

TÍTERES QUE ROMPEN LOS HILOS

**EL TEATRO DE TÍTERES COMO PRAXIS LIBERADORA EN CONTEXTOS
DE OPRESIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE LA INSPECCIÓN DE
JOSÉ MARÍA, MUNICIPIO DE PUERTO GUZMÁN-PUTUMAYO**



Jorge Alberto Cardozo Castillo

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Popayán

2022

TÍTERES QUE ROMPEN LOS HILOS

**EL TEATRO DE TÍTERES COMO PRAXIS LIBERADORA EN CONTEXTOS
DE OPRESIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE LA INSPECCIÓN DE
JOSÉ MARÍA, MUNICIPIO DE PUERTO GUZMÁN-PUTUMAYO**

Trabajo de grado para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN POPULAR

Línea de Investigación – Procesos artísticos en Educación Popular

Jorge Alberto Cardozo Castillo

Directora

Stella Pino Salamanca Ph. D

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Popayán

2022

Nota de aceptación

Asesor: Stella Pino S

Stella Pino Salamanca. Ph. D

Jurado: Diana

Diana Hoyos. Mag.

Jurado: Langel Lozada ©

Langel Lozada Olaya. Ph. D

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 25 de Abril de 2022

*A lxs niñxs de la Inspección de José María, que resisten a la ignominia,
con una sonrisa y con una energía de vivir el presente, a la vida misma*

A mi madre y a mi padre: ejemplo de resistencia y de lucha por los seres sintientes

AGRADECIMIENTOS

Un sincero agradecimiento a los habitantes de la inspección de José María, líderes y lideresas comprometidos con la transformación de su territorio, que a punta de azadón y palabra construyen desde la paz y la autogestión. A la fundación Makikuna que junto al ACNUR regional Putumayo me permitieron ahondar en la construcción de comunidad y compartir con niñxs, adolescentes y adultos desde una perspectiva crítica y popular. A todos los miembros, adultos y niñxs de la Escuela de Integración Comunitaria de la Inspección de José María y a los docentes de la Institución Educativa Quinapejo que son la representación del ahínco y las ganas por transformar en el país. Por último, expreso un profundo agradecimiento a mis padres, a mi hermana y a Celia que son el reflejo de mi sentipensar.

CONTENIDO

Toda historia tiene un comienzo.....	8
1. Capítulo I. Metiéndonos En El Cuento	13
1.1 Y ¿De Dónde Surge Esta Historia?	16
1.2 Y Volvamos Al Comienzo ¿Cómo Sigue La Historia En José María?	18
1.3 Y Aquí Entran Los Actores, Nuestros Actores En Medio Del Conflicto.	21
1.4 Y Comienza La Historia.....	23
1.5 Construyamos El Teatrino	27
1.5.1 Enfoque De Investigación.....	27
1.5.2 Momentos De Investigación	31
1.5.3 Instrumentos Utilizados	33
2. Capítulo II. Lxs Personajes Comienzan Su Viaje. Lxs Niñxs Como Protagonistas	35
2.1.1 Las Subjetividades De La Niñez Como Categoría De Análisis	43
2.2 Educación Popular Y El Discurso Emancipatorio De La Niñez.....	48
3. Capítulo III: Problemas Con La Mecánica Interna Del Títere	49
3.1 Y Seguimos En Problemas	50
3.2 Contextos De Opresión.....	52
3.3 El Potencial Emancipatorio En El Teatro De Títeres.....	57
3.4 El Adultismo Y Las Infancias Hegemónicas	58
4. Capitulo IV. Los Hilos Transformadores	63
Momento I. El Sentipensar Reflexivo En Los Títeres.....	63
4.1.1. Las Posibilidades Liberadoras Desde Las Infancias.	67
4.1.2 La Necesidad De Un Discurso No Hegemónico De Las Infancias.	69
4.1.3 Praxis Liberadoras En Las Infancias	73
4.1.4. El Teatro De Títeres Como Una Praxis Libertaria.	80
4.1.5. Las Artes Escénicas Como Praxis Liberadoras	88
Momento II. El Sentipensar Actuante.....	97
4.2.1. Sentipensar	98
4.2.2. Planear	107

4.2.3. <i>Transformar</i>	112
4.2.4. <i>Reflexionar</i>	120
Conclusiones	125
Bibliografía	126

Toda historia tiene un comienzo.

*Atá el hilo y comenzá de nuevo;
átalo a dos puntas, al último pelo de la barba.
Es necesario
-Tan después y siempre, tan de antes-
estar atado a un hilo
[...]
trenzando el hilo dándole raíces
para que encuentre un cuerpo
la forma de la tierra
Javier Villafañe*

Vivimos en un mundo que ha privilegiado a unos sectores sociales sobre otros, un periodo de tiempo por el cual la globalización y el mercado han favorecido un mundo pensado por y para adultos productivos relegando a niñxs y adolescentes¹ y más aún a quienes están fuera de estas dinámicas una posición pasiva e inferior frente a los primeros.

Como nos muestra Creenshaw (1989) desde el feminismo crítico antiracista éste contexto de opresión es interseccional, es decir que afecta en múltiples niveles a las personas que integran más de una categoría social relacionadas con la edad, la etnia, el sexo o incluso su localización geográfica; de éste modo son mayores las condiciones de opresión de las niñas en contextos rurales o en zonas de conflicto armado que la opresión que pueden sufrir los niños varones en un contexto urbano con familias de clase media, condiciones que responden a una lógica de poscolonial, es

¹ Desde este momento usaremos el concepto de niñxs para referirnos a niños, niñas incluyendo a quienes no se reconocen en esta categoría binaria.

decir por las prácticas hegemónicas que pasaron de las antiguas colonias europeas a transformarse en el capital e ideales de producción de las nuevas potencias mundiales.

¿Y quién es considerado productivo bajo estas lógicas? Creenshaw en 1989 nos habla que es un sentido profundamente heteropatriarcal en donde quien tiene una posición privilegiada por sobre los demás son los varones blancos, heterosexuales, en la edad para trabajar, apto para producir y con recursos para consumir, condiciones más cercanas para generar las utopías económicas (o distopías) profetizadas por Skinner en su *Walden dos*, o en un “Mundo Feliz” de Huxley (2007) en donde desaparece la pobreza, pero con ella la diversidad y la libertad.

Después de todo ya lo decía Huxley “La civilización es, entre otras cosas, el proceso por el que las primitivas manadas se transforman en una analogía, tosca y mecánica, de las comunidades orgánicas de los insectos sociales” (2007, p.15) Como sociedad actual pretendemos cimentar paraísos artificiales bajo una lógica limitada y vertical de productividad y desarrollo reduciendo el valor de la diferencia, de los pensamientos y saberes populares ignorando lo colectivo, la visión del otro por el “bien del sistema”.

Esto no es nada nuevo, ya con Foucault (1994), Habermas, y el mismo Marx (1962) es bien sabido que las sociedades modernas se cimentaron bajo la noción de una normalidad ligada al positivismo lógico de la época, para forjar mujeres y hombres productivos mientras quienes no encajan en ésta “normalidad”, es decir las mujeres diversas, los ancianos, lxs niñxs, los locos, las personas con diversidad sexual, las comunidades étnicas son considerados una amenaza al *status quo* que debe ser acallada, controlada o al menos apaciguada, condición que desde los estudios de género con Creenshaw (1989) representan el yugo de lo heteropatriarcal inclusive dentro de las mismas luchas sociales como el antiracismo.

Dentro de estos grupos considerados una amenaza para el sistema quizá uno de los más sublevados han sido lxs niñxs y adolescentes. Después de todo ¿qué sería más rebelde que la niñez? La niñez desobediente que no se acopla a las normas, lxs niñxs que resisten a la idea de construcción de adultez, niñxs con orientación y/o diversidad sexual, con diversidad étnica, la niñez que crece en medio de la guerra, alejada de las ciudades y de las lógicas de ciudadanía tradicional, la niñez que construye nuevas ciudadanías y hace del arte una práctica pensada y actuada. Una niñez que Matías Cordero Arce, profesor e investigador de la Asociación Educativa Berritzu, refiere a que supera los discursos que se quedan solo en su protección y limitan su actuar político siendo un deber de los estudios críticos y de quienes trabajan con niñxs “reconocer que se puede y debe construir tal discurso que supere al discurso de derechos de ‘la infancia’ (i.e. hegemónico), es apuntar hacia un horizonte aún lejano...) intentamos una crítica profunda del discurso de derechos hegemónico, desvelando el desempoderamiento que éste obra sobre niñas y niños” (Cordero2015, p. 275)

Empecemos con esta reflexión: es limitado creer que hay un solo tipo de niñez, hay grupos de niñxs que han sido tan sometidos por el sistema que adormecen este espíritu rebelde, así como también hay otros sectores de niñxs donde por una u otra circunstancia han debido desarrollar un pensamiento crítico, un actuar contrario a los roles pasivos que les han asignado.

Esta investigación pretende evidenciar un tercer grupo, aquellos niñxs y adolescentes que están inmersos en un contexto de opresión, de violencia y conflicto armado que los vulnera y somete de forma directa con la guerra y de forma indirecta con el sistema capitalista, patriarcal y poscolonial; un contexto donde también se evidencia pensamiento crítico y apuestas de transformación social que aunque no tan desarrolladas como en otros procesos, es un comienzo para evidenciar, reconocer y apoyar.

Por tanto, pese a este contexto desfavorable, tenemos la tesis que existen múltiples tipos de niñez que cada día deben resistir por sus propios medios a contextos agrestes de formas creativas y resilientes, estrategias que de potenciarse pueden cambiar los imaginarios que niños y adolescentes tienen sobre sí mismos y su capacidad para concebir esto como primer eslabón para formar lo que Cussiánovich (2007) define como un protagonismo solidario y recíproco de la niñez, que a su vez aportaría a praxis liberadoras y de transformación social.

Para lograr estos objetivos hay que analizar que la violencia ejercida hacia niños y adolescentes además de ser física y directa sea por un actor armado, sus padres u otra persona también se representa en la dominación, cosificación e invisibilización de la que son víctimas, negando su condición de sujetos políticos, es decir a los que la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2012) indica como una necesidad para desarrollar en las comunidades, su capacidad para organizarse de forma autónoma, pensar de forma crítica y tomar decisiones concernientes a su contexto, condiciones que Peña (2017) al igual que el ACNUR reconocen que resultan más afectadas en zonas alejadas del país, donde el conflicto armado interno y la poca presencia del estado son aún una realidad.

El conflicto armado ha favorecido estos imaginarios sociales de una niñez manipulable, sumisa o acaso al servicio de los adultos impuesta a su vez hacia los niños que la reciben y replican en la mayoría de casos, modos de pensamientos que perpetúan la opresión y las condiciones de desigualdad. Se hace necesario por tanto buscar estrategias conjuntas que potencien la voz de las infancias, que les permitan construir desde sus saberes y ante todo cuestionar su realidad y el mundo aparentemente inquebrantable en donde viven, condiciones que investigadores como Cordero (2015) han evidenciado en la realidad con prácticas tangibles como la de los Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (NNATs) o el mismo trabajo que lleva años desarrollando en el

Instituto de Formación para educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT) en Perú.

Por tanto no es solo una idea, una utopía filosófica, es una realidad que se está empezando a tejer en latinoamérica pero que requiere ser potenciada y comprendida, más aún desde la visión de los educadores con la idea presente de Freire (2004) con la certeza de que nadie educa a nadie, a lo que añadiría nadie libera a nadie, y nadie se libera solo, nos liberamos en interacción unos con otros y con el mundo. Razón más para fortalecer la voz de niñxs y adolescentes, acompañando los medios para transformar imaginarios desde sus iniciativas, siendo una entre muchas otras validas, el teatro y los títeres como praxis liberadora. Esta investigación se concentra en relatar el trasfondo de esta estrategia como posibilidad creadora y crítica ante un contexto opresor.

Desde éste trabajo solo queremos mencionar una de múltiples experiencias que se deben estar tejiendo en los territorios, y como toda experiencia que está inacabada comprende el propósito de realizar un proceso de formación en teatro de títeres como praxis liberadora para niñxs y adolescentes que se ubican en zona rural del municipio de Puerto Guzmán en el Putumayo Colombiano, parte de la gran Amazonía colombiana, un territorio olvidado por el Estado donde se localiza la Inspección de José María donde se construye ésta historia.

Para lograr este propósito nos proponemos tres objetivos: a). Analizar las relaciones que se establecen entre el proceso de construcción de una experiencia del teatro de títeres y los contextos de opresión en niñxs y adolescentes; b). Desarrollar acciones desde el teatro de títeres que aporten herramientas para transformar contextos de opresión en los que están inmersos niñxs y adolescentes; y c). Describir una experiencia de teatro de títeres desde su alcance como praxis liberadora en contextos de opresión para niñxs y adolescentes.

1. Capítulo I. Metiéndonos En El Cuento

En lo más alejado de Colombia, el departamento del Putumayo y aún más lejos de la resiliente Mocoa, ya casi tocando el Caquetá y el municipio de Puerto Leguízamo, la esquinita de la Amazonía colombiana, allá en donde ni el Estado, ni el frío o el cemento de la ciudad llegan, se encuentra Puerto Guzmán, rodeado de exuberante fauna, flora y de tantos otros puertos fluviales que desde la colonización española han generado la economía de la selva. Y allí precisamente en la ribera del río Caquetá, vecino del departamento del mismo nombre se encuentra la Inspección de Policía José María (en adelante José María).

Para hablar de la Inspección² debemos hablar primero del municipio, después de todo Puerto Guzmán es un territorio único, 90% rural siendo el segundo municipio más extenso y al tiempo el menos poblado del Putumayo, lo que ya es decir mucho a sabiendas de toda su población reunida que no supera las 400.000 personas cabría más de 6 veces en localidades de Bogotá como Suba que llega a los 2 millones de habitantes y de éste montoncito Puerto Guzmán no llegaba a los 22.931 en 2020 (Proyección censo DANE 2008) de los cuales 18.838, es decir el 82% vive en lo rural.

Es un territorio complejo y místico, con comunidades indígenas, campesinas y afros, con dantas y en lo profundo de la selva tigres y monos, con una vegetación exuberante bañadas por el río Caquetá que trae consigo milenarios árboles adornados de extrañas flores blancas, rosas, rojas y negras, flores que salen volando extendiendo sus elegantes alas y sus picos respingados cuando

² Una Inspección de Policía es una categoría administrativa de menor tamaño que un municipio y refiere en la ruralidad al conjunto de veredas que se encuentran en un territorio. Su organización obedece a un Inspector de Policía y debe contar con esta infraestructura, puesto de salud y vías de acceso. En el caso de la Inspección de José María carece de estos mínimos desde hace más de tres décadas.

siguen su marcha de los garceros al interior de la selva, es una tierra mística herencia de los pueblos primigenios pero también una tierra teñida de rojo, uno de los municipios más afectados de forma histórica por el conflicto armado interno con datos abrumadores como el 153% de su población en condición de desplazamiento forzado solo hasta 2019, es decir superando incluso el número de población censada. Si bien desde el 2016, con la implementación del acuerdo de Paz y la dejación de las armas de las FARC-Ep, según las cifras de la Fundación Ideas Para la Paz (FIP, 2018), el desplazamiento forzado ha disminuido visiblemente, desde el año 2018 y en particular durante 2019, los riesgos de ocurrencia de este hecho victimizante se han incrementado, sumando hechos de 44 asesinatos selectivos a líderes sociales en dos años, el reclutamiento forzado que adolece de cifras exactas por el temor a la denuncia, amenazas a líderes sociales y desplazamientos forzados durante el año 2020 y 2021 debido a la presencia en la región de Nuevos Grupos Armados Ilegales (NGAI en adelante) quienes se disputan el control del territorio aprovechando el contexto de la pandemia sanitaria.

Y bajo ésta misma contradicción de la belleza de lo natural y el dolor de la guerra se ubica en lo más recóndito del municipio de Puerto Guzmán, la Inspección de José María, una inspección localizada geoestratégicamente, lo que la convierte no sólo en un foco comercial orientado hacia el departamento de Caquetá, sino también en una zona para el establecimiento y movilidad de actores armados legales e ilegales.

Durante más de 10 años, las 23 veredas que conforman ésta inspección, estuvieron bajo el control territorial del frente 32 de las FARC-EP generando violación de derechos humanos, temor generalizado, ausencia de mecanismos de protección para niños y adolescentes, conllevando a la ruptura en sus procesos comunitarios, siendo ahora un reto incrementar las capacidades de las comunidades e instituciones para la protección de los derechos humanos y la construcción de paz en su territorio en medio de una nueva vulneración por NGAI.

Con éste contexto, ingresamos a finales del 2018 al territorio la fundación Makikuna y la Oficina del Alto Comisionado para los Refugiados (ACNUR) y más adelante el proyecto Puerto Guzmán, Resiliencia, Estabilización y Desarrollo con el fin de fortalecer los procesos comunitarios y mejorar la calidad de vida de las familias a partir de 5 líneas de trabajo: agua y saneamiento básico, medios de vida y seguridad alimentaria, salud y un énfasis en protección de derechos humanos y fortalecimiento de entornos de protección llevado en conjunto con el ACNUR.

Planteamos por lo tanto un acompañamiento en paralelo y posterior a la intervención inicial que potenciara las capacidades de afrontamiento y cambio de imaginarios sociales de niños y adolescentes como primer eslabón para la transformación en un contexto donde la lucha directa e indirecta por derechos humanos supone un riesgo real de seguridad y donde los diagnósticos permiten entrever cómo la opresión marcada sobre niños y adolescentes ha transformado sus imaginarios y el de los adultos para consolidar roles de infancias pasivas, la instrumentalización

de los cuerpos para la guerra, la normalización de la violencia, la exacerbación de la guerra, lo masculino y la productividad frente a las infancias, y el silencio como norma. Para ello se desarrollaron prácticas que parten desde el arte y la comunicación, en concreto del teatro de títeres como lenguaje común para construir proceso con grupos de niños desde sus lógicas y como equipo de trabajo desde prácticas populares, un proceso inconcluso debido a las afectaciones generadas por la emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19, que se ven agravadas por las restricciones adicionales que ha impuesto los actores armados ilegales dominantes en la zona. Estas dos situaciones impiden la movilidad hacia y desde la Inspección desde el año 2020, por lo que se recopila lo hallado hasta 2019 con el compromiso político de retornar al territorio para acompañar los procesos una vez se pueda realizar.

1.1 Y ¿De Dónde Surge Esta Historia?

Para entender las dinámicas internas de la Inspección de José María hace falta comprender lo que ha sido la guerra en Puerto Guzmán, en Putumayo y en Colombia entera, una tarea descomunal pero que por efectos prácticos abarcaremos de forma breve en los últimos 6 años, de lo que ha sido en periodo de “Paz en Colombia” y lo colocamos entre comillas precisamente porque ha sido un camino largo y tortuoso, necesario pero complejo, que significa el gran reto de reestablecer un escenario de confianza, verdad, justicia, reparación integral y construcción de comunidad en los territorios desechos por la guerra y olvidados por el Estado. Con un conflicto armado de más de 60 años el reto es aún mayor y significa reconocer responsabilidades y asumir compromiso por ambos bandos condiciones que puedan pactarse por escrito pero que distan mucho de la realidad en los territorios (Defensoría del Pueblo, 2018).

Desde la firma del acuerdo de Paz el 24 de noviembre del 2016 es cierto que se generaron grandes avances siendo el más notable la desaparición de un grupo armado que por décadas usó la

violencia como forma de poder y su vinculación a la vida civil cambiando las armas por el diálogo y la política, condiciones temporales que la Fundación Ideas para la Paz (FIP, 2018) evidenció como la reducción considerable de asesinatos, secuestros así como un sistema de vigilancia y cumplimiento necesario para esclarecer la verdad de los hechos en construcción con la Justicia Especial para la Paz JEP.

Y si bien son muchos y necesarios los alcances positivos de la desmovilización de las FARC-EP, hoy partido Comunes, es también amplio el sentido de inconformidad y desasosiego, principalmente en las comunidades rurales y campesinas en los rincones más recónditos del país, quienes han sido testigos directos del resurgir de la violencia en territorios donde se había asegurado la anhelada paz. Esto a razón del incumplimiento a la Implementación del Acuerdo firmado por ambas partes, y los reportes de la Defensoría del Pueblo (2018) sobre el asesinato sistemático de líderes y lideresas sociales, defensores de derechos humanos y ambientalistas, la erradicación forzada sin medidas sostenibles de sustitución de cultivos ilícitos, asesinatos, amenazas y ausencia de garantías para excombatientes, el ataque continuo a la Jurisdicción Especial para la Paz y la evidencia del recrudecimiento del conflicto armado interno con la recomposición de NGAI y bandas criminales.

