cuenta las valoraciones éticas que requieren hablar de las creencias y las tradiciones de las comunidades. Desde el concepto de etnoeducación, se tiene presente el marco legal colombiano y de autores que abordan esta idea. De esta manera, se pueden encontrar el concepto de etnopedagogía, determinado por “la vinculación de aspectos teóricos, entre los que pudieran estar la noción del otro, lo del sistema axiológico cultural, y los saberes, conocimientos y prácticas socio-comunitarias” (Camargo, 2023, p. 57). De esta forma, las discusiones sobre etnoeducación pueden ser claves para la implementación de una educación intercultural que sea capaz de instaurar el diálogo entre las diferentes comunidades del territorio nacional.

Ahora bien, la educación intercultural, según algunas consultas, puede traer novedades a la pedagogía como elemento reflexivo, puesto que al tener en cuenta las opiniones de los docentes, y las experiencias que estos viven diariamente en el aula, surgen innovaciones pedagógicas en materia de educación intercultural. Sarmiento et al., (2021) comenta que la educación intercultural en Ecuador se basa en factores como el sistema educativo, los docentes y la realidad educativa del país, que transforman la manera en la que se aborda el conocimiento y se lleva a cabo la enseñanza. También

sostiene que, a través de análisis descriptivos y argumentativos, como los de los docentes deben adaptarse a nuevas prácticas pedagógicas, buscar formación y recursos para afrontar estos desafíos. Además, en la elaboración de planes de estudio y materiales educativos, es crucial revisar y ajustar los contenidos para incluir perspectivas culturales diversas, colaborando estrechamente con las comunidades indígenas e integrando saberes locales en el proceso educativo.

Por otra parte, algunos autores exploran el concepto de interculturalidad desde sus diferentes aristas, resaltando su carácter antisistémico y su resistencia a las prácticas occidentales, ya que no se pretende invisibilizar la realidad e identidad particular de cada actor, sino que se busca realizarlas y preservarlas (Sánchez et al., 2023). De esta manera, buscan reafirmar la pertinencia de la investigación en clave intercultural, teniendo en cuenta aspectos como el reconocimiento de la diferencia, la complejidad en los saberes y la importancia de discutir acerca de las luchas que cada comunidad ha tenido que emprender para resaltar lo propio en la región. Así, los autores terminan por afirmar que la investigación, y la educación intercultural deben ser partícipes constantes de luchas de descolonización, reconocimiento de la diversidad y emancipación de los saberes.

Tabla 1

Objetivos, autores y aportes a la educación intercultural

Objetivo de los estudios	Autores	País	Aportes
Hacer una revisión del concepto de interculturalidad y las relaciones que se pueden tejer con la educación, la pedagogía la paz, la resistencia y la diversidad.	Builes Zapata (2023)	Colombia	A través de la consulta de fuentes como la Constitución Política de 1991, y de la exploración sobre varios documentos, se hace un estudio de la manera en que se han implementado políticas públicas relacionadas con la interculturalidad en Colombia. Se establece la importancia del concepto interculturalidad para la promoción del crecimiento sostenible y la paz. El autor propone que es necesario desarrollar estrategias para hacer que estas políticas sean duraderas y tengan un impacto significativo en las comunidades interculturales.
	Camargo Berliza (2023)	Colombia	Se examinan las relaciones entre la Etnoeducación y la pedagogía, considerando aspectos vinculados a la cultura, la lengua y el territorio. Desde una perspectiva de pedagogía intercultural, se tienen en cuenta las valoraciones éticas, requiriendo hablar de las creencias y las tradiciones de las comunidades. Principalmente, el

			texto pretende indagar en el concepto de Etnoeducación, por lo que para esto hace uso del marco legal colombiano y de autores que abordan esta idea.
	Salazar, Sánchez, Seminario y Teves (2023)	Venezuela	En el texto, los autores exploran el concepto de interculturalidad desde sus diferentes aristas, resaltando su carácter antisistémico y su resistencia a las prácticas occidentales, ya que no se pretende invisibilizar la realidad e identidad particular de cada actor, sino que se busca realzarlas y preservarlas. Los autores afirman que la investigación, y la educación, en clave intercultural deben ser partícipes constantes de luchas de descolonización, reconocimiento de la diversidad y emancipación de los saberes.
	García, Sacta y Sarmiento (2021)	Ecuador	El artículo analiza la educación intercultural y las novedades que este concepto puede traer a la pedagogía. Para esto se tuvo en cuenta las opiniones de los docentes, ya que a partir de las experiencias que estos viven diariamente en el aula surgen innovaciones pedagógicas en materia de educación intercultural.
A partir de casos puntuales sobre comunidades diversas, así como la afro, los indígenas y los migrantes, se matizan las funciones de la interculturalidad en la educación y cómo esta puede ayudar en el reconocimiento propio y el de los otros.	Huertas, Sánchez y Valencia (2023)	Colombia	Los autores parten del silenciamiento y la invisibilización de la cultura afro por parte de la sociedad y del Estado, lo que ha desembocado en problemas de discriminación y racismo. Los autores afirman que es necesario transformar las dinámicas escolares de tal forma que los docentes puedan estar más informados sobre la cultura afro y puedan guiar a sus estudiantes en el aprendizaje de sus raíces y saberes ancestrales. De igual manera, en el texto existe una apuesta por la educación intercultural en donde, mediante el fortalecimiento de la educación cultural y el autorreconocimiento, se pueda generar una lucha contra el racismo.
	Álvarez y Valencia (2023)	Colombia	Se reflexiona sobre las distintas adversidades que viven los estudiantes indígenas para acceder a la educación universitaria y completar sus respectivos estudios. En el texto se pueden encontrar reflexiones alrededor del diálogo intercultural crítico, teniendo en cuenta las prácticas socioculturales y las lenguas habladas por los estudiantes indígenas.
	Cho, E. (2023)		Se trata de entender temas como el trauma o la migración desde dimensiones diferentes a las de la psicología, la psiquiatría o la biomedicina occidental. De esta forma, es pertinente hacer una indagación sobre el trauma migratorio centrado en perspectivas interculturales y contextuales, y que sea capaz de abordar factores de las vidas de los migrantes que a menudo son ignorados, tales como la religión y la espiritualidad.

Analizar el papel de ciudadanos activos y su relación con la comunidad frente a políticas y metodologías que puedan proteger comunidades vulnerables en contextos educativos, con el fin de que estos escenarios puedan ser cobijados por leyes de inclusión e interculturalidad	Aguayo, Díaz, Moraga y Mora (2023)	Chile	Se analizan las maneras en que las leyes, políticas y orientaciones en Chile, en el período comprendido entre 1980 y 2021, han actuado para proteger y reconocer a los estudiantes migrantes en aras de una educación inclusiva. En el artículo se puede encontrar una búsqueda de estrategias a través de las cuales se pueda integrar un enfoque de interculturalidad crítica en las escuelas con uno de educación inclusiva, afirmando que los actores principales desde los cuales se debe llevar a cabo esta misión son los estudiantes, los profesores y las familias.
	Andrade, Delgado y Napurí (2023)	Venezuela	Se tienen en cuenta las narrativas de historias de vida de comunidades indígenas como objetos de estudio, considerando sus dimensiones como producto textual y proceso de investigación en sí mismo, para identificar elementos metodológicos que puedan interactuar con estas historias de vida. Enfatiza en las relaciones que establecen los actores entre ellos mismos, con la lengua y la lingüística.

Fuente: Elaboración Propia

2.1.2. El Teatro como Mediación Pedagógica desde los Lenguajes Performativos

Como punto álgido que involucra el pensar y el sentir a través de la corporalidad, se hace alusión en el contexto latinoamericano, a la forma como diferentes instituciones de educación secundaria en Ecuador intentan integrar la educación intercultural en los últimos años. A pesar de estos esfuerzos, en muchos casos no se ha logrado implementar la teoría en la práctica, de esta manera, se destacan los beneficios de las artes escénicas y la etnografía para empezar a darle sentido a la educación intercultural.

Ejemplo de ello es un estudio realizado en una escuela en Otavalo, una región en donde se puede hallar la convivencia de grupos interculturales en todo momento. Esta investigación tuvo dos etapas, la primera, consistió en un diagnóstico etnográfico de la interculturalidad entre los estudiantes; y la segunda, la creación de una obra teatral para fomentar la interacción entre diversas culturas que tiene como propósito promover la interculturalidad. Las conclusiones de esta iniciativa destacan que incluir el teatro fortalece los saberes teóricos y crea espacios para que los estudiantes se aproximen y

comprendan la interculturalidad y sus expresiones en la cotidianidad (Mantilla, J. et al., 2020)

En esta misma línea, se exploran las diferentes manifestaciones que adquiere la memoria con relación a la historia en el teatro argentino en el inicio del siglo XXI. Se recurre a análisis de lenguajes estéticos y de las representaciones teatrales del contexto social y político del país, teniendo en cuenta las maneras en las que el teatro se presenta como forma de resistencia al “poner en cuerpo” la historia de la nación. De esta forma, se pretende evaluar los alcances de las artes escénicas tomando como referencias principales casos paradigmáticos de los últimos años del siglo pasado (Verzero, 2020), en donde se establecen relaciones entre las condiciones políticas, la memoria y las prácticas escénicas de otros países del Cono Sur.

Dentro de las consultas que vale la pena nombrar por el rigor de la investigación y la búsqueda exhaustiva, aparece la revisión de material de prensa acerca del teatro para elaborar un recuento de la experticia de Orlando Rodríguez, profesor y crítico teatral chileno. Al notar que su aporte a la academia y a la cultura estaban cayendo en el olvido, se hace una investigación en la que se tienen en cuenta las experiencias de sus estudiantes, ahora reconocidos artistas en el teatro chileno —en el período de 1953 a 1973—, para descubrir los alcances de su legado en medio de un período en el que la puesta política estaba en un terreno álgido y las movilizaciones sociales se comenzaban a alzar. De esta manera, mediante una metodología que pretende combinar y relacionar la historia y la memoria, se hace un análisis de las dimensiones que adquirió el teatro chileno hasta el momento del Golpe de Estado. Así, se evidencia un encuentro de la reconstrucción de la labor de Orlando Rodríguez, quien estaba comprometido con el teatro y sus alcances, como podemos ver cuando la autora afirma que “sus acciones iban en función de posibilitar la generación de espacios para la divulgación y producción teatral hacia los sectores populares y por qué no a realizar teatro por ellos mismos” (Wallfiguer, 2022, p. 631).

Benza y Tubino (2021) ofrecen una perspectiva sobre la educación intercultural y el teatro en una zona de Perú. En su enfoque, destacan que la interculturalidad en Perú

se basa en las relaciones entre las poblaciones indígenas originarias y la cultura dominante introducida tras la conquista europea. La educación intercultural se dirige principalmente a la población indígena que vive en el campo, buscando reivindicar y revitalizar las culturas desplazadas y marginadas. Es esencial comprender que la discriminación es recíproca, por lo que proponen un enfoque educativo intercultural que incluya tanto a la población indígena como a los miembros de la cultura dominante. Además, exploran el teatro intercultural en la Amazonía peruana como una metodología que destaca el juego, el diálogo entre realidad y ficción, la valoración del cuerpo, la sensibilidad, la promoción de diversos lenguajes, entre otros aspectos, para contribuir a los objetivos de la educación intercultural.

Se toman las historias de vida de comunidades indígenas como objetos de estudio, considerando sus dimensiones como producto textual y proceso de investigación en sí mismo, para identificar elementos metodológicos que puedan interactuar con estas historias de vida. Los autores desarrollan su análisis a partir de los conceptos de “narrador” y “narratario”, explorando los alcances que estos actores pueden tener dentro de la narración y las perspectivas desde las que se puede examinar la relación entre estos dos elementos del relato, por ejemplo, la asimetría lingüística explicada por los autores. La fuente principal desde la que se parte es

la elaboración de las historias de vida de un maestro multilingüe de la Amazonía peruana y de un líder histórico de la sociedad asháninka: un libro bilingüe en castellano y bora, la primera lengua del maestro (Díaz Peña, 2017), y un libro en castellano y asháninka, la primera lengua del líder histórico (Casanto Shingari, 2022) (Napurí et al., 2023, p. 264).

El texto hace énfasis en lo significativo de las interacciones que establecen los actores entre ellos mismos, con la lengua y la lingüística.

Como aportes finales, para el caso colombiano, se vislumbra la figura del indígena, con el propósito de indagar en las formas de representación que la dramaturgia ha abierto para las comunidades; esto implica hablar de cómo se le ha invisibilizado, distorsionado y otrificado en el escenario. Mächler (2019), remonta los

orígenes de esta representación al año 1580, afirmando que desde el período colonial se tejen relaciones entre teatro y poder, y son estos vínculos los que se deben analizar para comprender por qué es importante hablar de la representación indígena en este género literario. De esta manera, a partir de más de 200 textos de referencia, el autor examina los rasgos del personaje indígena en el teatro colombiano y las dimensiones que se pueden analizar desde la perspectiva de lectores y espectadores.

En cuanto a lenguajes performativos se refiere, hay una variedad de posturas con respecto al rol que estos ejercen en la escena teatral contemporánea, teniendo en cuenta las relaciones que se tejen entre los lenguajes performativos y poesía, literatura, ficción, etc. Marcelo Bourscheid (2023) analiza la obra *Tutorial y Nós outros* de Don Correa, director y dramaturgo brasileiro, originario de Paraná. En esta investigación, propone una exploración de los elementos creativos y performativos del lenguaje, el cual es analizado por medio de “juegos ficcionales con reglas propias, definidas por la discursividad dramática” (p. 142); además, se postula que lo interesante reside en la interacción con el público que logran estos lenguajes performativos expuestos en la obra de Don Correa.

Desde otras miradas existe un interés por analizar las relaciones que existen entre lenguaje y performatividad. Patricio, Barreto y Braga (2023) se aproximan a estas relaciones haciendo referencia a la construcción de identidades, proponiendo una investigación en la que intervienen conceptos que redefinen el paradigma de los estudios del performance y lo interrogan sobre su rol frente a la creación y re-creación de significados, al igual que como agente de acción para producirnos a nosotros mismos a través de él. Por otro lado, González (2023) se aproxima más al terreno de la poesía, ya que en su investigación examina diversas teorías relacionadas con la performatividad, y con la posibilidad de hablar de un “giro performativo” en el ámbito poético. Para esto, la autora habla de la performatividad como un lenguaje desde el cual se puede leer la poesía, y con ella el panorama literario contemporáneo, esto último para redescubrir y reconocer los límites entre distintas prácticas poéticas, con el fin de establecer un diálogo coherente con los estudios del performance.

Los estudios de performance, con más de cinco décadas de desarrollo, destacan por su capacidad para integrar perspectivas interdisciplinarias, abordando manifestaciones artísticas como las grabaciones sonoro-musicales (Suárez Marrero, 2024). Estas grabaciones no solo actúan como vehículos culturales que materializan lo efímero y performativo, sino que también operan como procesos abiertos que reflejan momentos creativos y espacios sociales de consumo. Su análisis permite cuestionar las dinámicas sociales y artísticas de su tiempo, posicionándolas como documentos vivos en constante transformación histórica. Este enfoque considera múltiples dimensiones expresivas, permitiendo comprender tanto las prácticas creativas como los contextos culturales que las moldean. Las grabaciones sonoro-musicales, vistas como una interacción entre lo artístico y lo social, ofrecen una perspectiva rica para estudiar el performance y su impacto en las estructuras materiales y simbólicas de la sociedad.

Tabla 2

Objetivos, autores y aportes del teatro desde los lenguajes performativos

Objetivo de los estudios	Autores	País	Aportes
Reflexionar alrededor de la representación en el teatro, y cómo se tejen relaciones con la memoria a través de puestas en escena sobre la historia y la sociedad en América Latina, teniendo en cuenta las condiciones políticas en las que se enfoca cada autor y el impacto que estas pueden tener en las puestas teatrales.	Walffiguer (2022)	Chile	Se hace una revisión de material de prensa acerca del teatro para elaborar un recuento de la parte profesional de Orlando Rodríguez, maestro y crítico de teatro chileno. Así, se hace un análisis de las dimensiones que adquirió el teatro chileno hasta el momento del Golpe de Estado.
	Verzero (2020)	Argentina	En el artículo se exploran las diferentes manifestaciones que adquiere la memoria con relación a la historia en el teatro argentino el siglo XXI. Se realiza un análisis de los lenguajes estéticos y de las representaciones teatrales del contexto social y político del país, De esta forma, el texto establece relaciones entre las condiciones políticas, la memoria y las prácticas escénicas de otros países del Cono Sur.
	Mächler (2019)	Colombia	El autor, en este artículo, bosqueja las perspectivas bajo las que se ha visto (o no) a la figura del indígena en el teatro colombiano. En este artículo se exploran las formas de representación que la dramaturgia ha abierto para el indígena; esto implica hablar de cómo se le ha invisibilizado, distorsionado y otrificado en el escenario.
Reconocer y analizar los	González Gil (2023)	España	Relaciona diversas teorías relacionadas con la

recursos teóricos a partir de los cuales se puede construir un panorama literario y crítico acerca de los estudios del performance.			performatividad, y con la posibilidad de hablar de un “giro performativo” en el ámbito poético. Para esto, la autora habla de la performatividad como un lenguaje desde el cual se puede leer la poesía, y con ella el panorama literario contemporáneo. De esta manera, expone los aportes de teóricos del performance tales como Culler, Phelan, Schechner o Fischer-Lichte, para redescubrir y re-conocer los límites entre distintas prácticas poéticas para dialogar con los estudios performance.
	Bourscheid (2023)	Brasil	A partir del análisis de la obra de Don Correa (especialmente de <i>Tutorial</i> y <i>Nós outros</i>), director y dramaturgo brasileiro, originario de Paraná, se exploran los elementos creativos y performativos del lenguaje, con un suelo conceptual en las teorías de John Langshaw Austin, Bárbara Cassin, etc.
	Araujo, Barreto y Prado (2023)	Brasil	Los autores revisan las relaciones que se tejen entre lenguaje, performatividad y construcción de identidad. Este estudio es significativo debido a que interviene conceptos relacionados con el género, la sexualidad y la teoría queer, razón por la cual retoma y reinterpreta las teorías de Butler y Austin. De esta manera, se postula al lenguaje como recreador de identidades (incluyendo, claramente, las de género y las sexuales) y significados, y también como agente de acción para producirnos a nosotros mismos.
Describir relaciones entre conceptos bajo los cuales se moldea una comprensión panorámica del rol que juegan los lenguajes performativos dentro de la constitución de la condición humana.	Sena (2020)	Brasil	El punto de partida de este documento, son los estudios de Butler sobre la performatividad. Se analizan las relaciones que se tejen entre conceptos como el poder, la subjetividad y el conocimiento. Así mismo, presta especial detalle a la diferencia entre performance y performatividad.
	Jerade (2020)	México	Se realiza un análisis desde la conciencia performativa al lenguaje como integrante del espacio público y material, sin contemplar la homogeneidad sino moldeado a partir de las exclusiones y resistencias. Para esto, el artículo se centra en la propuesta de Hannah Arendt acerca de la constitución del espacio público basado en el discurso de la condición humana, comparado con los planteamientos no homogéneos y exclusivos performativos del espacio público propuestos por Frantz Fanon.

Fuente: Elaboración Propia

2.1.3. Aproximación a la Memoria Histórica del Desplazamiento y Las Migraciones

Dentro de la búsqueda realizada y en consonancia con el teatro y los lenguajes performativos como mediaciones pedagógicas, se involucra la exploración y

comprensión de temas complejos y sensibles, como la memoria histórica del desplazamiento y las migraciones. Estos temas, a menudo marcados por la violencia y el dolor, pueden ser abordados de manera indirecta y simbólica a través de las artes escénicas, permitiendo a los participantes y al público conectar emocionalmente con las experiencias de las personas afectadas.

Entonces, la conexión entre el teatro como mediación pedagógica desde los lenguajes performativos y la aproximación a la memoria histórica se da en la capacidad del teatro para representar y elaborar las vivencias del desplazamiento y la migración, permitiendo a los individuos y a las comunidades construir y compartir sus narrativas, fortalecer su identidad y generar espacios de diálogo y transformación.

Estos procesos fomentan un vínculo relacionado con las formas en que el arte popular, en específico el teatro, puede ayudar a confrontar manifestaciones varias de la violencia como el desplazamiento o la masacre. De ahí que, se analicen las maneras en las que el teatro ayuda a tramitar el duelo colectivo.

Dentro de las pesquisas, se encontraron descripciones de las maneras en las que el conflicto irrumpe en la vida de las personas, en su identidad y en las percepciones de los habitantes (Torres et al., 2023). De esta manera, se apuesta por la construcción de mecanismos de acción política que articulen y fortalezcan los lazos comunitarios intergeneracionales e interétnicos, destacando el valor de la memoria en la construcción de procesos que puedan resignificar la pérdida y generar espacios para honrar a los muertos.

Aparece el valor del arte popular que, en aras de reconstruir el tejido social en territorios abatidos por el conflicto armado, se presenta como una alternativa válida para reconstruir y dotar de sentido la historia de los habitantes; tal es el caso de la vereda La Esperanza, ubicada en El Carmen de Viboral, Medellín. A través de entrevistas semiestructuradas a cuatro habitantes de esta vereda —azotada gravemente por problemáticas relacionadas con el conflicto armado, la violencia y el desplazamiento—, se comprenden las maneras en las que el arte puede ayudar a tramitar el duelo y explorar las emociones relacionadas con las pérdidas violentas (Velez et al., 2020), así

como, tejer nuevas redes de creación colectiva de manera tal que el duelo se pueda tramitar en comunidad y, por último, a orientar el trabajo creativo hacia una perspectiva política que propenda por una búsqueda de la verdad y del esclarecimiento de los hechos.

Como instrumentos recurrentes para ahondar en la memoria histórica de cara al desplazamiento, aparecen las entrevistas, fotografías y diarios personales, como podemos ver en el caso del análisis del desplazamiento forzado realizado en una institución educativa de Medellín. En este estudio de corte cualitativo se tienen en cuenta las experiencias de 14 jóvenes víctimas del desplazamiento y quienes son partícipes de la comunidad educativa de dicha institución. Es importante decir que esta investigación tiene un enfoque de género, por lo que hay una apuesta por identificar otras aristas del conflicto (Yepes y Giraldo, 2023). Se enfatiza en las posibilidades de la escuela como escenario de paz y reconciliación, analizando otras maneras de existencia dentro de la institución. Teniendo en cuenta las maneras en las que el desplazamiento vulnera los derechos de los jóvenes, se afirma que es necesario apostar por políticas y propuestas educativas flexibles que puedan posibilitar la permanencia de los jóvenes desplazados en la institución.

En las distintas búsquedas predominan realidades de las comunidades indígenas; por ejemplo, se estudia la realidad sociolingüística de la comunidad Embera Chamí, víctima del desplazamiento. Alarcon y Rojas (2023), parten de una revisión de 68 documentos que datan del año 2000. Los autores proponen que es necesario utilizar elementos de estudios etnográficos con los cuales se puedan recopilar datos para establecer vínculos entre el contexto, la cosmovisión de la comunidad y la sociolingüística.

Otra de las investigaciones que da cuenta de la afectación del desplazamiento es el análisis que realiza Alzate (2022) del libro *El mordisco de la medianoche* de Francisco Leal Quevedo, que, desde una metodología hermenéutico-comprensiva, estudia a la protagonista, Mile, una niña perteneciente a la comunidad Wayuú, ubicada en la Guajira, quien representa el papel que los niños víctimas del desplazamiento en

Colombia han tenido que asumir históricamente; desde el hecho de ver y escuchar todo lo que pasa, mientras es silenciada permanentemente. No obstante, la autora propone que Mile, a pesar de lo enunciado anteriormente, se erige como una voz de resistencia en el relato, que denuncia la violencia y las condiciones de desplazamiento vividas. Así mismo, se afirma que en esta obra la niñez comienza a tener una voz válida en el marco del desplazamiento, pues se reconoce que hay mucho por decir y por narrar a partir de las experiencias de esos actores que son más vulnerables en este tipo de casos relacionados con el conflicto armado.

Con respecto a las migraciones, como una de las aristas del desplazamiento, se encuentran aportes en cuanto a las dinámicas de desplazamiento y migración de ciudadanos venezolanos a la ciudad de Bogotá, a partir de una lectura crítica que evalúa sus posibilidades de integración social (García y Mayorga, 2023); siendo Bogotá una de las principales zonas de recepción migratoria de sur-sur, en especial de población venezolana.

Los diversos estudios permiten realizar un análisis sobre aquellos patrones de asentamiento intermetropolitanos y su relación con la integración social. Por esta razón, desde los indicadores de segregación identificados en el censo poblacional y de vivienda de 2018, se evidencia que las zonas poblacionales de mayor concentración de población migrante se encuentran en lugares que ya están densamente poblados y que, aunque tienen mayor acceso a la vivienda, también sostienen dificultades urbanas que impactan directamente en la relación entre proximidad e integración.

Otra perspectiva de esta situación está en las propuestas por entender temas como el trauma o la migración desde dimensiones diferentes a las de la psicología, la psiquiatría o la biomedicina occidental. De esta forma, se sostiene que es necesario hacer una revisión de las facetas del trauma migratorio que se centre en perspectivas interculturales y contextuales, y que sea capaz de abordar factores de las vidas de los migrantes que a menudo son ignorados (Cho, 2023). Así, se propone un análisis sociocultural de las condiciones bajo las que se encuentran los migrantes, y las maneras en las que estos construyen nuevos espacios, dándole sentido a las pérdidas

y a las nuevas vidas que erigen, a partir de discusiones que resalten el carácter colectivo y sobre todo intercultural de las prácticas de los migrantes.

Para finalizar, como otro punto de reflexión, aparecen las ideologías coloniales que aún persisten en países como Argentina, Colombia, Chile y México, esto con el fin de identificar en qué medida las dinámicas de exclusión etnoracial y de segregación urbana siguen siendo objeto de debate en los países mencionados. Ruiz y Aguilera (2021), afirman que, con la llegada del multiculturalismo, el poscolonialismo y el posmodernismo se empezaron a contemplar los factores de raza y etnia en los estudios sobre segregación residencial y exclusión urbana, ya que anteriormente las discusiones se enfocaban únicamente en el concepto de clase.

Tabla 3

Objetivos, autores y aportes de la memoria histórica del desplazamiento y la migración

Objetivo de los estudios	Autores	País	Aportes
Analizar el concepto de migración y desplazamiento, teniendo en cuenta las políticas institucionales que hablan de estos, resaltando el impacto que los conceptos tienen en la población vulnerable	Gutiérrez y Martínez (2022)	Colombia	Los autores hacen alusión a las primeras 198 sentencias emitidas por la Jurisdicción Especial de Restitución de Tierras, una instancia establecida en 2011 con el fin de proteger los derechos de las víctimas de la confrontación armada, quienes en su mayoría fueron despojados de sus territorios, con el fin de analizar las decisiones a las que llegó dicha Jurisdicción.
	Etayo (2021)	Colombia	Expone la problemática que enfrentan jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, a raíz de las confrontaciones violentas en las que se ha visto envuelto el país hace más de 60 años. La autora indica que las instituciones desconocen las condiciones vulnerables de desarraigo en las que se encuentran los menores desplazados, afectando de forma negativa sus procesos de aprendizaje al ignorar su identidad étnica.
	García-García y Mayorga (2023)	Colombia	Se estudian las dinámicas de desplazamiento y migración de ciudadanos venezolanos a la ciudad de Bogotá a partir de una lectura crítica que evalúe sus posibilidades de integración social. Este estudio permite realizar un análisis sobre aquellos patrones de asentamiento inter metropolitanos y su relación con la integración social.
Visibilizar la marginalización de grupos	Aguilera y Ruíz-Tagle	Chile	Se examinan las ideologías coloniales que aún persisten en países de América Latina, esto con el fin de identificar en qué medida las dinámicas de exclusión

específicos mediante distintas manifestaciones de discriminación y colonialismo	(2021)		etnoracial y de segregación urbana siguen siendo objeto de debate en los países mencionados.
Reconocer el impacto del desplazamiento forzado en distintas comunidades y las repercusiones del mismo en la identidad y la adaptación de los desplazados, enfatizando en el rol que debe cumplir la educación para leer los contextos específicos de las comunidades desplazadas.	Alarcón-Pereira y Rojas-Molina (2023)	Colombia	Estudio sobre la realidad sociolingüística de la comunidad embera chamí, víctima del desplazamiento a Bogotá. Existen tres ejes principales que guían la argumentación: el primero tiene que ver con la perspectiva histórica de la comunidad embera chamí, el segundo se refiere a su lengua, haciendo un análisis fonético, fonológico y gramatical, y el tercero relaciona los conceptos de súperdiversidad, participantes de talleres y trabajo en grupo que apropie diferentes temáticas asociadas a su territorio.
	Yepes-Cardona y Giraldo Gil (2023)	Colombia	A partir de entrevistas, fotografías y diarios personales, los autores hacen un análisis del desplazamiento forzado en una institución educativa de Medellín. Se enfatiza en las posibilidades de la escuela como escenario de paz y reconciliación, analizando otras maneras de existencia dentro de la institución.
Analizar las formas en las que el arte y la memoria se presentan como formas de resistencia, para actores diversos como los niños y los adolescentes, frente al conflicto armado en Colombia, y cómo a partir de piezas teatrales y literarias se puede llegar a resignificar la memoria y la historia con el fin de	Torres y Díaz (2023)	Colombia	Se centra en las maneras en que el arte popular, en específico el teatro, puede ayudar a confrontar manifestaciones varias de la violencia como el desplazamiento o la masacre. Los autores proponen analizar las maneras en las que el teatro ayuda a tramitar el duelo colectivo, esto en el marco de los civiles que tuvieron consecuencias nefastas con la masacre de Bojayá del 2002. Así mismo, se destaca el valor de la memoria en la construcción de procesos que puedan resignificar la pérdida y generar espacios para honrar a los muertos.
	Vélez, López y Díaz (2020)	Colombia	Se reflexiona alrededor del valor del arte popular que, en aras de reconstruir el tejido social en territorios abatidos por el conflicto armado, se presenta como una alternativa válida para reconstruir y dotar de sentido la historia de los habitantes de la vereda de la Esperanza, ubicada en El Carmen de Viboral, Medellín.
	Alzate—Alzate (2022)	Colombia	Realiza un análisis del libro “El mordisco de la medianoche” de Francisco Leal Quevedo. En específico se estudia y se erige como una voz de resistencia a la protagonista, Mile, niña perteneciente a la comunidad

reconstruir el tejido social fragmentado por el desplazamiento forzado.			wayuú que representa el papel que los infantes víctimas del desalojo en Colombia han tenido que asumir históricamente: ver y escuchar todo lo que pasa, mientras es silenciada permanentemente.
	Banquez-Mendoza, Martínez-González y Amar Amar (2023)	Colombia	En este documento, se enuncia cómo varios casos de violencia son causados por problemáticas, que para los adolescentes tienen una afectación mayor, como lo es el desplazamiento forzado, acompañado de algunos factores socioculturales. Es por esto que se realizó un estudio cuasiexperimental transversal causal con el uso de un videojuego para determinar cómo los adolescentes afrodescendientes escolarizados de San Onofre que han sufrido los vejámenes de la violencia en Colombia afrontan este tipo de fenómeno en su cotidianidad, en diferentes situaciones simuladas de conflicto.

Fuente: *Elaboración Propia*

2.1.4. La Socioemocionalidad. Eje Catalizador de Experiencias Pedagógicas Críticas.

En la revisión documental de este aspecto, existe una tendencia por resaltar el rol que cumple la educación socioemocional dentro del contexto socioescolar. De esta manera, se puede hacer referencia a autores como Ordóñez (2022), quien realiza una exploración de las destrezas de orden socioemocional que los docentes de básica secundaria deben reunir para interactuar con los estudiantes y las situaciones en las que ellos se ven inmersos, especialmente cuando desbordan o superan lo estrictamente académico.

Es importante resaltar que en investigaciones como la de Ordóñez se le cede la voz al docente para que desde sus propias vivencias pueda dar cuenta de las competencias socioemocionales en las que hace falta profundizar y aquellas que ya están lo suficientemente reforzadas. De manera similar, Mosquera (2024) examina la incidencia de las competencias socioemocionales en el desarrollo integral del ser humano por medio de un análisis detallado de la relación que existe entre estas destrezas. Se destacan los contextos educativos y sociales, así como las perspectivas particulares de cada individuo como elementos clave para la incorporación de las competencias socioemocionales.

Por otro lado, Aristulle y Paolini-Stente (2019), destacan el papel que cumplen las competencias socioemocionales en la construcción de una comunidad educativa; por medio de una investigación implementada en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente San José — Córdoba, Argentina— se reflexiona alrededor de la labor docente y los retos que acarrea actualizar las prácticas educativas para adaptarlas a las prioridades en las que los profesores deben centrarse hoy en día, tales como el desarrollo de destrezas socioemocionales en la formación docente y estudiantil. Las autoras resaltan el espacio de la escuela para el desarrollo de habilidades socioemocionales, y se cimentan las bases para las comunidades educativas futuras, en las que los maestros puedan fortalecer el surgimiento de competencias socioemocionales.

Además de eso, se pueden encontrar posturas como la de Álvarez (2020), quien aborda la inclusión de la educación socioemocional en el plan de formación de la educación básica, un tema que hoy en día se ve motivado por distintas problemáticas sociales que requieren atención. En la investigación se resalta la necesidad de desarrollar perspectivas filosóficas humanistas desde las cuales se puedan examinar cuáles son los propósitos de implementar la educación socioemocional en las escuelas de educación básica. Así mismo, Cahum y Zúñiga (2021) resaltan la relevancia de la educación socioemocional con enfoque en la diversidad visual en las aulas educativas básicas, teniendo en cuenta las teorías de Bronfenbrenner, enmarcadas en la importancia de la comprensión, el conocimiento y el panorama circunstancial socioemocional de los alumnos a través de la óptica del docente.

Existen acercamientos a la educación socioemocional desde una perspectiva sociocrítica, teniendo en cuenta las condiciones materiales de la población de análisis. Por ejemplo, Castro y Suárez (2022) examinan desarrollo de competencias socioemocionales asociadas con el rendimiento escolar en la población infantil de Araucanía, Chile, siendo esta una de las regiones con mayor pobreza del país y con estándares educativos poco favorables. Los autores reconocen la importancia de la intervención en destrezas socioemocionales y reafirman que la educación debe ser un vehículo para potenciar las habilidades de los estudiantes, en especial teniendo en

cuenta factores como la adaptabilidad o la resiliencia. Siguiendo la misma línea, vale la pena visitar las investigaciones de Ruvalcaba et al., (2019), debido a que estos autores hacen hincapié en la relación que existe entre las competencias socioemocionales y la resiliencia. En esta investigación, se resalta la poca relevancia que se le ha dado a la gestión de emociones negativas, en concordancia con los resultados obtenidos, donde prima el desarrollo de emociones positivas del adolescente. Se resalta la importancia de explorar cada una de las emociones de los adolescentes, ya que fomentan el desarrollo personal y la adaptabilidad.

Por último, se estudia la investigación de Gallego-Tavera et al., (2021), quienes hacen una apuesta por revisar y analizar los cambios a nivel fisiológico y psicológico en los adolescentes, a partir de criterios relacionados con el contexto social en el que están inmersos, así como categorías ligadas con interacciones neuronales y hormonales. En este sentido, los autores pretenden indagar en los lugares en los cuales factores como la familia o el entorno social y emocional llegan a encontrarse con conceptos como la regulación cognitiva y sistemas socioemocionales. Es importante anotar que el texto pretende realizar una indagación de los cambios que sufren los adolescentes y la inclinación que sienten por asumir sensaciones novedosas e intensas; todo esto para tratar de examinar la manera en la que los jóvenes toman decisiones y se enfrentan al mundo desde una forma específica de relacionarse con la socioemocionalidad.

Tabla 4

Objetivos, autores y aportes en torno a la socioemocionalidad

Objetivo de los estudios	Autores	País	Aportes
Reflexionar alrededor del rol que cumplen las competencias socioemocionales en la educación, resaltando las perspectivas del docente y el estudiante	Ordóñez Rodríguez (2022)	México	Por medio de una exploración del rol del docente, los autores hacen una revisión de las destrezas de orden socioemocional que los docentes de básica secundaria deben reunir para interactuar con los estudiantes y las situaciones en las que estos se ven inmersos, especialmente cuando estas desbordan o superan lo estrictamente académico.
	Mosquera Vergara (2024)	Panamá	Examina la influencia de las competencias socioemocionales en el desarrollo integral de la persona, destacando los contextos educativos y

			sociales, así como las perspectivas particulares de cada individuo como elementos clave para la incorporación de las competencias a partir de los programas de educación socioemocional.
Tejer relaciones entre la educación socioemocional y el bienestar presentando a la escuela como el espacio clave para el desarrollo de las competencias que fomenten la educación socioemocional, haciendo énfasis en los retos que enfrentan los docentes al tener que adaptar la enseñanza al desarrollo de competencias sociemocionales	Aristulle Paolini-Stente (2019)	y Argentina	Destacan el papel de las competencias socioemocionales, para la configuración de la comunidad educativa, esto a través de la reflexión sobre la labor docente y los retos que acarrea actualizar las prácticas educativas para adaptarlas a la formación de destrezas socioemocionales en la formación docente y estudiantil. Las autoras resaltan el espacio de la escuela para el desarrollo de habilidades socioemocionales, y se cimentan las bases para las comunidades educativas futuras, en las que los docentes puedan fortalecer el surgimiento de competencias socioemocionales.
	Álvarez (2020)	México	Se aborda la necesidad de incluir la educación socioemocional en el plan de formación de la educación primaria y secundaria, un tema que hoy en día se ve motivado por distintas problemáticas sociales que requieren atención, teniendo en cuenta los roles que puede cumplir la educación socioemocional: como una herramienta para prevenir y atender necesidades sociales, como un proceso que promueve el aprendizaje y desarrollo de habilidades, y como una opción para el bienestar.
Presentar escenarios en los que las competencias socioemocionales pueden desempeñar un rol activo frente a situaciones de diversidad y vulnerabilidad.	Cahum Zúñiga (2021)	y México	Resalta la relevancia de la educación socioemocional con enfoque en la diversidad visual en las aulas educativas básicas teniendo en cuenta las teorías de Bronfenbrenner, enmarcadas en la importancia de la comprensión, el conocimiento y el panorama circunstancial socioemocional de los alumnos a través de la óptica del docente.
	Castro Méndez Suárez (2022)	y Chile	Esta indagación busca examinar la aptitud de ajuste socioemocional y la entereza infantil, arrojando como evidencia un nivel favorable de desenvolvimiento del potencial de adaptación socioemocional y de resiliencia para la población, con una asociación positiva del rendimiento escolar, lo que se relaciona con un factor protector de salud mental.
Analizar el estudio de las emociones desde distintas aristas, teniendo en cuenta las relaciones existentes entre desarrollo	Ruvalcaba, Gallegos, Orozco y Bravo (2019)	México	Los autores buscan reconocer competencias socioemocionales relacionadas con la resiliencia. Después de su aplicación, los resultados encontrados indican que habilidades como la adaptabilidad, el optimismo y el autoconcepto fomentan el desarrollo personal; en esta línea,

personal y educación socioemocional, y la influencia del contexto socioeducativo para el fomento de emociones positivas y competencias interpersonales.			aquellas personas con buenas habilidades sociales y que pueden generar emociones positivas suelen mostrar mayor capacidad adaptativa ante las adversidades.
	Zapata, Daniela, Pérez Gallego-Tavera (2021)	Colombia	Se revisan y analizan los cambios a nivel fisiológico y psicológico en los adolescentes a partir de criterios relacionados con el entorno en el que están involucrados, así como categorías ligadas con interacciones neuronales y hormonales. En este sentido, los autores pretenden indagar en los lugares en los cuales factores como la familia o el entorno social y emocional llegan a encontrarse con conceptos como la regulación cognitiva y sistemas socioemocionales.

Fuente: *Elaboración Propia*

A partir del análisis documental realizado, se evidencia una articulación significativa entre las categorías educación intercultural, teatro y lenguajes performativos, memoria histórica del desplazamiento y las migraciones, y socioemocionalidad. Los hallazgos destacan la importancia de estas dimensiones para la transformación educativa en contextos marcados por la diversidad cultural, la violencia estructural y el desarraigo. Sin embargo, persisten tensiones importantes, como la reproducción de enfoques funcionales y superficiales de la interculturalidad, la resistencia institucional a integrar metodologías artísticas en las prácticas escolares, y los desafíos de balancear la memoria del dolor con la construcción de nuevos horizontes para las personas desplazadas.

En convergencia con esta investigación, se confirma el valor del arte como mediación pedagógica y herramienta para el fortalecimiento identitario, el reconocimiento del otro y la construcción de paz. No obstante, los vacíos detectados señalan la urgencia de diseñar estrategias pedagógicas concretas que integren los lenguajes performativos en el aula, profundizar en el análisis sociocultural de las experiencias de desplazamiento y migración, y situar la educación socioemocional en los contextos interculturales específicos, reconociendo las emociones como dimensiones críticas del aprendizaje y la convivencia. Así, el camino hacia una

educación transformadora exige enfoques más integrales, participativos y contextualmente situados.

Tabla 5

Hallazgos, tensiones, convergencias y vacíos en las investigaciones del estado del arte.

Eje Temático	Hallazgos de las investigaciones	Tensiones	Convergencias y divergencias con esta investigación	Vacíos investigativos
Educación Intercultural	<p>Confluyen los conceptos de Políticas públicas, etnoeducación, descolonización, identidad, diversidad y emancipación de saberes en Latinoamérica y Colombia</p> <p>La interculturalidad como relación equitativa y su importancia para el desarrollo sostenible y la paz.</p> <p>Necesidad de superar prácticas pedagógicas monoculturales y eurocéntricas.</p>	<p>En algunas investigaciones y prácticas educativas, la interculturalidad se aborda desde un enfoque relacional o funcional, lo que implica reconocer y promover el diálogo entre diferentes culturas, pero sin profundizar en un análisis crítico de las estructuras de poder y las desigualdades históricas que han afectado a los grupos étnicos. Esto puede llevar a una representación superficial de las culturas, sin cuestionar las dinámicas de opresión, discriminación y exclusión que han experimentado. Se destaca la necesidad de adoptar una perspectiva intercultural crítica que permita visibilizar estas problemáticas y promover la justicia social.</p>	<p>La educación intercultural emerge como un pilar fundamental para promover relaciones equitativas y respetuosas entre diversas culturas, contribuyendo al desarrollo sostenible y la paz; sin embargo, se requiere el diseño e implementación de políticas públicas efectivas que superen las prácticas pedagógicas monoculturales y eurocéntricas, integrando a todos los actores sociales para disminuir las barreras estructurales y garantizar un acceso equitativo a oportunidades educativas</p>	<p>Se requiere ir más allá de la formulación de políticas interculturales, implementando estrategias que transformen las prácticas pedagógicas, los materiales educativos y la formación docente, promoviendo un diálogo equitativo, la valoración de la diversidad y la superación de desigualdades, mediante un trabajo articulado con la comunidad y una evaluación constante.</p>
Teatro y Lenguajes Performativos	<p>Uso de las artes escénicas y la etnografía para dar sentido a la educación intercultural.</p> <p>El teatro como forma de resistencia y representación de la memoria histórica.</p> <p>Los estudios de performance integran perspectivas interdisciplinarias y analizan manifestaciones artísticas.</p>	<p>Existe un reconocimiento de la importancia de integrar metodologías creativas en las instituciones educativas, sin embargo, en algunos casos, la implementación efectiva de esta teoría en la práctica pedagógica no se evidencia. Esto sugiere que hay desafíos en la forma en que se están aplicando los principios de la educación intercultural, lo que podría deberse a la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas establecidas.</p>	<p>El teatro se presenta como una mediación pedagógica valiosa para fomentar la interculturalidad, fortalecer los saberes y crear espacios de comprensión entre diversas culturas, así como también, se destaca su capacidad para representar y elaborar las vivencias del desplazamiento y la migración, permitiendo a los individuos y a las comunidades construir y compartir sus narrativas, fortalecer su identidad y generar espacios de diálogo y transformación</p>	<p>Exploración de metodologías pedagógicas innovadoras que utilicen el teatro y las artes performáticas como herramientas para abordar el complejo fenómeno del desplazamiento y la migración en el contexto escolar. Esto implica reconocer el potencial del arte para representar las experiencias de los estudiantes, sus familias y comunidades, permitiendo la expresión de emociones, la construcción de narrativas y la resignificación de la</p>

<p>Memoria Histórica, Desplazamiento y Migraciones</p>	<p>El teatro ayuda a procesar el duelo colectivo y a construir memoria. Uso de entrevistas, fotografías y diarios personales para analizar el desplazamiento. Impacto del desplazamiento en comunidades indígenas y campesinas. Dinámicas de migración y desplazamiento, integración social de migrantes y trauma migratorio.</p>	<p>Se reconoce que el desplazamiento forzado genera profundas heridas emocionales y sociales, y que es fundamental recordar y honrar las experiencias de las víctimas. Sin embargo, también se plantea la importancia de apoyar a las personas desplazadas en su proceso de adaptación y construcción de un futuro, lo que puede implicar dejar atrás ciertos aspectos del pasado. Esta tensión entre la memoria y el futuro es un desafío importante en los procesos de reparación y reconciliación.</p>	<p>Abordar la memoria histórica del desplazamiento y las migraciones es crucial para reconocer el impacto de la violencia en la vida de las personas, su identidad y las percepciones de los habitantes, donde el arte se convierte en un mecanismo para la acción política, que articula los lazos comunitarios, resignifica la pérdida, permitiendo así la reconstrucción del tejido social.</p>	<p>Realizar un análisis que vaya más allá de la descripción demográfica o económica de las personas desplazadas y migrantes, para adentrarse en la complejidad de sus experiencias socioculturales. Esto implica explorar las condiciones en las que se desenvuelven sus vidas, las redes sociales que construyen, las estrategias de adaptación que desarrollan, los procesos de construcción de identidad que llevan a cabo y las formas en que resignifican el espacio y el territorio.</p>
<p>Socioemocionalidad</p>	<p>Rol de la educación socioemocional en el contexto socioescolar. Educación socioemocional desde una perspectiva sociocrítica y su relación con el rendimiento escolar. Cambios fisiológicos y psicológicos en adolescentes y su relación con el contexto social y emocional.</p>	<p>Se destaca la necesidad de que la educación socioemocional se implemente de manera efectiva en las escuelas, pero también se reconoce la importancia de considerar otros espacios y contextos en los que se pueden desarrollar las capacidades socioemocionales, como la familia, la comunidad y los programas de intervención psicosocial.</p>	<p>La educación socioemocional se revela como un eje catalizador de experiencias pedagógicas críticas, donde el desarrollo de competencias socioemocionales se vuelve fundamental para la construcción de comunidades educativas que promuevan culturas de paz..</p>	<p>Necesidad de una exploración detallada y diferenciada de las diversas emociones que experimentan los adolescentes, reconociendo la influencia del contexto intercultural en su manifestación y regulación</p>

Fuente: *Elaboración propia*

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Interculturalidad Dialógica

Los planteamientos de Walsh (2011) sostienen que la interculturalidad debe entenderse como una práctica crítica y transformadora que busca desafiar y transformar las relaciones de poder que existen entre diferentes culturas, que, en consonancia con la pedagogía crítica, surge como respuesta a la opresión y la explotación de algunos pueblos (Freire, 1987); también enfatiza la importancia de reconocer la diversidad

dentro y entre culturas y la necesidad de promover el diálogo y el entendimiento mutuo en general, destaca la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural, al mismo tiempo que cuestiona las dinámicas de poder que existen entre diferentes culturas.

Muestra cómo la concepción de interculturalidad va emergiendo como un interés de que la educación de las comunidades se convierta en una educación para todos. La interculturalidad es una forma de actuar desde la diversidad de los pueblos étnicos y sectores de la sociedad en general, para lograr proyectos comunes de transformación del Estado plurinacional. (Fayad, 2011, p. 275).

En esta misma línea, Walsh (2011) distingue tres perspectivas de la interculturalidad: la primera es la relacional, en donde hace referencia a la convivencia, saberes y prácticas sin detenerse a cuestionar la existencia de clases sociales y procesos de dominación, relaciones de poder o jerarquías que existen entre grupos desde hace varios siglos, estos grupos pueden ser blancos, mestizos, indígenas, afrodescendientes, entre otros.

La segunda perspectiva es la funcional, que distingue y caracteriza los problemas marginales con el fin de integrarlos al sistema político, económico y social. Se promueve el diálogo y el respeto por los saberes. Sin embargo, no se cuestiona la causa de su marginalización, porque atienden a procesos de inclusión en medio de una sociedad homogeneizante y dominadora. Por ejemplo, se insertan prácticas en donde el estado a nivel de educación asume las políticas de enseñanza con el fin de apaciguar luchas indígenas o movimientos sociales de grupos marginalizados.

Y la última perspectiva, que se refiere a la interculturalidad crítica, en donde hay una fuerte deliberación y transformación en torno al reconocimiento de las diferencias, pero también sobre la diferencia causada por las clases sociales, económicas y culturales. Su principal característica reside en el diálogo intracultural a partir de las raíces y consecuencias de la desigualdad, “reconocimiento de sistemas epistemológicos en donde se validen los saberes o conocimientos propios de los grupos

marginalizados” (Walsh, 2007, p.30). Se aboga entonces, por una interculturalidad que promueva el cuestionamiento de los saberes eurocéntricos, y se escuchen las voces silenciadas por las culturas dominantes.

En esta misma línea, la filosofía intercultural que propone Dussel (2005) se fundamenta en el reconocimiento del "otro" periférico como sujeto activo del conocimiento, desafiando las estructuras epistémicas impuestas por la modernidad eurocéntrica; de ahí que su pensamiento establezca un diálogo intercultural que no es meramente una invitación a la tolerancia o al reconocimiento simbólico de la diversidad, sino una apuesta por la justicia epistémica (Santos, 2010). Esto implica una reconstrucción del conocimiento desde las voces históricamente excluidas, como los pueblos indígenas, los afrodescendientes y las comunidades desplazadas, permitiendo que sus experiencias y saberes sean el punto de partida para la reformulación de las categorías filosóficas y éticas.

En este contexto, la educación y el campo pedagógico se convierten en territorios de disputa donde la lucha por la interculturalidad adquiere un carácter transformador. Como señala Walsh (2009), la interculturalidad crítica no solo busca el reconocimiento de las diferencias culturales, sino que exige la descolonización del conocimiento y la construcción de espacios de aprendizaje en los que se cuestionen las estructuras de poder que históricamente han marginado a ciertos grupos. Siguiendo esta línea, Dussel (2008) enfatiza que una ética intercultural debe asumir críticamente las acciones humanas dentro de los procesos históricos de dominación y resistencia, reconociendo que la educación no puede ser un espacio neutral, sino un campo donde se disputan narrativas y se redefinen identidades. Desde esta perspectiva, el diálogo intercultural en la educación no puede limitarse a la integración de contenidos multiculturales, sino que debe generar una pedagogía de la liberación que permita a los sujetos oprimidos recuperar su voz y su agencia en la construcción de saberes.

Así, la propuesta de Dussel se inscribe en una ética de la liberación que, al partir de la palabra de las víctimas de cada cultura, problematiza las narrativas dominantes y fomenta un pensamiento situado, crítico y transformador. Esta postura se alinea con los

planteamientos de Freire (1987), quien concebía la educación como un proceso dialógico que permite a los sujetos reconocer su propia opresión y actuar en consecuencia para su transformación. En el marco de la filosofía intercultural, esta praxis implica no solo un reconocimiento de las desigualdades históricas, sino una acción concreta para desmantelarlas. Entonces, la ética intercultural no solo es un cuestionamiento teórico, sino una práctica de resistencia que encuentra en la educación un espacio clave para la reconfiguración de las relaciones de poder y la construcción de un mundo en el que todas las culturas tengan la posibilidad de dialogar en condiciones de equidad y dignidad.

A partir de los planteamientos de Guerrero (2015), la interculturalidad en el ámbito escolar debe ser comprendida como un proceso dinámico y no como un estado fijo, lo que implica la constante reconstrucción de significados, identidades y relaciones entre los diferentes actores educativos. La educación intercultural no debe limitarse a la simple coexistencia de culturas dentro del aula, sino que debe fomentar el reconocimiento crítico de las desigualdades históricas y estructurales que han marcado las interacciones entre grupos sociales.

Este autor advierte sobre los riesgos de una interculturalidad reducida a un discurso superficial de diversidad, donde las diferencias culturales son celebradas de manera simbólica, pero sin cuestionar las jerarquías de poder que perpetúan la exclusión y la discriminación dentro del sistema educativo, es así como, la formación docente juega un papel clave en la construcción de una educación intercultural crítica y transformadora. Guerrero (2015) enfatiza en la necesidad de que los docentes estén preparados para abordar las dinámicas interculturales desde un enfoque reflexivo y emancipador, alejándose de visiones folclorizadas de la diversidad.

La enseñanza-aprendizaje en contextos interculturales debe ir más allá de la enseñanza de contenidos sobre otras culturas y centrarse en la deconstrucción de prejuicios, la promoción de un pensamiento crítico y la generación de espacios de diálogo donde las voces de los estudiantes, especialmente de aquellos pertenecientes a comunidades marginadas, sean valoradas y reconocidas. Por ende, la interculturalidad

en la educación debe asumir una dimensión política que permita la transformación de las relaciones de poder dentro y fuera del aula, Guerrero (2014) señala que la educación intercultural debe contribuir a la construcción de sociedades más equitativas, en las que la diversidad cultural no sea un obstáculo, sino una oportunidad para repensar colectivamente el significado de la ciudadanía, la identidad y la justicia social.

En conclusión, es fundamental que la escuela sea un espacio donde las narrativas de los grupos históricamente oprimidos sean legitimadas y utilizadas como punto de partida para la producción de conocimientos. En este sentido, la interculturalidad no puede reducirse a una estrategia de inclusión dentro de un modelo educativo dominante, sino que debe convertirse en un motor de cambio estructural que transforme las formas de enseñar, aprender y convivir en la sociedad contemporánea.

2.2.2. El Teatro y los Lenguajes Performativos

En este segundo punto, se aborda el teatro con base en lo comunitario desde el aspecto reflexivo de la pedagogía crítica, en este aspecto, lo comunitario no es algo dado, sino que se construye y reconstruye colectivamente a través de las prácticas y relaciones sociales que se fortalecen en la comunidad (Mejía, 2013). De esta manera, se construyen puentes dialógicos, en donde se referencia el teatro del oprimido como un ejercicio político que va a la par con el ejercicio reflexivo desde el campo pedagógico crítico, que convoca la superación de las injusticias, a través del diálogo tanto de actores como de espectadores, quienes intercambian experiencias, que generan un análisis de los conflictos que se presentan (Boal, 1980).

2.2.2.1. El Teatro del Oprimido. Esta propuesta teatral nace en un contexto de gran convulsión en América Latina, particularmente en Brasil durante las décadas de 1960 y 1970, cuando el continente era sacudido por desigualdades estructurales, dictaduras militares y el auge de movimientos sociales. En 1964, el golpe de Estado en Brasil marca el inicio de un régimen militar que persiguió intelectuales, censuró expresiones artísticas y reprimió las organizaciones populares. Es en este clima de represión que Augusto Boal, dramaturgo y director teatral, comienza a desarrollar una forma de teatro que rompiera con la pasividad del espectador tradicional, proponiendo

una experiencia que conectara directamente con las luchas sociales y la necesidad de una pedagogía liberadora.

Las bases teóricas del Teatro del Oprimido se nutren de dos grandes referentes del pensamiento crítico, Bertolt Brecht (1970) y Paulo Freire (1987). Del primero, Boal retoma el concepto de distanciamiento o efecto de extrañamiento, mediante el cual se busca que el público no se identifique emocionalmente de manera acrítica con los personajes, sino que reflexione activamente sobre los conflictos sociales representados.

La corriente del Teatro del Oprimido busca entonces crear espacios de reflexión, soluciones y alternativas a los problemas generados por las relaciones de poder; retomando el teatro épico de Brecht (1970), en donde, a través de la argumentación y discusión, “el espectador productivo” toma posición de lo que ve a favor o en contra de lo que observa, otorgando un sentido crítico para llegar a sus propias conclusiones.

Entonces, el teatro del oprimido promueve el intercambio de experiencias entre actores y espectadores, a través de la intervención directa en la acción teatral, para conducir a un análisis de la estructura de los conflictos y las posibles estrategias de actuación para su transformación (Boal, 1980). Es una forma de teatro que busca empoderar a las clases oprimidas, promover la reflexión sobre las relaciones de poder y fomentar la transformación social a través de la participación de los espectadores en la acción dramática

De Freire, adopta la pedagogía del oprimido como fundamento ético y metodológico, un enfoque educativo que promueve el diálogo, la horizontalidad y la emancipación de los sujetos a través de su propia participación en los procesos de concienciación; esta articulación entre pedagogía y teatro transforma la escena en un espacio de praxis, donde el conocimiento se construye de forma colectiva y situada, en diálogo constante con la realidad vivida por los participantes.

Durante su trabajo en el Teatro Arena de São Paulo, Boal entra en contacto con públicos populares que no solo deseaban ver teatro, sino intervenir en él. Este hallazgo impulsa una transformación radical en su manera de concebir la práctica teatral,

rompiendo la dicotomía entre actor y espectador para dar paso al *espect-actor*, figura central del Teatro del Oprimido.

Este nuevo sujeto escénico no solo observa, sino que propone, actúa y ensaya posibles respuestas a las situaciones de opresión representadas. A través de técnicas como el Teatro Foro, el Teatro Imagen o el Teatro Invisible, se inaugura una metodología participativa en la que el teatro se convierte en un laboratorio para la acción social, promoviendo la reflexión crítica y la transformación de las condiciones que generan sufrimiento e injusticia. En este sentido, el Teatro del Oprimido se convierte en una pedagogía encarnada, en la que el cuerpo y la voz son también instrumentos de conocimiento.

La persecución política llevó a Boal al exilio en los años 70, período durante el cual internacionalizó y sistematizó su propuesta. En países como Perú y México desarrolló nuevas técnicas, y en París fundó el Centro del Teatro del Oprimido en 1979, publicando ese mismo año el libro *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas*, texto fundacional donde articula teóricamente esta práctica. Tras su retorno a Brasil en 1986, su trabajo se extendió a escuelas, cárceles y comunidades periféricas, consolidando el teatro como herramienta de educación popular.

Su experiencia como concejal en Río de Janeiro le permitió incluso trasladar esta metodología al campo de la política institucional, con iniciativas como la “legislación participativa”. Hoy, el Teatro del Oprimido es una práctica reconocida a nivel mundial, presente en más de 70 países y aplicada en contextos educativos, comunitarios y de defensa de derechos humanos. Su vigencia radica en que no se trata únicamente de una técnica escénica, sino de una filosofía de acción transformadora, capaz de movilizar subjetividades, cuestionar estructuras de poder y construir nuevas formas de relación entre el arte, la educación y la sociedad.

El concepto de **metaxis**, tal como se enuncia en el marco del Teatro del Oprimido de Augusto Boal, alude a la capacidad del sujeto de habitar simultáneamente dos planos de realidad: el mundo ficticio de la escena y la realidad concreta del espectador. Esta coexistencia, lejos de ser una paradoja, representa una oportunidad educativa

privilegiada en tanto que permite al individuo reflexionar sobre su contexto real desde la distancia simbólica de la representación teatral. En otras palabras, la metaxis permite transitar entre la acción dramática y la toma de conciencia crítica, habilitando un espacio intermedio en el que la reflexión se torna praxis.

Se convierte en un dispositivo pedagógico de gran relevancia, pues articula de manera orgánica las dimensiones cognitiva, emocional y corporal del aprendizaje. A través del juego teatral, el sujeto no sólo representa una situación de opresión, sino que la analiza, la reconfigura y ensaya nuevas respuestas posibles, tanto en el plano simbólico como en el social. Así, la metaxis no se reduce a una estrategia dramatúrgica, sino que deviene una categoría epistemológica y metodológica que permite explorar nuevas formas de intervención educativa transformadora.

La importancia de este concepto radica en que ofrece una vía alternativa al enfoque tradicional de la enseñanza, que tiende a separar teoría y práctica, cuerpo y mente, emoción y razón. La metaxis, en cambio, promueve una integración holística del conocimiento, a partir de la experiencia situada. En el contexto de la Educación Social, esta vivencia dual posibilita que los y las participantes no solo comprendan las estructuras de poder que los atraviesan, sino que también experimenten la posibilidad real de intervenir sobre ellas. Es decir, el teatro deviene laboratorio de ciudadanía crítica.

En este sentido, la metaxis no sólo transforma la percepción del individuo sobre su realidad inmediata, sino que lo posiciona como sujeto activo de cambio. La dualidad que implica este concepto –acción y reflexión, ficción y realidad– genera un campo fértil para el empoderamiento. El espectador, ahora convertido en *espect-actor*, rompe con su pasividad tradicional y se convierte en protagonista de un proceso de transformación colectiva. Esta experiencia se vincula estrechamente con la pedagogía crítica de Paulo Freire, que también aboga por una educación dialógica, emancipadora y situada en la praxis.

A nivel metodológico, la metaxis permite diseñar intervenciones educativas que trascienden los límites del aula convencional. Al plantear problemas reales en contextos

simulados, se invita a los participantes a proponer soluciones, negociar sentidos y ensayar nuevas formas de ser y actuar en comunidad. La escena deviene así un “ensayo para la vida”, como lo expresa el propio Boal, y el acto educativo se configura como un espacio de reflexión vivencial, de experimentación colectiva y de resistencia creativa ante las opresiones del sistema.

Este planteamiento permite articular procesos de investigación-acción participativa, donde los sujetos implicados no son meros objetos de estudio, sino co-investigadores de su propia realidad. La metaxis, en este contexto, se constituye como una herramienta metodológica que posibilita una aproximación dialógica y transformadora a los fenómenos educativos y sociales, especialmente en contextos de exclusión, marginación o violencia estructural.

Además, la potencia de la metaxis se evidencia en su dimensión ética, ya que promueve el respeto por las voces y experiencias de los participantes, fomentando el reconocimiento de la diversidad, la empatía y la cooperación. La escena, como espacio de metaxis, se transforma en territorio de escucha activa, de validación de saberes subalternos y de creación de nuevas narrativas colectivas que cuestionan el statu quo y abren posibilidades para la justicia social.

2.2.2.2. El Teatro Épico de Brecht. Ahora bien, para profundizar en las bases teóricas del teatro del oprimido, es necesario remontarse a los orígenes del teatro épico de Brecht. Que surge como una respuesta crítica a los acontecimientos sociales y políticos que marcaron profundamente a Europa en la primera mitad del siglo XX, especialmente en Alemania. El trauma de la Primera Guerra Mundial y la posterior inestabilidad de la República de Weimar (1919-1933) provocaron una profunda crisis de valores en la sociedad alemana, afectando particularmente a los artistas e intelectuales.

Brecht, entonces joven estudiante de medicina, quedó impactado por la brutalidad del conflicto bélico y canalizó su rechazo a través de una propuesta escénica que rompiera con el sentimentalismo y la complacencia del teatro burgués. Durante la efervescencia cultural de Weimar, influido por las vanguardias artísticas como el expresionismo, el dadaísmo y el constructivismo, Brecht comenzó a forjar una estética

teatral que integraba elementos visuales, políticos y musicales. La llegada del nazismo al poder en 1933 lo obligó al exilio, experiencia que reforzó su convicción de que el teatro debía convertirse en un instrumento de denuncia ideológica y formación política.

Frente al teatro aristotélico y su estructura dramática centrada en la identificación emocional y la catarsis, propone una ruptura radical, rechaza el modelo dramático burgués por considerarlo un mecanismo de reproducción de la ideología dominante, ya que fomenta una recepción pasiva del público al resolver los conflictos de manera cerrada y sin cuestionamiento de las estructuras sociales. Brecht sostiene que el teatro debe alejarse del naturalismo y el realismo psicológico que ocultan las causas estructurales de los problemas sociales, y en su lugar, adoptar una estética que revele las contradicciones del sistema capitalista.

En su concepción, el espectador debe ser confrontado con la realidad para asumir una actitud crítica y transformadora, las influencias teóricas y estéticas son múltiples y profundamente interconectadas con su visión ideológica. El pensamiento de Karl Marx le proporciona una perspectiva dialéctica e histórica para analizar las relaciones de poder y las estructuras sociales que el teatro debe desvelar. Asimismo, la Revolución Rusa y el teatro soviético le brindan modelos sobre cómo el arte puede actuar como herramienta educativa y política. Por otra parte, la escena del cabaret político y el expresionismo alemán le ofrecen recursos estéticos como la ironía, la sátira, el distanciamiento y el uso de la música como comentario ideológico.

Así, el teatro épico brechtiano no busca sumergir al público en una ilusión emocional, sino provocarlo intelectualmente mediante técnicas como el efecto de distanciamiento, la estructura episódica, la inclusión de narradores y canciones que interrumpen la acción, y la visibilidad deliberada de los elementos escénicos.

Las obras emblemáticas como *Madre Coraje y sus hijos*, *La ópera de los tres centavos* o *El alma buena de Se-Chuan*, ejemplifican este enfoque crítico y pedagógico. Estas piezas se construyen a partir de escenas autónomas que invitan a la reflexión más que a la empatía emocional, revelando las contradicciones de la guerra, el capitalismo, la moral burguesa o la justicia. El retorno de Brecht a Alemania Oriental en

1949 y la fundación del Berliner Ensemble consolidaron su legado artístico y teórico, permitiéndole desarrollar en la práctica los principios del teatro épico en un entorno socialista, aunque no exento de tensiones políticas.

Desde entonces, su influencia ha sido determinante en el teatro político contemporáneo, inspirando a figuras como Augusto Boal en la formulación del Teatro del Oprimido y a múltiples colectivos escénicos comprometidos con la transformación social. En definitiva, Brecht no concibe el teatro como una forma de entretenimiento, sino como una herramienta para educar la mirada crítica del espectador, activar su conciencia histórica y motivar su participación activa en la transformación de la realidad.

En este punto se basa en la idea del teatro político y busca ir más allá del teatro institucional, poniendo la dimensión humana en el centro del proceso artístico para actuar como catalizador y disparador de cambios sociales y transformaciones personales, desde un trabajo humano que sea capaz de construir en consonancia con la pedagogía crítica, un conocimiento de manera liberadora (Pinto, 2021). En esta corriente teatral, se utilizan diversas técnicas. como el teatro foro, teatro de la imagen, teatro periodístico, teatro invisible y teatro legislativo, con el objetivo de trabajar sobre las relaciones de poder y explorar las opresiones vividas.

2.2.2.3. El Teatro de Denuncia Social de Santiago García. En esta misma línea, se vinculan los aportes del maestro Santiago García (1989) al teatro colombiano y latinoamericano, liderando el movimiento del Nuevo Teatro, donde renovó el concepto teatral mediante mecanismos de construcción propios y el desarrollo de su técnica teatral. Como fundador del Teatro La Candelaria en 1966 en el barrio histórico de La Candelaria en Bogotá, Colombia, García implementó la creación colectiva como metodología central, permitiendo que actores y dramaturgos colaboraran en la elaboración de obras que reflejaran la realidad sociopolítica de Colombia.

Así, el Teatro La Candelaria, es uno de los espacios culturales más influyentes del país y de América Latina, durante más de cinco décadas fue liderado por el maestro García junto a un grupo de artistas comprometidos con la transformación social a través del arte. Fue el primer teatro independiente y profesional del país, y desde sus inicios

se caracterizó por una fuerte vocación política y un enfoque crítico hacia la realidad social colombiana; su sede ha sido, desde entonces, un punto de encuentro para el pensamiento, la resistencia y la creación artística.

Una de las principales señas de identidad del grupo ha sido su metodología de creación colectiva, en la cual los actores participan activamente en la elaboración del texto y la estructura dramática, a partir de improvisaciones, debates y experiencias compartidas. Su legado se destaca como un referente sólido y símbolo de resistencia teatral, manteniendo una tradición política a través de su trabajo escénico. Obras como *Guadalupe años sin cuenta* (1975) y *Los diez días que estremecieron al mundo* (1977), ambas galardonadas con el Premio Casa de las Américas, evidencian su compromiso con la cultura popular y su habilidad para entretelar episodios históricos en la narrativa teatral. Estas producciones no solo denunciaron la violencia estructural y las problemáticas de las clases más desprotegidas, sino que también involucraron activamente al público en una reflexión crítica sobre la sociedad.

Más allá de su producción artística, La Candelaria ha sido también un espacio de reflexión pedagógica y teórica, influyendo en generaciones de teatreros en Colombia y en todo el continente. Su participación en festivales internacionales y su reconocimiento como Bien de Interés Cultural de Bogotá han reafirmado su relevancia tanto local como global. El legado de Santiago García y del grupo trasciende el escenario, representa una forma de pensar y hacer teatro que articula arte, política y comunidad con una mirada profundamente latinoamericana.

Además, García fue pionero en la formación de actores y directores, estableciendo una escuela de pensamiento teatral que ha influenciado a generaciones posteriores. Su enfoque en la investigación y la improvisación como creaciones fundamentales en la creación colectiva ha sido adoptado por diversos grupos teatrales en América Latina, consolidando su posición como un pilar del teatro y un embajador mundial del arte escénico. Su legado perdura en la continua evolución del teatro colombiano, inspirando a artistas a explorar narrativas que reflejen la complejidad y riqueza de la experiencia humana en contextos de adversidad.

De esta manera, el legado de García confluye en algunos aspectos con la propuesta de Barba (1988), compartiendo un enfoque en la formación del actor y la creación colectiva como ejes fundamentales del desarrollo teatral. Mientras García centró su trabajo en el contexto latinoamericano, promoviendo un teatro comprometido con la realidad sociopolítica y una metodología de creación colaborativa, Barba exploró la dimensión pre—expresiva del actor, enfatizando la construcción del personaje desde el cuerpo y la energía. Aunque, presentan diferencias metodológicas, ambos enfoques coinciden en la idea de que el actor no solo es un intérprete de textos, sino un creador activo de significados, capaz de transformar la escena a través de su presencia y su relación con el espectador. Así, la formación actoral, ya sea desde la investigación colectiva de García o desde la Antropología Teatral de Barba, se convierte en una herramienta clave para la exploración de nuevas narrativas escénicas que trasciendan las convenciones del teatro tradicional.