En departamentos fronterizos como el Putumayo, Cauca, Nariño al Sur de Colombia el conflicto se recrudeció a razón de la falta de inversión social, promesas de desarrollo ambiental, de fortalecimiento de la institucionalidad y de salidas económicas rentables. Según la FIP (2018) esta ausencia progresiva del Estado, sumado la disputa de poderes por estructuras que existían antes del acuerdo de paz y otras surgidas luego de éste, reconfiguró el conflicto armado generando una disputa de dichas estructuras por ocupar el lugar de las FARC-EP al dejar las armas. El control

social, político, económico, cultural e incluso moral es cada vez mayor en zonas donde la ausencia o incapacidad del Estado es una realidad.

La Defensoría del Pueblo (2018) ya ha emitido varios informes en su sistema de alertas tempranas que dan cuenta de éste nuevo escenario de riesgos para la población y especialmente niños. El resurgimiento de economías ilegales como la minería, la ganadería extensiva, la tala extensiva reguladas y en muchos casos abolida por las FARC-EP en zonas que estaban bajo su control, el crecimiento cada vez mayor de cultivos ilícitos y con éste el posicionamiento estratégico de NGAI que reemplazan a las FARC-EP para el control del mercado ilícito dentro y fuera del país. La creación de disidencias de las FARC-EP en desacuerdo o inconformes con el acuerdo de Paz que se reconfiguran en estructuras como el Bloque Sur en ésta zona del país o se integran a bandas criminales e incluso grupos paramilitares y de narcotráfico como hizo el frente 32 y 48 con el Clan Sinaloa, el Bloque Putumayo o los actuales Comandos de la Frontera. (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz., 2020) Todas estas estructuras y sus disputas por el territorio en medio de la población civil dan cuenta de un contexto aún vigente de violencia sistemática muy presente en zonas de frontera.

1.2 Y Volvamos Al Comienzo ¿Cómo Sigue La Historia En José María?

Entre todo este venir y devenir de violencia, de promesas incumplidas y de periodos intermitentes de “Paz” se encuentra Putumayo, un territorio diverso con 13 pueblos y lenguas indígenas reconocidas, una región de sabiduría ancestral, de enorme diversidad ambiental y cultural que recoge los saberes andinos y amazónicos en una sola región, la cultura de Ecuador, de Perú y de Colombia reunidas dados sus límites fronterizos pero por ello mismo también ha sido la intersección del conflicto armado que ha dejado cerca de 135.000 víctimas de desplazamiento forzado, casi el 37% de su población total (DANE, 2014) y junto al Caquetá, una de las zonas con

mayor deforestación en el continente tanto por la extensión de cultivos ilícitos como por la ganadería extensiva y la minería ilegal; y que posterior a la firma de los acuerdos de paz, tanto el conflicto y la destrucción de la naturaleza siguen vigentes en zonas rurales con Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) como municipio de Puerto Guzmán, el segundo municipio del departamento con mayor número de población desplazada que ha salido del territorio según los reportes del Registro Nacional de Información (RNI, 2019)³

Y precisamente en ésta zona que ha vivido a carne viva la guerra, en Puerto Guzmán, se ubica la Inspección de Policía de José María, un extenso territorio en zona rural del municipio que agrupa 23 veredas y 3 núcleos veredales con cerca de 1700 personas en su mayoría campesinos de la misma región y en menor porcentaje comunidad afro no organizada; se constituye como frontera entre el departamento del Putumayo y el departamento del Caquetá, separados por el río Caquetá y con conexión con el Ecuador lo ha convertido como otras regiones similares según las investigaciones del FIP (2008) en una ubicación geoestratégica para el comercio pero también un corredor estratégico para grupos armados legales e ilegales aprovechando las condiciones de aislamiento de la región, resultado del difícil y costoso acceso por vía fluvial y terrestre desde el caso urbano, condiciones que se han acrecentado en últimos meses por el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19 y la presencia directa del denominado Clan de Sinaloa quien se disputa el territorio con ex integrantes de los frentes 32, 48 y de la Columna Móvil Teófilo Forero, y en concreto en la zona de la Inspección, el frente 1 Carolina Ramírez de las FARC-EP.

³ A corte de 1 de junio de 2019 el Registro Nacional de Información de la Unidad de Atención y Reparación Integral a Víctimas del Conflicto Armado (UARIV) reporta 37.456 personas desplazadas en el municipio de Puerto Guzmán desde el año 1985, de las mismas 33.413 son personas expulsadas de la región y que se ubican en otros territorios y 4.043 son personas desplazadas que se han ubicado dentro del municipio.

La Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (2020) reporta que para el año 2020 habían tomado el control los llamados Comandos de La Frontera que integran los primeros dos grupos, con narcotraficantes y el ya desintegrado “Bloque Putumayo” generando asesinatos selectivos, enfrentamientos armados dentro de las comunidades, el uso de niños y adolescentes como botín de guerra, reclutamiento forzado y desplazamientos gota a gota evitando que las organizaciones lleguen al territorio y cerrando toda frontera teniendo total control de la población así como el cierre de los colegios e imposición de un manual de convivencia en conflicto con el que imponía el Frente 1.

El conflicto armado, el poco apoyo institucional⁴, así como el escaso acceso a servicios, ha fomentado que, pese a éstas desfavorables condiciones, las comunidades se organicen de forma autónoma por medio de núcleos veredales: a) Buenos Aires, en zona central donde se ubica el centro poblado que lleva el nombre de la Inspección, José María paralelo al municipio de Curillo, Caquetá, y que representa el punto de encuentro de los otros dos núcleos, Quinapejo y Delicias; b) Delicias, localizado al sur de la inspección por vía terrestre; y c) Quinapejo, al norte de la inspección, en su mayoría contiguo al río Caquetá y con veredas distantes y poco pobladas entre sí, ruta que convierte al río en arteria vital de la red fluvial del amazónica límite entre Colombia, Perú y Ecuador.

Se destacan cuatro tipos de organizaciones sociales en la zona: Las Juntas de Acción Comunal distribuidas en los tres núcleos; Los grupos de mujeres, ASMORNUQ y AMISTRAL, en los núcleos Quinapejo y Delicias respectivamente; Las congregaciones religiosas católica y

⁴ A razón del conflicto armado de más de 50 años con presencia directa del frente 32 de las FARC EP se expulsó al Inspector de Policía de José María y se bombardeó a la inspección aislando a la comunidad del resto del territorio, imposibilitando la entrada de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, restringiendo la movilidad de los pobladores y condicionando un posible confinamiento en la actualidad debido a la presencia de Nuevos Grupos Armados Ilegales.

cristianas; y la comunidad educativa representada por dos instituciones educativas: I.E.R José María, principal centro educativo de la inspección con 14 sedes localizadas en el núcleo Buenos Aires y Delicias y una planta de 27 docentes y la I.E.R Quinapejo, el segundo centro educativo de la inspección con 11 sedes, localizado en el Núcleo Quinapejo, se compone de una planta de 20 docentes siendo el internado más grande de la región localizado en la vereda Quinapejo y separado geográficamente del resto de la vereda y de las familias, gran parte de ellas conformadas por padres de familias ubicados en otros municipios y departamentos que han dejado a sus hijos en la institución en la modalidad de internado, es decir, de forma permanente en la institución razón por la que para el año 2021 la I.E.R tiene una alta tasa de deserción por razón del conflicto armado que ha generado que una gran parte de las familias se desplacen de la zona.

1.3 Y Aquí Entran Los Actores, Nuestros Actores En Medio Del Conflicto.

Toda historia requiere un preámbulo, una historia previa, llamémosla “prehistoria” que anteceda a la historia central y guíe al espectador a lo que está por venir; digamos que nos centra en el aquí y en el ahora con las maletas llenas de experiencias para aprender de los errores y aciertos del pasado. Pero además de una buena historia se requiere personajes cautivadores, entrañables, uno o más héroes o heroínas fuera de lo común con fortalezas y debilidades que irán mejorando, aprendiendo y creciendo a medida que se enfrenta a varios retos, a una misión, y son precisamente lxs niñxs y adolescentes de José María nuestros personajes principales y eje de la historia por contar.

Y cómo todo gran personaje lxs niñxs no nacen aprendidos, no llegan a nivel 100 sin antes emprender un gran camino, y aquí no me refiero a su edad o sus conocimientos sino a una historia que deben asimilar así pueda parecer que no es una historia para niñxs. En José María no es posible ocultar la historia de la guerra, pues niñxs y adolescentes la viven a diario, una guerra constante, una historia de represión, de disputa, de afán de riqueza e imposición de la norma violenta como

control social que deja en especial vulnerabilidad no solo a los adultos sino en especial a las personas con menor edad del territorio.

Con más del 40% de población infantil en el departamento y cerca del 50% en el municipio (DANE, 2014) la población entre 0 y 17 años conforma la mitad de la población del territorio siendo susceptibles a distintos tipos de violencia:

- **Reclutamiento forzado:** con cerca de 111 casos entre el 2008 y 2013 y desmovilización de 222 niños y adolescentes entre 1999 y 2013. Cifra que se muestra como un subregistro por la dificultad de identificar casos, temor y barreras para la denuncia, así como las estrategias de los grupos armados mediante el convencimiento económico y la adquisición del poder por ¿por o a?, en su mayoría, niños de 13 a 17 años. En el contexto de José María el chantaje con motos, vivienda e incluso el uso de adolescentes ya reclutados para su acercamiento genera mayor reclutamiento.
- **Vinculación desde economías ilegales:** relacionada con trabajo infantil, deserción escolar y exposición a un contexto violento mediante el cultivo e incluso procesamiento de pasta base de coca en laboratorios ilegales con riesgo de explosión, de envenenamiento o de fallecer en fuegos cruzados. **Violencia y explotación sexual infantil:** con varias redes de trata de personas en el departamento exacerbadas en época de emergencia sanitaria con desplazamientos hacia Ecuador y Perú. Irónicamente un riesgo menos visible antes de la firma del Acuerdo de Paz pero muy presente en la actualidad con grupos paramilitares y actores armados con lógicas de terror en la comunidad.
- **Presencia de minas antipersonal (MAP) y municiones sin explotar (MUSE):** Igual que el anterior, un riesgo menor antes del conflicto armado debido a que la comunidad se atenía al manual de convivencia del actor armado sin embargo con nuevos actores en disputa el

riesgo tanto de MAP, MUSE como de enfrentamientos en comunidades de población civil es cada vez más real.

1.4 Y Comienza La Historia.

Antes del proceso de paz, José María era una zona de control total de las FARC-EP, limitando comunicación, acceso al departamento y prohibiendo completamente la entrada de cualquier institución a la zona. Un proceso complejo en varios sentidos, en primer lugar, generó la vulneración del Derecho Internacional Humanitario (DIH) debido a la limitación de la movilidad, el reclutamiento forzado y la vinculación de la población al conflicto mediante los cultivos ilícitos, pero al mismo tiempo generó ciertas condiciones de protección y organización en el territorio evitando la entrada de otros actores armados, generando un sistema de promoción de la convivencia y resolución conflicto entre comunidades, coordinando obras como creación y mantenimiento de puentes, caminos veredales e incluso escuelas y generando cierta garantía de derechos para comunidades como formación política y organizativa, fomento a la organización de mujeres y cero tolerancia a casos de abuso sexual o violencia de género a nivel físico.

Una vez se generaron las condiciones para entrar al territorio varias organizaciones como Warchild, ICBF, Defensoría del pueblo, así como misiones humanitarias del ACNUR o Cruz Roja generaron un apoyo a las comunidades fomentando entornos de protección, prevención de violencias y fortalecimiento de la capacidad organizativa desde la legalidad en un vacío que había generado la ausencia del actor armado.

No pasó mucho tiempo para que otros actores tomaran el control de la zona y se generaran mayores riesgos a nivel ambiental, asesinatos selectivos, amenazas, extorción, e incluso tortura, feminicidios, abusos sexuales, normalización de la violencia en el hogar y vinculación de lxs niños y adolescentes al conflicto armado de manera directa.

Previo a la emergencia por COVID-19 entró al territorio el ACNUR y la Fundación Makikuna desde el año 2018 hasta enero del 2020 dadas las condiciones de seguridad por la pandemia; el aumento de los enfrentamientos armados y la implementación de la modalidad virtual en las Instituciones Educativas, adicional a la imposición de un manual de convivencia que prohíbe la entrada de personas externas a la comunidad. Durante este tiempo inicial se buscó: a) generar un diagnóstico de las condiciones de seguridad, de las necesidades de niños y adolescentes y otros sectores, identificación de imaginarios sobre la niñez, b) identificar y fortalecer iniciativas de construcción de Paz y protección desde la niñez, c) fortalecer los liderazgos y la consolidación de las I.E.R y colectivos como entornos protectores y d) dejar un nivel de formación metodológico que permitiera favorecer la resiliencia frente al contexto desde el arte.

De esta experiencia quedó la construcción metodológica participativa de una iniciativa de niños y adolescentes que usaron en principio los títeres y más adelante el teatro y los medios audiovisuales para expresar su inconformidad sobre su realidad social, para replantear la imagen que se tiene de niñez y como forma de protegerse frente una realidad que los victimiza. Es por cierto una estrategia que apenas comienza y que se plantea desde la propuesta más que desde la acción debido a que las condiciones de seguridad y pandemia frenaron el proceso, una praxis imposible de desarrollar en virtualidad y menos aún construirla sin la voz y la participación de niños y adolescentes.

Planteamos por tanto a forma de lectura de experiencias, de construcción teórica y justificación metodológica con los elementos prácticos en los que pudieron participar los colectivos de niños y adolescentes. Un diagnóstico participativo que da cuenta de los imaginarios sociales sobre la niñez y las condiciones de las infancias en medio del conflicto armado; la iniciativa que detona en prácticas repensadas desde lo audiovisual y lecciones aprendidas

construidas en conjunto con niños y adolescentes que brinda la posibilidad de una construcción metodológica a abordar en una fase posterior.

Con un contexto de pandemia que evita la presencialidad, la ineficacia y escaso acceso a herramientas tecnológicas por parte de los niños, sumado al conflicto armado que se encrudece en su accionar bélico dejando en medio a las comunidades el cual solo en el primer trimestre del 2021 produjo 3 asesinatos selectivos en comunidad, desplazamientos gota a gota; es imposible darle continuidad a la investigación en esta fase. Sin embargo, es una necesidad continuar con una fase diagnóstica y experiencias en Investigación Acción ya elaboradas en conjunto con un grupo en comunidad antes de la emergencia sanitaria, condiciones que ven la necesidad de abordar y seguir con estas prácticas en resistencia a riesgos tangibles.

4.1.1.1 La Función De Lo Escénico En Los Imaginarios

En Colombia como en el resto de América Latina el teatro y el teatro de títeres ha estado íntimamente relacionado con el ambiente político e histórico que toca el territorio, y aunque carece de escuelas y profundos desarrollos metodológicos como en las grandes escuelas europeas, si ha generado sus propias formas, técnicas y estéticas propias, que podrían incluirse dentro de lo que Augusto Boal (2015) y Gómez (2006) han recogido como Teatro Popular Latinoamericano, una apuesta del teatro de y para el pueblo.

Tanto el teatro tradicional como el teatro de títeres tienen la ventaja que transforman una idea en emoción, catarsis que permite que el espectador decante sus impulsos, represiones, todo lo que tiene muy guardado, y en contextos como Latinoamérica se mueve en dos direcciones, lo individual y lo social. En lo individual encontramos la experiencia subjetiva, las simbologías que tienen sentido para cada persona y que permite transitar emociones, duelos y ver en el otro un afianzamiento de sus capacidades o una condición injusta que debe sopesar. En lo social se

convierte en una experiencia comunitaria de creación y acción donde se resiste al sujeto alienado y se abre a la construcción colectiva, a la crítica social, a la praxis social como aquellas acciones que anteceden y que como nos muestra la titiritera colombiana Ximena Argote (2017) le siguen a la fibra sensible que mueve el arte necesaria para la transformación social.

Y pese a contar con una tradición de más de 150 años, y cerca de 70 desde la referencia del teatro popular moderno, Ciro Gómez (2006) uno de los más importantes exponentes de éste arte, nos habla que en Colombia carecemos de procesos de investigación concreta en el teatro de títeres; solo hasta hace algunos años dadas las demandas de información por parte de las universidades, la necesidad de sistematizar de los grupos y la necesidad de desarrollar políticas públicas para proteger al oficio de los titiriteros, dramaturgos e investigadores como Ciro Gómez se han puesto en la desafiante tarea de sistematizar, reseñar y analizar el movimiento escénico nacional, tarea que ha constituido en una investigación denominada “Panorámica del teatro de títeres en Colombia” una obra en constante construcción debido a la desafiante tarea que se ha constituido en la recopilación de 280 titiriteros, 150 grupos en 4 regiones del país

Y pese al gran recorrido histórico de los títeres en Colombia y en América del Sur, son escasas las investigaciones que relacionan ésta disciplina con las ciencias sociales, con el uso dado para apoyar procesos políticos, fortalecimiento comunitario o procesos de resistencia, limitando su contenido investigativo en dos áreas; desde la visión puramente artística enmarcada en la técnica o en la historia del títere; o en el área del títere al servicio de la educación tradicional, como medio para apoyar habilidades escolares institucionalizadas, o en algunas escasas excepciones en la relación con su valor terapéutico. Son, sin embargo, destacables algunas investigaciones como las de Bernal (2017) sobre el papel del titiritero como constructor de Paz sistematizando las experiencias de la Handspring Puppet Company como acción crítica y política en Sur África, la

investigación de Diana Hoyos (2019) en la ambientalización de la microcuenca Hato de la Virgen en Colombia, o el desarrollo de Bibiana Amado y Carlos Szulkin (2008) sobre el papel de títeres que rescatan 39 experiencias locales desarrolladas en Argentina sobre teatro de títeres comunitario o los Laboratorios creativos interdisciplinarios llevados a cabo por Bernal entre Barú y Salgar, Antioquia en un intercambio intergeneracional de historias y experiencias desde la creación y construcción de títeres.

1.5 Construyamos El Teatrino

La propuesta metodológica para el abordaje se plantea dentro del enfoque de la investigación cualitativa en la línea del paradigma socio-crítico abordada por Arnal como aquella cuyo fin es la transformación social, la solución de problemas específicos y tangibles en los territorios, de ésta forma “la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (Arnal, 1992, p. 98).

Popkewitz, (1988) otro representante de este paradigma afirma su relación con la autorreflexión, la participación directa según los intereses del grupo el cual se acompaña, partiendo de una autonomía racional y liberadora, es innegable la participación activa y crítica del grupo al cual se acompaña. A lo anterior se suman principios básicos del paradigma a) comprender la realidad como praxis, b) dialéctica entre teoría y práctica, c) orientar el conocimiento hacia la liberación, y d) favorecer la participación en igualdad de condiciones.

1.5.1 Enfoque De Investigación.

Partiendo del enfoque de la investigación cualitativa y el paradigma sociocrítico se aborda como método de investigación la Investigación-Acción (I.A) de Kurt Lewin. Para Lewin:

La investigación acción es una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo(1946, p. 34).

Existen diferentes modalidades de la I.A, Carr y Kemmis en 1988 (Latorre, 2005) mencionan tres que avanzan según su grado de compromiso y transformación comunitaria, técnica, práctica y emancipatoria, siendo ésta última, a su consideración la verdadera. Para esta investigación se aborda la modalidad emancipatoria que busca fomentar la rebelión de los participantes contra la tradición impuesta y el sistema burocrático; bajo esta perspectiva aunque el investigador no está inmerso en la comunidad tampoco es ajeno a ella y cumple un rol de mediador con igualdad de responsabilidades compartidas con el grupo mientras que los participantes adquieren un rol activo de cooperación y de reflexión durante todo el proceso

La I.A define ciclos de planificación, acción y análisis o búsqueda de datos, un ciclo en espiral que se repite las veces que sea necesario con el fin de buscar soluciones tangibles a problemas específicos de una comunidad o grupo. Define por tanto un compromiso político del investigador por una realidad social; otros supuestos epistemológicos de éste método son la negación necesaria para encontrar respuestas (o más interrogantes), el objeto de investigación del “yo” en relación al “otro” y no ajeno a él, es decir como soy observador y observado y la construcción de conocimiento como un trabajo colectivo y participativo entre el grupo y el investigador; es finalmente un método de investigación que se construye y reconstruye en la marcha abierto a transformarse durante la investigación.

Zuber-Skerritt (1992) citado por Antonio Latorre (2005) menciona dentro de las características de la IA su base emancipatoria, interpretativa y crítica, las cuales serán dentro del desarrollo metodológico, fundamentales.

Emancipatoria: Su enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.

Interpretativa. La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.

Crítica: La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso.