2.2.2.4. La Antropología Teatral de Barba. La antropología teatral, formulada por Eugenio Barba, constituye un campo de estudio que redefine las epistemologías tradicionales del teatro, desplazando el foco del texto o la representación hacia el saber práctico del actor. Esta disciplina, desarrollada a partir de la experiencia del Odin Teatret, se concentra en el análisis del comportamiento preexpresivo del intérprete: aquellos principios físicos y energéticos que operan en la base de cualquier técnica actoral, independientemente de su contexto cultural. Así, la antropología teatral no se limita a una lectura etnográfica del hecho escénico, sino que se erige como una práctica de investigación encarnada, situada en la acción del cuerpo entrenado.

Fundado en 1964 por Barba en Oslo y posteriormente radicado en Holstebro, Dinamarca, el Odin Teatret se ha configurado como un espacio-laboratorio para la exploración de estas dimensiones. Su carácter intercultural, con actores provenientes de distintas latitudes, ha posibilitado una confrontación directa entre tradiciones performativas diversas. En este sentido, el Odin no opera como una compañía convencional, sino como un centro de investigación escénica que combina práctica, pedagogía y teoría, articulando una metodología de creación sustentada en la disciplina física, la transmisión técnica y la construcción colectiva del conocimiento teatral.

Uno de los conceptos vertebrales en la antropología teatral es el del “extra-cotidiano”, entendido como un modo de comportamiento escénico cualitativamente distinto al de la vida diaria. Este estado es alcanzado mediante principios técnicos específicos, como la oposición de fuerzas, el desequilibrio dinámico o la precisión rítmica del gesto. Estos elementos no son estilos culturales, sino principios subyacentes que atraviesan múltiples tradiciones. En el contexto del Odin, estos principios han sido sistematizados a través de entrenamientos rigurosos que permiten al actor transformar su presencia, haciendo de su cuerpo un instrumento afinado para la escena.

El trabajo del Odin Teatret se caracteriza por una praxis de investigación constante. Los espectáculos del grupo no son simples puestas en escena, sino construcciones complejas que integran múltiples lenguajes, referentes culturales y niveles de lectura. En ellos, el actor es tanto ejecutante como autor, lo que evidencia una ruptura con los modelos jerárquicos de creación teatral. La dramaturgia emerge, muchas veces, del proceso de entrenamiento, del diálogo entre las acciones físicas y los materiales textuales, y de una dimensión poética que se construye en el cruce entre culturas, corporalidades y simbolismos.

Barba insiste en que la antropología teatral no debe ser confundida con una estética del mestizaje superficial. Lejos de apropiaciones formales, su enfoque implica un compromiso ético con las tradiciones investigadas y con los actores que las encarnan. En el Odin Teatret, esto se traduce en una teatralidad que visibiliza el proceso, que mantiene la huella del origen técnico y simbólico de cada gesto, y que sitúa al espectador ante una experiencia liminal donde el cuerpo se convierte en portador de saber, historia y transformación.

Además de su práctica escénica, el Odin ha desarrollado una sólida producción teórica y pedagógica. A través de textos como *La canoa de papel* (1988), desafía las categorías académicas tradicionales, en donde propone un conocimiento teatral que no es meramente discursivo, sino que se construye a partir de la experiencia corporal, del entrenamiento sostenido y de la reflexión desde la práctica. En este sentido, la

antropología teatral no busca describir el teatro desde fuera, sino comprenderlo desde dentro, en el entrelazamiento entre teoría y acción.

Desde su fundación, el Odin Teatret ha operado en los márgenes de las instituciones teatrales convencionales, apostando por un modelo de autogestión, vida comunitaria y circulación alternativa del conocimiento. Esta elección no solo responde a una necesidad organizativa, sino que constituye una dimensión política del proyecto, hacer del teatro un acto de resistencia, de construcción de comunidad y de generación de sentido en contextos ajenos al mercado cultural dominante. La investigación del Odin, por tanto, se inscribe en una praxis situada, que responde a condiciones históricas concretas sin perder su vocación universal.

En suma, el Odin Teatret, bajo la guía de Eugenio Barba, ha logrado constituir un paradigma alternativo de creación, investigación y formación teatral. Su apuesta por la antropología teatral como vía de conocimiento ha permitido ampliar las fronteras epistemológicas del teatro, reconociendo en el cuerpo entrenado del actor una fuente legítima y potente de saber. Esta perspectiva, que combina rigor técnico, sensibilidad intercultural y compromiso ético, continúa inspirando a generaciones de artistas e investigadores en todo el mundo.

La antropología teatral, propuesta por Eugenio Barba, representa una de las contribuciones más significativas a los estudios contemporáneos del teatro. No se trata de una disciplina que analice el teatro desde la perspectiva tradicional de la antropología cultural, sino de una práctica investigativa centrada en el conocimiento del actor y su presencia escénica. Barba concibe esta antropología como el estudio del comportamiento preexpresivo del intérprete: ese nivel anterior a la construcción de personajes o a la ejecución de un texto dramático, donde se manifiestan técnicas corporales y energéticas comunes a actores de distintas culturas y tradiciones.

El Odin Teatret, lejos de reproducir estéticas folclóricas o de apropiarse superficialmente de tradiciones ajenas, ha buscado una forma ética de encuentro y creación intercultural. En sus espectáculos, los actores incorporan elementos técnicos y rítmicos aprendidos en sus viajes, sin ocultar su origen ni disolverlos en una estética

homogénea. Esto genera una teatralidad híbrida, que visibiliza las tensiones y cruces entre culturas, y que pone en primer plano el cuerpo como portador de memoria, técnica y transformación.

Otro aporte fundamental de Barba es la noción de teatro como acto de resistencia. En contextos sociales, políticos o económicos adversos, el Odin ha demostrado que el teatro puede sobrevivir y florecer mediante la autogestión, la vida comunitaria y la creación colectiva. Su trabajo ha sido también una forma de resistencia cultural, en lugar de adaptarse a las lógicas del mercado o de los grandes centros urbanos, han cultivado un arte independiente, profundamente comprometido con la investigación, la pedagogía y el encuentro humano.

La antropología teatral de Eugenio Barba, materializada en la práctica del Odin Teatret, redefine la forma en que entendemos el arte del actor, no se trata de una simple metodología de entrenamiento, sino de una visión del teatro como vía de conocimiento, como práctica intercultural y como campo de transformación personal y colectiva. En un mundo fragmentado y veloz, la propuesta de Barba invita a volver al cuerpo, al ritmo, al gesto cuidado, y a un tipo de presencia que no busca representar, sino estar.

En esta misma línea, el modelo de Eugenio Barba en la Antropología Teatral (1988) redefine el papel del actor a través de la exploración del concepto de pre-expresividad, que se sitúa en la base de los distintos géneros y tradiciones escénicas. Barba rompe con la idea tradicional del actor que construye su personaje a partir de la introspección psicológica, proponiendo en su lugar un enfoque energético y físico, donde el actor se convierte en un "operador de energía" (Barba, 1987). El actor no busca "expresar" emociones de forma naturalista, sino canalizar su energía en acciones precisas que generen un impacto en el espectador.

La pre-expresividad, entonces, se presenta como un estado intermedio entre la realidad cotidiana y la representación, permitiendo al actor trascender los automatismos del cuerpo y lograr una presencia escénica que cautive al público antes incluso de pronunciar palabra. El director italiano afirma entonces que esta es la identidad

profesional que permite ir tras los resultados o estilos que caracterizan a una cultura o a un temperamento artístico y descubrir los principios comunes de la presencia escénica para poder aplicarlos a su propia exploración. "Esta identidad consiste en su identificación con una historia teatral transcultural construida por maestros y creadores que nos precedieron" (Barba, 1988, p. 139).

Para Barba: "la antropología teatral es el estudio del comportamiento escénico pre-expresivo en el cual se basan los diferentes géneros, estilos, papeles y tradiciones personales o colectivas" (1988, p. 25). Desde esta perspectiva, el cuerpo del actor es concebido como un instrumento que debe entrenarse mediante técnicas extracotidianas, distintas de los movimientos habituales de la vida diaria. Barba (1987) identifica principios fundamentales en esta preparación, como el equilibrio en acción, la danza de las oposiciones y la omisión estratégica de gestos. Estas técnicas permiten la construcción de un "cuerpo ficticio", es decir, un cuerpo que no solo ejecuta movimientos, sino que los dota de una carga expresiva que trasciende la simple acción física.

La relación entre el actor y el público es un eje fundamental en el modelo de Barba. Más allá de interpretar un personaje, el actor debe generar tensiones y asociaciones en la mente del espectador, guiando su atención y provocando su participación en la construcción del significado de la obra. Según Barba (1987), este nivel de comunicación no se basa únicamente en la palabra, sino en la capacidad del actor de proyectar una energía que haga que el espectador se sienta involucrado en la escena.

La pre-expresividad no solo transforma el trabajo actoral, sino que redefine la experiencia teatral, convirtiendo al espectador en un receptor activo de la representación. En última instancia, la propuesta de Barba plantea un teatro donde el cuerpo, la energía y la relación con el público son los elementos esenciales para la construcción de un lenguaje escénico universal.

2.2.2.5. El Rol de los Lenguajes Performativos. Los lenguajes performativos abarcan un rol amplio dentro de una gama de expresiones artísticas y culturales que

trascienden las convenciones del teatro tradicional. Estas formas incluyen, entre otras, la música, la danza, la literatura, la fotografía y las artes visuales, y se caracterizan por su capacidad para generar experiencias estéticas que comprometen el cuerpo, la emoción y el pensamiento del espectador. Según Diana Taylor (2015), los actos performativos no solo representan, sino que también producen conocimiento y memoria, actuando como prácticas vitales para la transmisión de experiencias históricas y subjetivas. En esta línea, el performance es visto como un acto encarnado que permite acceder a realidades silenciadas por los discursos hegemónicos.

Una de las características distintivas de estos lenguajes es su capacidad para comunicar emociones intensas, representar vivencias complejas y construir narrativas colectivas e identitarias. A través del uso del cuerpo, la voz, la imagen y el gesto, estas formas expresivas se convierten en herramientas poderosas para la denuncia social, la resistencia simbólica y el diálogo intercultural. Richard Schechner (2003) sostiene que el performance es una forma de comportamiento restaurado que puede reconfigurar sentidos y valores culturales, ya que articula lo político y lo estético en un mismo acto. Así, los lenguajes performativos permiten visibilizar las tensiones sociales y subjetivas que atraviesan a comunidades afectadas por la exclusión, el conflicto o el desarraigo.

Los lenguajes performativos se convierten en una elección estética y en una apuesta política y epistemológica, permitiendo un acceso distinto al conocimiento, donde la razón se complementa con la sensibilidad y donde lo académico dialoga con lo comunitario. La performatividad, como lo plantea Judith Butler (1997), no solo designa una forma de expresión, sino un modo de existencia que encarna, resiste y transforma. En el marco de esta tesis, estos lenguajes ofrecen una vía para examinar críticamente las formas en que las personas desplazadas y migrantes construyen sus memorias, elaboran sus duelos y negocian sus identidades en contextos de constante movimiento y ruptura. Así, la investigación se inscribe en un horizonte ético y estético que reconoce el arte como un espacio privilegiado para la producción de sentido y transformación social.

Los lenguajes artísticos, en tanto se alejan de la univocidad y se adentran en el terreno de lo simbólico, operan como lenguajes performativos. Su potencia no reside en ofrecer definiciones cerradas o verdades absolutas, como lo haría un discurso racional o científico, sino en abrir espacios para la experiencia, la interpretación y la resonancia subjetiva. En este sentido, no buscan nombrar las cosas de una vez y para siempre, sino que proponen miradas múltiples, fragmentadas o incluso contradictorias, que expanden la posibilidad de comprender el mundo más allá de los límites del pensamiento lógico-formal.

Esta cualidad performativa implica que dichos lenguajes no solo representan la realidad, sino que la transforman en el acto mismo de ser expresados. Al operar desde conceptos multívocos o polisémicos, producen desplazamientos en la percepción, modifican el modo en que se aprehende lo real y generan afectos que desestabilizan las estructuras tradicionales del conocimiento. Así, los lenguajes artísticos se convierten en prácticas de conocimiento encarnado y situado, donde lo sensible, lo simbólico y lo estético configuran nuevas formas de sentido y de verdad.

2.2.3. El Contexto Socioemocional

En cuanto a la construcción teórica desde la socioemocionalidad, se encuentra el trabajo de Cindy Mels (2023), quien insiste en la importancia de las competencias socioemocionales y el respectivo desarrollo de estas en los adolescentes, puesto que permiten el conocimiento de las emociones propias y la manera de manejarlas, al igual que las formas en las que se gestionan las relaciones con las demás personas. No obstante, la autora afirma que no debemos entender a las competencias socioemocionales como un “conjunto de habilidades concretas”, sino más bien como un “concepto paraguas” (Mels, 2023, p. 64), esto debido a que no existe un consenso que permita definir un marco común de comprensión del aprendizaje socioemocional. Por esta razón, podemos entender que el aprendizaje de estas competencias debe ser un saber situado y particular de cada nación, y con ella, de cada comunidad educativa. No se puede encapsular un grupo de competencias que deban ser aprendidas a nivel

global, sino que estas deben estar alineadas con propósitos de aprendizaje y de desarrollo claros.

También acota que los aspectos socioemocionales son desarrollados en comunidad, y por lo tanto, es importante tener en cuenta el contexto en el cual los adolescentes se están desarrollando. Lo ideal es involucrar a las familias y la comunidad, ya que las prácticas bajo las que se promueve el aprendizaje de estas capacidades “requieren de la construcción de una cultura democrática, promoviendo la participación y el respeto por la diversidad, involucrando a toda la comunidad educativa” (Mels, 2023, p. 66). Con base en las relaciones que se tejen con los otros, se construye un suelo común para el desarrollo de voces en donde prime el respeto y una serie de valores que les permita a los adolescentes tomar decisiones coherentes e informadas, especialmente en los momentos álgidos que viven en esta etapa. Por lo tanto, resulta crucial indagar en las formas en la que tanto estudiantes como docentes pueden asimilar y poner en práctica este “paraguas” de habilidades socioemocionales.

En lo referente al campo colombiano, Enrique Chaux se ha encargado de proponer nuevas maneras de abordar el aprendizaje socioemocional en las escuelas, desde proyectos como *Aulas en paz*, en donde se busca “prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica” (García Duque, 2016, p. 2) y también se proponen opciones y pedagogías para prevenir la venganza en las escuelas, con el ánimo de promover la reconciliación a partir de la apropiación de habilidades socioemocionales que les permita lidiar con estas situaciones (Bustamante et al., 2021). Se resalta el valor de la escuela como el espacio propicio para el avance en materia de aprendizaje socioemocional, y asegura que los docentes son los actores idóneos para que los alumnos puedan implementar estas competencias en sus vidas diarias.

Sin embargo, Chaux argumenta que los docentes deben estar en capacidad de consolidar su formación socioemocional, por lo que se hace necesario construir una logística desde la cual los maestros puedan tener la oportunidad de educarse para así poder transmitir estos conocimientos a los alumnos. Dentro de las estrategias que propone Chaux se encuentran: “crear algún tipo de incentivos para que las facultades

de educación y las escuelas normales superiores se motiven a incluir la Educación Socioemocional —ESE— en los currículos de sus programas de formación de maestros” (Bustamante, et al., 2020, p. 260) o: “apoyarse la creación de herramientas virtuales de libre acceso que faciliten la diseminación de ideas, estrategias y recursos (por ejemplo, materiales, videos) pedagógicos relacionados con ESE” (p. 261). Estas alternativas aseguran que los docentes van a poder tener una formación adecuada con el fin de generar una huella real en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes.

2.2.4. El Ejercicio Activo de la Memoria

En este apartado se convoca una relación dialógica desde las pedagogías críticas que desarrollen procesos de formación y conciencias que promuevan la recuperación de la memoria histórica para reivindicar la identidad y los derechos humanos (Pinto, 2007). Se toma como referencia a Jelin (2002), quien como socióloga y teórica de la memoria ha realizado importantes contribuciones al estudio de la memoria colectiva y la lucha por los derechos humanos en América Latina, trabajando en la exploración de los ejercicios de la memoria, que son prácticas sociales que buscan recordar y dar sentido a los eventos traumáticos del pasado, como la violencia política y la represión estatal. La autora argumenta que estos ejercicios de memoria son importantes para la construcción de la democracia y la justicia social, ya que permiten a las personas recordar y procesar el pasado traumático y trabajar juntas para construir un futuro más justo y equitativo.

Tzvetan Todorov (2020) hace alusión a la memoria ejemplar, que se debe referenciar en el momento de abordar hechos del pasado que se convierten en principios fundamentales para construir el presente, constituyéndose en elementos claves para comprender las situaciones que han generado conmemoraciones y recuerdos históricos, los cuales se hacen necesarios saber para transformar las sociedades desde la empatía histórica y la sensibilidad cultural, como ejes fundantes de nuevas visiones de la realidad y lo que ello implica en los sujetos.

El filósofo francés Paul Ricoeur (2000), se adentra en la compleja relación entre memoria, verdad, justicia y responsabilidad. Desde una mirada hermenéutica, propone una ontología de la memoria que reconoce su fragilidad constitutiva, su carácter narrativo y su anclaje ético. Ricoeur comprende que el acto de recordar no es un simple proceso cognitivo o afectivo, sino una práctica cargada de consecuencias morales y políticas. En particular, se muestra profundamente preocupado por los abusos de la memoria en contextos de violencia y conflicto, donde el recuerdo puede convertirse en un arma de poder, en una forma de dominación simbólica o en un obstáculo para la reconciliación. Así, su reflexión se inscribe en una ética del recuerdo que interpela tanto a los sujetos individuales como a las instituciones colectivas.

Ricoeur establece un marco teórico tripartito para pensar la memoria: el nivel fenomenológico —la experiencia del recordar—, el epistemológico —el juicio de verdad sobre el recuerdo— y el ético-político —el uso social del recuerdo—. Es en este último nivel donde identifica las posibilidades más peligrosas de distorsión y manipulación. La memoria, cuando se institucionaliza o se colectiviza, entra en el terreno de la disputa por el sentido del pasado, y allí puede ser instrumentalizada en función de intereses ideológicos, nacionales o partidistas. Goffman hablaría de “encuadres” y Foucault de “régimenes de verdad”; Ricoeur, con un tono más humanista, insiste en que estos usos deformados de la memoria erosionan la posibilidad de una convivencia fundada en el reconocimiento mutuo y en la responsabilidad compartida frente al pasado.

En este sentido, Ricoeur identifica tres tipos fundamentales de abusos de la memoria, el olvido impuesto, el recuerdo selectivo y la memoria patológica u obsesiva. El olvido impuesto se manifiesta cuando los Estados o grupos dominantes borran deliberadamente episodios traumáticos, obstaculizando el duelo y anulando la voz de las víctimas. Por su parte, el recuerdo selectivo configura una memoria parcial que legitima ciertos relatos y suprime otros, produciendo identidades colectivas excluyentes, monolíticas, funcionales al poder hegemónico. Finalmente, la memoria obsesiva es aquella que se fija enfermizamente en la herida, sin posibilidad de elaboración simbólica, generando identidades cristalizadas en el dolor y alimentando políticas de

resentimiento. En todos estos casos, la memoria deja de ser una herramienta de sentido para convertirse en una forma de violencia simbólica.

Frente a estos abusos, Ricoeur propone una ética del recuerdo justo, que implica no solo recordar, sino recordar bien. Esto supone reconocer la pluralidad de las voces históricas, evitar las simplificaciones y maniqueísmos, y abrir un espacio narrativo donde los diferentes relatos puedan confrontarse sin anularse. En esta ética, el perdón ocupa un lugar central, aunque no entendido como olvido ni como absolución, sino como un acto de interrupción del ciclo de la violencia. El perdón, para Ricoeur, solo es posible cuando la verdad ha sido dicha, cuando las víctimas han sido escuchadas, y cuando se reconoce la gravedad del daño. En este horizonte, la memoria deja de ser instrumento del poder o refugio del trauma, para convertirse en una vía hacia la justicia simbólica y la posibilidad del futuro.

La relevancia del pensamiento de Ricoeur es indiscutible en los debates contemporáneos sobre memoria histórica, especialmente en contextos de posconflicto o transición política. Procesos como los de Sudáfrica, Colombia, Argentina o Ruanda muestran los desafíos de construir una memoria colectiva que no repita la lógica de la exclusión. Asimismo, las controversias actuales en torno al revisionismo histórico, la “memoria democrática” o la musealización del sufrimiento ponen en evidencia los riesgos de trivializar, manipular o mercantilizar el pasado. Frente a estos desafíos, la crítica de Ricoeur ofrece herramientas filosóficas para pensar una memoria crítica, plural, veraz y reparadora, que no sirva ni al olvido ni al resentimiento, sino al reconocimiento, la verdad y la justicia como pilares de una ética democrática de la memoria.

Bravo León (2021), expone que, es posible reconstruir una comprensión profunda y crítica de los abusos de la memoria en la obra del filósofo francés. Paul Ricoeur plantea que la memoria no es un mero archivo neutral del pasado, sino una práctica simbólica y política en permanente disputa. Lejos de ser una función individual e íntima, la memoria es socialmente construida, inscrita en instituciones, discursos y rituales, y por ello expuesta a posibles formas de manipulación, distorsión o silenciamiento. En

contextos marcados por la violencia o la dominación, esta condición la vuelve vulnerable a usos indebidos que obstaculizan la justicia, la reconciliación o la elaboración ética del pasado.

Uno de los abusos más radicales que analiza Ricoeur es el olvido impuesto, ese acto deliberado de borramiento que suelen ejercer los Estados o poderes dominantes para eliminar de la conciencia colectiva hechos traumáticos, crímenes o conflictos. Este olvido forzado, más que una falta, constituye una forma de violencia simbólica, pues niega a las víctimas y a las comunidades afectadas la posibilidad de duelo, testimonio y reparación. En ese sentido, no se trata de un olvido necesario para la reconciliación, sino de una estrategia para mantener intactas estructuras de poder que se benefician del silencio. El olvido impuesto clausura el tiempo histórico, bloquea la capacidad creativa de las comunidades y niega la posibilidad de abrir el presente hacia futuros diferentes.

En el mismo sentido, Ricoeur denuncia el abuso del recuerdo selectivo, es decir, la construcción de narrativas históricas parciales, intencionadas, que exaltan ciertos episodios o figuras y omiten deliberadamente otras. Esta forma de abuso se manifiesta en la creación de historias oficiales que excluyen voces disidentes, en las conmemoraciones que legitiman mitologías nacionales, o en la pedagogía de la memoria que uniformiza lo diverso. El problema no es la selección como tal, inevitable en toda narración histórica, sino su utilización con fines ideológicos que inhiben el reconocimiento de la pluralidad de experiencias. Esta forma de abuso convierte la memoria en una herramienta de poder, anulando su potencial dialógico y transformador.

Otra modalidad de abuso, menos evidente pero igualmente problemática, es la memoria patológica u obsesiva. A diferencia del olvido, aquí el problema no es la ausencia de recuerdo, sino su exceso: una fijación en el trauma, en la herida abierta, que impide el trabajo simbólico de la elaboración y del perdón. Esta memoria sin descanso se presenta en comunidades que se definen exclusivamente por el daño sufrido, en políticas identitarias que alimentan el resentimiento, o en discursos que reviven una y otra vez el dolor sin ofrecer salidas transformadoras. Para Ricoeur,

recordar mal también daña: cuando el pasado se convierte en una prisión narrativa, la memoria deja de ser una vía hacia la justicia y se transforma en una repetición estéril del agravio.

Frente a estos abusos, Ricoeur propone una ética de la memoria justa, que no consiste en equilibrar mecánicamente olvido y recuerdo, sino en abrir un espacio para el reconocimiento, el testimonio, la pluralidad y el diálogo. Esta memoria crítica es capaz de asumir la complejidad del pasado, sin reducirlo a mitos ni dejarlo sepultado. La noción de perdón que propone no es la del olvido del crimen, sino la del acto que, desde la verdad reconocida, rompe el ciclo de la violencia y abre un horizonte de sentido compartido. En esa dirección, su reflexión se articula con una política de la historicidad: una praxis que reconecta a las comunidades con su capacidad de actuar, narrar, recordar y esperar, configurando una memoria viva, responsable y orientada a la justicia. Esta propuesta cobra especial relevancia en el presente, ante los discursos que trivializan, mercantilizan o instrumentalizan el pasado, cerrando las posibilidades de una reconciliación auténtica y democrática.

Desde el campo colombiano, Patricia Lara, como periodista y escritora colombiana, ha realizado importantes aportes al estudio de la memoria histórica y su relación con el desplazamiento en Colombia. Su trabajo se ha centrado en las experiencias de las víctimas del conflicto armado en Colombia. El trabajo de Lara (2018) es parte de un movimiento más amplio en Colombia para confrontar el pasado violento del país y promover la reconciliación y la justicia social. Su trabajo ha influido en la configuración del discurso público sobre estos temas y ha sido reconocida por sus contribuciones al campo del periodismo y los derechos humanos.

En el marco de la Ley 975 de 2005, el Grupo de Memoria Histórica, adscrito a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) produjo una serie de informes sobre afectaciones del conflicto armado a poblaciones étnicas. Entre los más significativos podemos señalar La Masacre de Bahía Portete, Mujeres Wayuu en la Mira (2011) y Bojayá, la Guerra sin Límites (2010). Asimismo, y ya desde el Centro Nacional de Memoria Histórica conviene señalar otras

publicaciones relevantes en temas étnicos tales como Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca Indígena (2012) y Putumayo, La Vorágine de las Caucherías (2014). (CNMH, 2017, p. 5)

Uno de los grandes informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, es el de “Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia (2015), en donde retrata las causas y consecuencias de esta violencia estructural y sistemática que aqueja al país.

Como una de las vertientes del desplazamiento, para este trabajo investigativo se contemplan estudiantes provenientes de otro país, siendo necesario enunciar en palabras de Giménez (2003), citado por Abad Márquez (2014) que la migración como “el desplazamiento de una persona o conjunto de personas desde su lugar habitual de residencia a otro, para permanecer en él más o menos tiempo, con la intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora” (p.20), marcando la vida de quienes son los principales actores de esta situación, en donde se establecen cambios psicológicos y sociales en las personas que deben salir de su país de origen, así como en las comunidades que reciben a la población proveniente de otro país (Mera Lemp et al., 2017).

Actualmente, Colombia recibe un gran número de migrantes venezolanos, lo que ha afectado a varios sectores debido a la distribución de recursos. Esta situación representa un desafío para cualquier gobierno, puesto que es difícil proporcionar todo lo necesario a una gran cantidad de personas que llegan en un corto periodo de tiempo. La migración entonces se convierte en un fenómeno social que tiene un impacto en diversos aspectos que van desde la economía a niveles micro y macro, hasta el empleo de las personas que llegan a un nuevo territorio.

Para el caso del campo educativo, esta situación también es determinante en las relaciones de adaptación que asumen los niños y jóvenes provenientes de otro país, ya que en algunos casos son estigmatizados, sufriendo situaciones de discriminación por el país de donde provienen, por su manera de actuar o por la forma de expresarse. Sin embargo, en este proceso de convivencia y de reconocimiento de la otredad, surgen

varias acciones que ofrecen la posibilidad de saber sobre la historia que lleva consigo cada persona que llega a la institución, estableciendo incluso relaciones de comprensión, cordialidad y empatía hacia sus vivencias, cómo el otro me abre a la libertad (Levinás, 1997), a través de desplegar la otredad en mí, de hacerme responsable del otro a través de mis acciones, dejando ser al otro en procesos de proximidad que respeten la diferencia y me permitan aprender de él, fomentando el intercambio de saberes, la reivindicación y el cumplimiento de sus derechos, no sólo civiles o políticos, sino también económicos, culturales, que dignifiquen su sentido de vida en la oportunidad de suplir todas sus necesidades materiales. (López y Quintero, 2020)

En este punto, el rol de la pedagogía crítica representa un papel fundamental, contribuyendo a fomentar nuevas posturas interculturales, que sean concebidas desde el intercambio de experiencias dinámicas y experienciales.

Arraigada a una visión ética y política que procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen, la pedagogía crítica se preocupa de la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que les ayuden a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica y ser capaces de negociar y participar en las estructuras más amplias de poder que conforman la vida pública. (Imbernón y Bartolomé, 1999, p.53)

Permitiendo fortalecer procesos intelectuales no sólo desde el educando, sino también desde el educador (Giroux y McLaren, 1989), puesto que es él quien debe asumir la interacción con seres humanos que tienen sus propias vivencias, permeados de una modernidad líquida (Bauman, 2004) que los conlleva a asumir un papel efímero y desintegrador en algunos momentos de la construcción cultural de su identidad, pero también de su diversidad.

2.3. Marco Conceptual

El desarrollo de este marco conceptual presenta una variación en su presentación, dividiendo el apartado en las categorías que son la columna vertebral de la tesis doctoral: educación intercultural, capacidades socioemocionales, memoria histórica del

desplazamiento y la migración, y pedagogía crítica, junto con la categoría metodología desde el teatro, que se establece como un eje central del diseño metodológico, de esta categoría surgen elementos constitutivos de la triangulación intermetodológica. De esta forma, se abordará la categoría en la parte final de este apartado, con el fin de establecer un puente relacional entre las categorías conceptuales y esta categoría metodológica.

Bajo esta salvedad, a continuación, se presenta la matriz cruzada, que aparece en la Figura 2, en donde se transversalizan las categorías conceptuales y las categorías subordinadas presentes en esta investigación. Estas categorías subordinadas surgen a partir de los análisis realizados en las distintas pesquisas de los documentos abordados para la construcción de este documento.

Figura 7

Categorías conceptuales



Nota. Estas categorías conceptuales y subordinadas dan paso a la construcción transversal de este apartado

Fuente: *Elaboración propia*

2.3.1. Educación Intercultural

La educación intercultural se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad cultural y la superación de las jerarquías sociales, económicas y culturales. Desde la

perspectiva de la interculturalidad crítica, se enfatiza la necesidad de validar y visibilizar los saberes y conocimientos de los grupos marginados, promoviendo una educación que trascienda la homogeneización y fomente una construcción colectiva del conocimiento (Walsh, 2009). De esta forma, se debe tener en cuenta que los procesos de escolarización tienen avances progresivos desde una interculturalidad que se fundamente en un aspecto relacional, donde surge el intercambio de saberes, costumbres, gustos y otras miradas de la cultura de cada individuo.

En este sentido, un aspecto esencial de la educación intercultural es el diálogo, entendido como una praxis transformadora dentro de la pedagogía crítica. Pinto (2007) resalta que este proceso permite la integración colaborativa y el liderazgo en los espacios educativos, posibilitando que los distintos grupos étnicos, migrantes y mestizos participen activamente en la construcción de un conocimiento compartido. Beltrán et al. (2019) añaden que la educación intercultural debe reconocer y legitimar la diversidad epistémica para enriquecer la convivencia en sociedades plurales. En el campo escolar, estos escenarios dirigen su mirada a las diversas concepciones que los jóvenes presentan sobre su entorno y la forma como conciben sus relaciones con el otro.

Al promover un aprendizaje mutuo y continuo entre todos los actores educativos. Esta educación transforma la percepción sobre el otro y fomenta interacciones más inclusivas. En este marco, es crucial concebir la interculturalidad no solo como un medio para integrar grupos de diversos contextos interculturales en el sistema educativo, sino como una visión transformadora que busque el reconocimiento y la equidad (Banks, 2016).

En síntesis, la educación intercultural es un enfoque que busca transformar el sistema educativo mediante el reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción colectiva del conocimiento. Más allá de la integración de grupos diversos, promueve el diálogo como herramienta esencial para la participación de todos los actores educativos, fomentando el respeto por la otredad y la equidad en las relaciones de poder; no solo se enfoca en la inclusión, sino en la transformación de las estructuras

que han perpetuado desigualdades, permitiendo que los saberes y experiencias de comunidades marginadas sean parte fundamental del aprendizaje, convirtiéndose en un motor de cambio que fortalece la convivencia y enriquece las perspectivas dentro de un contexto intercultural.

2.3.2. Capacidades Socioemocionales

El desarrollo de capacidades socioemocionales en la educación es crucial para fomentar el aprendizaje significativo y el bienestar de los estudiantes, puesto que permite a los estudiantes comprender y gestionar sus estados emocionales de manera más efectiva, fortaleciendo la resiliencia ante situaciones adversas, siendo la educación emocional no solo un complemento del aprendizaje académico, sino un pilar fundamental para la construcción de sujetos sentipensantes que crean vínculos más auténticos en el aula, donde sienten, comprenden y transforman su realidad.

El concepto de competencias socioemocionales ha evolucionado a lo largo del tiempo. Chau et al. (2004) introdujeron las competencias ciudadanas emocionales, que incluyen la identificación y manejo de las emociones propias, la empatía y la comprensión de las emociones de los demás. Estas capacidades facilitan la interacción social positiva y el aprendizaje colaborativo y sentipensante en el aula, convirtiéndose la educación socioemocional en un eje transversal en los currículos educativos, dado su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes, puesto que la capacidad de comprender y regular las emociones incide directamente en la formación de ciudadanos con mayor estabilidad emocional.

De igual forma, el fortalecimiento de estas competencias contribuye a la reducción de conflictos escolares y al fomento de una cultura de paz dentro de los espacios educativos, promoviendo el respeto y la tolerancia entre los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. La organización CASEL (2020) propone un modelo de competencias socioemocionales basado en cinco ámbitos: autoconciencia, autogestión, conciencia del otro, habilidades sociales y toma de decisiones responsables, implementando programas educativos enfocados en la inteligencia

emocional que han demostrado ser efectivos en la mejora del rendimiento académico y en la disminución de problemas de conducta en los estudiantes.

Además, la promoción de estas habilidades en el aula permite generar una mayor capacidad de adaptación y flexibilidad cognitiva, elementos fundamentales en la toma de decisiones responsables. De Zubiría (2009) categoriza las emociones en ira, miedo, alegría, tristeza, asco, placer y sorpresa señalando su influencia en las conexiones neuronales y en los procesos de aprendizaje; así, la integración de la inteligencia emocional en el aula contribuye a un aprendizaje más holístico y adaptable a los contextos de los estudiantes.

La formación en inteligencia emocional no solo impacta el ámbito académico, sino que también fortalece la salud mental y el bienestar de los estudiantes, al dotarlos de herramientas para afrontar de manera constructiva los desafíos de la vida cotidiana. Goleman (2002) destaca que la inteligencia emocional es fundamental para la comunicación asertiva y el liderazgo, elementos clave en la formación de ciudadanos críticos y empáticos

En definitiva, la educación debe propiciar escenarios en los que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propias experiencias emocionales, permitiéndoles desarrollar una mayor autoconciencia y empatía hacia los demás. Además, la enseñanza de habilidades socioemocionales fomenta la autonomía y la responsabilidad, incentivando el compromiso con el bienestar colectivo y la construcción de comunidades más equitativas y solidarias. Así, la integración de la educación emocional en el currículo escolar contribuye a la formación de ciudadanos más resilientes, capaces de generar cambios positivos en sus entornos personales y sociales.

2.3.3. Memoria Histórica desde el Desplazamiento y las Migraciones

La memoria histórica es un concepto que permite reconstruir el pasado desde la experiencia de quienes han vivido situaciones de conflicto, en este sentido, es un instrumento para el reconocimiento y la dignificación de quienes han sido víctimas de desplazamiento y violencia. Este proceso de reconstrucción no solo implica una

recuperación del pasado, sino una resignificación de este en función del valor que se le otorga a cada hecho ocurrido en el pasado.

La enseñanza de la memoria histórica en el ámbito educativo permite que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico frente a los discursos hegemónicos y a las narrativas oficiales, brindando la posibilidad de generar contranarrativas basadas en la voz de las víctimas. Además, la incorporación de metodologías participativas en la enseñanza de la memoria histórica fomenta espacios de reflexión y diálogo intergeneracional, donde los relatos de las comunidades afectadas adquieren un papel protagónico en la reconstrucción del tejido social.

Desde esta perspectiva, un aspecto clave dentro de la memoria histórica es la empatía histórica, que permite a los estudiantes comprender los hechos del pasado desde una perspectiva reflexiva y humanizada. Paricio (2020) argumenta que esta competencia desarrolla la tolerancia y la comprensión hacia otras realidades, fomentando un aprendizaje más crítico y contextualizado. La empatía histórica no solo implica la comprensión de los acontecimientos desde una óptica externa, sino que también demanda un compromiso activo con la justicia social y la reparación simbólica de quienes han sufrido injusticias, permitiendo visibilizar las voces marginadas y reconocer la diversidad de experiencias que han configurado la historia.

En esta línea, la educación debe integrar metodologías que favorezcan el análisis de documentos históricos, testimonios orales y narrativas visuales que ayuden a construir una conciencia histórica crítica en los estudiantes, de esta manera, se fortalece la capacidad de interpretar los hechos con una mirada plural y se fomenta un pensamiento crítico orientado hacia la transformación social.

El desplazamiento y la migración son fenómenos que han afectado a diversas poblaciones. Rosales (2021) menciona que el despojo de tierras en el contexto latinoamericano ha provocado la precarización de comunidades rurales y la estigmatización de los desplazados. Este proceso de desterritorialización impacta la identidad de las personas afectadas por estos fenómenos sociales, generando barreras para su integración en nuevas sociedades.

Así, el desplazamiento forzado no solo implica una reubicación física, sino que conlleva la pérdida de referentes culturales y afectivos que definen la identidad de los sujetos desplazados y migrantes. Es necesario que, a nivel educativo, se aborden estos hechos desde una perspectiva de derechos humanos, promoviendo estrategias pedagógicas que permitan la construcción de narrativas de resistencia y resiliencia en los estudiantes.

2.3.4. Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica se constituye como una de las reflexiones más significativas en torno al fenómeno educativo, busca transformar la realidad social fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y la acción social; un componente esencial de la pedagogía crítica es la alteridad, entendida como el reconocimiento del otro. Freire (1987) plantea que la educación debe ser un acto de liberación, donde los estudiantes participen activamente en su propio aprendizaje.

Genera espacios de participación en los que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje, capaces de cuestionar las estructuras de poder y proponer alternativas transformadoras. La pedagogía crítica, además, fomenta una perspectiva interseccional que permite abordar las desigualdades desde múltiples dimensiones, incluyendo género, etnicidad y clase social, en este marco, los docentes asumen el rol de mediadores del conocimiento, facilitando un aprendizaje que promueve la autonomía del pensamiento y la emancipación de los sujetos educativos.

La pedagogía crítica también se vincula con la cultura de paz y la reparación, permitiendo a los estudiantes desarrollar un compromiso activo con su entorno social. La cultura de paz, entonces, no solo implica la ausencia de conflictos armados, sino la promoción de valores como el respeto, la solidaridad y la equidad en todas las esferas de la sociedad; en esta medida, desempeña un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social en contextos marcados por la violencia, permitiendo que los estudiantes reconozcan su responsabilidad en la construcción de escenarios de convivencia armónica.

Por ende, los espacios educativos deben configurarse como escenarios de diálogo y co-construcción del conocimiento, en los que los estudiantes puedan desarrollar habilidades para la acción social y el liderazgo no sólo institucional, sino también comunitario; a través de una educación emancipadora, es posible formar individuos con la capacidad de analizar su contexto, cuestionar las estructuras de opresión y generar propuestas para el cambio social, fortaleciendo así la democracia y la justicia en sus comunidades.

2.3.5. Categoría Metodológica - El teatro

El teatro, como parte fundamental de las artes escénicas, brinda la posibilidad de mirar en la construcción propia y en la del otro, que en relación con el ámbito escolar se logra a partir de propuestas pedagógicas críticas que surgen al interior de los espacios académicos. La Figura 8 especifica cómo, a partir de distintas delimitaciones que se correlacionan con el propósito de esta propuesta, se ahonda en la denuncia social a partir del teatro del oprimido de Boal (1980).

Figura 8

Categorías subordinadas del teatro



Nota. Se tienen en cuenta estas tres categorías, puesto que apuntan a la relación establecida con las categorías de praxis pedagógica, alteridad y otredad de la pedagogía crítica.

Fuente: *Elaboración propia*

El teatro, como arte escénico, se ha consolidado como un medio de construcción identitaria y social, especialmente en el ámbito educativo, donde se convierte en una herramienta pedagógica crítica (Boal, 1980). Su potencial va más allá de la representación artística, ya que permite explorar la alteridad y la otredad dentro de un marco que fomenta el pensamiento crítico y la conciencia ciudadana. En este contexto, el teatro del oprimido de Boal (1980) y el teatro épico de Brecht (1970) emergen como modelos fundamentales para la denuncia social, pues proporcionan un espacio de reflexión sobre la injusticia y las estructuras de poder que determinan la vida en comunidad.

El origen del teatro se encuentra en las primeras manifestaciones rituales de las sociedades primitivas, cuando las representaciones estaban ligadas a la caza y los fenómenos naturales (Motos et al., 2015). A través de la imitación y la danza, las comunidades buscaban comunicarse con fuerzas sobrenaturales y asegurar el éxito de sus actividades cotidianas. Con el tiempo, estas representaciones evolucionaron, convirtiéndose en una forma de narrar la realidad y de transmitir valores colectivos. A pesar de los cambios históricos, el teatro conserva su esencia como una práctica de representación que refleja las preocupaciones y aspiraciones humanas.

En este punto, se propone un modelo de interacción entre actores y espectadores, en el que estos últimos no son simples receptores pasivos, sino que participan activamente en la resolución de conflictos sociales (Mouton, 2010). A través de técnicas como el teatro-foro, se abre un espacio para el diálogo y el análisis de problemáticas comunitarias, permitiendo que los individuos se apropien de sus propias narrativas, este enfoque dramático fomenta la capacidad de escucha y la

construcción colectiva de soluciones a las injusticias que afectan a distintos grupos sociales (Caballero, 2019).

Desde una perspectiva metodológica, se unen a lo largo del ejercicio investigativo iniciativas como TransmigrARTS (González Martín et al., 2022) que han demostrado cómo el teatro puede funcionar como una estrategia de co-construcción artística en contextos de migración y desplazamiento. A través de la combinación de teatro, danza y música, se resignifican experiencias de vida y se promueve la resiliencia; así, este tipo de proyectos facilitan un diálogo intercultural que permite la participación equitativa entre academia y comunidad, fortaleciendo la inclusión social y la capacidad de transformación mediante el arte.

Entonces, estas metodologías participativas se preocupan por reflexionar sobre el papel del teatro en los movimientos sociales y su capacidad para dar voz a comunidades históricamente marginadas (De Sousa, 2021). A través de la performance y la denuncia escénica, se visibilizan realidades que suelen quedar al margen del discurso dominante, generando espacios de resistencia y solidaridad. Por ende, el teatro no solo representa la realidad, sino que también interviene en ella, propiciando nuevas formas de acción política y cultural en la búsqueda de una transformación social significativa.

Una de las fortalezas de esta red de investigación-creación radica en la evaluación del impacto de los talleres artísticos a partir de las técnicas y cualidades intrínsecas que estos proponen. Por ejemplo, investigan qué elementos artísticos contribuyen al desarrollo de la autoestima, la expresión personal, la confianza, la conexión social y el sentido de pertenencia (Domínguez, 2024).

Esta propuesta metodológica busca llenar un vacío existente en la investigación y el estado del arte, trascendiendo la mera validación de la transformación de los participantes, enfocándose principalmente en examinar cómo las dinámicas de cambio operan dentro de los propios mecanismos artísticos. Los talleres brindarán a los grupos

sociales participantes la oportunidad de explorar el proceso creativo como una vía para simbolizar, mediar, expresar y procesar sus vivencias.

Otro pilar fundamental es la transdisciplinariedad, puesto que implica la colaboración entre diversas disciplinas y sectores. Este enfoque busca superar los límites tradicionales del conocimiento al integrar diferentes formas de saber y hacer, enriqueciendo así la comprensión de los fenómenos estudiados desde múltiples perspectivas, destacando la importancia del trabajo colaborativo, donde investigadores, artistas y participantes son considerados co-creadores de conocimiento. Se busca la horizontalidad en las relaciones y el reconocimiento de la experiencia y el saber de cada persona involucrada en el proceso.

La metodología coloca la creatividad de los participantes en el centro del proceso, valorando las artes no solo como herramientas, sino también como formas de investigación y evaluación. Se exploran las capacidades de las artes para facilitar la expresión, la comunicación y la transformación individual y colectiva, reconociendo la naturaleza performativa de la transformación que ocurre en los talleres artísticos (Velásquez et al., 2023) Se presta atención a cómo las experiencias artísticas pueden generar cambios en las personas, influyendo en sus roles, relaciones y en su percepción de sí mismas y del mundo.

Desde la perspectiva del conocimiento situado, subraya la importancia del contexto y las experiencias individuales en la construcción del conocimiento, reconociendo que el conocimiento emerge de interacciones específicas y que está influenciado por factores sociales, culturales y emocionales. En este punto, es importante resaltar el énfasis en el proceso, puesto que, la metodología TransMigrARTS prioriza el proceso de creación compartido y la transformación que ocurre durante el taller, más que el resultado final, valorando el viaje creativo, las interacciones y los intercambios que tienen lugar, y cómo estos contribuyen al aprendizaje y al crecimiento de los participantes.

3. Marco Metodológico

La educación intercultural ha sido abordada desde diversas perspectivas epistémicas, destacándose su relación con la construcción de identidades y la integración social en contextos diversos (Walsh, 2010). En este sentido, el paradigma cualitativo, interpretativo y socio-crítico permite comprender la experiencia educativa desde la subjetividad de los actores involucrados, resaltando la importancia de sus narrativas y experiencias en la formación de una ciudadanía intercultural (Banks, 2016). Esta orientación metodológica facilita el análisis de las relaciones de poder, los discursos de inclusión y exclusión en los espacios educativos y la manera en que las políticas públicas responden a la diversidad cultural (Sleeter y Grant, 2007).

En esta confluencia entre el enfoque intercultural y las metodologías cualitativas críticas, es necesario considerar estrategias investigativas, que permitan explorar herramientas que no solo analicen la realidad educativa desde una perspectiva crítica, sino que también posibiliten formas creativas y participativas de intervención. En este punto convergen la educación intercultural y el etnoteatro como espacios complementarios; mientras la primera interpela los marcos estructurales y simbólicos que configuran las relaciones interculturales en la escuela, el segundo ofrece una vía performativa para encarnar y resignificar dichas experiencias.

El etnoteatro, al nutrirse de los relatos personales y colectivos, se convierte en un conector pedagógico y político que dialoga con el enfoque socio-crítico de la educación intercultural, ampliando las posibilidades de comprensión y transformación de las dinámicas de exclusión y resistencia en los contextos educativos. De este modo, ambas perspectivas se articulan en una praxis comprometida con la justicia social, el reconocimiento de la diferencia y la construcción de subjetividades que desafían las narrativas hegemónicas.

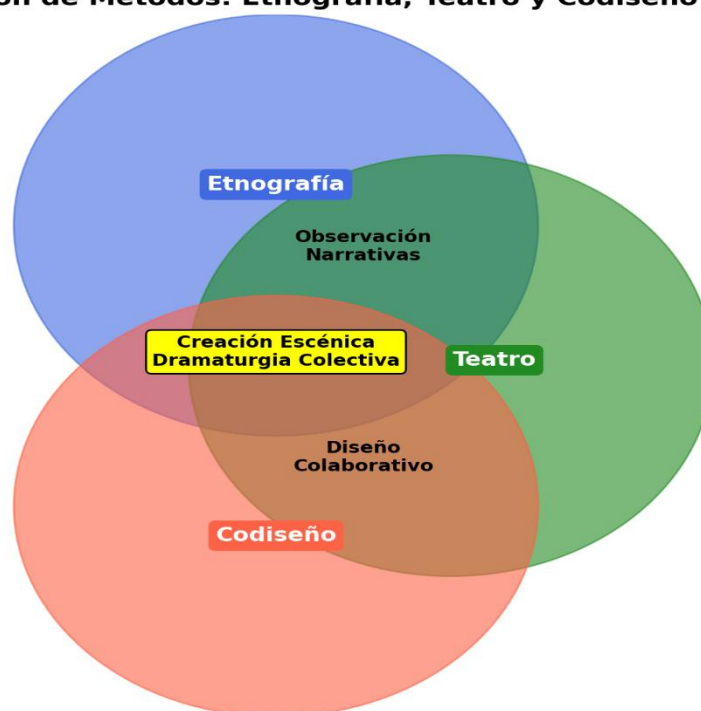
El etnoteatro, como método de investigación, se fundamenta en la combinación de la etnografía y la investigación en artes, proporcionando una plataforma performativa para la expresión de realidades socioculturales y educativas (Saldaña, 2011). Esta metodología permite transformar los relatos de los participantes en experiencias

escénicas, lo que favorece la visibilización de sus voces y la problematización de sus vivencias dentro de sistemas educativos marcados por la diversidad cultural y las asimetrías de poder (Norris, 2009). Desde esta perspectiva, el etnoteatro no solo documenta, sino que también genera espacios de reflexión y transformación social, impulsando la agencia de los sujetos en la construcción de una educación más inclusiva y equitativa (Belliveau & Lea, 2016).

Figura 9

Integración de Métodos: Etnografía, Teatro y Codiseño

Integración de Métodos: Etnografía, Teatro y Codiseño



Nota. Este gráfico se construye a partir de la relación que se establece desde el Etnoteatro como eje fundamental del diseño metodológico

Fuente. *Elaboración propia*

3.1. Paradigma Socio-Crítico

Desde esta perspectiva, el paradigma de investigación socio-crítico, según Creswell (2009), se centra en examinar las dinámicas de poder y las relaciones de dominación en la sociedad, cuestionando las desigualdades sociales y promoviendo cambios a través de la reflexión y la acción. Los investigadores que trabajan bajo este enfoque suelen emplear métodos cualitativos, como la observación participante y las entrevistas en profundidad, para comprender las vivencias de los grupos marginados y desfavorecidos. Además, este paradigma enfatiza la colaboración con los participantes, otorgándoles un papel protagónico como agentes de cambio dentro de sus comunidades.

Por su parte, Alvarado y García (2008) plantean que el paradigma socio-crítico considera que el conocimiento está ligado a los intereses y necesidades particulares de diferentes grupos sociales. Su propósito principal es lograr la emancipación de los individuos mediante una autonomía racional que les permita participar activamente en la transformación de la sociedad. Este enfoque promueve la comprensión de las realidades sociales en diversos contextos, especialmente en áreas rurales, al incentivar la participación reflexiva y activa de los participantes y al reconocer sus voces y experiencias como componentes fundamentales del proceso investigativo.

En el ámbito educativo, la investigación cualitativa orientada por este paradigma ha sido clave para enfrentar los retos que predominan en las instituciones rurales, donde las desigualdades estructurales limitan el acceso equitativo a recursos y oportunidades. En este marco, el paradigma socio-crítico pone en primer plano la relevancia de la justicia social y la acción transformadora, promoviendo la generación de conocimiento que se fundamenta en los intereses, vivencias y necesidades específicas de cada comunidad educativa.

3.2. Enfoque Cualitativo

Martínez Miguélez (2013) señala que la perspectiva cualitativa es una herramienta invaluable para examinar fenómenos sociales y explorar la diversidad de

experiencias humanas. Este enfoque se distingue por su capacidad para adentrarse en los contextos sociales, las representaciones culturales y las realidades diversas de las personas. Asimismo, destaca por su énfasis en las percepciones subjetivas de los individuos, considerándolas esenciales en el proceso investigativo.

De acuerdo con Creswell y Plano (2011), la investigación cualitativa facilita la comprensión de fenómenos sociales complejos desde una visión integral, centrándose en las interpretaciones y significados que las personas otorgan a sus experiencias. Una de sus fortalezas es su flexibilidad y capacidad de adaptación, permitiendo ajustar métodos y procedimientos conforme avanza la recolección y análisis de datos desde perspectivas múltiples.

Por su parte, Hernández y Mendoza (2018) destacan que este enfoque cualitativo permite abordar la complejidad de los fenómenos sociales al reconocer la riqueza de las interpretaciones individuales y las dinámicas propias de los contextos. Al priorizar las experiencias subjetivas, este enfoque proporciona una comprensión profunda de los fenómenos estudiados, contribuyendo a la construcción de conocimiento significativo y adaptado al contexto.

3.3. Diseño Metodológico

Para lograr el cumplimiento del objetivo general de esta tesis, se requirió que la metodología entre etnografía y el teatro, tuviese un diseño secuencial de tres etapas. Primero, el Laboratorio Intercultural, que comprendió los presaberes de la población a trabajar; luego está el Laboratorio pedagógico teatral, desde la co-creación de talleres pedagógicos y artísticos y, finalmente, el Laboratorio de Memoria, que se abordó desde la triangulación y el análisis de los datos.

Se explora el Enoteatro como un diseño intrametodológico que integra la investigación etnográfica para analizar las dinámicas sociales desde una perspectiva cualitativa. Este método enfatiza la reflexividad como una habilidad clave en las interacciones sociales, permitiendo al investigador adoptar una mirada interna y participar activamente en el proceso, estableciendo un diálogo constante con los

sujetos de estudio (De la Cuesta-Benjumea, 2011), con base en observaciones constantes.

Por otra parte, la investigación basada en las artes, que incorpora elementos representativos y visiones propias del arte —en este caso, del teatro— se presenta como una mediación pedagógica poderosa para abordar los entornos en los que se desarrollan diversas y complejas narrativas. Estas narrativas emergen del seno de la memoria histórica del desplazamiento en contextos interculturales, permitiendo que las experiencias subjetivas, las emociones y los saberes corporales sean integrados en la construcción de conocimiento situado, crítico y transformador.

En la primera etapa, se describen las percepciones de los estudiantes en contexto intercultural de Educación Media, acerca del rol del teatro en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento, basándose en una aproximación etnográfica (Pardo y Prato, 2018), con técnicas, como la preparación del material, la autoetnografía, microetnografía y el diario de campo; instrumentos como la lectura de crónicas literarias, obras literarias relacionadas con el desplazamiento y las migraciones, las anotaciones vivenciales, la encuesta de percepción y la entrevista a profundidad.

Para la segunda etapa, se propuso codiseñar con los estudiantes de Educación Media en contexto intercultural, una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento y la migración, que generó escenarios de sensibilización cultural y empatía histórica; para esta parte, se trabajó no sólo con los estudiantes, sino que se amplía la visión para profundizar desde las narrativas de distintos actores, como los dinamizadores culturales, docentes, padres de familia, entre otros miembros de la comunidad que aportaron a la construcción y codiseño de esta propuesta pedagógica teatral sobre la memoria histórica del desplazamiento. Para este caso también se realizaron observaciones de corte etnográfico, así como se acudió al uso de los lenguajes performativos, a través de la música, la danza, la pintura, la fotografía y el dibujo.

En función de ello, el método central fue el Etnoteatro como investigación basada en artes y que sustentan autores como Saldaña (2011), Leavy (2017) y Cranston y Kusanovich (2016), quienes argumentan que la investigación social se nutre de las artes escénicas a través de un trabajo de rigor e improvisación según las situaciones que surjan en los entornos sociales analizados.

Un concepto que articula etnografía y teatro emplea las técnicas y habilidades tradicionales de la producción artística o audiovisual para montar una presentación en vivo o mediada sobre las experiencias de los participantes y/o las interpretaciones de los investigadores sobre la información. (Saldaña, 2011, p.12)

Los autores valoran la diversidad cultural y fomentan el diálogo intercultural al conectar a diferentes comunidades a través del teatro, promoviendo la comprensión y el respeto mutuo. Puede variar en sus enfoques y prácticas según la comunidad y los artistas involucrados, siendo una forma de expresión teatral en constante evolución que continúa adaptándose a las diversas realidades culturales que busca. Para Cranston y Kusanovich (2016): “El Etnoteatro es una forma de representación artística performativa que permite representar la condición humana, en forma de narraciones guionadas, simbólica y estéticamente para facilitar la participación y reflexión del espectador” (p.37).

Entonces, esta modalidad teatral busca explorar y representar las características culturales y sociales de comunidades específicas, como lo es la comunidad educativa focalizada del Colegio Veinte de Julio IED. Esto se logra mediante la participación de sus miembros en la creación y representación de la propuesta teatral, y también implica una estrecha colaboración entre las diferentes personas, las historias, tradiciones y vivencias de la comunidad, que son fundamentales para la creación de la obra. (Mantilla et al., 2020)

Es importante aclarar que las técnicas utilizadas son: la expresión y comunicación, la teatralización, el lenguaje teatral y la retroacción; para la parte de instrumentos se acudió a la creación de vestuario, escenografía, elementos de

ambientación, la creación de guiones y la presentación de una obra de teatro; se tuvo en cuenta el análisis del diseño e implementación de la propuesta pedagógica teatral para consolidar los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de intervención en contextos interculturales. Para esta fase, “la recopilación de datos tiene una función muy importante en la evaluación de impacto, ya que proporciona una valiosa información para comprender los procesos que existen tras los resultados” (Carbal et. al., 2020, p. 17). Se determinó hacer una triangulación intermetodológica, a partir de las técnicas usadas, que se convirtieron en las matrices de análisis de datos y el análisis semiótico. Los instrumentos corresponden a evidencias de pinturas, dibujos, música, construcción de poesías, imágenes, voces, videos, construcción de guiones y presentación de la obra.

Para concluir, la relación de las categorías educación intercultural, capacidades socioemocionales, teatro, desplazamiento y migraciones permitió la configuración de un enfoque metodológico integral. Se presentaron técnicas e instrumentos que dan cuenta del desarrollo de la memoria histórica a partir del teatro como mediación pedagógica en contextos interculturales, permitiendo la observación, la aplicación de encuestas y de entrevistas alrededor de las percepciones de los estudiantes. Estas herramientas no solo facilitaron la recolección de información sobre sus experiencias y saberes, sino que también promovieron espacios de reflexión crítica y expresión simbólica, donde los jóvenes pudieron reconstruir colectivamente sus historias, resignificar sus vivencias y fortalecer su agencia como sujetos históricos y culturales.

Desde esta perspectiva, se crean campos de acción a partir de la lectura de estos hechos sustentados tanto en la práctica como en la teoría sobre el contexto que se pretende abordar, estableciendo un intercambio de saberes no sólo en diálogo con los estudiantes, sino también desde la comunidad educativa, quienes enriquecen el ejercicio mediante las técnicas de triangulación documental y de datos, a partir de procesos etnográficos y de investigación en las artes con procesos de co-creación.

En la siguiente tabla se detallan las diversas fases de implementación de la investigación.

Tabla 6*Cronograma implementación de la investigación*

Objetivo	Métodos	Fases	Técnicas	Instrumentos	Semanas de ejecución																			
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Describir las percepciones de los estudiantes en contexto intercultural - Ciclo V- del Colegio Veinte de Julio IED, acerca del rol del teatro en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento.	Etnoteatro	Laboratorio intercultural	Preparación de material	Lectura de crónicas	■	■	■																	
				Etnografía	Presaberes	Auto-etnografía			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■					
	Micro-etnografía					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
	Pensamiento de diseño			Diario de Campo							■	■	■	■	■	■	■	■						
Material didáctico											■	■	■	■	■	■	■	■	■					
Codiseñar con la comunidad educativa en contexto intercultural una propuesta estética, artística y pedagógica que visibilice el desplazamiento a través del teatro.	Etnoteatro	Laboratorio Pedagógico Teatral	Expresión y Comunicación	Creación de guiones																				
				Teatralización																				
	Investigación en artes	Ideación	Lenguaje teatral																					
Pensamiento de diseño		Prototipos	Retroacción	Creación de artefactos culturales																				
				Presentación Sketches																				
Evaluar la propuesta artística y pedagógica teatral de intervención en los estudiantes en contexto intercultural, sobre el aporte de la implementación de la obra respecto al desplazamiento.	Etnoteatro	Laboratorio de memoria	Matriz de análisis de datos	Encuesta a espectadores	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
				Imagen - Voces	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Pensamiento de diseño	Iteración	Análisis semiótico	Contenido	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
				Artefactos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Conclusión					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fuente: *Elaboración propia*

3.4. Población y Muestra

Según la caracterización poblacional al año 2024, en el Colegio Veinte de Julio IED hay 43 niños y jóvenes que pertenecen a comunidades indígenas, 167 niños y jóvenes que son población migrante y 864 niños y jóvenes que se enuncian como comunidad mestiza.

La muestra que se tuvo en cuenta para el proceso de investigación y análisis de datos en esta tesis doctoral, es una muestra poblacional correspondiente a 101 personas, quienes son estudiantes de Educación Media —Grados Décimo y Once— y algunos agentes de la comunidad educativa, escogidos mediante muestreo intencional

a partir de sus características según el contexto intercultural al que pertenezcan, con el fin de determinar su contribución al codiseño de la propuesta teatral.

Para la parte de la entrevista a profundidad desde los distintos actores participantes en la investigación, se seleccionaron 46 estudiantes en contexto intercultural, con el fin de tener información primaria de los saberes propios que tienen sobre el desplazamiento y la migración.

Tabla 7

Estudiantes con saberes propios sobre desplazamiento y migración.

Categoría	Hombres	Mujeres	Total	Origen Cultural/Geog
Situación de Desplazamiento	8	5	13	Guajira, Norte de Santander, Boyacá, Amazonas y Vaupés
Saberes sobre Desplazamiento y Migración	10	8	18	Migrantes, Mestizos y grupos étnicos
Situación de Migración	10	3	13	Venezuela - Caracas, Zulia, Mérida
Pertenencia a Comunidades Indígenas	3	0	3	Comunidad Tubú (2), Comunidad Uitoto-Magutá (1)

Fuente: *Matrícula Académica 2024 - Colegio Veinte de Julio IED*

Para la cocreación de los talleres se tuvo en cuenta la cantidad inicial de jóvenes estimados, quienes participaron de los diversos talleres en torno a los lenguajes performativos y la puesta en escena.

3.5. Instrumentos

Para realizar un análisis exhaustivo se diseñan y adaptan varios instrumentos para la recopilación y análisis de datos. Estos instrumentos permiten examinar las percepciones, experiencias y reflexiones de los participantes en torno al tema.

Los instrumentos empleados en este estudio incluyen una ficha de análisis de textos cinematográficos, documentales y literarios relacionados con el desplazamiento y las migraciones, que permite recoger descripciones y reflexiones sobre las vivencias indagadas y las experiencias propias de los participantes. Asimismo, se utiliza un cuaderno de notas como herramienta etnográfica para el registro de emociones, sentimientos y necesidades que surgen durante las sesiones de investigación, complementado con un diario de campo estructurado que documenta las observaciones realizadas.

Adicionalmente, se aplica una encuesta de percepción y un corpus de entrevistas semiestructuradas, en las que se exploran las apreciaciones de los participantes sobre el papel del teatro en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento. También se incluye un proceso de construcción de artefactos, como árboles genealógicos y máscaras, con el objetivo de materializar la memoria histórica a través de la creatividad y la expresión artística.

Finalmente, como parte del proceso de co-creación, se desarrollan talleres de teatro basados en el Teatro del Oprimido y la metodología TransmigrARTS, permitiendo a los participantes representar sus experiencias y reflexiones. Los guiones resultantes de estos talleres se dejan como un producto de investigación que documenta y transmite las voces recogidas a lo largo del estudio. Estos instrumentos, detallados en los anexos correspondientes, [\(Ver anexo A\)](#) permiten una comprensión profunda de las relaciones de las categorías, los análisis y discusión de los resultados y los respectivos aportes de la investigación.

De esta manera, para estructurar el siguiente capítulo, se tiene en cuenta la información recopilada en los diversos Laboratorios, siendo organizada en varios documentos y archivos digitales —fotos, imágenes, videos y audios— analizados, utilizando el software Atlas.ti 23. con codificación IA y codificación abierta y axial. Este análisis permitió generar una nube de conceptos y codificaciones bajo unas concurrencias alineadas con las categorías de análisis previamente definidas, así como con las categorías emergentes identificadas. A partir de los códigos con mayor

4. Análisis y Discusión de Resultados

4.1. Laboratorio de Interculturalidad —Exploración de Presaberes—

El diálogo, entendido como el eje articulador de la comunicación entre los sujetos, permite el intercambio continuo de ideas, experiencias y significados dentro de la comunidad educativa. En este proceso, es fundamental reconocer los saberes previos que cada estudiante aporta, así como las vivencias y conocimientos adquiridos en su entorno cultural, ya que estos elementos enriquecen la dinámica de aprendizaje y fomentan una comprensión más profunda de la diversidad; a través del diálogo, no solo se facilita la interacción, sino que también se convierte en un medio para construir sentidos compartidos y fortalecer la identidad colectiva en contextos interculturales.

En esta línea, el primer objetivo específico de esta tesis doctoral busca describir las percepciones de los estudiantes en contexto intercultural de Educación Media del Colegio Veinte de Julio IED acerca del rol del teatro, desde los lenguajes performativos, en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento, teniendo en cuenta el intercambio de saberes a través del diálogo como parte de una comunicación horizontal, que permitió generar vínculos efectivos y afectivos entre los jóvenes en el espacio de las clases de Lengua Castellana. De esta manera, los círculos de la palabra se constituyeron en espacios de escucha y aprendizaje, en donde se reconocían las diversidades culturales y los saberes previos de los jóvenes en torno al desplazamiento y la migración.

Como primer referente para dar cumplimiento al propósito enunciado, se encuentra la literatura, que se erige como un componente esencial en el desarrollo de este capítulo, debido a su papel primordial al abordar la memoria histórica del desplazamiento; a través de narrativas conmovedoras y personajes vívidos, la literatura transporta a escenarios donde se desenvuelven las experiencias de quienes han sido desarraigados de sus hogares, permitiendo comprender las múltiples dimensiones de esta tragedia humana. En segundo lugar, se establecen varios campos de trabajo, a través de una encuesta relacionada con el rol del teatro desde los lenguajes

performativos, este instrumento permite evidenciar los saberes previos de los jóvenes y las relaciones de conocimiento que se pueden establecer para dar cuenta del co-diseño de los talleres que se abarcan en el Laboratorio pedagógico teatral.

Al permitir establecer un diálogo íntimo con las lecturas propuestas y los saberes previos de los jóvenes que han vivido o no el desplazamiento, la literatura contribuye a una mayor comprensión de sus emociones, puesto que establecen puentes de empatía que los impulsan a reconocer acciones del ser humano en medio de conflictos reales que permean su entorno.

A nivel global, la literatura ha sido un medio a través del cual grandes pensadores han cimentado una cultura de significados, abriendo nuevas perspectivas sobre el mundo y ampliando la imaginación y creatividad humana (Goldmann, 1971). A lo largo de los siglos, innumerables obras literarias han perdurado, manteniendo viva la llama de la oralidad, la escritura y las emociones que permiten expandir el mundo de cada individuo. Además, la literatura ha sido un vehículo esencial para dar a conocer y denunciar eventos que han marcado profundamente la historia de la humanidad.

Al abordar el fenómeno del desplazamiento, la convergencia de las Ciencias Humanas y Sociales ha permitido un enfoque integral que no se limita al saber histórico, sino que, de manera conjunta con la memoria, ha dado paso a la emergencia de movimientos sociales y a la producción de relatos que expresan las realidades vividas. Estas realidades, en ocasiones dolorosas y crudas, exigen ser conocidas y comprendidas por el otro, como parte de un proceso de sensibilización y transformación.

Desde esta perspectiva, la literatura juega un papel crucial en la narración de los saberes sobre el desplazamiento y migración presentes en el contexto escolar, siendo fundamental considerar los conocimientos previos de los grupos focalizados, quienes aportan narrativas que se convierten en ejercicios de escritura. Dichos ejercicios pueden adoptar diversas formas, desde el diálogo en torno a relatos descriptivos hasta

enfoques creativos o terapéuticos, contribuyendo a un proceso de reflexión y expresión sobre las experiencias vividas (Eco, 1992).

A partir de un primer taller centrado en lecturas relacionadas con el conflicto armado —incluyendo temas como el desplazamiento forzado y la migración— se abordaron diversos géneros narrativos: novelas, crónicas literarias, documentales animados, historietas y relatos breves. Estos materiales dialogaron de manera significativa con los saberes previos de los adolescentes en contextos interculturales, al habilitar un espacio de reflexión crítica sobre las múltiples realidades que atraviesan sus trayectorias de vida. En este marco, la literatura emergió como una herramienta pedagógica potente para articular los relatos históricos, colectivos e individuales del desplazamiento con las vivencias particulares de cada grupo.

Para aquellos jóvenes que en la encuesta demográfica se caracterizaron como mestizos, la literatura sobre desplazamiento les ofrece un marco para comprender las complejas dinámicas sociales y políticas, así como sus propios orígenes y pertenencias. A través de sus relatos escritos, cuentan las historias de lo que han vivido.

Leer sobre lo que ocurre en Colombia se convierte en ver los ojos de mi abuela contando su historia de su llegada a San Cristóbal, dejando atrás sus animales, la gente que le compraba lo que cultivaba, porque si no lo hacía, mataban a mi padre o se lo llevaban para la guerrilla, así como le pasó al niño de “Pequeñas Voces”, él debía salir de la finca, dejando atrás sus perros e irse para Bogotá, acompañado de su tío y su abuela, aunque ella regresó después a su finca, el niño sí se tuvo que quedar. (Diario de Campo — Investigadora)

Al explorar textos literarios que narran historias de desplazamiento, los adolescentes pueden comenzar a identificar los vínculos entre la historia de sus familias y las tensiones sociales, económicas y políticas que originan los movimientos migratorios. Esta reflexión literaria no solo permite conectar los relatos de desplazamiento con sus realidades inmediatas, sino que también abre un espacio para la comprensión crítica de los factores que han influido en las decisiones de migrar, tales

como las crisis económicas, la violencia, las injusticias sociales. Así, estos textos se convierten en un elemento central para desentrañar las causas profundas de la migración, al proporcionar una perspectiva más amplia sobre las estructuras de poder, las desigualdades y las condiciones históricas que afectan tanto a las comunidades de origen como a las de destino (González y Molinares, 2010).