Y en esta perspectiva metodológica el teatro y la investigación teatral se incorporan como parte integral para constituir una dialéctica teatral desde el proceso de diagnóstico hasta la reflexión crítica de la realidad que se convierte en acción transformadora- liberadora. Es decir que se parte de la intencionalidad del acompañamiento para una transformación personal y social en el territorio, a través de la conformación de equipos de trabajo autocríticos, donde no solo es el investigador quien investiga sino también el grupo quienes tienen la capacidad de observar, reflexionar y transformar. De esta forma cada acción, cada reflexión es consensuada en un grupo que se forma tanto en investigación como en análisis de su realidad social desde el teatro y el teatro de títeres.

La necesidad de generar acciones participativas, desarrolladas en dos niveles, en primer lugar, la creación de los títeres, animación y la consecuente puesta en escena, sea por medio de una obra artística o con un uso diferencial de los títeres, acciones que solo se comprenderán en la evolución de la investigación.

Esta perspectiva emancipadora de la niñez que nos ofrece Cordero (2015) se articula perfectamente a los principios de la educación popular organizados por Marco Raúl Mejía en el año 2014, una lectura crítica de la realidad como punto de partida, en este caso del contexto de niñxs y adolescentes; la necesidad de transformar condiciones de opresión e injusticia social como son el adultismo y la explotación a las infancias; lo que conlleva a considerar toda praxis que potencia la visión de protagonismo infantil como una opción ético política frente al sistema; la apuesta por el empoderamiento de los sectores marginados y excluidos siendo de manera interseccional niños, y especialmente niñas y adolescentes de zonas de conflicto armado quienes sufren más el yugo de la opresión; la construcción de mediaciones pedagógicas desde la negociación cultural y el diálogo de saberes superando el binarismo niñx-adultx; la consideración de la diferencia, la interculturalidad y en sí la niñez como una construcción social; ¿propia los procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas, lxs niñxs como sujetos críticos y autodeterminados; la comprensión como proceso teórico-práctico y ético-político de transformación de prácticas hegemónicas; y la generación de saberes y prácticas emancipatorias que reconoce toda las luchas.

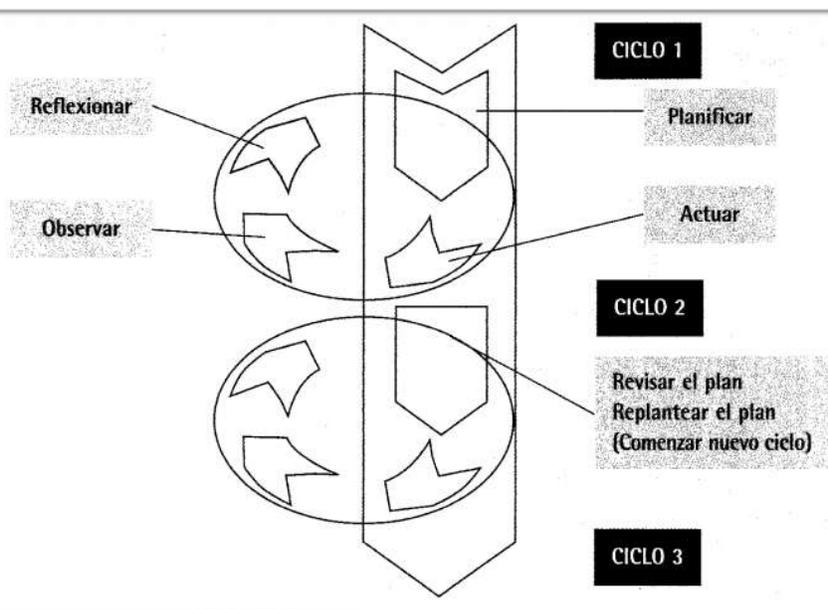
Como se observa, concebir un discurso emancipatorio de la niñez implica un proceso de educación popular, implica transitar por lo cultural y transversalizar el análisis crítico de la realidad social.

1.5.2 Momentos De Investigación

Según el modelo de la I.A emancipatoria de Kemmis (1989 citado por (Latorre, 2005) se parte de dos ejes en interacción constante, uno estratégico definido por la praxis y la reflexión; y otro organizativo resultado de la planificación y la organización; en conjunto definen cuatro fases o momentos de la investigación, planificación, acción, observación y reflexión, momentos cíclicos, autoreflexivos y de construcción y movimiento constante como se observa en la Figura 1.

Figura 1.

Momentos de la Investigación Acción (Tomado de Kemmis, 1989 citado por Latorre, 2005, p 35).



Bajo este modelo representado por ciclos, se construye un plan de acción con una perspectiva crítica que parte, en este caso, de la documentación de necesidades de lxs niñxs y adolescentes en el territorio, la reflexión sobre sus causas y la planeación de acciones de transformación desde el teatro desarrollado en conjunto con el grupo. Ambos, investigador y grupo observan los efectos de las acciones propuestas y reflexionan en torno a estos efectos a nivel personal y social. Los títeres se convierten en medio y fin para la protección, un medio de expresión y reflexión, y un proceso

que en la creación plástica del títere y su puesta en escena permite generar acciones transformadoras principalmente sobre el actor sin contar la capacidad de transformación en los espectadores; acciones que pueden condensarse en los siguientes momentos:

Figura 2.

Modelo de investigación propio para el teatro de títeres. Creación propia



Con el esquema propio que mostramos en la Figura 2 se avanza en la articulación de un modelo que se hemos ido construyendo de forma autónoma articulando la Investigación Acción, el teatro de títeres y la educación popular, un modelo emergente que se irá transformando en construcción colectiva con lxs niñxs y adolescentes y que se explica a continuación adaptándolo a un modelo de I.A.

Figura 3.

Construcción colectiva para el teatro de títeres como praxis liberadora

		DIMENSIÓN ESCÉNICA	
		<i>constructiva</i>	<i>Reconstructiva</i>
LA PLANEACIÓN DE LOS ACTORES	<i>Creación colectiva</i>	<p>1.Sentipensar.</p> <p>análisis previo de las condiciones de opresión con el sentir,</p>	<p>4. Reflexionar.</p> <p>Retrospectiva sobre el proceso paralelo al trabajo, paso indispensable para la experimentación teatral.</p>

	<i>Práctica teatral</i>	<p>2. Construcción colectiva (Planear)</p> <p>Constitución de grupos de trabajo o grupos autocríticos. Lo importante es el proceso más no el producto de una puesta en escena.</p>	<p>3.Transformar</p> <p>La identificación de cambios a nivel personal y la creación colectiva de piezas, estructuras o medios de compartir las reflexiones</p>
<p>Basado en el esquema de Kemmis, 1989 (citado por Latorre, 2005, p 35)</p>			

Como mostramos en la Figura 3 la Investigación Acción se articula a la creación colectica que desde la postura de Enrique Buenaventura y más adelante desde el teatro del oprimido con Augusto Boal (2009) integran la visión del teatro, y en este caso de los títeres desde una perspectiva popular. Por un lado el método de creación colectiva que condensa Buenaventura y más adelante Santiago García (1994) y que evoca el sentir de toda una generación de teatro popular latinoamericano elimina la verticalidad del teatro tradicional, en este caso no es un director o un autor que dice que hacer a un grupo de actores, sino que una o varias ideas son el detonante para improvisaciones escénica entre el grupo de actores que en consenso van perfilando la obra hasta el final. Por el lado del teatro del oprimido que se fundamenta en la idea de eliminar la separación de actores y espectadores; dentro de esta propuesta todas las personas generan transformaciones internas al problematizar la opresión que sentimos de una u otra forma, por lo que los y las espectadoras cuestionan criticamente las situaciones y la resignifican en el actuar teatral (Boal, 2009)

1.5.3 Instrumentos Utilizados

Dentro de la fase de diagnóstico participativo se usan técnicas e instrumentos que van de la mano con la Investigación Acción partiendo de la construcción colectiva con los grupos, el análisis mutuo y la reflexión sobre los mismos:

- **Observación participante completa:** Por medio de visitas una semana al mes en las instituciones educativas por más de un año donde vivía, dormía, comía y tenía la cotidianidad de los estudiantes del internado de la I.E.R Quinapejo haciendo uso de notas y diarios de campo.
- **Grupos de discusión teatral:** Una estrategia surgida por la I.A en la investigación que consistió en encuentros ocasionales con un grupo base de teatro y comunicación donde bajo la excusa de pensarse una apuesta artística se reflexionaba y discutía sobre las necesidades de lxs niñxs y adolescentes en el territorio.
- **Entrevistas abiertas:** A líderes y adolescentes clave del proceso en varios momentos donde se relaciona sus necesidades como sujetos y la reflexión sobre el contexto y el proceso creativo.
- **Grupos focales:** Una herramienta que incluye elementos de cartografía social y árbol de problemas y objetivos para analizar la situación social y avanzar en la comprensión causal de la situación junto al aporte de iniciativas de transformación.
- **Análisis de obras:** Otra herramienta surgida desde la I.A y en conjunto con el grupo base que decidió que cada ejercicio y puesta en escena se viera de manera reflexiva comprendiendo el qué y el para qué.

Con este esquema propio se avanza en la articulación de un modelo que se ha ido construyendo de forma autónoma articulando la I.A, el teatro de títeres y la educación popular, un modelo emergente se transforma y seguirá transformándose en la construcción colectiva pero que queda en una fase de análisis y abordaje de elementos clave por la contingencia de la retoma de actores armados en la zona y el COVID-19.

2. Capítulo II. Lxs Personajes Comienzan Su Viaje. Lxs Niñxs Como Protagonistas

En nuestra historia lxs niñxs no son lxs extras, quienes deben ser rescatados o el pasado de un héroe o heroína legendaria, son quienes protagonizan ésta historia, que viven y escriben día a día.

“Lo que llamamos niño o niña es en primer lugar un niño o niña-para-un adulto, y como tal una construcción... No hay tal cosa como un ‘niño’ o ‘niña’ aparte de un ‘adulto’ que lo observe. Niños y niñas sólo empiezan a pensarse como tales cuando toman conciencia de que hay algo llamado ‘adulter’ de lo que no son parte” (Kennedy 2006, p. 3).

Con el concepto de niñez han ido evolucionando a la par los imaginarios sociales sobre la niñez y los estudios que lo abarcan desde lo biológico, filosófico, espiritual, político y simbólico. Como refieren los principales investigadores en la historia de la niñez Aries, (1987) y Kohan (2009) no es posible hablar de un solo tipo de niñez debido a que la manera de entender el concepto varía según los modos de organización socioeconómicas de las sociedades y culturas, los intereses sociales y políticos, las pautas de crianza, la cosmogonía u origen del mundo, así como el desarrollo de teorías pedagógicas, políticas y científicas.

Es posible afirmar que desde la misma enunciación del niñx se realiza un control por parte del adulto que lo evoca. La niñez termina siendo condicionada a los dispositivos culturales y las instituciones. Como nos muestra Casas (2006) una forma de comprender esta noción surge al considerar que no siempre existió el concepto de niñez, su primera alusión como infancia, un término usado por los romanos (*in fans* en latín), se usó para identificar “al que no habla” una etapa que iba de los cero hasta los siete años, y no solo por la ausencia de voz sino la negación de la participación o decisiones incluso sobre su vida.

Es por tanto imposible considerar una sola historia de la niñez, llevando una línea cronológica de la misma, su concepción queda sesgada a la sociedad y a los adultos que la definen; la historia niega la niñez porque por mucho tiempo la consideró irrelevante al igual que la historia oficial de la niñez es la occidental siento aún una tarea por emprender la historia de la niñez en oriente, la niñez desde el Sur Global.

Pese a ello es necesario comprender estas categorías de niñez que se han establecido en la historia de occidente ya que es la historia que nos impusieron y con ella los imaginarios sociales que asumimos y replicamos. Comprenderlos significa también desarrollar pensamiento crítico y desaprender para generar otras concepciones de niñez no hegemónicas

A nivel teórico, uno de los más importantes autores en investigar la historia de la niñez occidental, Philippe Ariés (2008) lo resume en cuatro tipos según las representaciones artísticas de distintas épocas, los pocos registros que describen la niñez:

- **La niñez descartable:** Desde los primeros albores de la humanidad hasta ya entrado el siglo XVII niños y niñas no tenían ninguna importancia, tanto que ni existía un concepto para referirse a ellos. “Había tantos de estos seres cuya supervivencia era tan problemática... El sentimiento que ha persistido muy arraigado durante largo tiempo era el que se engendraban muchos niños para conservar sólo algunos” (Ariés, 1987, p. 61)
- **Los pequeños adultos:** En el siglo XVII se desconoce al niño o niña como sujeto, no existe por tanto un término ni referencias sobre la niñez de forma exhaustiva más que la visión de un “pequeño adulto” incluso en las pinturas de la época que es representado con las proporciones de un adulto, pero en menor tamaño. Esta idea se reformó con la idea de pedagogía, pero pasaría mucho tiempo hasta que fuera una noción global.

- **“El divino niño” y el niño angelical:** Se concibe desde el siglo V al XII en el arte religioso y da una noción más cercana al de niñez moderna adosada de ternura, inocencia, necesidad de protección, fragilidad y benevolencia, sin embargo es un imaginario a la imagen del “divino niño” y que siglos después vendría a tener un gran impacto en las subjetividades latinoamericanas; bajo ésta tipología la niñez viene siempre acompañada a la imagen de la maternidad y del cuidado representado por la maternidad de la virgen María idea que solo terminará de desarrollarse hasta entrado el siglo XIV. Por otro lado, el niño como ángel o analogía de inocencia se representan de forma asexuada y sin singularidad. Esta negación de la Sexualidad vendría a mantenerse incluso en el siglo XXI.
- **La infancia graciosa:** Durante los siglos XV y XVI la noción de niñez se separa de la iconografía religiosa y pasa a ser una analogía de las etapas de la vida, de las estaciones, representaciones temporales donde es imposible ver al niño como sujeto sino el niño con relación a otros, indispensablemente con la familia y sinónimo de alegría, de picardía y humor ligada completamente al mundo adulto.

Solo fue solo hasta los siglos XVIII y XIX que surge la noción de niñez moderna; como señala Barudy (2011) una vez que se enuncia el niño, la niña y el adolescente, éste existe y por tanto, fruto del positivismo de la época y de la moral victoriana, deben ser estudiados, categorizados, limitados, no era posible “el ocio” por lo que solo en ésta época, a pesar de haber existido universidades por cientos de años, solo en medio de la revolución industrial se consolida la escuela para formar alumnos evitando la ociosidad y favoreciendo crear adultos útiles a la sociedad, eso sí, preadolescentes y adolescentes, porque pasarían muchos años más antes de incluir la primera infancia en los *Kindergarten*, específicamente hasta la Alemania Nazi. El niño y la niña como alumno marcó un cambio radical a sus imaginarios, por primera vez se concebía como

individuo separado de su familia así sea para pertenecer a otra institución y sin embargo en el mismo concepto de *alumno* resumía el imaginario generalizado de la época, *alumnare* proveniente del latín *alere* (alimentarse) una noción de niño y niña quien tiene grandes posibilidades si se forma y hace caso a sus maestros reprimiendo sus impulsos, sexuales, imaginación y principalmente contradecir a los adultos.

Desde el origen de la civilización niños y niñas trabajan, pero solo hasta el siglo XIX se reguló dicho trabajo en el afán de protegerlos y formarlos en los colegios, primero hacia los niños menores de 10 años, y luego hacia los menores de 14; toda persona mayor de esta edad se encontraba en la adultez. Durante ésta época la literatura y expansión de la imprenta en toda Europa y el reciente Estados Unidos permitió retratar en las novelas costumbristas la niñez de la época; en los estudios de Barudy (2011) y Fandiño (2012) se evidencian matrimonios a temprana edad, la sumisión de las mujeres por nociones patriarcales, el maltrato infantil como práctica normalizada, la normalización de la represión de los deseos e impulsos del niño, la negación del juego y la fantasía el considéralos improductivos y el niño proletario trabajador sin importancia en contraposición al niño burgués con las posibilidades de desarrollarse.

No fue sino hasta mediados del siglo XIX donde se empezó a hablar de leyes de protección hacia la niñez fuera de las regulaciones del trabajo, se consolidó el término “menor” para referir que tanto como las mujeres son propiedad del adulto, del esposo, con necesidad de protección y formación, pero sin libertad ni participación, con menos inteligencia y capacidad que los adultos, dependiente a éste convertirse en un ciudadano decente. (Fandiño, 2012) Sin embargo no fue sino hasta concluida la Primera Guerra Mundial que se reconoció a lxs niñxs como “sujetos de derechos” en la Declaración de Ginebra de 1924 y más adelante con la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959.

Pareciese una evolución normativa que presenta en la Declaración Universal de los Derechos del Niño la cúspide en derechos, y aunque es cierto que fue un avance gigantesco que concibió un marco de protección real para toda persona menor de 18 años no es suficiente para abarcar las distintas infancias y necesidades. Incluyó una serie de derechos legitimados incluyendo la participación, la organización social y los derechos a la recreación y la cultura antes invisibilizados, sin embargo, un enfoque que para Codero (2015) se limita a una visión proteccionista, homogenizador de la niñez y profundamente occidental desconoció la niñez en contexto, la participación de niños, niñas y adolescentes desde sus prácticas incluso las que van más allá de sus “límites”, del espacio concebido para la niñez separado de los espacios adultos.

Con la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989 ratificada en Colombia por la Constitución Política de 1991; la Ley 12 de 1991, y la ley 1098 del 2006, Código de Infancia y Adolescencia, se establece el derecho al desarrollo integral en primera infancia además según UNICEF (2006) se concibe a niños como sujetos plenos de derechos dejando atrás la imagen ligada exclusivamente a la familia o el colegio. Su importancia radica en sus cuatro principios, autonomía progresiva, la no discriminación, el interés superior de niños, y el derecho a la participación directa.

En la actualidad, autores como Rodríguez (2007) nos hablan de diversas formas de niñez que van mucho más allá de su concepción biológica o legal respecto a una edad, como categoría social abarca más el continente que el contenido, se enmarca como el momento y el espacio que se construye socialmente cuando las personas son posicionadas y tratadas como niños o adolescentes.

A pesar de que hace ya varias décadas existe un marco jurídico nacional e internacional que promueve los derechos y responsabilidades de niños, niñas y adolescentes más allá de los paradigmas paternalistas, prevencionistas o negacionistas, ahondando cada vez más en discursos

sobre construcción de nuevas ciudadanía, de participación y de escuchar sus voces, lo cierto es que la realidad trae consigo contextos que se contraponen en la práctica con estos avances.

Estos paradigmas aún vigentes se constituyen en el imaginario colectivo y perpetúan prácticas opresoras sobre las infancias, así como réplicas de pautas, pensamientos y comportamientos, que como vimos, se instauraron en la historia vulnerando la visión de sujeto auto determinado del niñxs. A nivel teórico Cordero (2015) sintetiza en tres los paradigmas que influyen sobre los imaginarios sociales de niñxs y adultos sobre la niñez:

1. **Paradigma negacionista:** Por muchos siglos el modelo estándar de civilización occidental que invisibiliza completamente la niñez. En la actualidad, aunque no es posible negar la existencia de la niñez y sus derechos, este paradigma los homogeniza y reduce su importancia y su atención al mínimo; prioriza los “problemas adultos” y principalmente su participación en decisiones ya que de antemano los adultos creen que no tienen saberes que aportar. Bajo esta noción también se homogeniza los distintos tipos de niñez y Juventud negando conceptos como la primera infancia, infancia y adolescencia, ya sea categorizando a las personas como niñxs o como adultos permitiendo de este modo que se legitime los embarazos adolescentes y relaciones afectivas con asimetría de edad, el trabajo infantil en condiciones denigrantes, la vinculación al conflicto armado y es por lo común uno de los paradigmas que influyen en que lxs niñxs y adolescentes de zonas de conflicto armado interno o contextos emergenciales se categoricen a sí mismos en el deseo de concebirse y posicionarse como adultos.
2. **Paradigma prevencionista:** Concibe al niñ y en concreto al adolescente como un peligro para sí mismo y para la comunidad, se enfoca en normas correctivas, represivas y un marco de protección desde la prevención. En el caso de la adolescencia el paradigma ha cambiado

desde el tradicional que lo concibe como un periodo o etapa preparatorio para la adultez, los transicionales que se enfocan en el proceso de moratoria o prevención de los conflictos que pueden surgir, a un paradigma actual avanzado que reconoce a los adolescentes como actores clave y estratégicos en la sociedad. Sin embargo, sigue prevaleciendo los imaginarios sociales del niñxs y el adolescente como subversivo, contrario a la norma por lo que normalizan conductas represivas y durante muchos tiempos la normalización de la violencia como pauta correctiva.