En la literatura se encuentran historias de desplazamiento que reflejan las luchas de sus propios antepasados frente a conflictos sociales o económicos. En estos relatos, pueden reconocerse como parte de una continuidad histórica en el que las mismas fuerzas que afectaron a sus abuelos o padres continúan impactando sus vidas. Al leer sobre las dificultades y los desafíos que enfrentaron otras generaciones, pueden obtener una nueva comprensión de su contexto actual y de cómo las tensiones sociales y económicas siguen influyendo en sus propios procesos de integración o adaptación; ofreciéndoles un espacio de visibilidad y validación de sus experiencias de desplazamiento. A través de las narrativas literarias, pueden encontrar paralelismos con las historias que han vivido, reconociendo en los textos un reflejo de las adversidades, los anhelos de pertenencia, las rupturas culturales y las luchas por integrarse en nuevos contextos. Esta conexión literaria les permite construir un sentido de comunidad, no solo con los personajes de los relatos, sino también con otros migrantes que comparten experiencias similares, lo que contribuye a la afirmación de su identidad en un entorno a menudo ajeno.

Mi caso comenzó cuando empezó la crisis en mi país, por culpa de los gobiernos bajaron las ventas de los locales de mis papás y muchos desastres en todas las calles. Aunque nunca me faltó nada gracias a mis padres, que sobre todo siempre trataron de mantenernos fuera de la necesidad y la violencia, mi mamá decidió buscar su tranquilidad y que migráramos a otro país, ya que, aunque le tocara esforzarse un poquito más, quería estar fuera de eso, casi nunca había luz, agua, gasolina. Tocaba viajar a comprar alimentos, etc. Ahora es mi padre quien se encarga de todo en Venezuela y de igual manera siempre ha tratado de ayudarnos desde allá. (Estudiante 11 - 1002)

Estos textos permiten cuestionar las narrativas oficiales (Todorov, 2020) y comprender cómo la memoria colectiva se construye a partir de experiencias individuales y familiares. Según este autor, existen dos formas de recordar el pasado: la memoria seca, que revive el sufrimiento sin extraer enseñanzas, y la memoria ejemplar, que permite transformar la experiencia en una reflexión que trasciende lo personal.

En este caso, la crisis que se presenta en el relato sobre el país de origen de la estudiante no solo representó una serie de dificultades materiales, como la escasez de recursos y la inseguridad, sino que también dejó una huella profunda en quienes la vivieron. De esta manera, la migración no fue solo una salida ante la adversidad, sino un acto de resistencia y búsqueda de dignidad, reflejando la transformación de la memoria en aprendizaje. Esta situación, observada a través de la lente de Todorov (2020), permite entender que recordar no es solo revivir el dolor, sino también encontrar en la memoria una herramienta para la acción y el cambio.

Al leer y comentar relatos relacionados con migrantes, el grupo abordado pudo encontrar en la literatura una representación más cercana de sus propias vivencias, lo que facilita la construcción de una identidad migrante y, al mismo tiempo, les permite reflexionar sobre las implicaciones emocionales, psicológicas y sociales de su experiencia de desplazamiento. Al identificar vínculos entre sus historias familiares y las narrativas de desplazamiento en los textos, pueden entender cómo su historia personal se inscribe dentro de un fenómeno global que no sólo sucede en Latinoamérica, sino también en otros continentes, como África y la migración de varias familias hacia Europa, en búsqueda de un refugio o mejoras en la calidad de vida.

Los relatos literarios pueden ayudarles a replantear su sentido de pertenencia, a contextualizar su vivencia migrante dentro de un marco más amplio de lucha por la supervivencia, por los derechos humanos y por la integración en una sociedad que a menudo los percibe como "otros" (Han, 2017). Además, la literatura les brinda la posibilidad de expresar sus experiencias, tanto de manera terapéutica como creativa, ayudándoles a procesar las emociones asociadas al desarraigo y al sentimiento de pérdida.

Para el caso de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas Magutá —perteneciente al cabildo Uitoto— y Tubú, afirman que reconocen las similitudes entre sus vivencias de desplazamiento forzado y las de otros pueblos y culturas. Muchos de estos relatos reflejan historias de resistencia cultural y adaptabilidad frente a situaciones de opresión (Walsh, 2011). Al explorar estos textos, pueden entender cómo las dinámicas de poder globales, como la colonización, el extractivismo y el despojo de tierras, siguen afectando a sus comunidades hoy en día. Los relatos literarios les permiten cuestionar las narrativas históricas dominantes para reforzar sus propias identidades culturales, ayudándoles a reconfigurar su sentido de pertenencia y a reafirmar su lucha por la justicia y el reconocimiento de sus derechos.

En conjunto, estos textos no solo actúan como espejos de sus realidades, sino también como medios para ampliar su visión del mundo y de las relaciones de poder que determinan el desplazamiento. Al integrar los relatos históricos sobre migración y desplazamiento en sus vivencias, los adolescentes cuestionan y redefinen su identidad, considerando no solo sus raíces culturales, sino también los efectos de la migración, la violencia, el exilio y la diáspora que han estado presentes no solo en sus vidas, sino también en la de sus antepasados.

La literatura les proporciona un espacio para conectar lo individual con lo colectivo, lo personal con lo global, y les da las herramientas necesarias para abordar de manera crítica los desafíos que enfrentan, al mismo tiempo que fomenta una mayor empatía y comprensión hacia las experiencias de otros grupos migrantes o desplazados. En este proceso, la literatura se convierte en una forma de resistencia simbólica, un medio para reconstruir y reconfigurar narrativas, fortalecer la memoria colectiva y afirmar la dignidad humana en medio del desplazamiento. Les permite a los adolescentes no solo comprender el contexto histórico y social que condiciona su experiencia de migración, sino también situarse en el presente con una visión renovada de su identidad, sus luchas y sus aspiraciones para el futuro.

4.1.1. La Literatura como Herramienta de Denuncia Social

Aparte de los diálogos con los jóvenes en torno a sus saberes sobre desplazamiento y migración, para continuar el trabajo de percepción de los jóvenes, se leyeron los siguientes textos literarios que abordan las experiencias de víctimas de desplazamiento forzado, entre ellos están: *Desterrados* de Alfredo Molano (2010), en donde se visibilizan testimonios de la crudeza del desarraigo. De igual manera, *Abraham entre bandidos* de Tomás González (2010) retrata el fenómeno del bandolerismo, el secuestro y el reclutamiento forzado en el contexto de la violencia de los años 50. Asimismo, la desaparición de personas durante la toma del Palacio de Justicia y la lucha de sus familiares por encontrar respuestas es narrada en *Vivir sin los otros* de Fernando González (2014).

Por otro lado, la problemática del paramilitarismo y las masacres perpetradas por grupos armados al margen de la ley se reflejan en la novela *Viaje al interior de una gota de sangre* de Daniel Ferreira (2017). Estas obras no solo documentan la realidad social, sino que también se convierten en dispositivos narrativos que interpelan al lector, promoviendo la reflexión sobre la justicia social y los derechos humanos. La literatura, en este sentido, no es un mero espejo de la realidad, sino un espacio de resistencia y construcción de memoria colectiva.

Ahora bien, desde una perspectiva performativa, la literatura permite a los adolescentes establecer vínculos entre sus experiencias personales y las dinámicas sociales y políticas que los rodean, proporcionando un espacio simbólico donde pueden cuestionar y comprender las estructuras de poder. También se encuentran obras como *Eloísa y los bichos* (2021), *Elegía a Desquite* (2021), *Volteretas* (2022), *Un largo camino* y *Belo – Un héroe del campo* (2023) que permitieron abordar tanto las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia como las adversidades inherentes a los procesos migratorios. A través de estas narrativas, los lectores no solo reflexionan sobre sus propias vivencias, sino que también establecen conexiones profundas con problemáticas sociales más amplias, consolidando así la literatura como un recurso clave en la sensibilización y el diálogo intercultural.

De esta forma, el uso de este tipo de literatura ha desempeñado históricamente un papel crucial como herramienta de denuncia social; más allá de su función estética, ha sido capaz de reflejar, cuestionar y denunciar las injusticias y desigualdades que han marcado la experiencia humana. Según Gramsci (1981), la literatura y la cultura en general son campos de batalla donde se disputan las hegemonías culturales, permitiendo a los escritores desafiar las estructuras de poder dominantes.

De manera similar, Eagleton (2002) argumenta que la literatura tiene la capacidad de revelar las contradicciones inherentes a la sociedad, actuando como un medio para generar conciencia crítica y promover la transformación social. A través de diversas formas—desde la novela hasta la poesía, pasando por el ensayo y el teatro—la literatura no solo documenta las realidades del mundo, sino que también las reconfigura, dando voz a quienes, de otro modo, quedarían silenciados.

En su función de denuncia social, la literatura cumple varios roles fundamentales, puesto que ofrece una representación de las realidades marginalizadas, desplazadas o invisibilizadas, poniendo en evidencia las experiencias de los grupos sociales más desfavorecidos; Said (1996) sostiene que la literatura puede dismantelar estereotipos y presentar narrativas alternativas que desafían las percepciones dominantes sobre culturas y pueblos oprimidos.

Asimismo, Spivak (1988) enfatiza la importancia de la "subalternidad" en la literatura, es decir, de aquellas voces que han sido históricamente marginadas y excluidas de los discursos oficiales. La autora se pregunta: ¿puede hablar el subalterno?, y en ese cuestionamiento reside la urgencia de construir espacios donde esas voces puedan emerger no como objetos de estudio, sino como sujetos con agencia. La literatura, en este sentido, puede actuar como una plataforma en la que los silencios forzados se transforman en relatos, donde el dolor que antes fue ocultado o negado encuentra cauces para ser enunciado. En particular, la representación del sufrimiento de comunidades desplazadas o colonizadas no debe ser un ejercicio estético despolitizado, sino una práctica ética que visibiliza la violencia estructural y sus consecuencias sobre los cuerpos, las memorias y los territorios.

Al dar lugar a esas voces subalternas, la literatura no solo documenta el dolor sino que también revela las estrategias de resistencia que emergen frente a la opresión. Los relatos literarios se convierten en espacios donde la solidaridad y la esperanza pueden articularse, aún en contextos de despojo. De este modo, el texto literario no es solo un espejo de la realidad, sino una herramienta para imaginar otros mundos posibles, para reconstruir la dignidad perdida y para reconfigurar la subjetividad de quienes han sido reducidos a estadísticas o estigmatizados por su origen. En el contexto educativo, especialmente en territorios afectados por el desplazamiento, esta perspectiva permite que los y las estudiantes se reconozcan como portadores de saberes y experiencias valiosas, cuyas historias merecen ser contadas, leídas y escuchadas.

La literatura posee un poder profundamente transformador cuando se posiciona de manera crítica frente a las narrativas hegemónicas que perpetúan el poder de las clases dominantes. En este marco, los escritores comprometidos asumen el papel de agentes de cambio, utilizando la palabra escrita para revelar las contradicciones internas de las estructuras sociales, políticas y económicas que sostienen la desigualdad. La escritura literaria puede desnaturalizar aquello que se presenta como incuestionable, al mostrar las fisuras de un sistema que margina, silencia y excluye. A través del lenguaje simbólico, los textos literarios abren un campo de batalla discursivo en el que es posible disputar sentidos, evidenciar injusticias y construir nuevas formas de comprender la realidad.

Bajtin (1992) introduce el concepto de "polifonía" en el estudio de la literatura, especialmente a partir de su análisis de las novelas de Dostoievski. En esta concepción, la obra literaria no está dominada por una única voz o perspectiva autoritaria, sino que permite la convivencia de múltiples voces autónomas, cada una con su propio valor, ideología y visión del mundo. Estas voces no son subordinadas a una verdad central, sino que dialogan entre sí, se contradicen, se tensionan y se enriquecen mutuamente. La polifonía, entonces, transforma la literatura en un espacio dinámico de confrontación ideológica, donde las jerarquías se disuelven

momentáneamente para dar paso a un intercambio dialógico. Esta estructura rompe con el monologismo tradicional, en el que una única voz —ya sea la del narrador omnisciente o la de una ideología dominante— dirige el sentido del texto.

En el ámbito educativo y cultural, la polifonía se vuelve una herramienta crítica indispensable, pues permite que los saberes, lenguajes y experiencias de los sujetos históricamente marginados encuentren un lugar legítimo dentro del discurso literario y pedagógico. Al abrir el aula a una diversidad de voces, se rompe la homogeneidad del currículo tradicional y se valida la pluralidad de mundos posibles que los estudiantes encarnan. En contextos de desplazamiento y memoria histórica, esta concepción dialoga con el deseo de reconocer las voces que han sido silenciadas por la violencia estructural. La literatura polifónica, al permitir que distintas experiencias coexistan sin ser jerarquizadas, crea un campo fértil para la empatía, la comprensión intercultural y la crítica social. Así, la polifonía no es solo una técnica narrativa, sino una ética del encuentro con el otro, una forma de pensar y sentir el mundo desde la multiplicidad y el disenso.

Por su parte, Bhabha (2002) analiza cómo la literatura poscolonial desafía las narrativas hegemónicas al revelar las fisuras y ambivalencias presentes en los discursos del poder colonial. A través de conceptos como "hibridación" y "tercer espacio", Bhabha propone que la literatura no solo refleja la resistencia de los pueblos colonizados, sino que también genera nuevas formas de subjetividad que escapan a las categorías impuestas por la colonización. En estos intersticios culturales se produce una constante renegociación de significados e identidades, lo cual desestabiliza los binarismos rígidos entre colonizador y colonizado, centro y periferia, civilización y barbarie. La literatura, en este marco, se convierte en un campo donde los márgenes hablan, donde se reescribe la historia desde abajo y donde se visibiliza la complejidad de las experiencias subalternas.

Esta capacidad de la literatura para cuestionar las ideologías establecidas es esencial no solo en el ámbito estético, sino también en el político y pedagógico. Al poner en juego narrativas alternativas, la literatura poscolonial fomenta una conciencia

crítica sobre los efectos persistentes del colonialismo en las estructuras sociales y culturales contemporáneas. Más aún, promueve una empatía activa que invita a los lectores a confrontar sus propios posicionamientos en relación con el poder, la otredad y la memoria. En contextos marcados por el desplazamiento forzado, la discriminación étnica o la exclusión histórica, estas escrituras funcionan como actos de reparación simbólica y de afirmación identitaria. Así, el gesto literario se vuelve político, pedagógico y transformador, al abrir espacios donde lo silenciado puede emerger y lo normativo puede ser cuestionado.

4.1.2. Percepciones sobre los Lenguajes Performativos

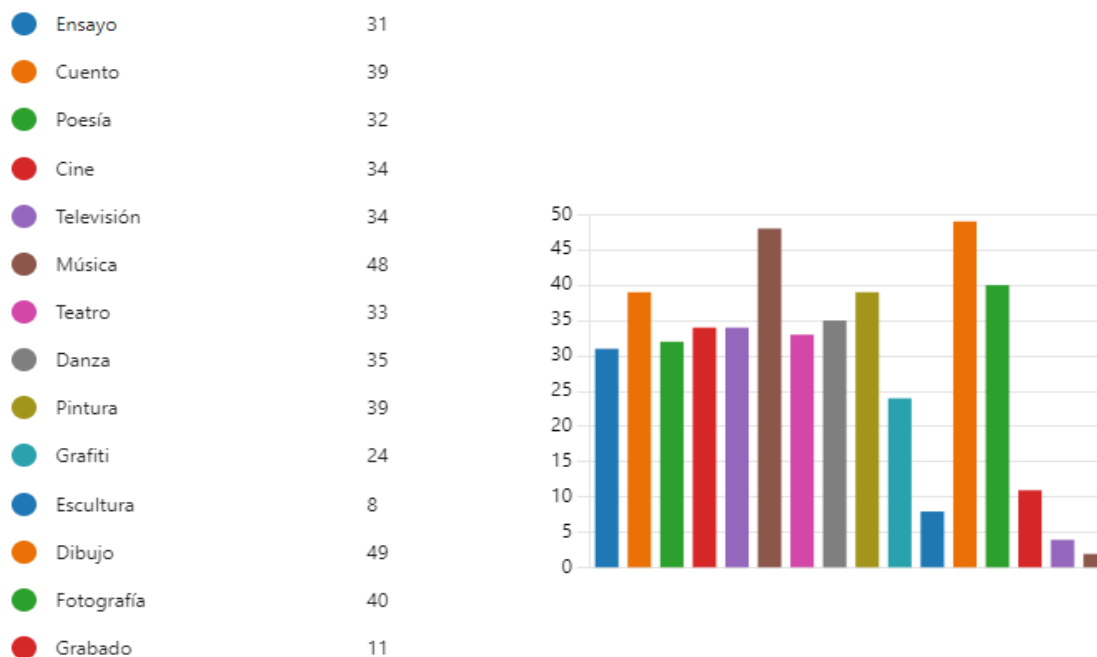
Este apartado se desarrolla a partir de una encuesta, en donde se abordan los diversos lenguajes performativos con los cuales tienen mayor afinidad los estudiantes, las actividades que más reconocen para explorar los lenguajes performativos, las emociones con las cuales asocian estos lenguajes y la asistencia a diferentes escenarios que den cuenta de sus saberes sobre ellos, puesto que desde ellos se fomentan las distintas formas de trabajo que son necesarias seguir priorizando en los saberes de los educandos a través de sus aprendizajes y enseñanzas previas y todo lo que ello implica cuando se abordan las artes plásticas, las artes audiovisuales, las artes literarias y las artes escénicas.

De esta manera, los jóvenes dan cuenta a través de sus percepciones de la incidencia del lenguaje performativo en sus diversas apuestas de entretenimiento y aprendizaje, plasmando cuál es la afinidad que sienten y la importancia que tiene en la comunicación con sus pares y, por ende, de la relación con su entorno.

El siguiente gráfico da cuenta del acercamiento que tienen los jóvenes con los distintos lenguajes performativos, siendo la música, la fotografía, la pintura, el dibujo y el cuento los elementos representativos en sus dinámicas cotidianas.

Figura 11

Acercamiento de los jóvenes a los Lenguajes performativos



Fuente: Encuesta de percepción Estudiantes de Educación Media - Colegio Veinte de Julio IED (Año. 2024)

Es necesario enunciar que la población base de esta investigación ha tenido este acercamiento a los lenguajes performativos, puesto que uno de los énfasis de la institución es el Diseño Gráfico, así como el nombre del PEI —Proyecto Educativo Institucional— “La comunicación, camino hacia un clima escolar democrático”, de ahí que gran parte de los jóvenes tenga constante contacto con los lenguajes ya enunciados.

A partir de esta representación se abre paso para indagar sobre estos lenguajes performativos, con base en distintos aspectos evidenciados en diálogos con los jóvenes, siendo necesario aclarar que varios comentarios de los jóvenes estuvieron mediados por respuestas que encontraron en la IA —inteligencia artificial—, puesto que consultaban las respuestas desde el acceso a su celular. De esta manera, se les pidió

construir nuevos textos escritos y verbales que combinaran tanto sus saberes previos como los proporcionados por la IA, con el fin de ahondar en sus conocimientos sin dejar de lado las relaciones que pueden establecer con estas innovadoras formas de aprendizaje.

En las siguientes tablas, se sintetizan las percepciones de los jóvenes acerca del rol del teatro, desde los lenguajes performativos, en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento y la migración.

En primera instancia se describen las percepciones de los lenguajes performativos más representativos para los jóvenes, atendiendo a los resultados plasmados en la siguiente tabla y, posteriormente, se abordan las percepciones sobre el rol del teatro en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento y la migración.

Tabla 8

Percepciones sobre la música a través del canto y la danza

Aspectos Principales	Percepciones
Expresión emocional	La música y la danza son poderosas herramientas para expresar las emociones asociadas con el desplazamiento, como la tristeza, la esperanza o el duelo. A través de canciones tradicionales o coreografías simbólicas, las personas pueden canalizar y comunicar lo que las palabras no alcanzan a expresar.
Cambio de perspectiva	Bailar o crear canciones sobre las experiencias de migración permite reinterpretar su historia desde una nueva óptica, destacando su capacidad de resistencia y transformación, mientras fomentan una conexión emocional con sus raíces culturales.
Relajación y mindfulness	Participar en actividades musicales o de danza proporciona alivio al estrés asociado con el desarraigo. El ritmo y el movimiento actúan como un refugio emocional, ayudando a los participantes a enfocarse en el presente y a aliviar tensiones acumuladas.

Sanación y arteterapia	La música y la danza ofrecen un espacio seguro para explorar y sanar los traumas del desplazamiento. Cantar canciones tradicionales, bailar danzas originarias o interpretar nuevos ritmos puede ayudar a reconstruir la identidad personal y comunitaria, fomentando la resiliencia emocional.
Catarsis creativa	A través de la composición musical o la improvisación de movimientos, las personas desplazadas pueden canalizar emociones intensas como el enojo, la frustración o el miedo. Estas expresiones artísticas permiten liberar tensiones internas y explorar nuevas formas de supervivencia en sus nuevos entornos.
Cohesión social	Talleres de danza en comunidad o musicales son oportunidades para reunir a las personas en condición de desplazamiento, fortaleciendo los lazos sociales y promoviendo un sentido de pertenencia. Estas actividades fomentan la solidaridad y ayudan a construir nuevas redes de apoyo en contextos de migración.
Expresión colectiva	La música y la danza son vehículos ideales para narrar historias colectivas que han marcado su vida durante el desplazamiento. Rituales, bailes o festivales pueden representar las luchas y logros de las comunidades migrantes, aumentando la visibilidad de su cultura y su historia.
Influencia en el estado de ánimo	Escuchar o interpretar canciones optimistas, junto con bailes energéticos, puede mejorar el bienestar emocional de las personas desplazadas. Estas prácticas permiten transformar emociones negativas en positivas, generando esperanza y construyendo una visión más alentadora del futuro.

Fuente: *Elaboración propia*

Al establecer la relación directa con las comunidades indígenas a las que pertenecen algunos estudiantes, se observa una conexión entre los cantos y danzas de las comunidades Tubú y Uitoto como mecanismos de resiliencia frente al desplazamiento. González (2004) analizan cómo el desplazamiento forzado afecta la identidad cultural de las comunidades indígenas, destacando que las prácticas culturales, como los cantos y danzas, son esenciales para mantener la cohesión social y la resiliencia comunitaria. Asimismo, Gómez y Henao (2008) enfatizan que estas expresiones artísticas funcionan como herramientas para enfrentar el trauma y reconstruir el tejido social en contextos de desplazamiento.

El desplazamiento, resultado de la colonización, la explotación de recursos naturales y el conflicto armado, ha fragmentado a las comunidades Tubú y Uitoto,

separándolas de sus territorios ancestrales. Este proceso implica la pérdida de la relación con el territorio sagrado, afectando la identidad y la transmisión cultural. Gómez (2014) señala que el desarraigo territorial interrumpe la conexión espiritual y ecológica de las comunidades indígenas, debilitando sus estructuras sociales y culturales. Además, Galindo y Tovar (2006) indican que la ruptura del tejido social dificulta la cohesión comunitaria y amenaza la continuidad de sus prácticas tradicionales.

En este contexto, los cantos y danzas de los Tubú y Uitoto han emergido como mediaciones fundamentales para enfrentar el desarraigo. A través de estas expresiones culturales, las comunidades resisten la asimilación cultural y mantienen viva su identidad en nuevos entornos. Gómez y Henao (2008) destacan que estas prácticas artísticas permiten la preservación de la memoria cultural, narrando historias del territorio y transmitiendo saberes ancestrales sobre la flora, la fauna y las tradiciones orales. De igual manera, Galindo y Tovar (2006) subrayan que estas expresiones fortalecen las redes de solidaridad y crean espacios para la sanación colectiva, reconstruyendo el tejido social afectado por el desplazamiento.

Surge una reafirmación de la identidad colectiva, ya que las comunidades encuentran en sus prácticas culturales un medio para resistir la homogeneización impuesta por las dinámicas urbanas. Gómez (2014) argumenta que los cantos y danzas se convierten en actos performativos de resistencia, reivindicando la identidad y resignificando el territorio en el exilio. Además, González et al. (2004) señalan que estas prácticas permiten a las comunidades habitar espiritualmente nuevos territorios, construyendo conexiones simbólicas con los espacios de asentamiento temporal, como las casas de pensamiento o los cabildos en la ciudad.

En cuanto a la fotografía y el dibujo, los jóvenes comentan que estas formas de expresión tienen una capacidad única para evocar emociones profundas y modificar el estado de ánimo del observador.

Tabla 9*Percepciones sobre la fotografía, la pintura y el dibujo.*

Aspectos principales	Percepciones
Recuerdos personales	Tienen la capacidad de evocar recuerdos de momentos específicos en la vida de las personas. Por ejemplo, mirar imágenes de la infancia, bautizos, primeras comuniones, cumpleaños, matrimonios o viajes puede generar una sensación de nostalgia, conectando con experiencias pasadas. Esta conexión emocional puede ser una fuente de alegría y consuelo, especialmente en momentos de sobrecarga o incertidumbre. Para quienes migran o son desplazados, las fotografías actúan como un vínculo emocional con sus hogares, tradiciones y seres queridos, preservando momentos significativos de sus vidas, ayudando a las personas a mantener su identidad y sentido de pertenencia en territorios que son nuevos para ellos.
Herramienta terapéutica	Facilitan procesos de introspección y sanación, a través fotos como lo ha explicado su docente de Diseño Gráfico o los dibujos que expresan emociones, siendo técnicas empleadas en sesiones psicológicas, donde las imágenes sirven como medio para explorar emociones y reflexionar sobre vivencias difíciles. Además, pueden ser una herramienta poderosa en la recuperación física y mental, ayudando a las personas a redescubrir su autoestima y propósito de vida. En el contexto de la migración, se emplean en procesos terapéuticos para ayudar a las personas a procesar el trauma del desplazamiento, explorando sentimientos de pérdida, reconstruyendo sus narrativas personales y encontrando resiliencia ante los desafíos.
Alivio en el duelo	En momentos de pérdida, las imágenes de seres queridos actúan como un puente entre el presente y el pasado, ayudando a las personas a mantener vivos los recuerdos y las conexiones emocionales. Estas imágenes proporcionan un medio tangible para procesar el dolor, honrar la memoria de quienes ya no están y encontrar consuelo al recordar los momentos compartidos. Son fundamentales para mantener un sentido de continuidad y amor. Para las personas en condición de desplazamiento, las fotografías de sus seres queridos, lugares de origen y momentos felices se convierten en anclas emocionales. Estas imágenes les permiten llorar las pérdidas sufridas, mantener viva la memoria de lo dejado atrás y encontrar consuelo en la conexión simbólica con su pasado.
Memorias colectivas	No solo documentan historias individuales, sino que también capturan momentos clave de una comunidad. Por ejemplo, imágenes de eventos familiares, festividades religiosas o celebraciones comunitarias preservan tradiciones y refuerzan los lazos intergeneracionales. Ayudan a construir una narrativa compartida que fortalece la identidad cultural y la conexión entre los miembros de la comunidad. En las actividades que se hacen en las salidas pedagógicas a la Biblioteca Luis Ángel Arango, los museos y los centros de memoria, se puede ver a las comunidades desplazadas y migrantes en fotos, dibujos o pinturas con el fin de documentar su

	historia compartida, desde los momentos difíciles hasta los logros. Estas imágenes preservan las tradiciones culturales, fortalecen la identidad grupal y transmiten su legado de resistencia, además de dejar una huella en sus hijos o nietos.
Impacto social	Las imágenes tienen el poder de despertar empatía y movilizar acciones colectivas al destacar problemáticas sociales o celebrar la diversidad cultural. Los periodistas han utilizado imágenes para exponer injusticias, visibilizar comunidades marginalizadas o documentar el impacto de desastres naturales, lo que a menudo inspira solidaridad y esfuerzos de cambio social en distintas partes. Las fotografías de migrantes y desplazados, tomadas por ellos mismos, por familiares o fotógrafos como “Chucho Colorado”, visibilizan las injusticias, la vulnerabilidad y la humanidad detrás de las cifras. Estas imágenes generan empatía en quien las ve y conoce las historias, sensibilizando y fomentando acciones de solidaridad y apoyo.
Participativa	Otorga a los miembros de la comunidad la capacidad de documentar su propia realidad. Al capturar imágenes de su vida cotidiana, se pueden expresar sus perspectivas únicas, aumentando la representación y promoviendo el diálogo cultural y social. Empodera a migrantes y desplazados al darles la oportunidad de capturar y contar su propia historia. Al documentar su vida diaria, pueden representar su realidad de manera auténtica, contrarrestando estigmatizaciones y promoviendo una narrativa más inclusiva y justa.
Expresión emocional	Especialmente en jóvenes, permiten la representación visual de sus emociones y vivencias, proporcionando un medio para canalizar sentimientos que podrían ser difíciles de verbalizar. La creación de imágenes puede ayudarles a gestionar traumas, ansiedad o depresión, mientras que les otorga una sensación de control sobre cómo perciben y representan su realidad. Esto fomenta la creatividad, el empoderamiento y el autoconocimiento. Permite que las personas desarraigadas representen visualmente su experiencia migratoria, desde el dolor de dejar su hogar hasta la esperanza de un futuro mejor. Esto les ayuda a procesar emociones complejas y a conectar con otros que han vivido situaciones similares, generando comunidad y apoyo mutuo.

Fuente: *Elaboración propia.*

Las artes visuales, como la fotografía, el dibujo y la pintura, se han consolidado como herramientas fundamentales para que individuos y comunidades expresen y procesen experiencias relacionadas con la migración y el desarraigo. Estas disciplinas permiten externalizar emociones complejas y facilitar la conexión entre el individuo y su entorno social. Según López Cao (2012), la mediación a través del arte en contextos migratorios no solo promueve la inclusión social, sino que también actúa como motor de transformación personal y comunitaria. De manera similar, Muñoz y Crespo (2012) destacan que las prácticas artísticas permiten a los migrantes procesar traumas y

construir narrativas personales que facilitan su integración y adaptación en nuevos entornos.

Además de su valor expresivo y testimonial, las artes visuales también pueden ser utilizadas como herramientas terapéuticas para ayudar a personas en situación de desplazamiento y migrantes a procesar traumas y superar dificultades emocionales. Parafraseando a Malchiodi (2015), el arte puede funcionar como una terapia no verbal que facilita la expresión de emociones complejas que resultan difíciles de transmitir a través del lenguaje hablado; así la creación artística puede ser un proceso catártico que ayuda a liberar emociones reprimidas y a reconstruir su identidad en un nuevo contexto.

Por ende, la concepción de los jóvenes sobre las artes visuales reafirma que se han convertido en una herramienta poderosa para que las personas en contexto intercultural expresen sus experiencias, procesen traumas y construyan nuevas identidades en contextos de desplazamiento, migración y desarraigo. Al trascender las barreras del lenguaje y la cultura, las artes visuales permiten que las voces de los afectados sean escuchadas y que sus historias sean contadas.

Desde el aspecto narrativo y como un elemento clave de los lenguajes performativos más utilizados, se encuentra el cuento; este género narrativo centra la atención de los jóvenes en la comprensión e interpretación de ideas, valores y emociones. Tanto al ser escuchados como al ser relatados, tienen una gran capacidad para afectar el estado emocional de las personas, ya que permiten la inmersión en otras realidades y pueden transmitir mensajes poderosos de manera simbólica, generando una amplia gama de emociones, desde la alegría hasta la tristeza, el suspenso o la ternura. Los personajes, las situaciones y los desenlaces permiten que el oyente o lector se identifique y experimente estas emociones de manera profunda, a menudo cambiando su estado de ánimo según la historia.

Tabla 10*Percepciones sobre las narraciones escritas: el cuento*

Aspectos principales	Percepciones
Empatía y conexión emocional	Los cuentos facilitan la identificación con los personajes y situaciones, permitiendo explorar emociones propias y experiencias humanas difíciles de abordar en la vida cotidiana o relacionadas con el pasado. Permiten a las personas desplazadas o migrantes identificarse con personajes que enfrentan situaciones similares, lo que ayuda a procesar emociones de pérdida, desarraigo y esperanza en un entorno narrativo seguro. Los cuentos abren caminos para conectar con emociones reprimidas o no comprendidas, proporcionando una salida segura para expresar sentimientos como el miedo, la tristeza o el dolor. Pueden ofrecer un espacio seguro para que las personas migrantes expresen emociones reprimidas como el miedo, la tristeza o el dolor de desarraigo, ayudando a liberar estas cargas emocionales en un entorno simbólico y creativo.
Alivio emocional	Proveen un espacio seguro para aliviar la soledad, el dolor emocional o la angustia, ayudando a procesar estas emociones de manera simbólica y accesible. Al escuchar o contar cuentos, las personas desplazadas encuentran consuelo y alivio emocional al reconocer que no están solas en sus experiencias. Esto les ayuda a sobrellevar la soledad y el dolor asociados con la migración.
Inspiración y resiliencia	Las narrativas de superación y esperanza motivan a las personas a enfrentar desafíos personales con una actitud positiva y resiliente, proporcionando modelos inspiradores. Las historias de superación y esperanza en los cuentos inspiran a las personas migrantes a enfrentar los desafíos del desplazamiento, alentándolas a reconstruir sus vidas y adaptarse a nuevas realidades con una actitud más resiliente.
Narrativa terapéutica	Proyectar conflictos personales en personajes ficticios ayuda a los migrantes a procesar experiencias traumáticas, como la pérdida de su hogar o seres queridos, y a reinterpretar su narrativa personal desde una perspectiva más constructiva.
Transmisión de valores culturales	A través de la narración oral, los cuentos transmiten sabiduría, historia y valores compartidos, fortaleciendo un sentido de continuidad y pertenencia cultural entre generaciones y comunidades. En comunidades migrantes, los cuentos son una forma esencial de preservar las tradiciones y valores culturales del lugar de origen, transmitiéndolos a las nuevas generaciones y manteniendo viva su identidad cultural.

Identidad y tradición comunitaria	Historias sobre tradiciones ancestrales o acontecimientos sagrados fortalecen la identidad colectiva y conectan a los participantes con su historia y su lugar dentro de la comunidad. Narrados en comunidades de desplazados, fomentando un sentido de pertenencia incluso en contextos de desarraigo o asentamiento temporal.
Dimensión ritual y simbólica	Narrar cuentos tradicionales durante festividades o rituales en comunidades migrantes ayuda a conectar a los participantes con sus raíces culturales y brinda un sentido de continuidad a pesar de la separación física de su lugar de origen.
Catalizador de cambio social	Exploran temas sociales como justicia, igualdad o libertad, uniendo a las comunidades en torno a causas comunes y promoviendo la cohesión social y la acción colectiva para el cambio. Abordan temas como el desplazamiento, la discriminación o la lucha por los derechos de los migrantes que generan conciencia social, promoviendo la solidaridad y la acción comunitaria en el entorno.

Fuente: *Elaboración propia.*

Los cuentos poseen una capacidad para abordar los desafíos emocionales que enfrentan las personas en situaciones de desplazamiento y migración. En estos contextos, donde el desarraigo, la pérdida y la incertidumbre convocan emociones encontradas, los cuentos ofrecen un espacio seguro para explorar estas experiencias de forma indirecta y simbólica. Al identificarse con los personajes y las historias, las personas pueden proyectar sus emociones y conflictos, lo que facilita el procesamiento de experiencias traumáticas de una manera más manejable. Las narrativas de superación, resiliencia y esperanza que presentan muchos cuentos actúan como modelos a seguir, ayudando a los migrantes y desplazados a encontrar fuerza emocional para adaptarse a nuevas realidades y reconstruir sus vidas; estas historias permiten aliviar la soledad y el dolor emocional al conectar a los oyentes con valores universales y demostrar que no están solos en sus experiencias.

Entonces, el cuento, desempeña un papel crucial en la comprensión e interpretación de ideas, valores y emociones, especialmente entre los jóvenes; esta narrativa breve ofrece una inmersión profunda en diversas realidades, permitiendo a los jóvenes experimentar una amplia gama de emociones y reflexionar sobre sus propias

vivencias. Palmer (2010) argumenta que las emociones en la literatura informan sobre las motivaciones y decisiones de los personajes, lo que facilita una conexión empática y una comprensión más profunda por parte del lector.

Por su parte, Andersen (2018), a través de sus cuentos, aborda emociones complejas como la rabia y el enojo, mostrando que es válido expresarlas y gestionarlas adecuadamente, lo que contribuye al desarrollo emocional de los jóvenes. En esta misma línea, la arteterapia ha demostrado ser una herramienta eficaz en contextos de refugio político y migración. López Cao (2012) señala que la implementación de programas de arteterapia en entornos de refugio político ha facilitado la expresión emocional y la reconstrucción de la identidad en personas desplazadas, proporcionando un espacio seguro para abordar el trauma y el duelo migratorio. Por su parte, Gaete (2024) enfatiza que el desarrollo de procesos creativos en arteterapia promueve el pensamiento divergente y flexible, lo que contribuye a la motivación y adaptación de los individuos en nuevos contextos sociales.

En el ámbito educativo, la incorporación de cuentos y narrativas en el aula ha sido fundamental para el desarrollo de la educación emocional en niños y adolescentes. García (2018) destaca que los cuentos permiten a los estudiantes identificar y comprender sus propias emociones, así como las de los demás, fomentando la empatía y habilidades sociales. De igual manera, Carrasquilla et al. (2021) sugieren que la lectura y escritura creativa en entornos educativos facilitan la expresión emocional y el autoconocimiento, proporcionando a las jóvenes estrategias para gestionar sus emociones de manera saludable.

4.1.3. Percepciones sobre el Rol del Teatro

Este apartado está dedicado exclusivamente a los análisis realizados a partir de los diálogos establecidos con los jóvenes en contexto intercultural, sin mediación de citas y autores, puesto que, en el siguiente apartado “Laboratorio Pedagógico teatral”, se trabajan las relaciones que surgen a partir de las dinámicas propuestas para el mismo

El análisis de las respuestas evidencia que los jóvenes perciben el teatro como una herramienta central y poderosa para expresar emociones complejas relacionadas con el desplazamiento y la migración. La mayoría destaca el valor del teatro como medio expresivo que permite explorar sentimientos como la tristeza, la ira y el miedo, pero también emociones positivas como la alegría. Esto sugiere que el teatro, al combinar actuación, narrativa y simbolismo, es percibido como un lenguaje performativo que conecta emocionalmente tanto a los actores como a los espectadores, ofreciendo un espacio para abordar historias de resiliencia, pérdida y superación de manera comprensiva, pero también impactante.

Sin embargo, las respuestas también subrayan la importancia de otros lenguajes artísticos, como la danza, la música, el dibujo, la pintura y la fotografía. Estas disciplinas son valoradas por su capacidad de canalizar emociones a través de formas visuales, auditivas y corporales. Por ejemplo, la relación que establecen desde los lenguajes performativos, como la fotografía, el dibujo y la pintura, son percibidos como elementos creativos para plasmar sentimientos complejos de manera simbólica, mientras que la danza es reconocida por su poder para transformar emociones reprimidas en movimiento. Además, la música a través del canto y el cuento se destacan como formas sensibles de narrar historias personales y colectivas, vinculando experiencias de desplazamiento a través de letras y sonidos que resuenan emocionalmente con quienes las escuchan. Este espectro de respuestas refleja una comprensión amplia de los lenguajes performativos como vehículos que no solo expresan emociones, sino que también fomentan la reflexión, la empatía y la sanación comunitaria.

Las percepciones de los jóvenes muestran que el teatro se posiciona como una mediación clave para abordar temas de desplazamiento y migración, mientras que otros lenguajes performativos complementan esta función al ofrecer diversas maneras de expresar, procesar y compartir las experiencias emocionales y sociales asociadas. Estos lenguajes no solo generan impacto individual, sino que también promueven la cohesión y la solidaridad en comunidades afectadas por el desplazamiento.

Se destacan actividades como obras de teatro, salidas pedagógicas, eventos culturales, y presentaciones en museos y teatros. Estas experiencias son percibidas como enriquecedoras, algunos de ellos mencionan su impacto educativo y emocional al abordar temas como el desplazamiento, las masacres y las desapariciones forzadas. Por ejemplo, algunos relatos destacan cómo las actividades les permitieron conectarse con historias humanas específicas, promoviendo la empatía y un entendimiento más profundo de las problemáticas sociales. Estas experiencias son valoradas no solo por su contenido, sino también por la forma en que permiten reflexionar sobre la realidad social e histórica de manera sensible y creativa.

4.1.4. Potencial del Teatro en la Memoria Histórica

La percepción de los jóvenes respecto a su participación en actividades performáticas relacionadas con temas sociales o históricos revela patrones significativos. Aunque un número considerable de jóvenes ha tenido experiencias previas en estas actividades, todavía existe una proporción importante que no ha tenido acceso a ellas, lo que sugiere oportunidades para ampliar la oferta y el alcance de este tipo de iniciativas. Las razones varían desde la falta de acceso a eventos hasta la falta de interés o desconocimiento sobre la existencia de estas actividades. Esto podría estar relacionado con factores estructurales, como la ubicación geográfica o la disponibilidad de programas culturales en sus comunidades, así como con la ausencia de una promoción activa que haga visibles estas opciones para la juventud.

Muchos de los jóvenes que participaron en estas actividades lo hicieron a través de contextos educativos, como escuelas o programas extracurriculares liderados por docentes. Este hallazgo subraya el papel crucial de las instituciones educativas y los docentes en facilitar el acceso a experiencias performáticas significativas. Actividades lideradas por docentes, mencionadas por algunos estudiantes, se destacan por la influencia positiva de educadores comprometidos en la inclusión de estos temas en los procesos de aprendizaje.

El análisis de las respuestas sugiere que existe un potencial significativo para ampliar y diversificar las actividades performáticas relacionadas con temas sociales e

históricos. Estas actividades no solo promueven la reflexión crítica y la empatía, sino que también contribuyen a la formación de ciudadanos conscientes de las problemáticas sociales que afectan a sus comunidades. Además, el teatro y otras formas de expresión performática pueden ser herramientas poderosas para abordar emociones y fomentar la cohesión social, especialmente en estos contextos interculturales marcados por el desplazamiento y la migración.

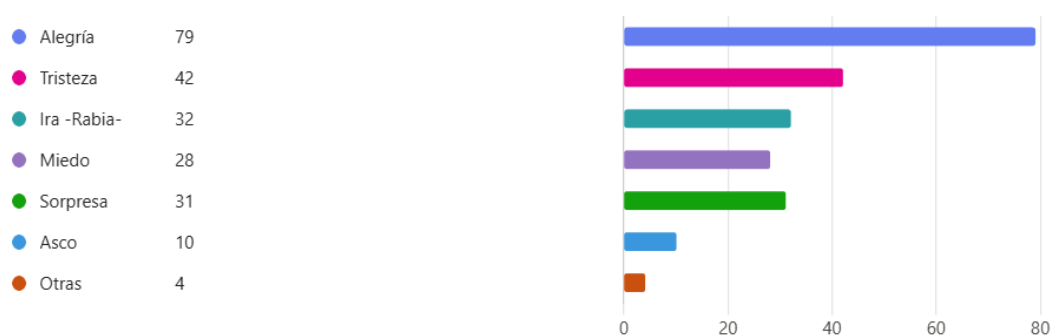
Los estudiantes perciben el teatro y los lenguajes performativos como medios fundamentales para construir la memoria histórica del desplazamiento, a partir de expresiones artísticas, que no solo permiten narrar historias individuales y colectivas, sino que también crean espacios de sanación, reflexión y empoderamiento.

4.1.5. El Teatro como Medio de Expresión Emocional

Como punto clave dentro del ejercicio de investigación surgió la asociación que hacen los jóvenes con las emociones. Tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico, el teatro, desde los lenguajes performativos, se convierte en un medio de expresión emocional, ofreciendo un espacio único para que las exploren y representen sus experiencias, particularmente aquellas relacionadas con situaciones complejas como el desplazamiento y la migración.

Figura 12

Emociones asociadas al rol del teatro, desde los lenguajes performativos



Fuente: Encuesta de percepción.

Al asociar el teatro con emociones como la tristeza, la ira, el miedo, la alegría, la sorpresa y el asco, evidencian cómo esta forma artística permite una vivencia emocional completa. Esta amplia gama de emociones refleja la capacidad del teatro para captar la profundidad de la experiencia humana y ofrecer una plataforma segura donde las personas pueden procesar sus sentimientos, ya sea reviviendo recuerdos dolorosos o celebrando momentos de esperanza. La repetida presencia de la alegría combinada con otras emociones, como la tristeza o la sorpresa, sugiere que el teatro también actúa como un mecanismo de equilibrio emocional, permitiendo que las personas transiten entre emociones difíciles y positivas.

En el contexto del desplazamiento y la migración, el teatro facilita la catarsis emocional y la conexión interpersonal. Las personas desplazadas o migrantes enfrentan una montaña rusa emocional que incluye la tristeza por la pérdida de su hogar, la ira o rabia frente a la injusticia, el miedo a lo desconocido y la sorpresa ante nuevas realidades. Actuar permite que estas emociones sean experimentadas y expresadas de manera simbólica, proporcionando una vía para su procesamiento. La combinación de emociones como alegría y tristeza en las representaciones teatrales puede ayudar a los participantes a reconciliar sus sentimientos contradictorios y encontrar un sentido de resiliencia. Además, el teatro fomenta la empatía y la solidaridad al representar historias compartidas, creando un espacio donde las experiencias individuales resuenan en un colectivo, promoviendo así el entendimiento mutuo y la cohesión social. Esto lo convierte en una mediación poderosa para apoyar la sanación emocional y reforzar las identidades en comunidades afectadas por el desplazamiento.

En esta misma línea, con base en las descripciones de las percepciones que presentan los jóvenes, es necesario hacer una explicación más amplia de las emociones, puesto que asocian el teatro a través de los lenguajes performativos como punto emocional, en donde establecen relación con emociones universales, siendo un medio cercano y transformador para abordar experiencias difíciles. Varios de ellos provienen de contextos interculturales diversos, en donde estos aspectos mencionados pueden ayudar a tejer narrativas comunes mientras se abordan y respetan las

diferencias culturales. En la siguiente tabla, se extraen algunos apartes de los diálogos realizados y la asociación que hacen con las emociones.

Tabla 11

Percepción sobre las emociones asociadas al teatro y las narrativas de desplazamiento y migración.

Emoción dominante	Descripción
Tristeza	"Nos hace pensar en lo que las personas pierden cuando tienen que dejar sus casas. Es como si parte de su historia y su identidad se quedaran atrás. El teatro nos permite imaginar y sentir ese dolor, pero también entenderlo mejor y compartirlo con otros".
Ira - Rabia	"Sentimos rabia porque las historias de desplazamiento siempre parecen ser resultado de injusticias. El teatro y la danza nos ayudan a expresar esa rabia, pero también a usarla para hablar de soluciones y cómo podemos cambiar las cosas".
Alegría	"Aunque parece raro, encontramos alegría porque estas expresiones artísticas nos muestran que hay formas de sanar juntos. A través de la música y el teatro, aprendemos que las comunidades pueden resistir y encontrar momentos de felicidad en medio del dolor".
Miedo	"El miedo aparece porque nos damos cuenta de lo frágil que puede ser la vida cuando alguien tiene que migrar o huir. Pero el teatro nos enseña a enfrentar ese miedo porque podemos ponernos en el lugar de los demás y buscar formas de apoyarnos mutuamente".
Sorpresa.	"Nos sorprende darnos cuenta de cuántas personas han vivido estas historias y de lo poco que sabíamos sobre ellas. A través del teatro y las narraciones, descubrimos lo profundo y complejo que es el tema de la migración y el desplazamiento".

Fuente: *Elaboración propia*

Con base en las respuestas de los estudiantes, las emociones predominantes asociadas con el papel del teatro y los lenguajes performativos en el abordaje del desplazamiento y la migración son,

Alegría. Frecuente, lo que indica que los estudiantes también ven estos medios como una forma de encontrar momentos de esperanza, resiliencia y sanación colectiva.

Actividades como la música, la danza y el teatro brindan un sentido de comunidad y celebración incluso en medio de temas difíciles.

Tristeza. Frecuente, se menciona como un reflejo del dolor y la pérdida asociados con las experiencias de desplazamiento. Los estudiantes conectan el teatro y las expresiones artísticas con el procesamiento y la expresión de estas emociones.

Ira - rabia. A menudo vinculado a la injusticia y las luchas causadas por el desplazamiento. Visto como una emoción que puede ser canalizada de manera apreciativa a través de las artes escénicas.

Miedo. Comúnmente se menciona en contextos donde el desplazamiento se experimenta o se presencia directamente. Los lenguajes performativos se perciben como recursos para enfrentar y abordar estos miedos.

Sorpresa. Los estudiantes expresan esta emoción como parte del aprendizaje y el descubrimiento de la profundidad de los problemas relacionados con el desplazamiento y la migración.

Estas emociones ponen de manifiesto el doble papel del rol del teatro desde los lenguajes performativos, no solo proporcionan un espacio para la catarsis y la reflexión sobre emociones negativas como la tristeza y la ira, sino que también fomentan emociones positivas como la alegría y la sorpresa, que son cruciales para la resiliencia.

En síntesis, este apartado construye un análisis desde la importancia de la literatura, los lenguajes performativos y el teatro en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento y la migración en un contexto educativo intercultural. A través del diálogo y la participación en espacios como los círculos de la palabra, los estudiantes encuentran en el teatro una mediación performativa que facilita el reconocimiento de la diversidad cultural y la expresión de sus experiencias.

La literatura, por su parte, permite conectar con relatos históricos y personales sobre el desplazamiento, ofreciendo un puente de empatía y comprensión crítica sobre los procesos migratorios. De este modo, tanto la literatura como el teatro contribuyen a la sensibilización y transformación de la percepción del desplazamiento forzado y sus

implicaciones emocionales y sociales, enfatizando en el poder de la literatura como una herramienta de denuncia social y resistencia simbólica que permite a los jóvenes establecer vínculos entre su historia familiar y las narrativas globales del desplazamiento, brindando una perspectiva crítica sobre las causas estructurales de la migración.

Se destaca cómo el teatro se convierte en un espacio de catarsis emocional para jóvenes, permitiéndoles explorar y expresar emociones como la tristeza, la ira, la sorpresa y la alegría, de esta forma, el teatro no solo refleja la realidad del desplazamiento, sino que también ayuda a los participantes a procesar su identidad y fortalecer la cohesión social. También, se resalta el papel de otras formas de arte, como la fotografía, el dibujo y la pintura, en la reconstrucción de la memoria histórica y la sanación emocional de las personas desplazadas y migrantes; estas expresiones artísticas no solo documentan experiencias individuales y colectivas, sino que también funcionan como mecanismos de resistencia frente a la asimilación cultural y el desarraigo.

A través de la lectura y la escritura, los estudiantes pueden reflexionar sobre su identidad, su sentido de pertenencia y las formas en que la literatura contribuye a la construcción de una memoria colectiva. De este modo, el documento subraya la relevancia del arte y la literatura como medios fundamentales para visibilizar las historias de desplazamiento y fortalecer la resiliencia de las comunidades afectadas, tal como se muestra en la siguiente tabla, en donde se condensan los instrumentos utilizados para dicho análisis:

Tabla 12

Matriz de análisis de instrumentos – Laboratorio de Interculturalidad

Instrumento de Análisis	Descripción y Propósito
<p style="text-align: center;">Diálogo</p>	<p>Eje articulador de la comunicación para el intercambio de ideas, experiencias y significados. Medio para reconocer saberes previos, vivencias y conocimientos culturales de los estudiantes. Herramienta para construir sentidos compartidos y fortalecer la identidad colectiva en contextos interculturales.</p>

<p>Lectura de textos literarios asociados al desplazamiento y la migración</p>	<p>Componente esencial para abordar la memoria histórica del desplazamiento a través de narrativas y personajes. Medio para comprender las múltiples dimensiones de la tragedia humana del desarraigo. Herramienta pedagógica para articular relatos históricos, colectivos e individuales con las vivencias de los estudiantes. Recurso clave en la sensibilización y el diálogo intercultural, de cara a la denuncia social y reflexión sobre la justicia social y los derechos humanos</p>
<p>Encuesta de percepción</p>	<p>Instrumento aplicado a 101 estudiantes de educación media, en contexto intercultural, para evidenciar los saberes previos de los jóvenes sobre el rol del teatro desde los lenguajes performativos. Permite establecer relaciones de conocimiento para el co-diseño de talleres en el Laboratorio pedagógico teatral.</p>
<p>Análisis de lenguajes performativos</p>	<p>Exploración de la afinidad de los estudiantes con diversos lenguajes performativos (música, fotografía, pintura, dibujo, cuento). Análisis de las percepciones de los jóvenes sobre la incidencia de estos lenguajes en sus dinámicas de entretenimiento, aprendizaje y comunicación.</p>
<p>Círculos de la palabra</p>	<p>Espacios de escucha y aprendizaje para reconocer las diversidades culturales y los saberes previos de los jóvenes sobre desplazamiento y migración, así como sus emociones y sentires frente a este tipo de saberes y vivencias.</p>

4.2. Laboratorio Pedagógico Teatral —Cocreación Artística—

Para el desarrollo de este capítulo, se codiseña con los estudiantes de Educación Media en contexto intercultural, una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento y la migración, que genera escenarios de sensibilización cultural y empatía histórica. Este laboratorio pedagógico teatral está integrado por siete talleres, diseñados para combinar lenguajes performativos como el dibujo, pintura, fotografía, canto, danza y el teatro del oprimido. Además, integra metodologías como el Teatro del Oprimido, TransMigrARTS, el acompañamiento y apoyo de profesionales de IDARTES y los docentes dinamizadores interculturales de las comunidades Uitoto y Tubú, así como herramientas de la pedagogía de las migraciones y las teorías y metodologías creativas para una cultura de paz de la Organización Otra Escuela. El enfoque es inclusivo y participativo, tomando en cuenta las experiencias y conocimientos previos de

los estudiantes para construir una narrativa teatral colectiva y tiene como propósito el codiseño con los estudiantes de Educación Media, en contexto intercultural, de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento, que genere escenarios de sensibilización cultural y empatía histórica.

El codiseño parte de la encuesta de percepción aplicada a 101 estudiantes y de las descripciones analizadas en el capítulo anterior. Se realiza una entrevista a profundidad a 46 estudiantes, quienes se identificaron como población migrante, indígena, desplazada o con conocimientos sobre el desplazamiento y la migración. Esta entrevista se desarrolló a través de preguntas orientadoras sobre el saber que los jóvenes tienen sobre el desplazamiento o la migración, según las vivencias propias o vivencias de personas afectadas que ellos conozcan, como se señala en la siguiente tabla.

Tabla 13

Relaciones establecidas a partir de la entrevista a profundidad

Aspectos	Empatía histórica	Testimonios
Reconstrucción del pasado	Las narrativas incluyen eventos significativos como el impacto del conflicto armado, la migración venezolana y la violencia de grupos armados, lo que ayuda a conectar a los estudiantes con hechos históricos importantes.	"Mi abuela vivía con mi abuelo en una finca en San Martín, Cesar, y un día unos señores mataron a mi abuelo y mi abuela tuvo que desplazarse." (Estudiante 20)
Identificación emocional	Los estudiantes expresan emociones como miedo, tristeza y resiliencia a través de los relatos, fomentando una empatía más profunda y reflexiva.	"Para mí migrar fue muy triste porque estaba dejando a mi familia y amigos... Al principio nos trataron mal por ser venezolanos." (Estudiante 13)
Reconocimiento de la resiliencia	Las historias resaltan cómo las familias enfrentaron y superaron adversidades, humanizando los eventos históricos y fortaleciendo la conexión emocional.	"Mis padres trabajaban en una panadería, haciendo horas extras para cubrir los gastos. Mi papá sufrió un infarto y aun así seguimos adelante." (Estudiante 4)

Impacto colectivo	Los relatos muestran cómo el desplazamiento afecta tanto a individuos como a comunidades enteras, ampliando la perspectiva sobre sus repercusiones sociales y culturales.	"El pueblo indígena Nasa fue desplazado por grupos armados. Muchas familias se fueron para distintas zonas del país, pero siguen luchando por su territorio desde Bogotá." (Estudiante 12)
Aspectos	Sensibilidad cultural	Testimonios
Diversidad de contextos	Las historias abarcan diferentes regiones y culturas, promoviendo el respeto y la apreciación por la diversidad cultural.	"Mi familia se desplazó de Teorama, Norte de Santander, dejando atrás sus tierras debido a amenazas de la guerrilla." (Estudiante 3)
Visibilización de culturas marginalizadas	Relatos como los de los indígenas Nasa destacan las dinámicas de exclusión y la importancia de preservar tradiciones y derechos.	"Los indígenas eran desplazados para que los grupos armados se quedaran con sus tierras. Los que protestaban eran asesinados." (Estudiante 12)
Superación de estereotipos	Testimonios de migrantes venezolanos ayudan a dismantelar prejuicios y muestran su resiliencia y contribuciones a la comunidad de acogida.	"Llegar a Bogotá fue difícil porque no teníamos nada y éramos discriminados. Ahora tenemos una vida estable y hemos hecho nuevos amigos." (Estudiante 36)
Espacios para el diálogo intercultural	Al compartir y escuchar las historias, los estudiantes desarrollan una mayor apertura hacia las diferencias culturales y promueven la construcción de una sociedad inclusiva.	"Conocer historias de otros estudiantes me ayudó a entender que no estamos solos y que podemos salir adelante juntos." (Estudiante 25)
Aspectos	Afianzamiento de saberes	Testimonios
Conexión con recursos artísticos	Incorporar lenguajes performativos (teatro, música, dibujo) para que los estudiantes representen las historias narradas y se conecten emocionalmente.	"Me gustaría hacer una obra sobre cómo mi familia llegó a Bogotá, para que otros entiendan lo difícil que es empezar de nuevo." (Estudiante 16)

Análisis crítico	Facilitar discusiones sobre las causas estructurales del desplazamiento, como desigualdades económicas, conflictos armados y políticas migratorias.	"En mi pueblo no se podía vivir tranquilo. Había que estar pendiente de las camionetas, porque quienes iban en ellas dañaban las cosechas y amenazaban a las familias." (Estudiante 29)
Proyectos de memoria histórica	Crear un archivo colectivo de relatos que sirva como herramienta pedagógica para futuras generaciones.	"Creo que sería bueno guardar estas historias para que otros las lean y no se olviden de lo que hemos vivido." (Estudiante 22)
Acción comunitaria	Involucrar a los estudiantes en proyectos que promuevan la integración y el apoyo a comunidades desplazadas en su entorno.	"Sería bueno ayudar a los nuevos estudiantes que llegan a nuestra escuela por desplazamiento, para que se sientan más bienvenidos." (Estudiante 13)

Fuente: *Elaboración propia.*

Nota. Estos testimonios se pueden consultar en el [Anexo A](#), donde se encuentran las transcripciones de las entrevistas y feedbacks que se realizaron con los estudiantes.

4.2.1. Diseño de la Propuesta Cocreada con los Estudiantes de Educación Media en Contexto Intercultural

A partir de una exploración de experiencias relacionadas con el desplazamiento y la migración se continuaron trabajando los círculos de la palabra, en donde surgieron lazos de empatía histórica y sensibilización cultural entre los jóvenes, de esta forma varios de ellos opinaron que era necesario no recaer en victimizaciones, sino ahondar en un trabajo que velara por acoger la resiliencia y los entornos de paz. Así, esta iniciativa se alinea con las perspectivas de Benza y Burga (2021), quienes enfatizan en la necesidad de una educación intercultural que reivindique y revitalice las culturas desplazadas y marginadas, promoviendo el entendimiento mutuo y el respeto entre diversas comunidades.

En la fase de diagnóstico inicial y sensibilización, se implementaron talleres para identificar los saberes previos de los estudiantes sobre conceptos clave como desplazamiento, migración, conflicto y paz. Esta metodología participativa es

respaldada por Gómez y Jiménez (2021), quienes destacan que el uso del teatro y la etnografía en entornos educativos diversos puede ser una herramienta efectiva para promover la interculturalidad y facilitar la comprensión de realidades complejas. A través de dinámicas grupales, los estudiantes expresaron sus emociones y experiencias, proporcionando una base sólida para el desarrollo de actividades artísticas que reflejen sus perspectivas.

Los estudiantes identificaron el desplazamiento como el abandono forzado de un lugar debido a conflictos armados, desastres naturales o proyectos de desarrollo, mientras que la migración se asoció con la búsqueda de mejores condiciones de vida o la huida de situaciones adversas. Estas interpretaciones coinciden con las observaciones de Benza y Burga (2021), quienes señalan que la educación intercultural debe abordar las causas y consecuencias del desplazamiento, reconociendo las implicaciones sociales y emocionales que enfrentan las personas afectadas. Además, los jóvenes destacaron la pérdida de territorios ancestrales por parte de comunidades indígenas, reflejando una comprensión crítica de las dinámicas históricas de colonización y explotación.

El teatro fue reconocido por los estudiantes como una forma de expresión artística que permite representar historias, emociones y mensajes en un escenario. Esta percepción se alinea con la visión de Maguey Teatro (s.f.), que concibe el teatro como un vehículo para el desarrollo humano integral y un medio de reflexión para la transformación social. Al integrar el teatro en contextos educativos interculturales, se facilita un espacio donde los jóvenes pueden explorar sus identidades, confrontar experiencias de violencia y conflicto, y promover procesos de reconciliación y paz.

4.2.2. Fase de Sensibilización Socioemocional

A partir de estas apreciaciones, emerge una amplia gama de emociones y sentimientos asociados con la migración o el desplazamiento. Estas emociones reflejan tanto los desafíos como las esperanzas vinculadas a dichas experiencias. A continuación, se presentan las emociones que se encontraron a lo largo de esta fase.

Tabla 14

Emociones y sentimientos generados en las dinámicas.

Emociones	Sentimientos	Descripción
Miedo	Temor a lo desconocido	Inseguridad sobre el futuro, temor a la pérdida de conexiones culturales o familiares, y a no encontrar un lugar seguro.
Tristeza	Nostalgia y dolor	Dolor por dejar atrás el hogar, los amigos y la familia; añoranza de lugares o momentos pasados.
Ansiedad	Preocupación	Estrés y nerviosismo ante los cambios y la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno cultural o social.
Soledad	Aislamiento	Sentimiento de estar desconectado de su comunidad o entorno, al estar en un lugar desconocido sin lazos significativos.
Ira o Frustración	Indignación	Enojo hacia las causas del desplazamiento, como conflictos armados o injusticias, y frustración por barreras sociales, culturales o económicas.
Vergüenza o Humillación	Sentimientos de inferioridad	Sensación de incomodidad al depender de otros o experimentar discriminación y rechazo en el nuevo entorno.
Esperanza	Optimismo	Confianza en un futuro más prometedor, con la posibilidad de nuevas oportunidades de vida y estabilidad.
Resiliencia	Fortaleza	Orgullo al enfrentar y superar adversidades, desarrollando habilidades emocionales para adaptarse a los cambios.
Alivio	Seguridad	Sentimiento de tranquilidad al dejar atrás situaciones de peligro, como conflictos armados o desastres naturales.
Curiosidad	Interés	Ganas de explorar nuevas culturas, costumbres y entornos, viendo el cambio como una oportunidad de aprendizaje.

Gratitud	Agradecimiento	Reconocimiento y aprecio hacia quienes ofrecen apoyo durante el proceso migratorio, ya sea emocional o material.
Alegría	Anticipación	Entusiasmo por la posibilidad de comenzar de nuevo y construir una vida diferente en un nuevo lugar.
Confusión	Duda	Sensación de incertidumbre, sin saber cómo manejar la transición entre el pasado y el futuro.
Alegría y tristeza	Dualidad	Emoción conflictiva que combina felicidad por las nuevas oportunidades y pena por lo que se deja atrás.
Vulnerabilidad	Fragilidad	Reconocimiento de la necesidad de ayuda y apoyo emocional, pero también de la fortaleza que puede surgir de esta experiencia.
Empatía	Comprensión	Reflexión sobre la situación de otros, generando una conexión emocional más profunda con quienes han vivido experiencias similares.

Fuente: *Elaboración propia.*

Las emociones y sentimientos generados en el contexto del desplazamiento y la migración reflejan la complejidad de la experiencia humana ante la incertidumbre y el cambio. De acuerdo con Mels (2023), la migración forzada activa respuestas emocionales intensas debido a la ruptura del sentido de estabilidad y pertenencia, generando miedo, tristeza y ansiedad en los individuos que enfrentan estas transiciones.

El miedo a lo desconocido y la inseguridad sobre el futuro surgen como una reacción natural ante la pérdida de la comunidad y la incertidumbre sobre la adaptación en un nuevo entorno; la teoría de las capacidades de Nussbaum (2011) resalta la importancia de reconocer estas emociones como parte fundamental del bienestar humano, ya que la posibilidad de expresarlas y gestionarlas es crucial para la reconstrucción de la identidad y la resiliencia en situaciones de crisis.

La soledad y la frustración se presentan como emociones predominantes en los procesos de adaptación, en los que los migrantes pueden experimentar rechazo social

o discriminación; según el grupo CASEL (2020), el desarrollo de la inteligencia emocional y la educación socioemocional en contextos interculturales es clave para ayudar a los jóvenes y adultos en situaciones de migración a manejar estas emociones y fortalecer su integración social.

La ira, por ejemplo, puede surgir como respuesta a la injusticia del desplazamiento, pero su canalización en espacios seguros, como el teatro o la expresión artística, permite resignificar estas emociones en formas de resistencia y acción colectiva. En esta línea, Chaux (2012) enfatiza la necesidad de fomentar competencias ciudadanas que promuevan la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, abordando la frustración y la rabia a través del diálogo y la reflexión.

Junto a las emociones negativas, la esperanza y la resiliencia emergen como elementos esenciales en la reconstrucción de la vida tras el desplazamiento. Nussbaum (2011) señala que la capacidad de proyectar un futuro positivo y generar vínculos de confianza en nuevas comunidades es un componente esencial del florecimiento humano. En contextos de migración, la resiliencia no solo implica la capacidad individual de adaptación, sino también el apoyo comunitario y la creación de redes de solidaridad que faciliten la integración.

Mels (2021) subraya que la resiliencia en migrantes está fuertemente influenciada por la posibilidad de mantener lazos con su cultura de origen, a través de la memoria, las tradiciones y el arte, lo que contribuye a la formación de una identidad híbrida en el nuevo contexto.

Las emociones ambivalentes, como la dualidad entre alegría y tristeza o la sensación de vulnerabilidad, también forman parte del proceso migratorio, en esta medida el grupo CASEL (2020) destaca que el desarrollo de la empatía y la autorregulación emocional son fundamentales para que las personas en situación de desplazamiento y migración puedan gestionar estas emociones contradictorias, entendiendo que es posible experimentar felicidad por nuevas oportunidades sin dejar de sentir dolor por la pérdida del pasado.

La vulnerabilidad, lejos de ser solo un estado de fragilidad, se convierte en un punto de encuentro con otros individuos que han vivido experiencias similares, permitiendo el fortalecimiento de la identidad colectiva, es así como, Chaux (2012) plantea que las experiencias de vulnerabilidad pueden transformarse en oportunidades para fomentar la cooperación y la comprensión mutua, siempre que existan espacios de reconocimiento y expresión.

Entonces, el papel de la empatía y la gratitud en estas experiencias resalta la importancia de las conexiones humanas en la reconstrucción del bienestar, según Nussbaum (2011), la empatía permite a los individuos entender el sufrimiento de los demás y construir lazos afectivos que facilitan la integración en nuevas comunidades. Mels (2021) enfatiza que la gratitud hacia quienes brindan apoyo en el proceso migratorio no solo contribuye al fortalecimiento emocional de los migrantes, sino que también promueve dinámicas sociales más solidarias y colaborativas. En este sentido, la migración no solo es una experiencia de pérdida y desafío, sino también una oportunidad para la creación de nuevas formas de comunidad y sentido de pertenencia, donde la expresión emocional y el reconocimiento mutuo juegan un papel crucial.

4.2.3. Fase de Exploración Artística

A partir de los saberes previos en relación con los saberes que se van tejiendo en el colegio, los estudiantes proponen actividades relacionadas con los lenguajes performativos, teniendo como base las tarjetas de la estrategia educativa para colegios “La paz se toma la palabra”, en donde se explica a los jóvenes en qué consiste la propuesta desarrollada por la Biblioteca Luis Ángel Arango (Banco de la República, 2022) Un proyecto que busca generar conversaciones y reflexiones para contribuir al fortalecimiento de las diversas culturas de paz en Colombia.

A través de actividades culturales y educativas, se promueve la participación ciudadana en la construcción de una sociedad más pacífica partir del análisis de las respuestas de los jóvenes con respecto a las preguntas que están en las tarjetas, bajo la dinámica “La paz se toma la palabra”, se identifican diversas oportunidades para

vincular las reflexiones y experiencias de los participantes con los lenguajes performativos propuestos.

- Creación de pinturas y fotografías basadas en historias de desplazamiento.
- Composición de canciones inspiradas en vivencias migratorias.
- Creación de biografías y personajes para el teatro.
- Escritura creativa para generar guiones teatrales.

A continuación, se presenta un desglose de ideas y enfoques específicos para cada lenguaje performativo.

Tabla 14

Similitudes y ejemplos desde el taller “la paz se toma la palabra” a través de los lenguajes performativos.

Lenguaje performativo	Similitudes	Ejemplo Propuesto
Creación de pinturas y fotografías	Reflexiones sobre la paz como ausencia de conflictos y armonía colectiva.	Pinturas que representen la "paz interior" en momentos cotidianos, como estar con la familia o disfrutando la naturaleza.
	Ejemplos de personajes de paz (abuelitas, figuras históricas).	Fotografías simbólicas que muestren gestos de reconciliación o expresiones de calma y serenidad.
	Descripciones de conflictos y su resolución pacífica.	Pinturas que ilustren el proceso de transformación. desde el conflicto hasta la reconciliación.
Composición de canciones	Experiencias personales relacionadas con el arrepentimiento, perdón y aprendizaje de errores.	Canción inspirada en la frase "de los errores se aprende", narrando un viaje emocional hacia la reconciliación.

	Reflexiones sobre los retos de convivencia y la importancia de cumplir acuerdos.	Composición que integre versos sobre la diversidad y la búsqueda de acuerdos colectivos.
	Ejemplos de convivencia y momentos de paz personal.	Letra basada en historias de tranquilidad compartidas por los estudiantes, como estar en familia o reflexionar.
Creación de biografías y personajes para el teatro	Descripciones de personas pacíficas y sus cualidades a través del reconocimiento de personajes que han significado un hito en la historia del país o en la historia familiar.	Crear personajes inspirados en figuras de paz, que guíen al resto hacia la reconciliación en un contexto teatral.
	Historias sobre la resolución de conflictos mediante el diálogo.	Personajes que encarnen el rol de mediadores en conflictos familiares o sociales.
	Narrativas sobre el arrepentimiento y el proceso de pedir perdón.	Biografías que detallen la evolución de un personaje desde el conflicto hasta el entendimiento mutuo.
Escritura creativa para guiones teatrales	Reflexiones sobre "¿Cómo se demuestra el arrepentimiento?" y "¿Qué necesitamos para perdonar?".	Guiones que exploren el diálogo entre dos personajes en conflicto, mostrando cómo llegan a reconciliarse.
	Respuestas a "¿Qué significa resolver un conflicto de manera pacífica?".	Escenas teatrales que representen la búsqueda de acuerdos y la importancia del diálogo.
	Descripciones sobre "momentos de paz" y "retos de convivencia".	Escribir una obra que integre múltiples historias personales sobre paz y convivencia en una narrativa conjunta.

Fuente: *Elaboración propia.*

Los estudiantes de educación media reconocen el lenguaje performativo como una herramienta poderosa para expresar y reflexionar sobre conceptos complejos como la paz, el conflicto y la reconciliación. Según Cortés (2018), el arte performativo en la

educación puede fomentar el pensamiento crítico y la comprensión profunda de las dinámicas sociales y culturales, puesto que los jóvenes valoran cómo la pintura, la fotografía, la música y el teatro les permiten explorar sus identidades y experiencias en entornos diversos.

La creación de pinturas y fotografías ofrece a los estudiantes la oportunidad de representar visualmente la dualidad entre la paz y el conflicto, que resuena con la perspectiva de McLaren (1995), quien destaca que el arte performativo puede servir como un medio para que los estudiantes y docentes conecten con sus raíces culturales y reflexionen sobre su papel en la sociedad, de igual forma, invita a repensar las prácticas pedagógicas y a reconocer el potencial emancipador inherente en la acción educativa consciente y crítica.

La composición de canciones es otra vía que los jóvenes utilizan para expresar experiencias relacionadas con el arrepentimiento, el perdón y el aprendizaje de los errores, así esta práctica refleja la importancia de la música como mediación performativa para la educación y la cohesión social, permitiendo a los estudiantes articular sus narrativas y fortalecer su identidad colectiva.

En el ámbito teatral, la creación de biografías y personajes permite a los estudiantes explorar la resolución de conflictos y la reconciliación mediante el diálogo y la empatía. Esta forma de teatro performativo facilita que los estudiantes representen procesos de transformación personal y social, ofreciendo una experiencia inmersiva que promueve la reflexión y el cambio.

La escritura creativa para guiones teatrales también desempeña un papel crucial en la exploración de conceptos como el arrepentimiento, el perdón y la convivencia pacífica. Al desarrollar escenas que representan la búsqueda de acuerdos y la importancia del diálogo, los estudiantes pueden crear narrativas que reflejen los desafíos y triunfos en la construcción de la paz. Como señala Hamui (2011), el arte performativo vincula la problemática social y política a la obra de arte, permitiendo que el teatro funcione como un espacio para la reflexión crítica y la transformación social. A través de estas prácticas, el lenguaje performativo se consolida para que los jóvenes en

contextos interculturales aborden y representen las complejidades de sus experiencias y entornos.

4.2.4. Propuesta de Creación Performática

Se proponen diversas creaciones performativas para expresar y reflexionar sobre sus experiencias de convivencia, conflicto y reconciliación. Estas iniciativas se alinean con las perspectivas de autores que destacan la importancia de los lenguajes performativos en la educación.

Una de las propuestas es la realización de pinturas emocionales, donde los estudiantes ilustran momentos clave de sus vidas o historias compartidas en talleres, abordando experiencias de convivencia y reconciliación. Esta actividad permite a los jóvenes explorar y expresar sus emociones, facilitando una comprensión más profunda de sus propias vivencias y promoviendo la empatía hacia los demás. Según Marqués Rosa et al. (2020), la participación en actividades artísticas performativas, como el teatro social, puede sensibilizar a los estudiantes y profundizar su comprensión de diferentes culturas, tensionando creencias y promoviendo la reflexión crítica sobre la interculturalidad.

Otra iniciativa es la fotografía narrativa, en la cual los estudiantes representan escenas simbólicas que reflejan conflictos y sus resoluciones o actos de reconciliación. Esta práctica fomenta la creatividad y permite a los jóvenes visualizar soluciones pacíficas a situaciones de conflicto, reforzando habilidades de resolución de problemas y comunicación efectiva.

La composición de canciones inspiradas en vivencias migratorias es otra propuesta destacada. Los estudiantes utilizan sus experiencias relacionadas con el aprendizaje de los errores, el perdón y la reconciliación como material para crear letras de canciones. Esta actividad no solo fortalece la expresión artística, sino que también sirve como medio para procesar y compartir experiencias personales, facilitando la construcción de una identidad colectiva y el fortalecimiento de la comunidad.

En el ámbito teatral, los estudiantes proponen la creación de biografías y personajes basados en ejemplos de paz y reconciliación. Desarrollar personajes inspirados en figuras como abuelas u otras personas mencionadas en los talleres como ejemplos de serenidad y sabiduría permite a los jóvenes explorar diferentes perspectivas y fomentar la empatía. Esta práctica se alinea con la investigación de Motos y Ferrandis (2015), quienes encontraron que la participación en obras de teatro social tensiona creencias sobre la interculturalidad y sensibiliza a los participantes, logrando una profundización en el entendimiento de culturas originarias.

La escritura creativa para generar guiones teatrales permite a los estudiantes transformar preguntas y reflexiones sobre temas como la reconciliación y el perdón en diálogos y escenas teatrales. Esta actividad promueve el pensamiento crítico y la capacidad de los jóvenes para abordar conflictos de manera constructiva, facilitando la adquisición de competencias interculturales y la comprensión de diversas realidades sociales. Como señala Marqués Rosa et al. (2020), la investigación basada en las artes, como el teatro social, permite explorar y develar nociones preconcebidas mediante la representación de la acción y la experiencia humana, contribuyendo al desarrollo de competencias interculturales en contextos educativos

Los talleres sentipensantes que aparecen a continuación son un ejercicio dinámico y enriquecedor que parte de los jóvenes, vinculando de manera significativa las experiencias que ellos tenían con los diversos lenguajes performativos, teniendo en cuenta tanto la expresión artística como la apuesta colectiva, dentro de un gran ejercicio de Metaxis, mediado por la acción y la reflexión

4.2.5. Talleres Sentipensantes

Se realizaron siete talleres que reflejaron en primera instancia las historias de vida de los jóvenes, bajo un enfoque narrativo, en donde a través de la co-creación por parte de ellos se reflejó el compromiso con las diversas actividades y su capacidad crítica sobre la situación que viven compañeros o ellos mismos. A continuación, se explican las distintas observaciones y comentarios realizados durante cada taller ([Ver Anexo B](#)).

4.2.5.1. Taller Contexto y Sensibilización - Mi Árbol Genealógico. Se desarrolla como un espacio performativo donde los estudiantes de educación media, provenientes de contextos mestizos, indígenas y migrantes, exploraron sus raíces culturales y familiares a través de la construcción de árboles genealógicos. Desde una perspectiva del lenguaje performativo, este taller facilitó que los jóvenes transformaran sus experiencias de vida en una narrativa visual y simbólica, lo que, según Butler (1997), permite resignificar la identidad a través de actos de performatividad que implican una reiteración de la identidad social en contextos específicos. Al integrar narrativas de vida y descripciones de lugares significativos, los estudiantes no solo identificaron sus raíces, sino que también reconocieron la importancia de la diversidad cultural como una riqueza que fortalece el tejido social de la comunidad.

Durante la fase de exploración, los estudiantes compartieron relatos de migración, desplazamiento y valores familiares que resaltaban el sacrificio, la perseverancia y la conexión con el territorio. Esta práctica se alinea con la idea de Giroux y Shanon (1997), quienes sostienen que los espacios educativos deben promover prácticas pedagógicas críticas y emancipadoras, donde se fomenten la reflexión y el entendimiento intercultural. La actividad de compartir historias permitió que los jóvenes identifiquen puntos de convergencia en sus experiencias, generando un sentido de pertenencia colectiva y empatía hacia las realidades de sus compañeros. Esta construcción de un espacio seguro y respetuoso favorece la creación de relaciones interculturales basadas en el reconocimiento mutuo y la solidaridad.

La construcción física de los árboles genealógicos se convierte en un acto creativo que integra elementos visuales y narrativos únicos. Desde una perspectiva performativa, este proceso permite a los estudiantes materializar sus memorias y transformar su historia familiar en una expresión tangible. McLaren (1995) destaca la importancia de los actos rituales y performativos en la educación como medios para desafiar las estructuras de poder y fortalecer la identidad cultural.

En este contexto, los estudiantes indígenas adoptaron estructuras circulares para simbolizar la interconexión entre generaciones y la naturaleza, mientras que los

estudiantes mestizos utilizaron estructuras lineales para destacar las conexiones cronológicas. Los estudiantes migrantes, por su parte, reflejaron en sus árboles la fragmentación y la reconstrucción de sus lazos familiares mediante mapas y trayectorias.

La realización del mural colectivo, en el que se unieron todos los árboles genealógicos, simboliza la integración de las historias individuales en una narrativa colectiva que celebraba la diversidad cultural. Este acto performativo no solo refleja la multiplicidad de orígenes y experiencias, sino que también funciona como un ritual de cohesión social, en el que los jóvenes experimentan un sentido de comunidad y pertenencia. Desde la perspectiva de Mels (2021), este tipo de prácticas performativas permite transformar las memorias individuales en experiencias colectivas que fortalecen la resiliencia y la identidad comunitaria, promoviendo el entendimiento intercultural y la construcción de comunidades inclusivas.

Las reflexiones finales del taller permiten a los estudiantes expresar cómo esta experiencia ha fortalecido su identidad y promovido la empatía hacia las historias de sus compañeros; este proceso de sensibilización cultural, a través del lenguaje performativo, se alinea con el enfoque de Nussbaum (2011), quien resalta la importancia de la empatía y la imaginación narrativa en la educación para promover el desarrollo de ciudadanos comprometidos y responsables en contextos de diversidad, permite que este taller no solo fomente el conocimiento personal y la autoestima, sino que también se aprecie la relevancia de preservar las memorias familiares como un medio para construir comunidades más inclusivas, respetuosas y conscientes del valor de la diversidad cultural.

4.2.5.2. Taller Creación de Personajes - Biografías a partir de Historias Personales o Cercanas y Máscaras. Este taller se desarrolló desde la teoría del performance de Diana Taylor (2015), quien distingue entre dos formas de transmisión de conocimiento y memoria: el *archivo* y el *repertorio*. Mientras el archivo se refiere a los documentos, textos y objetos que pueden almacenarse, el repertorio incluye las expresiones vivas: el gesto, la voz, el cuerpo en movimiento. Este último es esencial en

contextos donde la memoria se construye y transmite a través de la práctica performativa, como ocurre en este taller.

La creación de personajes a partir de historias personales o familiares permitió a los estudiantes activar ese *repertorio de la memoria*, transformando vivencias individuales en material escénico. Las biografías no se limitaron a un ejercicio de escritura: se encarnaron, cobraron vida en los cuerpos, las voces y las máscaras de quienes las narraron. Las máscaras, en este sentido, actuaron como dispositivos simbólicos para encarnar otras versiones de sí mismos, reconfigurar identidades y expresar afectos o dolores que no siempre encuentran espacio en lo cotidiano.

Taylor (2015) sostiene que el performance tiene la capacidad de hacer presente lo ausente, de representar lo que ha sido silenciado o reprimido. En el taller, esto se manifestó cuando los estudiantes utilizaron el arte de la máscara para canalizar experiencias vinculadas con el desarraigo, la migración, la violencia o la reconstrucción emocional. La máscara no fue un disfraz, sino una forma de visibilizar lo que muchas veces permanece oculto: miedos, deseos, recuerdos, duelos, esperanzas.

El círculo de historia —espacio donde cada estudiante compartía la narrativa de su personaje y presentaba su máscara— se configuró como una práctica de memoria viva y de comunicación afectiva. En este acto, lo performativo no solo fue estético, sino también político y relacional: los jóvenes asumieron la responsabilidad de contar y escuchar, de acoger la historia del otro y ofrecer la propia, promoviendo un ejercicio de empatía.

En palabras de Taylor, “el performance transmite conocimientos, memorias y emociones mediante actos reiterados” (2015). Así, al volver visibles sus relatos a través de cuerpos transformados y máscaras expresivas, los estudiantes no solo recordaron: también resignificaron su historia, la dotaron de un nuevo sentido, y la compartieron en comunidad.

El cierre del taller —marcado por la reflexión colectiva— mostró cómo el arte puede convertirse en un canal de transformación personal y social. Para muchos estudiantes, este proceso les permitió simbolizar experiencias dolorosas en términos de

resiliencia y creación. Desde esta mirada, el taller funcionó como un espacio de reparación simbólica, donde el repertorio del performance se articuló con la pedagogía y la memoria.

4.2.5.3. Taller Exploración de Lenguajes Performativos. En este taller los jóvenes comparten y expresan sus historias de vida mediante la creación colaborativa de canciones, danzas y obras visuales. Desde la perspectiva del lenguaje performativo, esta experiencia es una manifestación de la vida cotidiana, así lograron una transformación significativa de sus vivencias en expresiones artísticas, lo que permitió que sus historias personales se convirtieran en narrativas colectivas que reforzaron la cohesión grupal.

La construcción de canciones, a partir de historias compartidas, facilitó la comprensión de emociones complejas de pérdida, resiliencia y esperanza en un lenguaje poético, utilizando metáforas para capturar el dolor del desarraigo y la fortaleza necesaria para enfrentar el desplazamiento. En este sentido, Muñoz y Crespo (2012) destacan que las prácticas artísticas son fundamentales para que los migrantes procesen traumas y construyan narrativas personales que faciliten su integración en nuevos entornos.

La danza fue utilizada como un medio exploratorio del cuerpo, inspirados en las tradiciones de las comunidades indígenas Tubú y Uitoto, crearon coreografías que representaban el cansancio, la separación y también la esperanza y los nuevos comienzos que caracterizan los procesos migratorios. Para González et al. (2022), la danza es una práctica performativa que moviliza energías internas y conecta al individuo con el espacio y su entorno. En este caso, la danza permitió que los jóvenes transformaran sus historias en una representación física y visual del viaje emocional y físico del desplazamiento, facilitando una reinterpretación creativa de sus experiencias.

Las artes visuales, como el dibujo, la pintura y la fotografía, se consolidaron como plataformas poderosas para representar visualmente las vivencias y reflexiones de los estudiantes. A través de la creación de murales colectivos y obras colaborativas, los participantes integraron símbolos como maletas, caminos y mapas para encapsular

narrativas de desarraigo y pertenencia. Según Malchiodi (2015), el arte puede funcionar como una terapia no verbal que facilita la expresión de emociones complejas que son difíciles de transmitir mediante el lenguaje hablado, de esta manera la creación artística ayudó a los estudiantes a procesar traumas y a construir nuevas identidades en un entorno seguro y creativo.

El proceso de construcción de las obras mediadas por los lenguajes performativos también implicó una exploración colectiva de las emociones y de los símbolos que mejor representaban sus historias. Cortés (2018) destaca que el lenguaje performativo en la acción pedagógica permite a los estudiantes articular sus experiencias personales mediante la creación de espacios simbólicos que trascienden lo cotidiano; en este contexto, los estudiantes lograron traducir sus memorias y emociones en formas tangibles y expresivas, generando un sentido de pertenencia y empatía a través de la creación artística.

Durante esta fase, los estudiantes mostraron sus obras de arte, canciones y coreografías en un espacio de muestra colectiva, fortaleciendo sus habilidades artísticas, creando un espacio de diálogo intercultural y sensibilización. Según López Cao (2012), las prácticas artísticas en contextos interculturales tienen el potencial de actuar como motores de transformación personal y comunitaria, promoviendo el entendimiento mutuo y la inclusión social. Este taller permitió que los estudiantes celebraran su diversidad y crearan conexiones significativas con sus compañeros, así como facilitó un espacio para la catarsis emocional, ya que los jóvenes pudieron compartir sus historias y experiencias personales a través de actividades artísticas como la danza y la música, que se convirtieron en una vía para canalizar emociones intensas y transformar sentimientos negativos en energía creativa.

Se destaca que la exploración de lenguajes performativos permitió a los jóvenes conectar sus historias personales con un lenguaje artístico compartido, fomentando el empoderamiento individual y la cohesión grupal. La práctica del arte performativo se consolidó como un medio poderoso para la sanación y la transformación en contextos

de desplazamiento y migración, reforzando la resiliencia de los participantes y promoviendo un espacio seguro para la exploración creativa y emocional.

4.2.5.4. Taller Escritura y Narrativa. Se desarrolló un guion colaborativo basado en las historias recopiladas durante los talleres previos, fomentando la reflexión sobre las realidades del desplazamiento y la migración a través del lenguaje narrativo. Según Bajtin (1992), la narrativa es un espacio polifónico donde convergen múltiples voces y perspectivas, de esta forma, este taller permitió articular las experiencias de los jóvenes desde una perspectiva personal y colectiva; al integrar sus propias vivencias en el proceso creativo, lograron transformar sus historias en un producto artístico que visibiliza la complejidad de sus realidades y contribuye al entendimiento desde la sensibilidad cultural.

El proceso de creación de personajes complejos y diversos fue fundamental para explorar temas como la lucha por la supervivencia, los sacrificios personales y la búsqueda de dignidad en contextos de violencia y desplazamiento. Spivak (1988) destaca la importancia de dar voz a los sujetos subalternos a través de la narrativa, permitiendo que sus historias sean escuchadas y comprendidas desde una perspectiva humanizadora; en este sentido, los jóvenes lograron crear personajes cuyos conflictos emotivos y sociales reflejan los desafíos económicos, familiares y personales asociados a la migración forzada, lo que generó un impacto emocional significativo en el guion.

La estructura narrativa del guion alterna entre monólogos introspectivos y escenas de interacción dramática, permitiendo que cada personaje presente su historia individual mientras se entrelaza con las experiencias de los demás. Según Ricoeur (1983), la narrativa es un medio poderoso para construir una identidad narrativa que conecta el pasado, el presente y el futuro, en este caso, el escenario central se convierte en un espacio simbólico donde los personajes comparten sus vivencias, mostrando cómo sus caminos convergen en un mismo punto de vulnerabilidad y resistencia. Esta estructura narrativa facilita la comprensión de las complejidades emocionales y sociales del desplazamiento.

El uso del arte como resistencia es un elemento clave en la narrativa del guion, donde la música actúa como un símbolo de esperanza y humanidad en medio del caos; para González et al., (2022), las prácticas artísticas en contextos de adversidad permiten transformar el dolor en energía creativa y construir espacios de resistencia simbólica; las canciones creadas durante los talleres fueron integradas al guion como momentos de conexión emocional entre los personajes, subrayando la importancia del arte como una forma de superación del dolor y como un puente para reconstruir el sentido de comunidad.

La creación de los personajes se enriqueció a partir de las biografías inspiradas en las historias personales de los jóvenes, al respecto, Henao y Gómez (2008) comentan que la narrativa es una herramienta poderosa para procesar traumas y reconstruir la identidad, especialmente en contextos de desplazamiento y migración. Así, los jóvenes reflejaron en sus personajes valores como la perseverancia, el sacrificio y la búsqueda de justicia, elementos que fueron representados visualmente en las máscaras creadas durante los talleres previos. Este proceso de creación permitió a los participantes reinterpretar sus experiencias desde una perspectiva creativa y resiliente.

El proceso de escritura del guion también se destacó por la colaboración activa de los participantes. Según Freire (1987), la educación debe ser un proceso de co-creación donde los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento. En este taller, tres estudiantes asumieron el rol de líderes en la elaboración del guion, incorporando las aportaciones de sus compañeros a través de diálogos grupales y construcciones escritas. Esta metodología participativa fortaleció el sentido de pertenencia y empoderamiento de los jóvenes en el proceso creativo.

El taller de escritura y narrativa no solo permitió a los estudiantes explorar sus emociones y realidades a través de la escritura, sino que también los llevó a canalizarlas artísticamente. Muñoz y Crespo (2012) referencian que las prácticas artísticas permiten a los migrantes procesar traumas y construir narrativas personales que faciliten su integración en nuevos entornos; de tal manera, el guion resultante se

consolidó como un producto artístico profundamente significativo que visibiliza las historias de desplazamiento y migración desde una perspectiva humana, promoviendo la sensibilidad y la empatía a través del arte.

4.2.5.5. Taller Ensayos Performativos. Se centró en la aplicación de técnicas del Teatro del Oprimido (Boal, 1980) y de la metodología TransMigrARTS (González Martín et al., 2022) con el fin de empoderar a los participantes mediante la exploración narrativa y performativa de sus propias historias de migración, desplazamiento y resiliencia. Estas metodologías, buscan promover un espacio de reflexión crítica, diálogo horizontal y co-creación artística que pueda ser transformador a nivel personal y social.

El Teatro del Oprimido, desarrollado por Augusto Boal, propone la transformación de los espectadores en "espect-actores" con el fin de que participen activamente en la creación de nuevas narrativas y en la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales abordadas (Boal, 2002). En este contexto, los participantes del taller dramatizaron sus historias utilizando técnicas como el teatro-foro y el teatro-imagen, generando un espacio donde el grupo podía intervenir y proponer alternativas para superar las situaciones opresivas presentadas. Esta metodología no solo visibiliza los retos asociados a la migración y el desplazamiento, sino que también invita al público a imaginar alternativas de cambio, fomentando la empatía y el entendimiento mutuo.

Por su parte, la metodología TransMigrARTS busca la co-creación y la co-participación a través de un enfoque horizontal en el que los participantes aportan tanto sus historias como su participación en la representación colectiva (González Martín et al., 2022). Esta metodología consta de cuatro momentos: apertura, introspección, creación y cierre, lo que permite un desarrollo progresivo de las actividades, desde la conexión con las emociones hasta la representación teatral colectiva. La integración de elementos artísticos como la música y el movimiento corporal en este proceso enriquece las dramatizaciones, reflejando la complejidad de las historias personales y colectivas sin revictimizar a los participantes.

Uno de los aspectos fundamentales de este taller fue la prevención de la revictimización, tal como indica Freire (1987), es crucial crear un espacio seguro y respetuoso donde los participantes puedan compartir solo aquello que deseen y se sientan apoyados emocionalmente durante el proceso; las actividades de apertura, como dinámicas de confianza y ejercicios de respiración consciente, establecieron una base sólida para el trabajo grupal, mientras que las actividades introspectivas, como los ejercicios narrativos y de escritura creativa, permitieron a los participantes reflexionar sobre sus emociones y experiencias en un espacio seguro.

La dramatización de las historias utilizando técnicas del Teatro del Oprimido y TransMigrARTS permitió a los participantes expresar sus emociones y vivencias de una manera creativa y transformadora. El uso del teatro como herramienta para explorar temas de opresión, resistencia y resiliencia no solo fortalece la autoestima y la expresión creativa de los participantes, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y colaboración al trabajar colectivamente en la creación artística (Boal, 2002; Freire, 1987).

El impacto del taller no se limitó a la producción artística, sino que también promovió la reflexión crítica sobre las estructuras de opresión que afectan a las comunidades migrantes y desplazadas. Como señala Boal (2002), el teatro puede ser una herramienta poderosa para deconstruir estas estructuras y promover la acción colectiva hacia el cambio social; así, los participantes no solo exploraron sus propias experiencias, sino que también generaron un espacio de diálogo y compromiso para abordar colectivamente las problemáticas sociales desde una perspectiva crítica y esperanzadora.

Por ende, este taller se consolidó como un espacio de transformación personal y social al combinar la expresión artística con la reflexión crítica, sensibilizando sobre las realidades de la migración y el desplazamiento; de esta manera, este taller no solo empodera a los participantes, sino que también promueve una comprensión más profunda y un compromiso hacia el cambio social. Tal como sostiene Freire (1987), la educación y el arte deben ser herramientas para la liberación y la transformación social,

y este taller demuestra cómo la creatividad puede ser una mediación efectiva para enfrentar los desafíos sociales más complejos.

4.2.5.6. Taller Integración Escenográfica y Musical. La integración escenográfica y musical desempeñó un papel fundamental en la construcción de las representaciones performativas. Los elementos visuales fueron incorporados para simbolizar la migración y el desplazamiento, mientras que la música se utilizó como un recurso emocional que reforzó el simbolismo de las escenas. Las composiciones musicales, creadas colectivamente durante los talleres, proporcionaron un vínculo sonoro con las raíces culturales de los participantes y enriquecieron la narrativa escénica.

Además, los elementos de diseño escenográfico se inspiraron en las tradiciones indígenas y propias de los territorios de los participantes. Algunos estudiantes, por ejemplo, optaron por estructuras circulares que representaban la interconexión entre generaciones y tierras, mientras que otros recrearon paisajes fragmentados que evocaban sus trayectorias personales de migración y desarraigo (Fischer-Lichte, 2011). Estos símbolos visuales no solo facilitaron la comprensión de las historias representadas, sino que también proporcionaron un marco visual.

El uso de la música como expresión emocional y herramienta narrativa permitió a los jóvenes canalizar sentimientos de pérdida, esperanza y resiliencia, las canciones creadas en los talleres fueron utilizadas en momentos clave de las representaciones para subrayar las emociones transmitidas por los personajes; este enfoque musical unificó las diversidades culturales presentes y permitió a los participantes expresar su identidad de manera creativa, fortaleciendo el sentido de comunidad y pertenencia a través del arte.

Se consolidó como un espacio de integración artística y transformación social, a través de la combinación de técnicas teatrales, diseño escenográfico y composición musical, los participantes lograron crear representaciones performativas que no solo narraron sus historias de migración y desplazamiento, sino que también promovieron la reflexión crítica sobre las realidades sociales que enfrentan; este tipo de enfoque,

según Lamoureux (2010), demuestra el poder del arte para sanar, empoderar y generar cambios positivos en comunidades afectadas por el desplazamiento y la migración.

4.2.5.7. Presentación y Reflexión - Obra de Teatro. Esta construcción teatral representa una aplicación poderosa de las metodologías del Teatro del Oprimido de Boal (1980) y las técnicas del enfoque performativo de Barba (1988), combinadas con los principios del teatro de Santiago García (1989) y las ideas de Brecht (1976). Este enfoque multidimensional promueve no solo la representación artística, sino también un espacio de aprendizaje colectivo, reflexión crítica y acción transformadora, permitiendo a los participantes y al público actuar como agentes activos de cambio social.

El uso del Teatro Foro, según lo planteado por Boal (1980), es una herramienta fundamental para la transformación social, ya que convierte al espectador en “espect-actor”, invitándolo a intervenir en las escenas y a proponer soluciones alternativas a los problemas representados. Durante la obra de teatro, el público tuvo la oportunidad de intervenir en escenas clave relacionadas con el desplazamiento, la migración y la violencia, proponiendo formas de afrontar los conflictos de manera creativa y reflexiva. De esta manera, se rompe la pasividad del espectador y se promueve una participación y crítica en la búsqueda de soluciones colectivas.

La influencia del enfoque performativo de Barba (1988) también es evidente en la construcción de los personajes y la integración escénica. Según Barba, el cuerpo del actor se convierte en un instrumento de expresión extracotidiana que moviliza energías físicas y emocionales para conectar con el público a un nivel profundo. En esta apuesta performática, los estudiantes utilizaron movimientos escénicos y elementos simbólicos, para representar visualmente la experiencia del desplazamiento y la búsqueda de pertenencia. Esta práctica permitió que las emociones de los personajes se transmitieran de manera tangible y significativa fortaleciendo el impacto emocional de la obra.

Desde esta perspectiva, el teatro es una herramienta de concienciación social que debe estar comprometida con la realidad de las comunidades (García, 2000), encarnando una filosofía que narra las historias basadas en vivencias reales de los

estudiantes, como el sacrificio personal y la lucha por superar la devastación económica; siendo la representación de estas historias una forma de generar empatía y la creación de conciencia sobre las estructuras de opresión que perpetúan estas realidades.

Bertolt Brecht (1949) proponía el teatro épico como un medio para provocar la reflexión crítica del público sobre las problemáticas sociales representadas en escena, en la obra de teatro, la combinación de escenas dramáticas con técnicas de distanciamiento brechtiano permite que los espectadores no solo se identifiquen emocionalmente con los personajes, sino que también analicen racionalmente las causas de los conflictos y propongan soluciones; ejemplo de ella surgió durante una escena en la que un personaje es tentado a unirse a un grupo armado, el público intervino para proponer alternativas de resistencia pacífica, promoviendo el análisis crítico de las decisiones tomadas por los personajes.

La metodología de TransMigrARTS también juega un papel clave en este taller, ya que promueve la co-creación artística y la acción de los participantes en el diseño y ejecución de las representaciones escénicas (González Martín et al., 2022). Al trabajar en un espacio seguro y horizontal, los estudiantes pudieron compartir sus experiencias de manera creativa y transformarlas en narrativas colectivas que reflejan la complejidad de la migración y el desplazamiento.

El uso de elementos escenográficos y musicales contribuyó significativamente al impacto performativo, la música, creada y ejecutada por los propios estudiantes, sirvió como un medio para reforzar la conexión emocional entre los personajes y el público. La integración de múltiples lenguajes artísticos en la escena permite una comunicación más profunda y eficaz de las emociones y significados.

El espacio de reflexión y discusión posterior a la presentación de la obra también reflejó el enfoque pedagógico de Paulo Freire (1987), quien defendía la importancia del diálogo crítico como herramienta para la transformación social. Durante esta sesión, los participantes y el público compartieron sus aprendizajes, emociones y reflexiones sobre la obra, explorando cómo las experiencias representadas resonaban con sus propias

vivencias, este espacio no solo visibilizó las realidades de migración y desplazamiento, sino que también promovió un aprendizaje colectivo orientado a la acción social.

Esta obra demuestra cómo la combinación de diversas metodologías y apuestas performativas pueden converger en un espacio artístico transformador, siendo esta obra una visibilización de las experiencias de migración y desplazamiento, que permitió a los participantes y al público reflexionar críticamente sobre estas realidades y actuar como agentes activos de cambio social. Así, el arte se consolidó como un lenguaje universal capaz de generar empatía y promover el diálogo intercultural

En síntesis, el Laboratorio Pedagógico Teatral se consolida como un espacio transformador que combina el arte, la pedagogía crítica y el diálogo intercultural para abordar de manera creativa y reflexiva las experiencias de migración y desplazamiento de los estudiantes. A través de siete talleres, los jóvenes participaron activamente en la co-creación de narrativas artísticas que visibilizan sus historias de vida, promoviendo la sensibilización cultural, la empatía histórica y la construcción de una identidad colectiva resiliente. Tal como enfatizan Benza y Burga (2021), este enfoque educativo intercultural reivindica las comunidades desplazadas y marginadas, promoviendo el entendimiento mutuo y la construcción de una comunidad más inclusiva y consciente.

Además, el uso del teatro y los lenguajes performativos —la música, la danza y las artes visuales— permitió que los estudiantes transformaran emociones complejas en expresiones artísticas, fomentando la autorreflexión y el empoderamiento colectivo. Desde la perspectiva del Teatro del Oprimido de Boal (1980), el teatro se convirtió en un medio para que los estudiantes analizaran críticamente las estructuras de opresión que afectan sus vidas y propusieran alternativas de cambio social. A su vez, la metodología TransMigrARTS (González Martín et al., 2022) promovió la co-creación y la participación de los estudiantes, facilitando un proceso de sanación personal y colectiva a través del arte ([Ver Anexo C](#)).

Por ende, el laboratorio no solo impactó a los participantes a nivel individual, sino que también generó un cambio en la comunidad educativa que cocreó la apuesta performativa, al visibilizar realidades sociales complejas y fomentar un aprendizaje

significativo y orientado a la acción. La integración de estas metodologías performativas enunciadas fomentó que los jóvenes se convirtieran en agentes activos de cambio, utilizando el arte como herramienta para construir una cultura de paz, promover el diálogo intercultural y fortalecer la resiliencia comunitaria. En este contexto, el Laboratorio Pedagógico Teatral se consolida como una propuesta pedagógica innovadora y efectiva para transformar la educación en entornos diversos e interculturales. Lo anterior se hace evidente en la siguiente tabla, en donde se describen los instrumentos utilizados para el análisis:

Tabla 15

Matriz de análisis de instrumentos – Laboratorio Pedagógico Teatral

Instrumento de Análisis	Descripción y Propósito
Entrevista a Profundidad	<p>Realizada a 46 estudiantes identificados como población migrante, indígena, desplazada o con conocimientos sobre desplazamiento y migración. Desarrollada a través de preguntas orientadoras sobre el saber de los jóvenes acerca del desplazamiento o la migración, basado en vivencias propias o ajenas.</p> <p>Buscó establecer relaciones entre la empatía histórica, la sensibilidad cultural y los saberes que los jóvenes consideran necesario afianzar en la escuela.</p>
Círculos de la Palabra	<p>Utilizados para explorar experiencias relacionadas con el desplazamiento y la migración. Fomentaron lazos de empatía histórica y sensibilización cultural entre los jóvenes.</p>
Talleres Sentipensantes	<p>Siete talleres que reflejaron las historias de vida de los jóvenes bajo un enfoque narrativo.</p> <p>Buscaban la co-creación y la reflexión crítica sobre las situaciones que viven los compañeros o ellos mismos.</p>

Lenguajes Performativos (Dibujo, Pintura, Fotografía, Canto, Danza, Teatro del Oprimido)	Integrados en el laboratorio pedagógico teatral para combinar diferentes formas de expresión artística. Utilizados para explorar identidades, confrontar experiencias de violencia y conflicto, y promover procesos de reconciliación y paz.
Metodologías (Teatro del Oprimido, TransmigrARTS, Pedagogía de las Migraciones, Teorías y Metodologías Creativas para una Cultura de Paz)	Integradas para enriquecer el enfoque pedagógico del laboratorio. Buscaron generar escenarios de sensibilización cultural y empatía histórica.

4.3. Laboratorio de Memoria

El análisis del diseño e implementación de la propuesta pedagógica teatral para consolidar los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos en contextos interculturales constituye un enfoque innovador que conecta el arte escénico con las dinámicas educativas y sociales, integra metodologías como TransMigrARTS y el teatro del oprimido en un laboratorio de memoria. En este se busca abordar problemáticas complejas como el desplazamiento, la migración, la educación intercultural y la socioemocionalidad desde una perspectiva integral y transformadora, enfatizando en la importancia de documentar y visibilizar las narrativas de los participantes, en el fomento de espacios de diálogo y reflexión que promuevan la empatía histórica, la sensibilidad cultural, el respeto por la diversidad y la construcción de una memoria colectiva activa.

En este sentido, se requiere hacer un barrido interpretativo sociocrítico desde los diferentes elementos abordados en los anteriores dos apartados, atendiendo a los distintos análisis que se estructuraron, mediante un ejercicio investigativo riguroso, que atendió a la comprensión de los instrumentos aplicados. De esta manera, surgen varias matrices que abordan los respectivos análisis de contenido de los datos arrojados por los instrumentos y un análisis semiótico que permite interpretar y entender cómo se producen y transmiten los significados relacionales en diversos contextos culturales, sociales y comunicativos.

A través del estudio de los signos, los símbolos y los sistemas de significación, el análisis semiótico permite desentrañar cómo los signos y sistemas de significación estructuran la producción y transmisión de significados en diversos contextos. Según De Saussure (2005), el lenguaje es un sistema de signos arbitrarios que adquieren significado a través de las relaciones diferenciales dentro del sistema. Este concepto se ha extendido más allá de la lingüística para abarcar otros campos culturales, como los medios de comunicación, la publicidad, el arte y el diseño. Por su parte, Barthes (2002) señala que los signos no solo comunican información, sino que también transmiten ideologías y valores culturales que pueden ser descifrados mediante un análisis crítico, así, los análisis semióticos permiten comprender cómo las sociedades organizan su percepción del mundo a través de estructuras simbólicas.

En el ámbito cultural y mediático, los análisis semióticos ayudan a interpretar cómo las imágenes, los colores, los textos y las narrativas se utilizan estratégicamente para influir en las percepciones y emociones del público. Eco (2009) argumentó que todo fenómeno cultural puede estudiarse como una forma de comunicación, en la que los significados se generan y transforman de manera dinámica. Esto es particularmente relevante en el análisis de los medios y la publicidad, donde los signos se emplean para reforzar ideologías, promover productos o moldear comportamientos sociales. Además, los análisis semióticos ofrecen herramientas críticas para desenmascarar las estructuras de poder y las narrativas subyacentes en los discursos culturales, fomentando una comprensión más profunda de los procesos sociales y simbólicos que dan forma a la realidad.

4.3.1. Análisis de Contenido y Semiótico desde la Literatura

Desde esta perspectiva, un primer análisis de contenido y semiótico, atiende a la literatura, que se convierte en una vertiente de comprensión y apropiación cultural que da cuenta de la construcción de saberes.

Tabla 16*Matriz de análisis de datos desde la literatura*

Dimensión analítica	Evidencia del texto	Interpretación sociocrítica	Conexión semiótica
Literatura como herramienta de denuncia social.	La literatura ha sido un vehículo esencial para dar a conocer y denunciar eventos que han marcado profundamente la historia.	La literatura es entendida como un medio performativo que permite a los adolescentes conectar su experiencia personal con dinámicas sociales y políticas globales.	Los textos literarios funcionan como símbolos culturales que representan y reinterpretan experiencias de desplazamiento, otorgando visibilidad a las voces marginadas.
Memoria histórica del desplazamiento	Estas realidades, en ocasiones dolorosas, exigen ser conocidas y comprendidas por el otro.	La memoria histórica se utiliza como un eje para sensibilizar y generar empatía en contextos educativos, conectando el pasado con el presente.	La memoria histórica puede ser vista como un sistema semiótico, donde los relatos individuales se transforman en narrativas colectivas significativas.
Identidad intercultural	En estos contextos, la literatura se convierte en una herramienta poderosa para conectar los relatos históricos.	La literatura fomenta un sentido de pertenencia y reconocimiento en jóvenes mestizos, migrantes e indígenas, fortaleciendo sus identidades culturales.	Los relatos literarios actúan como metáforas culturales que permiten la construcción de identidades híbridas en contextos de migración y desplazamiento.
Narrativas de resistencia	Muchos de estos relatos reflejan historias de resistencia cultural y adaptabilidad frente a situaciones de opresión.	Las historias de resistencia literaria refuerzan la lucha por los derechos y el reconocimiento en comunidades indígenas.	Los textos se convierten en íconos de resistencia, representando la lucha contra la opresión y el despojo cultural.

Empoderamiento colectivo	La literatura les proporciona un espacio para conectar lo individual con lo colectivo, lo personal con lo global.	La literatura es vista como una herramienta de transformación social que empodera a los jóvenes para redefinir sus identidades y aspiraciones.	En el análisis semiótico, los relatos son símbolos de resistencia colectiva, facilitando la cohesión y la acción comunitaria.
---------------------------------	---	--	---

Fuente: *Elaboración Propia*

La literatura ha sido un vehículo esencial para dar a conocer y denunciar eventos que han marcado profundamente la historia, actuando como un medio de resistencia y reflexión crítica frente a las desigualdades sociales. Textos literarios como las crónicas de víctimas de desplazamiento forzado relacionados en el libro *Desterrados* de Alfredo Molano (2010); *Abraham entre bandidos* de Tomás González (2010) que cuenta la situación del bandolerismo, el secuestro y el reclutamiento forzado en la violencia de los años 50; la desaparición de personas en la toma del Palacio de Justicia y el camino tortuoso de sus familiares por encontrar sus cuerpos, en el libro *Vivir sin los otros* de Fernando González (2014); la problemática del paramilitarismo y las masacres perpetradas por hombres al margen de la ley, que relata Daniel Ferreira en la novela *Viaje al interior de una gota de sangre* (2017) son ejemplos de cómo la literatura no solo refleja la realidad, sino que participa activamente en la construcción de significados sociales, lo que la convierte en una herramienta poderosa para movilizar conciencias y generar debates en torno a temas de justicia social y derechos humanos.

Desde una perspectiva performativa, la literatura permite a los adolescentes conectar sus experiencias personales con dinámicas sociales y políticas globales, ofreciéndoles un espacio simbólico para comprender y cuestionar las estructuras de poder. La investigadora Nussbaum (1997) sostiene que la narrativa literaria fomenta la empatía y la imaginación moral, ayudando a los lectores a ver el mundo desde perspectivas diferentes. En este sentido, obras como *Eloísa y los bichos* (2021), *Elegía a Desquite* (2021), *Volteretas* (2022), *Un largo Camino, Belo - Un héroe del campo* (2023) han permitido acercarse a las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia, pero también a las adversidades que enmarcan los procesos de migración. A

través de estos textos, los lectores pueden reflexionar sobre sus propias experiencias y establecer conexiones significativas con problemas sociales más amplios.

Los textos literarios funcionan también como símbolos culturales que representan y reinterpretan experiencias de desplazamiento, otorgando visibilidad a las voces marginadas y desafiando las narrativas hegemónicas. Edward Said (1996) señaló que la literatura puede ser un espacio para reconfigurar la memoria colectiva, especialmente en contextos de colonialismo y migración, empleando la literatura para explorar historias de exilio y resistencia, rescatando las memorias de comunidades desplazadas. De esta manera, los textos literarios no solo documentan experiencias históricas, sino que también abren un espacio para el reconocimiento y la valorización de las identidades plurales que conforman el tejido social.

Estas realidades, en ocasiones dolorosas, exigen ser conocidas y comprendidas por el otro para construir puentes de empatía y justicia social. La memoria histórica del desplazamiento permite a las sociedades enfrentar los traumas del pasado y dar visibilidad a las experiencias de quienes han sido marginados o silenciados. Según Ricoeur (2000), el acto de recordar no es un proceso pasivo, sino una reconstrucción activa que busca dotar de sentido al pasado desde el presente. En este contexto, la obra literaria *Migrantes* (2019) permite humanizar experiencias de desarraigo y violencia, ofreciendo un lente íntimo y profundamente humano para comprender las consecuencias de los conflictos sociales y políticos.

La memoria histórica se utiliza como un eje para sensibilizar y generar empatía en contextos educativos, conectando el pasado con el presente y fomentando una ciudadanía crítica. Investigadores como Giroux y Shannon (1997) han destacado que la educación tiene un papel clave en la promoción de la memoria como un acto político y ético, capaz de resistir la amnesia social. En este sentido, esta investigación que nace en correspondencia a un proyecto educativo de memoria atiende a historias de desplazamiento, como los relatos de estudiantes migrantes, indígenas o mestizos, quienes han sido o son conocedores de víctimas de conflictos no solo armados, sino también económicos, simbólicos, en donde no solo narran sus experiencias, sino que

también inspiran una reflexión activa sobre las desigualdades actuales. Al vincular las historias personales con dinámicas globales, a través de la literatura los estudiantes adquieren herramientas para reconocer patrones de opresión y participar en la construcción de sociedades más inclusivas.

La memoria histórica puede ser vista como un sistema semiótico, en el que los relatos individuales se transforman en narrativas colectivas significativas. Barthes (2005) explicó que los sistemas semióticos operan como construcciones culturales que dotan de sentido a los fenómenos sociales. En este marco, la memoria del desplazamiento no solo preserva los testimonios, sino que también reconfigura la identidad de las comunidades afectadas, transformando sus experiencias en símbolos de resistencia y resiliencia. Obras como *Los ejércitos* de Evelio Rosero (2006) y el documental *Pequeñas Voces* (2012) ilustran cómo las narrativas individuales pueden trascender para convertirse en parte de un imaginario colectivo que interpela tanto a las generaciones presentes como futuras.

En estos contextos, la literatura se convierte en una herramienta poderosa para conectar los relatos históricos con las dinámicas actuales de diversidad e intercambio cultural, promoviendo una comprensión más profunda de las identidades interculturales. Según Bhabha (2002), la identidad no es una entidad fija, sino un espacio de negociación constante, lo que él denomina tercer espacio. La literatura, en este sentido, ofrece un marco simbólico donde los jóvenes mestizos, migrantes e indígenas pueden explorar sus raíces, cuestionar estereotipos y construir un sentido de pertenencia que reconcilie lo individual y lo colectivo.

Los relatos literarios también actúan como metáforas culturales que facilitan la construcción de identidades híbridas en contextos de migración y desplazamiento. Geertz (1973) argumentó que la cultura puede entenderse como un sistema de símbolos, y en la literatura, estas metáforas ofrecen un puente entre mundos aparentemente opuestos. Muchos de estos relatos reflejan historias de resistencia cultural y adaptabilidad frente a situaciones de opresión, mostrando cómo las

comunidades marginadas han utilizado la literatura como un espacio para afirmar su identidad y exigir justicia.

Pollak (1989) afirma que las voces subalternas, frecuentemente silenciadas en los discursos dominantes, encuentran en la literatura un canal para hacerse visibles y narrar sus propias historias. En este contexto, las historias de resistencia literaria no solo documentan las luchas por los derechos y el reconocimiento en comunidades indígenas, sino que también preservan su cosmovisión y tradiciones frente a las amenazas del colonialismo y la modernidad.

Los textos literarios se convierten, además, en íconos de resistencia, representando la lucha contra la opresión y el despojo cultural al actuar como vehículos simbólicos de protesta y esperanza. Said (1993) argumenta que la literatura desempeña un papel crucial en la resistencia cultural, sirviendo como una herramienta para cuestionar las narrativas hegemónicas e imaginar futuros alternativos. Al hacerlo, estas narrativas no solo denuncian las injusticias del presente, sino que también inspiran a nuevas generaciones a continuar la lucha por la preservación de su identidad cultural y derechos fundamentales.

La literatura les proporciona un espacio para conectar lo individual con lo colectivo, lo personal con lo global, fomentando un sentido de pertenencia que trasciende las barreras culturales y sociales. Paulo Freire (1987) destacó que la narrativa, como herramienta educativa, tiene el poder de concienciar a los individuos sobre su capacidad para transformar la realidad. En este marco, la literatura es vista como un medio de empoderamiento que permite a los jóvenes redefinir sus identidades y aspiraciones en relación con su entorno sociocultural.

Desde un análisis semiótico, los relatos literarios se convierten en símbolos de resistencia colectiva que facilitan la cohesión y la acción comunitaria. Barthes (2002) señaló que los textos tienen la capacidad de actuar como mitos modernos, encapsulando significados compartidos que movilizan a los grupos hacia objetivos comunes. En este sentido, las narrativas literarias no solo cuentan historias, sino que construyen imaginarios que refuerzan la solidaridad y el compromiso colectivo.

4.3.2. Análisis de Contenido y Semiótico desde la Encuesta de Percepción Aplicada a los Estudiantes en Contexto Intercultural

Un segundo análisis de contenido y semiótico relaciona los datos arrojados en la encuesta de percepción que tienen los jóvenes alrededor del rol del teatro, desde los lenguajes performativos, en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento; de ahí que se haga referencia a cada uno de los aspectos encontrados a partir de la siguiente matriz.

Tabla 17

Matriz de datos Encuesta de Percepción

Categoría	Evidencia de las percepciones	Interpretación	Conexión Semiótica
Lenguajes performativos	Música, danza, fotografía, pintura, dibujo y teatro son mencionados como formas significativas de expresión y aprendizaje en contextos de desplazamiento y migración.	Los lenguajes performativos son herramientas integrales para la expresión cultural y la resiliencia emocional en contextos interculturales.	Los lenguajes performativos funcionan como signos culturales que conectan experiencias individuales con narrativas colectivas de resistencia y pertenencia.
Emociones asociadas al teatro	Tristeza, alegría, ira, miedo y sorpresa fueron las emociones más destacadas en la encuesta de percepción.	El teatro se percibe como un espacio seguro para procesar emociones complejas y explorar narrativas personales y colectivas.	El teatro actúa como un canal expresivo, que traduce las emociones humanas en expresiones performativas universales.

Rol del teatro en la memoria histórica	Reconocido como un medio central para abordar temas de desplazamiento y migración.	Los jóvenes ven el teatro como un vehículo para comprender las causas y efectos del desplazamiento, así como para construir memoria histórica.	El teatro se convierte en un archivo simbólico donde las historias de desplazamiento son narradas, preservadas y resignificadas.
Conexión con las artes visuales	La fotografía, el dibujo y la pintura son percibidos como herramientas para preservar recuerdos, procesar emociones y generar cohesión social.	Estas artes permiten a los jóvenes expresar sus vivencias y reflexionar sobre las complejidades de su identidad en nuevos contextos culturales.	Las imágenes visuales funcionan como "metáforas visuales" que encapsulan emociones y experiencias de desarraigo y resiliencia.
Narrativa y resiliencia	Los cuentos narrados o escritos permiten explorar emociones como la esperanza y el dolor, conectando generaciones y culturas.	Los cuentos son herramientas terapéuticas que fomentan la empatía y la transmisión de valores culturales.	Las narrativas son marcadores semióticos que representan la continuidad histórica y la resistencia cultural frente al desplazamiento.
Cantos y danzas indígenas	Cantos y danzas de las comunidades Tubú y Uitoto se mencionan como mecanismos de resistencia y preservación cultural.	Estas expresiones refuerzan la identidad colectiva y permiten a las comunidades resignificar su conexión con el territorio incluso en el exilio.	Los cantos y danzas funcionan como actos performativos de resistencia que reafirman la identidad cultural en contextos de migración y desplazamiento.

Fuente: *Elaboración Propia*

Los lenguajes performativos funcionan como signos culturales que conectan experiencias individuales con narrativas colectivas de resistencia y pertenencia. Roland Barthes (2002) expresa que los signos culturales son elementos que trascienden su función primaria para convertirse en símbolos de significado compartido. En este sentido, expresiones como la danza o la fotografía no solo representan historias personales, sino que también refuerzan narrativas de resiliencia comunitaria y

fortalecen la cohesión social en contextos de migración. Por ejemplo, en el trabajo de fotógrafos como Jesús Abad Colorado en Colombia, las imágenes de desplazados se convierten en potentes íconos de resistencia y humanidad compartida. De este modo, los lenguajes performativos no solo celebran la diversidad cultural, sino que también actúan como plataformas para la transformación social y la reivindicación de derechos.

La música, danza, fotografía, pintura, dibujo y el teatro son mencionados como formas significativas de expresión y aprendizaje en contextos de desplazamiento y migración, proporcionando herramientas para canalizar emociones y reconstruir identidades. Según Diana Taylor (2015), los lenguajes performativos son esenciales para transmitir y preservar memorias culturales en situaciones de crisis, ya que permiten que las comunidades afectadas articulen sus experiencias de manera creativa y compartida. Estas prácticas no solo ofrecen una salida para el duelo y la adaptación, sino que también generan espacios de interacción y aprendizaje intercultural. Por ejemplo, el teatro y la música han sido utilizados en proyectos de reconciliación y empoderamiento en regiones afectadas por conflictos, facilitando el diálogo y el entendimiento mutuo entre culturas diversas.

Tristeza, alegría, ira, miedo y sorpresa fueron las emociones más destacadas en la encuesta de percepción, lo que refleja la capacidad del teatro para evocar y canalizar una amplia gama de experiencias emocionales. García (2000) destacó que el teatro no solo busca representar emociones, sino que también permite a los actores y al público conectarse profundamente con ellas, promoviendo una introspección tanto individual como colectiva. Al ser percibido como un espacio seguro, el teatro facilita el procesamiento de emociones complejas y ofrece una plataforma para explorar narrativas personales y colectivas, permitiendo a los participantes reflexionar sobre sus propios contextos sociales y culturales. Este entorno, que combina lo artístico y lo terapéutico, es particularmente significativo en escenarios de conflicto y reconciliación, donde las emociones a menudo se convierten en el centro de la acción dramática.

El teatro actúa como un canal expresivo que traduce las emociones humanas en expresiones performativas universales, conectando a los individuos a través de

símbolos y significados compartidos. Caballero (2019) afirmó que el teatro, como lenguaje, opera dentro de un sistema de signos que transforma las emociones subjetivas en narrativas accesibles para una audiencia diversa; este proceso convierte las representaciones teatrales en experiencias transformadoras, donde las emociones no solo son sentidas, sino también reinterpretadas y resignificadas en un marco colectivo.

Ahora bien, el teatro ha sido reconocido como un medio central para abordar temas de desplazamiento y migración debido a su capacidad para representar experiencias humanas complejas y fomentar el entendimiento colectivo. Boal (1980), con su enfoque en el Teatro del Oprimido, destacó que el teatro puede empoderar a las comunidades al convertir a los espectadores en protagonistas activos de su propia historia. Para los jóvenes, el teatro se convierte en un recurso pedagógico y creativo que facilita la comprensión de las causas y los efectos del desplazamiento, al tiempo que les permite reflexionar sobre los vínculos entre estas experiencias y los contextos políticos y sociales que las generan. Así, el escenario teatral se transforma en un espacio donde la exploración de la memoria histórica fortalece tanto el aprendizaje como la acción colectiva.

El teatro también funciona como un archivo simbólico que permite narrar, preservar y resignificar las historias de desplazamiento, otorgando visibilidad a voces que han sido marginadas. Goffman (1971) afirmó que las representaciones humanas son una forma performativa de interacción social que puede revelar dinámicas ocultas de poder y resistencia, entonces, el teatro no solo documenta las experiencias vividas, sino que las resignifica, construyendo narrativas de resistencia y cohesión comunitaria. Ejemplos como proyectos teatrales comunitarios en zonas de conflicto, como los desarrollados por el grupo colombiano La Candelaria, ejemplifican cómo el teatro puede servir como un espacio donde la memoria histórica se convierte en una herramienta de empoderamiento y cambio social.

En esta misma línea, artes visuales como la fotografía, el dibujo y la pintura son percibidos como herramientas fundamentales para preservar recuerdos, procesar

emociones y generar cohesión social en contextos marcados por el desplazamiento y la migración. Berger (1972) destacó que estas tienen un poder narrativo único, capaz de capturar y transmitir las experiencias humanas de manera inmediata y emocionalmente profunda. Estas artes para los jóvenes permiten plasmar sus vivencias de forma tangible, brindándoles un medio para explorar las complejidades de su identidad y su relación con nuevos entornos culturales.

Las imágenes visuales funcionan, además, como metáforas visuales que capturan emociones y experiencias de desarraigo y resiliencia, permitiendo que lo individual se transforme en colectivo. Sontag (2003) señaló que las fotografías no solo documentan hechos, sino que también actúan como portadoras de significado, movilizando emociones y promoviendo la reflexión. Este potencial se extiende al dibujo y la pintura, que ofrecen a los jóvenes la posibilidad de representar sus sentimientos y vivencias a través de símbolos y colores que trascienden las palabras.

Con respecto, a las percepciones sobre los cuentos narrados o escritos, estos permiten explorar emociones como la esperanza y el dolor, actuando como un puente intergeneracional que conecta culturas y experiencias diversas. Bruner (1991) señaló que las narrativas no sólo estructuran la experiencia humana, sino que también son fundamentales para dar sentido al mundo y a nosotros mismos. A través de los cuentos, se crean espacios donde las emociones se procesan y se comparten, permitiendo que tanto narradores como oyentes reflexionen sobre la resiliencia en momentos de adversidad. Relatos tradicionales orales de las comunidades indígenas o los cuentos escritos en contextos de migración muestran cómo estas historias se convierten en depósitos de memoria colectiva y en catalizadores de sanación emocional.

Los cuentos también son herramientas terapéuticas que fomentan la empatía y la transmisión de valores culturales, actuando como marcadores semióticos que representan la continuidad histórica y la resistencia cultural frente al desplazamiento. Barthes (2002) argumentó que las narrativas, al igual que otros sistemas de signos, tienen el poder de articular significados compartidos y de reforzar identidades colectivas. En este sentido, los cuentos no solo documentan experiencias de dolor y

superación, sino que también permiten resignificar estas vivencias en términos de fortaleza y esperanza.

Greimas (1983) propuso que las narrativas funcionan como estructuras semióticas que organizan significados, permitiendo que las comunidades construyan y compartan sistemas de interpretación de la realidad. Desde esta perspectiva, los cuentos no solo registran experiencias de dolor y superación, sino que también transforman estas vivencias en relatos de fortaleza y esperanza que consolidan la identidad colectiva. En el contexto latinoamericano, Sarlo (1994) destacó que las narrativas, particularmente en espacios de exclusión y desigualdad, actúan como instrumentos para resignificar el pasado y proyectar futuros posibles. .

Finalmente, los cantos y danzas de las comunidades indígenas, como los Tubú y los Uitoto, son herramientas fundamentales de resistencia y preservación cultural, especialmente en contextos de migración y desplazamiento. Estas expresiones artísticas no solo celebran sus narraciones orales, ley de origen, rituales o ceremonias, sino que también actúan como un medio para procesar las experiencias de desarraigo y reconstruir el sentido de pertenencia. Clifford (1997) señaló que las prácticas culturales, como el canto y la danza, son esenciales para mantener la continuidad de las identidades colectivas en situaciones de cambio o ruptura. En el caso de estas comunidades, estas expresiones refuerzan la conexión con el territorio y los ancestros, incluso cuando se enfrentan al despojo, asegurando la transmisión de su memoria histórica a las generaciones futuras.

Los cantos y danzas funcionan también como actos performativos de resistencia, reafirmando la identidad cultural frente a las presiones de la asimilación o la marginalización. Taylor (2015) describe estas prácticas como repertorios que permiten que las historias y los valores de las comunidades se expresen y sobrevivan fuera de los sistemas de archivo escritos. En este sentido, las ceremonias de canto y danza no solo son manifestaciones artísticas, sino también actos políticos que desafían las narrativas hegemónicas y visibilizan las luchas de los pueblos indígenas.

Finalmente, se realiza un tercer análisis de contenido y semiótico a partir de los procesos de codiseño con los estudiantes de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento, que genere escenarios de sensibilización cultural y empatía histórica. De ahí que el teatro se convierta en una mediación pedagógica crítica para la transformación social y el fortalecimiento del tejido comunitario.

4.3.3. Análisis de Contenido y Semiótico desde los Talleres de Co-Creación

El diseño e implementación de la propuesta pedagógica teatral se configura como una estrategia innovadora para abordar las complejidades inherentes a contextos interculturales marcados por el desplazamiento y la migración. A través de la triangulación intermetodológica, se logra una integración que trasciende las narrativas individuales, permitiendo construir un tejido colectivo que da sentido a las experiencias de los participantes, como se puede apreciar en la siguiente matriz.

Tabla 18

Matriz de análisis de datos desde los talleres de co-creación

Dimensión analítica	Evidencia observada	Interpretación	Conexión semiótica
Exploración de raíces culturales	Creación de árboles genealógicos y narrativas familiares.	Refleja la importancia de las raíces culturales y familiares para la construcción de identidad personal y colectiva.	Los árboles genealógicos funcionan como "símbolos narrativos" que integran la diversidad cultural y las historias individuales en un relato colectivo.
Narrativas y resiliencia	Historias personales de migración, desplazamiento y reconstrucción emocional.	Las narrativas evidencian la resiliencia y capacidad de transformación de los participantes frente a experiencias de desarraigo y pérdida.	Las narrativas personales actúan como marcadores culturales, conectando las experiencias individuales con fenómenos sociales y colectivos.

Arte como herramienta de sanación	Diseño de máscaras, canciones, danzas y murales basados en historias individuales y colectivas.	El arte permite procesar emociones complejas, canalizando sentimientos de pérdida, esperanza y resistencia de manera creativa y transformadora.	El arte es interpretado como un "lenguaje performativo" que da forma tangible a las emociones y experiencias, convirtiéndolas en actos simbólicos de resistencia.
La escritura como conexión vital	Elaboración de guiones que dan cuenta de las emociones y sentimientos de los jóvenes, a través de la oralidad y la escritura, partiendo de realidades propias y del contexto cercano.	La escritura explora diversos campos, en donde los traumas asociados al despojo, desarraigo, entre otros factores asociados a la migración y al desplazamiento, surgen como formas de tramitar el dolor	Encuentro de conexión vital por medio de la palabra como detonante activo del recuerdo, permitiendo recrear hechos que de la realidad y se convierten en acciones colectivas de soporte emocional.
Participación y co-creación	Uso de técnicas como el Teatro del Oprimido y TransMigrARTS para dramatizar y resolver conflictos relacionados con migración y desplazamiento.	La participación activa y horizontal fomenta el diálogo, la reflexión crítica y el empoderamiento de los estudiantes como agentes de cambio.	Las dinámicas teatrales funcionan como "espacios de diálogo semiótico", donde los participantes reinterpretan y reconfiguran narrativas opresivas.
Escenografía y música	Incorporación de elementos visuales como maletas, caminos y mapas, junto con composiciones musicales creadas por los estudiantes.	Refuerzan las emociones y simbolizan experiencias de desarraigo, resistencia y pertenencia cultural.	La escenografía y la música se convierten en íconos simbólicos, representando las trayectorias de vida y los vínculos culturales de los participantes.

Impacto del Teatro Foro	Intervención del público en escenas críticas de la obra "Lazos cruzados", proponiendo alternativas de solución en tiempo real.	El teatro se convierte en un espacio transformador que fomenta la empatía y el entendimiento crítico de las dinámicas sociales y culturales.	El Teatro Foro actúa como un campo semiótico de acción, donde las narrativas individuales y colectivas se resignifican mediante la interacción y reflexión.
--------------------------------	--	--	---

Fuente: *Elaboración propia*

La creación de árboles genealógicos y narrativas familiares se ha consolidado como una práctica significativa para explorar y comprender las raíces culturales, contribuyendo a la construcción de una identidad tanto personal como colectiva. Según Nora (1989), la memoria cultural es fundamental para preservar el vínculo entre el pasado y el presente, y estas exploraciones genealógicas actúan como herramientas para reconstruir esas conexiones. Al recopilar historias familiares y representar las relaciones entre generaciones, las personas pueden reflexionar sobre la diversidad y complejidad de sus orígenes, otorgando un sentido de continuidad y pertenencia. Este proceso no solo fortalece los lazos familiares, sino que también fomenta el entendimiento de la herencia cultural y las dinámicas sociales que han influido en su trayectoria.

Los árboles genealógicos, además, funcionan como símbolos narrativos que integran la diversidad cultural y las historias individuales en un relato colectivo; Sarlo (1994) enfatiza que estas representaciones no son solo registros históricos, sino también actos simbólicos que resignifican las experiencias pasadas en contextos contemporáneos. En el caso de comunidades migrantes o desplazadas, la elaboración de estas narrativas permite visibilizar las historias de resistencia, adaptación y supervivencia que conforman su identidad cultural. Estas prácticas, al conectar las raíces individuales con las colectivas, se convierten en vehículos de memoria y cohesión que fortalecen el sentido de pertenencia y aseguran la continuidad de las tradiciones y valores en las generaciones futuras.

Las historias personales de migración, desplazamiento y reconstrucción emocional son fundamentales para comprender los procesos de resiliencia en contextos de adversidad. Según Ricoeur (2000), las narrativas personales permiten a los individuos reinterpretar sus experiencias, transformando eventos traumáticos en relatos significativos que promueven la comprensión y el empoderamiento. Estas historias no solo documentan el desarraigo y la pérdida, sino que también destacan la capacidad de adaptación y transformación de los participantes, quienes logran encontrar nuevos sentidos de pertenencia y propósito en medio de la incertidumbre. En este marco, las narrativas personales no solo son testigos del pasado, sino también herramientas activas para procesar y superar las heridas emocionales.

Además, estas narrativas personales actúan como marcadores culturales, estableciendo puentes entre las experiencias individuales y los fenómenos sociales y colectivos. Hall (1996) señaló que las historias individuales están intrínsecamente ligadas a contextos culturales más amplios, ya que reflejan y cuestionan las dinámicas sociales, políticas y económicas que las moldean. En este sentido, las narrativas de migración y desplazamiento no solo visibilizan las experiencias de quienes las vivieron, sino que también sirven como medios para reflexionar sobre los efectos de la globalización, las desigualdades estructurales y los desplazamientos forzados. Estas historias, al ser compartidas, fortalecen la memoria colectiva y promueven un sentido de solidaridad y resistencia frente a las adversidades comunes.

El diseño de máscaras, canciones, danzas y murales basados en historias individuales y colectivas destaca cómo el arte puede ser una poderosa herramienta de sanación en contextos de adversidad. Según Malchiodi (2015), el arte terapéutico permite a las personas expresar y procesar emociones complejas que a menudo son difíciles de verbalizar, brindando un espacio seguro para canalizar sentimientos de pérdida, esperanza y resistencia. Estas prácticas creativas no solo facilitan la expresión individual, sino que también fortalecen los lazos comunitarios al permitir la construcción colectiva de narrativas que resignifican experiencias traumáticas. Los murales comunitarios, por ejemplo, se convierten en un medio para plasmar historias de lucha y

superación, creando un impacto visual y emocional que trasciende a los participantes directos.

El arte es interpretado como un lenguaje performativo que da forma tangible a las emociones y experiencias, transformándolas en actos simbólicos de resistencia. Lagarde (2001) destacó que las expresiones artísticas en contextos de marginación y dolor son herramientas fundamentales para reconstruir identidades y generar una resistencia activa frente a las adversidades. En el diseño de máscaras o las danzas tradicionales, el proceso creativo se convierte en una forma de enfrentarse al dolor y al desarraigo, transformándolo en un acto de reafirmación cultural y personal. De este modo, el arte no solo sana, sino que también fortalece la identidad colectiva, reafirmando el poder de la creatividad como un medio para la resiliencia y la transformación social.

La elaboración de guiones que recogen las emociones y sentimientos de los jóvenes, a partir de su oralidad y escritura, se convierte en una herramienta poderosa para explorar las realidades propias y los contextos cercanos. Ong (1982) comenta que la transición entre la oralidad y la escritura permite una reflexión más profunda sobre las experiencias vividas, ya que transforma las narrativas espontáneas en formas estructuradas de comunicación. En este proceso, los jóvenes encuentran un espacio para expresar traumas asociados con el despojo y el desarraigo, propios de situaciones de migración y desplazamiento. La escritura, entonces, no solo se convierte en un medio de expresión individual, sino también en un mecanismo para reconstruir y resignificar experiencias de dolor, permitiendo que estas sean compartidas y comprendidas desde una perspectiva colectiva.

La escritura funciona como una conexión vital en la que la palabra actúa como un detonante activo del recuerdo, transformando experiencias individuales en acciones colectivas de soporte emocional. Ricoeur (2000) señaló que la escritura, al articular el recuerdo, tiene la capacidad de construir narrativas que no solo preservan la memoria, sino que también promueven la sanación y la cohesión social. A través de este proceso, los jóvenes no solo recrean hechos de su realidad, sino que los convierten en historias

que inspiran acciones colectivas, fortaleciendo los vínculos comunitarios. Esta dimensión creativa de la escritura abre un espacio para la catarsis, la empatía y la resiliencia, reafirmando su papel como una herramienta transformadora en contextos marcados por la pérdida y el desplazamiento.

TransMigrARTS (González Martín et al., 2022) es un proyecto innovador que utiliza el arte participativo como herramienta para explorar y abordar los desafíos de la migración y el desplazamiento en contextos diversos. Esta iniciativa financiada por la Unión Europea busca transformar la migración a través de las artes escénicas, reuniendo a investigadores y artistas de Europa y América Latina para desarrollar talleres artísticos que integren a las comunidades migrantes. Combina técnicas teatrales, narrativas y visuales para empoderar a los participantes, permitiéndoles reflexionar sobre sus experiencias y crear espacios de diálogo intercultural. A través de talleres de co-creación, los participantes no solo comparten sus historias personales, sino que también desarrollan habilidades para transformar estas experiencias en formas artísticas que generen conciencia y promuevan la empatía en sus comunidades. El proyecto, desarrollado principalmente en Europa con migrantes y refugiados, enfatiza la importancia de la horizontalidad en los procesos creativos, asegurando que todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Un aspecto central de TransMigrARTS es su capacidad para actuar como un laboratorio cultural donde se resignifican identidades y se desafían las narrativas hegemónicas sobre la migración. Según Landy y Montgomery (2012), estos espacios permiten a los participantes reinterpretar su lugar en la sociedad, mientras contribuyen al tejido cultural de las comunidades receptoras. Al combinar elementos del Teatro del Oprimido de Augusto Boal con enfoques innovadores y artes visuales, TransMigrARTS logra conectar las dimensiones individuales y colectivas de la experiencia migratoria. Este enfoque interdisciplinario no solo fomenta la integración cultural, sino que también posiciona a las personas migrantes como agentes activos de cambio, capaces de reconstruir sus historias desde una perspectiva de resiliencia y creatividad.

La incorporación de elementos visuales como maletas, caminos y mapas, junto con composiciones musicales creadas por los estudiantes, enriquece profundamente las representaciones teatrales al conectar lo visual y lo sonoro con las experiencias emocionales de los participantes. Según Pavis (1998), la escenografía y la música no solo acompañan la acción dramática, sino que también actúan como lenguajes autónomos que amplifican los significados de la narrativa.