- 3. Paradigma proteccionista o paternalista:** De los tres es el más común donde se describe al niñx como vulnerable, dependiente de los adultos y con necesidad de supervisión constante. Por lo general el marco normativo lo fomenta gracias a un gran bagaje jurídico de protección de derechos, de vida libre de violencia y en sí un discurso enmarcado en las vulneraciones que cada día sufren niños, niñas y adolescentes. Y aunque son necesarias estas estructuras de protección de derechos son limitadas al no considerar las responsabilidades de las infancias, el sentido de autodeterminación, los saberes propios y la participación en la vida pública tanto en escenarios categorizados para niñez o los considerado para adultos. Éste discurso favorece aún más el binarismo niñez-adulterz segregando a niñxs y adolescentes de los escenarios de toma de decisiones y de la comunidad, reduce su rol a la vida privada a partir de un punto de vida desarrollista, es decir que se prepara para abordar éstas acciones en la vida adulta, mientras se niega su presente como actor y constructor de realidades, terminando ante todo, por fortalecer los mismos imaginarios sociales de niños, adolescentes y futuros adultos de que temas como la política, la sociedad o economía no son importantes favoreciendo finalmente la normalización de su situación, la réplica intergeneracional y el conformismo.

Las anteriores son categorías útiles para entender sistemas de pensamiento, aunque no pueden verse como la realidad tangible y menos aún generalizada de las infancias; en yuxtaposición con estos paradigmas se deben comprender los imaginarios sociales a dos niveles: los que tienen los adultos sobre la niñez fruto de estos paradigmas, la cultura y la historia de occidente, y los que tienen niños y adolescentes sobre sí mismos que se posicionan como niños, adolescentes, o se desligan de estas categorías, condiciones igualmente relacionadas con la de los adultos pero que superan su forma de análisis al ser vividas y transformadas por su propia realidad.

Son pocos los estudios respecto a los imaginarios o la subjetividad que tienen los niños sobre sí mismos u otras infancias y son más escasas las concernientes al contexto de guerra, empero son más amplios los que explican los imaginarios sociales de adultos sobre la niñez y la relación con las violencias y la guerra, imaginarios sociales no legitimados, pero que resultan de exacerbar los paradigmas anteriormente mencionados. Los niños como títeres, imaginario social adultista que de forma displicente enmarca las posibilidades de su sometimiento, es moldeado al deseo de quien intenta agredirlo directa o indirectamente o incluso de quien pretende ayudarlo como la madre, el padre o docentes que quienes, al dirigirse a éste desde una posición de autoridad, de construcción moral cae en el riesgo de adoctrinar más que enseñar. Los niños como “cuerpo armado” o la militarización del cuerpo, un cuerpo que se instrumentaliza, se vuelve objeto y se fragmenta, se vuelve una herramienta para fines bélicos y como cualquier herramienta, valiosa únicamente por su utilidad limitada hasta que es desechada. O el análisis que realizan Echavarría y Luna (2016) de las niñas como botín de guerra y cosificación sexual, un proceso también de convertir el sujeto en objeto para ser manipulado, dominado, consumido, la violencia sexual se establece como estrategia de disciplina e incluso escarmiento para la comunidad y el temor se

asocia a la sexualidad condiciones que parten del heteropatriarcado y designan la misógina y la violencia como poder desde los hombres.

Pareciese ser que el terreno ganado en acceso a derechos, participación y reconocimiento normativo de la niñez se queda solo en el papel mientras las realidades de los territorios distan de esta visión. E incluso sin ir más allá, en contextos donde las violencias directas hacia la niñez son menores, en contextos donde existe conflicto armado, pero no se vulnera directamente a lxs niñxs también existe vulneración y represión. Desde un discurso emancipador de la niñez Cordero (2015) nos invita a reflexionar sobre la confrontación que resulta de un niñx que desea salir de su rol asignado y cuestiona la posición de poder del adulto, cuando desea participar y debatir en espacios asignados para la adultez se convierte en un acto subversivo que afecta la lógica de los adultos, los que al final definen la moralidad y las formas de hacer las cosas en el mundo. Esta contradicción da cuenta de subjetividades adultas que configuran lo que se entiende por niñez y al final determinan las relaciones que se establecen entre niñxs y la relación de estos con los adultos.

2.1.1 Las Subjetividades De La Niñez Como Categoría De Análisis

La subjetividad como condición humana nos hace personas, es decir dueños de sí mismos, conscientes de nuestra propia existencia. Hace algunos años se creía que los niños más pequeños no tenían tal percepción, afirmación desmitificada con los estudios de Selman (1975) o desde un marco sociológico e historiográfico las investigaciones de Arias y Fayad (2014) sobre la consciencia de sí mismos y la subjetividad de niños y niñas en el sur de Colombia durante el siglo XX.

Ahora es posible afirmar que niños, niñas y adolescentes independiente de su edad tienen subjetividades que denotan la consciencia de sí mismos, y más importante aún, la consciencia del otro, de sus necesidades y la identificación con el yo.

A pesar que no es posible ni deseable hablar de una “normalidad” desde una imposición social del deber ser, sí es posible realizar un acercamiento a las condiciones que generan una subjetividad del niño, de este niño autoconsciente y autodeterminado con capacidad de reflexión sobre el mundo que lo posiciona tanto como sujeto de derechos desde un marco normativo que configura subjetividades como sujeto de especial protección, tanto como discursos alternos que los visibilizan como objeto, como menor, como sumiso frente al poder de las y los adultos.

Bajo estas lógicas no es tan sencillo plantear una “imagen real” del niño que satisfaga la complejidad de culturas y contextos por lo que vale la pena detallar en primer lugar en el concepto de subjetividad para poder abarcar estos múltiples significados que corresponden tanto en la cabeza de adultos como en la de niños.

Para Tovar (en Flórez, 2010) “la subjetividad es una categoría hermenéutica, una categoría que da sentido a lo que somos y evidencia el carácter interpretativo del ser humano (p. 173). Pero es además una categoría transformadora que no permanece quieta y que se modifica por múltiples condiciones.

Lo subjetivo por tanto se observa a través de indicadores que dictan su cambio o dirección; Gonzales (2020) condensa los principales en: a) el sentido de lo subjetivo como la expresión integral del sujeto con una posición y una historia en el mundo, su cultura, sus condicionamientos, lo emocional y lo racional que lo diferencial del mundo; b) la subjetivación diferenciada de la primera porque posiciona al sujeto con relación a otros en un proyecto civilizatorio donde las múltiples realidades de subjetivaciones que se entrecruzan; y c) Por último el sujeto quien es capaz de producir estos espacios de subjetivación que al estar inmersos en un sistema complejo de interacciones sociales configura y reconfigura su identidad simbólica y posibilita las anteriores.

Tomando el primer elemento, el sentido de lo subjetivo, es de reconocer como los contextos emergenciales como el conflicto armado, la migración o los contextos violentos transforman esos imaginarios que se tienen sobre el otro y sobre sí mismos.

En el caso de la niñez son muchos los estudios han recorrido un amplio bagaje teórico y práctico de como las condiciones sociales como el aprendizaje los núcleos familiares o el sentido de autonomía (Vanistendael & Lecomte, 2002), biológicas como la plasticidad neuronal (Montes-Rodríguez & Urteaga-Urías, 2018) o relacionales como los estudios Rivas, Rojas, & Quenaya (2014) donde una interacción afectiva y responsable protege hasta los niños más pequeños en la mayoría de los actos más atroces en condiciones donde adultos desarrollarían desesperanza aprendida, un trastorno de estrés postraumático, o en últimas un trauma.

Bajo estas nociones es asombroso como a pesar de contar con relativamente pocos años de experiencia, conocimientos en la civilización y aprendizaje de técnicas como algunos niños logran equiparar su sentido de resiliencia mejor que muchos adultos, Investigadores como Montes-Rodríguez y Urteaga-Urías (2018) nos explican que no es solo es una condición biológica, epigenética o adquirida de la especie, es la misma subjetividad de la niñez que permite no estar atado a los límites que plantean los adultos, las barreras mentales de lo que es posible o no posible, de lo que es aceptado o inmoral.

Y tampoco podemos generalizar, ya que es fruto de los traumas infantiles, el desenvolvimiento y fundamento mismo del psicoanálisis junto a la noción de represión y sublimación tienen especial sensibilidad en la niñez, lo cierto es que las subjetividades en la infancia son distintas que en la adultez. Es inaudito como sucesos naturales o de intervención humana llegan a afectar a tal punto la condición de vida de las familias y los niños que vulneran

no solo el acceso a los derechos materiales disminuyendo su calidad de vida, sino que además llegan a tergiversar el mismo mundo sacro y precioso de la imaginación, la subjetividad.

Como evidencian Echavarría y Luna, (2016) dicha capacidad de la niñez es un arma de doble filo, les permite concebir mundos imposibles, ser libres en su extensión al tiempo que los hace más susceptibles, manipulables al adultismo y todo lo que encierra los riesgos de la adultez en contextos de desprotección, la moral, la norma, la regla, pero también la desesperanza, el sometimiento, la manipulación.

Un acercamiento a esta noción de libertad infantil a manos de los artistas como la maestra y titiritera Ximena Argote, (2017) muestran como los imaginarios sociales propios del arte combinan perfectamente con el apoteósico mundo inexplorado que se encuentra en la cabeza de los artistas, y lxs niñxs, capaces de dejarse asombrar por las cosas que al resto del mundo nos parecen mundanas, la libertad de dejarse llevar y encontrar la belleza en los lugares más insólitos.

El sentido de lo poético de la niñez y del arte como generador permite la percepción de otras realidades, subjetividades y el sentido de similaridad con el de la subjetividad de la niñez, ambos, la niñez y el arte tienen la potencialidad de revelar el proyectocivilizatorio, ambas pueden corromperse y ser un instrumento más del mercantilismo, y lo clave según Cordero (2015) es que ninguna de las dos es sinónimo de bondad, de moral o de servicio ideológico porque lo que enmarca el arte es la expresión, la sensación de mostrar la belleza sin importar la moral y la política, es la plasticidad del arte y la subjetividad de la niñez la que concibe al mundo.

Y como las ideas más bellas son contradictorias, a sabiendas que decir que la función del arte a la revolución o a cualquier ideología es un sacrilegio, no se puede negar su construcción en un marco histórico y político que la condiciona. Al igual que el niño puro y sacro solo se encuentra en Peter Pan al alejarse de los adultos, es un absurdo teórico. Las subjetividades disidentes o no

hegemónicas, seas de las infancias o de otras personas lo son porque no se adscriben al mundo adulto, son o deben ser libres de pensar y cuestionar.

La subjetividad como la consciencia escapan, al menos por ahora, al lente inquisitorio de la neurociencia, la subjetividad se aborda por las ciencias sociales, la psicología social, y la consciencia por las ciencias exactas, la psicología clínica. La subjetividad como investigación solo puede ser observable y medible a través de su representación por sus actos, por sus consecuencias que dan razón de ella o cuanto mucho por el discurso que condiciona los comportamientos de las personas, como mantra como hechizo sobre sí mismo.

Todo este bagaje sirve para justificar la necesidad de concebir imaginarios sociales sobre y desde la niñez que sean no hegemónicos, concebir o reconocer subjetividades disidentes que interpreten a las infancias más allá de un discurso negacionista, proteccionista o prevencionistas y más allá de la norma; algunos investigadores como Cordero (2015) desde su articulación con el movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadoras (NATs) en Perú han cuestionado como “derechos humanos de la niña y el niño” son un discurso, necesario eso sí, pero a la final construido e incompleto desde la Convención de los Derechos del Niño que aunque proporciona mecanismos de protección de la niñez termina siendo una visión hegemónica de los derechos que los adultos consideran que lxs niñxs deberían tener, más aún reducen la diversidad a una sola tipología de niñez, desconociendo las múltiples luchas que se conciben desde otros ámbitos no-institucionales. El discurso emancipador por los derechos de las niñas y los niños busca entender las subjetividades de los colectivos de niños y niñas distorsionados ideológicamente por el adultocentrismo. Y partiendo de este reconocimiento explora las fuerzas que desencadenan tales distorsiones para controvertirlas y ponerlas en discusión.

2.2 Educación Popular Y El Discurso Emancipatorio De La Niñez

Esta perspectiva emancipadora de la niñez que nos ofrece Cordero (2015) se articula perfectamente a los principios de la educación popular organizados por Marco Raúl Mejía en el año 2014, una lectura crítica de la realidad como punto de partida, en este caso del contexto de niñxs y adolescentes; la necesidad de transformar condiciones de opresión e injusticia social como son el adultismo y la explotación a las infancias; lo que conlleva a considerar toda praxis que potencia la visión de protagonismo infantil como una opción ético política frente al sistema; la apuesta por el empoderamiento de los sectores marginados y excluidos siendo de manera interseccional niños, y especialmente niñas y adolescentes de zonas de conflicto armado quienes sufren más el yugo de la opresión; la construcción de mediaciones pedagógicas desde la negociación cultural y el diálogo de saberes superando el binarismo niñx-adultx; la consideración de la diferencia, la interculturalidad y en si la niñez como una construcción social; los procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas, lxs niñxs como sujetos críticos y autodeterminados; la comprensión como proceso teórico-práctico y ético-político de transformación de prácticas hegemónicas; y la generación de saberes y prácticas emancipatorias que reconoce todas las luchas.

Como se observa, concebir un discurso emancipatorio de la niñez implica un proceso de educación popular, implica transitar por lo cultural y transversalizar el análisis crítico de la realidad social.

3. Capítulo III: Problemas Con La Mecánica Interna Del Títere

Tomando en cuenta las condiciones del entorno definidas como factores de opresión para niñas y adolescentes: a) el despojo y desprotección del territorio andinoamazónico, b) la afectación directa a niñas y adolescentes de la inspección de José María por el conflicto armado interno, la normalización de la violencia y la negación del niño como sujeto autodeterminado desde una visión adultista; y c) los escasos procesos de investigación del teatro de títeres como praxis liberadoras o como acompañamiento al desarrollo comunitario, se hace necesario fortalecer acciones que permitan transformar imaginarios y prácticas sociales sobre la niñez fortaleciendo a su vez entornos de protección y empoderamiento en un contexto de conflicto armado interno y vulneración de derechos humanos como la zona rural del municipio de Puerto Guzmán.

Dentro de dichas acciones el teatro de títeres ha sido una iniciativa de niñas y adolescentes que se empieza a emprender dentro y fuera del contexto escolar pero que no ha logrado fortalecerse, reconociendo que son escasos los procesos de investigación del teatro de títeres como praxis liberadora por lo cual cobra relevancia la pregunta central de esta investigación: ¿Cómo generar un proceso de formación a partir del teatro de títeres como praxis liberadora de niñas y adolescentes en un contexto de guerra como el de la Inspección de José María?

La transformación social se suscita en múltiples escenarios más allá de la confrontación directa, en éste caso en un contexto tan complejo como de José María donde el conflicto armado amenaza con acallar los procesos antes de ser reconocidos; se opta por un primer eslabón de la praxis social, la transformación de imaginarios sobre la misma niñez, aportando a la transformación de ideas pasivas, coercitivas o limitantes de las infancias para aportar a cambios individuales y grupales desde lo emocional, lo crítico y principalmente esta dimensión simbólica que como explica Bourdieu (1999) tiene cabida en el arte tanto como en la imaginación del niño.

El teatro de títeres se convierte en un medio para que estos lenguajes disidentes y simbólicos se desarrollen de forma motivante y segura para la niñez.

Con lo anterior buscamos promover una propuesta de construcción colectiva que parta de las necesidades e intereses de niñxs y adolescentes y se ubique en el escenario de un teatro de títeres reflexivo y crítico frente a un contexto particular como el de la Inspección de José María.

3.1 Y Seguimos En Problemas

Aunque las condiciones del entorno presentan un contexto de opresión ambiental y social para la población en general, son lxs niñxs y adolescentes lxs principales afectados razón principal de ser el sector poblacional donde se prioriza el fomento de entornos protectores desde una participación activa y reflexiva, condición que la educación popular reconoce y potencia. “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2004, p. 12)

Ahora bien, son muchas las acciones que se desarrollan para lxs niñxs pero la mayoría parten de una lógica adultista, planeada y ejecutada por adultos; es posible realizar una intervención con una lógica vertical, estandarizando metodologías y temáticas, sin embargo, solo una perspectiva popular que reconoce a lxs niñxs como sujetos activos de transformación, que los vivencia como sujetos políticos va a tener un carácter crítico y transformador que apoya una “construcción de subjetividad política a partir de las interacciones que desarrolla este individuo en cada uno de los escenarios que determinan su contexto social” (Peña, 2017, p. 12)

La actual investigación aborda un primer momento de construcción colectiva, limitado desde el año 2020 por la imposibilidad a acceder al territorio por la pandemia sanitaria del COVID-19, el contexto de seguridad por la reactivación del conflicto armado y las limitaciones de

conectividad de los grupos. Pese a estas barreras propias de la realidad social se avanza en el diseño, prueba conjunto y reflexión de algunas prácticas del teatro de títeres y acciones relacionadas para aportar a la transformación de los imaginarios sociales sobre las infancias.

Por tanto describimos los aprendizajes desarrollados durante los años 2018 y 2019 en conjunto con un grupo de niñas y adolescentes de una fase de acompañamiento inicial, desde el análisis y comprensión de la realidad, identificación y fortalecimiento de iniciativas teatrales, títeres y elementos para el fortalecimiento y transformación de imaginarios sociales favorecidos desde un grupo que como semillero hace suya la estrategia y favorece la protección cuando se reconocen como miembros activos de la comunidad con la intencionalidad de continuar e involucrar a más participantes.

Para dicho fin comenzamos con la identificación de necesidades y de prácticas emergentes que se visibilizan a futuro como praxis liberadoras al cumplir desde la comprensión de los elementos que Cordero (2015) nos define como lógicas de infancias no hegemónicas: a) niñas y adolescentes como sujetos políticos, b) reconocimiento de distintas formas de niñez como construcción social, c) la evocación de un discurso emancipador que identifica el adultismo y otras formas de opresión, d) la introducción de una perspectiva directamente política que cuestiona el *Status Quo*, e) la superación del binarismo niñas-adultos favoreciendo la interrelación y el trabajo colaborativo, f) el reconocimiento de prácticas y saberes desde la niñez, y g) el protagonismo infantil desde la autosuficiencia.

Dentro de las necesidades más suscitadas destacamos la vulneración directa a niñas y adolescentes junto a la falta de escenarios de expresión y dentro de la identificación de prácticas que se desarrollan de manera incipiente se destacan el teatro, títeres, deporte y comunicación como

algunas actividades que motivan y se realizan de forma esporádica, sin organización ni estructura por parte de los grupos y sin el interés ni reconocimiento por parte de lxs adultxs.

3.2 Contextos De Opresión.

La opresión es ante todo una contradicción, ya Marx y Engels (1962) a principios del siglo pasado lo definían como una dicotomía opresión-oprimido, una condición creada socialmente y por tanto antinatural que parte de una relación económica inequitativa de unos sobre otros

Desde la Educación Popular, el concepto marxista de opresión se amplía para concebir las condiciones de opresión y dominación de unos sectores de la población por el desconocimiento o herramientas del sistema para garantizar su sumisión; la opresión surge como la obligación consciente para su eliminación y la relación tanto de oprimidos, pero también de opresores. Freire (2008) plantea por tanto que existen contextos de opresión desde la realidad social construida artificialmente para normalizarse, para adaptarse, una opresión que en algunos casos es visible, pero en otros es negada o aceptada siendo un reto la consciencia sobre las condiciones que generan dicha opresión.

Como nos muestran investigaciones como las de Duarte (2015) un contexto de opresión por tanto genera riesgos físicos, psicológicos para las personas que son oprimidas donde se manifiestan condiciones de desigualdad, asimetría de poderes a nivel personal, intergrupar o a nivel de Estado. La opresión no es natural así se normalice y en este caso, el adultismo como sistema opresor no debe ser aceptado ni perpetuado.

Para Young no se trata únicamente de una relación económica como la describe el marxismo, y tampoco se reduce a explicar el *qué* sino el *cómo* de las relaciones de opresión ligándola al concepto de justicia; para la autora, este concepto incluye la distribución y lucha de

poderes, pero dejarlo allí sería desconocer el dinamismo y las fluctuaciones de la cultura, de las emociones humanas de los imaginarios sociales por lo tanto incluye “las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo y ejercicio de las capacidades individuales y colectivas de comunicación y cooperación” (1990, p.40)

Esta concepción bajo la mirada de Duarte (2015) permite abordar de forma más completa nociones que influyen en la injusticia y en sí, en los contextos de opresión como lo son la división de roles por edad o género, la toma de decisiones conscientes e inconscientes y la cultura como factores clave.

Para Young (1990) el concepto de opresión suele estar enmarcado en dos contextos, el previo a los movimientos sociales de los años 70's donde el opresor es una institución, persona o grupo claramente identificable como déspota, tiránico y sometedor. Con el pasar de los años y la expansión del neoliberalismo se resignificó el termino para referirlo a aquellas personas afectadas por el sistema impuesto, es decir una opresión con bases estructurales difícilmente identificables con “nombres propios”. De esta forma la opresión es un fenómeno sociocultural adosado no solo de una intencionalidad opresora sino de normas, costumbres, creencias, prácticas y un marco de símbolos y significados incuestionables que rigen las reglas en los que funcionan las instituciones y la sociedad, la letra menuda que ignoramos cuando firmamos el contrato social y que termina por venderle el alma al diablo, termina siendo un sistema cerrado que en supuesto beneficio de la estructura general constriñe o somete a un grupo.