Estos elementos permiten que los espectadores se relacionen de manera más directa con las historias de desarraigo, resistencia y pertenencia cultural, proporcionando un marco simbólico que trasciende las palabras. Al integrar la creatividad de los estudiantes, la puesta en escena se convierte en un espacio de co-creación donde las experiencias individuales se transforman en representaciones colectivas.

La escenografía y la música, en este contexto, se convierten en íconos simbólicos que encapsulan las trayectorias de vida y los vínculos culturales de los participantes. Bennett (1997) destacó que los elementos visuales y sonoros en el teatro son esenciales para construir una conexión emocional y cognitiva con la audiencia, permitiendo que las obras transmitan significados complejos de manera accesible. Las maletas, por ejemplo, no solo simbolizan el desplazamiento, sino también la resiliencia y la esperanza de quienes las portan, mientras que las composiciones musicales originales reflejan las identidades culturales y las historias personales de los estudiantes. De esta manera, la escenografía y la música no solo enriquecen la experiencia teatral, sino que también refuerzan el papel del arte como vehículo de memoria y transformación social.

El Teatro Foro se convierte, además, en un campo semiótico de acción, donde las narrativas individuales y colectivas se resignifican mediante la interacción y reflexión. Eco (1992) comenta que los sistemas de significación se construyen y transforman en contextos de interacción social, y el Teatro Foro ejemplifica esta idea al permitir que los significados culturales y emocionales se redefinan a través del diálogo performativo. La interacción en tiempo real entre actores y público no solo fomenta la

empatía, sino que también crea un espacio para el análisis crítico de las estructuras de poder y las relaciones sociales.

El Laboratorio de Memoria se convierte así en un espacio donde el arte y la pedagogía convergen para fomentar procesos de aprendizaje transformador, centrado en la construcción de empatía, la sensibilidad y la acción colectiva. La riqueza de esta propuesta radica en su capacidad para vincular el arte teatral con los conceptos de educación intercultural y socioemocionalidad. El teatro, al trabajar con narrativas culturales y experiencias vividas, crea un puente entre las historias individuales y las colectivas, documentando memorias que, de otro modo, podrían quedar relegadas al olvido. Por su parte, las metodologías teatrales añaden una dimensión de acción crítica y de transformación social, brindando herramientas para analizar y abordar las estructuras de poder que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

No solo visibiliza las vivencias de los participantes, sino que también las convierte en vehículos de sensibilización para las comunidades receptoras. A través del teatro, las experiencias de dolor, resiliencia y esperanza se traducen en performances que inspiran diálogo y reflexión en quienes las observan. Estas representaciones no son únicamente un medio para procesar el trauma; también son un acto político que reivindica el derecho de las personas desplazadas y migrantes a ser reconocidas y escuchadas en sus nuevos entornos. Así, el teatro se convierte en un espacio donde se desmantelan prejuicios y se construyen puentes interculturales.

En este contexto, el diseño pedagógico de la propuesta permite articular objetivos educativos con las dimensiones estéticas y simbólicas del teatro. La utilización de elementos como el gesto, la palabra y el espacio escénico no solo potencia la expresión artística, sino que también facilita el aprendizaje significativo. Al trabajar desde las emociones y la memoria, el laboratorio fomenta procesos de autoconocimiento y reconocimiento del otro, esenciales para promover relaciones más justas y solidarias. Esta dinámica pedagógica posiciona al teatro como una mediación poderosa para transformar las narrativas dominantes y proponer nuevas maneras de concebir la interculturalidad.

La triangulación intermetodológica que sustenta la propuesta también aporta un marco conceptual sólido para abordar las complejidades de los fenómenos sociales. Al combinar la documentación narrativa del etnoteatro con la exploración activa del teatro del oprimido, se ofrece un enfoque multidimensional que permite analizar las intersecciones entre la identidad cultural, las dinámicas de poder y las respuestas emocionales. Esta complementariedad enriquece el diseño pedagógico al proporcionar una visión integral y práctica que puede adaptarse a diversos contextos y necesidades educativas.

El impacto de esta propuesta pedagógica no se limita al ámbito del aprendizaje individual; también tiene un alcance significativo en términos de construcción comunitaria y fortalecimiento del tejido social. Las actividades del laboratorio promueven un entendimiento compartido de las experiencias de desplazamiento y migración, fomentando un sentido de solidaridad y corresponsabilidad entre los participantes. Este enfoque participativo y horizontal refuerza el papel del teatro como un medio de construcción de memoria histórica, en el que las voces de las comunidades marginadas adquieren centralidad y protagonismo.

Además, el laboratorio se presenta como un modelo replicable y adaptable, capaz de responder a las necesidades de diversas comunidades que enfrentan desafíos similares. Su énfasis en la educación intercultural y la socioemocionalidad lo convierte en una herramienta valiosa para educadores y líderes comunitarios que buscan generar cambios significativos en sus contextos. La propuesta no solo proporciona estrategias metodológicas efectivas, sino que también inspira a repensar el papel de la educación y el arte en la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas.

En última instancia, el diseño e implementación de esta propuesta pedagógica teatral y del laboratorio de memoria consolidan un enfoque innovador que integra teoría y práctica, arte y pedagogía, emoción y razón. Al situar las experiencias humanas en el centro del proceso educativo, se reconoce la capacidad del teatro para generar aprendizajes significativos y construir memoria colectiva. Este modelo no solo ofrece

una respuesta educativa a los desafíos interculturales, sino que también abre caminos para la reconciliación y el reconocimiento mutuo, esenciales en la búsqueda de una sociedad más justa y cohesionada.

En definitiva, la propuesta del laboratorio de memoria destaca por su enfoque innovador que integra el arte escénico con procesos de educación intercultural y construcción de memoria colectiva en contextos de desplazamiento y migración. Al combinar elementos del Teatro del Oprimido y TransMigrARTS, el laboratorio crea un espacio donde los participantes pueden explorar, resignificar y representar sus experiencias individuales y colectivas. Esta propuesta trasciende la dimensión artística para convertirse en una herramienta transformadora que visibiliza las historias de resistencia y promueve un sentido de pertenencia y cohesión social, fortaleciendo la empatía y la solidaridad.

A través del análisis semiótico y de contenido realizado, se evidencia el poder de la literatura y otras formas de expresión artística como medios para denunciar las desigualdades sociales, preservar la memoria histórica y construir identidades híbridas en contextos interculturales. Las narrativas, los símbolos culturales y las metáforas visuales actúan como vehículos de resistencia, permitiendo a los participantes transformar experiencias dolorosas en relatos de fortaleza y esperanza. La literatura, la música, la danza, la fotografía y el teatro se presentan no solo como formas de arte, sino como lenguajes de transformación social que dan voz a las comunidades marginadas y promueven la reflexión crítica sobre las dinámicas de poder.

En este contexto, el laboratorio de memoria se consolida como un espacio pedagógico donde el arte, la memoria y la acción crítica convergen para desafiar las narrativas hegemónicas y construir puentes interculturales. El enfoque participativo y horizontal de la propuesta fomenta un aprendizaje significativo basado en el autoconocimiento, el reconocimiento del otro y la acción colectiva. Al actuar como un campo semiótico de acción, el teatro permite a los participantes resignificar sus historias, fortalecer sus identidades y movilizarse hacia la construcción de sociedades

más justas e inclusivas. Esto lo podemos ver en la siguiente tabla, en donde se explican los instrumentos utilizados para el estudio de este laboratorio:

Tabla 19

Matriz de análisis de instrumentos – Laboratorio de Memoria

Instrumento de Análisis	Descripción y Propósito
Análisis de Contenido	Analiza los datos obtenidos de los instrumentos de investigación (encuestas, entrevistas, talleres). Permite organizar y clasificar la información para identificar patrones, temas y tendencias relevantes.
Análisis Semiótico	Interpreta y comprende cómo se producen y transmiten los significados en diversos contextos culturales, sociales y comunicativos. Examina los signos, símbolos y sistemas de significación para desentrañar cómo estructuran la producción y transmisión de significados. Ayuda a comprender cómo las sociedades organizan su percepción del mundo a través de estructuras simbólicas.
Literatura (como herramienta de análisis)	Vertiente de comprensión y apropiación cultural para analizar la construcción de saberes. Permite analizar la literatura como herramienta de denuncia social, memoria histórica del desplazamiento, identidad intercultural, narrativas de resistencia y empoderamiento colectivo.
Encuesta de Percepción	Alas percepciones de los jóvenes sobre el rol del teatro y los lenguajes performativos en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento.
Talleres de Co-creación	Espacio para el análisis de la exploración de raíces culturales, narrativas y resiliencia, el arte como medio de sanación, a través del teatro y los diversos lenguajes performativos.

5. Aportes Conceptuales, Metodológicos y Estéticos de la Propuesta Pedagógica Teatral

5.1. Aportes Conceptuales

Los diversos laboratorios de esta investigación promueven una comprensión crítica de la interculturalidad, la memoria colectiva y la transformación social a través del arte. En esta línea, se observa la integración del enfoque sentipensante de Fals Borda (1999) y la pedagogía crítica de Freire (1987) para abordar narrativas de migración y desplazamiento. Estas perspectivas permiten que los participantes conecten sus historias personales con dinámicas sociales más amplias, generando reflexiones sobre la opresión, la resiliencia y la posibilidad de cambio. La exploración de elementos simbólicos como los árboles genealógicos y las máscaras refleja cómo la memoria individual dialoga con la memoria colectiva, contribuyendo a la construcción de identidades dinámicas y en constante resignificación (Halbwachs, 2004).

El Laboratorio de Memoria refuerza esta perspectiva al integrar el teatro del oprimido y metodologías como TransMigrARTS para visibilizar narrativas de desplazamiento y migración, enfatizando la importancia de documentar las experiencias y promover la construcción de una memoria colectiva activa (De Saussure, 2005; Barthes, 2002; Eco, 2009). En este sentido, los análisis semióticos aplicados en el laboratorio han permitido desentrañar cómo los signos y sistemas de significación estructuran la producción y transmisión de significados en contextos de desplazamiento.

Aplicado a este contexto, los talleres del Laboratorio Pedagógico Teatral se convierten en espacios de mediación en los cuales los participantes reconstruyen sus experiencias migratorias a través de la expresión artística, facilitando un proceso de reinterpretación y resignificación de la memoria (Ricoeur, 2000).

En el Laboratorio de Interculturalidad, el diálogo es el eje articulador de la comunicación entre los sujetos, facilitando el intercambio de saberes y experiencias. La literatura juega un papel crucial al conectar los relatos históricos de desplazamiento con

las vivencias de los estudiantes en contextos interculturales. Said (1996) señala que la literatura permite reconfigurar la memoria colectiva, proporcionando un espacio para la resistencia y la lucha por el reconocimiento de identidades marginadas.

La co-creación artística, es un proceso de empoderamiento colectivo, puesto que, desde la escritura de guiones hasta las representaciones escénicas, cada taller posiciona a los participantes como agentes activos en la construcción de sus narrativas, promoviendo la empatía y el entendimiento mutuo (Rancière, 2000). Este enfoque transforma los lenguajes performativos para ser medios que conectan historias personales con desafíos sociales, fomentando diálogos inclusivos y transformadores.

5.2. Aportes Metodológicos

El diseño metodológico de los talleres sigue un enfoque participativo y reflexivo, asegurando que los participantes puedan explorar y expresar sus emociones en un espacio seguro. Las dinámicas grupales como el círculo de la palabra y las dramatizaciones fomentan la escucha activa y el diálogo horizontal, promoviendo una educación intercultural dialógica (Dussel, 2008).

Las técnicas del Teatro del Oprimido y TransMigrARTS, integradas en los tres laboratorios, han demostrado ser herramientas metodológicas fundamentales para combinar acción performativa con reflexión crítica (Boal, 2002). Este enfoque metodológico permite no solo representar las experiencias de desplazamiento, sino también construir soluciones colectivas a los conflictos representados. Así, el aprendizaje se convierte en un proceso situado y significativo, en el que las historias de vida se transforman en insumos pedagógicos para la formación de competencias socioemocionales como la empatía, la resiliencia y la comunicación efectiva (Lave & Wenger, 1991).

El Laboratorio Pedagógico Teatral destaca la importancia de integrar metodologías de teatro documental, teatro-foro y teatro imagen, las cuales permiten que los participantes interactúen con sus propias historias y las reconstruyan desde el análisis crítico (Taylor, 2015). Además, la incorporación de mediaciones artísticas accesibles como la creación de máscaras, biografías y relatos ha fortalecido la conexión

entre los participantes y sus historias, reforzando el sentido de comunidad (Eisner, 2002).

La educación intercultural que subyace en estos procesos permite la revitalización de culturas desplazadas y marginadas, promoviendo el reconocimiento de la diversidad y la integración de narrativas múltiples. Así, el Etnoteatro se convierte en un punto de referencia que vislumbró el horizonte sobre el cual dirigir la mirada en la metodología de la investigación, puesto que, al combinar la etnografía y la investigación en artes, evidenció el potencial de las narrativas escénicas para representar las voces y experiencias de comunidades específicas (Saldaña, 2011).

Esta metodología no solo permite documentar e interpretar realidades sociales a través del teatro, sino que también fomenta un enfoque participativo donde los propios actores sociales co-construyen el relato de sus vivencias (Norris, 2009). En este sentido, el Etnoteatro se consolida como una herramienta que trasciende la simple representación artística, convirtiéndose en un espacio de exploración identitaria y denuncia social dentro de contextos interculturales.

5.3. Aportes Estéticos

El componente estético es uno de los aportes más significativos de esta propuesta, ya que permite transformar historias personales en experiencias artísticas impactantes. En el Laboratorio Pedagógico Teatral, la combinación de escenografía, música, máscaras y murales enriquece las representaciones, creando una narrativa visual y performativa que conecta al público con las emociones de los participantes (Schechner, 2013).

La música creada colectivamente en los talleres, inspirada en tradiciones indígenas y mestizas, actúa como un puente entre los personajes y el público, promoviendo la preservación cultural y la construcción de la memoria histórica del desplazamiento (Sarlo, 1994). En el Laboratorio de Interculturalidad, la exploración de la fotografía, el dibujo y la pintura ha permitido que los participantes representen visualmente sus emociones y experiencias, consolidando la memoria como un archivo visual y colectivo.

El teatro actúa como un archivo simbólico donde las historias de desplazamiento son narradas, preservadas y resignificadas. Barthes (2005) señala que el teatro opera dentro de un sistema de signos que transforma las emociones subjetivas en narrativas accesibles para una audiencia diversa. A través de las presentaciones escénicas, las máscaras y los movimientos corporales, los participantes han logrado comunicar complejidades humanas de manera accesible, promoviendo el diálogo intercultural y la sensibilización comunitaria.

En síntesis, los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de esta propuesta convergen en una mirada integral del arte como mediación pedagógica y de transformación social. A través de la co-creación y la performatividad, los participantes no solo resignifican sus experiencias, sino que también generan un impacto en sus comunidades, promoviendo el reconocimiento de la memoria histórica y el fortalecimiento de la identidad cultural (Taylor, 2015).

Desde una perspectiva crítica y participativa, esta investigación reafirma el papel del arte como un espacio de resistencia y transformación, en el cual la memoria y la interculturalidad son ejes fundamentales para la construcción de sociedades más justas e inclusivas (Freire, 1987; Fals Borda, 1999).

5.4. Hallazgos

5.4.1. Visualización de Categorías Emergentes mediante el Diagrama de Sankey

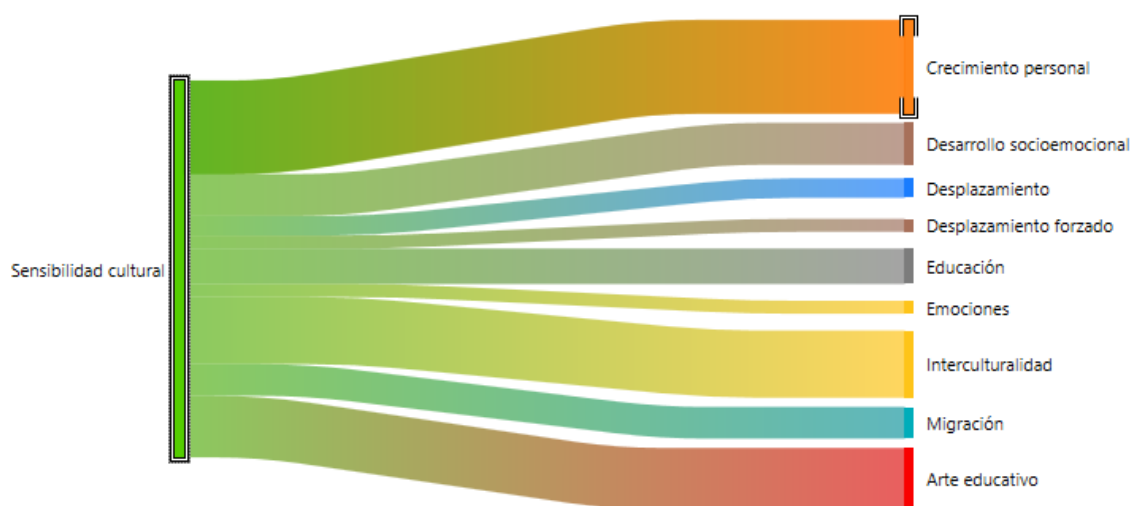
Para este apartado de hallazgos, se tiene en cuenta la profundidad en los datos, como parte del proceso de codificación y análisis cualitativo realizado con el software *Atlas.ti*²³. Se generaron varios diagramas de Sankey que permitieron visualizar las relaciones entre las categorías emergentes a partir del corpus documental y testimonial trabajado. Este tipo de representación gráfica facilita una comprensión dinámica de los flujos conceptuales, al mostrar cómo ciertos temas se entrelazan y se retroalimentan en la experiencia narrada por los participantes.

En primera instancia se analiza la categoría emergente Sensibilidad cultural que concierne a la visión interdisciplinar e integral del fenómeno del desplazamiento y la

migración en contextos educativos, mostrando cómo estos procesos están interrelacionados con la dimensión emocional y socioeducativa de los sujetos, y cómo el arte y la educación pueden actuar como mediadores de sentido, sanación y transformación.

Figura 13

Diagrama de Sankey de la categoría emergente Sensibilidad Cultural



Fuente: *Software Atlas ti.23 (2025)*

En el centro del diagrama se identifican conceptos clave como desplazamiento, desplazamiento forzado y migración, los cuales constituyen ejes temáticos vertebradores del análisis. Estas categorías se encuentran fuertemente conectadas con nociones como emociones, desarrollo socioemocional y crecimiento personal, lo que evidencia la dimensión afectiva de las trayectorias de vida marcadas por el desplazamiento forzado. Las experiencias migratorias, más allá de su dimensión política o geográfica, se revelan aquí como procesos profundamente emocionales que impactan la construcción de subjetividad de los sujetos.

Otro conjunto de categorías emergentes articula el campo educativo con la acción artística, destacando conexiones entre educación, interculturalidad, sensibilidad cultural y arte educativo. Estas relaciones subrayan el papel del arte como mediador pedagógico en contextos interculturales, permitiendo la elaboración simbólica de

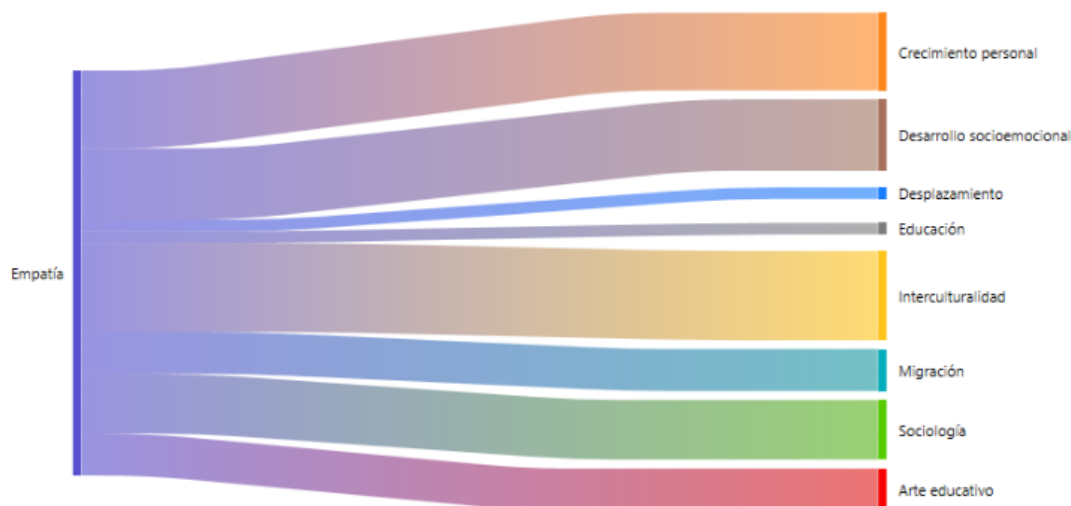
memorias y afectos vinculados al desplazamiento. El arte educativo se perfila, así como una herramienta metodológica para el reconocimiento del otro, la empatía y la construcción de un tejido social más inclusivo.

El diagrama de Sankey, al mostrar el grosor de las conexiones entre categorías, da cuenta de la intensidad y frecuencia con la que ciertos temas se cruzan en los discursos analizados. De este modo, no solo se identifican las categorías en sí mismas, sino también las rutas de sentido que los participantes transitan al narrar sus vivencias. Esta visualización corrobora la pertinencia de una aproximación metodológica integradora, que articula la dimensión emocional, cultural y educativa del fenómeno migratorio desde una perspectiva performativa y situada.

En segundo lugar, aparece la categoría emergente de la empatía, como un nodo de sentido vinculado con el crecimiento personal. Esta relación es clave en investigaciones en educación intercultural, pues indica que las experiencias empáticas —escuchar al otro, ponerse en su lugar— tienen un impacto directo en procesos de transformación individual; en este sentido el desplazamiento y la migración, están vinculados con la interculturalidad, lo que es coherente con marcos metodológicos centrados en memoria histórica y educación situada. La narrativa del desplazamiento no solo interpela la historia personal, sino también la construcción de puentes entre culturas en contextos educativos. Así, el arte educativo se presenta como eje transversal, lo que sugiere que los lenguajes performativos —la música, la escritura, la pintura, el dibujo y la fotografía— están siendo utilizados como mediadores pedagógicos para abordar tanto el desplazamiento como la interculturalidad y la empatía.

Figura 14

Diagrama de Sankey de la categoría emergente Empatía



Fuente: *Software Atlas ti.23 (2025)*

Este diagrama representa las conexiones más significativas entre las categorías emergentes del trabajo de campo, empatía, crecimiento personal, desplazamiento, interculturalidad y arte educativo, que constituyen los núcleos temáticos centrales de la investigación. Lejos de presentarse como elementos aislados, estos conceptos fluyen unos hacia otros, evidenciando una red dinámica de significados co-construidos en los espacios pedagógicos analizados.

La relación entre empatía y crecimiento personal sugiere que las experiencias compartidas —en especial aquellas que permiten escuchar y reconocer al otro— generan procesos de transformación subjetiva. Esta conexión cobra especial relevancia en contextos interculturales marcados por historias de desplazamiento forzado y migración, donde el acto de narrarse y ser escuchado se convierte en un acto de afirmación y de agencia. Así, el desarrollo de la empatía se constituye en una vía para la reconstrucción del lazo social y para la configuración de aprendizajes significativos que trascienden el ámbito cognitivo.

Por otro lado, la vinculación entre desplazamiento e interculturalidad evidencia que las memorias del éxodo —ya sea vivido directa o colectivamente— no solo conforman relatos individuales, sino que implican también encuentros culturales que interpelan a la escuela como espacio de reconocimiento. En este sentido, el diagrama muestra cómo el arte educativo opera como eje articulador de los procesos reflexivos, afectivos y expresivos. A través del teatro, la escritura, la música y los demás lenguajes performativos, los participantes encuentran lenguajes para decir lo indecible y resignificar su experiencia.

Desde una lectura metodológica, este diagrama no solo representa datos codificados, sino que actúa como dispositivo de claridad para comprender cómo los sentidos emergen y se entrelazan en la práctica. Enmarcado en una perspectiva etnográfica performativa, permite visualizar las tramas de sentido generadas en los talleres y espacios de escucha. De este modo, se refuerza la idea de que el arte no solo ilustra la realidad, sino que participa activamente en su configuración, abriendo posibilidades para una educación sensible, crítica y comprometida con la memoria, la justicia y la transformación social.

En tercer lugar, aparece la categoría emergente aprendizaje, esta se ramifica hacia distintas dimensiones relacionadas con el proceso educativo, en donde no solo muestra la distribución de significados codificados, sino que revela cómo se entienden y se articulan conceptualmente los efectos del aprendizaje en contextos educativos sensibles, atravesados por experiencias de desplazamiento, diversidad cultural y prácticas artísticas. En este sentido, el diagrama actúa como una herramienta metodológica para observar el peso y la direccionalidad de las conexiones entre categorías, lo cual es especialmente relevante en investigaciones que emplean enfoques performativos, narrativos o basados en la experiencia.

Figura 15

Diagrama de Sankey de la categoría emergente Aprendizaje



Fuente: *Software Atlas ti.23 (2025)*

El nodo central, aprendizaje, se proyecta hacia cuatro categorías: crecimiento personal, desarrollo socioemocional, educación y arte educativo; esta distribución sugiere que el aprendizaje, tal como ha sido codificado en los datos empíricos, no se restringe al ámbito cognitivo o académico, sino que se concibe de manera holística, abarcando dimensiones emocionales, sociales, éticas y expresivas. El hecho de que el flujo hacia el desarrollo socioemocional y la educación sea más ancho sugiere una mayor densidad de citas o referencias codificadas, lo cual indica una centralidad empírica y conceptual de estos temas en la investigación.

El desarrollo socioemocional aparece como una de las categorías con mayor peso, lo cual refuerza la idea de que el aprendizaje implica procesos de autoconocimiento, regulación emocional, empatía y cuidado mutuo. Esta lectura se alinea con teorías educativas contemporáneas que destacan el valor de la dimensión afectiva en los entornos escolares, en especial cuando se trabaja con estudiantes que han vivido experiencias de vulnerabilidad o que forman parte de comunidades diversas. La educación emocional, por tanto, no sería un añadido, sino un eje estructurante del aprendizaje significativo.

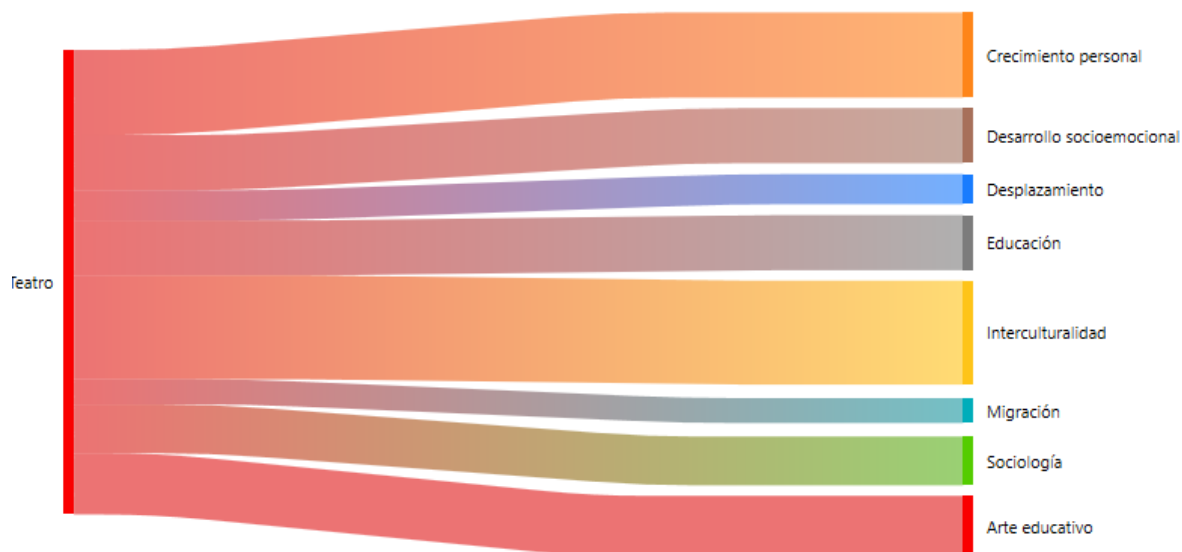
Por su parte, el flujo hacia la categoría de educación también es relevante, y puede interpretarse como una confirmación de que el aprendizaje no se comprende como una adquisición individual, sino como una práctica situada, contextual y relacional. Esta categoría puede agrupar reflexiones sobre el papel de la escuela, los docentes, las prácticas pedagógicas y los dispositivos curriculares que median el proceso de aprender. Es decir, el aprendizaje se concibe no como resultado, sino como parte del entramado educativo más amplio en el que se despliega.

El flujo hacia arte educativo resulta conceptualmente clave; a pesar de su menor densidad relativa, esta categoría puede tener un papel catalizador en el proceso de aprendizaje, ya que apunta a la dimensión expresiva, creativa y transformadora de las experiencias pedagógicas. El arte educativo no solo se presenta como un canal para representar conocimientos, sino un lenguaje para habitar y resignificar las vivencias, especialmente en contextos marcados por la memoria, el cuerpo y la interculturalidad. En conjunto, el diagrama sugiere que el aprendizaje no es un destino, sino una práctica atravesada por el sentir, el crear y el convivir.

En cuarto lugar, se visualizan las relaciones conceptuales generadas a partir del nodo central teatro, revelando su potencia como eje articulador de múltiples dimensiones del aprendizaje y de la investigación educativa. Este tipo de visualización permite no solo observar la frecuencia o densidad con la que se han vinculado los códigos en el análisis cualitativo, sino también identificar la capacidad del teatro para conectar campos como la educación, la interculturalidad y el desplazamiento. Enmarcado en una metodología performativa, este diagrama da cuenta de cómo el teatro opera como lenguaje, metodología y dispositivo pedagógico para la producción de conocimiento situado.

Figura 16

Diagrama de Sankey de la categoría Teatro



Fuente: *Software Atlas ti.23 (2025)*

Se observa un vínculo robusto entre teatro, crecimiento personal y desarrollo socioemocional, lo que indica que las experiencias teatrales han generado transformaciones subjetivas significativas en las personas participantes. Estas conexiones respaldan enfoques educativos que reconocen el poder del arte para activar procesos de reflexión interna, reconocimiento de las emociones y elaboración simbólica de vivencias difíciles. El cuerpo en escena, el juego dramático y la interacción en grupo emergen como herramientas de aprendizaje que afectan tanto la dimensión emocional como la identidad de quienes participan.

El flujo hacia desplazamiento, migración e interculturalidad evidencia la capacidad del teatro para trabajar con narrativas biográficas, históricas y comunitarias que han sido marcadas por el tránsito, la pérdida y el encuentro entre culturas. El teatro, en estos casos, no actúa solo como técnica, sino como práctica de memoria viva, donde se representan, transforman y resignifican experiencias de desarraigo. Al mismo

tiempo, posibilita el diálogo intercultural en contextos educativos, promoviendo la escucha activa, la empatía y el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico.

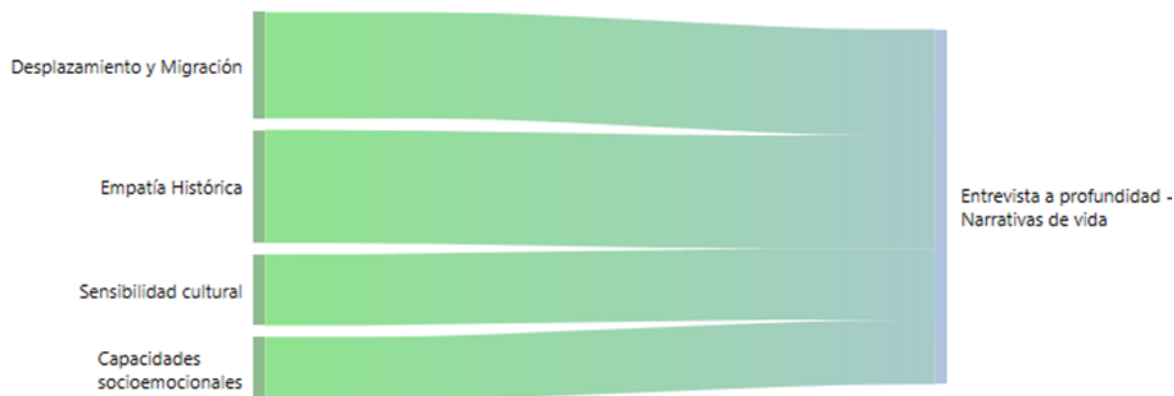
Así mismo, la presencia de flujos hacia educación y arte educativo refuerza el rol del teatro no solo como contenido, sino como metodología pedagógica. Estas conexiones permiten interpretar que las actividades teatrales implementadas no se limitaron a un plano expresivo, sino que estuvieron integradas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, funcionando como vehículos para abordar temas curriculares, afectivos y sociales. El arte, en este sentido, se convierte en una vía privilegiada para democratizar el conocimiento, activar la participación y fomentar aprendizajes significativos, especialmente en contextos interculturales y de exclusión.

Por último, el vínculo con la sensibilidad cultural apunta a una dimensión crítica del teatro como forma de lectura y representación de lo social. Esta conexión sugiere que el análisis no se ha quedado en la experiencia subjetiva, sino que también ha permitido abrir preguntas estructurales sobre la desigualdad, la movilidad forzada, el racismo o la ciudadanía. El teatro se convierte aquí en un espejo y, al mismo tiempo, en una mediación de análisis, que articula lo íntimo con lo colectivo y lo pedagógico con lo político. En conjunto, el diagrama visibiliza la centralidad del teatro como aporte educativo generador de pensamiento crítico.

En quinto lugar, se tiene en cuenta la profundidad en los datos que arroja la entrevista estructurada en donde se resalta que la educación intercultural, anclada en una pedagogía crítica que integra necesariamente las narrativas abordadas por cada estudiante en el proceso educativo, fomenta una visión crítica que no solo reconoce la diversidad, sino que también promueve la equidad como un valor esencial en la formación de las nuevas generaciones. El siguiente diagrama da cuenta de las asociaciones de las categorías y sus respectivas correlaciones en cuanto a las problemáticas abordadas al inicio de la investigación y que fueron desarrolladas durante la misma.

Figura 17

Diagrama de Sankey Código entrevista a profundidad



Fuente: *Software Atlas ti.23 (2025)*

Walsh (2007) subraya la importancia de una pedagogía decolonial que reconozca las historias de desplazamiento y migración como las narradas por varios jóvenes en contexto Intercultural, donde la violencia estructural (Galtung, 2007) obliga a comunidades enteras a abandonar sus tierras y sus culturas. Por ejemplo, una familia desplazada del Catatumbo debido a amenazas de grupos armados representa no solo una historia de pérdida material, sino también un desafío para reconstruir su identidad cultural en un contexto ajeno.

En esta misma línea, Dussel (2012) propone que la pedagogía crítica debe partir de la razón del Otro, un enfoque que reconoce y valida las epistemologías y experiencias de quienes han sido marginados. Esto es fundamental para abordar la educación de estudiantes migrantes que enfrentan el rechazo y la discriminación, como en el caso de los jóvenes venezolanos que relatan cómo se sintieron excluidos por su acento y origen en sus primeros años en Colombia. Para Dussel, la educación intercultural debe convertirse en un espacio de transformación social, donde estas experiencias se valoren como un recurso para cuestionar la hegemonía cultural y construir un aprendizaje más inclusivo. Este autor también enfatiza en que la pedagogía

crítica debe ser una herramienta emancipadora que permita no solo comprender las dinámicas de opresión, sino también proponer alternativas. Esto es vital en contextos educativos donde los estudiantes traen consigo historias de lucha, como las de los pueblos indígenas desplazados que buscan preservar sus territorios y tradiciones. La educación intercultural, en este sentido, debe empoderar a estos jóvenes para que se conviertan en agentes de cambio, capaces de defender sus derechos y promover la justicia social.

Así mismo, frente a este hallazgo se destaca la importancia de la horizontalidad en la educación intercultural. Abordada por Guerrero (2015), esta promueve el diálogo entre diferentes culturas y la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo. Esto es evidente en las historias donde las comunidades desplazadas han encontrado formas de reconstruir sus vidas y fortalecer sus lazos sociales, tras huir del conflicto armado en el Chocó, logrando establecerse en un nuevo contexto gracias al apoyo comunitario y la resiliencia. Estos procesos de adaptación reflejan la necesidad de una educación que no solo reconozca, sino que también potencie las capacidades de los estudiantes para superar las adversidades.

En esta misma línea, la educación intercultural también debe integrar un componente socioemocional, como señala Walsh, para que los estudiantes puedan procesar el impacto del desplazamiento y desarrollar habilidades como la empatía y la resiliencia. Esto se aprecia en los relatos de jóvenes que han logrado adaptarse a sus nuevas realidades escolares y culturales, superando estigmas y discriminaciones. En un caso, una joven desplazada relató cómo, pese a la dureza de sus vivencias, encontró consuelo y aceptación en la escuela, lo que le permitió transformar su dolor en una fortaleza personal.

Desde estas perspectivas se resalta que la educación intercultural debe ser un compromiso político y ético (Guerrero Rivera, 2021) orientado a transformar las estructuras que perpetúan la desigualdad. Las narrativas presentadas ilustran cómo las experiencias de desplazamiento y migración pueden convertirse en recursos pedagógicos para construir una ciudadanía más consciente y solidaria.

Otro hallazgo encontrado, surge en cuanto al teatro se refiere, en asociación con los lenguajes performativos, siendo mediaciones pedagógicas centrales en la educación intercultural desde la pedagogía crítica, que tiene como eje central la promoción de espacios donde los estudiantes desarrollen competencias socioemocionales que les permitan comprender su entorno y establecer conexiones significativas con los demás. Augusto Boal (1980) resalta que el teatro, a través de su metodología de espect-actor, fomenta una reflexión colectiva sobre las dinámicas de poder y exclusión. Esta visión se ve reflejada en la Figura 18, en donde se refleja, a partir de los talleres de co-creación, las experiencias de desplazamiento y migración, explorando la dimensión socioemocional y la empatía histórica.

Figura 18

Diagrama de Sankey Código obra de teatro



Fuente: *Software Atlas ti.23 (2025)*

La socioemocionalidad emerge como una categoría central para abordar las experiencias de desplazamiento y migración, puesto que al incorporar el aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020) en el teatro, fomenta habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la colaboración. Las actividades performativas, además, generan una catarsis colectiva que permite a las comunidades procesar traumas y

construir resiliencia. Este enfoque no sólo transforma a los participantes, sino que también fortalece la cohesión social en entornos educativos diversos.

Los talleres que involucraron los métodos del Teatro del Oprimido y TransMigrARTS ofrecieron un enfoque pedagógico que combina la creatividad con el pensamiento crítico, permitiendo a los participantes cuestionar las estructuras de desigualdad que enfrentan. En actividades como las composiciones líricas y teatrales basadas en relatos de migrantes y desplazados, los estudiantes no solo expresan sus emociones, sino que también adquieren herramientas para analizar las causas del conflicto y las posibles vías de solución. Esto no solo fortalece habilidades como la empatía y la autorregulación emocional, sino que también promueve el reconocimiento del otro como un agente de cambio.

Los talleres de cocreación, que incluyen pintura, fotografía y teatro, se presentan como estrategias efectivas para desarrollar competencias socioemocionales y ciudadanas, mostrando cómo estas actividades fomentan el diálogo, la empatía y la reflexión crítica. Por ejemplo, la representación artística del desplazamiento forzado permite a los estudiantes visualizar las historias de migrantes y desplazados, comprendiendo su lucha por encontrar un lugar donde rehacer sus vidas.

El trabajo desde la memoria es esencial en el desarrollo de competencias que integren lo afectivo y lo cognitivo. Al realizar actividades como la creación de biografías o talleres de fotografía, los estudiantes reconocen el impacto emocional de los conflictos en sus propias vidas y en las de sus comunidades.

Una educación intercultural que integre el arte y las competencias socioemocionales no solo impacta el desarrollo individual de los estudiantes, sino que también transforma las dinámicas comunitarias. Al adoptar estas prácticas, los educadores promueven un aprendizaje significativo en el que los estudiantes asumen un rol protagónico desde un enfoque *sentipensante*, que integra la razón con la emoción. Este enfoque responde a la necesidad de una educación que priorice la empatía y el respeto mutuo como pilares fundamentales para la construcción de una ciudadanía activa y solidaria. Así, se fortalece la conexión entre el arte, la educación y

la transformación social, especialmente a través del uso del teatro y otras expresiones artísticas para abordar problemáticas como el desplazamiento y la exclusión.

Los estudiantes, al participar en estas dinámicas, no sólo desarrollan habilidades comunicativas y emocionales, sino que también se convierten en agentes de cambio, capaces de liderar procesos que promuevan la equidad y la justicia social en sus contextos locales.

La integración de una pedagogía crítica, inspirada en Freire (19) y Giroux y Shannon (1997), conecta las experiencias individuales con las estructuras de poder más amplias, permitiendo a los estudiantes mestizos, indígenas y migrantes reflexionar sobre las raíces de las problemáticas sociales que enfrentan. Además, el reconocimiento de prácticas ancestrales, como los rituales y narrativas orales, fortalece la identidad cultural mientras se integra en un marco de aprendizaje contemporáneo, promoviendo un diálogo intercultural más profundo.

Un tercer hallazgo está en la metaxis, como un eje que se encuentra en el Teatro del Oprimido, desarrollado por Boal (1980), y que es clave para entender cómo los participantes experimentan simultáneamente la realidad y la ficción. Boal describe la metaxis como el estado en el que el espect-actor se encuentra entre dos mundos, el de la representación teatral y el de su vida cotidiana. Esta dualidad le permite interactuar con ambos espacios a la vez, generando una experiencia transformadora en la que puede ensayar respuestas a la opresión antes de aplicarlas en su realidad. Según Boal (2002), la metaxis es el punto en el que el teatro deja de ser solo una representación para convertirse en una herramienta de cambio social.

Para Schechner (2013), este concepto se relaciona con la performatividad, pues el teatro es un espacio donde los actores y el público experimentan realidades alternas sin perder de vista su identidad en el mundo real. La performatividad dentro del Teatro del Oprimido permite que los participantes se reconozcan en su propio contexto, pero al mismo tiempo, puedan imaginar y probar otras formas de acción; de esta forma, la metaxis no solo representa un juego de roles, sino un mecanismo de exploración que impulsa la toma de conciencia y la acción transformadora.

Desde la perspectiva de Goffman (1974), quien estudió la dramaturgia en la vida cotidiana, la metaxis es similar al concepto de "encuadre" en la interacción social y se refiere a este, como el conjunto de estructuras cognitivas que los individuos utilizan para identificar, interpretar y dotar de sentido a las situaciones en las que participan. Para este autor, los encuadres son marcos interpretativos que orientan nuestra percepción de la realidad social; actúan como esquemas de interpretación que nos dicen *qué está ocurriendo aquí*. Estos marcos no son universales ni estáticos, sino que son socialmente construidos y culturalmente mediados. En otras palabras, el encuadre organiza la experiencia humana y permite a los sujetos distinguir entre lo real, lo simulado, lo simbólico, lo lúdico o lo serio. Así, lo que para una persona puede ser una situación de juego, para otra puede representar una amenaza, dependiendo del encuadre activado.

Las personas constantemente ajustan su comportamiento según el contexto en el que se encuentran, así, en el Teatro del Oprimido, este cambio de encuadre se vuelve deliberado y consciente, permitiendo a los participantes experimentar nuevas maneras de afrontar la opresión. A través de la metaxis, los individuos pueden probar diversas estrategias sin sufrir las consecuencias directas de sus decisiones, lo que les otorga un espacio seguro para el aprendizaje social.

Desde el punto de vista educativo, el encuadre se convierte en una herramienta analítica crucial para comprender cómo los sujetos interpretan las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y cómo dichas interpretaciones afectan sus actitudes, roles, interacciones y aprendizajes. En un aula, por ejemplo, un estudiante puede interpretar una actividad como una evaluación formal -encuadre institucional- o como un juego de aprendizaje -encuadre lúdico-, y en función de ese encuadre, su implicación, su ansiedad y sus respuestas serán distintas. Por ello, los encuadres no solo median la forma en que se vive la experiencia educativa, sino que también condicionan los marcos emocionales, relacionales y discursivos que emergen en ella. En este sentido, el análisis de encuadres permite a los educadores reflexionar críticamente sobre la configuración simbólica y material de sus prácticas pedagógicas.

En contextos artísticos y teatrales, como los propuestos por el *Teatro del Oprimido*, el concepto de encuadre adquiere una dimensión particularmente rica. La escena teatral misma es un dispositivo de encuadre: separa lo ficticio de lo real, pero también permite jugar con esa frontera, desdibujarla, resignificarla. El *espect-actor*, figura central del Teatro del Oprimido, participa activamente en una situación en la que el encuadre no es fijo, sino móvil y negociable. Aquí, el encuadre metaxial —que permite estar simultáneamente dentro y fuera de la escena— se convierte en una herramienta poderosa para generar conciencia crítica. Goffman subraya que los encuadres pueden “fracturarse” o “reencuadrarse”, lo que significa que una situación puede resignificarse radicalmente. En clave educativa, esta posibilidad de reencuadre ofrece un marco teórico valioso para pensar en procesos de empoderamiento, resistencia y transformación del sentido común.

Por último, cabe señalar que los encuadres no son únicamente mecanismos cognitivos, sino que también están atravesados por relaciones de poder. Determinar *qué tipo de encuadre se impone en una situación* implica decidir qué voces son legítimas, qué formas de acción son válidas y qué significados son aceptables. Así, el análisis de los encuadres también es una herramienta crítica para revelar las estructuras de dominación simbólica que operan en los procesos educativos. La pedagogía crítica, en consonancia con esta lectura, busca precisamente generar condiciones para que los sujetos puedan cuestionar los encuadres dominantes, desnaturalizar las interpretaciones impuestas y generar nuevos marcos que les permitan comprender e intervenir en su realidad desde una posición de agencia. En este sentido, el *encuadre* no es simplemente una categoría teórica, sino una herramienta ética y política para pensar la educación como práctica de la libertad.

Desde un punto de vista educativo, Freire (1987) también aporta una dimensión crítica a la metaxis al relacionarla con la pedagogía de la liberación, argumenta que el aprendizaje significativo surge cuando los estudiantes pueden relacionar sus experiencias con el contenido educativo de manera dialógica; de esta forma, el Teatro del Oprimido, al permitir que los participantes se involucren en una realidad teatral sin perder de vista su contexto personal, genera una conciencia crítica sobre su situación,

convirtiéndose en una estrategia pedagógica que facilita la reflexión y el empoderamiento.

El carácter dialógico de la metaxis también se conecta con la teoría del lenguaje de Mijaíl Bajtín (1992), quien sostiene que el significado surge de la interacción entre distintas voces y perspectivas; en el Teatro del Oprimido, esta interacción ocurre cuando los participantes representan diferentes roles, permitiendo que múltiples puntos de vista entren en diálogo, entonces, en este contexto, facilita la construcción de significados colectivos y la posibilidad de nuevas narrativas que desafíen la opresión.

Además, desde una perspectiva neurocientífica, Damasio (1994) plantea que la emoción y la cognición están profundamente interconectadas en la toma de decisiones y la construcción del yo. La metaxis en el Teatro del Oprimido activa esta conexión, ya que los participantes no solo analizan racionalmente su realidad, sino que la experimentan emocionalmente a través de la representación. Esto refuerza la idea de que la transformación social no ocurre solo a nivel discursivo, sino también en un nivel sensorial y afectivo, lo que amplifica su impacto en la vida de quienes participan en estas experiencias teatrales.

5.5. Hacia una Pedagogía Crítica Sentipensante

Una educación intercultural conectada con las capacidades socioemocionales, desde una mirada crítica de la memoria histórica del desplazamiento y la migración, conlleva a desarrollar y seguir fomentando una propuesta teatral que de paso a una pedagogía crítica sentipensante, como columna vertebral del aporte de esta tesis doctoral.

El concepto de pedagogía crítica sentipensante, inspirado en el trabajo de Fals Borda (1999) y Galeano (1989), plantea una integración entre el pensamiento racional y las emociones como pilares inseparables del aprendizaje. Según Fals Borda (1999), este enfoque surge de la experiencia de comunidades campesinas del Caribe colombiano, donde el conocimiento era descrito como una síntesis de lo que sale del corazón y de la cabeza. Este principio se refleja en prácticas pedagógicas que

promueven el análisis crítico de las realidades sociales y emocionales, transformando el aula en un espacio de reflexión colectiva.

Eduardo Galeano (1989) popularizó el término sentipensante, definiéndolo como la capacidad de sentir pensando y pensar sintiendo. Este concepto, además de cuestionar la división cartesiana entre razón y emoción, encuentra resonancia en actividades artísticas y creativas, como las propuestas en talleres de teatro y cocreación de biografías. Por ejemplo, estudiantes que participaron en el proyecto "La paz se toma la palabra" reflexionaron sobre el impacto emocional del desplazamiento forzado y la importancia de reconstruir la memoria desde una narrativa inclusiva y sensible.

La pedagogía crítica sentipensante no solo promueve un aprendizaje emocionalmente comprometido, sino que también fomenta habilidades como la empatía y la resiliencia. En los talleres de creación artística, como los de fotografía y teatro, basados en historias de desplazados y migrantes, los participantes integraron emociones y análisis crítico para representar experiencias de desplazamiento y violencia. Estas prácticas no solo permitieron comprender las realidades de otros, sino que generan espacios para la sensibilidad y el diálogo en comunidad.

En este contexto educativo, la aplicación de la pedagogía sentipensante resalta la necesidad de conectar a los estudiantes con sus historias y entornos. Un ejemplo relevante es el ejercicio de construcción de biografías, donde los estudiantes narraron experiencias de desplazamiento, migración, despojo y reconciliación. Estas actividades demuestran que el aprendizaje emocional no solo enriquece el conocimiento, sino que también fomenta una ciudadanía activa, capaz de transformar las dinámicas sociales y culturales de su entorno.

El teatro, como lo plantean Boal (1980) y García (1989), se convierte en un medio poderoso para la educación sentipensante. Boal, a través del Teatro del Oprimido, propone convertir a los espectadores en "espect-actores", empoderándolos para reflexionar críticamente sobre su realidad y ensayar soluciones colectivas. En paralelo, el enfoque de García en el grupo de Teatro La Candelaria promueve la memoria histórica y el análisis crítico como herramientas fundamentales para visibilizar

problemáticas sociales. Estas prácticas escénicas se conectan con los talleres donde los estudiantes representaron sus experiencias de desplazamiento y exclusión a través del teatro foro y la creación de personajes.

Entonces, la pedagogía crítica sentipensante es una propuesta transformadora que reconoce la necesidad de integrar las emociones y la razón en la educación. Al conectar las experiencias individuales con los contextos colectivos, fomenta una educación para la justicia social y la equidad. Los talleres de cocreación y las actividades basadas en la literatura, los ejercicios de memoria y el arte demuestran que aprender desde el sentipensar no solo forma mejores estudiantes, sino también ciudadanos comprometidos con un cambio profundo en sus comunidades.

Haciendo una mirada retrospectiva sobre los resultados arrojados por la investigación, se estipula un valioso hallazgo que condensa varios de los talleres cocreados con los jóvenes en contexto intercultural. Este hallazgo es la capacidad socioemocional, creativa y crítica que manifestaron los estudiantes para adaptar los diversos saberes previos y actividades significativas realizadas durante el momento de la investigación y, en otros aprendizajes de su vida escolar, formulando nuevos talleres que integran trabajos realizados por el CNMH, el CMPR, la BLAA, las exposiciones observadas en museos y los talleres de TransmigrARTS.

Este hallazgo entonces resulta relevante para configurar la multidimensionalidad de la migración y el desplazamiento como fenómenos sociales que deben ser abordados en la escuela. Puesto que, estas dinámicas afectan no solo a los individuos, sino también a las comunidades receptoras, en términos psicológicos, sociales y económicos.

Lara (2018) destaca que el desplazamiento no es únicamente un desarraigo físico, sino también emocional, pues quienes lo viven pierden no solo su hogar, sino también sus lazos comunitarios y su sentido de pertenencia. En este contexto, los relatos recogidos por la Comisión de la Verdad (2022) muestran cómo el desplazamiento forzado en Colombia ha dejado cicatrices profundas en la memoria de

las víctimas, quienes enfrentan la difícil tarea de reconstruir sus vidas mientras lidian con las secuelas del trauma.

De ahí, que el arte emerge como un medio poderoso para procesar estas experiencias y visibilizar las historias de migración y desplazamiento. Elizabeth Jelin (2002), al hablar de los ejercicios activos de la memoria, enfatiza que recordar no es solo un acto pasivo, sino una práctica que implica agencia, especialmente en contextos de violencia y pérdida. Las representaciones teatrales, permiten a las personas expresar su dolor y resiliencia, transformando sus vivencias en relatos colectivos que desafían el olvido. Estas actividades no solo actúan como ejercicios de catarsis, sino que también generan conciencia social y promueven el reconocimiento de los derechos de los migrantes y desplazados.

La memoria también adquiere diferentes matices en estos contextos, Todorov (2000) distingue entre la memoria seca, que perpetúa el dolor, y la memoria ejemplar, que transforma el sufrimiento en una lección para construir un futuro más digno. En los ejercicios realizados por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2020), las narrativas de desplazados han sido utilizadas como herramientas pedagógicas que no solo preservan la memoria de las víctimas, sino que también inspiran acciones de justicia y reconciliación.

En síntesis, el teatro y los lenguajes performativos se presentan como mediaciones pedagógicas de resistencia y transformación política en estos escenarios. Las iniciativas documentadas por la Comisión de la Verdad y el Centro Nacional de Memoria Histórica han demostrado que las expresiones artísticas como la música, la fotografía y el teatro no solo sensibilizan a las comunidades receptoras, sino que también empoderan a los migrantes al permitirles contar sus historias desde su propia voz.

Galeano (1989) describe este proceso como un acto de "sentipensar", donde la integración de la emoción y la razón permite reconstruir una memoria colectiva que trasciende el sufrimiento y fortalece los lazos de solidaridad y humanidad. Esta pedagogía crítica sentipensante no solo contribuye a la empatía histórica y sensibilidad

cultural individual y/o colectiva, sino que también desafía las estructuras de exclusión, proponiendo una visión más inclusiva y equitativa del entorno y por ende de los procesos mundiales.

Para finalizar este apartado, y complementar la discusión que se ha realizado a lo largo de cada Laboratorio, se abordan los principales elementos de la investigación doctoral, evaluando sus implicaciones, alcances y aportes al conocimiento. Asimismo, se analiza la relación entre el problema, la pregunta y los objetivos propuestos, el marco teórico, el marco conceptual, la metodología utilizada y los hallazgos alcanzados, comparándolos con estudios previos en el ámbito del teatro como mediación pedagógica y la educación intercultural.

La investigación confirma que el teatro, a través del Teatro del Oprimido, actúa como una herramienta transformadora para fortalecer la memoria y la empatía histórica en contextos interculturales. Las implicaciones de este enfoque son amplias, ya que no solo generan reflexión sobre las historias de vida de las comunidades desplazadas, sino también promueven la acción colectiva hacia la construcción de culturas de paz.

Estos aportes resultan replicables en otros contextos educativos y sociales, ofreciendo una metodología innovadora para abordar problemáticas complejas vinculadas con el desplazamiento y la migración. El Teatro del Oprimido, inspirado por Boal (1980) y vinculado a las ideas de Freire (1987), emerge como una metodología central en la investigación. Permitiendo que la población abordada no solo reflexione sobre sus contextos de opresión, sino que también actúe como agentes de cambio. Técnicas como el Teatro Foro proporcionan herramientas para explorar y transformar conflictos, posicionando al espectador como un "espect-actor" capaz de generar soluciones críticas y creativas.

Desde la perspectiva de la Antropología Teatral, Barba (1988) aporta al análisis la importancia de la pre-expresividad en el teatro, destacando cómo el cuerpo del actor se convierte en un instrumento para narrar historias y conectar con las audiencias. Este enfoque se complementa con las ideas de García (1989), quien subraya la relevancia

del teatro como una herramienta política y cultural que visibiliza problemáticas sociales y contribuye a la construcción de identidad colectiva.

La integración de los talleres artísticos como medios transformadores encuentran respaldo en enfoques teóricos y prácticos desarrollados desde diferentes perspectivas teatrales y educativas. En la obra de Augusto Boal sobre el Teatro del Oprimido (1971), este se consolida como un espacio participativo que permite a los participantes reflexionar sobre relaciones de poder y opresión mediante el uso del teatro como lenguaje liberador. Esta metodología fomenta el empoderamiento individual y colectivo al transformar a los espectadores en "espect-actores", agentes activos en la creación de alternativas frente a problemáticas sociales (Lladó Enseñat, 2017).

Asimismo, en el proyecto TransMigrARTS y talleres como "Testimonios de desplazamiento y migración: del gesto a la reparación" (2023), se muestra cómo el diseño co-creativo y la implementación colaborativa de dispositivos artísticos fortalecen las capacidades emocionales, culturales y sociales de comunidades vulnerables, fomentando procesos de reparación desde las propias voces de las comunidades (Parra Grondona et al., 2023).

El guion retoma estas líneas teóricas y metodológicas al plasmar una narrativa que visibiliza las vivencias de migrantes y desplazados. A través de la narrativa, sus historias entrelazan elementos de lucha, resistencia y transformación social mediante la música y el teatro, ilustrando cómo las expresiones artísticas no solo cuentan historias, sino que también se convierten en ejes de resistencia y esperanza frente a las adversidades, resonando con los principios del Teatro del Oprimido (Boal, 1971)

La problemática de la investigación, centrada en la baja sensibilidad cultural y empatía histórica entre los estudiantes en contextos interculturales, fue explorada desde una perspectiva cualitativa con rigor. La pregunta rectora "¿Cuáles son los aportes conceptuales, metodológicos y estéticos de una propuesta pedagógica teatral sobre el desplazamiento en un contexto intercultural?" encontró respuesta en el diseño e implementación de una propuesta teatral que integró elementos del Etnoteatro y las pedagogías críticas.

Los objetivos planteados fueron alcanzados en gran medida. Se describieron las percepciones de los estudiantes, se codiseñó una propuesta pedagógica teatral con ellos y se analizaron sus aportes en términos conceptuales, metodológicos y estéticos. Esto permitió consolidar una propuesta pedagógica teatral que fomenta la sensibilidad cultural y la empatía histórica, logrando un impacto significativo en los participantes. Integrando elementos que contribuyeron a la propuesta de co-creación y las dinámicas de construcción de paz, en donde se destaca la importancia de reconocer y transformar las narrativas individuales y colectivas derivadas de experiencias de conflicto.

Según Montoya Rivera et al. (2023), las prácticas corporales y narrativas artísticas, como el teatro y la literatura, actúan como herramientas fundamentales para la resignificación y la recuperación de memorias en contextos marcados por el conflicto armado, permitiendo generar espacios reflexivos y dialógicos que fomentan el reconocimiento de la otredad y la reconfiguración del tejido social, esto mediante procesos de reconciliación que incluyen el saber de hechos históricos que, a su vez, conllevan saber de los actores del conflicto y sus situaciones personales.

Los distintos aportes conceptuales, metodológicos y estéticos, enfatizan en la importancia de la diversidad de pensamiento y la empatía como pilares fundamentales para la convivencia pacífica. En este contexto, se promueve la reflexión sobre el valor del perdón, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, aspectos que convergen con el potencial transformador de las expresiones artísticas en el ámbito educativo. Estas prácticas no solo contribuyen a la construcción de una sociedad más inclusiva, sino que también fortalecen el desarrollo emocional y social de los participantes, consolidando así un enfoque integral para abordar las complejidades de la paz y la reconciliación (Parra Grondona et al., 2023)

En cuanto al marco teórico, los aportes de autores como Boal y el Teatro del Oprimido (1970), Walsh y la interculturalidad crítica (2007), y Freire con la pedagogía del oprimido (1987), fueron fundamentales. Estas teorías no solo proporcionaron un sustento conceptual sólido, sino que también guiaron la construcción de nuevas concepciones teóricas. La investigación reafirma la pertinencia de estas perspectivas en

el abordaje de conflictos sociales desde una óptica educativa y performativa. Este enfoque se complementa con las ideas de García (1989), quien subraya la relevancia del teatro como una herramienta política y cultural que visibiliza problemáticas sociales y contribuye a la construcción de identidad colectiva.

Comparando los hallazgos con estudios similares, se destacan coincidencias con investigaciones previas sobre el teatro como mediación pedagógica en contextos de violencia y desplazamiento. Por ejemplo, estudios realizados en la Amazonía peruana y en comunidades argentinas y colombianas confirman el poder del teatro para generar espacios de reflexión y acción comunitaria. Sin embargo, la presente investigación aporta un enfoque más integral al combinar metodologías participativas con una base conceptual crítica desde la educación intercultural y el afianzamiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes de Educación Media.

Este enfoque integral destaca por su capacidad para integrar activamente las voces y experiencias de dichos estudiantes de Educación Media, posicionándolos no solo como objetos de estudio, sino como agentes activos en el proceso de generación de conocimiento. Esto se traduce en un modelo que no solo representa la realidad, sino que también la transforma, promoviendo una comprensión más profunda de las dinámicas culturales y sociales asociadas al desplazamiento y la migración.

El uso del etnoteatro como método se distingue por su capacidad para representar las historias de los participantes de manera fiel y transformadora. Este enfoque supera metodologías tradicionales al involucrar activamente a los sujetos en la construcción de narrativas que promuevan el cambio social. En comparación con otras investigaciones, esta propuesta resalta por su énfasis en la participación entusiasta y horizontal, como un método pedagógico y artístico que combina la investigación etnográfica con el teatro, proporcionando un espacio de expresión para las comunidades marginalizadas.

No solo visibiliza las narrativas de estas comunidades, sino que también fomenta el diálogo intercultural (Dussel, 2005) y la creación de una conciencia crítica frente a las estructuras de poder y exclusión social. Mediante la representación teatral de las

historias de vida recopiladas en procesos etnográficos, se genera una interacción reflexiva entre actores y espectadores, promoviendo un sentido de agencia colectiva (Finol y Vera, 2023).

El etnoteatro facilitó que los jóvenes, en dinámicas performativas, cuestionaran sus realidades y se apropiaran de sus narrativas como una forma de resistencia y empoderamiento, adicionando elementos artísticos y metodológicos que potencian el desarrollo emocional y social de los individuos, destacando la importancia del testimonio y la memoria (Jelin, 2002) para la reconstrucción de identidades individuales y colectivas. La práctica del etnoteatro no solo fortalece la comprensión de la diversidad cultural, sino que también resalta su valor como estrategia para el cambio social.

En términos de resultados, la investigación ofrece hallazgos significativos a través de una Pedagogía Crítica Sentipensante, puesto que desde la propuesta pedagógica teatral impactó en los estudiantes participantes, observando un aumento en la comprensión de las realidades del desplazamiento, así como en la empatía generalizada hacia las historias de vida compartidas. El diálogo con otros estudios también evidencia diferencias; mientras que algunas investigaciones se centran exclusivamente en la representación teatral como catarsis, esta tesis incorpora un enfoque transformador que vincula el arte con la educación y la acción política. Este enfoque interdisciplinario expande el alcance del teatro como metodología educativa.

Los aportes más significativos de la investigación radican en su capacidad para combinar teoría y práctica de manera innovadora. La integración de las pedagogías críticas con las artes escénicas genera un modelo replicable que podría aplicarse en otros contextos educativos, abordando diversas problemáticas sociales. En relación con las teorías trabajadas, se fortalece la comprensión de la interculturalidad crítica y su aplicación en contextos educativos, promoviendo el diálogo de saberes que enriquece las prácticas pedagógicas y subraya la importancia de la sensibilidad cultural y la empatía histórica.

La investigación también abre nuevas líneas de trabajo. La posibilidad de adaptar esta propuesta a otros contextos educativos y sociales plantea desafíos

interesantes para futuras investigaciones. Además, se sugiere explorar cómo el teatro puede contribuir al fortalecimiento de capacidades socioemocionales en diferentes niveles educativos. Esta tesis aporta un enfoque original y significativo al campo del teatro como mediación pedagógica en contextos interculturales. Sus hallazgos y propuestas metodológicas no solo enriquecen el conocimiento académico, sino que también tienen un impacto directo en las comunidades involucradas, promoviendo una educación más inclusiva, crítica y transformadora.

6. Conclusiones

En escenarios educativos atravesados por dinámicas de exclusión, desigualdad y diversidad cultural, surgen nuevas formas pedagógicas que articulan lo artístico con lo social. Estas propuestas metodológicas integran el cuerpo, la emoción y la experiencia como vías legítimas para el aprendizaje y la construcción de ciudadanía. Desde esta perspectiva, se reconoce el potencial transformador de las artes en la educación intercultural y en los procesos de memoria colectiva.

De esta manera, se fortalece de manera significativa la memoria histórica, a través de metodologías como el teatro del oprimido y TransmigrARTS, hecho que contribuye a fomentar la empatía en contextos interculturales; convirtiéndose en metodologías participativas y artísticas, que proporcionan un espacio donde los estudiantes no solo reflexionan sobre sus realidades, sino que también participan activamente en su transformación. Además, se presenta como una propuesta replicable para abordar diversas problemáticas sociales en contextos educativos y comunitarios, ampliando su impacto más allá de los casos específicos abordados en esta investigación.

La problemática identificada, caracterizada por una baja sensibilidad cultural y falta de empatía histórica en estudiantes que conviven en contextos interculturales, fue abordada de manera rigurosa y efectiva, por medio de la propuesta pedagógica teatral que no solo integró elementos conceptuales, metodológicos y estéticos, sino que también convocó el desarrollo de las competencias emocionales de los jóvenes, logrando un reconocimiento de sus emociones y sentimientos, hasta el punto de sensibilizarlos sobre las complejas dinámicas del desplazamiento y la migración. Además, esta metodología posicionó a los participantes como agentes activos de reflexión y cambio, transformando su comprensión sobre las problemáticas sociales en un compromiso directo con su entorno.

El teatro como mediación pedagógica contribuye a la construcción de la memoria histórica del desplazamiento y la migración, por lo que se puede decir que es aplicable

a cualquier contexto. Para el caso de esta tesis confluyen tres contextos distintos que se convierten en un punto de confrontación y comparación de sus vivencias pasadas y actuales, en donde como punto de partida surge una gran pregunta que toda persona debería hacerse: ¿cuál es mi historia de vida?, esto con el fin de reconocerse en el otro, creando un conocimiento nuevo que conlleva a la indagación y el recogimiento de sus pasos a través de la investigación sobre su pasado y los distintos acontecimientos que han pasado en su familia como primer lugar de socialización individual y posteriormente colectiva, generando una participación ciudadana en ejercicios de memorias activas e históricas, que confluyen en las memorias de otros.

En esta línea, se aborda el teatro como ejercicio político, que propende por la identificación de procesos interculturales críticos, respondiendo a propuestas innovadoras y disruptivas a través de una propuesta pedagógica alternativa, que no sólo se centre en el educando como agente de transferencia de conocimientos, sino que convoque la transformación de los conflictos sociales desde su propio contexto, teniendo como punto de partida el desarrollo de las capacidades socioemocionales, a través del intercambio de experiencias que generen análisis y acciones al respecto de lo que se ha vivido y se sigue vivenciando.

Autores como Mels (2023) y Chaux (2021) argumentan que las competencias socioemocionales son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, puesto que no solo fomentan la autorregulación y la empatía, sino que también promueven el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos. Así mismo, se enfatiza en la importancia de involucrar a las familias y comunidades en este proceso, creando una cultura educativa que valore la diversidad y la convivencia.

Los diálogos, interacciones y conceptualizaciones alrededor del desplazamiento y la migración permiten acudir a los ejercicios de sanación que se recogen a través del teatro, puesto que son fundamentales en una educación pública intercultural que propone reconocer y respetar las diferencias culturales y la diversidad de las naciones presentes en Colombia, a través de metodologías que propendan por una cultura de paz, que no sólo se quede en la academia universitaria, sino que trascienda a la

escuela, en donde se encuentran actores igual de importantes y válidos en sus narraciones, donde la voz de cada ciudadano tiene una riqueza simbólica desde su discurso y actuación.

Se trabaja con un contexto intercultural desde tres grupos poblacionales: comunidades indígenas del Amazonas, migrantes provenientes de países con frontera colombiana y población mestiza desplazada a la urbe por diferentes situaciones sociales, simbólicas, económicas y/o de vivienda. De tal manera, se involucran saberes que conforman y confrontan redes, las cuales se trabajan desde la interculturalidad funcional y relacional propuestas por Walsh (2011).

La memoria histórica se presenta como un eje transversal para la construcción de empatía histórica y sensibilidad cultural. Jelin (2002) y Todorov (2020) destacan cómo recordar y reflexionar sobre el pasado contribuye a la formación de una conciencia crítica. Este proceso permite a los estudiantes comprender los factores que han marcado la historia de sus comunidades y proponer acciones que promuevan la resiliencia y la reconciliación.

Los ejercicios activos de memoria realizados con los jóvenes recopilan narrativas de desplazamiento y migración de estudiantes y sus familiares, exponiendo las dificultades emocionales, económicas y sociales que enfrentan quienes deben abandonar sus hogares debido a conflictos armados, amenazas de grupos ilegales o crisis económicas. Las historias incluyen experiencias de desplazamiento forzado en Colombia, como en el Catatumbo y Chocó, donde familias fueron obligadas a huir dejando atrás sus tierras y propiedades, así como relatos de migración desde Venezuela por la situación económica y la inseguridad. En muchos casos, las familias enfrentaron discriminación, precariedad laboral y dificultades para adaptarse a nuevas dinámicas culturales y sociales, mientras buscaban reconstruir sus vidas en condiciones adversas.