Con esta noción Iris Marion Young parte de la noción de pedagogía del oprimido de Freire y de los sectores feministas intersectoriales logrando categorizar los contextos de opresión en cinco tipos:

- **Explotación**, como el uso del otro para producir ganancias sin valorar el trabajo del mismo, siendo el primer caso la división del trabajo dentro del sistema económico capitalista, la industria explotadora, la guerra como negocio y dentro de ella el reclutamiento forzado.
- **Marginalización**, cuando se segrega o confina a un grupo considerado inferior sustrayendo los beneficios que representa su inclusión en la sociedad, la participación, la organización o el acceso a derechos, contextos como los relacionados con el patriarcado o el adultocentrismo reduciendo el valor del otro en contextos familiares, escolares o comunitarios.
- **Carencia de poder (powerlessness)**, representada en la negación del poder del otro limitado a seguir órdenes y a responder de forma pasiva y la escasa posibilidad de decidir sobre su propia vida u opinar para transformar su contexto, concepto que desarrollaría Freire (2008) como “cultura del silencio” propio de la negación del rol activo y político de la niñez.
- **El imperialismo cultural**, evidenciado cuando se adoptan los valores y cultura de la clase dominante por medios directos o indirectos como los contextos de la educación institucionalizada o los medios de comunicación.
- **La violencia directa** como la evidencia más tangible, más no la única de opresión, la guerra, la opresión en la familia o el acoso laboral distribuido en sus 4 niveles física, psicológica, sexual y emocional (Young, 1990) .

Y aunque Young (1990) lo toma desde el feminismo ésta caracterización es clave para abordar el concepto de adultismo o adultocentrismo como nos muestra Codero (2015) desde un discurso emancipador de la niñez que supera una visión de polarizada de buenos y malos e invita

a comprender que los opresores no son realmente conscientes de su opresión o su posición privilegiada, ni los padres, ni los maestros u otros adultos son el “enemigo” al cual atacar en una lucha dicotómica y bastante simplista, en cambio, al maestro, el padre, la sociedad es susceptible de transformarse para eliminar la opresión, posiciona la balanza en ambos lados tanto en la responsabilidad de los oprimidos de ser críticos y transformadores de su condición y de los opresores para cuestionar su rol, su posición privilegiada sobre lxs otrxs y generar las condiciones para que la injusticia acabe.

Es un juego de ambos lados mediados por la cultura, la emoción, la imaginación. Más que un juego maquinado en una mesa de planeación de guerra, según Duarte (2015) el opresor es el resultado de prototipos, estereotipos, conductas inconscientes y subjetividades que pueden ser cambiadas es por esto que una relación opresora tanto como las praxis liberadoras deben verse **tanto** desde como el oprimido se empodera, cuestiona de forma crítica y transforma, como desde el opresor como se eliminan los privilegios que consciente o inconscientemente generan una injusticia, en este caso en las infancias.

Adicional a los contextos de oprimidos la comprensión de la opresión debe abarcar también la transformación de los opresores, su comprensión y la transformación de sus contextos “Al hacerse opresora, la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Estos, a quienes cabe realmente luchar por su liberación junto con los que con ellos verdaderamente se solidarizan, necesitan ganar la consciencia crítica de la opresión” (Freire, 2008, pág. 50) .

No podemos eliminar la opresión cortando la cabeza el rey pues otro tomará su lugar y la sociedad así lo exigirá, si se desea eliminar la opresión se deben eliminar las bases mismas de la inequidad, y es esto lo que Cordero (2015) ha teorizado luego de apoyar las prácticas liberadoras

de colectivos de infancias libertarias, es esto al final ser radical, acabar el problema de raíz, una posición considerada extrema pero necesaria para la transformación social a largo plazo.

El carácter sistemático y por tanto reproductor de la opresión significa para Echavarría y Luna, (2016) que un sector o grupo oprimido no tiene un grupo opresor ligado a este, la opresión nos afecta a todos, eso sí de distinta forma, por esto la necesidad de involucrar las luchas y movimiento de los otros que permitan comprender la complejidad de los sistemas de creencias que perpetúan la opresión en sus múltiples manifestaciones.

Por tanto, para autoras como Young (1990) las principales características de la opresión son: a) es imposible reducirla a una sola forma, b) cada grupo la vive de forma distinta, c) en la mayoría de casos parte de un sistema estructural, d) es un fenómeno social con consecuencias individuales.

La violencia por sí misma no es opresión sino está concebida en esta estructura social y cultural que la normaliza y la reproduce por lo que hace falta definir grupo social. Cuando se agrede a una persona por su orientación sexual, cuando se niega la participación a un niño por su edad o cuando se explota a un animal por su especie no se está viendo como un individuo, sino que se está atacando al grupo, que pese por tener individuos muy distintos el agresor ataca bajo la noción de uniformidad atañéndole todos los prejuicios y miedos que concibe consciente o inconscientemente amenazas para mantener su posición privilegiada.

En resumen, la opresión como sistema se observa como el *status quo*, lo inalterable, lo que debe ser y mantiene normas y sistemas de control que favorecen a unos y perjudican a otros, mientras que las praxis liberadoras deconstruyen este sistema, cuestionan las bases mismas de la cultura y está en constante transformación.

3.3 El Potencial Emancipatorio En El Teatro De Títeres.

En José María se manifiesta el rol del arte, la cultura y en contexto, el teatro y teatro de títeres como estrategia susceptible de aportar al fortalecimiento comunitario, y en particular a la transformación de imaginarios sobre la niñez. Y aunque son escasas las experiencias sistematizadas del teatro de títeres y su apuesta por la transformación social, si son frecuentes las metodologías y experiencias críticas desde el teatro en todo el mundo (Boal, 2009, 2015; Brecht, 2004; Flores, 2010); así como experiencias particulares en el contexto colombiano, como los procesos teatrales y artísticos del CINEP o la Comisión Colombiana de Juristas para la defensa de los derechos humanos (2008), o la defensa de cuencas hidrográficas en el Tolima por medio de la lectura y los títeres (Hoyos, 2019), por nombrar algunas experiencias, donde se aporta que niños y niñas también pueden ser sujetos políticos, con la capacidad de organizarse, pensar de forma crítica y ayudar en la transformación de realidades opresoras (Peña, 2017); que son condiciones, como expresa Freire (1996a), logran darle vuelta a la opresión al haber una inserción crítica de la realidad que permite que se reconozca y se asuma de forma crítica la opresión, paso previo a cualquier transformación.

Dentro de estas posturas se posiciona el teatro de títeres dentro del teatro ampliamente explorado desde autores como Artaud (2006), Boal, (2009, 2015) Brecht (2004). Sin embargo como práctica se define como una categoría propia, escasamente conceptualizada o investigada como praxis liberadora; como si es el caso del teatro del oprimido de Augusto Boal, el Teatro Espontáneo Comunitario o incluso el teatro Playback desarrollado por Jonathan Fox en Norteamérica (Flores, 2010), directamente relacionados con la pedagogía del oprimido de Freire, o incluso otras experiencias que aunque no referencian a Freire, de forma explícita se identifican con los objetivos de una educación popular con perspectiva emancipadora desde lo metodológico y político, abarcando elementos clave como lo son: el sentido político y combativo del teatro, la

definición de opresores y oprimidos y la visión del teatro como una apuesta más allá de lo expresivo, con la capacidad de liberar y generar transformaciones personales y sociales, que encontramos en propuestas como lo son el teatro de la espontaneidad y el psicodrama de Jacob Levy Moreno (1993) o el teatro popular latinoamericano (Boal, 2015).

En el caso del teatro de títeres no es que se haya alejado de un contexto histórico y político, sin embargo sí adolece de teorización e investigación como otras manifestaciones artísticas; uno de los autores más destacados, Michael Meshke (1988), advierte que los títeres han sido tan diversos como los titiriteros, tan alejados de la academia como ha sido posible, una circunstancia que dificulta visibilizar las experiencias que se han tejido con los procesos populares así como recopilar sistematizaciones, investigaciones académicas o teorización. Un proceso de investigación como el actual aporta al fortalecimiento comunitario y a la academia recopilando prácticas que actualmente desarrollan grupos de niños y adolescentes al tiempo que permite profundizar en el teatro de títeres desde herramientas de la investigación.

3.4 El Adultismo Y Las Infancias Hegemónicas

Es innegable la influencia de Europa y en sí de occidente a la concepción y práctica de la niñez o las infancias en Latinoamérica incluso en materia normativa, sin embargo también hemos de considerar dos situaciones que muy bien definen historiadores del tema como Aries (1987) : a) en primer lugar ésta historia, éstas leyes las construyeron los adultos, y los adultos hegemónicos; por tanto desconocemos como una niña del siglo XIII percibió el mundo, y aunque hay algunas naciones de la niñez en la realeza casi nada se sabe de cómo era ser un niño campesino en el medioevo; b) en segundo lugar el discurso oficial no solo describe la realidad, sino que también la prescribe y la modifica según la experiencia de los adultos occidentales por tanto se homogeniza un tipo de niñez, negando las múltiples facetas, la niñez en india, la niñez en comunidades

palenqueras, en comunidades indígenas, niños y niñas transgénero o intersexuales, la niñez en el campo y en las periferias, la niñez combativa y no hegemónica.

Aún hoy es un campo de estudio por construir, el adultismo se inmiscuye en la academia pues son bastos los estudios sobre la niñez, pero principalmente relatado por y para adultos, desde una visión hegemónica y homogenizante, razón por la que es necesario afianzar discursos emancipadores sobre la niñez y sus derechos como el de Cordero (2015); el lenguaje no solo reconoce la realidad sino que la transforma y la reestructura por medio de categorías de pensamiento que denominamos en este caso, subjetividades, de ésta forma lo que los adultos piensan de niños y niñas, y lo que niños y niñas piensan de su realidad terminan por generar una niñez pasiva y frágil o constituir infancias disidentes críticas y conscientes de su realidad junto a la necesidad de transformarla.

Como categoría reconocemos el adultismo como una forma de opresión experimentada por niñxs y adolescentes por parte de los adultos y todo el sistema de creencias y de valor que estos creen en función de sus intereses, necesidades o en la creencia errónea de lo que quisieran niñxs y adolescentes a razón de una diferencia de edad. Por otro lado, el adultismo como práctica de opresión hace parte de un sistema de creencias que investigadores como Rodríguez (2007) han denominado adultocentrismo un discurso muchas veces inconsciente en la comunidad que posiciona en primer lugar a los “adultos productivos” considerado que sus conocimientos, capacidades e interés son superiores a los de niñxs por el mero hecho de ser mayores que estos.

Así como teocentrismo negaba la ciencia al dejar como centro una deidad, el capitalismo niega los seres sentipensantes en el afán de acumular capital o el antropocentrismo niega los derechos de otros animales y de la naturaleza como sujeto colocando al humano en el centro, el

adultocentrismo “presenta la experiencia adulta como medida de la experiencia humana” (Duarte, 2015, p, 17).

Al estar inmerso en la cultura los adultos no logran percibir su posición de privilegio ~~per~~ sobre niñxs por lo que un sometimiento hacia estos está normalizado o es inconsciente en muchos de los casos resultado de lo que Cussiánovich (2007) llama paradigmas negacionistas, proteccionistas o paternalistas, y/o prevencionistas o correccionistas minimizando la complejidad de la niñez y negando la existencia de múltiples infancias transversalizadas por un contexto social, cultural, económico, ideológico distinto en cada territorio.

Además de lo anterior, esta dominación genera una afectación en la niñez en dos sentidos una visible a nivel social y una invisibilizada que es propia de la subjetividad individual.

La vulneración de los DDHH como el caso del conflicto armado cuando se involucra directa o indirectamente a niñxs y adolescentes con grupos armados legales o ilegales existe una violencia directa y consciente lo mismo que en la explotación sexual o en el trabajo infantil. En este caso Echavarría y Luna (2016) nos presentan la categoría de “niños de la guerra” que evoca como la guerra ha cambiado los imaginarios sociales de la niñez a fin de cosificarlos, convertirlos en herramientas desechables al servicio de los adultos, o en otros casos constituirlos como parte de sus ideologías, aquella noción de militarización del cuerpo, una condición mucho más acentuada en mujeres que en hombres y general una doble vulneración, por el adultismo y por la violencia de género incluso cuando no hay un involucramiento directo con el actor armado.

En una segunda categoría se la normaliza e invisibiliza las microviolencias, la reducción de su capacidad de decisión, y el sometimiento a un modelo cultural impuesto como formas de adultismo, tal vez más inconscientes y a la vez masificados por aquellos que tienen una “buena intencionalidad” para con la niñez, lo que podría definirme como una opresión sistémica

(LeFrancois, 2013) Echhavarria y Luna (2016) han encontrado subjetividades subyacente a este tipo de vulneración en las infancias que viven en medio de la guerra en zonas rurales de Colombia; sus principales hallazgos señalan los ordenamientos de género impuestos bajo modelos estereotipados, tradicionales y exacerbados, la cosificación de ambos, desde la hipersexualización de niñas y adolescentes, el rol de cuidado a nivel familiar por parte de estas, y la maxificación de la competencia, la resolución violenta de niños y adolescentes y promoción del rol de proveedor por parte de hombres lo que se relaciona por el afán de adquirir recursos económicos y su relación con el trabajo infantil y el reclutamiento forzado.

Como sistemático y estructural, el adultismo afecta de forma particular a las diferencias basadas en género, etnia y condición socioeconómica, por esta razón debe analizarse desde la llamada interseccionalidad teorizada por Creenshaw en 1989 al identificar como es necesario analizar los distintos sistemas que interactúan entre sí, y que reconocen la complejidad de la sociedad y sus interacciones

A nivel teórico Duarte (2015) presenta el reto necesario de posicionar el adultismo como categoría de opresión y exclusión tal como el sexismo o el racismo, debido a que está normalizado, precisamente las teorías bajo un modelo academicista parten de adultos que generan un sesgo de valor a las categorías que consideran más relevantes por lo que sigue siendo una lucha política y académica en construcción con algunos defensores como la psicología crítica o la psicología social de la liberación.

A modo de resumen Codero (2015) presenta algunos factores comunes del adultismo como transformador o más bien perpetuador de imaginarios sociales limitados y vulnerados hacia la niñez, condiciones aún más exacerbadas en contextos emergenciales y contextos de guerra:

- La violencia directa física, psicológica, económica y sexual, claramente identificable y atacada por la mayor parte de la sociedad.
- Control sobre su capacidad de decisión sobre su propio cuerpo, intereses relacionamiento con otros, y en si sobre su propia vida.
- Discriminación en el lenguaje, ignorando sus opiniones o trabajos y usando categorías de lenguaje excluyentes.
- Prejuicios teóricos y culturales que normalizan el pensamiento de incapacidad del niño, subestiman su diversidad y lo ubican solo desde la posibilidad futura y no el presente realizable.
- Creencias culturales que normalizan modelos autoritarios y opresores en el hogar y la escuela
- Falta de equidad en oportunidades con relación a los adultos en forma de inversión social, espacios de recreación o la misma disposición de las viviendas y la ciudad no pensada para niñxs y adolescentes.

El adultismo como categoría obliga a generar una contraparte liberadora, una o unas infancias no hegemónicas que se potencien desde la crítica, la solidaridad y la creatividad que corresponden con la niñez que lleven no solo a replantearse su posición en el mundo sino la empatía hacia otros, una necesaria causa que requiere fortalecerse por medio de prácticas que estén orientados hacia estos objetivos liberadores.

4. Capítulo IV. Los Hilos Transformadores

Una historia de despojo, una historia de opresión, una historia que no parece para niños pero precisamente es un relato donde los personajes principales son niños y adolescentes que han vivido el yugo de la guerra y la violencia de forma directa; personajes que no podrán ser los héroes de historias de hadas, príncipes y princesas que nacen en cuna de oro, que tienen un hada madrina que cumple sus sueños o que son los únicos salvadores de una damisela o damiselo en apuros. Pero hay algo que sí tienen; son personajes que han encontrado una gran fortaleza y que poco a poco una magia incandescente empieza a emanar por sus dedos capaces de dar vida a lo inanimado, capaz de hacer mover a un muñeco de trapo o sonreír a una cámara para contar otras historias, esta vez desde su propia versión.

Momento I. El Sentipensar Reflexivo En Los Títeres

Pero regresemos un poco, ya hablamos de violencia, de opresión, incluso de una de sus categorías el adultismo, pero aún no hemos definido estas praxis libertarias aquella fuerza y magia que tienen niños y adolescentes para emprender su viaje. Y del mismo modo que el contexto de opresión favorece la definición de grupo para reducirlo. En contraposición, las praxis liberadoras intentan fortalecer ahora al grupo desde sus relaciones, no desde el abstracto, sino desde el real; fortalecer la unión, la identidad social, la solidaridad, la separación de otros grupos y por sobre todo prácticas y objetivos comunes (Young, 1990). Bajo esta noción una praxis libertaria tiene las siguientes características:

- **Se construye en colectivo:** como arguye Freire, nadie educa a nadie, a lo que añadiría nadie libera a nadie, y nadie se libera solo, nos liberamos en interacción unos con otros y con el mundo.

- **No es única e irrepetible:** La praxis liberadora son varias y no existe una más apropiada que otra, persisten en constante transformación como un sistema abierto y crítico.
- **Crítica de su propia realidad:** es una noción básica, concebir una noción más compleja del binarismo bueno-malo, opresor-oprimido. Reconoce el sistema estructural, las normas y sistemas culturales que lo condicionan e incluso que lo reproducen dentro de sí mismo.
- **Identidad de grupo:** Más allá de las características que comparten sus miembros los une una historia común, una auto identificación que favorece la emoción, el sentipensar.
- **El grupo favorece y motiva el actuar:** de las personas tanto como estas pueden afectar el sistema del grupo. De forma que un solo sujeto puede que no genere un gran cambio, pero si puede motivar a otrxs a seguir potenciando cada vez más la organización y la acción.
- **Diferenciación grupal:** visto no necesariamente como una forma de opresión, por ello desde un discurso emancipador de las infancias como el de Cordero (2015) se entiende los sectores segregacionistas dentro del feminismo completamente justificados favoreciendo una lucha que se considera propia. La opresión es más visible cuando se observa a si mismo con relación al otro.

Así como hay una acción dominadora u opresora existe una contraparte como praxis liberadora, acciones conscientes que se desarrollan para transformar la realidad tangible. El concepto de praxis de Freire (1972, p.35) lo desarrolla como una capacidad humana de las personas “solo él [ellas] es capaz de distanciarse frente al mundo. El hombre sólo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres [y mujeres] son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana”, por lo que podría definir que praxis es todo acto consciente con una intencionalidad para transformarla, todo acto que genera teoría y

teoría que genera acciones en un movimiento dialéctico, como complementaría (Dussel, 1996); siguiendo esta línea Freire plantea que como personas desarrollamos una dimensión inseparable, lo ético-político que viene secuencialmente seguido de las praxis o viene articulada a ella por tanto nos liberamos a nosotros mismos a medida que buscamos la liberación de otros.

Dussel (1996, p. 98) amplía esta noción de una praxis liberadora al enunciar que “El proyecto de liberación que porta un pueblo afirmativamente en su cultura como alteridad es el bien común futuro, la utopía, positiva, auténtica, humana, ética. Es por ella que la vida misma es interpretada por el valiente como una mediación”. De esta forma una praxis liberadora se convierte en la energía materializada para dirigirse hacia un futuro o un proyecto de liberación que supera el individuo y proyecta su lucha no solo para sí mismo sino para los demás donde percibe opresión.

Esta visión altruista de praxis liberadora es en sí multifacética y diversa; ya Marx (1962) mencionaba que no solo las condiciones económicas son susceptibles de oprimir o liberar, sino que todos los ámbitos de la vida tienen esta condición de transformación social, entre ellos el arte y la cultura, siendo una posibilidad de praxis el teatro y los títeres, como evidencia Augusto Boal (2009;2015) al desarrollar una praxis del teatro como fuente de liberación.

Cuando hablamos de praxis liberadora se hace enfática la dimensión ético-política de las personas cuando desarrollan praxis haciendo conscientes contextos de opresión y sus efectos negativos sobre las personas. Para autores como Maritza Montero (2015) se hace necesaria hacer la diferenciación entre praxis y praxis liberadora refiriendo a ésta última la posibilidad de salir de contextos de opresión cuando la praxis posibilita generar consciencia y cambiar ideas y prácticas anteriormente invisibilizadas concepto que Dussel (1996, p 77) nombraría como consciencia “la capacidad que se tiene de escuchar la voz del otro, palabra transontológica que irrumpe desde más allá del sistema vigente [...] el otro como otro en la justicia”

Para Freire(1972) la acción o praxis liberadora implica un momento consciente, motivacional y voluntario del ser con la capacidad de visibilizarse en un tiempo y un espacio, ampliado por Maritza Montero (2015) como la necesidad moral y motivacional para luchar contra contextos de opresión sean personales, del grupo al que se pertenece o de un grupo ajeno, de forma que se puede generar praxis liberadoras tanto sobre sí mismo como motivando el de otros que aún no son conscientes de la opresión por lo que cumpliría ciertas condiciones para ser una praxis liberadora.

Freire habla de una primera condición que tiene que ver con la dialéctica-subjetividad-objetividad (2008), quien menciona que para liberarse de la opresión es necesario reconocerla, hacerla más real todavía, sin este paso no es posible enfrentarla, no basta su visibilización sino la profundización en las causas mismas de la opresión, en la indignación que produce su injusticia, y en la relación íntima que constituye esta subjetividad personal con lo objetivo de la realidad social como unidad dialéctica que genera una praxis liberadora.

Freire plantea una segunda condición, la reflexión crítica que debe surgir de las prácticas de transformación, a medida que se transforma se va generando pensamiento crítico sobre las condiciones de opresión “La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la ‘praxis’ constitutiva de mundo humano; reflexión que también es ‘praxis’” (Freire P. , 2008, pág. 19) Para Freire al contrario del fanatismo como prácticas no crítica, la radicalización es siempre creadora porque se alimenta de la crítica, como su nombre lo indica reflexiona para encontrar las “raíces” o causas del conflicto; generalmente los problemas se atacan desde sus consecuencias, sin embargo el pensamiento crítico permite dilucidar la complejidad, hallar las relaciones de poder que generan relaciones de desigualdad.

Cuando se conciben las causas mismas de las relaciones de opresión es posible ampliar la mirada y generar la reflexión crítica del contexto, Freire afirma que es posible hallar la realidad social objetiva, que no existe independiente sino como acción de las personas y susceptible a transformarse por los mismos; cuando se comprende que el mundo es una construcción social son más evidentes las herramientas para transformarlo.

4.1.1. Las Posibilidades Liberadoras Desde Las Infancias.

Para Vygotsky y más adelante Bruner, lxs niñxs construyen su mundo desde su experiencia, no una experiencia pasiva o conductista de aprendizaje y error, o de aprendizaje vicario viendo a los adultos y replicando tal cual como antes se creía. En cambio, lxs niñxs usan el conocimiento que tiene de sí mismxs y del mundo que les rodea para reinterpretarlo y construir nuevos saberes. Una condición que tenemos todos como humanos pero que se observa mucho más en estos primeros años. Por tanto, la actividad humana se puede dividir en dos categorías, la actividad reproductiva que usa la memoria de las experiencias para generar un aprendizaje sobre el mundo, y la imaginativa o fantasiosa, y una que Cordero (2015) relaciona con mayor fuerza en la niñez, una función creadora y combinatoria.

La ciencia ha reducido el valor a ésta, más concretamente la ciencia positivista en su afán de encontrar categorías concretas, relaciones causales y control de variables, este mundo “no de lo irreal” sino de lo “no-real” categoría que no alude al absurdo sino al vitalismo que dota de energía la misma existencia, la vida y la naturaleza en sí misma se posiciona contrario a la doctrina de lo que Cordero (2015) define como el adultocentrismo, y su reino abarca la imaginación de lxs niñxs, o más bien ha sido designado al mismo, debido que, ante todo, cada creación humana ha sido precedida por un dote de imaginación cristalizada impulso de transformación.

La fabulación con la que lxs niñxs crean mundos a corta edad es más una fusión de ambas formas de pensamiento, la función combinatoria que permite usar sus experiencias pasadas, lo visto y conocido para crear mundos de fantasías y hallar más preguntas que respuestas en sus juegos. La fantasía usa como bloques de construcción la realidad misma “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre” (Vigotsky, p 17).

Así que no solo existen praxis liberadoras cuando se hablan de acciones organizadas con nombre, con una estructura fija y planeada completamente bajo la lógica adulta, desde las infancias se constituyen acciones críticas y que subvierten la opresión tanto de forma directa o indirecta, dan cabida al enlace emocional representado en la imaginación o subjetividad de la propia emoción, la analogía de “ver con los ojos de enamorado” o “ver el mundo gris cuando se está triste” la llamada doble expresión de los sentimiento que da lugar a otros saberes.

Para Bordieu (1999) en este mundo se encuentra la dimensión de lo simbólico (Lacan) en el campo de la fantasía y su representación de la realidad que en conjunto con la ley del signo emocional que para) común favorece que todo lo que causa un efecto emocional común tiende a asociarse, combinación de imágenes, sonidos, palabras que se aglutinan en lo que se reproduce como subjetividad.

Es por tanto innegable la relación entre emoción e imaginación en la infancia con sus prácticas bajo la representación emocional de la realidad; aquí la función del arte es pura, logra contagiar la fantasía en emociones y aunque la representación se encuentre en la dimensión de lo irreal las emociones, sentimientos, el rápido palpar ante una obra de teatro, una pieza musical una obra de arte es real, la base psicológica del arte comprende exacerbar y profundizar en los sentimientos y reconstruirlos en algo nuevo y apasionante.

El mundo actual, consumista, alienante, que vive el día a día a velocidades desenfrenadas y en sí profundamente adultocéntrica reduce al valor del arte, así como reduce el valor de la niñez o acaso lo cosifica y lo sublime de ambos lo convierte en mercado, en objeto de consumo si no es que lo elimina por lo que se normaliza no emocionarse con una pieza, queda en lo mundano o requiere mayor “concentración o sensibilizar” erizarse por el toque de lo sublime.

Pero el arte, la fantasía, la imaginación están cimentadas en la realidad, sea una recreación, una construcción completamente nueva o una función combinatoria, son fruto de la cultura e historia y también la transforman a ella.

4.1.2 La Necesidad De Un Discurso No Hegemónico De Las Infancias.

Pero las infancias distan de esta enmarcación que los reduce, somete y homogeniza, pese al adultocentrismo y su práctica hegemónica en el adultismo existen subjetividades de niñxs que subvierten el orden establecido, y aunque es ambicioso decir que son todas o su mayoría, si existen experiencias que vale la pena relatar.

En medio del conflicto armado se relatan experiencias no organizativas de niñas que transgreden los ordenamientos de su cuerpo bajo el sistema sexo-género, de forma que para no ser cosificada o reducida a objeto sexual se da lo que Butler en 2002 (citada por Echaverría, y Luna, 2016) denominada emergencia de lo abyecto, como se resiste a la violencia u opresión no enfrentando a su agresor de frente lo que generaría más violencia, sino encontrando una estrategia creativa desde su posicionamiento como sujeto en este caso rompiendo con la estética y los estereotipos de género asociados a las niñas femeninas, delicadas y con vestido.

Desde la experiencia de Cussiánovich (2007) con el protagonismo infantil podemos afirmar que en el caso de procesos organizativos de niñxs y adolescentes es más viable relatar las praxis

liberadoras que anteceden a la conceptualización teórica, una que está por construir y que en el caso de las infancias debe ser construida con ellos y ellas, historias que pueden tener marco de acción en algunas experiencias que se empiezan a tejer en Latinoamérica.

Cordero (2015) quien por muchos años trabajó de la mano con los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs) en Perú con quienes conceptualizaron la pedagogía de la ternura, plantea la necesidad de concebir un discurso más libre y emancipatorio de las infancias por lo que conceptualiza una serie de condiciones que han concebido en la experiencia, admitiendo que ésta postura ni es la más acertada ni la única, solo es una de las múltiples visiones de niñez que son invisibilizadas por un discurso totalizador, pero en su contexto necesario para reivindicar las luchas desde subjetividades disidentes o en palabras del autor “mundos mayoritarios” desconocidos. Las principales características de estas subjetividades son:

- **Las Niñas y Niños como Sujetos Activos en la Construcción de sus Vidas, de las Vidas de quienes les Rodean, y de la Sociedad;** con capacidad y necesidad de decidir sobre no solo sobre su vida sino también sobre su contexto, decisiones tradicionalmente delegadas a los adultos. Para concebirlo el primer paso es potenciar su voz que le permita auto-representarse sin intermediarios. Se avanza de la socialización de niñxs en el mundo a adulto conceptos como “la reproducción interpretativa”, término acuñado por William Corsaro (2005) para quien niños y niñas construyen de forma creativa sus propias realidades a través de la información de los adultos, no la adoptan de forma pasivo, sino que la interpretan y reconstruyen aportando de forma activa a su mundo y al mundo adulto.
- **Niños y niñas que reconocen la diversidad** (sexual, de edad, de origen, de etnia y de pensamiento) en contraposición al “niño” como idea abstracta e idealizada construida bajo

una noción adultista que todos son iguales como reflejos de un espejo que reduce la infancia a una visión patriarcal, heteronormativa, y urbana de niños de niños y niñas inmaduros.

- **La inclusión de un discurso emancipador** que parte de asumir que las condiciones actuales distan de ser ideales para la niñez por un sistema de opresión adultista que inhiben sus capacidades de transformación social. Compréndase que se evoca el adultismo como las acciones conscientes o inconscientes de dominación en función de la edad al considerar que son más valiosas las contribuciones de los adultos, es decir una visión adultocentrista de las que escapan adultos con visiones alternativas sobre las infancias.
- **La introducción de una perspectiva directamente política, de crítica al status Quo**, de protesta, de forma que se avanza de una perspectiva de protección de derechos a una de desobediencia justificada, lxs niñxs cuestionan las normas que a ellas atañen considerando que la visión institucional y normativa es insuficiente para contener las necesidades y aspiraciones de complejos individuos categorizados de manera prácticas pero limitada en el concepto de “niño”.
- **Las infancias como construcción social:** Así como la sociología moderna avanza de un discurso arcaico de sexo hacia perspectivas de género, de raza hacia etnicidad y saberes ancestrales también se pretende desnaturalizar la infancia como categoría única y fácilmente abordada por las ciencias naturales. Pasa de ser el discurso tradicional de etapa o ciclo de vida de inmadurez biológica cuyo objetivo es conseguir ésta madurez a un discurso más completo de cómo se vive esta noción temporal cambiante en cada cultura y contexto.

- **Superación del binarismo niños-adultos:** Desde una visión hegemónica la niñez solo puede concebirse en relación con los adultos (principalmente padres), es imposible definir niñez sin contemplar a los adultos como aquel grupo del que no son parte. Bajo esta lógica una visión no hegemónica supera la división conceptual y práctica de espacios adultos e infantiles y promueve la vinculación de grupos de edades mixtas que se apoyan unos a otros no desde la dependencia sino desde las capacidades diversas.
- **Constructores de saberes y prácticas igual de valiosas que los adultos:** Concepciones más practicadas en comunidades ancestrales como los Beng, de Costa de Marfil donde se tiene la creencia que los niños son la reencarnación de maestros espirituales con conocimientos bastos del mundo espiritual. La noción básica es el respeto por el niño por su identidad e independencia y la confianza en sus capacidades no en construcción sino desarrolladas al igual que la de los adultos.
- **Protagonismo infantil:** noción abarcada de forma directa por los NNATs -Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores- a quien Cussiánovich (2007) acuñe autosuficiencia, infancias trabajadoras cuyas responsabilidades trascienden al núcleo familiar privado y se enmarcan en lo colectivo.

Es ambicioso creer que existen comunidades organizadas con cada una de estas premisas que favorecen el discurso o más bien el ideal de una “niñez emancipadora” pero como se ha relatado, existen comunidades, territorios donde se han conseguido componentes esenciales y que se pueden constituir como infancias no hegemónicas. Incluso en occidente, en medio de contextos opresores y de instituciones normalizadoras donde niños y niñas viven bajo las subjetividades adultocéntrica adornadas de los medios de comunicación y los límites normativos, incluso en estos contextos tan conocidos, cotidianos y subyugantes se identifican praxis de resistencia infantil.

“Los niños y las niñas del mundo minoritario (poscolonialista) también son actores sociales competentes. Sea encerrados en sus casas, colegios, o en los espacios protegidos del juego, individualmente o en grupos de pares, actúan motivada, voluntaria, intencionada, libre y creativamente, y hacen emerger su agencia, sea como asistencia, es decir, junto a los adultos, como resistencia, es decir, enfrentada a los adultos, o de manera solitaria o entre los propios pares, es decir, con independencia de los adultos”. (Cordero, 2015, p.160)

Corsaro (2005) da muestra de estos procesos de resistencia pasiva a través de una investigación etnográfica que llevó a cabo durante más de 20 años en jardines infantiles de dos países en el cual halló que niños y niñas generaban trabajo cooperativo con el fin de evadir las normas adultas, comportamientos que fueron adaptando cada vez más niños hasta generar lo que denomina subvida, un verdadero ~~de~~ sistema de normas, comportamientos y modos de relación entre niños que subvierte el orden establecido, en este caso representado en las reglas de una guardería.

Ejemplos de resistencia activa también son muy frecuentes, es posible que más camuflados entre los movimientos juveniles, los movimientos Youth Power (Poder Juvenil) y Students Rise Up (Estudiantes en Pie) en Estados Unidos o los movimientos estudiantiles que en todo Latinoamérica se han unido a docentes, rectores y familias para luchar por derechos a una educación de calidad comenzando con Mayo del 68, su influencia en la noche de los Lápices o La Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) en Colombia.

4.1.3 Praxis Liberadoras En Las Infancias

Aunque hay registro de movimientos y prácticas de infancias no hegemónicas desde los años 80's, en Latinoamérica poco se han documentado o más bien pocas han sido visibles, recordemos que el colonialismo intelectual persiste en las universidades y que la academia conserva lógicas

adultistas, después de todo es una institución de adultos para adultos, así su objeto de estudio sean lxs niñxs. Con esta idea, Cuassíanovich (2007) nos relata que la ternura, así como conceptos como el sentipensar y los sentimientos han sido históricamente relegados al campo de la hermenéutica y han sido pocos los intentos de posicionar el tema desde praxis liberadoras: la niñez desde el punto de vista de lxs niñxs.

Y al igual que los títeres no se trata ahora de brindar un libro de técnicas replicables a modo de recetario ni tampoco de ahondar hasta el cansancio una justificación teórica que agrade a todxs desde la racionalidad adulta a prácticas que no deben ser inventadas, que existen desde hace muchos años en contextos diversos y que se cuestionan el mundo, no desde la lógica del adultocentrismo sino de infancias disidentes a la norma. Peña (2007) nos invita a generar una reflexión desde la práctica, a construir con niñxs y adolescentes y luego sí teorizar, a dejarles crear, construir y deconstruir desde sus propias lógicas, sin temor a equivocarse, pero sin dejarse dominar por las lógicas de lo que está bien o mal para los adultos, es por cierto una invitación confrontativa pero necesaria si es que hablamos de praxis liberadoras desde la niñez.

4.1.3.1. La Pedagogía De La Ternura Y Los Nats. La primera experiencia, relatada por uno de sus participes Matías Cordero (2015) es la del Instituto de formación para educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT) uno de los referentes históricos para concebir formas alternas de niñez. Dentro de ésta conceptualización han formulado la pedagogía de la ternura que recoge todas éstas prácticas de resignificar la emoción y la esperanza, la pedagogía del amor, la pedagogía de la esperanza, la pedagogía de la revolución una puesta como explica Cussiánovich (2007) que no basta con percibir la alegría y hasta la nostalgia de encantarse con el mundo, sino sería otra práctica de orientación motivacional, en cambio reconoce en sus prácticas 3 factores: a) no es ni la respuesta última a la transformación

social ni la única válida, en todos los lugares se tejen procesos de resistencia y ésta es solo una de ellas; b) es una condición necesaria e insuficiente para comprender con otra mirada los fenómenos de opresión e injusticia social; c) parte de un contexto particular y es el de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadoras (NATs) en Perú.

Como herederos del discurso de la teología de la liberación y la educación popular su piedra angular son la caridad y la justicia. Caridad en el hecho de ayudar, de ver al otro como parte de sí mismxs sin un interés más allá que la propia fraternidad que nos une como especie (Freire, 2002), y justicia por la reivindicación de la lucha social considerando antinatural la opresión y un deber de la iglesia, o en este caso de los pedagogos, eliminar estas cadenas que oprimen a los pueblos, siendo quizá la relación más importante la lucha por un ideal considerado utópico pero necesario, la pasión por estos ideales que dotan de esperanza, de aquella pedagogía de la ternura de Cussiánovich (2007) que configuran los imaginarios sociales por una sociedad justa y libre. A este cúmulo de influencia se suma los movimientos feministas que entran a cuestionar el rol privilegiado de los hombres por sobre las mujeres incluso en la lucha y dan cabida para que se cuestione también la relación con lxs niñxs, no necesitan un caudillo que hable por ellxs, necesitan que se generen las condiciones para su protagonismo para que su voz sea reflejada en acciones.

Mientras en las políticas públicas se lucha incansablemente por la erradicación del trabajo infantil alejándolos todo lo posible de éste mundo económico que los introduce a otros riesgos, la pedagogía de la ternura y los NATs reconocen el trabajo infantil como una realidad y una necesidad en sus contextos, se permiten dar voz y reivindicar, resignificar éstas prácticas no desde la opresión o la necesidad económica sino desde la organización social, el empoderamiento y la voz de niñxs y adolescentes que por primera vez tienen el reconocimiento para hablar por sí mismos “es una terca voluntad de recuperar la voz y la palabra de los que siempre han sido silenciados. En este

sentido la 'pedagogía de la ternura ', no es algo 'dulzón' o 'acaramelado', como dice el mismo Alejandro Cussianovich. La 'ternura' es la expresión emocional de una disposición a la 'escucha', de una voluntad de potenciación del volumen social y pedagógico con que hablan los 'desafiliados' sociales, en particular los niños y niñas de los sectores populares” (Schibotto, Sf, p.18).

Tal vez la apuesta más singular de la pedagogía de la ternura ha sido resignificar las luchas para que existan unos discursos diversos, tanto el de la indignación, la ira, junto a la propuesta de la alegría como protesta contenida. El dolor puede por tanto resignificarse y ser energía creativa, no reprimida está claro, sino más bien impulso posibilitador de conservar la condición humana como lo esencial, su dignidad.

4.1.3.2 Construcción De Autonomía En Lxs Niñxs Zapatistas. Aunque son pocas las investigaciones de cómo los rezagos de la guerra han repercutido en lxs niñxs indígenas desde sus imaginarios, desde su subjetividad, se rescata la experiencia que recopila Rico en el año 2014 sobre movimiento Zapatista en Chiapas, México que han resistido no solo a la guerra declarada sino además a la ignominia que los borra de la historia, la Guerra de Baja Intensidad (GBA) que pasa desapercibida frente a tanta violencia, la misma que invisibiliza a los líderes asesinados que cada día se presentan como una cifra más fácilmente olvidable en comparación con la publicidad del mercado.

Bajo éste difícil panorama se teje las experiencias del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y su visión de lxs niñxs Tzeltales zapatistas denominados *alaletik* en lengua Nahuatl, como sujetos sociales y culturales en las mismas capacidades y derechos de construir organización como los adultos. No solo en el mundo privado sino en el público en el mundo único que no se separa entre adultos y niñxs.

Los alaletik representan la continuidad y permanencia de los saberes ancestrales y cómo estos participan en todas las decisiones de comunidad en igualdad de condiciones una visión que los confronta con el mundo, su territorio y su identidad.

Rico (2014) nos da a conocer el discurso del EZLN, un discurso de nuevas ciudadanía que contrasta con la del gobierno y de la sociedad ultraderechista con los imaginarios de guerra. Desde la Masacre de Acteal perpetrada por el grupo paramilitar “Máscara roja” (1997) donde los Alaletik se han declarado objetivo militar por representar la *semilla del movimiento zapatista*. Una guerra declarada hacia la niñez no imposibilita configurar en niños y niñas imaginarios de resiliencia, de resistencia frente al dolor, pues les permite concebir la complejidad del mundo lo cual motiva aún más su participación e interés en las asambleas, reuniones políticas e iniciativas, pues ya no se trata solo al derecho a la participación tradicional; es su derecho a la vida y la de permanencia de su cultura.

Padres y madres fomentan este discurso emancipador involucrándolos activamente desde pequeños en la esfera de lo público motivándolos a emprender proyectos comunitarios a fomentar la lengua y las prácticas como una vía de resistencia con principios básicos como el “mandar obedeciendo” o la ley última de la “madre tierra” como guía.