En este contexto, la obra de Patricia Lara (2018) complementa estas narrativas al documentar historias similares en *Las mujeres en la guerra*, reflejando el horror del desplazamiento y el impacto de la violencia en sus comunidades. Lara resalta la

resiliencia de los desplazados, quienes a pesar de perderlo todo, encuentran formas de resistir y reconstruir sus vidas. Estas experiencias convergen en la necesidad de visibilizar y abordar el desplazamiento desde perspectivas humanas y sociales, destacando no solo el sufrimiento, sino también la capacidad de adaptación y lucha de quienes enfrentan estas situaciones.

Los objetivos generales y específicos de la investigación fueron alcanzados plenamente, evidenciando una alineación coherente entre el planteamiento inicial y los resultados obtenidos. Se logró describir y analizar las percepciones de los estudiantes, codiseñar e implementar una propuesta teatral innovadora, y consolidar aportes conceptuales, metodológicos y estéticos relevantes para el campo de la educación intercultural y crítica, representando un avance significativo en la manera de abordar la educación en contextos de diversidad cultural.

Las fuentes consultadas en el marco de esta investigación se caracterizaron por su calidad y rigor académico, incluyendo documentos primarios y secundarios, entre ellos, escritos de los jóvenes que conservan la calidad de reserva al derecho de su privacidad, libros, tesis doctorales y artículos electrónicos. Este enfoque diverso permitió un análisis profundo, respaldado por el estudio de varios documentos recientes que enriquecieron la fundamentación teórica y metodológica, aportando un contexto actualizado y relevante para el desarrollo de la tesis doctoral.

Desde una perspectiva teórica, la investigación enriquece la pedagogía y la interculturalidad crítica al articular un enfoque innovador que combina la teoría con la práctica artística. Este modelo no solo aporta al diálogo de saberes entre comunidades diversas, sino que también contribuye a una comprensión más profunda de las relaciones de poder que perpetúan desigualdades. En este sentido, se presenta como una propuesta transformadora que integra los principios de justicia social y educación inclusiva en el campo de la pedagogía crítica.

En el ámbito académico, la investigación confirma que el teatro puede actuar como un catalizador poderoso para fomentar la empatía y la sensibilidad cultural en los

estudiantes. La aplicación del etnoteatro como metodología en contextos educativos promueve la participación y facilita la creación de culturas de paz, resiliencia y diálogo intercultural; ofreciendo una alternativa única para abordar problemáticas sociales a través de la educación, con un impacto directo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Los resultados de la investigación también evidenciaron que la incorporación del teatro en contextos educativos puede contribuir a la formación de ciudadanos con un sentido más profundo de justicia y responsabilidad social. La representación escénica de las experiencias de desplazamiento permitió que los estudiantes no solo reflexionaran sobre estas problemáticas, sino que también adquirieran herramientas para incidir en su entorno. En este sentido, el arte se consolidó como un medio de resistencia y transformación.

Las limitaciones encontradas en el proceso, como la falta de continuidad en la participación de algunos estudiantes o la resistencia inicial a compartir historias personales, resaltan la importancia de consolidar espacios seguros y estrategias de acompañamiento emocional en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, estas dificultades fueron superadas en gran medida gracias a la confianza generada en los talleres y la integración progresiva de los participantes en el proceso de co-creación.

Es importante destacar que, aunque estas limitaciones representaron algunos obstáculos, también incentivaron la creatividad y adaptabilidad de la investigación; implementando estrategias como la meditación y los juegos teatrales para mantener el interés y la motivación de los estudiantes, enriqueciendo experiencias desde el aprendizaje colectivo y permitiendo reflexionar sobre la importancia de la flexibilidad en proyectos educativos complejos.

De esta manera, la Pedagogía Crítica Sentipensante fue clave en esta investigación, ya que permitió una aproximación en la que el conocimiento y la emoción convergen en la construcción del aprendizaje. Al integrar la razón y el sentir, los estudiantes lograron comprender la realidad del desplazamiento desde una perspectiva

más humana y comprometida. Esta pedagogía favoreció un proceso educativo en el que los participantes no fueron meros receptores de información, sino actores activos en la construcción de saberes, con un enfoque que prioriza la transformación social desde la experiencia personal y colectiva.

Así mismo, otro aspecto fundamental fue la aplicación del concepto de metaxis, entendido como la coexistencia de múltiples realidades en un mismo espacio de representación. En el teatro, los estudiantes experimentaron esta dualidad al habitar tanto su propia historia como las narraciones de sus compañeros. Esta experiencia les permitió una comprensión más profunda de la otredad, promoviendo el reconocimiento de diferentes perspectivas y fortaleciendo su capacidad de generar vínculos basados en el respeto y la solidaridad.

En conclusión, la investigación reafirma el potencial del teatro y los lenguajes performativos como mediaciones pedagógicas que involucran activamente a los estudiantes en la creación artística, logrando no solo fortalecer su identidad y sentido de pertenencia, sino también generar un impacto social que trasciende el aula. Esta experiencia demuestra que el arte puede ser un puente para la reconciliación, el reconocimiento del otro y la construcción de culturas de paz a través de la empatía histórica y la sensibilidad cultural.

7. Recomendaciones

A partir de la tesis doctoral, se recomienda consolidar el teatro como una mediación pedagógica fundamental en los procesos educativos, particularmente en contextos interculturales donde se presentan fenómenos de desplazamiento y migración. La implementación de metodologías basadas en el Teatro del Oprimido y TransMigrARTS ha demostrado ser una estrategia eficaz para la construcción de memoria histórica y la promoción de la empatía histórica. Se recomienda que las instituciones educativas fortalezcan estos espacios, integrando las artes escénicas dentro de sus planes curriculares para fomentar el pensamiento crítico y la sensibilidad cultural.

Es necesario que los docentes reconozcan sus saberes desde las pedagogías críticas y metodologías teatrales, puesto que les permite abordar de manera efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos interculturales. La formación docente debe incluir herramientas para el manejo de la diversidad cultural, la narración de historias de vida y la implementación de lenguajes performativos como la música, la danza y la literatura, con el objetivo de potenciar el aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes.

Se recomienda fortalecer la educación intercultural desde una perspectiva crítica que permita a los estudiantes reconocer las múltiples identidades presentes en sus entornos. La sensibilización sobre las experiencias de desplazamiento y migración debe abordarse desde un enfoque que priorice la escucha activa y la construcción colectiva de saberes. Es importante que las instituciones promuevan espacios de diálogo horizontal en los que los estudiantes puedan compartir sus historias y generar estrategias de acción para enfrentar los desafíos de la convivencia en la diversidad.

La memoria histórica debe ser un eje transversal dentro de la educación, promoviendo procesos de reconstrucción y resignificación de las experiencias de las comunidades afectadas por el desplazamiento. Se recomienda que las instituciones educativas y las políticas públicas en educación incluyan estrategias para la recuperación de relatos de vida, utilizando el teatro y otros lenguajes performativos

como medios para narrar y visibilizar las voces de quienes han sido históricamente marginados.

Es importante garantizar la sostenibilidad de las propuestas pedagógicas que utilizan el arte como mediación, asegurando que los proyectos no sean iniciativas aisladas, sino que formen parte de procesos continuos en los espacios educativos. Se sugiere la creación de redes de docentes y artistas que puedan intercambiar experiencias y desarrollar propuestas conjuntas en favor de la educación intercultural y la construcción de paz.

Dado el impacto positivo del enfoque performativo en la sensibilización cultural, se recomienda la articulación entre instituciones educativas y organizaciones culturales que trabajen en la promoción del teatro como mediación pedagógica de transformación social. Estas alianzas permitirían ampliar el alcance de las experiencias artísticas y fortalecer el impacto de la educación intercultural en diferentes comunidades.

Se debe fomentar la participación de las comunidades educativas en la co-creación de estrategias pedagógicas, reconociendo la importancia del conocimiento situado y la integración de saberes propios. Se recomienda diseñar programas en los que los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad tengan un papel activo en la definición de los contenidos y metodologías, asegurando que las experiencias educativas sean contextualizadas y respondan a las necesidades reales de los participantes.

Es fundamental que la educación intercultural se aborde desde un enfoque de derechos humanos, garantizando que los estudiantes migrantes y desplazados tengan acceso a una educación de calidad que valore sus identidades y experiencias. Se recomienda que las políticas educativas incluyan mecanismos de acompañamiento psicosocial y pedagógico para estudiantes en situación de vulnerabilidad, facilitando su integración y bienestar dentro del entorno escolar.

La implementación del teatro y los lenguajes performativos en la educación debe ir acompañada de una evaluación constante que permita medir su impacto en los procesos de aprendizaje y desarrollo socioemocional de los estudiantes. Se recomienda

diseñar herramientas de seguimiento que permitan identificar avances en la construcción de memoria histórica, la sensibilización intercultural y el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

Finalmente, se sugiere que la investigación en torno a la educación intercultural y el teatro continúe expandiéndose, explorando nuevas metodologías y enfoques que permitan consolidar estas prácticas dentro del sistema educativo. Es clave que las universidades y centros de investigación sigan generando conocimiento sobre la intersección entre arte, educación y transformación social, contribuyendo a la construcción de comunidades más inclusivas y resilientes.

Referencias Bibliográficas

- Abad Márquez, L. V. (2014). GIMÉNEZ ROMERO, CARLOS: Qué es la inmigración. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (15).
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4270>
- Abuín González, A., Gatica Cote, P., & Tamames Gala, C. (2021). Modelos de espectador en el teatro performativo. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 35, 1-8.
https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2021355170
- Acosta, M. del R. (2016). *Estéticas de la memoria: arte, política y reparación en Colombia*. Universidad de los Andes.
- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P. & Mora-Olate, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5447>
- Alarcón-Pereira, W. D. & Rojas-Molina, S. L. (2023). La comunidad Embera Chamí en la ciudad de Bogotá: una revisión documental desde la sociolingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(1), 214-232.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v28n1a12>
- Alcaldía de Bogotá. (2024). *Día Internacional de los Pueblos Indígenas, Bogotá recuerda sus raíces*. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/gobierno/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas-bogota-recuerda-sus-raices>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388 – 408.
- Álvarez, E. (2023). Refugiados y Migrantes en América. HYPERLINK "<https://www.youtube.com/watch?v=zEwIOPNOEcs>"<https://www.youtube.com/watch?v=zEwIOPNOEcs>
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Alzate Alzate, N. (2022). Infancias desplazadas en El mordisco de la medianoche de Francisco Leal Quevedo. *Enunciación*, 27(1), 57-66. <https://doi.org/10.14483/22486798.18735>
- Andersen, H. C. (2018). Cinco cuentos de Hans Christian Andersen como recurso para la educación emocional. *Revista de Estudios de la Infancia*, 17(3), 112-128. Recuperado de <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/download/31/82/>
- Aristulle, P. & Paolini-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.2864>
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura* (M. Á. Álvarez & A. M. González, Trad.). Manantial.
- Bajtin, M. (1992). *La imaginación dialógica: Cuatro ensayos* (T. Bubnova, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Banco de la República. (2022). *La paz se toma la palabra*. <https://www.banrepcultural.org/proyectos/la-paz-se-toma-la-palabra>
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Barba, E. (1987). *Más allá de las islas flotantes*. Firpo & Dobal.

- Barba, E. (1988). *La Canoa de Papel. Tratado de Antropología Teatral*. Catálogos
- Barthes, R. (2002). *Elementos de semiología*. Ediciones Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Editorial FCE.
- Bedoya, M. (2020). Migración venezolana hacia Colombia: respuestas del Estado (2015-2019). *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 7(2). 9-28 DOI 10.21500/23825014.4554
- Belliveau, G. y Lea, G. (2016). *Research-based theatre: An artistic methodology*. Intellect.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/R/bo25032346.html>
- Beltran, J., Osses, S, del Valle, C., & Mansilla, J.. (2019). Relaciones intersubjetivas en el campo de la interculturalidad. Saberes culturales mapuche. *Revista Atenea*, (520), 11-21. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622019000200011>
- Bennett, S. (1997). *Teatro del espectador*. Barcelona: Ediciones Alba.
- Benza Guerra, R. (2007). *El teatro como herramienta de comunicación intercultural* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/393>
- Benza, R., & Burga, J. (2021). *Educación intercultural y teatro: un aporte desde la experiencia peruana*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/355012380_Educacion_intercultural_y_teatro_un_aporte_desde_la_experiencia_peruana
- Benza Guerra, R., & Tubino, F.A.S. (2021). Educación intercultural y Teatro un aporte desde la experiencia peruana. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e12472. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12472>
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Madrid: Ediciones Gustavo Gili.
- Brecht, B. (1949). *Teoría del teatro épico*. Berlín.
- Brecht, B. (1970). *Escritos sobre teatro*. Nueva Visión.
- Brecht, B. (1976). *El compromiso en Literatura y Arte*. Península.

- Boal, Augusto (1978). "Sobre Teatro Popular y Teatro Antipopular", pp. 24- 41, y "Teatro del Oprimido: una experiencia de Teatro Popular Educativo en Perú" en: *Popular Theatre for social change in Latin America. Los Angeles: UCLA Latin America Studies*, volumen 41, pp. 292- 311.
- Boal, A. (1980). *El teatro del oprimido*. Editorial Nueva Imagen.
- Boal, A (2002). *Juego para actores y no actores*. Editorial Alba.
- Bonilla Marquínez, O. P., & Gómez Betancourt, M. (2015). El valor de la fotografía como expresión de la inteligencia emocional. *Páginas de la UCP*, (98), 79-95. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5621577.pdf>
- Bourscheid, M. (2023). Performatividade, jogo e linguagem na dramaturgia de don correa. *Revista Científica FAP*, 24(1). <https://doi.org/10.33871/19805071.2021.24.1.4275>
- Bravo León, L. F. (2021). *La acción y el tiempo en la obra de Paul Ricoeur: hacia una política de la historicidad* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.udistrital.edu.co/handle/11349/28396>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Builes Zapata, S. E. (2023). Interculturalidad y política pública colombiana. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28 (No. Especial 9), 731-744.
- Bustamante, A., Chaux, E., & Velásquez, A. (2020). Competencias socioemocionales y formación inicial del docente. En *Equidad, Educación y Desarrollo: Propuestas del Foco de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad* (Vol. 5), (pp. 252-265). Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/vol_5_version_4.pdf
- Bustamante, A., Chaux, E., & Velásquez, A. (2021). Socioemotional Competencies and Positive Classroom Climate as Alternatives to Prevent Revenge in Colombian Schools. En H. Recchia y C. Wainryb (Eds.), *Revenge across Childhood and*

Adolescence (pp. 271-297). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108776684.011>

Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.

Butler, J. (2001). *Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory*. *Journal of Women in Culture and Society*.

Caballero, K. D. (2019). "Teatro del oprimido: estrategia didáctica para fomentar el interés por la lectura crítica". *Educación Y Ciencia*, (23), 383-398.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10305>

Calderón-Rojas, A. P. (2022). Revisión de estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica: movimientos sociales, políticas y propuestas educativas. *CiudadPaz-ando*, 15(2), 90-103. <https://doi.org/10.14483/2422278X.19612>

Camargo Barliza, R. (2023). Reflexiones en torno a la etnoeducación y la pedagogía. Tensiones y posibilidades. *Entretextos*, 17(32), 49-62.
doi:10.5281/zenodo.7867263

Candelaria, J. & Vidal, L. (2019). Arte, cuerpo y denuncia: el uso del cuerpo como soporte crítico en el espacio público, una mirada desde las performances de la colectiva la Yeguada Latinoamericana. *Revista de Arte Contemporáneo*, (8), 152-159. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i08.274>.

Cárdenas, A. y Sánchez, A. (2022). Saberes Ancestrales, Semillas de Identidad, Pervivencia y Buen Vivir, para pensar la Educación Propia de Bogotá. SED Bogotá.

Carrasco, V. y Espinosa, M. (2022). Políticas para la interculturalidad y la inclusión educativa de estudiantes migrantes en Chile.

Carrasquilla, G., Martínez, D., & Williamson, B. (2021). Lectura y escritura creativa en el desarrollo emocional de adolescentes. *Revista El Astrolabio*, 20(2), 45-67.
Recuperado de: https://revistaelastrolabio.com/wp-content/uploads/2023/06/Lectura_y_escritura_creativa_en_el_desarrollo_emocional_de_adolescentes.pdf

- Carbal, A., Rosales, C., Guevara, Y. & Ochoa, J. (2020). Metodología para la medición de impactos sociales: una aplicación de la matemática borrosa. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 121 – 132. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6724>
- CASEL. (2020). *The CASEL guide to social and emotional learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castro Méndez, N. & Suárez Cretton, X. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Cahum González, W. I., & Zuñiga Rodríguez, M. (2021). La importancia de la educación socioemocional en la atención de la diversidad visual en nivel inicial. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 173–178. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2172>
- Cedeño Sandoya, et. al., (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), *Memorias étnicas. Procesos y experiencias en memoria histórica con comunidades étnicas*, CNMH-USAID/OIM, Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015) *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH – UARIV
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), *Memorias étnicas. Procesos y experiencias en memoria histórica con comunidades étnicas*, CNMH-USAID/OIM.
- Clifford, J. (1997). *Dilemas de la cultura: Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Comisión de la verdad (2022). El desplazamiento forzado. https://www.comisiondelaverdad.co/violacion_derechos_humanos_y_derecho_

internacional_humanitario/desplazamiento_forzado"https://www.comisiondelaverdad.co/violacion_derechos_humanos_y_derecho_internacional_humanitario/desplazamiento_forzado

Corporación Otra Escuela. (s.f.). *Sistematización de experiencias*. Otra Escuela. <https://otraescuela.org/sistematizacion.html>

Cortés, L. C. (2018). La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en artes visuales. *Atenea (Concepción)*, (518), 225-243. Universidad de Concepción. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622018000200057&script=sci_arttext

Cranston, J. & Kusanovich, K. (2016) *Ethnotheatre and creative methods for teacher leadership*. Palgrave Macmillan.

Creswell J. (2009). *Diseño de Investigación; Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*.

Creswell, J. y Plano V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar: Análisis y propuestas para docentes*. Universidad de los Andes.

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes.

Cho, E. (2023). Migration, Trauma and Spirituality: Intercultural, Collective and Contextual Understanding and Treatment. doi.org/10.1007/s11089-023-01067-x

Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano* (J. M. Ávila, Trad.). CríticaL

DANE (2018) Censo Nacional de Población y Vivienda. <https://www.dane.gov.co>

De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante,

Alicante, España Volumen 21, Issue 3. p 163-167.
<https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>

De Sousa Santos, B (2021). Colombia en llamas: El fin del neoliberalismo será violento. <https://www.radiomacondo.fm/columna/>

De Zubiría, M. (2009). ABC de Pedagogía Conceptual 4. Cómo funciona la mente humana. Más allá de la Psicología Cognitiva. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Domínguez Vargas, J. E. (2024). Transferencias de las memorias personales a colectivas, el gesto autobiográfico en los talleres TransMigrARTS. *TransMigrARTS*, 6, pp.80-9. Doi 10.59486/KZFD6111

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad*. UAM, IZ.

Dussel, E. (2008). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (2ª ed.). Trotta.

Eco, U. (1992). Seis paseos por los bosques narrativos. Lumen.

Eco, U. (2009). *Tratado de semiótica general*. Lumen

El Orden Mundial. (2021). *Mapa de la crisis migratoria en Venezuela*. Ayuda en Acción. <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-crisis-migratoria-venezuela/>

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>

Eagleton, T. (2002). *Marxismo y crítica literaria* (J. Cruces, Trad.). Ediciones Península.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Fayad, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268-287. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>

Fernández, M. (2023). *Belo – Un héroe del campo*. Editorial Planeta.

Ferreira, D. (2017). *Viaje al interior de una gota de sangre*. Alfaguara.

- Finol De Franco, M., & Vera J.L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Científica Mundo Recursivo*, (3)1, 1-24. Recuperado de: <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Editorial Gedisa.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XX
- Gaete, B. (2024). *Prof. Bárbara Gaete: "Queremos hacer cambios sociales a través del arte terapia"*. https://artes.uchile.cl/noticias/218063/prof_barbara_gaete_el_arte_terapia_promueve_los_cambios_sociales_
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- Galindo, L. F., & Tovar, C. (2006). Indagar en el desplazamiento forzado desde una perspectiva psicosocial. Recuperado de http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/302/20/L-121-Bello_Martha-2006-Capitulo_15-151.pdf
- Galtung, J. (2007). *Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos destructivos de la violencia* (J. Gutiérrez, Trad.). Editorial Morata.
- García Duque, J. (2016) *Aulas en Paz: Construcción de paz a partir del conocimiento Prácticas y perspectivas en los territorios*. Disponible en: https://www.apccolombia.gov.co/sites/default/files/archivos_usuario/casos/aulas_en_paz.pdf
- García, M. (2018). *La educación emocional a través de los cuentos*. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32233/TFG_G3087.pdf
- García, P. (2022). *Volteretas*. Editorial Norma.
- García, S. (1975). *Guadalupe años sin cuenta* [Obra de teatro]. Teatro La Candelaria.
- García, S. (1977). *Los diez días que estremecieron al mundo* [Obra de teatro]. Teatro La Candelaria.
- García, S. (1989). *Teoría y práctica del teatro*. Ediciones La Candelaria

- García, S. (2000). *El teatro como herramienta de transformación social*. Editorial Casa Teatro.
- García Corleto, J. I. (2021). La enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro en contexto. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 5(1), 149–159. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.82>
- García-García, D. M. & Mayorga, J. M. (2023). Asentamiento y segregación residencial en la migración sur – sur: migrantes venezolanos en Bogotá-Colombia. *Bitácora Urbana Territorial*, 33(2), 91-106. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n2.106141>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. Suny Press.
- Giroux, H. A., & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural studies and education: Towards a performative practice*. Routledge.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Amorrortu Editores.
- Goldmann, L. (1971). *Sociología de la creación literaria*. Ediciones Nueva Visión.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez Etayo, E. (2021). Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali - Colombia. *Fronteiras & Debates*, 7(2), 27-42. Doi: [10.18468/fronteiras.2020v7n2.p27-42](https://doi.org/10.18468/fronteiras.2020v7n2.p27-42)
- Gómez, I. F. (2014). El desplazamiento forzado de los pueblos indígenas en Colombia. *Anuario Español de Derecho Internacional*, 30, 431-455. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/c1f47097-a1b7-4944-9073-ee5e588d519e/download>

- Gómez, M. O., & Henao, B. H. (2008). El trauma fortalece y debilita, ser resiliente se nace y se hace. Revisión documental del concepto Resiliencia y su relación con el trastorno por estrés postraumático entre 1997 y 2007. (Tesis de Psicología). Universidad de Antioquia.
- Gómez, M., & Jiménez, A. (2021). *El teatro como herramienta pedagógica para la difusión de la interculturalidad: Estudio etnográfico con alumnos de educación secundaria en Otavalo, Ecuador*. <https://doi.org/10.5209/arte.68735>
- González, F. E. (2004). Conflicto violento en Colombia: una perspectiva de largo plazo. *Revista Controversia*, (Número extraordinario), 10-17. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i0.371>
- González, F. (2014). *Vivir sin los otros*. Planeta.
- González-Granados, J. E. (2022). Pensamiento de diseño como agente de transformación en los procesos formativos. *Revista KEPES*, 19(26), 633-672. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.26.2>
- González Martín, D., Velásquez Ángel, A. M., Jambrina, N., Castillo Ballen, S., Vaisman, N., & Martínez Thomas, M. (2022). La guía TransMigrARTS: Una nueva forma de observar los talleres artísticos. *TMA*, (2), 10–27. <https://10.59486/cets5530>
- González Gil, I. (2023) El giro performativo en poesía: perspectivas teóricas y nuevos lenguajes. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (9), 19-33. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.202399542
- González Arana, R. & Molinares Guerrero, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 346-369.
- González, T. (2010). *Abraham entre bandidos*. Alfaguara.
- Gramsci, A. (1981). *Antología de los cuadernos de la cárcel* (M. Sacristán, Trad.). Siglo XXI.

- Greimas, A. J. (1983). *Del sentido II: Ensayos semióticos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Guerrero Rivera, J. (2015). La interculturalidad: usos y abusos. *Educación y Ciudad*, (26), 15–28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.196>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hamui, S. (2011). El ritual como performance. *Enunciación*, 16(1), 16-30. <https://doi.org/10.14483/22486798.3586>
- Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Henao, J., & Gómez, M. (2008). *Narrativas de vida y procesos de identidad en contextos de migración y desplazamiento*. Editorial Migración y Desarrollo.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (3.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Imbernón Francisco, Bartolome Lilia. (1999) La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Capítulo 3 Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio, Henry Giroux, Universidad de Pennsylvani.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores.
- Jaramillo, J. (2021). *Elegía a Desquite*. Editorial Laguna Libros.
- Krainer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. FLACSO Ecuador.
- Lagarde, M. (2001). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamoureux, D. (2010). *La acción cultural para la transformación social*. Centro de Estudios para la Transformación Social.
- Landy, F. J., & Montgomery, J. (2012). *Psicología del trabajo: Comportamiento en el trabajo en las organizaciones*.

- Lara, P (2018). *Adiós a la guerra. Una historia breve de los conflictos en Colombia*. Planeta
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leal, F. (2007). *El mordisco de la medianoche*. Editorial SM
- Leavy, P. (2017). *Handbook of arts-based research*. New York. Guilford Publications.
- Levinás (1977). *Totalidad e infinito*. Editorial Sígueme.
- Lladó Enseñat, A. (2017). *El Teatro del Oprimido como herramienta de transformación de conflictos sociales*. Universitat de les Illes Balears.
- López Cao, M. (2012). Sentirse en casa. Ariadne: un proyecto para la inclusión de personas migrantes a través del arte. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 7, 119-131. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2012.v7.40765
- López Martínez, S. A., & Quintero Rodríguez, S. R. (2020). Impacto en el territorio colombiano por migración venezolana: Análisis de percepciones del caso de Corabastos Bogotá – Desarrollo Local. *Simbiótica. Revista Electrónica*. 7(2), 110-128.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI.
- Maguey Teatro. (s.f.). *Teatro y pedagogía para colegios*. Recuperado de: <https://magueyteatro.org/inicio/pedagogia-y-laboratorio/teatro-y-pedagogia-para-colegios/>
- Malchiodi, C. A. (2015). *Handbook of art therapy*. Nueva York: Guilford Publications.
- Mantilla, J., Mantilla, P., & Echeverría, A. (2020). El teatro como herramienta pedagógica para la difusión de la interculturalidad: Estudio etnográfico con alumnos de educación secundaria en Otavalo, Ecuador. *Arteterapia. Papeles de*

- arteterapia y educación para inclusión social*, 16, 1-10.
<https://doi.org/10.5209/arte.68735>
- Mächler Tobar, E. (2019). Algunos aspectos del teatro de tema indígena en Colombia. *Estudios de Literatura Colombiana*, (44), 167-177.
<https://doi.org/10.17533/udea.elc.n44a10>
- Manzano Esperguel, F., Rebolledo Hernandez, D., & Sagredo Mazuela, O. (2021). Etnoteatro y derechos humanos. Representación artística de los conflictos socioambientales de Petorca y Puchuncaví- Quintero en la obra “Zona de promesa” de Villa Grimaldi. *Revista Sophia Austral*, 27, 15.
<https://dx.doi.org/10.22352/saustral202127017>
- Marqués Rosa, M. de la L., Becerra Lubies, R., & Angulo Carmona, M. (2020). Experiencia performativa y desarrollo de competencias interculturales. Investigación basada en las artes. *Opción*, 36(93), 852-878.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7470467>
- Marrugo, M.C. (2020). *Desagregación de la variable etnia-indígena en los sistemas de información en salud de Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad El Bosque].
https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/2891/Maria_Catalina_Marrugo_Diaz_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, A. (2021). *Eloísa y los bichos*. Editorial Babel Libros.
- Martínez Miguélez, M. (2013). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*.
- Mejía, M.R. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Editorial Quimantú.
- Mels, C. (2021). *Migration, trauma, and resilience: Psychological perspectives on forced displacement*. Springer.
- Mels, C. (2023). Los docentes como promotores de las habilidades socioemocionales. En I. Achard (Coord.), *Mejorar la Enseñanza: Fortalecer la formación y el desempeño de los docentes* (pp. 61-74). Universidad Católica del Uruguay.

- Mera Lemp, M. J., Martínez de Taboada Kutz, C., & Costalat-Founeau, A. M. (2017). Dinámicas identitarias en procesos de transición psicosocial: Adolescencia y migración. Estudio de caso. *Migraciones Internacionales*, 7(26), 221–248. <https://doi.org/10.17428/rmi.v7i26.676>
- Migración Colombia. (2024). Compromiso con los derechos de los migrantes. <https://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/estamos-comprometidos-en-garantizar-el-respeto-por-los>
- Migración Colombia. (2024). *Informe de migrantes venezolanos en Colombia en febrero* [Infografía]. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanos-en-colombia-en-febrero>
- Ministerio del trabajo. (2023) Fuente de información laboral en Colombia. <https://filco.mintrabajo.gov.co/>
- Molano, A. (2010). *Desterrados: Crónicas del desarraigo*. Editorial Aguilar.
- Monfort, N. G., Vásquez, R. H., Blanch, J. P., & Fernández, A. S. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. In *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història* (pp. 145-157)
- Montoya Rivera, I., Conde Rivera, G. M., Sastre Cifuentes, A. M., González Ballen, J. C., Díaz, A. Y., Mojica Mojica, A., Charry Poveda, C., Camargo Rojas, D. A., González de los Reyes, Y., Martínez, V., Sandoval, M. F., Ríos, C., Rincón Avendaño, P., Torres, D. M., Meneses Carvajal, D. V., & Quintero Salazar, G. (2023). *Cuerpos de guerra: Prácticas y narrativas corporales de transformación de la victimización generada por el conflicto armado en Colombia*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00356>
- Mosquera Vergara, T.P. (2024). Exploración Integral de Competencias Socioemocionales y Ciudadanas en el Desarrollo Humano. *Ciencia Latina*

Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 6584-6596.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.918

- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Ediciones Octaedro.
- Mouton, S (2010). Convivir con teatro. El teatro del oprimido como herramienta para la elaboración de la convivencia escolar.
- Moya Rodríguez, C. A. (2021). *La antropología teatral en escena: The Cross Border Project* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM. <https://docta.ucm.es/entities/publication/6b411343-89c5-4428-a49d-bf18b0e226c4>
- Muñoz, M., & Crespo, M. T. (2012). Arteterapia y migración: inclusión social a través de la apropiación simbólica del paisaje. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 7, 13-22. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47479
- Naciones Unidas. (2010). La Situación de los Pueblos Indígenas en el Mundo. Departamento de Información Pública. DPU/2551/A-09-64061. www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2010/7375.pdf.
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. "<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>"<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Napurí, A., Andrade Ciudad, L., Delgado, E., & Frisancho, S. (2023). Historias de vida con miembros de pueblos indígenas: apuntes metodológicos a partir de dos libros recientes. *INDIANA - Estudios Antropológicos sobre América Latina y el Caribe*, 40(1), 263-289. Doi: 10.18441/ind.v40i1.263-289
- Nora, P. (1989). *Entre memoria e historia: La problemática de los lugares*. En *Los lugares de la memoria*. París: Gallimard.

- Norris, J. (2009). *Playbuilding as qualitative research: A participatory arts-based approach*.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (L. Ballesteros, Trad.). Paidós.
- OCHA (2024). Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de la ONU. <https://www.unocha.org/colombia>.
- Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios [OCHA]. (2024). <https://www.unocha.org/colombia>
- Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios [OCHA]. (2025). *Colombia: Informe de Situación Humanitaria (enero-febrero de 2025)*. https://www.unocha.org/publications/report/colombia/colombia_informe_de_situacion_humanitaria_2025_enero_febrero_de_2025_publicado_el_21_de_marzo_de_2025#:~:text=Entre%20enero%20y%20febrero%20del,y%20desastres%20de%20origen%20natural.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ordóñez Rodríguez, V.M. (2022). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 80-101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>
- Ortega J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299.
- Ospina Osorio, D. A. (2022). *Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena Cañamomo – Lomapieta en el departamento de Caldas - Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150711/PDE_OspinaOsorioDA_Ca%C3%B1amomo.pdf?sequence=1&isAllowed=y"<https://gredos.usal.es/bitstream/>

handle/10366/150711/PDE_OspinaOsorioDA_Ca%C3%B1amomo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Palmer, A. (2010). Las emociones en la literatura y su impacto en la interpretación de los lectores. *Revista de Narratología*, 2(1), 45-67. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-879X2010000200008&script=sci_arttext
- Parra Grondona, J., Tomasi, L., & Vicari, M. (2023). *Migración y reconstrucción identitaria: resignificación emocional en contextos de desplazamiento*. Editorial TransMigrARTS
- Pardo, I. & Patro, G. (2018). *The palgrave handbook for urban ethnography*. Guilford Publications.
- Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (3): aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *Clio*, 46, 202-232.
- Patricio, C. do P., Barreto, I. A., & Braga, L. A. (2023). Linguagem, identidade e performatividades. *UniLetras*, 45. <https://doi.org/10.5212/Uniletras.v.45.21872.2023>
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, C. (2023). *Un largo camino*. Editorial Planeta.
- Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*. 1(80), 269-290. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>
- Pinto Mamani, D. V. (2021). La pedagogía crítica y las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 183-188. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.018>

- Pinto, R. (2007). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Polaino, S. (2023). Applied performing arts: definition, conceptualization and context. En MusicoGuia (Ed.), *Conference Proceedings CIVAE 2023. 5th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education* (pp. 256-262). Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad23571835>
- Pollak, M (1989). *Memoria, olvido y silencio*. Ediciones al Margen.
- Quintero Bayona, B. T., Pacheco Sánchez, C. A., & Vargas Prieto, A. (2021). La situación de los migrantes venezolanos en Norte de Santander. *Cooperativismo & Desarrollo*, 29(121), 1-23. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2021.03.06>
- Ramos-Delgado, D. y López-Duplat, L. (2025). Prácticas artísticas comunitarias y memorias del conflicto armado en Colombia: creación colectiva para resistir al olvido. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 20. <https://doi.org/10.5209/arte.97937>
- Rancière, J. (2000). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.
- República de Colombia, Ministerio de Salud. Perfil de Salud de la Población Indígenas y Medición de Desigualdades en Salud. Colombia 2016. MINSALUD, 2016. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/Perfil-salud-pueblos-indigenas-colombia-2016.pdf>.
- Ricoeur, P. (1983). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Taurus.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Rojas Mesa, J. (2009). Mito, rito y territorio: un modelo para entender la regulación en y entre los sistemas culturales. Universidad Santo Tomás.

- Rosales, M. Á. (Director). (2021). *Gurumbé, canciones de tu memoria negra* [Documental]. Intermedia Producciones.
- Rosero, E. (2006). *Los ejércitos*. Editorial Tusquets.
- Ruiz-Tagle, J., y Aguilera, C. (2021). Ideologías coloniales, narrativas y percepciones populares de la otredad etnoracial en las dinámicas de la exclusión urbana: Debates y evidencia de México, Colombia, Chile y Argentina. *Perspectivas Latinoamericanas*, 48 (6), 48-66. <https://doi.org/10.1177/0094582X211029593>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Orozco, M., & Bravo, H. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 87-99. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.07>
- Said, E. W. (1996). *Cultura e imperialismo* (A. Jiménez Morato, Trad.). Anagrama.
- Saldaña, J. (2011). *Ethnotheatre: Research from page to stage*. <https://doi.org/10.4324/9781315429076>
- Sánchez, M., Seminario, M., Salazar, D., & Teves, J. (2023) Investigación en clave intercultural: Desafíos ante los contextos educativos actuales. *Revista de Filosofía*, 40(105), 339-349. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7862390>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna: Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Sarmiento Berrezueta, S. M., García Gallegos, K. H., & Sacta Lazo, E. F. (2021). Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente. *REEA*, 2, 121-141. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Saussure, F. de. (2005). *Curso de lingüística general*. Alianza Editorial.
- Schechner, R. (2013). *Performance studies: An introduction* (3ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125168>

- Schechner, R. (2003). *Performance Theory*. Routledge.
- Secretaría de Educación del Distrito (2022) Pedagogía de las migraciones.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. <https://doi.org/10.4324/9780203831397>
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Suárez Marrero, P. A. (2024). Contribuciones teóricas al análisis performativo de los lenguajes de ejecución en grabaciones sonoro-musicales. *Revista De Arte Ibero Nierika*, (26), 46–81. <https://doi.org/10.48102/nierika.vi26.724>
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio: Performances de la memoria cultural en las Américas*. Ediciones Universidad Nacional Autónoma de México
- Tobar Gutiérrez, M. E. (2020). *El Sistema Educativo Indígena Propio: Política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad de la Sabana]. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/47650/TESIS%20SI%20STEMA%20EDUCATIVO%20INDIGENA%20PROPIO%20_SEIP%202011_03_21%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Torres Pérez, N., & Díaz Facio Lince, V. E. (2023). Teatro popular y duelo colectivo en Bojayá (Chocó-Colombia). *El Ágora USB*, 23(1), 101-123. <https://doi.org/10.21500/16578031.6219>
- Unidad para las víctimas (2024). Registro único de víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>
- United Nations Departament. (2020). peace, dignity and equality on a healthy planet. "https://www.un.org/es/global-issues/migration.

- Velásquez Ángel, A.M., Camacho López, S. & Gómez Zúñiga, R.C. (2023). Modelización de los talleres prototipos TransMigrARTS. *TransMigrARTS*, 4(4), 56-83. Doi: 10.59486/FWYA6890
- Velásquez, P. & Alvarán, J. (En prensa). *Metodología TransMigrARTS: Co-creación artística en contextos de migración*. Documento interno.
- Vélez, J. A. (Director), & Aristizábal, O. (Coguionista). (2010). *Pequeñas voces* [Documental animado]. Caracol Televisión.
- Vélez Muñoz, D., López Jiménez, M., y Díaz Facio Lince, V. E. (2020). Arte popular, memoria y duelo en víctimas del conflicto armado colombiano. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 203-223. Recuperado a partir de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1207>
- Veloso Erazo, B. (2022). Avances y desafíos para una política de inclusión de estudiantes migrantes con perspectiva intercultural. Universidad de Chile.
- Verzero, L. (2020). Cuerpos subvertidos: Artes escénicas y memoria en el siglo XXI. El caso argentino. *Historia y memoria*, (21), 137-172. doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9853.
- Villamil, M.A. (2009). Axiología y pedagogía de los derechos humanos. Ediciones USTA.
- Wallffiguer Belmar, D. (2022). El olvido termina cuando se hace memoria. Orlando Rodríguez Benito, docente y crítico del teatro universitario chileno. 1953-1973. *Revista de historia (Concepción)*, 29(2), 609-634. <https://dx.doi.org/10.29393/rh29-36otdw10036>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial [Ponencia]. Cuarto Seminario Internacional “Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes”. Centro de Desarrollo Étnico. <http://catherine-walsh.blogspot.com/2011/10/etnoeducacion-e-interculturalidad-en.html>.
- Yepes-Cardona, S., & Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5414>
- Zapata, D., Daniela, D., Pérez, S., & Gallego-Tavera, S. Y. (2021). Factores Socioemocionales que Intervienen en la Toma de Decisiones en los Adolescentes. *Revista Innovación y Desarrollo Sostenible*, 2(1), 72-84. <https://doi.org/10.47185/27113760.v2n1.46>

Anexos

Anexo A. Instrumentos

[\(Pulse aquí para volver a la lectura en la página 112\)](#)

[\(Pulse aquí para volver a la lectura en la página 145\)](#)

A continuación, se detallan cuáles son los instrumentos que se van a aplicar para el proceso de la investigación y el respectivo análisis de datos que serán base de la discusión final de la tesis doctoral.

Instrumento No.1

Teniendo en cuenta los saberes previos de los participantes de la investigación, se asociarán varios textos a nivel cinematográfico, documental y literario que responda a la memoria histórica del desplazamiento y las migraciones, de esta forma, se recogerá a través de la ficha de análisis las distintas descripciones que surjan alrededor de las vivencias indagadas y las vivencias propias.

Lectura de crónicas

Documentales

Informes de la Comisión de la verdad sobre el desplazamiento y las migraciones

Informes del CNMH sobre el desplazamiento y las migraciones

Ficha de análisis

¿Qué leo / Qué veo?	¿Cómo lo interpreto?	¿Qué experiencias cercanas conoces en relación con esta lectura?

Instrumento No.2

Cuaderno de notas – Participantes de la investigación

Como parte de la micro etnografía que se va a tener en cuenta esta investigación, es necesario que se dedique un tiempo para la escritura de las diversas emociones, sentimientos y necesidades que surjan a partir de los diversos ejercicios que se realizan.

En primera instancia, se iniciará con un ejercicio de escritura automática en donde se dedique un espacio para saber cómo se encuentra el estudiante, cuáles son sus sentires y necesidades antes de iniciar la sesión. Para dar cumplimiento a esta parte, se pide a cada estudiante que lleve un cuaderno de notas, en donde registrará los diversos momentos que crea pertinentes como parte de su autoobservación, así mismo, se le pedirá que tome nota de la fecha en que escribe.

Si observa alguna situación que es pertinente para el ejercicio de la investigación, tiene la libertad de tomar nota.

Se recomendará a los participantes utilizar el siguiente formato de registro para sus observaciones:

Diario de Campo

Fecha: [Fecha de la observación]

Observador: [Tu nombre o identificación]

Contexto: [Descripción del lugar y momento de la observación]

Descripción de la Escena

En esta sesión de observación, me encuentro en el café local "El Rincón del Café", ubicado en el centro de la ciudad. Es un día de semana por la tarde, alrededor de las 4 p.m. El lugar está bastante concurrido, con varias mesas ocupadas por clientes que conversan entre sí o trabajan en sus computadores. La música de fondo es suave y el ambiente es acogedor.

Este diario de campo permite registrar tus observaciones detalladas, reflexiones y pensamientos en una microetnografía, siendo importante mantener una actitud de observación objetiva y reflexiva para capturar la esencia de la cultura en este entorno específico.

Cuaderno de notas – Docente investigadora

Como parte de la auto etnografía, se llevará un cuaderno de notas en donde se observarán tres momentos claves de la investigación. El primer momento será de escritura acerca de lo que se observa, el segundo momento será una escritura sobre lo que me cuentan y el tercer momento será la diferencia entre lo que veo en relación con lo que me cuentan.

Será un ejercicio de reflexión durante cada sesión, que también será acompañado de registros audiovisuales y fotográficos, con la fecha respectiva de cada registro.

Ficha de observación

Fecha		
Grupo participante		
¿Qué se observa?	¿Qué me cuentan?	Lo que veo en relación con lo que me cuentan

--	--	--

Instrumento No. 3

Corpus de Encuesta de percepción

En este apartado se da cuenta de las descripciones de las percepciones de los estudiantes en contexto intercultural de Educación Media del Colegio Veinte de Julio IED, acerca del rol del teatro en la construcción de la memoria histórica del desplazamiento

Las preguntas con respuesta de selección múltiple y respuesta abierta dan cuenta de estas percepciones.

Nombre

Curso

Género

Femenino

Masculino

¿Has tenido alguna experiencia personal o conoces a alguien que haya sido afectado por el desplazamiento o la migración?

¿Con cuáles de estos lenguajes performáticos has tenido un acercamiento?

Fotografía

Dibujo

Pintura

Música

Danza

Cine

Poesía

Grafiti

Escultura

Teatro

Otros.

Según tu respuesta en la anterior pregunta, ¿con cuáles de las siguientes emociones asocias los lenguajes performativos?

Alegría

Tristeza

Ira - Enojo

Sorpresa

Miedo

Desagrado – Asco

Otro.

¿Qué actividades alrededor de los lenguajes performativos consideras que serían las más adecuadas para expresar sentimientos y emociones alrededor del desplazamiento y las migraciones?

¿Has asistido alguna vez a una actividad performática relacionada con temas sociales o históricos?

Instrumento No. 4

Construcción de artefactos

La memoria se construye a través del relato y las diversas vivencias que se tienen alrededor de la palabra y la historia que cuentan nuestros mayores. Este apartado se constituye en un factor determinante sobre las diversas vivencias recopiladas que tiene cada participante con el fin de reconocer sus raíces, pero también sus pasos a través de sus ancestros.

Mi árbol genealógico

Paso 1: Recopilación de Información

Reúne información: Habla con tus familiares, revisa documentos antiguos como actas de nacimiento, matrimonio o defunción, álbumes de fotos, registros familiares, etc. Anota nombres completos, fechas de nacimiento, matrimonio y defunción si es posible, así como cualquier otro dato relevante.

Paso 2: Planificación y Diseño

Elige el formato: Decide si prefieres un árbol genealógico vertical u horizontal, y el tamaño que deseas para el mismo.

Selecciona herramientas: Puedes optar por herramientas en línea, software especializado, programas de diseño gráfico o incluso papel y lápiz si prefieres algo más tradicional.

Paso 3: Creación del Árbol Genealógico

Identifica a tus ancestros directos: Comienza por ti mismo/a y sigue con tus padres, abuelos, bisabuelos, y así sucesivamente.

Dibuja el esquema básico: Coloca tu nombre en la parte inferior (si eres el punto de partida) y luego agrega los nombres de tus padres arriba, seguidos por tus abuelos, bisabuelos, etc. según corresponda.

Incluye información adicional: Agrega fechas de nacimiento, matrimonio y defunción si tienes esta información.

Conecta a los miembros de la familia: Usa líneas para conectar a los padres con sus hijos y así sucesivamente. Utiliza diferentes colores o estilos de líneas para distinguir entre ramas paternas y maternas si lo deseas.

Incluye detalles adicionales: Puedes agregar fotos de los miembros de la familia si lo deseas, así como notas o anécdotas interesantes sobre cada persona.

Paso 4: Revisión y Actualización

Revisa y verifica la información: Asegúrate de que la información sea precisa y esté completa. Puedes consultar a otros miembros de la familia para confirmar los datos si es necesario.

Actualiza regularmente: A medida que obtengas nueva información o ocurran cambios en la familia (como nacimientos, matrimonios o defunciones), asegúrate de actualizar el árbol genealógico para reflejar estos cambios.

Paso 5: Comparte y Preserva

Comparte con la familia: Una vez completado, comparte el árbol genealógico con otros miembros de la familia para que todos puedan apreciarlo y contribuir con información adicional si es posible.

Preserva el árbol genealógico: Guarda una copia impresa o digital del árbol genealógico en un lugar seguro para asegurarte de que se conserve para las generaciones futuras.

Instrumento No. 5

Diseño y construcción de máscaras

Como construcción de un segundo artefacto cultural, se propone el diseño y construcción de una máscara que dé cuenta de la memoria histórica que guardan los diferentes personajes con los que se espera elaborar los guiones de cada sketch. Para esta parte también se tienen en cuenta las respuestas que cada participante escribió en la ficha de análisis de las diversas lecturas abordadas.

Se recomienda a cada participante tener en cuenta los siguientes pasos para la elaboración de sus máscaras.

Paso 1: Reúne tus Materiales

Material base: Puedes usar papel maché, cartulina, cartón, tela u otros materiales que sean fáciles de trabajar y sean lo suficientemente fuertes para sostener la forma de la máscara.

Pegamento: Se puede usar pegamento blanco, pegamento para papel maché, pegamento caliente o cualquier otro tipo de pegamento que sea adecuado para los materiales que estás utilizando.

Tijeras o cúter: Para cortar el material base y dar forma a la máscara.

Pinturas y pinceles: Para decorar la máscara con colores y detalles.

Elementos decorativos opcionales: Como lentejuelas, plumas, cuentas u otros elementos decorativos para añadir detalles a la máscara.

Paso 2: Diseña tu Máscara

Elige un diseño: Decide qué tipo de máscara quieres crear. Puede ser una máscara facial completa, una media máscara que cubra solo la mitad del rostro, o una máscara con características específicas, como una máscara de animal o una máscara histórica.

Dibuja el diseño: Utiliza un lápiz para dibujar el contorno de la máscara en el material base. Puedes utilizar plantillas si lo prefieres para asegurarte de que el diseño sea simétrico y preciso.

Paso 3: Construye la Máscara

Recorta el diseño: Usa tijeras o un cúter para recortar la forma de la máscara siguiendo el contorno que has dibujado.

Ajusta la forma: Si es necesario, recorta y da forma a la máscara para que se ajuste mejor al contorno de tu rostro y sea cómoda de llevar.

Añade detalles opcionales: Si deseas añadir elementos decorativos a la máscara, como lentejuelas o plumas, pega estos elementos en su lugar utilizando el pegamento adecuado.

Paso 4: Pinta y Decora la Máscara

Pinta la máscara: Usa pinturas acrílicas, temperas o cualquier tipo de pintura que prefieras para pintar la máscara con los colores y detalles que desees.

Deja secar la pintura: Asegúrate de que la pintura esté completamente seca antes de continuar con la próxima etapa.

Añade detalles adicionales: Si lo deseas, puedes agregar más detalles a la máscara utilizando pintura, marcadores o cualquier otro material que te parezca adecuado.

Paso 5: Finaliza y Usa la Máscara

Deja secar completamente: Una vez que hayas terminado de decorar la máscara, déjala secar completamente antes de usarla.

Ajusta la máscara: Si es necesario, puedes ajustar la máscara para que se ajuste mejor a tu rostro, asegurándote de que sea cómoda de llevar.

Una vez que la máscara esté completamente seca y ajustada, estará lista para ser usada en tus actuaciones teatrales.

Instrumento No. 6

Para las sesiones de Co—creación, se desarrollarán varios talleres de teatro con los diversos grupos, utilizando el Teatro del Oprimido, bajo diferentes técnicas como Teatro foro, Imágenes teatrales, Correo del Oprimido, Estatua del Oprimido, Teatro Invisible, Espect—actores, que serán desarrolladas a través del siguiente formato que se establecerá por cada sesión. Cabe aclarar que este cuadro es adaptado del formato creado por la Corporación Otra Escuela.

Fuente: Corporación Otra escuela

NOMBRE DE LA SESIÓN:	TÉCNICA:
-----------------------------	-----------------

OBJETIVO:	
PARTICIPANTES:	
TIEMPO:	MATERIALES:
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:	
REFLEXIÓN:	
ORIENTACIONES:	

Fuente: Corporación Otra escuela (s.f.)

Instrumento No. 7

Los guiones se constituyen en el ejercicio resultado de cocreación que abordarán algunos participantes, con el fin de plasmar en ellos la voz que se han recogido a lo largo de las sesiones de los talleres teatrales.

Creación de Guiones

Paso 1: Identifica tu Concepto y Tema

Idea principal: Define la idea central o concepto que quieres comunicar a través de tu guión.

Tema: Determina el tema principal o mensaje que quieres transmitir a tu audiencia.

Paso 2: Desarrolla tus Personajes

Crea tus personajes: Desarrolla personajes complejos y multidimensionales que se relacionen con tu concepto y tema.

Define sus motivaciones y conflictos: Identifica las motivaciones y conflictos internos de tus personajes que impulsarán la trama de tu historia.

Paso 3: Estructura la Trama

Esquematiza la estructura de tu guión: Divide tu historia en tres actos (introducción, desarrollo y conclusión) o en otros formatos de estructura según lo prefieras.

Crea un esquema de eventos principales: Esboza los eventos principales que sucederán en cada acto para avanzar la historia y desarrollar los personajes.

Paso 4: Escribe el Guion

Formato: Utiliza un software de escritura de guiones o sigue el formato estándar de guion (encabezados, diálogos, descripciones, etc.).

Escenas: Escribe las escenas de tu guion siguiendo el esquema de eventos principales y asegurándote de avanzar la trama y el desarrollo de los personajes.

Diálogos: Escribe diálogos auténticos y significativos que revelen la personalidad de tus personajes y avancen la historia.

Descripciones: Incluye descripciones breves pero evocativas de escenarios, acciones y emociones para ayudar a visualizar la historia.

Paso 5: Revisión y Edición

Revisa y edita tu guión: Lee tu guion varias veces y realiza revisiones para mejorar la coherencia, el ritmo, la estructura y la calidad general de la historia.

Solicita retroalimentación: Pide a colegas, amigos o profesionales que revisen tu guion y te den comentarios honestos y constructivos.

Paso 6: Finaliza tu Guion

Formato y presentación: Asegúrate de que tu guion esté correctamente formateado.

Crea una página de título: Incluye una página de título con el título de tu guion, tu nombre y tus datos de contacto.

Anexo B. Talleres Sentipensantes

[\(Pulse aquí para volver a la lectura en la página 155\)](#)

TALLER No. 1

NOMBRE DE LA SESIÓN:	Taller 1: Contexto y Sensibilización Mi árbol genealógico
Promover la reflexión y sensibilización sobre las raíces culturales, familiares y comunitarias de los estudiantes mestizos, indígenas y migrantes mediante la construcción de árboles genealógicos que integren narrativas de vida, símbolos y descripciones de lugares significativos. Fomentar la identidad personal y colectiva, el entendimiento intercultural y la valorización de la diversidad cultural.	
Participantes: Estudiantes de educación media de contextos mestizos, étnicos y migrantes	
TIEMPO: 3 sesiones – 60 minutos cada una	MATERIALES Cartón, papel de colores, colbón, temperas, colores, plumones, hilo, marcadores, etc.
<p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilización y contextualización <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica inicial: ¿Qué significa para ti la palabra raíces? • Introducción sobre la diversidad cultural. • Ejemplos de árboles genealógicos en distintas culturas. 2. Narrativas Familiares y Culturales <ul style="list-style-type: none"> • Recolección de historias familiares con preguntas guía. • Registro narrativo con anécdotas y símbolos culturales. 3. Creación del Árbol Genealógico <ul style="list-style-type: none"> • Diseño con materiales diversos. • Integración de narrativas y tradiciones familiares. 4. Presentación y Reflexión <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del árbol genealógico. • Discusión sobre el aprendizaje y la diversidad. 	

5. Cierre y Evaluación

- Creación de un mural colectivo.
- Reflexión escrita sobre aprendizajes y emociones.

REFLEXIÓN

- ¿Qué aprendiste sobre tus compañeros?
- ¿Cómo contribuyen estas historias a la diversidad de tu comunidad?
- ¿Qué emociones surgieron al explorar estas narrativas?

RETROALIMENTACIÓN

- Proporcionar un espacio seguro para la expresión de historias personales.
- Asegurar que los materiales sean accesibles y adecuados para todos los participantes.
- Fomentar el respeto y la escucha activa durante la actividad.
- Motivar la participación activa y la creatividad en la construcción del árbol genealógico.

TALLER No. 2

NOMBRE DE LA SESIÓN:	Creación de Personajes
OBJETIVO: Fomentar la empatía, el entendimiento mutuo y la creatividad mediante la exploración de historias personales, culturales y de desplazamiento, con el fin de construir máscaras que representen identidades, emociones y transformaciones.	
Estudiantes de educación media de contextos mestizos, indígenas y migrantes	
TIEMPO: 3 sesiones – cada sesión es de 55 minutos	MATERIALES Cartón, papel maché, pintura, escarcha y otros elementos.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
1. Introducción y Reflexión	
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de reflexiones claves en torno a las biografías. • Preguntas guía: ¿Qué elementos de estas historias resuenan contigo? • ¿Cómo expresarías estas emociones a través del arte? 	
2. Diseño de Máscaras	

- Cada estudiante diseña una máscara que represente su identidad personal y cultural.

- Se inspira en un personaje o historia que le haya impactado.

3. Materiales y Técnicas

- Uso de materiales accesibles: cartón, papel maché, pintura, escarcha y otros elementos.

- Inclusión de símbolos y colores representativos.

4. Círculo de Historia

- Presentación de la máscara y explicación de los elementos simbólicos incorporados.

- Promoción de la escucha activa y conexión entre los participantes.

5. Cierre y Reflexión Colectiva

- Discusión sobre el arte como herramienta de transformación personal y comunitaria.

- Reflexión sobre las historias compartidas y lo aprendido en el proceso.

REFLEXIÓN

- ¿Cómo ayudó el arte a expresar emociones difíciles?
- ¿Qué elementos de la historia de tus compañeros resonaron contigo?
- ¿Cómo se pueden utilizar estos procesos para fomentar la empatía y el entendimiento mutuo?

RETROALIMENTACIÓN

- Garantizar un ambiente seguro y respetuoso para compartir historias personales.
- Fomentar la exploración libre y la experimentación en el diseño de las máscaras.
- Enfatizar el arte como una forma de sanación y autoexpresión.

Taller No. 3

NOMBRE DE LA SESIÓN:	Exploración de Lenguajes Performativos
OBJETIVO. Explorar las historias de migración y desplazamiento, mediante la creación colaborativa de canciones, danzas y obras visuales que integren elementos narrativos, emocionales y culturales. Fomentar el entendimiento intercultural, la expresión artística y el fortalecimiento de las identidades personales y colectivas en un espacio seguro y creativo.	

PARTICIPANTES: Estudiantes de educación media de contextos mestizos, indígenas y migrantes.	
TIEMPO: 2 SESIONES	MATERIALES Bafle de sonido, celulares, hojas blancas, esferos o marcadores de colores
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>1. Lenguaje Performativo: Construcción de Canciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composición de canciones grupales basadas en experiencias personales. • Uso de metáforas para expresar emociones relacionadas con la migración y el desplazamiento. • Incorporación de ritmos y melodías tradicionales de la comunidad Tubú. <p>2. La Danza como Exploración del Cuerpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inspiración en tradiciones indígenas (Tubú y Uitoto) y dinámicas migratorias. • Exploración de la metáfora en el movimiento, utilizando caminatas, pausas y desplazamientos. • Creación de una coreografía combinando movimientos tradicionales y contemporáneos. <p>3. Artes Visuales: Dibujo, Pintura y Fotografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación de historias de migración y desplazamiento a través de las artes visuales. • Creación de obras que reflejen la identidad, el desarraigo y la reconstrucción de la memoria. • Exposición de los trabajos para generar reflexión colectiva. 	
REFLEXIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se conectan las canciones, la danza y el arte visual con la historia personal de cada participante? • ¿Qué emociones surgieron durante el proceso creativo? • ¿Cómo el arte puede ser un medio para transformar experiencias difíciles en aprendizajes significativos? 	
RETROALIMENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente seguro para la expresión de emociones a través del arte. • Fomentar la colaboración en la creación de obras artísticas. • Estimular el respeto y la valoración de las expresiones culturales diversas. • Brindar herramientas para que los participantes puedan seguir explorando los lenguajes performativos como formas de expresión y transformación. 	

TALLER No. 4

NOMBRE DE LA SESIÓN:	Escritura y Narrativa
OBJETIVO. Desarrollar un guión colaborativo inspirado en las historias recopiladas durante los talleres, explorando la riqueza de las narrativas personales relacionadas con la migración, el desplazamiento y la resiliencia, con el objetivo de promover la reflexión sobre las realidades sociales.	
PARTICIPANTES: Estudiantes de educación media de contextos mestizos, indígenas y migrantes.	
TIEMPO — 3 SESIONES	MATERIALES Hojas de colores, esferos, vestuario, elementos de escenografía e iluminación
<p>DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES</p> <p>1. Elementos Narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de personajes complejos que reflejan historias humanas y desafíos emocionales. • Construcción de tramas entrelazadas con un escenario común de guardia nocturna. • Uso del arte como resistencia: la música conecta a los personajes. <p>2. Construcción del Guión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prólogo: Introducción a los personajes • Acto 1: Historia antes y después del desplazamiento. • Acto 2: Proceso migratorio. • Clímax: Convergencia de historias y conflicto • Desenlace: Reflexión sobre la esperanza y el arte como formas de resistencia. <p>3. Elementos Artísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de música en vivo, iluminación y escenografía simbólica. • Movimiento escénico que representa migración y resiliencia. <p>4. Colaboración de Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de historias adicionales de los talleres. • Utilización de habilidades artísticas en la puesta en escena. 	
<p>REFLEXIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo la escritura ayudó a procesar las experiencias compartidas? • ¿Qué impacto tuvo la creación del guión en la comprensión de la migración y el desplazamiento? 	

- ¿Cómo el arte y la narración pueden promover el entendimiento y la empatía?

RETROALIMENTACIÓN

- Fomentar un ambiente de escucha y respeto para la creación colectiva.
- Integrar aportes de los participantes en la escritura del guión.
- Usar el arte como herramienta para explorar y resignificar experiencias personales.
- Asegurar que la representación teatral sea inclusiva y accesible para todos.

TALLER No. 5

NOMBRE DE LA SESIÓN:	Ensayos performativos
Utilizar técnicas del Teatro del Oprimido y TransMigrARTS para empoderar a los participantes mediante la exploración narrativa, introspectiva y performativa, promoviendo la reflexión crítica, el diálogo horizontal y la co-creación artística como herramientas para la transformación personal y social.	
Estudiantes y miembros de la comunidad interesados en explorar narrativas personales y colectivas a través de la expresión artística. Se destaca la participación de un estudiante de Grado Once con conocimientos previos en la metodología TransMigrARTS.	
TIEMPO: 6 SESIONES	MATERIALES Vestuario y elementos de escenografía
<p>1. Apertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de confianza y calentamiento corporal. • Meditación y respiración consciente. • Introducción a las técnicas del Teatro del Oprimido. <p>2. Introspección:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios narrativos y de escritura creativa basados en historias personales. • Reflexión sobre emociones y experiencias en un espacio seguro y respetuoso. <p>3. Creación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatización de las historias utilizando técnicas del Teatro del Oprimido (teatro—foro, teatro—imagen). • Integración de elementos artísticos de la metodología TransMigrARTS como música y movimiento corporal. 	

4. Cierre:

- Puesta en común y reflexión grupal sobre la experiencia.
- Comentarios y aprendizajes personales.

REFLEXIÓN

El taller permitió a los participantes explorar sus emociones y vivencias, convirtiendo experiencias personales de desplazamiento y migración en representaciones teatrales colectivas. La metodología participativa fomentó el empoderamiento individual y grupal, promoviendo un diálogo horizontal y la co-creación artística. Además, la combinación de Teatro del Oprimido y TransMigrARTS facilitó la construcción de un espacio de confianza y colaboración donde se abordaron temas complejos desde una perspectiva crítica y esperanzadora.

RETROALIMENTACIÓN

Se recomienda mantener un ambiente seguro y de respeto mutuo durante todo el taller.

Es fundamental evitar la revictimización, permitiendo que los participantes compartan únicamente lo que deseen. Además, se sugiere que los facilitadores estén atentos a las emociones del grupo y adapten las dinámicas según sea necesario para garantizar una experiencia enriquecedora y transformadora.

TALLER No. 6

NOMBRE DE LA SESIÓN:	Integración escenográfica y musical
OBJETIVO. Explorar y desarrollar ensayos performativos que combinen las técnicas del Teatro del Oprimido y TransMigrARTS con elementos de diseño escenográfico y composición musical, inspirados en historias personales de migración y desplazamiento trabajadas en talleres previos. Promover la co-creación artística como herramienta para la reflexión crítica, el empoderamiento colectivo y la representación escénica de realidades sociales desde un enfoque transformador e inclusivo.	
PARTICIPANTES: Estudiantes y miembros de la comunidad con diversas experiencias de migración y desplazamiento, incluyendo contextos mestizos, migrantes e indígenas.	
TIEMPO: 2 SESIONES	MATERIALES Bafle de sonido, celulares, vestuario y elementos de escenografía

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

1. Introspección y Exploración Narrativa:

- Trabajo con historias personales y colectivas a través de ejercicios de escritura y teatro—imagen.
- Reflexión sobre emociones y símbolos clave para cada participante.

2. Creación Performativa:

- Dramatización de narrativas utilizando teatro—foro y otras técnicas del Teatro del Oprimido.
- Incorporación de música y escenografía, integrando elementos trabajados en talleres previos.
- Diseño y ensayo de las escenas colectivas.

3. Cierre:

- Ensayos generales para afianzar las representaciones.
- Puesta en común y reflexión sobre el proceso creativo y su impacto.

REFLEXIÓN

El taller permitió que los participantes integraran las técnicas del Teatro del Oprimido y TransMigrARTS en ensayos performativos que reflejaron la riqueza de sus experiencias y culturas. A través del teatro—foro y el teatro—imagen, exploraron situaciones de opresión relacionadas con el desplazamiento y la migración, dramatizando conflictos cotidianos, buscando alternativas de resolución en conjunto.

La escenografía y la música jugaron un papel clave en la construcción simbólica de las narrativas, permitiendo representar visual y sonoramente la experiencia del desplazamiento y la conexión con los orígenes. El proceso de co-creación fortaleció el sentido de comunidad y permitió que cada historia fuera compartida desde una perspectiva de resiliencia y empoderamiento.

RETROALIMENTACIÓN

Se recomienda mantener un ambiente seguro y de respeto mutuo, evitando la revictimización de los participantes. Es fundamental que los facilitadores guíen el proceso de co-creación asegurando que Todos se sientan incluidos y respetados. Se sugiere adaptar las dinámicas según las necesidades emocionales del grupo y fomentar la colaboración en todas las etapas del taller.

TALLER No. 7

NOMBRE DE LA SESIÓN:	Presentación y Reflexión
Facilitar un espacio de presentación de la obra de teatro creada durante los talleres, utilizando elementos del Teatro Foro para propiciar una discusión reflexiva sobre el impacto de las narrativas representadas. Se busca promover aprendizajes colectivos, empatía hacia las experiencias de migración y desplazamiento, y el fortalecimiento de las capacidades críticas y transformadoras de los actores y espect—actores.	
Estudiantes de educación media en contexto intercultural, docentes, familias y miembros de la comunidad interesados en reflexionar sobre las experiencias representadas en la obra.	
TIEMPO: Sesiones alternas	MATERIALES Bafle de sonido, celulares, vestuario, elementos de escenografía.
<p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> <p>1. Apertura: Contextualización y Presentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida: Explicación del propósito del evento y resumen del proceso de creación colectiva. • Contextualización: Introducción al Teatro Foro y su dinámica interactiva. • Establecimiento de normas: Garantizar un espacio seguro, respetuoso y constructivo. <p>2. Presentación de la Obra "Lazos Cruzados"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de la obra con integración de elementos musicales y escenográficos. • Uso de proyecciones e iluminación para enfatizar los mensajes clave. • Diseño narrativo que conecta historias de los personajes de manera fluida y emocionalmente impactante. <p>3. Dinámica de Teatro Foro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reapertura de escenas clave para explorar conflictos y decisiones críticas. • Intervención del público: Invitación a los espectadores a actuar como "espect—actores" y proponer alternativas. • Moderación del diálogo para asegurar reflexiones constructivas y respetuosas. <p>4. Espacio de Reflexión y Discusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Panel interactivo: Participantes y espectadores comparten aprendizajes y 	

emociones.

- Preguntas clave:
 - ¿Cómo resuena la obra con experiencias propias o cercanas?
 - ¿Qué aprendizajes surgen de las intervenciones en el Teatro Foro?
 - ¿Qué acciones pueden derivarse de estas reflexiones?
- Registro de aprendizajes para futuras iniciativas.

5. Cierre: Reflexión y Evaluación

- Cierre simbólico: Dinámica de despedida grupal y círculo de agradecimiento.

REFLEXIÓN

La obra "Lazos Cruzados" permitió a los estudiantes combinar las técnicas del Teatro del Oprimido y la metodología de TransMigrARTS para representar experiencias de migración y desplazamiento. A través del Teatro Foro, los espectadores participaron activamente, reconfigurando escenas y proponiendo soluciones transformadoras. Esta experiencia reforzó la importancia del arte como herramienta de sensibilización y empoderamiento colectivo. La interacción entre actores y público no solo visibilizó narrativas de opresión, sino que también promovió la construcción de soluciones colectivas para problemáticas sociales reales.

RETROALIMENTACIÓN

Se recomienda asegurar un ambiente de respeto y seguridad emocional para todos los participantes y espectadores. Es clave que los facilitadores moderen el diálogo, promoviendo una reflexión crítica y constructiva. La recolección de aprendizajes debe servir como insumo para futuras iniciativas artísticas y pedagógicas, consolidando el teatro como una mediación pedagógica de transformación social.

Anexo C. Archivos Digitales de la Investigación

[\(Pulse aquí para volver a la lectura en la página 168\)](#)

Los archivos digitales de esta investigación pueden ser consultados en el canal de YouTube creado con el fin de mantener la memoria audiovisual.

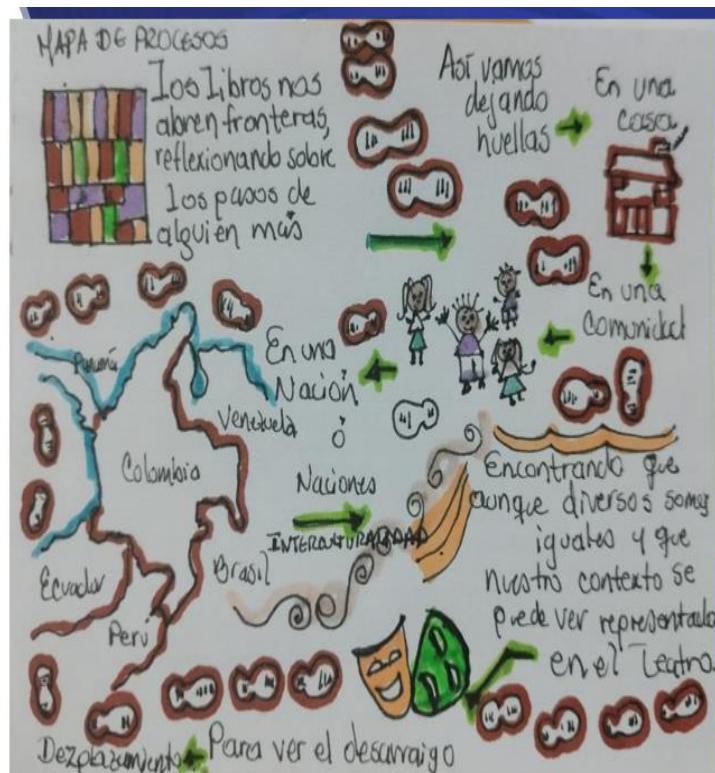
Fotos

Ensayos Performáticos

Apuestas musicales y escenográficas

Obra de teatro

<https://www.youtube.com/@angelicavalencia2660>



Los libros nos abren fronteras reflexionando sobre los pasos de alguien más.