En la práctica Gómez (2011) nos presenta algunas de éstas experiencias que pueden ser ubicadas en el Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón ubicado en la Selva Lacandona donde se muestra tanto las acciones de resistencia como de vulneración frente a la contaste guerra; a) juegos que reproducen los conflictos bélicos de los adultos y representan la violencia simbólica que los atañe, b) el papel revolucionario de las niñas y adolescentes que trasgreden de forma más efectiva a esta vulneración psicológica por las armas (pues son los hombres principalmente el objetivo militar) posicionándose desde el juego para resistir enunciando

canciones como el himno zapatista o el juego cebollitas en resistencia; c) la educación autónoma como práctica de resistencia que permite reflexionar sobre su identidad, historia y territorio; d) el lenguaje simbólico como práctica de resistencias, el pasamontañas, el sentido de rebeldía, el dibujo que fortalece su identidad y no se aleja sino que confronta sus agresores; y e) la educación como una práctica en libertad, en rechazo de lo privado y enunciación en lo público.

4.1.3.2. El Protagonismo Infantil En Los Niños Sin Tierra. El movimiento social y ambiental contemporáneo en Brasil ha generado transformaciones considerables en últimos años, con la delegación de un gobierno totalitario y hegemónica, la pérdida de tierras y la selva amazónica a pasos agigantados por la minería, la ganadería extensiva y la industria, pero también la evolución de un movimiento organizado de reconocimiento mundial como lo ha sido el Movimiento de los trabajadores Sin Tierra (MST).

Dentro de éstas prácticas Ramo y De Aquino (2019) nos presentan una eje de transformación desde lógicas disidentes de la infancia como lo son los encuentros nacionales niños *Sem Terrinha* (Sin Tierrita) dado por el protagonismo cada vez más fuerte de niños y adolescentes en decisiones respecto a la tierra, la vivienda y los derechos de la tierra, condiciones intergeneracionales que lo condicionan como el relevo intergeneracionales de niños que se criaron en medio de las luchas de los años 80's, crecieron y constituyeron familias con nociones de libertad e infancias distintas y no hegemónicas, el afán nacional e internacional cada vez más presente por enunciar los derechos de niños y niñas más allá del discurso, el relacionamiento sensible de niños frente a la tierra en contraposición del utilitarista del mundo adulto, y la visión del mismo movimiento de las prácticas y apuestas desde niños que pueden transformar y concebirse como praxis liberadoras, más que imponer las prácticas tradicionales de la adultez hacia la niñez.

En la práctica estas transformaciones o apuestas son visibles en una inversión cada vez mayor en educación no solo económica sino desde apuestas diversas de comprender el territorio y del pensamiento crítico donde ha sido fundamental la herencia de la educación popular y en sí la pedagogía propia del Movimiento Sin Tierra. A ésta educación formal se unen otras prácticas como las evidenciadas por Soares, Carvalho, Accardo (2019): a) la educación informal por y para niñxs con la construcción de material pedagógico adaptado a lenguajes no adultistas, la generación de radios comunitarias, colectivos literarios artísticos entre otros; b) la inclusión de un discurso empoderado y asimilado desde sus lógicas de defensa de la tierra, de la necesidad de participar y de vincularse políticamente; c) la interacción entre adultx/niñx al mismo nivel conocimiento lenguajes infantiles para representa las realidades desde un punto de vista inclusivo y serio al nivel que las discusiones entre adultos, por tanto no es un espacio segregacionista en el ámbito de lo privado de niños alejados del mundo adulto, sino más bien un escenario de protagonismo infantil donde su voz es escuchada y debatida tanto por otrxs niñxs como por adultos.

Para Ramo y De Aquino, (2019) ésta praxis, que aún en construcción muestra un gran avance en lo que se puede considerar praxis liberadoras desde la niñas muestra valiosos aprendizajes a considerar, la intergeneracionalidad de saberes y prácticas, el protagonismo infantil desde sus propios lenguajes, la interseccionalidad de luchas ambientales y sociales y el uso del juego y la imaginación como herramientas de construcción social y allí las artes como medio, como expresión y creación, siendo los títeres y el teatro una de éstas apuestas protagónicas.

Por último, es necesario considerar la libertad y el juego libre como un lenguaje propio y válido, Soares, Carvalho & Accardo, (2019) nos invitan a construir en lo inconcebido, de dejar que el discurso salga y en la libertad encontrar la razón, la materialización del acercamiento con la

naturaleza y la naturaleza humana que escapa hacia las lógicas adultas que desean categorizar, analizar y decantar toda práctica o conocimiento útil.

Presentamos tres prácticas, tres contextos distintos esto no significa que sean las únicas ni las más importantes experiencias, solo son las que han salido a la luz, son las experiencias que conciben niños y adolescentes políticos y críticos, y que son acompañados por adultos responsables e igualmente críticos con su propio ser, con la naturaleza y con el estado, tal vez por eso son tan conocidos sin embargo en cada región; en cada vereda deben existir prácticas de infancias críticas que de ser potenciadas, o por lo menos escuchadas y comprendidas llegarán a ser acciones libertarias desde y para la niñez.

4.1.4. El Teatro De Títeres Como Una Praxis Libertaria.

Como nos relata Meschke el 1988, uno de los principales historiadores y titiriteros que reflexiona sobre este tema desde la academia, el teatro de títeres adolece de teorización, son escasos los modelos teóricos y aún más las investigaciones realizadas sobre éste tema, y aunque existe material de consulta, éste se concibe más como las muestras técnicas en contextos artísticos o experiencias en el aula tradicional; en la actualidad y a diferencia del teatro tradicional, los títeres carecen de análisis formulados.

A razón de ello se plantea una referencia más amplia que ofrece Boal (2015) desde la concepción del teatro popular latinoamericano por tres razones: a) surge en Latinoamérica a mediados de los años 60's influenciado directamente por la educación popular y otras apuestas sociales que se tejían en el continente en ésta década; b) reconoce el rol del teatro de títeres en un contexto de lucha social a tres niveles, como parte del teatro, como arte independiente y como combinación de ambos; y c) describe una categorización y/o sistematización del teatro como apuesta crítica y política que no describen otros autores.

4.1.4.1. El Teatro De Títeres Para Lxs Niñxs. Partiendo de la noción de teatro popular latinoamericano de Boal (2015) el teatro de títeres se considerará bajo esta investigación como una de esas vertientes, o mejor dicho una caja de herramientas, un universo con gran diversidad de apuestas, métodos y técnicas de animación (teatro de marionetas, títeres de varilla, bocones, guante o guiñol, gigante o muñecón, de cuerpo prestado, bunraku, etc.) al servicio de la lucha social y la imaginación. Por lo anterior, la concepción más integral y completa del títere la realiza Margareta Nicolescu (citada por Converso, 2000) como una imagen plástica con la cualidad de representar con tres características fundamentales: a) ser un objeto material con posibilidad plástica o de transformarse o al menos gran parte de él, como en el caso del títere de cuerpo prestado, b) tener una funcionalidad mecánica en cuanto su capacidad de moverse, un instrumento en sí mismo, y c) tener una cualidad dramática, es decir la capacidad de actuar tanto por la condición de imagen plástica como por la animación que conjuga el actor-titiritero.

A diferencia del teatro de actores el títere no se puede desligar jamás del personaje, él es en sí mismo el personaje no solo el actor-titiritero con su voz y movimiento, condición que en el teatro tradicional no puede ser ya que el actor es un ser vivo que interpreta y da vida a un personaje ficticio, como si fuera un intermediario activo para personificar al otro (Converso, 2000). El títere pertenece al mundo de los objetos, carga con su condición y simbolismo de materia muerta que se anima en escena, y allí radica su encanto “el hecho de ser un muñeco que va a intentar convencernos de que ‘está vivo’, despierta seguramente alguna simpatía, cierta expectación singular, algo de misterio y encantamiento” (Converso, 2000, p.23)

En el contexto colombiano el títere se ha desarrollado en los últimos años en entornos adicionales al escenario teatral, avanzando desde un componente conceptual, técnico, estético y organizativo que ha logrado especialmente en las últimas décadas. Se puede concebir al menos

tres formas de teatro de títeres no desde la técnica sino desde su fin, por un lado el estético representado como el objeto capaz de contar historias y transmitir mensajes con gran agrado para el público, el segundo parte de las acciones de denuncia, lo que en Norteamérica llamaría *Puppet and protest*, y que tanto Bernal, (2017) como Bourdieu, (1999) describirían como el títere en elemento de mofa y herramienta contra el sistema donde el valor es más performativo y la historia queda en segundo plano; y el títere cultural como medio de visibilización de las expresiones culturales del país, los carnavales, las fiestas tradicionales, elementos que se encuentran sobre la línea entre el títere como objeto estético, elemento sagrado y elemento ritual.

Como las infancias, los títeres han quedado invisibilizados o si acaso reducido su papel designándolos a la recreación, a la ternura, al pasatiempo. En casos más excepcionales el títere ha pasado a tener un significado “útil bajo lógica adultista” es decir para usarlo como herramienta pedagógica y enseñar algún concepto determinado por los adultos hacia lxs niñxs. No significa que no sean importantes; sin embargo reducir la función del teatro de títeres al aprendizaje escolarizado, a los valores y convivencia es limitado frente a su función liberadora.

A saber, en éste uso tradicional o cosificado del títere Finkel (1984), otra gran estudiosa y artista del títere reflexiona críticamente del papel del niñx en el arte: a) lxs niñxs son espectadores pasivxs, a la espera de tomar un aprendizaje o lección moral, b) lxs niñxs no son participes de la construcción del títere, montaje de la obra o el contenido de la misma, c) no son consultadxs sobre sí el tema abordar es de su interés o si se podría manejar de otra forma, d) en muchas ocasiones las obras quedan masificadas o estandarizadas ignorando la existencia de múltiples infancias, de contextos y necesidades diferentes por lo que suele convertirse en un taller, un guión aprendido, ejecutado y olvidado.

Pero hay una historia más allá, el títere en el aula en primera infancia y su posibilidad potenciadora de la imaginación como objeto simbólico, el títere como elemento terapéutico que favorece abordar ciertos temas que desde la consciencia o el diálogo directo pueden generar estrés en lxs más pequeñxs. Como teoriza Bordieu (1999) el títere es ante todo un objeto mágico, transformador de símbolos y significados.

La función mágica del títere es muy bien relatada por Bertha Finkel (1984) en su obra *El títere y lo titiritesco en la vida del niño*, donde queda claro que la visión estética de la adultez no resulta transmitida de forma neutra en la mente de las infancias, se decanta, complementa y adorna de los filtros de la imaginación y el pensamiento en contexto por lo que es posible afirmar que así como existen múltiples infancias también coexisten múltiples funciones del títere.

4.1.4.1.1. El Títere Como Objeto Intermediario . Finkel (1984) nos habla del títere como objeto mágico que pasa a dotarse de símbolos y significados permitiendo facilitar el tránsito o rituales de paso de un momento a otro, favorece el afrontamiento cuando la consciencia y la lógica adultista no es suficiente. Una relación que solo es posible en comunicación entre ambos, el títere y el niño.

Niño y títere conversan en una lógica que solo es posible en algunos adultos, el juego y la imaginación que transitan en su experiencia. El juego en lxs niños, pues bien, es un asunto serio para Bertha Finkel (1984) muy alejado del pasatiempo que establecemos en la adultez, así estén sometidxs a una posición de espectadorxs impuesta por lxs adultxs; se emocionan, desinhiben, discuten, contradicen a los personajes a viva voz en algo que va mucho más allá de una experiencia estética, es un debate como el que plantea el teatro del oprimido de Boal (2009) en el que, dependiendo el contexto, pueden integrarse tanto en la experiencia que por momentos olvidan su carácter ficcional.

Hace falta aclarar que dicha experiencia no es igual para cada niño, niña o menos adolescente, más aún porque a medida que la persona crece sus experiencias se ciñen más al mundo adulto, no solo sus prácticas sino también sus creencias, actitudes, miedos estereotipos. La experiencia de teatro de títeres en adolescentes aún no ha sido relatada y es probable que no se escriba ya que no es un tema de interés para muchos sectores, se considera que solo una minoría de adolescentes van a obras de títeres, aunque si son más numerosas las experiencias de niños y adolescentes títeresxs, familia de artistas o que se han cautivado en la magia de los mismos. En este caso, esta ~~por encima~~ contradicción del adolescente con el títere, adquiere sentido cuando se concibe como una forma de rebeldía al sistema que rechaza la noción que lo encasilla en términos de *los títeres son para niños pequeños*, al igual que existen juventudes disidentes de adolescentes varones que usan falda o que se enmarcan en masculinidades no hegemónicas en rechazo al sistema heteropatriarcal impuesto que se ha asignado a su imaginario social.

Y en ambos casos, niñez y adolescencia, es posible afirmar que el títere como objeto mágico sigue conservando su misticismo simbólico que le permite a la persona realizar transformaciones a nivel personal de formas que el juego, el diálogo con adultos o la reflexión personal no logra; el títere permite ser un objeto de transición donde se pueden descargar emociones, se puede confrontar porque aunque interpreta una posición de poder puede ser derrocado, puede ser controvertido e incluso ridicularizado, en el caso de personajes que designan poder o injusticia. Para Finkel (1984) el títere además puede representar el ideal utópico que no es posible en la realidad, un niño puede conversar con el cáncer, con la guerra como idea abstracta o incluso con un familiar fallecido llevando al títere a un papel más vinculado a lo terapéutico.

El títere además puede interpretarse como el sentido de justicia, de venganza cuando se requiere, de empoderamiento cuando se avanza, no solo enseña sino que empatiza con la

solidaridad y potencia la identificación del niño con el objeto; permite que al conseguir una victoria el niño también la sienta suya y crea en sí mismo, le da la confianza para contar todos sus secretos tal como el lazo que forman niños más pequeños con objetos transicionales así nunca hayan ido a una función de teatro, los muñecos, los juguetes incluso una cobija que les permite dotar de confianza para afrontar ya sea un miedo nocturno, una separación o ingresar al colegio, el títere como objeto mágico se convierte en la varita mágica que despierta el poder oculto en las infancias.

El asombro y la sorpresa siempre están en la experiencia de las infancias sobre una obra de títeres cuando ésta es cautivando, ambos, titiriteros y espectadores saben que es un asunto ficticio, pero bajo el análisis de Finkel (1984) y desde la experiencia contemporánea y contextualizada en Colombia de Argote (2017) se dejan igual cautivar por la fantasía y despiertan emociones genuinas, un mundo de sueños donde el rey es tumbado y el débil puede defender a otros, un mundo donde todo es posible incluso que los niños den clase y los adultos aprendan. El títere no lo es todo pero llega a conectar con los niños y adolescentes porque cuenta con toda esta riqueza expresiva, discursiva, estética para comunicar las ideas y necesidades de las infancias que tienen el deseo pero escasean de recursos y experiencias para llevarlas a cabo.

4.1.4.1.1. El títere como objeto emocional. Para Kroflin (2012) otro importante teórico del arte y los títeres, como objeto mágico el títere se dota de emociones, no es un actor representando un papel, es el personaje mismo, con una historia, personalidad y objetivos que le dan realidad ante los ojos de espectadores y vitalidad a los ojos de las infancias. De este modo se puede odiar, amar o empatizar con libertad; en este mundo mágico son válidas las formas que en el mundo adulto se consideran imposiciones por lo que niños y adolescentes se pueden sentir más libres de expresarse, de dialogar y finalmente de intimar, niños desde lo público y adolescentes desde lo privado.

En algunas experiencias como la sistematizada por la titiritera Ida Hamre (citada por Kroflin, 2012) se denota el valor del humor tanto como forma de subvertir el orden adulto establecido a la vez que estrategia para revertir los patrones establecidos lo que da mayor confianza a lxs niñxs de encontrarse en un espacio seguro, que puede cambiar y que se aleja del mundo adulto. Este mundo diverso permite generar un shock frente al consumo normalizado de cultura mediante los medios de comunicación tradicional pasivos y repetitivos, y con los títeres (y el teatro) surgen otros lenguajes, otros discursos una dirección no lineal que se asemeja a la libertad tan requerida.

4.1.2.1.2. El Títere Como Praxis Liberadora. Aunque es poca la teorización en esta categoría más aún si se toma la niñez, no por eso es inexistente, más bien se plantea la necesidad de sistematizar experiencias de recopilar saberes populares en torno al títere y su función emancipadora.

Una de las investigadoras y titiriteras que ha cuestionado esta ausencia teórica de los títeres en el público infantil ha sido Ximena Argote (2017) que en su investigación de maestría se encarga de analizar la experiencia estética y subjetiva desde la perspectiva de niñxs de Colombia por medio de una obra de creación propia. Argote genera el análisis de cómo han sido muchas las experiencias del teatro y del público adulto para generar procesos reflexivos y críticos, en el caso de niñxs se han desconocido, dejándolos desde una posición pasiva, ignorante, con la necesidad de información y formación incluso en obras para este público que tienen una clara línea revolucionaria.

Tomando el caso de Brecht (2004) en su teatro épico, una propuesta libertaria desde el teatro de títeres debe partir de considerar al espectador como un sujeto activo y crítico lo que explica más minuciosamente por medio del efecto de distanciamiento (*Verfremdungseffekt*), en este caso una obra no debe motivarse en el entretenimiento de tratar de sumergir a las personas en

un mundo ilusorio, emotivo pero falso, debe en cambio centrarse en las ideas y decisiones. Bajo ésta noción el objetivo no es que lxs niñxs empaticen con los títeres como personajes sino que aun sabiendo su existencia y la falsedad del mundo artístico puedan involucrarse desde su posición como sujetos, reconociendo su realidad y contexto particular en el aquí y en el ahora, esto solo es posible con un distanciamiento emocional que le recuerda a las personas que una vez acaba la obra las condiciones sociales opresivas van a persistir así como la necesidad de actuar sin esperar un caudillo o un mártir que solucione el contexto vivido.

Como en el caso de Boal (2009) se apunta a resolver problemas reales en el aquí y en el ahora siendo la obra una excusa para la conversación desde lo individual y lo colectivo, acciones que Brecht logra poner en práctica bajo algunas técnicas que le recuerda a las personas todo el tiempo su papel activo en el mundo: a) el diálogo directo y fraterno con la audiencia, b) el uso de carteles, canciones o uso no convencional de la luz para denotar que es un hecho artificial dentro de un mundo real, c) las acciones seguidas a la obra que asumían que el final de la obra no significaba la conclusión del problema.

Este distanciamiento emocional también se usa en procesos organizativos, donde una vez se genera una conexión emocional o una indignación frente a una situación, se invita a la reflexión desde un punto de vista objetivo de la realidad que permite entrever estas relaciones de opresión que suscriben los grupos sociales.

El títere como objeto permite ello, y el trabajo con adolescentes lo confirman, se sabe que el títere es un objeto, es un personaje y por ello el humor, la exageración los rasgos faciales caricaturescos dan razón de sí, pero precisamente este carácter falso permite pensarlo creativamente y en la analogía, la confrontación con una historia irreal se puede llegar a un nivel de análisis mayor que en el diálogo tradicional.

4.1.5. Las Artes Escénicas Como Praxis Liberadoras

Y así como el teatro y particularmente el teatro de títeres tiene una función mágica, simbólica, profundamente subjetiva al partir del arte, así también puede ser susceptible de verse como algo más, como una forma de cuestionar al sistema y la realidad social como lo ha hecho el arte desde el comienzo de la humanidad, como la denuncia a la guerra con un Picasso o los procesos de alfabetización de Charles Dickens con los trabajadores de la reciente industrialización, el arte puede conmover pero también mover, sentimientos, pensamientos y si se quiere poderes hegemónicos.

En comparación con el teatro de títeres han sido más extensos los antecedentes concernientes al teatro y en concreto desde la perspectiva de teatro popular contra contextos de opresión. Vale la pena rescatar la creación de la Red Colombiana de Teatro de Comunidad creada en 1997 en Medellín conformada por 16 compañías con el objetivo de fortalecer el trabajo del teatro para las comunidades tanto para favorecer la visibilidad y la circulación pero también como un espacio de encuentro y reflexión crítica, siendo uno de sus fundadores la Corporación Cultural Nuestra Gente (2008), compañía con gran trascendencia en el país que han desarrollado una propuesta propia de teatro comprometido con la transformación social, llegando a los sectores más vulnerables con una perspectiva de liberación.

Esta visión del teatro mucho más allá de su función estética se relaciona mucho con los planteamientos de Bertolt Brecht (2004) frente a la función del arte para lograr la comprensión de la realidad social por un mundo más justo, partiendo que el artista no debe mostrar la realidad o el discurso desmenuzado, sino que debe potenciar el pensamiento crítica en los espectadores por medio de la emoción y la sensibilidad.

Para lograrlo Brecht usa el concepto de *Verfremdungseffekt* (efecto de distanciamiento) lo que les permite a las personas que ven una obra avanzar de ser espectadores pasivos a sujetos críticos y sensibles. Un discurso político no puede ni debe imponerse por eso se toma distancia, se muestra una realidad desde una perspectiva, pero se evita la resolución moral, permite que las personas cuestionen y lleguen a sus propias hipótesis.