Así vamos dejando huella
En una casa
En una comunidad
En una nación o naciones.

Encontrando que, aunque diversos
Somos iguales
Y que nuestros contextos se pueden ver representados
En el Teatro
Para ver el desarraigo, la migración...
El desplazamiento

Anexo D. Transcripciones de los Datos Arrojadados en los Talleres Realizados durante la Investigación

Algunos talleres van acompañados de códigos QR que evidencian los artefactos culturales creados a partir de los saberes de los jóvenes en contexto intercultural.

Talleres del Laboratorio de Interculturalidad

Taller — Saberes previos de los jóvenes sobre contextos interculturales, desplazamiento y migración

El desplazamiento es cuando nos toca abandonar la ciudad o país por algún problema o algún familiar también cuando hay algunos invasores y desplazan a todos del propio país a otro, cuando nos desplazamos a otros lugares del país a vivir por cosas que nos afectan y o problemas. Esto también son formadas por conflictos armados, desastres naturales y proyectos de desarrollo. Cuando varias personas son obligadas a abandonar ciertas partes de su propio país. Sí considero porque yo hablo de cuando la gente le toca abandonar su país por problemas o conflictos y en la historia trata prácticamente de lo mismo.

Migraciones. Travesías realizadas por personas o comunidades con el fin de encontrar un nuevo lugar de vivienda ya que el de ellos se está o estuvo viendo afectado por grupos armados o terroristas o también por busca de una mejor calidad de vida

Movimientos a los que se ven obligadas algunas comunidades al tener problemas en su comunidad.

Conflictos discusiones o disturbios generados comúnmente por diferencias o injusticias

Comunidades indígenas grupo conjunto de personas algunas con costumbres religiones o idioma diferente.

Personas de nacionalidad extranjeras son aquellas personas que no nacieron en el país donde se encuentran.

personas como nosotros los colombianos que ven en su país y su origen parte de este.

El desplazamiento es una situación muy compleja que afecta tanto a los individuos como a las sociedades. Es fundamental abordar y conseguir ayudas del

desplazamiento y garantizar una cierta protección y apoyos adecuados para quienes se ven obligados a dejar sus hogares.

Los desplazamientos de personas migrantes ya sea por situación económica por familiares, para intentar mejorar sus vidas y la de sus familiares. Los desplazamientos forzados que son cuando grupos armados obligan y les quitan territorios a las familias que viven ahí.

Los desplazamientos los hace la guerrilla y los paramilitares que despojan a las personas que ven en pueblos o en comunidad con amenazas de muerte.

Para mí el desplazamiento es cuando ciertas personas están en cierta parte de Colombia y ya por ser negra o no es del lugar donde habita. Los paramilitares se encargaron de hacer lo posible para sacar a las personas de los lugares donde habitan.

El desplazamiento es cuando una persona le toca salir de su país o de la zona en la que vive por buscar una mejor calidad de vida, o tal vez porque llegan algunas personas y los obligan. El desplazamiento No justamente tiene que ser forzado también puede ser por mejorar su calidad de vida o también porque en el país donde están hay un gobierno que no les permite tener una vida estable.

El desplazamiento es forzar la salida de una o más personas de un lugar a la fuerza o por condiciones que los fuerzan a irse del lugar.

Los desplazamientos usualmente suceden por actos de violencia, secuestro, guerras, conflictos armados entre otras problemáticas que obligan a que personas de pueblos y zonas rurales sean obligadas a abandonar sus casas y hogares dirigiéndose sin rumbo fijo, hasta poder encontrar un refugio o poder encontrar a familias cercanas que pueda darles protección.

El desplazamiento se refiere al movimiento físico de algo o alguien de un lugar a otro el conflicto se refiere a situaciones en las que existen una posición discrepancia o lucha entre dos o más partes que tienen intereses, valores o necesidades contrapuestas. Migraciones se refiere al desplazamiento de personas o animales de un lugar a otro ya sea dentro de un mismo país o entre diferentes países.

movimiento de personas o grupos de un lugar a otro, ya sea entre un país o entre países, por diversas razones como económicas, políticas, sociales o ambientales punto desplazamiento. Acción de trasladarse moverse de un lugar a otro, ya sea de manera forzada voluntaria. Como en el caso de los desplazamientos internos. Conflictos. Situaciones de enfrentamiento, oposición o desacuerdo entre individuos, grupos o naciones. Que pueden tener causas políticas, económicas, sociales, culturales o religiosas.

Comunidades indígenas. Nativos de Latinoamérica que mantienen sus tradiciones y sus lenguas. Personas con nacionalidad extranjera son las personas que vienen de otro país manteniendo su acento en un nuevo país, teniendo que acostumbrarse al nuevo entorno que los rodea. Mestizos punto son el resultado de cruces de diferentes especies que han resultado una nueva especie como por ejemplo un cruce entre un criollo y una coma en la actualidad muchos mestizos hay y no lo pueden negar y no lo pueden negar.

Migraciones. Cuando una persona se mete a un país sin tener papeles para poder estar allí. Desplazamiento. Cuando desplazan a una persona a su casa al lugar que quedaba punto conflicto dos personas o más pelean.

Comunidad indígena son personas que tienen diferentes culturas propias de ellos con algunos han sido desplazados de su hábitat por cuestiones de naturaleza. Personas con nacionalidad extranjera, son personas que quieren una mejor vida o quieren habitar otros países y saber culturas de esos países

Migraciones, personas que se van de su país a otro punto desplazamientos, personas que son amenazadas de salir de su pueblo. Conflictos, cuando las personas no llegan a un acuerdo y pelean. Personas con nacionalidades extranjeras, que viajan de su país para tener más oportunidades de ayudar a su familia salir adelante. Mestizos, mamá y papá de raza diferente.

Migraciones, travesías realizadas por personas o comunidades con el fin de encontrar un lugar nuevo. Desplazamiento, movimientos a los que sean obligadas a alguna comunidad al tener problemas. Conflicto, discusiones o disturbios generados

comúnmente por diferencias injusticias. Comunidades indígenas, grupo su conjunto de personas algunas con costumbres. Personas de nacionalidad extranjera comas son aquellas personas que no nacen en el país que se encuentra. Mestizos, personas como nosotros los colombianos que ven en su país y su origen parte de este.

Migraciones, travesías realizadas por personas o comunidades con el fin de encontrar un nuevo lugar de vivienda ya que el de ellas se está o estuvo viendo afectado por grupos armados o terroristas o también por una búsqueda de una mejor calidad de vida. Desplazamientos movimientos a los que las personas se ven dirigidas algunas comunidades al tener problemas con su comunidad. Conflictos, discusiones o estudios generados comúnmente por diferencias e injusticias. Comunidades indígenas, grupos o conjunto de personas algunas con costumbres comas religiones o idioma diferente. Personas de nacionalidad extranjera comas son aquellas personas que no nacieron en el país donde se encuentran. Mestizas, personas como nosotros los colombianos que ven en su país y su origen parte de este

Migración es como cuando uno tiene que pasar por un aeropuerto. Desplazamiento, donde uno tiene que ir de un lugar a otro punto conflicto, donde puede haber guerra o peleas. Comunidades indígenas, grupos sociales y culturales distintos que comparten vínculos ancestrales colectivos con la tierra y los recursos naturales donde viven, ocupan o desde los cuales han sido desplazados. Nacionalidad extranjera, gente que viene de otros países y se desplazan hasta otro país y se quedan allá.

Comunidades indígenas, gente que habita el país desde antes de la conquista española, estas comunidades Se caracterizan por ser diferentes al resto de las personas ya que tienen diferentes culturas. Personas con nacionalidad extranjera, vienen de otro país buscando una mejor cultura o futuro o por causas de desplazamiento. Mestizos, la mezcla entre españoles e indígenas esta mezcla surgió en la época de la colonización prácticamente la mayoría somos mestizos Y tenemos diferentes descendencias.

Migraciones comas son personas que dejan sus hogares De dónde provienen ya sea por mejores oportunidades yendo a otro lugar, lejos de su hogar. Desplazamientos, es

cuando las personas son expulsadas de sus territorios de origen por muchos motivos y así buscan donde establecerse. Conflicto, cuándo diferentes bandos discuten por diferentes razones lo cual lleva una guerra que puede durar muchos años. Dependiendo de la intensidad.

Comunidades indígenas son grupos de personas que descienden de los pueblos originarios que habitaban en un territorio antes de la llegada de colonizadores o invasores. Personas con nacionalidades extranjeras comas son individuos que han nacido en un país diferente al que actualmente vive un punto mestizo son personas que tienen ascendencias mixtas combinadas con raíces de diferentes grupos étnicos.

Taller la paz se toma la palabra - BLAA

¿Si todos somos iguales por qué pensamos diferente? La diversidad de pensamiento es parte de lo que nos hace humanos, surge de una combinación depende de las experiencias de cada persona y de su proyección al mundo y por esta razón cada persona nos lleva a pensar diferente. Pero también recalcar que no todos somos iguales, porque todos somos diferentes como en nuestro aspecto físico ya que todos tenemos diferentes genéticas, porque si todos fuéramos iguales el mundo sería muy aburrido y todo sería igual y no habría nada diferente en pensamientos. Esta frase también puede ser interpretada de esta manera, aunque todos los seres humanos tengamos igual dignidad y derechos fundamentales coman nuestras experiencias como educación y contextos individuales influyen...

¿Cómo se demuestra el arrepentimiento? El verdadero arrepentimiento proviene de la necesidad de tener una conciencia limpia, este no te permite dormir bien cómo encontrar tu mala acción en cosas pequeñas e incluso en cualquier interacción. Cómo hemos sido el verdadero arrepentimiento surge con acciones en las cuales se busca una redención por la magnitud del mal hecho cómo puede ser una mentira, puede ser un arrebató de una vida pero una mayor prueba de arrepentimiento son las acciones, se demuestra cuando alguien se disculpa de corazón se demuestra pidiendo perdón a la persona a la que le hicimos daño. Principalmente son las acciones ya que las palabras se las lleva el viento.

¿Cuál es la importancia de cumplir nuestros acuerdos? Es importante cumplir nuestros acuerdos porque eso nos dará mejores personas como más responsables. La pregunta tiene un significado reflexivo y filosófico por qué nos pone a pensar y reflexionar sobre los acuerdos que uno ve Y cómo los tenemos en cuenta nosotros, cómo aportamos en estos acuerdos si los cumplimos o no, si lo hacemos bien o toca cambiarlos, como como otros como lo ven o Tú lo ves es por eso que es reflexivo y filosófico.

¿Qué podemos aprender de nuestros errores? Podemos aprender muchas cosas porque los errores son lecciones que da la vida para no volver a cometerlos otra vez. Los errores no son malos al revés son buenos porque nos ayudan a ser mejores personas. Los errores nos hacen entender muchas cosas, si haces algo mal hay una consecuencia después de eso vas a aprender a no volverlo a hacer para mí no es malo equivocarse, a mí me parece bien porque así como dicen de los errores se aprende. Siento que un error es un aprendizaje en la vida es una lección para no volver a cometer en la vida, Yo digo que un error es una forma de aprender como una lección para no volver a cometer ese error punto aprender de nuestros errores es una parte fundamental del crecimiento personal.

La paz comienza con la ausencia de conflictos vence en una sociedad o comunidad, sin embargo, esto no es posible porque se necesita conflicto para poder delegarse. La paz inicia desde el momento en el que no hay conflictos ni disturbios y termina cuando esa tranquilidad se rompe. La paz empieza cuando todas las personas están en armonía por un mismo objetivo y esto se acaba cuando hay un desacuerdo entre dos o más personas.

¿Cómo se llega la verdad? Llegar a la verdad involucra evidencia sobre la verdad, hechos y consideración de los dos lados. La paz puede contribuir para hacer un diálogo con respeto y confianza, ambos lados tienen que pensar ante todo en la sinceridad hacia la otra persona y considerar el punto de la otra persona con su perspectiva diferente. Buscar un mediador para escuchar las dos partes del problema y buscar una solución. Pensar en hallar la verdad se necesita también testigos para saber a qué personas para saber quién dijo la verdad.

¿Cuál es el mayor reto de convivencia que has tenido? Pues la verdad no sé si fue un reto de convivencia para mí pero fue cuando un compañero con el que yo hablaba a veces le gustaba ser el respetuoso en su forma de hablar punto a mí no me gustaba eso porque a veces era ofensivo, un día Yo decidí no juntarme tanto con él pero tocaba hacerse en grupos, así que me hice con él pero nuevamente utilizó su lenguaje inapropiado y tuve una mala reacción y lo empujé, pero él no fue capaz de nada así que dejé las cosas así. Por un reto para mí porque tuve una mala actitud y no me porté bien en ese momento.

¿Quién es tu ejemplo de paz? Un ejemplo de paz es mi abuelita, ella siempre ha sido un faro de calma y serenidad en mi vida. Desde que tengo memoria, recuerdo su sonrisa cálida y su manera tranquila de enfrentar los desafíos, pensar de las dificultades que han enfrentado, nunca la he visto perder la compostura. Admiro profundamente su capacidad para escuchar sin juzgar y ofrecer palabras de aliento y sabiduría. Su presencia reconfortante y su consejo siempre oportuno coman además su forma de cuidar a los demás ya sea con un plato de comida caliente, un abrazo afectuoso, demuestra su compromiso como cuna de paz en el mundo comenzando desde el círculo más cercano a ella. S u fe inquebrantable también es un Pilar de su paz interior punto a pesar de los desafíos que ha enfrentado a lo largo de los años, nunca perdió la esperanza ni la confianza en que todo estará bien. Su fe le brinda fuerza y le permite irradiar esa Paz a su alrededor, contagiando a quienes tienen el privilegio de conocerla. En resumen, mi abuela es mi ejemplo de paz por su calma inquebrantable, su capacidad para escuchar y apoyar a los demás, su fe y su amor incondicional juntos influencia en mi vida me motiva a buscar la paz en cada situación y hacer un buen ser humano. Otro ejemplo de paz son las mujeres, ya que son fuertes, valientes, armoniosas. Ya que para mí la paz No solo es estar bien y en armonía con los demás, sino un poquito de igualdad de no discriminar y de no ser clasistas con las demás personas. Para mí es Miguel, él es una persona súper calmada relajada coma no busca problemas, es muy amable, cuando tiene algún problema busca la forma más sana posible para solucionarlo punto en conclusión Miguel es la persona que da más ejemplar para mí si quiere llegar a conseguir la paz y buena convivencia.

¿Cómo es una persona pacífica? Una persona pacífica es aquella que evita los problemas y prefiere hablar las cosas sin discutir. Las personas que son pacíficas siempre son las que hablan las cosas y casi siempre están tranquilas y mantienen en paz.

¿Por qué herimos a otras personas? Pienso que muchas veces herimos a la otra persona sin pensar en cómo se va a sentir la otra ni siquiera en qué tanto pueden llegar a afectarle eso que le hicimos sin medir sus consecuencias. Muchas veces reflejamos en esas personas la poca empatía que tenemos y la poca autoestima. Eso sucede debido a la combinación de varias emociones estando o no heridas reflejando eso en la otra persona sin pensar ni un poco o teniendo en cuenta que el dolor de la otra persona le llegue a causar satisfacción.

¿Es difícil perdonar? Porque uno le da la confianza a esa persona y para que llegue y traiciones a esa persona con algo se tira la confianza de contarle las cosas pero que esa persona te escuche. También hay que tener en cuenta que es el de la gravedad del asunto y depende si esa persona de verdad está arrepentida y quiere enmendar las cosas se puede perdonar Y como dicen darle una segunda oportunidad.

¿Cómo se demuestra un arrepentimiento? Un arrepentimiento sincero es cuando la persona dice varias veces lo arrepentido que está o se le nota triste cuando dice el arrepentimiento. La gente trata de resolver el error que hizo ya sea grave o no trata de no volverlo a hacer en el futuro.

¡Qué podemos aprender de nuestros errores! Esta pregunta nos hace referencia a que en la vida vamos a cometer muchos errores y vamos a aprender mucho de aquello, ya con eso aprendemos qué es lo que toca hacer o no hacer para llevar a cabo el éxito y aprendizaje.

¿En qué momento has sentido paz? Cuando estoy durmiendo, comiendo y estoy con mi familia. Se me olvidan los problemas y me siento muy tranquila. Me da mucha paz compartir con la familia es de las mejores cosas del mundo.

¿Qué significa resolver un conflicto de manera pacífica? Pues para mí resolver un conflicto de manera pacífica es conversar con la otra persona más para llegar a un acuerdo de paz y evitar la guerra o problemas peores.

¿Cómo se llega a la verdad? Se puede llegar a la verdad siendo honesto contigo mismo y con los demás, estar abierto diferentes perspectivas y críticas con la que se presenta como la verdad. Encontrar la verdad implica ser honesto consigo mismo y con los demás manteniendo una actitud abierta y receptiva hacia nuevas ideas y perspectivas la verdad puede ser un viaje desafiante pero es importante mantener una mente abierta

¿De quién depende la paz? La paz depende a las personas porque la paz no la damos nosotros mismos, si nosotros estamos tranquilos, también por nuestras actitudes con nosotros o con personas a nuestro alrededor. La Paz depende de las personas porque la paz no la damos nosotros mismos, cuando estamos tranquilos coman nuestras actitudes con nosotros o con otras personas. La paz también depende de las personas que tenemos cerca porque para algunas personas nos quitamos a tener derecho de nuestra paz y nuestra relación con Dios o con algún ser poderoso superior, etc.

¿Se alcanza la reconciliación? Hay momentos en los cuales es difícil una reconciliación, esto depende porque pues disgusto. Es difícil ya que no es fácil reparar una confianza la cual ya se rompió. Esto se puede alcanzar hablando y tratando demostrar que ya nada del error se va a volver a cometer. Hacer cosas las cuales se vea que pueden confiar a través y que fue un malentendido que no va a pasar de nuevo.

¿Cuál es la historia que te gustaría contar de tu país? Esta pregunta nos hace reflexionar acerca de que nos gustaría en nuestro país Yo diría que lo que me gustaría contar sería sobre la gastronomía y cultura que tenemos ya que no es un aspecto muy importante e interesante en nuestro país.

¿En qué momento se vuelven violentas nuestras palabras? Cuando nos dejamos llevar del enojo, ira o tristeza que muchas veces se vuelve enojo o depresión, nos dejamos llevar y las palabras se vuelven atacantes, ofensivas o amenazadoras. Cuando se amenaza alguno a alguien las palabras se vuelven violentas, cuando se le ofende o irrespeta, a veces hasta diciendo cosas que no queremos Pero inconscientemente se

vuelven ofensivas coman groseras o violentas. Si se insulta se humilla le afecta su autoestima, se provoca o es repetitivo es una frase o palabra violenta. La palabra es violenta cuando se dice sin pensar o inconscientemente.

¿Qué necesitamos para perdonar? Para perdonar, solo necesitamos soltar toda esa frustración que tengamos con esa persona, porque es bueno perdonar el rencor y el mal genio no te hace vivir en paz ni acorde a las personas. El personal suelta muchas cosas cuando tú no perdonas te empiezas a salir casi todas las cosas de mala forma y algunas veces el hablar con la persona decirle lo que te incomoda lo que te molesta te lleva a soltar el mal genio y las personas porque sabes nadie es perfecto en este mundo y de los errores se aprende y se hace más fuerte. Dialogar de las diferencias que tenemos porque no todas las personas pensamos igual y que por eso no hay que tener una pelea.

¿De qué depende la paz? Esta frase nos invita a reflexionar sobre la responsabilidad individual que cada uno tiene en la construcción de la paz en su entorno y en el mundo. Nos recuerda que nuestras acciones coman palabras y pensamientos pueden influir en armonía y el bienestar de quienes nos rodean. Al asumir esta responsabilidad de manera consciente positiva podemos contribuir a crear un ambiente de paz y respeto mutuo. En otras palabras, la pase sinónimo de promoción y respeto de derechos fundamentales. Que nos deja la paz construir la paz nos pone nos pide cuidar cómo defender y cultivar nuestro lugar común que es el planeta entero punto se puede lograr en el mundo teniendo empatía y compromiso como fomentar la paz en el mundo conocerse a sí mismo la empatía respetar la dignidad y reconocer tus errores.

¿Qué personaje de la historia de tu país representa la paz? Un personaje histórico que ha sido ampliamente reconocido por su defensa a la paz es Carlos Pizarro Juan Manuel Santos Quienes fueron muy importantes en su época para solución de conflictos armados en toda Colombia

¿Cómo se siente no ser perdonado? No sé perdonado puede generar sentimientos de tristeza, culpa o arrepentimientos. Es importante recordar que el perdón es un proceso que puede tomar tiempo y que lo más importante es aprender de la experiencia y

buscar maneras de crecer a partir de ella puntos natural sentirse herido o incluso enojada, desanimado cuando no se recibe el perdón que se busca. Es importante que esto trata de cuidarte a ti mismo durante este tiempo punto reflexiona sobre cómo puedes aprender y crecer de las situaciones si necesitas hablar más sobre esto con otras personas también ayuda a nuestra salud como por ejemplo un psicólogo. Muchas personas llegan hace 12 años a sí mismos atentar contra su vida por personas cuando el perdón no es una opción, si uno no perdona no cierra heridas que te van a estar mortificando

¿Cómo se siente no ser perdonado? Para algunas personas no les importa pero a otras que sí les importa mucho, esto hace que se sienta mal y pueden llegar a tener problemas y miedos Así mismo. El perdón no es algo opcional ya que si uno no perdona se hace más heridas y podemos llegar también hacerle daño a las personas que no perdonamos. La verdad hay personas a las que les afecta cuando no les perdona. El perdón de venir del corazón al no ser perdonados de forma sincera el arrepentimiento sigue solo queda esperar a que la otra persona pueda aceptar. No ser perdonado por algunas personas es muy normal y les da igual, pero para otras llegar a ser muy duro eso porque si les importa en especial con alguien a quien le importa.

¿Cómo se alcanza la reconciliación? La verdad no sé cómo explicarlo, pero voy a intentar creo que se alcanza dialogando, perdonándose y teniendo confianza en la otra persona. Cuando dos personas ponen la solución a su problema puede ser por la relación o en amistades.

¿Cuál es la importancia de decir la verdad? Decir la verdad tiene varias razones importantes, la honestidad fortalece las relaciones personales y la confianza entre las personas. Además al decir la verdad se construye una reputación de integridad y fiabilidad. Decir la verdad es importante casi fundamental para tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva. Decir la verdad muy importante para mantener relaciones saludables y fomentar un entorno de confianza y transparencia. Es mejor decir la verdad ya que si uno dice una mentira no le vuelven a

creer a uno cuando uno diga la verdad. Para mí es importante porque si uno no dice la verdad las personas no van a confiar en esa persona.

La paz enseñe de varios modos como inculcando desde chiquito que toca ser tolerante con los demás para vivir en paz con los demás Pero el bien de todos. También enseñando que la paz es el mejor modo vivir sin conflictos con nadie y así también se puede llegar a tener paz mental.

Taller de significados previos

Teatro.

Es una expresión artística en la que se representan historias a través de la actuación de las personas en un escenario. Lugar donde personas interpretan un acontecimiento de un libro. Para mí el teatro es una parte o lugar donde crean y realizan historias idénticas. Es cuando uno o más personas interpretan una serie de personajes Ya sea de historias O novelas. Relatar una historia que conozcas o puedas crear por cada palabra definida en el primer punto. Es una forma de actuar, mostrar un talento una historia en vivo y directo con personas en un escenario. Es como una forma de expresar el arte. es un lugar donde las personas hacen diferentes cosas unos cantan otras personas hacen shows de comedia y hacen reír mucho a la gente. Es una actuación por decir una novela o una historia que recrean personas en un escenario. Lugar donde una persona o un grupo de personas interpretan una historia o Libros. es un lugar donde hay un grupo de personas en vivo haciendo una presentación de una obra artística con un tiempo determinado para la función y cambio de escenario donde cierta cantidad de personas lo ven. Es como una obra donde la gente actúa de personajes objetos etc. El teatro es un espacio o un lugar en el cual personas con papeles definidos actúan de diferentes maneras interpretan un papel ficticio o real el teatro es una obra en donde actúan personas para llevar a cabo una historia. Donde hay un escenario y la gente actúa. es un lugar donde se hacen espectáculos. Lugar donde el mundo hace hartos. Es una obra donde participa la gente y hacen como bailes o cosas así. Es un lugar donde se hacen presentaciones sobre historias antiguas, de romance o ficción. es un escenario donde se hacen ensayos de obras, historias,

películas etc. Es como hacer una actuación en un lugar cerrado el cual lo llaman Teatro. Lugar en el cual las personas hacen escenas de alguna obra. Para así demostrarlo a su público. Es un lugar donde las personas van a ver actuar a otras personas. espacio para presentaciones, bailes etc. Es una profesión o carrera en la cual tú eliges para actuar diferentes papeles o novelas. El teatro es como un arte escénico en el que se representan historias a través de actuación. El teatro puede ser una forma de arte, en la que los actores hacen diferentes obras para el público. El teatro es una forma de arte en la que se puede expresar Y actuar frente a una persona, público el teatro es un arte el cual destaca la actuación este nos muestra como se podría representar varias historias como de Libros relatos o cualquier tipo de texto es un modo de contar un acontecimiento que ha pasado a lo largo del tiempo es un arte escénico donde actores interpretan diferentes decenas y expresan diferentes mensajes Es un arte escénico donde actores interpretan diferentes escenas expresan diferentes mensajes

Memoria.

Es una parte del cerebro que no sirve para almacenar, retener y recordar diferente información. Capacidad de una persona para retener información y aplicarla en momentos claves. La memoria nos ayuda y nos permite guardar información y cosas que han pasado en nuestra cabeza. Es tener presente un momento, lugar o personas que pasan hace mucho tiempo o personas que ya no están. es modo de guardar información de cosas que han vivido o te han contado es donde se almacena información, lo que se recuerda, cosas que se han vivido. Es como recordar cosas como la información. Es algo que tenemos los seres vivos y sirve para acordarnos y retener información de hechos sucesos personas. Es tener en su cabeza todas las cosas que han pasado. la capacidad de una persona que utiliza para guardar información o momento es una parte de uno que lo hace recordar un suceso determinado que haya pasado y se puede contar como uno lo recuerda. memoria que se le pone el celular, la memoria que tienen los humanos para recordar. Son recuerdos del pasado cercanos o distantes los cuales pueda ser más afectados por traumas o recuerdos incómodos o malos la memoria es un recordatorio lo cual se queda plasmado en nuestra cabeza. Cuando se acuerdan muy bien de algo. es la que guarda

información. Recuerdos y aprendizajes tomados por una persona. Capacidad de guardar pensamientos palabras e imágenes. Donde se guardan los momentos como fotos Videos o música. Persona que puede tener recuerdos de acordarse a pesar del tiempo que haya pasado. es en la cabeza donde uno puede recordar cosas. Vivir un momento y poder recordar ese momento. La memoria es guardar recuerdos o cualquier otra cosa. Capacidad que tiene toda persona para recordar algo. Un tipo de cualidad Que la persona acumula o tienen mente, recuerda varias cosas del pasado. Se refiere a que nosotros tenemos una capacidad del cerebro por decir almacenar o recordar información. es tener presente un momento del pasado. es una capacidad que tenemos de recordar cosas que han sucedido. La memoria es la capacidad intelectual de retener información conscientemente. Un modo de guardar información de cosas que has vivido o te han contado. Es retener información o recordar algún conocimiento en la mente. Es retener información o recordar algún conocimiento en la mente

Historia.

Puede ser un relato o narración de hechos pasados. narración de un hecho de un cuento o hecho plasmado que se ha descrito durante la historia. es un relato que nos cuenta lo de nuestros antepasados o historias de otros paisajes o iguales antiguos. Es cuando se cuenta un hecho o suceso que ya pasó. Cuentalo que ha pasado a lo largo del tiempo. Es algo que ya pasó, algo que se narra, que se cuenta, algo importante que pasó en algún momento. Es como algo que cuenta cosas del pasado. Son relatos sobre el pasado de la vida, o hechos ocurridos hace muchos años o siglos. Es algo que ha pasado anteriormente y haya marcado en algo. Narraciones que hacen desde lo que ha pasado tiempo atrás. Fue algo interesante que le pasó a una persona. la historia es un lapso de tiempo importante de una o varias personas o acontecimiento de relevancia. Pueden haber muchos de historia como vida y cuentos de Shakira. Hechos que ocurren en el pasado. Historia es como darnos una enseñanza o algo así o darnos intriga sobre algo así. Es donde nos relatan algún hecho sea realista ficticio. Lectura situaciones que ocurrieron hace mucho tiempo atrás. Puede ser historia de cuento historia del mundo. un hecho que deja marca en el mundo. Es algo que pasó hace tiempo. Relato informativo descriptivo para decir algo ficticio o verdadero es contar tú un

acontecimiento que te haya pasado tipo como en una frase o cuento. Se refiere, relatos o cuentos pasados. la historia puede ser cuando un narrador cuenta un hecho que ya ha pasado. La historia son como cosas sucesivas a lo largo de la vida. Son hechos contados a manera de entretener algunos de estos pueden ser verbales como otros textuales. Cuenta de lo que ha pasado a los largo del tiempo. Es el estudio de eventos que sucedieron en el pasado y hoy día nos lo narran para así transmitir nuestro pasado.

Paz.

La paz es como la armonía de vivir entre las personas sin conflictos .es una relación de armonía entre personas sin llegar a una pelea o un conflicto. Múltiples personas que dejaron sus diferencias dejándose de atacar para llevarse bien .es una persona que está libre de conflictos la paz es un modo de vivir en armonía con las personas es tranquilidad, comprensión, armonía, alegría que una persona siente, es alguien que se siente bien. es estar bien con tranquilidad y armonía. La paz es estar todos tranquilos y sin tener peleas. Lo que les dieron a cambio de sacrificar sus vidas por todos nosotros. La paz es un método de tener buena convivencia con los demás. Es la que se debe hacer después de un conflicto es un trabajo o un espacio libre de conflictos entre varias personas o animales. La paz es el proceso por el cual individuos no tienen conflicto ni violencia. tranquilidad. Tranquilidad estar solo. Lugar sin conflictos y con humanos en el mundo. Es como una relación en armonía donde no hay problemas, conflictos etc. Es cuando no sentimos presión y nos sentimos en calma con nosotros mismos que con varias personas. Es la tranquilidad de una persona. Donde uno quiere tranquilidad para reflexionar o estar tranquilo. Tranquilidad serenidad y buenos términos. La paz es estar tranquilo sin ningún problema. acuerdo entre personas y uno mismo para estar tranquilo. Un sentimiento que te da cuando ya te liberas de algo que hiciste mal. La paz es como un estado de tranquilidad y armonía. La paz es una persona que está en la armonía y está alejada de conflictos. Es un estado de armonía donde no hay problemas y se siente tranquilidad. La paz es un término muy complicado de entender, pero para mí es el placer de estar bien sin estrés, tristeza o cualquier sensación molesta. Es un modo de vivir en armonía es vivir en tranquilidad armonía y excluir los conflictos o violencias también es tener una convivencia pacífica en un entorno. Es vivir en

tranquilidad armonía y excluir los conflictos o violencias también es tener una convivencia pacífica en un entorno

Conflicto.

Es una discusión entre personas. Situación en la que existen desacuerdos enfrentamientos entre dos personas. Dos o más personas que se ofendieron entre sí iniciando un conflicto de violencia verbal y físico. Una persona que tiene bastantes problemas o peleas con otras personas. Es una discusión entre dos personas o más por una situación objeto. Es cuando hay un problema, que hay algo malo, cuando hay discusiones, cosas negativas. Es como una situación donde dos personas tienen un problema. Son malentendidos que se extienden y forman discusión. El resultado queda en un malentendido de dos personas o más. El conflicto es lo que se puede evidenciar que hay en ciertos sectores del país por grupos del margen de la ley o conflictos con una persona etc. cuando dos o más personas pelean es una discusión que llegue a mayores la cual despliegan una acción violenta o agresiva hacia otras personas. Es por decir una gorra entre varios caracteres. Pelea. donde haya problemas con personas. Es como cuando la gente se pelea y tiene problemas y se agarran. Es cuando tenemos algún problema. Situación formada por personas. Puede ser donde haya problemas o conflicto Armado. Problemas entre dos o más personas y no pueden convivir en paz. cuando un grupo de personas tienen problemas o encuentros no agradables. discusión entre dos personas o más acerca de algo. Cuando tienes alguna pelea con otra persona y se forma un dilema muy horrible. Es como una situación en la cual dos o más partes tienen intereses y que pueden generar tensiones o enfrentamientos. Es una persona que tiene discusiones con otras personas. El conflicto es cuando dos o más personas tienen competencia uno contra el otro, es algo que sucede en muchos ámbitos. Una discusión entre personas. Es una lucha entre un grupo de personas que se da por desacuerdo o diferencias.

Violencia.

Es un maltrato queda una persona a otra a través de los golpes o palabras ofensivas. Puede ser un comportamiento que puede provocar daños físicos psicológicos a otras personas como a uno mismo. Gente que sufre las consecuencias por la avaricia u orgullo de las demás personas. maltrato físico verbal hacia otras personas es un maltrato que se da entre personas a través de golpes o palabras mal dichas. Cuando hay agresividad, golpes, cuando hay acciones bruscos. Es como un conflicto entre personas donde prefieren usar la fuerza como un tipo de agresión. La violencia es cuando unas personas que agreden. Es una acción que termina causándote daño sufrimiento .la violencia se puede dar de distintas maneras como por ejemplo sexual, intrafamiliar, acoso, entre amigos, o demás. Cuando una persona agrede a otro sin haberle hecho nada. Es un conflicto el cual llega a ser demasiado grande. La violencia es un método conflictivo la cual lleva problemas y peleas. Maltrato. Agresión sexual verbal física. Problemas entre mucha gente o conflicto. persona que tiene acciones violentas. Es cuando nos dan un trato muy malo ya verbal, físico etc. Persona que tiene acciones violentas y agrede a personas. Agresión sexual, verbal o física y hasta muertes. Cuando unas personas no saben convivir o dialogar se dejan llevar por sus instintos y emociones y pelean y se agreden. la violencia es cuando alguien agregue otra persona o la trata mal. Maltrato físico verbal a alguien. Acto que tienes con una persona que de pronto estés ofendida y le pegues. La violencia es una agresión de manera física, verbal o psicológica hacia otras personas. Es cuando dos personas o más no se entienden y llegar a los golpes. Es una pelea que incluye golpes palabras fuertes etc. Es causada por algún comportamiento que puede causar daño físico, psicológico o emocional alguna persona. Es causada por algún comportamiento que pueda causar daño físico psicológico o emocional.

Reparación.

Acción de reparar, corregir o arreglar algo que ha sufrido daño. Volver a poner un objeto en su antigua forma mejorada y operativa. arreglar algo, solucionar un problema u otra cosa, pensar en una solución para arreglar algo. Es remediar algo que es una persona mal. Reparar un objeto. Mejorar o arreglar algo para que vuelva a un estado de normalidad. es donde un objeto o algo en particular está dañado a consecuencia de

algo o alguien que lo ha roto. La reparación es buscar la solución a un conflicto y crear la solución o arreglar un objeto. Es un proceso por el cual se arregla algo .es cuando algo está dañado intentas arreglarlo. reparar algo que dañamos. Una o más personas arreglando algo. Es como cuando se nos daña un vaso y queremos repararlo. Es cuando algo que está dañado lo podemos arreglar o reparar. Volver a construir algún objeto o cosa. Algo que estaba roto y lo arreglaron. cuándo algo ya está dañado encuentra la manera de qué vuelva a su buen estado y lo arreglo. La reparación es reparar algún objeto dañado. Cuando hacemos o arreglamos algo. Cuando tú tienes la culpa en algo tú buscas construir de nuevo eso que se rompió. Se refiere a un acto de arreglar o corregir algo que se está dañando o en mal estado. Reparar esa regalar algo que se ha dañado. Es arreglar algo. Restaurar, arreglar o corregir algo que está dañado o en mal estado. Restaurar arreglar o corregir algo que está dañado.

Acuerdo.

Es un papel firmado por varias personas buscando un mejor mundo. Es una resolución a un problema entre dos personas y quedan en un acuerdo para tratar de solucionar. dos o más personas deciden una regla para estar de acuerdo con esa regla. Son unas reglas firmadas por distintas personas para solucionar un problema cuando dos o más personas se ponen de acuerdo en que es como un pacto donde personas se ponen de acuerdo para cómo poner condiciones. Cómo hacer un trato con alguien. Es un pacto o convenio entre Dos personas o más con sus condiciones O compromisos acordados. Un acuerdo es donde se puede establecer un tipo de paz o algo en común que se quiere entre dos personas y se une para lograrlo. Solución o acuerdo de un problema, negociación o conflicto que llega para la solución aceptación de una charla. cuando personas planean algo. Llegar a un acuerdo con alguien que llegar a tener una pelea. Trato entre dos personas o más personas. Un acuerdo es cuando uno trata de reconciliarse con la otra persona. Es cuando se puede llegar a un trato con otra persona. dos o más personas que quedan en un acuerdo. esto hablar hasta llegar a un acuerdo. Cuando dos personas o más dialogan para poder tener un negocio favorable para ambos. Es cuando una persona tiene algún problema con alguien y arreglan el problema de una forma pasiva. Diálogo entre dos personas o más para solucionar algo.

Estar cómodo con alguna propuesta ya sea para toda Colombia o por parte también de tu familia. cuando se logra que algunas personas que están en desacuerdo puedan llegar a algo que les pueda servir por parte y parte. Es cuando dos partes quedan en una promesa. Es un pacto, convenio contrato entre dos o más personas. Es un pacto o convenio entre dos o más personas.

Reconciliación.

Solución de un problema entre dos o más personas. Reparar una discusión personal. Donde dos o más personas aceptaron sus errores cometidos y deciden dejarlos de lado para volver a estar juntos. es recuperar una relación positiva entre dos o más personas que se habían quebrado por algún problema. Es una forma de tratar de arreglar un problema. Como pelear con alguien y arreglar las cosas. Perdonar todo lo malo que pudo haber pasado y establecer armonía y paz. una reconciliación es cuando una o más personas están peleadas por algún motivo y ambos quieren reconciliarse y olvidar lo que pasó. Es un tratado o una solución para un problema pasado y ya ocurrido .es llevar a cabo un acuerdo por lo cual se puede reparar la amistad. Volver hablar con personas con las que tuviste problemas. Llegar a una reconciliación con una persona por alguna discusión. Solución a un problema entre dos o más personas. Donde hablan y quedan en un acuerdo y se reconcilian y dejan todos los problemas .es cuando podemos solucionar los problemas con otra persona o personas peleadas y sean reconciliados por cierta persona o en algún lugar con autoridades .es hablar después de un problema Y estar reconciliados después de todo. Cuando dos personas o más dialogan para arreglar un problema o un disgusto y de ahí se contentan y son mejores y más felices. Es cuando dos o más personas tenían problemas y es bien dejar las cosas así. cuando volvemos con alguien y nos queremos. Tener un acto de conciencia y saber que no puedes quedar mal con esa persona entonces se hacen las paces .es como un proceso de restablecer paz y armonía en una relación o situación ya sea conflictiva. Es cuando se busca estar en armonía después de un conflicto para resolver sus indiferencias. Cuando dos partes resuelven un conflicto es volver a reparar la armonía la confianza y la relación positiva entre personas.

Perdón.

Emoción de arrepentimiento que se da a una persona por hacer una mala acción. Disculparse y aceptar se cometió algún error. Acción de una persona al reconocer que estuvo mal lo que hizo y se arrepiente de eso. Es una acción voluntaria que libera a las personas de sentimientos negativos a rencores hacia otros. Emoción de arrepentimiento por algo que se le hizo a una persona por falta de pensamiento El perdón es una decisión voluntaria que nos libera de sentimientos negativos como el rencor, la ira o tristeza. Es una forma de dejar el rencor o el odio hacia una persona. Por hacerle algo a una persona te disculpas o le pides perdón. perdonarle todo lo malo a una persona dejando atrás del resentimiento e ira hacia esa persona. El perdón se utiliza en una discusión un dilema en el cual una u otra persona pide el perdón. Es una forma de reconciliación. Cuando decides los conflictos con otras personas. Perdonar a una persona porque tuvieron una pelea. reconciliarse con un ser querido o un extraño por algo que a uno no le gustó. acción de aceptar el error y pedir disculpas a eso, es cuando logramos arrepentirnos de las cosas y aceptamos nuestros errores. Persona arrepentida por alguna acción. Perdonar a alguien por algo mal que hizo o pedir perdón por hacer algo mal. Cuando una persona reconoce sus falencias y trata de demostrar su arrepentimiento da sus sinceras disculpas. cuando le pasamos una inquietud o le decimos que no pasa nada a alguien. algo que tú le pides a una persona cuando la embarra. Es como un acto de liberar a alguien de la culpa o el resentimiento que se siente hacia una persona e indica dejar de lado los resentimientos negativos y buscar la paz interior. emoción de arrepentimiento es liberación emocional que implica dejar De sentir rencor, resentimiento, odio o ira hacia alguien que nos ha causado daño.

Talleres del Laboratorio pedagógico teatral

Entrevista a profundidad.

¿Qué conoces sobre el desplazamiento o la migración, según tus vivencias o vivencias de personas afectadas que conozcas?

1. Hasta los 11 años vivía en Venezuela rodeado de las comodidades básicas no era consciente de la situación que se tornaba cada vez más difícil y yo ni

enterado. Mi madre se había mudado a Colombia un par de años antes de mudarme con ella, mi madre vivía con mi padrastro, él trabajaba en un taller de soldadura donde hacían rejas, sillas, arreglos, etc. Mi madre por su parte trabajaba en una lechonería en donde el dueño era un narcotraficante. Su nombre era Emilio Juliet, de hecho tenían el laboratorio en la finca de un embajador uruguayo /paraguayo, no recuerdo bien. El periodo de adaptación fue relativamente sencillo, lo único que resultó difícil fue aprender dichos y palabras diferentes a objetos. Estudiante 1 — 1001

2. Mi abuelo fue parte de la guerrilla y la hija de ella fue la más afectada porque cuando mi abuelo murió a ella la adoptó una familia y esa familia la trataba muy mal y le tocó escaparse porque la guerrilla tenía cuentas pendientes con mi abuelo y mi mamá se tuvo que ir de Boyacá para que no la mataran. Cuando ella llegó a Bogotá, la trataban muy mal y no le daban trabajo en ninguna parte. Después la guerrilla la vino a buscar y la intentó matar, acá en Bogotá. Cuando ella ya tenía a mi hermana y ella se tuvo que esconder por un tiempo, ella nos cuenta que a mi abuelo lo obligaban a matar personas sin haber hecho nada, pero que él veía que a las mujeres que atrapaban a las mujeres y las más y las marcaban con unas cosas de hierro y a los niños los obligaban a matar. Estudiante 2 —1001

3. Conozco la historia de mi papá Adrián Pallares Minorta, fue obligado a desplazarse de Teorama a Ocaña, Norte de Santander, por temas con la guerrilla, ya que su abuela Chunga Minorta era una mujer de mal hablar e inventó chismes en un tomadero de los guerrilleros. Los guerrilleros al enterarse fueron a la casa de ellos en Teorama y los obligaron a abandonar Teorama dejando atrás su casa y tierras en las cuales se había criado parte de su vida mi padre. También mi familia, mis padres, mi hermana y yo nos vimos obligados a desplazarnos por mejores oportunidades de vida, ya que Cúcuta, en Norte Santander, mis padres eran panaderos y vendían en las calles, trasnochaban haciendo pan para el siguiente día vender para que mi hermana y yo tuviéramos un alimento, ellos vendían mientras nosotras estudiábamos y después nos

cuidaban nuestros abuelos. Un día se cansaron de vivir así Y decidieron buscar nuevas alternativas, hace 9 años vivimos acá en Bogotá y hemos pasado por muchas pruebas hasta tener que dormir los cuatro en una sola cama, pasando los años hemos podido mejorar nuestra forma de vida. Estudiante 3 – 1001

4. Mi papá vivía en un territorio de Catatumbo en Norte de Santander, en un pueblito llamado Teorama, mis bisabuelos y abuelos tenían muchos terrenos llenos de cosechas que la guerrilla siempre envió ya que producían muy rápido y llegaban a la casa de mis bisabuelos a ofrecerles una alta suma de dinero por todos esos terrenos. Mis bisabuelos nunca les hicieron caso ya que eran territorios que venían de generación en generación, mi papá en ese entonces tenía 6 años y se la pasaban jugando con los niños del pueblo, un día unos guerrilleros llegaron y se llevaron a todos los niños que estaban jugando con mi papá a la fuerza. En cambio a mi papá lo obligaron a que corriera para la casa, cuando mi papá llegó a la casa habían unos guerrilleros insultando a mis bisabuelos y abuelos, obligándolos a salir de la casa. Les dijeron que si no salían de la casa se llevaban a mi papá, por temor a que se llevaran a mi papá y se lo mataran, ellos se fueron de la casa, sin comida, sin ropa, sin nada, después de caminar varios días llegaron a Ocaña donde vive otra parte de mi familia y los acogieron. Mis papás trabajaban vendiendo pan en los centros comerciales de Cúcuta para cubrir los gastos de la casa, un mes no alcanzaron a reunir la plata del arriendo y la dueña de la casa con policía nos obligó a salir de la casa o si no se los llevaban presos por no cumplir con el contrato. Llevamos todas nuestras cosas a donde mis abuelos y duramos viviendo allá un mes, después tomamos la decisión de venimos a vivir acá a Bogotá, a donde mi tío hermano de mi mamá, dos días después tomamos un bus por 20 horas para llegar acá a Bogotá. En el terminal mi tío y la esposa nos recogieron y así llegamos a Bogotá. Mi papá acá en Bogotá consiguió trabajo en una panadería donde le pagaban \$20.000 al día hace 10 años, nosotros a la semana teníamos que darle a mi tío 150,000 para servicios y comida, entonces a mi papá le tocaba hacer horas extras para poder ganarse los \$10.000 que faltaban. Mi papá sufrió del corazón y

en cualquier momento le dan infartos, un día trabajando le dio un infarto por lo que no pudo hacer esas horas extras, eran las 11 de la noche y mi papá no llegaba a la casa. Fuimos a la panadería donde trabajaba y lo encontramos en el piso, de inmediato lo llevamos al hospital, duró 10 días hospitalizado en coma. Cuando mi papá salió del hospital y llegamos a la casa estaba lloviendo y todas nuestras cosas estaban en la calle mojadas, buscamos una pieza para poder dormir ya que era de noche y gracias a Dios nos arrendaron un cuarto para los cuatro, con humedad, goteras, ventanas rotas y lloviendo pudimos pasar la noche allí. Estudiante 4 — 1101 (hermana de Estudiante 3)

5. Un amigo un día me contó su historia junto a sus hermanos y padres, ellos vivieron toda su vida en el campo, excepto él, ya que lo mandaron durante 4 años a un pueblo un tanto apartado para realizar sus estudios, su familia se reunía con él cada 6 meses o alrededor. Al terminar su bachillerato este se alegró de volver al campo donde pasó sus mejores momentos con su familia, semanas después de su llegada él estaba recogiendo la cosecha junto a sus hermanos y revisando sus ganados, cuando su madre les grita que ya estaba el almuerzo, en mitad de esto empiezan a escuchar pasos de lejos y gritos. Ellos cerraron la puerta, pero momentos después unos soldados enmascarados (probablemente paramilitares) tiraron la puerta y los amenazaron de muerte a los padres y con llevarse a los hijos si no se retiraban de la zona, ellos por temor no pudieron tomar nada de lo que habían construido durante años y caminaron a la villa más cercana. Al llegar ya tenían mucha sed y uno de sus hermanos se desmayó. Pero ellos siguieron caminando hasta que una camioneta se detuvo y les preguntó a dónde iban, el conductor vio el hijo desmayado en brazos y no dudó en bajarse a socorrerlo, luego se subieron al camión y le contaron su historia. Al llegar a la ciudad se despidieron y empezaron a buscar un lugar en donde quedarse. El padre sin saber qué hacer buscó trabajo en un taller mecánico ya que tenía una experiencia básica sobre motores, durmieron un par de días en la calle hasta que el jefe se enteró de esto y decidió arrendarles una vivienda que tenía en el piso de arriba del taller, un mes después la mamá

consiguió trabajo e inscribió a sus hijos en una escuela, ya estable se cambiaron a un apartamento. Muy agradecidos con el jefe del taller le regalaron elementos para mejorar su taller, y lo material no lo es todo así que le dieron su lealtad por todo lo que él hizo para ayudarlos a salir adelante. Estudiantes 5 – 1001

6. Yo migré a Colombia en el año 2020 porque la situación en mi país estaba redifícil, ya mi mamá se había venido para Colombia a buscar una estabilidad para mi hermano y para mí, luego de un tiempo mi mamá nos mandó a buscar para estar con ella pero fue difícil llegar porque fue en la cuarentena. Estudiante 6 — 1002
7. La historia trata de una familia que es conformada por la mamá y dos niñas, ella eran de Acacías. Dueña de una tienda que le dejó el exmarido, pero la guerrilla llegó a decirle que tenían que irse porque si no se llevaban a las niñas, entonces ella decidió empacar e irse a Yopal a iniciar una nueva vida, así montando una pollería y triunfando hasta que la competencia la mandó a matar, pero a ella se lo dijeron que se fuera y así repitió la historia llegando a Bogotá, donde nadie la conoce, por fin viviendo sin miedo con sus hijas sanas y salvas. Estudiante 7 — 1002
8. Según he oído a mi familia, ellos han sido cercanos y han tenido problemas con los grupos armados. Mi papá y unos tíos pertenecieron a los grupos armados durante varios años, mi familia entera una vez iba a ser asesinada por culpa de los enemigos que tenía mi abuela, esas personas fueron con las comunidades de ellos y los llenaron de mentiras, según las historias que he escuchado llegaron en una camioneta Turbo, se parquearon frente al rancho de mi abuela y allí se encontraban dos tías mías y uno de mis tíos, en total eran nueve hermanos y ellos mandaron reunir a todos, después que todos mis tíos estaban reunidos con mi abuela, los tipos sacaron una granada con la cual se disponían a matarlos a todos, pero según me cuentan, los tipos cedieron y no los mataron pero nadie en mi familia sabe el porqué. En mi familia casi desde siempre fuimos

pescadores y vivíamos a orillas del río y según escuché cuando pequeño mis tíos me contaban que cuando salían a pescar encontraban cuerpos o restos estancados en los árboles que se hundían en el río y que era la costumbre escuchar todas las noches gritos disparos y cuerpos arrojados al río. Estudiante 8 – 1002

9. El caso de desplazamiento va desde mi abuela, ya que ella se decidió a venir a la ciudad hace años porque una familiar de ella se había metido como en la guerrilla y ella llegaba y tenía hijos y los dejaba. En ese momento estaban reclutando gente y decidió venir para que los hijos de ella no tuvieran que ver muchas cosas de esas y buscó un mejor futuro. Estudiante 9 — 1002
10. Yo y mi familia llegamos a Colombia en el año 2018, mi primera vez en Colombia fue en Valledupar, mis hermanas y yo solo duramos dos meses y mi mamá se quedó por dos años y después se regresó a Venezuela. En el 2020 nos volvemos a regresar a Colombia Pero esta vez no fue valledupar sino a Bogotá, nosotros migramos por la situación económica de mi país que no estaba bien. Estudiante 10 — 1002
11. Mi caso comenzó cuando empezó la crisis en mi país, por culpa de los gobiernos bajaron las ventas de los locales de mis papás y muchos desastres en todas las calles. Aunque nunca me faltó nada gracias a mis padres que sobre todo siempre trataron de mantenernos fuera de la necesidad y la violencia, mi mamá decidió buscar su tranquilidad y que migráramos a otro país, ya que aunque le tocara esforzarse un poquito más quería estar fuera de eso, ya que casi nunca había luz, agua, gasolina. Tocaba viajar a comprar alimentos, etc. Ahora es mi padre quien se encarga de todo en Venezuela y de igual manera siempre ha tratado de ayudarnos desde allá. Estudiante 11 — 1002
12. Me han contado sobre lo que pasó con el pueblo indígena Nasa, la mayoría de mi población fue desplazada por grupos armados solo por los Terreros que se tenían, eso llevó a muchos enfrentamientos y los que se negaban a protestar los mataban y los forzaban a mirar y si no era así amanecían muertos o se lo

llevaban. Pues muchas familias nuestras se fueron para distintas zonas del país y mi familia no es la excepción, esta situación no es reciente, siempre ha pasado así, mi familia ya cansada de tanta violencia llegó a Bogotá y se establecieron en el barrio Alfonso López y han peleado desde acá de Bogotá por su territorio. Estudiante 12 — 1002

13. Para mí migrar a otro país fue muy triste porque estaba dejando a mi familia y amigos, dejando todo lo que quería y cuando llegué a Bogotá fue más difícil porque no tenía nada, pero mi mamá y papá ellos pensaban que podíamos vivir mejor y ayudar a nuestra familia que se quedó en Venezuela, ya pasó un tiempo de que nos fuimos de nuestro país y todavía sigue siendo triste, pero todo bien. Es difícil estar aquí porque no tenemos más familia, estamos solos y a veces nos tratan mal por ser venezolanos. Estudiante 13—1002

14.— 15. La decisión de salir de mi país fue tomada por la necesidad de más oportunidades económicas, ya que el sueldo que le pagaban a mi papá no era suficiente para mantenernos a nosotras. Las cosas en Venezuela estaban muy caras, no había agua ni luz. Entonces mi papá decidió migrar a Colombia para darnos un mejor futuro o una mejor vida. A los tres meses mi papá nos dijo que nos viniéramos a Colombia y mi mamá dijo que sí, unos días después mi papá mandó el dinero para pagar el viaje, entonces salimos en la madrugada, fue muy difícil despedirnos de mi abuela y tía porque no sabíamos cuándo las íbamos a volver a ver y tampoco el lugar donde vivimos por 11 años. El viaje fue muy difícil porque viajamos en motos por casi 5 horas más o menos, luego llegamos al puerto, agarramos un bus que viniera a Bogotá. Estuvimos encerradas en cuatro paredes por mucho tiempo sin nada con qué distraernos, nos la pasábamos aburridas pero con el tiempo nos fuimos adaptando a la vida en Bogotá y aquí estamos luchando cada día. Estudiantes 14 y 15—1002

16. Todo empezó un día muy normal, la situación se estaba complicando cada vez más, nunca faltó la comida pero cada día era más complicado conseguirla al igual que el dinero. Mi mamá sin pensarlo decidió viajar a Colombia para un mejor futuro

de mi hermana, mi abuelita y yo. Días después con el corazón muy triste salió de nuestro país lo cual sabía que no sería fácil para las cuatri, pero sería para un bien de todas, mi mamá viajó y fue algo muy triste tendría que acostumbrarse a nuevas costumbres, la forma de hablar y entenderse, socializar y convivir con personas las cuales ya estaban acostumbradas a su gente de su país, pero sin pensar tanto en eso, trabajó y luchó por las cuatro, Nos sacó adelante y ella mejoró su calidad de vida. Años más tarde las tres viajamos donde mi mamá para nosotros sería también muy triste dejar nuestra gente, familia, amistades pero todo sería por un bien, nos costó adaptarnos, recibimos muchas críticas en el colegio, pero con el tiempo todo cambió, nuestro acento cambió y unas que otras costumbres. Estudiante 16—1002

17. El desplazamiento es cuando la familia vive en el chocó o Venezuela, allí por generación de familias viven en ríos que rodean su hogar, sin embargo la violencia del conflicto armado que azotan el departamento del chocó obligaron a su familia a huir. Un día los guerrilleros llegaron al pueblo, comenzaron a amenazar a los residentes. Los familiares vieron cómo se llevaban a la mayoría de sus seres queridos y la otra mitad decidieron que ya era hora de irse del Chocó, empacaron lo poco que les dañaron, sin embargo ellos tomaron una decisión y era ir sin ningún rumbo a ningún lado a donde llegar, porque donde ellos iban los iban a buscar por la gente de la guerrilla. La guerrilla quería dejar el pueblo solo para ellos y dejar las personas más jóvenes a cargo de ellos y a las mujeres las violaban y las dejaban embarazadas, las ponían a cocinar como si fueran esclavas de ellos. Estudiante 17 – 1101

18. Mi familia la mayoría es de Santander, más en específico de Charalá, donde en los tiempos de 1990 a 2007 se vivían los picos más altos en cuanto a la violencia. No recuerdo bien en qué año fue pero cuenta mi abuelo que los paracos bajaban de las montañas al pueblo a causar terror, ellos mataban, secuestraban y torturaban a los civiles, hubo un tiempo en el que la directora del colegio del pueblo sacaba a los estudiantes del colegio y se los prestaba a dichas personas, ellos se las llevaban dos o tres horas y luego las devolvía. Actualmente esa directora está pagando más de 20 años de cárcel. Y como este caso, en Colombia se presentan muchos más en zonas con poca población y vulnerables. Estudiante 18—110 1

19. Es la historia de una familia que vivía en un pueblo de Colombia conformada por cuatro hijos, una madre y un padre. El padre salía a trabajar (pero aparentemente trabajaba con uno de los grupos armados), en esos momentos se encontraban en esa zona los grupos armados en "guerra" entre ellos. Un día el padre nunca llegó a la casa, en el pueblo decían que después de unos días encontraron cosas que él tenía, hasta el día de hoy no han encontrado el cuerpo. Después de la muerte del padre a la madre le tocó hacerse cargo sola del hogar, ella junto con la ayuda de sus dos hijas mayores logró mantener el hogar por varios años, pero después de un tiempo la cosa se puso difícil y tuvieron que viajar a Bogotá en busca de oportunidades ya que no había en su pueblo. Estudiante 19—1101

20. Mi abuela vivía con mi abuelo en una finca en San Martín, Cesar, ellos tenían muchos cultivos y un día unos señores mataron a mi abuelo y mi abuela tuvo que irse de pueblo porque la habían amenazado, después buscaron a mi abuela y la amenazaron otra vez y tuvo que desplazarse otra vez. Estudiante 20 — 1101

21. Lo que puedo decir del desplazamiento es que es una situación que no debería de suceder, es muy duro tener que abandonar tu hogar por amenazas o situaciones financieras que no puedes manejar. Estudiante 21—1101

22. Las historias que yo menciono son de amigos compañeros y familiares, en mi caso afortunadamente nunca me tocó vivir algo así. Como un ejemplo podría ser mi amigo Carlos, el cual desde hace 6 años fue desplazado a su país debido al mal manejo del país que tenían sus dirigentes, además su padre también fue para Chile para conseguir una vida mejor, luego se va a llevar a Carlos. También Ana, ella fue desplazada de su país por lo mismo que Carlos, porque quería conseguir una vida mejor y parecida a Carlos, también su padre se fue luego de estar aquí un tiempo, junto a su hermano se fueron para Estados Unidos, pasaron por el formoso Darién arriesgando su vida luego obligaron a Ana a irse de nuevo para Venezuela. Estudiante 22—1101

23. Conozco a un amigo que vivió en un pueblo en Caquetá Y de lo que recuerdo que me contó un día en el colegio fue que él vivía tranquilo con su familia y amigos. La familia tenía como una pequeña finca y el papá unas que otras veces también trabajaba

pescando. Pero todo cambió cuando un día los grupos armados irrumpieron en el pueblo, la violencia y el miedo se apoderaron de las viviendas, así que él y su familia tuvieron que escapar de allí en medio de la noche dejando todo atrás. Después de varios días llegaron a Bogotá, la ciudad era conocida para ellos más que todo para él, la familia encontró dónde instalarse en un barrio popular donde otros desplazados como ellos habían encontrado refugio pero al principio la vida no fue fácil para ellos, el padre no encontraba trabajo y la madre tenía que hacer largas filas para obtener ayuda humanitaria. Luego él se metió al colegio donde yo estaba, era tímido pero poco a poco se iba adaptando Y nos fuimos conociendo, estuvimos estudiando juntos hasta Noveno grado porque él se fue y a mí me cambiaron de colegio. Estudiante 23— 1101

24. Relato esta declaración no como un perjudicado sino como un narrador de una persona perjudicada dentro de su país. Mi amigo Richard es un venezolano quien tuvo que irse su país debido al declive económico de su país, afectando su salud como educación y sufriendo hambre y la falta de oportunidades e incluso el trabajo no era suficiente para pagar un poco de digna comida, debido a sus situaciones y falta de ayuda se vieron obligados a irse de su país habitando nuestro país Colombia, siendo discriminados por venir de otro país en declive, debido a que estos no fueron los únicos sino que muchos venezolanos vinieron al país en masa causando algo de sobre población. Con el tiempo se adaptaron y consiguieron trabajo y un lugar donde vivir pero este proceso lleva bastante tiempo de confianza y respeto. Estudiante 24—1101

25. Mi proceso de migración. Todo comenzó con mi mamá migrando a la ciudad de Bogotá, dos años después mi mamá volvió a la isla de Margarita, Venezuela, con la idea de que nos viniéramos a vivir con ella acá en Bogotá. Fue difícil para mí adaptarme a un lugar completamente diferente a lo que yo estaba acostumbrada, acostumbrarme en una nueva casa a personas, al frío, pero para ser sincera la experiencia no ha sido tan mala, hice amigos, me acostumbré a vivir acá. No es fácil irse de un lugar a otro, pero todo depende si es por algo mejor y hay que verlo de manera positiva. Estudiante 25 — 1102

26. Inició mi historia contando sobre el desplazamiento en el Guaviare, en este sector se frecuente mucho este tema, pues gran variedad de personas de este sector es desplazadas por variedad de razones. Personalmente no soy de este departamento, tuve la oportunidad de ir a conocer y vivir en este lindo departamento como lo es el Guaviare. Vemos extensa variedad de flora y fauna y los atardeceres más hermosos de los que te puedas imaginar, pero en este departamento sobresale la guerrilla, sobresalen los paracos Quienes se pueden afirmar que fácilmente comandan este sector y municipios y pueblos de sus alrededores. Viví un año y medio en el municipio de Calamar — Guaviare, exploré culturas indígenas, con la ganadería y estudié el técnico en agropecuario. Manejé moto, aprendí de este pueblo muchas cosas, hasta que empecé a salir con amigos, conocer personas de más edad y un paraco líder se enamoró de mí, me quería para ser su mujer, así que me buscaba por cielo y tierra hasta que finalmente habló con mi mamá y le comentó dicho amor, el cual mi mamá rechazó con mucha certeza y me indicaron que tenía que desplazarme a la ciudad de Bogotá nuevamente por mi bien. Y así fue como me tocó dejar a mi mamita y a mi hermano en este lugar anteriormente mencionado. Estudiante 26— 1102

27. Yo migré de Venezuela a Colombia en el año 2021 debido a la situación económica tan crítica que vivía en mi país, muchas veces no teníamos para comer, teníamos que comer arepas solas o arroz solo, a mi mamá no le alcanzaba para comprarme tan siquiera un par de zapatos, yo tenía que guerreármela para poder conseguir un lápiz para mis estudios. La mayor preocupación de mi mamá era que aparte de no poderme dar lo básico, mi hermano en cierto modo corría peligro, el barrio donde vivíamos era muy peligroso, habían malandros y colectivos, a quiénes no les importaban matar a la gente que se encontraba en la calle, mi hermano tenía el vicio de las drogas y se estaba yendo por el mal camino, vivíamos una angustia día a día porque mi hermano se la pasaba en la calle y cuando se metían los colectivos al barrio yo tenía que correr a buscar a mi hermano sin importarme si ponía mi vida en riesgo o no, mi mamá se la pasaba trabajando, incluso mi hermano también trabajaba, pero aun así no alcanzaba, por eso decidimos venirnos a Colombia, ya estando aquí todo mejoró. Estudiante 27— 1101

28. La historia de desplazamiento que tengo es de una amiga llamada Ster, ella me contaba que ella de pequeña jugaba demasiado, ella me decía que comía tierra y eso me daba como asco pero a la vez me daba risa, ella así como me contaba cosas graciosas y hablábamos mucho de lo que hacíamos, me contaba cosas que me hacían pensar en lo cruel que es el mundo para algunos, me dijo que cuando estaba más grandecita, los guerrilleros se la llevaron a ella y a otras chicas de su comunidad, ella siempre que me contaba eso se ponía muy sentimental, me dijo que las ponían a hacer muchas cosas y que sí las tocaban o deseaban no podían decir nada ni reclamar nada, solo tenían que obedecer, las marcaban como ganados para servirle algunos de ellos, lo triste es como las marcaban ya que les ponían metal caliente como si fueran ganado. Cuando me mostró la cicatriz en su pierna me sentía tan mal, también tenía una cicatriz gigante en su brazo, me contó que un día ese campamento fue invadido por paracos que tiraban granadas y tiraban balazos a todos lados, en unas estiradas de granadas una granada impactó con ella y casi le quita el brazo. La cicatriz desde venía desde más arriba de la muñeca hasta la división del codo, los doctores decían que tal vez tenían que apuntarle el brazo pero ella les pidió que no, ella siempre fue alegre muy graciosa, aunque tenía un pasado demasiado triste, ella se fue del colegio y no volví a saber de ella. Quisiera volver a verla para ayudarle como lo hacía cuando estaba conmigo esta es la historia de Ster. Estudiante 28 – 1102

29. Tengo más o menos idea de sobre lo que es el desplazamiento forzado en Colombia, ya que en mi pueblo se vivió eso, donde no puedes vivir tranquilo por el miedo de que me pase algo, o a un familiar o amigo. Tenía que estar pendiente de unos carros o camionetas porque si te dejabas ver de esas personas te hacían algún tipo de daño, ya que ni tranquilo podías salir después de las 8 de la noche, porque normalmente a esas horas pasaban donde estabas en tu casa encerrado y escuchabas los disparos y ese es mi conocimiento del desplazamiento forzado, donde tienes que huir por algún miedo a que me pase algo, tengas que irte de tu pueblo solo porque los paramilitares no te dejen convivir en él. Estudiante 29—1101

30. Del desplazamiento fue víctima el papá de mi abuela que vivía en Iscuande un pueblito pequeño cercano de Buenaventura, él vivía allí junto a su hija y a su mujer,

ellos tenían sus cosechas en ese sitio, un día no más él salió de la casa por un momento, en ese momento llegaron señores desalojándolos a todos los que estaban allí adentro, con drones rociaban desde lo alto para que marchitaran la cosecha. Mi abuelo se sintió muy triste, decaído, viendo como dañaban todo y no tuvo de otra que salir de ahí con todas sus cosas destruidas y sus cosechas marchitas. Estudiante 30 — 1102

31. La historia de mi familia que salimos del país por la situación de este país. Cuando llegamos mis padres empezaron a trabajar y mi hermano y yo a estudiar. Hay muchos casos de familias que son desplazadas ya sea por situación económica, familiar o por obligación. Estudiante 31—1102

32. Eran un pueblo en un área muy rural y abandonada por el gobierno, mi abuelo con apenas 15 años por la pobreza y la falta de oportunidades con sus papás decidieron irse del lugar y empezaron a hacer rumores de la guerrilla y partieron a Boyacá, cuando llegaron las primeras hermanas tuvieron que estar en la calle, pero su papá empezó a trabajar para luego irse a Bogotá, acá en Bogotá llegaron y se quedaron en una pieza y con el tiempo abrieron una tienda. Estudiante 32—1101

33. Jonathan tenía 31 años, vivía en Caracas, Venezuela, con su esposa Ana y sus dos hijos, Juan de 12 años y Sara de 7 años. Jonathan y Ana doblaban turno en sus trabajos para poder con la economía, que en su país no era buena . Cada día se les complicaba más por las casas de alimentos y medicina lo cual no podían seguir así. Decidieron migrar a Colombia y aunque fue muy difícil adaptarse les fue mucho mejor. Estudiante 33—1102

34. Esta historia parece ser vivenciada por un integrante de mi familia o bueno varios, este caso le ocurrió y me lo transmitió mi abuela materna. Resulta ser que hace tiempo cerca de la adolescencia de mi mamá, hubo una época de vacunas, toque de queda y ciertos grupos de personas que utilizaban esas tierras para usos no muy concretos, los cuales realmente eran usos malos, sin profundizar mucho se les llamaban "traquetos". Por cierto esto sucedió al sur de Bolívar, es casi una sucursal parece ser, pero es un pueblo, está a unos 7 minutos de San Martín de Loba, se llama Chimi El pueblito, con

este tema en su mayor auge cierto grupo armado tomó fuerzas para hacer estos toques de queda y demás, agregando, en este tiempo se ansiaba el oro de ese lugar, las maquinarias se utilizaban demasiado además de explosivos y otros utensilios, contaminaron muchas partes que conducían al río Magdalena, todo sumado produjo disgusto en los habitantes. Pero entre ser obligados a vender tierras para producción de cocaína y las partes donde pescaban contaminadas (agregar que el principal recurso de este pueblo es la pesca) la gente comenzó a plantearse si irse de ese lugar aún más cuando desecharon la maquinaria inservible en un pozo en el cual desecharon basura y se quemaban. Con esa costumbre al quemar también esas maquinarias, cierto día explotó el cual condujo a una onda de radiación. La cual también tuvo repercusiones en las plantaciones y enfermedades en la población, además de muertes, persecuciones y tiroteos, los cuales desesperaba a los habitantes. Mi mamá hizo parte del fenómeno en busca del oro, por desgracia parecía haber escasez de recursos, al ver eso mi mamá migró hacia aquí, Bogotá. Cabe aclarar que hasta mis 5 años estuve en ese pueblo, luego me mudé con mi mamá y bueno mi abuela se quedó pues todo lo que construyó estaba allá. Luego se mudó con nosotros por pedido de mi mamá, pues él trabajo constantemente la consumía y así transcurrió el tiempo y hasta hoy realmente no sé hasta qué punto sucedió o siguen sucediendo esta situación. Gracias. Estudiante 34 — 1101

35. La historia que llega a mi mente es aproximadamente hace dos años y medio, cuando asesinan a un padre de familia por ciertas calles. Él era un socio de una empresa de transporte y además pues prestaba servicio de transporte donde llevaban a las comunidades en general y a muchas personas. Un grupo al margen de la ley en específico, el ejército de liberación nacional ELN sacaron una nota difamando al pobre padre de familia, diciendo que estaba vinculado con las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia ejército del pueblo FARC — EP, ellos tomaron cartas en el asunto y lo mandaron a asesinar con el grupo Domingo Laín, donde piden la orden a los sujetos, los cuales secuestraron torturaron, asesinaron y despojaron de su automóvil, donde él se dirigía hacia la ciudad. Dado ese caso, su familia tuvo que salir del departamento gracias a las amenazas y para proteger su integridad, ya que se

descubrió que cuando el padre de familia había dejado a su primera esposa, él había iniciado una vida amorosa con otra mujer, la cual fue la que alertó y atentó con ese grupo, para poder quedarse con los bienes materiales y ahora persigue al hijo, para que no reclame lo del padre y así cumplir con su cometido de quedarse con el 100% de sus bienes materiales. El joven se ha prometido volver a ese departamento con la esperanza de que algún día eso acabe y él pueda tener la tranquilidad de estar seguro y salir a la calle sin miedo de que le pueda pasar algo. Estudiante 35 – 1102

36. La historia trataría básicamente de cuando Maduro ganó el gobierno y todas las personas pensaron que todo iba a ser diferente. Los papás ya se comenzaron a quedar sin trabajo, no había comida en los supermercados, y los papás trataban de mil maneras de buscar dinero, ahí comenzaron a salir del país. El papá se quedó sin trabajo y la mamá y él discutían mucho por el dinero, a lo que el papá se tuvo que ir del país para buscar un mejor futuro y sus 3 hijos y la esposa se quedaron en Venezuela, por un tiempo estuvieron bien económicamente con el dinero que le enviaba el papá, pero ya todo se comenzó a poner peor, no encontraban comida, el dinero que les enviaba el papá al cambio ya no era nada. La mamá decide migrar a Colombia sola y dejar a sus hijos solos con unos familiares, en todo ese tiempo, los familiares trataban muy mal a los niños a pesar de que el papa enviaba dinero, los niños se sentía abandonados y reprimidos, un día los niños llaman llorando a la mamá diciendo que vaya por ellos y la mamá decide volver a Venezuela a buscar a sus hijos, ella junto a sus 3 hijos viajaron a Colombia, la mamá no tenía trabajo y pasaron un momento muy difícil solo viviendo con lo que les enviaba el padre. Después de varios meses la mamá logro conseguir trabajo y los niños poco a poco fueron asimilando el hecho de que ya no estaban en su país, a pesar de que lloraban mucho y se sentían muy lejos de su familia, se fueron acostumbrando a un nuevo estilo de vida, con nuevas personas. Entraron a estudiar, fueron contando su historia y se dieron cuenta que no eran los únicos niños venezolanos que estaban fuera de su país, ellos empezaron a tener nuevos amigos y aunque sufrieron mucho por los comentarios de los demás compañeros que no los aceptaban salieron adelante y se sintieron en un lugar seguro,

aunque claro viendo todo lo que pasaba en su país se sentían muy tristes. Estudiante
36 – 1101

Árbol Genealógico



Elaboración



Resultados

TALLER: PREGUNTAS DE COCREACIÓN ENTRE ESTUDIANTES

Preguntas realizadas por los estudiantes sobre el desplazamiento y la migración.

¿Por qué han huido de sus países?

¿En qué condiciones viven?

¿Qué desafíos enfrentaste al adaptarte a un nuevo país?

¿Te sientes bienvenido en tu nuevo entorno?

¿Qué opinas de las políticas migratorias de tu nuevo país?

¿Cuántas personas han sido desplazadas en Colombia debido al conflicto armado?
Alrededor de 8 millones

¿Cuáles son las principales causas del desplazamiento en Colombia? Conflicto armado, la violencia y las violaciones de Derechos Humanos

¿Afecta el desplazamiento a la economía de las personas afectadas? El desplazamiento puede llevar a la pérdida de empleos, ingresos y medios de vida lo que puede aumentar la pobreza

¿Qué papel juegan las ciudades en el proceso de desplazamiento? En ciudades como Bogotá, Medellín y Santa Marta ha sido receptoras de grandes cantidades de personas desplazadas y migrantes, lo que puede generar desafíos para la infraestructura y los servicios públicos.

¿Cómo se puede abordar el desplazamiento de las migraciones en Colombia?

Es importante implementar políticas públicas que aborden las causas del desplazamiento, como la violencia la pobreza y que brinden apoyo a las personas desplazadas.

¿Cuáles son las principales causas que llevan a las personas a desplazarse de su país?

¿Cómo afecta el desplazamiento a las familias y comunidades que se ven obligadas a dejar sus hogares?

¿Qué desafíos enfrentan los migrantes al llegar a un nuevo país o región Y cómo pueden superarlos?

¿Cuál es el impacto del desplazamiento en la economía y la sociedad del país destino?

¿Qué medidas pueden tomar los gobiernos y organizaciones internacionales para abordar las causas profundas del desplazamiento y proteger los derechos de los migrantes?

¿Conoce usted sobre el desplazamiento y los migrantes?

¿Que la gente toma la idea de desplazarse?

¿Qué país aporta más migrantes a Estados Unidos?

¿Cuáles son las principales causas que llevan a las personas a migrar de sus países de origen?

¿Cuáles son los desafíos legales que enfrentan los migrantes al cruzar la frontera?

¿Qué circunstancias suelen llevar a las personas a tomar la decisión de realizar una migración y cómo difieren de los desplazamientos de largo plazo?

¿Cómo afecta emocionalmente a las personas un desplazamiento temporal?

¿Qué recursos o apoyos son fundamentales para alguien que ha tenido que expresarse temporalmente por razones personales o puede ser laborales?

¿Cuáles son los mayores retos que enfrentan las personas que experimentan migraciones?

Cuál es el principal motivo de tu desplazamiento

¿Cuánto tiempo llevas desplazado y cómo ha sido tu experiencia hasta ahorita?

¿Cuáles son los mayores desafíos por los que has pasado en este nuevo lugar?

¿Cuáles son las ventajas y desventajas que has encontrado en tu nueva residencia?

¿Tienes planes de regresar a tu lugar de origen?

¿Cuáles crees que son los mayores desafíos que puedo enfrentar un migrante?

¿Cómo fue tu experiencia durante el viaje?

¿Cómo ha sido recibido en tu nuevo país?

¿Cuál es tu situación actual en términos de residencia y empleo?

¿Cómo has mantenido tus relaciones con familiares y amigos en tu país de origen?

TALLER DE COCREACIÓN — MÁSCARAS

¿QUIÉN ES TU PERSONAJE? – CREACIÓN DE BIOGRAFÍAS

Anne Lucía Gates

Edad: 24 años

Lugar de nacimiento: Bogotá D.C. — Colombia

Ana Lucía Gates desde pequeña mostró un gran interés por la ciencia y la salud, se graduó de bachillerato con honores y fue aceptada en la Universidad Nacional de Colombia, donde estudió medicina. Durante su carrera se destacó por su dedicación y pasión, por ayudar a los demás, logrando completar su formación en solo seis años. Experiencia profesional: A los 24 años la doctora trabaja en un hospital público en Bogotá. Donde realiza su residencia en medicina interna. Su labor se centra en brindar atención a pacientes con diversas patologías y participar en programas de salud comunitaria, donde ha conocido distintas personas que son migrantes y desplazadas.

Mi nombre es María Antonia López García, tengo 43 años. Nací el 23 de enero en Teorama, Norte de Santander. Vivo en una casa grande con mucho terreno para cultivar, vivo con mi hijo que tiene 21 años. Un día la guerrilla llegó a mi casa y me obligaron a salir de mi casa, pasé a ser desplazada. Después de días y días de caminar, agotados llegamos a Soacha donde recibimos ayudas en unos cambuches para poder vivir, días después me enfermé, me desmayaba, vomitaba, súper débil. Un día estaba muy mal, al llevarme al hospital me dijeron que tenía una grave enfermedad conocida como Leucemia, me cuidaba mi hermana María Paula. No supe mucho de mi hijo ya que casi no me visitaba, pero tras pasar las quimio y recuperarme, al salir del hospital me llegaría una llamada anónima que me relataría todo lo que pasó mi hijo.

Mi nombre es Salomé, tengo 6 años y vivía en Venezuela. Siempre he sido llena de risas y juegos desde muy temprana edad, aprendí a disfrutar de los pequeños momentos jugando con mis dos hermanos Pablo y Aristóbulo y escuchando historias que mi mamá les contaba por las noches. Mi papá trabajaba y aunque a veces era duro siempre encontraba tiempo para jugar con nosotros. Mi vida cambió cuando mi familia se vió obligada a desplazarse debido a la violencia en mi país. Un día el sonido de disparos y el miedo que se apoderó de mi hogar hicieron que mis padres tomaran la difícil decisión de dejar todo atrás con el corazón lleno de incertidumbre, durante el

desplazamiento mostré una valentía sorprendente a pesar del miedo, me aferré a la mano de mi mamá.

Mi nombre es Luz Marina, nací el 12 de febrero de 1985 en Venezuela, crecí en un barrio popular, desde pequeña he demostrado una gran determinación y un deseo de superarme a pesar de las dificultades económicas que enfrentaba con mi familia. Tengo tres hijos y vivo con ellos y mi esposo Samuel. Siempre he inculcado valores como la perseverancia y la importancia de la educación. La llegada de mis pequeños trajo alegría a mi vida pero también desafíos financieros. Con el tiempo la situación en Venezuela se volvió insostenible, la escasez de alimentos, medicinas y oportunidades laborales hizo que migrara a Colombia en busca de mejores oportunidades para mi familia y para mí. Con el dolor en el corazón dejé a mis hijos bajo el cuidado de los abuelos paternos.

Yo Aurora Mallarino, nací el 14 de junio del año 2000 y tengo 24 años actualmente, soy hija de Víctor Mallarino uno de los directores y actores más importantes hoy en día en Colombia. Nací en un barrio del norte de Bogotá y estudié en un colegio bilingüe en el cual me dieron muchas oportunidades. Durante mi infancia mi padre me llevaba a los escenarios donde trabajaba, ahí conocí al director Marco Tulio, el cual más adelante me ayudaría a conseguir un trabajo como guionista en su última obra "Lazos Cruzados" la cual me ayudaría a construir mi carrera como guionista y me daría un reconocimiento a nivel mundial puesto que trata temas acerca del desplazamiento y la migración.

Mi nombre es John Jairo, nací en un pequeño pueblo cercano en Medellín, desde muy pequeño me interesaron las obras de arte que pintaban en los muros y casas de mi pueblo, tanto que me gustaba decir que de grande sería un gran fotógrafo o un gran pintor. A la edad de 14 años tomé la peor decisión que pude haber tomado en toda mi vida, decidí unirme a un grupo de guerrilleros que les gustaba ir a tomar a un pequeño bar del pueblo, esto ya que mi mamá estaba en un estado de salud muy crítico, lo que

no la dejaba trabajar por lo que yo decidí ganar un poco de dinero en la guerrilla para poder pagarle sus medicamentos. Después de años de esclavitud en la guerrilla, gracias a un paramilitar pude escapar del país, como destino elegí Panamá, donde al fin pude estudiar lo que soñé desde niño, Fotografía. Gracias a que saqué mis estudios adelante ahora puedo mantener a mi mamá y contar la historia de mi vida en la exposición de fotos que ahora hago todos los fines de semana en mi pequeño pueblo.

Soy Marlon Eduardo Tres pueblos, también conocido como uno de los mejores fotógrafos. Nací el 24 de junio de 1937 en Boyacá, en un hospital llamado Hospital Universitario San Rafael de Tunja, allí en mi niñez sufrí bastante, ya que desde los 10 años me reclutaron los paramilitares para formar parte de ellos. A mi familia la mataron porque no me querían dejar llevar. Me llevaron a un monte, me entrenaron y fui uno de los mejores, solo me ponían misiones extremas o casi imposibles. En una misión tenía que ganar territorio y era un pueblo cerca de Medellín, tuvimos que desplazar gente, incluso matar, en ese sitio nos llegó un grupo de guerrilleros, estuvimos en intercambio de balas y una de esas balas me conectó en el brazo, herido escapé y uno el guerrillero que me disparó me siguió y en esa misión pudimos escapar. Gracias a ello viajé a España y pude lograr estudiar lenguas, un amigo que conocí allá me dijo que estudiara fotografía, lo hice y gracias a él puedo transmitir mediante fotos lo que yo viví y cómo podemos solucionar y aprovechar las oportunidades que da la vida.

Mi nombre es Isabel de Burgos, nací en Colombia en el año 1969, en Antioquia. Estudié en el colegio La Salle de Popayán. A la edad de 13 años llegó la violencia cerca de mi casa por lo que tuve que dejar el colegio y migrar a Bogotá, en donde estaría más segura con mi familia. Seguí mis estudios y a la edad de 18 años pude obtener mi bachillerato. Comencé a estudiar marketing pero cuando terminé mi carrera el desplazamiento forzado se empezó a ver en casi todos los departamentos de Colombia y me hizo recordar cuando me pasó a mí. A la de 26 años comencé a entrevistar personas desplazadas y me conmovieron bastante sus historias, comencé a tomarle

fotos con mi celular a las personas con las que hablaba y me querían así que creé una página donde subía solo contenido de la violencia que sufren las personas. Después de un tiempo comencé a estudiar fotografía. Me interesó la fotografía porque esas personas me recuerdan a mí. Hoy en día Soy una famosa reconocida por mi trabajo.

Esta historia comienza con mi nombre, me llamo John Fredy, más conocido como John F, soy comandante de un grupo de paramilitares. Terminé metido en este cuento debido a la falta de dinero. Cuando era pequeño el dinero nos hacía mucha falta tanto a mí como a mi familia. En ese tiempo ya me gustaba el dinero, me gustaba conseguirlo fuera bueno o malo, lo importante era tener. En mi pueblo llamado El Plateado en Cauca era muy difícil conseguir el dinero, pero aún así me la buscaba pero igual no alcanzaba, hasta que un día se me acercó un grupo de hombres que padecían militares a ofrecerme dinero a cambio de hacer unos trabajos con armas y pues terminé aceptando. Cuando me dieron mi primer pago quedé asombrado al ver tanto dinero y pues desde ahí me quedó gustando todo este cuento hasta llegar a ser uno de los jefes.

Yo soy Alexa Elizabeth Romero Hernández, tengo 22 años y nací en Venezuela. Desde muy joven mi pasión por la narrativa y al cine me llevó a soñar con convertirme en guionista. Mi trayectoria comenzó en la escuela secundaria donde me destacaba en las asignaturas de Literatura y Lenguaje. Estudié Primaria, Secundaria, pero también estudié una licenciatura en comunicación social, tengo una especialización en guión para cine y televisión e hice un curso de escritura creativa y guión. Tengo experiencia laboral en asistente de producción, guionista para proyectos de publicidad y cortometraje. Actualmente estoy desarrollando proyectos de guión para series y largometrajes. Aunque soy de Venezuela me tocó migrar a Colombia. Actualmente soy guionista de una obra llamada "Lazos Cruzados". Conocí a Aurora Mallarino, quien es mi compañera guionista en esta gran obra. El director de esta obra se llama Marco Tulio, los tres hemos hecho un gran equipo de trabajo y hemos sacado adelante la obra. Lo que me inspiró para querer ser guionista de esta obra es que soy migrante, como como dije antes, nací en Venezuela y gracias a todo lo que aconteció en el

gobierno, me tocó migrar a Colombia a mis 11 años, y al ir culminando mis estudios me apasionó ser guionista y lograr contar mi historia.

Soy Richard Ramos, un fotógrafo de 24 años que está en la meta de conseguir ser mejor fotógrafo del mundo. Nací el 2 de mayo del 2000, a las 12 a.m. en el Hospital Kennedy. Mi vida ha sido un cierto tipo de sube y baja porque he estado en momentos malos y buenos. Lo que me tiene hoy en día donde estoy, es que estudié desde pequeño teatro, pero a mis 12 años me comenzó a gustar la carrera de fotografía. Me inspiró tomar la foto más perfecta del mundo y en el teatro ver cómo presento cada foto con la mejor perfección y calidad deslumbrante. Es tan satisfactorio ver cómo he logrado todo esto. Hoy estoy en una obra la cual conmoverá al mundo porque habla sobre las verdaderas cosas del desplazamiento y esto que pasa en mi país que amo tanto no puede seguir suce...

Yo era Brayan, un joven rapero que resuelve la vida cantando en la calle, mi vida fue muy dura pues nací en Soacha en una zona que la estipulan como invasión, por ende nací en un hogar muy pobre, mi papá me dejó solo con mi madre y desde muy pequeño me ha tocado rebuscarme mi comida y la de ella, pues está muy enferma como para trabajar. Un día como otro cualquiera llegué a casa y noté que mamá no estaba bien, casi no podía hablar así que llamé una ambulancia, pasaron horas en el hospital y me llaman y me dicen que mi madre contrajo una enfermedad terminal y que su tratamiento está valorado en 7 millones. ¿En ese momento colapso en depresión y desespero pues yo un pelado pobre que a duras penas tiene para comer de dónde sacaba 7 millones? Mi mamá queda hospitalizada pero no la pueden operar ni tratar hasta pagar al menos la mitad, yo me voy a la calle a buscar trabajo pero me rechazan por mi aspecto y mi edad. Así que voy a hacer lo mío, cantar en la calle, pero esto no es suficiente para cubrir los gastos de mi madre. Pasaron tres días y no había reunido ni \$500,000, pero el 18 de marzo del 2000 llegó un militar que por alguna razón sabía que estaba mal, me ofreció trabajo, me resolvió la vida en un instante con palabras bastante tentadoras,

pues me dijo que me pagarían grandes sumas. Le comenté lo de mi madre y me dio un millón de pesos. Yo ya tenía para pagar algo para que le atendieran mejor, pero necesitaba más así que acepté ir. Llegué al batallón y veo muchos conocidos de donde yo vivía, así que me reuní con ellos, luego un coronel no informó de una misión secreta contra la guerrilla, según lo que dijo, nos íbamos a infiltrar en un campamento enemigo. Al llegar al monte nos ponen uniformes de guerrilla, ese día iban como 10 militares detrás subiendo el monte, a mí me dio escalofríos pues sonó un disparo, miro para atrás y caen dos de mis compañeros, en ese momento corremos y nos escondemos detrás de los árboles, teníamos armas pero sin munición, yo sabía que estaba muerto, escuchaba los gritos y las balas atravesar las vidas de mis compañeros y cada vez más cerca de mí, finalmente me rodean y me atrapan, me lo dicen y me fusilan. Esta es la historia que Colombia y el ejército nunca te contarán.

Yo Rosa López tengo 65 años, vivo en Venezuela y nací allí. Tuve un hijo llamado Tony el cual tuvo una esposa y tres hijos, los cuales fueron muy felices por años, tenían una familia unida y bonita. Después de un tiempo Tony se quedó sin trabajo lo que lo obligó a tomar la decisión de irse a otro país y dejar su hogar.

Mi nombre es Marco Tulio, actualmente tengo 52 años y entre a este mundo del cine y el teatro por medio de una pasión impuesta por el sueño de mi padre, quien anhelaba ser un gran productor. Pero tras algunas dificultades con el embarazo de mi madre, mi padre tuvo que donar su corazón a mi madre para que ella siguiera con vida. Estudié en varias universidades donde por mi gran intelecto salí profesional. Sin embargo, un gran golpe llegaría a mi vida, mi madre padecería de una enfermedad terminal que acabaría con su vida trayendo consigo una depresión inmensa. Yo quería plasmar la historia de ella con ayuda de dos guionistas excepcionales que conocería a lo largo de mi vida. Con ellas plasmaría en mi obra más reconocida "Lazos Cruzados" a nivel mundial. Me inspiré en mi gran guionista Alexa para forjar la historia del desplazamiento debido a que ella pasó por una situación como esa, por esas dos razones me inspiré para hacer esta maravillosa obra.

Soy Carlos Fabián Rodríguez Mosquera y tengo 17 años. Nací en Venezuela, allá estudié en un colegio llamado Miguel Ángel Granado. Desde pequeño he vivido una vida tranquila y feliz hasta que un día por cosas del país, como la calidad de vida, mi familia y yo nos vinimos a Colombia para seguir adelante. Llegué a estudiar séptimo en el Colegio Veinte de Julio, conocí a unos amigos que se volvieron muy buenos amigos. Yo he vivido 5 años en Bogotá y he vivido muchas cosas felices y tristes y ya estoy a punto de graduarme y me pone feliz ver todo lo que crecí aprendí y viví. Me interesó este tema del desplazamiento porque hay muchas historias y razones por las cuales las personas han tenido que salir de su hogar y todas merecen ser escuchadas.

Me llamo Pablo, nací en el país de Venezuela. Tengo 9 años, mi familia la conforman mis papás y mis hermanos, una niña de 6 años y mi otro hermano de 7 años. Juntos somos una gran familia con lo poco que tenemos. Somos muy felices, nos encanta jugar con mi mamá y mis hermanos a las escondidas. Me acuerdo que siempre termina de hacer las arepas y el chocolate y de una empezábamos a jugar, cuando terminamos de jugar llegaba mi papá de trabajar y mejor dicho éramos los más felices cuando nos contaba anécdotas del trabajo. A pesar de la pobreza compartíamos espacios agradables en familia, hasta que un día la situación se puso demasiado complicada y a papá le tocó partir lejos de casa por mejores oportunidades. A mi edad quiero estar informado de lo que ha manchado a Colombia, personas inocentes han muertos por causa de un conflicto que no ha sido solucionado en años anteriores.

Mi nombre es Aristóbulo y tengo 7 años, vivo con mis hermanos Pablo y Salomé, mi madre Luz y mi papá Samuel. Vivíamos en una humilde casa hasta que lastimosamente mi padre se tuvo que ir del país para darnos un futuro mejor para nosotros, ahora que veo que es esto de la migración y el desplazamiento sé que es muy importante saber de estos temas de nuestro país y caer en conciencia de todo lo que pasa en los

pueblos, con los campesinos por la culpa de los grupos armados en las diferentes partes del país.

Mi nombre es María Paula Ramírez Vargas, nací el 2 de mayo 1999. Tengo 25 años, estudié en el colegio Veinte de Julio, crecí con mis papás y mis dos hermanos. Con el tiempo la vida en mi país se puso difícil pues nos tocó ver como muchas familias tenían que irse del país buscando mejores oportunidades de vida. Me quedé con mi hermana en mi país, mis sobrinos, primos y tíos. Mamá y papá se fueron, la situación estaba muy complicada. Yo cada día no me comprendía, me enfocaba en tratar mal a mi familia que quería porque no sabía el valor que ellos tenían hasta el momento en que también tuve que salir de mi país y ahora que estoy sola con mi hermana, hemos luchado por mantenernos en este lugar, más sin embargo ya no soporto extrañar a las personas que más quiero, veo como en muchos hogares pasan por esto y llegan a un país a buscar nuevas oportunidades.

Mi nombre es Laura Medina nací en el año 1990, tengo actualmente 34 años de edad. Nací en San José del Guaviare y crecí allí mismo viendo como los grupos armados se quedaban con lo que más amábamos, vivíamos constantemente con miedo, pero ese miedo es lo que me trajo hasta aquí. Soy del tipo de persona que no le gusta callar lo que piensa y encontré la manera de mostrarle al mundo lo que pienso. La pintura ha sido mi mejor aliada en este proceso pinto de pequeña, quería pintar cosas lindas que se pudieran colgar en un museo, pero hoy ilustro mi dolor y el dolor ajeno, cuestión que es más significativa que un lindo cielo o un lindo campo de flores.

Mi nombre es Ronald Steven González, nací el 22 de enero del año 1985 en Bogotá, Colombia. Soy un conocido camarógrafo y documentalista, conocido por su compromiso en la narración de historias que reflejan la realidad social y política de América latina. Mi interés por el desplazamiento y la migración me ha llevado a explorar complejidades de estos temas a través de mi cámara. Crecí en una familia de artistas,

mi padre era fotógrafo y mi madre pintora. Desde pequeña me fascinó la imagen de la narrativa visual, estudié comunicación y cine en la Universidad Nacional. Me considero como un defensor de los derechos humanos y la justicia social, he trabajado con la ONU para producir contenido que conciencie en temas sobre la migración. Actualmente me encuentro trabajando en un documental que trata de la migración en Venezuela y como estos salen de Venezuela y se refugian en Colombia.

Yo soy Pedro Elías, soy un agricultor del Valle del Cauca. Nací en el año 1989 en un pueblo llamado Coromoro, mi infancia fue dura ya que vivíamos mucho conflicto armado, por lo cual hace que no me interesa el tema sino que fui obligado a vivirlo. A la edad de 10 años llegaron grupos armados a mi pueblo, hicieron con los habitantes lo que les dio la gana. Violaron mataron y torturaron, por esa razón tuvimos que dejar nuestras tierras y empezar nuevamente otra vida. Actualmente soy fotógrafo y me inspiro con estos temas ya que gracias a la fotografía he podido manejar traumas y recuerdos malos que los plasmo con mis fotografías para que mediante ellas la gente pueda más que visualizar ponerse en los zapatos de las personas que como yo fueron despojados de las tierras.

Soy Sebastián Felipe U. tengo 62 años, puede que tenga mi edad pero es por todo lo que he vivido a lo largo de mi vida. A la edad de 17 años conocí a una persona muy importante que me hizo encontrar mi vocación, la fotografía. Tuve la suerte de encontrar lo que me gusta hacer a esa edad y no perder años de estudio innecesarios. En el mundo de las fotografías lo que más me cautivo fueron captar y plasmar sufrimientos diferentes a los comunes, sentimientos fuertes que le dejan ese dolor temporalmente, en sí un pequeño vacío. Aquella persona fue desplazada, conocí su historia y como no podía ver esa perspectiva creía que era exagerada, hasta que falleció. Quise saber más, creer todo lo que me contaba y verlo. Cuando cumplí 29 años entré a la Universidad Nacional de Colombia, fueron años duros pero valió la pena. Me adentré en investigar los desplazamientos y migraciones y capturar momentos en los que se

podiera sentir lo peor, se captura lo bueno pero me enfoco más en hacer que mis fotografías se sientan. Ya han pasado años, sigo con lo mío y no creo que termine pronto.



Máscaras

Taller de cocreación

Lenguaje performativo: literario / lírico

Canciones construidas a partir de ejercicios de lectura de novelas, cuentos y crónicas literarias.

JORGE

Desplazados sin hogar ni tierra
 forzados a huir de nuestro país
 perdiendo a nuestras familias por causa de un infeliz.
 Dejando atrás nuestra familia y algunas hermanas
 caminando por diferentes calles ando
 ando con el miedo de ser explotados
 por causa de un trabajo
 mientras que el conflicto armado
 sigue acabando con mi país.

Composición en pareja (2 Estudiantes)

NELKIS Y FIORELIS

Tierra lejana.
 Camino entre sombras dejando atrás mi casa
 mi gente mi viejo lugar

el viento susurra historias de adiós
y en mis maletas solo llevo mi voz.
Cruzo fronteras que no tienen fin
buscando un sueño que vi partir
En cada paso
la piel me arde pero el corazón aún no se rinde.
Tierra lejana ¿dónde estarás ?
Me voy buscando mi libertad
entre el polvo y el miedo
quiero hallar un nuevo sol
que me vuelva a abrazar.
Las huellas en la arena se borran al fin
pero los recuerdos viven en mí
Dejo atrás el llanto
el hambre, el dolor
persigo un destino que brille mejor.
Cruzo desiertos
cruzo el mar
nada me detiene
voy a llegar aunque el cielo se torne gris
dentro de mí aún late el país.
Tierra lejana ¿dónde estarás?
me voy buscando mi libertad
entre el polvo y el miedo
quiero hallar un nuevo sol
que me vuelva a abrazar.
Las voces perdidas
las manos alzadas
gritan sus nombres
sus vidas quebradas.

Pero en la distancia
un eco habrá
de aquellos que nunca dejaron de caminar.
Tierra lejana ¿dónde estarás?
me voy buscando mi libertad
entre el polvo y el miedo
quiero hallar un nuevo sol
que me vuelva a abrazar .
Tierra lejana
no voy a parar
en cada paso te voy a encontrar.
Tierra lejana
Camino entre sombras
dejando atrás mi casa
mi gente, mi viejo lugar.
El viento susurra historias de adiós
y en mi late solo llevo mi voz.
Mi mamá llorando por verme marchar
fronteras que no tienen fin
buscando un sueño que vi partir.
Ya mis pies no pueden no pueden más
de tantas llagas por mucho caminar
y aún a la frontera no puedo llegar
y mi mamá se preocupa porque no puedo llamar
Tierra lejana ¿dónde estarás?
me voy buscando libertad
y buscando un trabajo
y también un hogar
y traer a mi mamá.
pero entre tanto polvo

y miedo no puedo llegar
la ilusión la veo despegar.
Composición grupal (3 estudiantes)

FRANYELIS

En un lugar que ya no existe
dejé mi corazón, mi historia y mi fe
el viento se llevó mis raíces
y ahora estoy aquí sin saber qué hacer.
Llegué al lugar sin tener rumbo fijo
angustiado y desesperado
sin saber dónde estaba.
Dejando mi familia atrás
por una gran oportunidad.
Con el paso en el viento
dejando a mi familia atrás
buscando un lugar
donde pueda ser libre
y encontrar la paz.
Composición en pareja (2 Estudiantes)

ENVERLYN

Camino sobre tierra y mar
viene desde lejos
cruzando entre el viento
llevan sus casas en su memoria
con pasos lentos y pies cansados
buscan un lugar donde sean recibidos.
Se llevan los recuerdos de su historia
y en sus mochilas guardan ilusiones

buscan un destino al cual llamar hogar
donde su historia pueda comenzar.
Cruzan fronteras que no entienden su situación
bajo el mismo cielo buscan su color
no importa la distancia ni el dolor
la esperanza es más fuerte que el temor.
Caminan sin rumbo
pero con fe
el sol los guía al amanecer
dejan su historia en el ayer
sin esperar que hay después.
Composición en pareja (2 Estudiantes)

EDIXON

Ay mi linda tierra
dónde estás
que no he podido regresar
por un mal humano
que mi colonia ha enterrado
y como una estrella que va apagando.
Composición en pareja (2 Estudiantes)

YOIBER

Sin hogar
Con cada paso que doy
siento que vivo un camino sin fin
donde mi espíritu revive
y no hay límites para mí
solo el horizonte
donde él viento me lleva

es donde quiero ir.

Movimiento sin fin

mi corazón palpita fuerte

no hay nada que me haga parar

mi alma es libre

y con suerte sigo adelante

sin mirar hacia atrás

con el ritmo de mi paso

es donde quiero estar.

La calle es mi hogar

el asfalto es mi piel

donde las luces de la ciudad

se mezclan en mi sonrisa

no hay destino final

solo el viaje es mi recompensa

donde cada kilómetro

es una historia que me llena.

Movimiento sin fin

mi corazón palpita fuerte

no hay nada que me haga posar

mi alma es libre

y suerte sigo adelante

sin mirar hacia atrás

con el ritmo de mi paso

es donde quiero estar.

Raíces en el viento

punto en el camino

sin rumbo fijo con la maleta

y el corazón roto dejó atrás

mi tierra querida y mi vida

que un día conocí.
Soy un desplazado sin hogar
con mis raíces en el viento
busco un refugio
un lugar donde pueda empezar de nuevo.
Recuerdo la casa donde crecí
donde mi familia siempre estuvo
pero la guerra
la violencia nos obligó a huir sin mirar atrás.
Soy un desplazado
sin hogar
con raíces en el viento
busco un refugio
un lugar donde pueda empezar de nuevo.
Ahondando en un punto del exilio
encontré gentes que me brindaron
amor y solidaridad
y una nueva Esperanza.
Soy un desplazado
sin hogar
con raíces en el viento busco un refugio
un lugar donde pueda empezar de nuevo.
Composición grupal (3 Estudiantes)

LUIS

Cruzando mares
dejando el hogar
una maleta llena de sueños
y soledad.
El viento sopla con un susurro de dolor

pero en mi pecho late un nuevo sol.
Camino sin rumbo
pero con fe
y llevo mi historia marcada en la piel.
Aunque me aleje
no olvidaré
que soy raíz de la tierra
en la que crecí.
Desplazado, pero no vencido
busco un destino donde ser oído.
Soy migrante con mi canto
y mi verdad hallaré
un nuevo lugar de libertad.
Las fronteras trazan líneas en el mar
pero no detienen mi deseo de volar
dejé mi casa, pero no mi ser
la tierra que llevo es lo que nunca perderé.
Lágrimas que caen como lluvia en el mar
cicatrices que el tiempo
no podrá borrar
pero mi esperanza
es fuerte como el sol
y en cada paso nace una nueva canción
Un nuevo amanecer
me espera en algún lugar
y aunque el camino sea largo
aprenderé a caminar.
Soy migrante, soy viento, soy mar...
y en mi corazón
siempre encontraré mi hogar.

Composición en pareja (2 Estudiantes)

ALESKA

Se nos va el tiempo
deseando una vida
que no tenemos
sin saber que todo termina
siendo un recuerdo
con tormentas
de no aprovechar
los lindos momentos.
El alma tan tranquila
y la muerte tan ansiosa por llegar
la mente tan cansada
y el corazón tan mal
de tanto sobre pensar
en cosas que posiblemente
no pueden pasar.

Composición en pareja (2 Estudiantes)

ALEIXA

La migración es una lucha
para los que buscan un buen futuro
Dejé atrás mi tierra natal
y un corazón muy dolido
lejos de la guerra y el dolor.
Voy vagando por las calles sin rumbo
sin raíces sin hogar
con el alma cansada
Cruzando fronteras mares
en busca de paz

y en el fondo del alma regresar.

Composición en pareja (2 Estudiantes)

ANITA

Caminando entre la sombra
cruzando mil fronteras
el sueño pesa más que los problemas
migrando y dejando mi tierra atrás.
Buscando un futuro
entre lluvias y tormentas
cruzando el mundo
buscando libertad
con la fuerza de un pueblo
que no va a parar.
Mirando al horizonte
con lágrimas en los ojos
miedo y esperanzas
lucharé por gente y por nuestra libertad.
No importa lo que digan
no me van a detener
porque mi voz es un grito
para algún día volver.
Composición en pareja (2 Estudiantes)

MIGUEL

En un lugar que ya no existe
dejé mi corazón mi historia y mi fe
el viento se llevó mis raíces
y ahora estoy aquí
sin saber qué hacer.

Llegué a un lugar
sin tener el rumbo fijo
angustiado sin saber dónde estaba
dejando mi familia atrás
por una gran oportunidad.

Con el paso en el viento
dejando mi familia atrás
buscando un lugar
donde pueda ser libre
y encontrar la paz.

Composición en pareja (2 Estudiantes)

MAIKOL

Caminando entre la sombra
cruzando mi frontera
el sueño pesa más que los problemas
migrando
y dejando mi tierra atrás.

Buscando un futuro
entre lluvias y tormentas
cruzando el mundo
buscando la libertad
con la fuerza de un pueblo
que no va a parar.

Composición en pareja (2 Estudiantes)



Obras literarias

Taller. Construcción de pintura y fotografía

Mi opinión es hacer un mural en donde muestre varias personas de diferentes culturas y Unidos. Como si fuera Paz entre ellos y carteles de no juzgar por apariencias, nacionalidad, raza, costumbres, etc.

Con la fotografía podemos dar evidencia de cómo varias personas se desplaza o retira su territorio abandonando todo lo que era para buscar oportunidad o una nueva vida.

Mi propuesta es que nos hagamos de a tres personas y representar los puntos desplazamiento, violencia, violación de derechos. Lo podemos representar en tela y coseríamos con lana para que se vea más bonito

Utilizar uno de los profesores de las comunidades huitoto o tubú con esa autorización de él organizar su historia con su vestuario los movimientos y la forma en que se tomaría la foto

Primero entrevistaría al señor para hacer un breve resumen de su historial desplazamiento y en medio de su forma de búsqueda hacer varias tomas al señor la ingresan violentamente a la casa y le da un aviso que tenía un día para irse o sino lo mataron

Yo le voy a preguntar al profe Juan cómo fue su historia y depende lo que me diga realizaría mi foto. Las opciones son fotos sobre el vestuario los instrumentos él y sus hijos cómo fue que tuvo que salir de su hogar y cómo llegó acá a Bogotá

Se va a realizar de tal manera que se va a autorizar la población que se hace a los alrededores de la iglesia del 20 de julio y tomar unas fotos características de población indígena desplazada. Yo creo que me contarían de cómo fue su manera de desplazamiento y que fue por conflicto armado.

Te voy a tomar una foto a mi mamá y voy a escribir nuestra historia y cómo fue afrontar la desaparición de mi hermano.

Yo creería que se necesita respeto, sensibilidad y una muy profunda comprensión del tema punto al abordar este tema de discriminación o desplazamiento nos lleva a entender que muchas personas que sufren de discriminación por ser inferiores a las

personas discriminadas y recordemos que la fotografía puede ser un poderoso medio para concienciar y sensibilizar sobre el desplazamiento en Colombia.

Al tomarle una foto a mi madre tratando sobre lo más difícil de migrar que es despedirse de los familiares y no saber cuándo las vas a volver a ver. Lo difícil de la despedidas de cómo te alejas de tu mamá o familiares y seres queridos es no saber cuándo los vas a volver a ver si estarán vivos o muertos bien o mal y cuánto tiempos o años meses estaremos lejos de ellos. Ella es una mujer que tuvo que viajar a otro país con sus dos hijas.

La fotografía me cuenta cómo fueron desplazados por la guerrilla de Colombia y cómo están buscando hogar

Pienso trabajar algo parecido a la historia de así se vive esta guerra para hacerle saber a la humanidad cómo está nuestro país y lo que realmente se vive en Colombia cuando se desplaza de un lugar como la guajira a Bogotá.

Para una obra de teatro se puede hacer lo del incidente de Soacha con una base militar donde tienen una conversación sobre los falsos positivos luego el reclutamiento familias en especial madres que trataban de detener a sus hijos y jóvenes llenos de sueños pero con escasos recursos. Luego el desplazamiento al monte, los uniforman con su indumentaria guerrillera les planean una falsa misión coman los asesinan y entregan como premio por matar guerrilleros. Luego las familias preguntan por sus hijos sin recibir respuesta coma el desespero y la angustia se apodera de ellas. La música puede ser en escenas trágicas y se puede finalizar con la canción de Flaco Flow y Melanina — La jungla. En el transcurso de la actuación ya que la letra tiene escenas que se pueden representar a su vez

Hacer en escenarios con figuras hechas en cartón u otras con papeles de colores y diferentes materiales como extra, así como figuras más sólidas como el cartón se podría transportar igualmente con el icopor para la escenografía

Se podría involucrar al público en la representación, por ejemplo pidiendo que participen en preguntas sobre sus propias experiencias de desplazamiento cuando se haga la obra de teatro

Me parece que veríamos hacer la obra de teatro con personajes que sean guerrilleros que van a sacar a unos campesinos de sus tierras y ellos se resisten, los guerrilleros les disparan, los disfrazan de guerrilleros los hacen pasar como falsos positivos. Tiempo después llega la familia a buscarlos y los vecinos le cuentan que la guerrilla le robó sus tierras y los mató también me parece que sería bueno que los guerrilleros lo sacaran a la fuerza de la casa y los obligarán a irse, ellos se fueron a un pueblo cercano después de horas y horas de caminar, sin dinero a pedir posada en una casa de unos familiares. El familiar en vez de ayudarlos les dijo que no podía ayudarlos y los discriminaba por ser desplazados.

Yo pienso que la obra de teatro debería ser sobre la discriminación y desplazamiento forzado ya que a nivel mundial ocurren muchas cosas de esas y por problemas como esos han habido muchos suicidios muertes y se debería reflexionar.

Enfocarse como en un caso específico el desplazamiento también tal vez ligar o mezclar todo tipo desplazamiento en una actuación

Yo pienso que sería por medio de una actuación demostrando cómo son los grupos armados Y cómo estos desplazando a la gente de sus tierras y como la gente busca nuevas oportunidades se va al campo a la ciudad.

En mi parte pienso que la obra se va a enfocar en el desplazamiento forzado violento ya que lo que hemos investigado y consultado o leído en clase han sido este tipo de dinámicas como las cuales hablan de lo que se generó en Colombia en muchas partes del mundo.

Buscar historias de conocidos que fueron desplazados por la violencia o por migración

Yo soy de la parte de teatro y mi idea es la migratorio venezolana en los años 2015 — 2017, básicamente fue el punto donde el país cayó en total crisis y no se conseguía comida por ningún lado, no habían medicinas como había ni siquiera para hacer pan, la gente que vivía en el pueblo le tocaba rebuscarse con lo que sembraban y muchas cosas más. Hubo protestas como muchas muertes y sobre todo una gran parte de la población migró hacia otros países en busca de un mejor futuro. Desplazamiento forzado venezolano

Una idea que yo tengo con la pintura se involucrada de los niños de primaria. Iniciaríamos dándoles el contexto de Qué es el desplazamiento, luego que ellos mismos representen por medio de la pintura hacia el desplazamiento es un acto bueno o malo.

He pensado en trabajar en todo lo que se ve día a día en los desplazamientos más que todo lo que se ve en campos y o guerrilla y lo que se ve en Colombia.

Quisiera tomar muchas fotos e imprimirlas para posteriormente con ellas contar la historia de la violencia que se vive en Colombia, el comienzo el por qué Y en qué afecta eso a Colombia.

Mi idea sería hacer como evento o salidas para tomar fotografías te hacen de personas o pinturas respecto al desplazamiento y así poder cómo demostrar las personas que lleguen a las fotografías que hayamos tomado y por demostrar o enseñarles algo que de pronto ellos no ven.

Tengo planeado escribir las imágenes en un salón, las imágenes buscando reflejar el esfuerzo por unas escenas en cada encadenando el desplazamiento.

La principal idea que tengo para representar el desplazamiento mediante las fotografías crear como un museo con fotos que cuenten una historia cronológicamente sobre este tema, además pienso que se podría hacer de una forma en la cual las personas que lo vean puedan interactuar con él para así poder llegar a generar más interés en la presentación de la historia.

Una de mis ideas podría hacer pegar las fotos en una pared pero en orden cronológico y otra podría ser que las fotografías se hicieran como en forma de fichas bibliográficas también en orden cronológico.



Bocetos preliminares



Pintura

Sinopsis

Obra de teatro Lazos cruzados

Quisiéramos empezar narrando el cómo nuestros protagonistas se encuentran en una cabaña en la cual tendrían que pasar la noche en velas ya que estarían de guardia. No lo sabían, pero ambos tendrían unas historias peculiares que llegarían a un mismo final

Encuentro entre Gilardino e Isaac

Era una noche oscura y llovía demasiado cuando un compañero inmigrante llegó a la caseta en donde yo estaba de guardia, empezamos a conversar sobre cómo había llegado a este lugar a lo cual Isaac empezó a narrar su historia:

La historia comienza con un chico de estrato bajo que vive con su madre la cual tienen una enfermedad la cual le impide conseguir un trabajo estable, por ello el trabajo cantando en las calles para llevar el sustento diario a su casa...

Tras una semana la madre empeoraría de gravedad teniendo que ser llevada de urgencias a un hospital de Bogotá en donde le dirían que su madre necesita un tratamiento urgente pero sus costos son muy altos y el joven no puede pagarlos

Doctor: — usted es el familiar de la señora Carmen López? —

Isaac: ¡¡sí!! Es mi madre — dice en un tono desesperado

Doctora García: — lamento informarle q su madre padece leucemia y necesitamos empezar ya las quimioterapia — dice el en un tono preocupante — por el momento puedes pasar a sala de espera y la secretaria te dará la información de los costos y de cómo nos puedes pagar —

El joven sale desanimado y con lágrimas en los ojos intentando procesar el cómo podrá conseguir el dinero suficiente para pagar los costos de los medicamentos y quimioterapias de su madre, procede a coger su turno y esperar a q lo llamen para recibir la información necesaria y afrontar la realidad del q tal vez su madre no podrá salir con vida.

Secretaria: — turno 23— dice en un tono alto

Isaac se levanta y camina hacia donde esta ella

Secretaria: — señor López, veo q su madre no está afiliada a ninguna es y el hospital no pude cubrir los gastos de las quimioterapias tendrá que pagarlo particular.

Estaba como muy desanimado se dispondrá a hacer entrevistas de trabajo y repartir su hoja de vida por doquier sin embargo no encontrará ningún empleo y por ello deberías regresar a las calles a seguir cantando su música y esparciendo su arte, pero no contará con la llegada de una singular personal la cual le ofrecerá dinero y un trabajo por fuera de la ciudad para poder por fin paga las quimioterapias de su madre y darle una vida digna y que tanto merece.

Al pasar los días del encuentro con este con esta persona Misteriosa decide ir al trabajo que le ofrecieron por fuera a la ciudad y al llegar a este lugar se encontró con el hecho de que no sería un trabajo de recolector o como él se lo habían prometido, sino que tendría que estar bajo el mandato de un de un agente paramilitar

Y es así cómo termina de contar el por qué terminó en este para darle paso a la historia de Gilardino, el cual con una cara un poco triste empieza a narrar su trágica historia:

La historia trataría básicamente de cuando Maduro ganó el gobierno y todas las personas pensaron que todo iba a ser diferente

Los papás ya se comenzaron a quedar sin trabajo, no había comida en los super mercados, y los papás trataban de mil maneras de buscar dinero, ahí comenzaron a salir del país,

La historia trataría de como el papá se quedó sin trabajo y la mamá y el discutían mucho por el dinero, tras una reunión familiar en un parque al papá le llegaría una llamada donde lo necesitarían de urgencia en la oficina, donde al llegar le dirían que quedaría despedido por recorte de personal, tras llegar a la casa le informará a su esposa quedando destrozada por no saber que hacer y con los pocos ahorros que tienen el papá miraría junto con su hijo mayor migrarían a Colombia para trabajar y mandar sustento a la esposa e hijos, la esposa se quedaron en Venezuela por un tiempo, estuvieron bien económicamente con el dinero que le enviaba el papá, pero tras una llamada nocturna en la cual se hablaría de como van las cosas se vendría lo peor.. Un misterioso sujeto lo robaría y apuñalaría varias veces quedando tendido en el suelo no se sabría nada más de el la madre preocupada porque su esposo no le contestaba llamaría a su hijo mayor el cual se encontraba en casa diría que no sabe nada del paradero de su padre, la madre al no saber e paradero de su esposo intentaría conseguir trabajo para ayudar a su hijo que se encuentra en Colombia... tras una larga noche el hijo mayor trabajaría de rapero en las calles para conseguir dinero donde llegaría un misterioso sujeto el cual le ofrecería trabajo a las afueras de Bogotá donde le daría una vida digna...

Hay se encontraría con un joven como de su edad donde se harían amigos y en una noche lluviosa tendrían que hacer guardia donde se contaría sus historias de como llegarían a este lugar tan desolador los cuales tienen el sueño de abrir una banda y mejorar en la industria de la música, sin embargo, ellos no contaban con que esa misma noche los enemigos de él grupo guerrillero entrarían a la base donde los secuestrarían y los llevarían a un lugar oscuro en el cual les cambiarían de ropa y los

arrodillaron, ellos en medio de su desespero y confusión lo único que logran hacer es cantar una canción emotiva.

Personajes

Cantante: Isaac Franco

Mamá: Adriana Pallares

Doctor: Ximena Suarez

Secretaria: Aleska Romero

Comandante: Kevin Sarmiento

Paracos (2): Jhon Laguna / Kevin Uribe

Personajes

Papá: Dilan pacheco

Mamá: Karen Cantor

3 hijos: Gilardino, Mafe, Frank

1 jefe: Diana Alvares

1 abuela: Aleska

Guion

Obra de teatro Lazos Cruzados

Acto 1: Encuentro bajo la lluvia

(Escena oscura y lluviosa. Se ve una cabaña con luz tenue. Isaac y Gilardino están de

guardia, sentados frente a una fogata. La lluvia golpea la ventana. Ambos personajes parecen nerviosos y cansados.)

Isaac: (Rompiendo el silencio) ¿Sabes? Nunca pensé terminar en un lugar como este. Todo parece tan lejos de casa...

Gilardino: (Mirando fijamente al fuego) Yo tampoco, pero creo que el destino se empeña en ponernos pruebas. ¿Cómo llegaste aquí?

(Isaac toma un respiro profundo y comienza a narrar.)

Acto 2: La lucha de Isaac

Escena 1: (Se ilumina el espacio donde Isaac, un joven de aspecto humilde quien canta en las calles mientras su madre está hospitalizada).

Isaac: Yo me encontraba en la calle, haciendo lo mío. Saben, tenía que sobrevivir a esta selva de cemento, llamada ciudad, mi cucha estaban en el hospital y debía ver por ella, estaba muy enferma y no se sabía muy bien qué tenía. Entonces un día me llama el doctor y me dice:

Doctor: (Con expresión seria, hojas en su mano y un celular en la otra,) Lamento informarle que su madre padece leucemia. Necesitamos comenzar el tratamiento inmediatamente, pero los costos son elevados.

Isaac: (Desesperado) ¿Cómo voy a pagar eso? ¡Hago lo que puedo, pero no alcanza!

Escena 2: En el hospital (Escenario iluminado suavemente. Isaac se encuentra junto a la cama de su madre en una habitación del hospital. Ella luce débil, pero su expresión es serena. La respiración de fondo es acompañada por el pitido rítmico de un monitor médico.)

Madre: (Con voz calmada) Isaac, hijo, no puedo evitar pensar en lo lejos que hemos llegado, aunque el camino haya sido tan difícil...

Isaac: (Tomando su mano) Mamá, todo esto es por culpa de lo que vivimos. Nos sacaron de nuestra casa, nos quitaron todo. Y ahora esto... (Hace una pausa, luchando contra las lágrimas) No es justo que también tenga que perderte.

Madre: (Con suavidad) No hables así, mi amor. La vida nos puso pruebas muy duras en Norte de Santander, pero seguimos adelante. Huimos de la violencia, pero nunca dejamos de soñar. Y quiero que sigas luchando, como siempre lo has hecho.

Isaac: Pero, mamá, sin dinero, sin ayuda... ¿Cómo voy a lograrlo?

Madre: (Con determinación) Busca tu camino, Isaac. Nunca olvides de dónde vienes. Nuestra historia es tu fuerza. Prométeme que no vas a rendirte.

Isaac: (Asiente con dificultad) Te lo prometo, mamá.

(Los dos se abrazan mientras la luz disminuye, dejando solo el sonido del monitor médico.)

Escena 3: En la oficina de Bienestar Social (Luz fría ilumina una pequeña oficina. Isaac está de pie frente a un escritorio desordenado. Una mujer con una apariencia profesional revisa papeles mientras Isaac habla, visiblemente preocupado.)

Isaac: (Con urgencia) Señora, mi mamá necesita el tratamiento de inmediato. No tengo los recursos para pagarlo. Por favor, ayúdeme.

Trabajadora Social: (Suspira y lo mira con compasión) Joven, entiendo su situación, pero sin afiliación al sistema de salud, no puedo autorizar la ayuda. Es un procedimiento administrativo.

Isaac: (Desesperado) Pero vivimos desplazados por la violencia. ¿Eso no cuenta para nada? ¿Qué hago entonces?

Trabajadora Social: (Con tono comprensivo) Le recomiendo acercarse a las oficinas del SISBEN o a una fundación que pueda apoyarlo. Aquí, lamentablemente, nuestras manos están atadas.

Isaac: (Con la voz quebrada) Mi mamá no puede esperar tanto tiempo...

Trabajadora Social: Lo siento mucho. (Hace una pausa) Voy a darle una lista de lugares donde quizá puedan ayudarle.

(Luz disminuye mientras Isaac sale de la oficina con los papeles en la mano y una expresión de frustración.)

Escena 4: La llamada misteriosa (Escena oscura. Isaac está en la habitación del hospital, solo. El teléfono celular sobre la mesa comienza a sonar. Isaac duda antes de responder.)

Isaac: (Con tono cauteloso) ¿Hola?

Hombre misterioso: (Voz profunda y pausada) Buenas noches. Me dieron su número, me dijeron que está buscando trabajo.

Isaac: Sí... ¿Quién habla?

Hombre misterioso: (Ignora la pregunta) Necesitamos gente para recoger café fuera de la ciudad. Pagamos bien. El transporte y la comida corren por nuestra cuenta. ¿Está interesado?

Isaac: (Con desconfianza) ¿Dónde es? ¿Cómo sé que esto es serio?

Hombre misterioso: Es en una finca cerca de la frontera. Puedo garantizarle que no habrá problemas si hace lo que le pedimos. Es una oportunidad que no debería desaprovechar.

Isaac: (Vacila, luego asiente) Necesito el dinero. ¿Cuándo y dónde?

Hombre misterioso: Mañana temprano, en la terminal de buses. Lo recogeremos allí. No se preocupe por nada.

(Isaac cuelga el teléfono y se queda mirando al vacío, claramente preocupado. La luz se desvanece.)

Acto 3: La travesía de Gilardino

(Corte a la historia de Gilardino. La escena muestra a su familia en Venezuela, luchando contra la pobreza.)

Acto 3: La travesía de Gilardino

Escena 1: Conversación de los padres (Escenario: Una pequeña sala en una casa de Venezuela. La luz es tenue. La madre está cosiendo ropa mientras el padre se sienta en una silla desgastada, con una mirada preocupada. Mafre y Frank juegan en el fondo, mientras Gilardino escucha desde la puerta, sin que lo noten.)

Madre: (Suspirando profundamente) No podemos seguir así, José. Cada día es más difícil poner comida en la mesa. La harina, el arroz... todo está por las nubes, y los niños necesitan comer.

Padre: (Con tono grave) Lo sé, Carmen. He hecho todo lo que puedo, pero los trabajos se han ido. La fábrica cerró hace meses y los pocos que quedan no pagan suficiente ni para un solo día.

Madre: (Mirando a los niños) Gilardino, Mafre y Frank merecen algo mejor. No sé cómo vamos a seguir enviándolos a la escuela. Cada mes nos piden cosas que no podemos comprar.

Padre: (Apoyando su cabeza en las manos) La situación política nos tiene atrapados. Todo está en manos de unos pocos. Ni siquiera podemos salir del país con lo poco que tenemos.

Madre: (Con esperanza) Quizá podamos enviar a Gilardino contigo a Colombia. Tal vez allá haya alguna oportunidad para ustedes. Si logran estabilizarse, podrían enviarnos algo para mantener a los otros niños.

Padre: (Asintiendo con dificultad) No es lo que quería para nuestra familia, pero puede ser nuestra única salida.

(Gilardino entra silenciosamente a la sala, cruzando miradas con su madre. La luz se atenúa mientras la madre le acaricia el cabello.)

Escena 2: Diálogo entre Gilardino y su padre (Escenario: Una noche estrellada. Gilardino y su padre están sentados en las escaleras de la casa. El padre fuma un cigarro mientras Gilardino, inquieto, juega con una piedra en las manos.)

Gilardino: (Mirando al suelo) Papá, ¿de verdad crees que allá en Colombia las cosas serán diferentes?

Padre: (Exhalando humo lentamente) No será fácil, hijo. Pero al menos habrá trabajo. Tal vez no mucho, pero algo para empezar. Aquí ya no tenemos nada.

Gilardino: (Con tono serio) ¿Y qué pasa si las cosas no salen como esperamos? ¿Y si tampoco encontramos nada allá?

Padre: (Poniendo su mano en el hombro de Gilardino) Siempre habrá una forma de salir adelante. No podemos quedarnos aquí esperando a que las cosas cambien solas. Quiero que aprendas a luchar, a no rendirte nunca.

Gilardino: (Asintiendo lentamente) Entonces iremos juntos. Haré lo que sea necesario para ayudar.

Padre: (Con una sonrisa triste) Eres un buen hijo, Gilardino. Y cuando volvamos a reunirnos todos, será porque logramos algo mejor.

(Luz tenue mientras ambos miran hacia el cielo.)

Escena 3: Relato de Gilardino (Escenario: Una calle concurrida en Colombia. Gilardino canta frente a un pequeño público, con un cuatro venezolano en sus manos. Después de terminar su canción, un joven del público se le acerca y le pregunta sobre su historia.)

Joven: (Curioso) Oye, cantas muy bien. ¿Qué te trajo aquí?

Gilardino: (Sonriendo con nostalgia) Mi papá y yo vinimos desde Venezuela buscando un mejor futuro. Pero cuando llegamos a Bogotá, las cosas no fueron como pensábamos.

Joven: (Interesado) ¿Qué pasó?

Gilardino: (Con pesar) Una noche, mientras buscábamos un lugar para dormir, unos hombres nos asaltaron. Mi papá intentó protegerme, pero lo golpearon y se llevaron todo lo que teníamos. Terminé solo, sin dinero y sin saber qué hacer.

Joven: (Con compasión) Eso suena terrible. ¿Cómo lograste salir adelante?

Gilardino: (Mostrando su cuatro) La música me salvó. Empecé a tocar canciones de mi tierra, como joropos y tonadas llaneras. Al principio, lo hacía solo para recordar mi hogar, pero pronto la gente comenzó a escuchar y a darme algo de dinero. Ahora canto para mantenerme y para no olvidar de dónde vengo.

Joven: (Con admiración) Eres un luchador. Tu música tiene alma.

Gilardino: (Sonriendo) Gracias. La música es mi manera de seguir adelante y de contar nuestra historia.

Escena 4

(Gilardino nuevamente comienza a tocar otra melancólica canción y esta vez es abordado por un hombre misterioso que le ofrece un trabajo).

Hombre misterioso: (Sonriendo) Tienes talento, chico. Esa música de tu tierra tiene algo especial. ¿Siempre cantas aquí?

Gilardino: (Con cautela) La mayor parte del tiempo. Hay que ganarse la vida de alguna manera.

Hombre misterioso: (Con tono convincente) Mira, tengo una propuesta para ti. Necesito a alguien con tus habilidades, alguien que no le tema al trabajo duro. ¿Qué tal si vienes conmigo?

Gilardino: (Desconcertado) ¿A dónde? ¿De qué tipo de trabajo estamos hablando?

Hombre misterioso: (Sonriendo, pero evitando detalles) Es en una finca fuera de la ciudad. Trabajo honesto, comida y alojamiento asegurados, y no tendrás que preocuparte por el día siguiente. Gente como tú necesita una oportunidad, ¿no crees?

Gilardino: (Mirando a su cuatro) No sé... Tengo que pensarlo. No conozco nada de eso.

Hombre misterioso: (Inclinándose hacia él) Piensa en tu familia, chico. Esto no es solo para ti; podrías ayudarlos a salir adelante. Te recojo mañana en la terminal de buses si decides venir. Es tu decisión.

(Gilardino asiente lentamente, con dudas en su mirada. El hombre misterioso se retira mientras la luz se desvanece, dejando a Gilardino pensativo con su cuatro en las manos.)

Acto 4: Sueños y desilusiones

(Escenario: Una cabaña rústica. Isaac y Gilardino están sentados junto a una mesa de madera. La vela que ilumina la habitación parpadea mientras una brisa fría se cuele por las grietas. Ambos lucen tensos y abatidos. Isaac afina una vieja guitarra y Gilardino sostiene su cuatro, temblando ligeramente. Su conversación refleja su confusión, miedo e ira por la situación.)

Isaac: (Golpeando suavemente la mesa) Esto no es lo que nos prometieron. Nos dijeron que trabajaríamos en una finca cafetera cerca de la frontera... ¿Qué es este lugar, Gilardino?

Gilardino: (Agachando la cabeza) A mí tampoco me dijeron toda la verdad. Pensé que sería algo temporal, una oportunidad para salir adelante. Pero esto no es un trabajo, Isaac. Esto es una trampa.

Isaac: (Frustrado) Dejé a mi madre pensando que podría enviarle dinero, que podríamos salir de esa miseria. Y ahora estamos aquí, atrapados, como si no valiésemos nada.

Gilardino: (Con un nudo en la garganta) Yo también dejé a mi familia. A mis hermanos pequeños, a mi mamá... Pensé que esto era una forma de darles algo mejor. Pero ahora... no sé si volveré a verlos.

Isaac: (Con rabia contenida) ¿Por qué siempre somos nosotros, Gilardino? ¿Por qué siempre somos los que sufrimos, los que perdemos todo?

Gilardino: (Levantando la voz) Porque somos invisibles para ellos, mira lo que le pasó a mi papá, a nadie le importó. No les importa nuestra vida, nuestras historias... Solo somos carne de cañon para ellos, y cuando ya no sirvamos, nos matarán, seremos una cifra, un dato más.

Isaac: (Con lágrimas en los ojos) Pero no podemos quedarnos callados. Si nuestra voz es lo único que nos queda, usémosla.

(Gilardino asiente lentamente. Ambos comienzan a tocar una melodía suave y melancólica. Isaac marca el ritmo con la guitarra mientras Gilardino agrega acordes que evocan la música tradicional venezolana. Sus voces se entrelazan en una canción que expresa su dolor y su resistencia.)

Isaac y Gilardino: (Cantando juntos, inspirados por las letras del documento)

*“Cruzamos tierras y mares, dejando todo atrás,
nuestras familias lloran, no sabemos si volverán.
Prometieron trabajo, un hogar donde estar,
pero en esta trampa solo el miedo es real.
Tierra lejana, ¿dónde estás?
Buscamos libertad, pero solo hay soledad.
En el polvo y el miedo, nuestra voz no callará,
porque en nuestro canto, la esperanza vivirá.
Raíces en el viento, historias que contar,
aunque nos derriben, no dejamos de luchar.
Somos migrantes, pero no vencidos,
en cada paso, nuestro país va conmigo.”*

(Los acordes terminan en un silencio cargado de emoción. Isaac y Gilardino se miran, con los ojos llenos de lágrimas, pero también de determinación.)

Isaac: (Con voz firme) Esta canción... es nuestra arma. Es lo único que tenemos para resistir.

Gilardino: (Asintiendo) Y la cantaremos. No importa quién nos escuche o no. Esto es por nosotros, por nuestras familias, por todo lo que dejamos atrás.

(La luz de la vela se apaga lentamente mientras los sonidos de pasos y voces se escuchan a lo lejos, dejando a Isaac y Gilardino en la oscuridad con sus instrumentos en las manos.)

Acto 5: La resistencia a través del arte

(Escenario: Isaac y Gilardino son empujados a un espacio oscuro y frío. La luz es tenue, con sombras que proyectan un ambiente opresivo. Se les quita su ropa y son obligados a arrodillarse, sus manos temblando. En sus rostros hay miedo, pero también una chispa de determinación que empieza a brillar.)

Isaac: (Respirando profundamente) Gilardino... esto no puede ser el final. No podemos dejar que nos silencien.

Gilardino: (Con voz temblorosa) Tienes razón. Hemos perdido tanto, pero nuestra voz sigue siendo nuestra.

Isaac: (Con fuerza renovada) Cantemos. Que sepan que no nos han vencido. Nuestra canción es nuestra arma.

(Gilardino asiente y comienza a tocar un ritmo suave con las manos en el suelo, marcando un compás. Isaac cierra los ojos, toma aire y ambos comienzan a cantar. La melodía, inspirada en las composiciones del documento, resuena con una mezcla de tristeza y esperanza.)

Isaac y Gilardino: (Cantando con fuerza y emoción)

*“Caminando entre la sombra y el dolor,
cruzamos fronteras buscando un sol.
Nos quitaron el hogar, pero no la voz,
en nuestro canto vive la libertad y el amor.
En cada paso dejamos atrás el miedo,
con lágrimas de fuego que riega el suelo.*

*Aunque el camino nos arranque el aliento,
somos raíces que abrazan el viento.
No importa dónde, no importa cuándo,
en nuestra voz seguimos luchando.
Raíces de tierra, memoria de hogar,
somos la historia que nadie puede borrar.”*

(Los miembros del grupo armado, inicialmente indiferentes, comienzan a bajar sus armas. Sus miradas se suavizan al escuchar la canción. Algunos parecen conmovidos, recordando quizás sus propias historias.)

Comandante: (Con voz seria, pero llena de reflexión) Sus palabras... son poderosas. Hablan de algo que todos aquí hemos olvidado: el dolor compartido, la lucha por algo mejor. Tal vez haya otra forma de resolver esto.

Isaac: (Mirando al comandante, con determinación) Todos cargamos con nuestras historias, nuestras heridas. Pero no tiene que ser así. Podemos construir algo diferente, algo mejor, si dejamos de destruirnos entre nosotros.

Gilardino: (Con esperanza) La paz no es solo un sueño. Está en cada uno de nosotros, si tenemos el valor de elegirla. Déjenos cantar, déjenos compartir esto con ustedes.

(El comandante guarda silencio por un momento, observando a Isaac y Gilardino. Finalmente, asiente y hace un gesto para que los demás miembros bajen las armas.)

Comandante: (Con voz firme) Canten. Si sus palabras pueden tocar más corazones, quizás podamos encontrar algo más que esta guerra.

(Los dos amigos se levantan lentamente, sus cuerpos aún tensos, pero con una renovada esperanza. Comienzan a tocar una nueva canción, más luminosa, inspirada en los versos del documento.)

Isaac y Gilardino: (Cantando con energía y esperanza)

*“Raíces en el viento, buscando un lugar,
un mundo donde podamos soñar.*

*Con cada nota, tejemos la paz,
somos la voz de los que nunca se irán.*

*Dejamos atrás el miedo y el dolor,
encontramos fuerza en nuestro interior.
Somos hermanos, no hay fronteras aquí,
juntos construimos un nuevo porvenir.
Levanta la mirada, siente el calor,
en nuestras canciones hay un nuevo sol.
La guerra se apaga, la música queda,
somos la esperanza que nunca se cierra.”*

(La escena termina con una luz cálida que envuelve a Isaac, Gilardino y el grupo armado, ahora sentados juntos, escuchando y reflexionando. La música continúa mientras las luces se apagan lentamente.)

Acto 6: Transformación y esperanza

(Escenario: Isaac y Gilardino están de vuelta en la cabaña. La luz de la mañana entra suavemente por las grietas de las paredes. Ambos están sentados en el suelo, afinando sus instrumentos. El ambiente, aunque sencillo, irradia una nueva energía.)

Gilardino: (Sonriendo mientras ajusta su cuatro) ¿Sabes, Isaac? Nunca pensé que nuestra música pudiera cambiar algo tan profundo. Pero ahora lo creo. Quizás esta sea nuestra misión: usar el arte para cambiar el mundo.

Isaac: (Mirando su guitarra con determinación) Si nuestra música pudo tocar incluso a los más duros, aquellos que han vivido entre el odio y la violencia, entonces podemos llegar a cualquier lugar. Es como mi mamá decía: la paz empieza con una pequeña chispa.

Gilardino: (Asintiendo) Y esa chispa está en nosotros. Cada canción que cantamos, cada historia que contamos, es un paso hacia la reconciliación. No es solo nuestra resistencia, es nuestra forma de construir algo nuevo.

Isaac: (Inspirado) No solo cambiamos sus corazones, Gilardino. Cambiamos los nuestros. Al cantar nuestras historias, recordamos quiénes somos y por qué seguimos adelante. No es solo por nosotros, es por todos los que no tienen voz.

(Gilardino se levanta, mirando hacia la ventana. Su expresión es reflexiva, pero llena de esperanza.)

Gilardino: (Con emoción) Isaac, ¿te das cuenta? No somos los mismos que llegaron aquí. Lo que vivimos nos transformó. Y ahora tenemos algo más poderoso que el miedo: la certeza de que podemos hacer la diferencia.

Isaac: (Sonriendo mientras rasguea un acorde suave) Entonces hagámoslo, Gilardino. Que nuestra música no solo sea un recuerdo, sino un puente. Que una las heridas, que construya la paz.

(Gilardino empieza a tocar una melodía animada. Isaac lo acompaña, creando una canción que refleja su esperanza y resiliencia. Sus voces se elevan juntas, llenando el espacio con un mensaje de transformación.)

Isaac y Gilardino: (Cantando juntos)

*“Desde la sombra nace la luz,
con cada nota se borra el azul.
De la guerra hicimos canción,
y en la música encontramos unión.
El arte es puente, el arte es paz,
une corazones que quieren soñar.
La voz del pueblo nunca se apagará,
somos resistencia, somos humanidad.
Caminemos juntos, no miremos atrás,
en cada acorde vive la verdad.
De la tristeza hicimos raíz,
y en la esperanza encontramos país.”*

(La melodía continúa mientras ambos sonrían, mirando hacia el horizonte a través de la ventana. La luz del sol se intensifica, bañando la escena con un tono cálido y esperanzador. Isaac y Gilardino se abrazan al final de la canción, sellando su compromiso con el arte y la paz.)

Isaac: (Con voz firme) Este es solo el comienzo, Gilardino. Dondequiera que vayamos, llevaremos nuestra música, nuestra historia y nuestra lucha.

Gilardino: (Sonriendo) Porque mientras tengamos nuestra voz, siempre habrá un camino.

(La luz se desvanece lentamente mientras la música sigue sonando, dejando una sensación de transformación y esperanza en el escenario.)

Fin.

Anexo E. Carta de Aprobación CEBIC



EL COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA SEDE PRINCIPAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ

CONCEPTUA:

Que previo análisis de la información aportada por la estudiante Angelica María Valencia Murillo, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBIC) en la sesión del 25 de abril de 2024 emite concepto **APROBADO** al proyecto de investigación "Propuesta pedagógica teatral en un contexto intercultural sobre el desplazamiento", presentado por primera vez. Se hace constar en el acta en el Acta No.09 de 2024.

Esta aprobación implica que se reconoce en la propuesta de investigación el cumplimiento de los principales aspectos éticos regulados por la ley colombiana o ratificados por ésta.

El presente Concepto se expide el 25 de abril de 2024.

LINA MARÍA FONSECA ORTIZ

Delegada para la presidencia de la sesión
y profesional en Psicología

JOHANNA LIZETH GONZÁLEZ DEVIA

Secretaria del Cebic