Y aunque la historia del teatro en Colombia la enmarca tanto el teatro hegemónico, de origen religioso y más tarde de origen comercial y mercadotécnico, o bueno al menos de origen eurocéntrico y burgués como nos muestra el historiador Torres en 2014; desde los años 70's ha sido muy fuerte la otra cara, del teatro latinoamericano crítico y popular, el teatro barrial, el teatro callejero y el teatro de denuncia, muy de la mano con el despertar de los movimientos sociales de la época, el confluir de la lucha sindical, del movimiento estudiantil y de la necesidad de la educación popular reflexiva y combativa .

Con la promulgación de la Ley 1770 de 2007 por medio de la cual se expide la Ley de teatro colombiano, se consolida la coordinación de diversos sectores, entre actores de calle, de sala, titiriteros, clown entre otras disciplinas para posicionar las necesidades y exigencias de actores y actrices al gobierno nacional, visibilizando una postura política y popular del teatro en Colombia antes existente pero poco reconocida a nivel institucional, se enmarca en el teatro desde nuevas luchas y un nuevo escenario de acción.

Dentro de las experiencias de teatro desde ésta visión popular y política se hace necesaria mención a dos posturas de base, por un lado Augusto Boal (2009; 2015) que basó su apuesta metodológica del teatro del oprimido en la educación popular, y Paulo Freire (1972; 2009) propiamente dicho, como inspiración de varios sectores teatrales que buscaron desarrollar un teatro propio desde el sur, como fueron sistematizados y vivenciados por Ciro Gómez (2008) en el

desarrollo del Teatro Popular de Bogotá, el Teatro la Candelaria con el maestro Santiago García y la creación colectiva o el Teatro Libre de Cali, apuestas escénicas autogestionadas, sin toda la burocracia y referentes académicos del teatro europeo donde en el contenido subyace la importancia más que la producción escénica, y donde el proceso de inicio a fin, incluido el montaje es un trabajo colectivo y horizontal.

4.1.5.1. Teatro De Títeres Desde Posturas Críticas. Finalmente, aunque pocos casos sistematizados es necesario mencionar las experiencias externas y dentro del país que han concebido el teatro de títeres desde una perspectiva popular cercana a lo que se definiría como praxis liberadora. Fuera del contexto vale la pena mencionar las experiencias que recopila Bernal (2017) de la Bread and Puppet Company y la Wise Fool en Estados Unidos, desarrollando lo que conciben como “títeres radicales” como elementos de denuncia en performance, la Handspring Puppet Company en Sur África o la Giant Puppet Project en Cambodia favoreciendo obras críticas sobre el régimen con un contenido dramático importante dirigidas desde y para las comunidades.

Dentro del contexto latinoamericano se comienza con uno de los titiriteros más reconocidos con una postura marxista y profundo revolucionario quien es también el padre del teatro de títeres latinoamericano moderno, me refiero a Javier Villafañe de Argentina a principios del siglo XX, con obras emblemáticas como “el sueño del sapo” o “Una ronda, un cuento y un acto para títeres” desarrollados en medio de la dictadura militar conllevando a su exilio hasta 1984; o en la actualidad algunas compañías teatrales de entre sus obras y procesos de formación articulan en el desarrollo de talleres del títere como herramienta de lucha social o sociocultural como es el caso de la compañía Vagabundo en Chile articulando a la Universidad Popular Queltehue o la investigación

desarrollada por Carlos Szulkin (1998) como experiencias de intervención y resolución de conflicto en comunidades campesinas por medio de la apuesta de la compañía de teatro de títeres “El Escondite” en Córdoba, Argentina.

En Colombia, la misma historia del teatro de títeres moderno está enmarcada en la crítica social como nos revela Robledo (1987), ya en 1914 nacía el sagaz, astuto y genial “Manuelucho Sepulveda” a manos del paisa Sergio Londoño, un descendiente de los títeres de mano polichinela, un títere de mano de la comedia del arte italiana y que se instalaba en el país como representación de la irreverencia, sarcasmo y rebelión frente al orden establecido en medio de la guerra de los mil días; más tarde “el tío conejo”, Hugo Álvarez atravesaría todo el país partiendo desde el Tolima con un mensaje cívico-popular, una perspectiva que se politizaría en los años 60’s y 70’s.

En medio de los paros cívicos, menciona Robledo (1987), el resurgimiento del movimiento campesino, de las luchas sindicales, del movimiento estudiantil y del albor que se compartía en todo el continente americano en confrontación con las dictaduras militares, llega la noción de lo político y de la lucha contra los opresores al teatro de títeres, las obras hablan de forma directa a lo que Boal (2015) llamaría teatro del y para el pueblo cultural, es decir de los contextos, problemas y personajes reales del país, surgen grandes personajes como Jairo Aníbal Niño con los títeres de Juan Pueblo en Medellín, acompañando a los sindicalistas de empresas textiles de Itagüí y compartiendo experiencias de la naciente educación popular de Brasil y el movimiento titiritero de Argentina con Javier Villafañe, el grupo de títeres Cocoliche en Cali experimentando nuevas técnicas e iniciando un proceso de educación popular con el Instituto Popular de Cali en 1967, el grupo los Bucaros y la Mirringa en Bucaramanga y el Grupo de Títeres la Polilla en Medellín, todos con obras profundamente políticas que enfatizaban más en el mensaje sobre la realidad política y social del país y menos sobre su valor estético y dramático.

Las experiencias de Ciro Gómez (2008), de Robledo (1987), o de Nuestra Gente (2008) nos hablan de una historia profundamente política que en la actualidad la mayoría de grupos dejaron el contenido político y empezaron a realizar obras más comerciales o se concentraron más en el desarrollo de la técnica, sin embargo se destacan compañías que llevan más de 45 años de formación como lo son Teatro Hilos Mágicos del que hace parte el maestro Ciro Gómez, el caso de la Libélula Dorada en Bogotá con obras emblemáticas y de profundo contenido político como el “dulce encanto de la Isla Acracia”; la Fanfarria en 1972 en Medellín que siguen experimentando y combinando el valor estético con el desarrollo de dramaturgia; la Tarumba y Barquito de Papel en Cali, formados desde el Teatro Escuela de Cali en 1979 incluyendo en sus montajes el valor de lo cultural, de los sectores menos visibles, entre ellos el pacífico colombiano, tendencia que fue consolidándose más en el movimiento con Jaime Manzur como uno de los representantes con más pericia en el tema.

4.1.5.2. Teatro Popular Latinoamericano. Aunque el teatro como arte, disciplina y medio de expresión es bastante amplio, en el contexto latinoamericano surge una apuesta independiente al teatro norteamericano o europeo, en un contexto de golpes de estado, movimientos estudiantiles, reformas agrarias y lucha social se gesta una forma de hacer teatro que como menciona Boal (2015), es popular porque se diferencia del teatro para las elites, restringido para “el pueblo” y permisivo frente al orden establecido. Para hacer la diferenciación Boal define cuatro categorías, el teatro del pueblo para el pueblo, el teatro de perspectiva popular, pero para otro destinatario, el teatro de perspectiva anti-pueblo y cuyo destinatario es el pueblo, y el teatro antipopular o promotor de posturas de derecha.

- *El teatro del pueblo y para el pueblo:* Infiere lo popular bajo la misma concepción de la educación popular, pueblo como alquilan su fuerza de trabajo, las clases oprimidas,

obreros, campesinos, estudiantes y demás sectores que están en una relación desigual frente a un contexto opresor. Bajo esta perspectiva el teatro y en algunas ocasiones el teatro de títeres tiene una perspectiva transformadora del pueblo representada por éstos mismos grupos. Se puede dividir en tres tipos: *De propaganda*, cuando el fin último, más que la estética, es informar y agitar, casos como los Centros Populares de Cultura (CPC) en Brasil a principios de los años 60's. En la actualidad podrían referenciarse los performances en las plazas públicas contra la tauromaquia, la guerra o en el caso de los títeres, las campañas que usan títeres gigantes contra los políticos o el cambio climático, el diálogo, los textos suelen ser sencillos o incluso improvisados y sin dramaturgia y están conectados directamente a un acto político. *El didáctico*, avanza un paso en la planeación y ensayo, desarrollado por grupos populares pero también compañías teatrales como el Teatro de Arena de San Pablo y su objetivo es tocar un tema general y movilizar al público frente a un contexto de opresión, en el contexto Colombiano del teatro de títeres son valiosas las experiencias de Ciro Gómez, el teatro hilos mágicos, la Libélula Dorada o directamente relacionado con una lucha ambiental el proceso de ambientalización por medio de títeres de la microcuenca Hato de la Virgen en Ibagué desarrollado desde la maestría de Educación Popular (Hoyos, 2019) *Y el Cultural*, que suele ser el más común, concentra aún más su valor estético y de dramaturgia ya no desde un contenido político propiamente dicho sino desde el posicionamiento del pueblo, su cotidianidad y sus costumbres negadas o invisibilizadas por la élite, claro ejemplo del carnaval de negros y blancos con sus monigotes.

- *Teatro popular, pero para otro destinatario*: es el desarrollado en el caso del teatro, en la academia y en el caso de títeres por compañías teatrales o titiriteros propiamente dicho,

Boal lo denomina “el que depende del consumo de público burgués o pequeño burgués” (2015, p.28), que busca controvertir el Status Quo y generar un cambio de perspectiva del público. Puede ser de contenido implícito cuando no se revela inmediatamente su verdadero significado como las adaptaciones teatrales o de títeres con un contenido político, o de contenido explícito cuando muestra una realidad tal cual como es a modo de performance o campañas, sin embargo, son pocas las experiencias desarrolladas o permitidas sin censura o persecución.

- *Teatro de perspectiva anti-pueblo y cuyo destinatario es el pueblo:* Es el teatro tradicional, las obras de títeres de consumo, sin contenido político y que permiten que el sistema establecido prevalezca. En teatro se referencia Broadway y las obras comerciales, las estrategias para inyectar la ideología de las clases dominantes frente al pueblo son, evitar temas realmente importantes para la sociedad escondiéndolos en temas superficiales y valorizar características, ideas o estereotipos que perpetúan la ideología.
- *Teatro antipopular:* habría una última categoría mucho más directa, el teatro derechista o ultra derechista impuesto en ciertas dictaduras o bajo ciertas condiciones. Aunque son pocos, aún persisten esta clase de representaciones cuyo fin último es exaltar a las clases dominantes y reducir al pueblo o dominarlo en su máxima expresión, es explícito cuando el mensaje es directo e intencionado o generalmente, implícito, cuando su mensaje se oculta.

Todo este andamiaje teatral da cuenta de una perspectiva que integra de manera íntima el arte y la educación popular, el caso más claro es el del teatro del oprimido con Augusto Boal (2009) sin

embargo son bastas las experiencias que inspirándose o no en las experiencias de Paulo Freire han logrado asumir una perspectiva crítica y emancipatoria del teatro para la transformación social.

A esto añadiríamos que no es solo el teatro sino particularmente el teatro de títeres quien también concibe una experiencia de educación popular si se maneja desde una perspectiva no hegemónica. Como nos muestra Marco Raúl Mejía (2014) al igual que en la educación popular el teatro de títeres permite reconocer otros saberes, otros lenguajes sean desde el arte o sean desde la diversidad de niños y niñas. Adicionalmente ambos conciben la necesidad de transformar las realidades desde una apuesta ético-política y teórico-práctica del reconocimiento de las realidades. En ambos el diálogo de saberes es fundamental para concebir la otredad, la organización y construcción conjunta que permite el empoderamiento de los sectores marginados y oprimidos.

Paulo Freire (2002) en *La Pedagogía de la Esperanza* nos invita a ver que la esperanza es necesaria pero no suficiente, en este caso los títeres nos muestran realidades alternas que pueden ser ideales pero que trascienden al deseo y se convierten en procesos de resistencia, de reflexión crítica de la realidad para cambiarla, para controvertirla o al menos para mostrar la inconformidad frente al *status quo*.

4.1.5.2. Praxis Liberadoras En Contextos De Opresión Desde El Teatro De Títeres Ya hemos explorado la función crítica del teatro y en concreto del teatro de títeres como praxis liberadora, permite: a) comprender realidades desde un distanciamiento emocional, b) favorece la conexión emocional con lxs niñxs y sentido de confianza, c) genera trabajo colectivo e identidad social, d) usa el humor y exageración para revertir el poder impuesto desde el adultismo, e) se convierte en objeto transitorio que empodera y facilita la transición al cambio, y f) de ser realmente crítico posiciona un análisis del aquí y el ahora favoreciendo la inclusión de saberes y la construcción conjunta.

Ahora bien, la tarea de constatar esas ideas en prácticas concretas, sistematizadas y contextualizadas es más difícil ya que son pocas las que se tejen desde la academia, sin embargo, existen algunas experiencias cercanas que son de reconocer por su contexto colombiano, por una base directa de la educación popular y por estar inscritas en procesos sociales y organizativos de base.

Diana Hoyos (2019) maestrante en Educación Popular, investigadora, activista desarrolla un estudio de sistematización de la experiencia de defensa ambiental de la microcuenca Hato de la Virgen en el municipio de Ibagué, una estrategia pedagógica de ambientalización que hace uso del arte y de los títeres en particular para fortalecer un proceso organizativo con niños y adolescentes y líderes comunitarios.

Hoyos potencia la función del teatro de títeres como evocación del mundo sensible desde la experimentación, donde se logra conmover tanto como reflexionar sobre un sistema de opresión que en este caso es el deterioro ambiental en la Urbanización Buenaventura, en este caso los títeres permiten pensarse mundos justos y realizables, construir formas de habitar y de ser amorosas con la tierra (2019).

Como la naturaleza cambiante y transformadora de la Educación Popular, Hoyos, como otros educadores parten de la idea que no existen ni personas ni herramientas indispensables o completas por lo que los títeres como detonadores del sentipensar se complementan con los saberes populares y liderazgos comunitarios mediante el colectivo de la Titiribiblioteca Comunitaria. Lo articula por tanto con la literatura infantil como experiencia estética y sensible que comunica, emociona y denuncia, comenzando con la lectura de realidades con la literatura, la motivación hacia formularse preguntas desde la imaginación y construir iniciativas, un proceso de acción participativa que tiene como fin el fortalecimiento de dichas iniciativas directas y simbólicas para

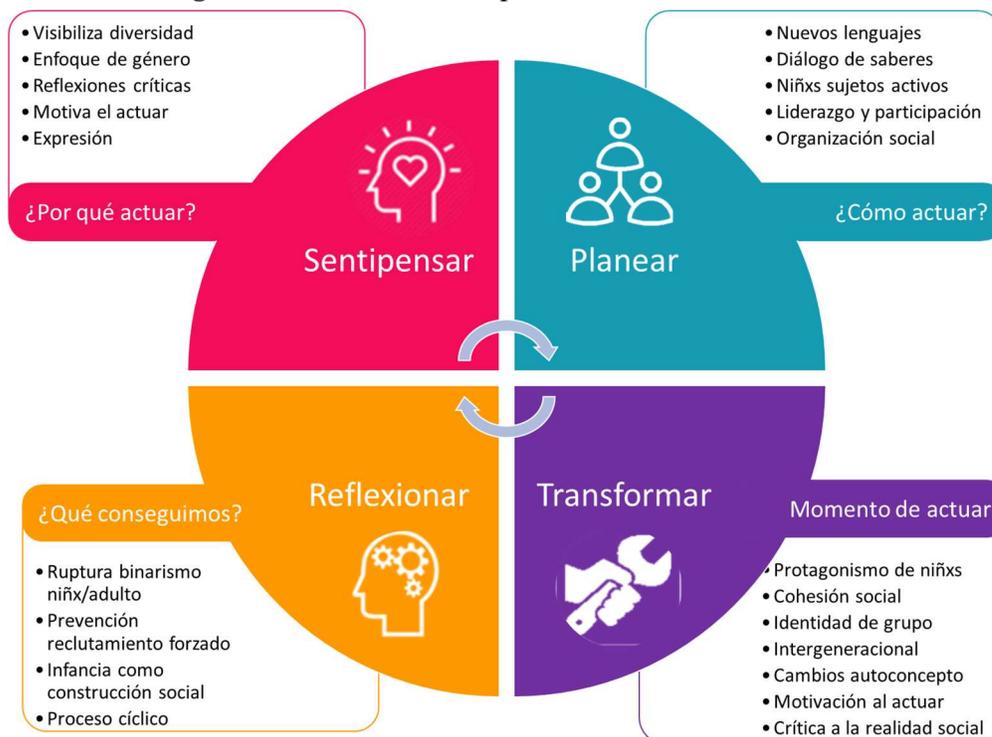
la protección de la microcuenca bajo la noción que incluso, o por sobre todo lxs niñxs tienen la capacidad de cuestionar y reflexionar sobre su realidad tanto como lo hacen los adultos.

Momento II. El Sentipensar Actuante

En esta última sección describimos el detalle del proceso implementado desde una perspectiva transformadora como mostramos de forma general y conceptual en el apartado de metodología del capítulo 1, es decir en el uso del teatro de títeres en todo el proceso de investigación acción, desde la construcción colectiva para reconocer realidades, hasta los procesos de resistencia por medio del arte y las reflexiones de niñxs que dan cuenta de transformaciones de imaginarios y compromisos por el territorio.

Figura 4.

Esquema metodológico de los títeres como praxis libertaria.



Para describir estas acciones transformadoras reconocemos la condición de un proceso inacabado y por tanto cíclico que se construye en la experiencia y la reflexión constante tal como mostramos en la Figura 4 que da cuenta de los momentos desarrollados que integran la Investigación Acción y la experiencia del teatro de títeres como praxis libertaria desde la construcción colectiva como apuesta de teatro latinoamericano conceptualizada por Enrique Buenaventura y Santiago Garcia en Colombia y potenciado desde el teatro del oprimido por Augusto Boal (2015); cada uno de los momentos que recogen no solo la descripción metodológica sino también los hallazgos y transformaciones que se fueron gestando en el proceso de reflexión y acción, a partir de cuatro momentos, el sentipensar donde se identificaron necesidades, opresiones y fortalezas, el planear como la organización social y la preparación para el actuar, la transformación que evoca las acciones visibles, hasta el momento de reflexión permitiendo un diálogo crítico de lo construido y compromisos sobre como continuar.

4.2.1. Sentipensar

Cuando nos referimos al sentipensar evocamos a este proceso de reflexión que parte del sentir, de la unión con la tierra, de la otredad que reconoce la diferencia, que se ve reflejado en las otras personas y que se concibe como parte de una comunidad, es decir, es una reflexión que incluye la racionalidad, pero que va más allá de ella.

Figura 5.

Reconocimiento de realidades de niñxs y adolescentes de José María. Creación propia



Dentro de la investigación el sentipensar se tradujo a partir de la concepción de Cussiánovich (2007) en la pedagogía de la ternura como la construcción colectiva que da cuenta de la imaginación, la libertad, y la posibilidad de expresar su sentir para el reconocimiento de realidades de niñxs y adolescentes que comprenderían los colectivos con quienes se trabajó de la mano en todo el camino, es el momento que motiva el actuar en lxs niñxs reconociendo sus deseos, problemas y necesidades y potenciando sus voces desde formas de expresión más cercanas a su realidad por medio del arte. La Figura 5 recoge la triangulación de información que resulta en categorías emergentes y conceptuales reconocidas no solo por el investigador sino también por los grupos de niñxs y adolescente mediante ejercicios teatrales y artísticos que denota el sentir y la percepción sobre la visión de la niñez en su contexto, para esto se realizaron diferentes técnicas que fueron transformándose en el actuar con los grupos:

- **Cartografía social:** bajo la tesis que la realidad es construida colectivamente, y como se observa en la Figura 6 se reemplaza el mapa por el cuerpo y en este caso como el mismo está transitado de deseos, dolores, opresiones que parten de la visión de niños y niñas sobre su realidad.

Figura 6

Cartografía social grupo de niñas y adolescentes



- **Títere como mi imagen-mi opresión:** Hacemos uso de los títeres para construcción de historias improvisadas desde el sentir de injusticias vividas o vistas en el contexto.
- **Títere como amuleto:** Cada participante de lo que se constituiría como colectivo de títeres y colectivo de comunicación realiza un ritual para la construcción de un títere de tela o un títere de cuerda el cual se convierte en símbolo al cual se le dota de significado partiendo del reconocerse. En la Figura 7 se muestra uno de estos títeres amuletos desarrollados por uno de los niños y que se relaciona con lo que le ocultan

Figura 7.

Títere como amuleto



- **Ejercicios de “títeres del oprimido”:** Adaptación con la creatividad de lxs niñxs de técnicas del teatro del oprimido de Augusto Boal como la serie de espejos y modelados, juegos de esculturas, de completar la imagen haciendo uso del títere como objeto intermediario donde prima el análisis de las micro obras
- **Juegos teatrales de calentamiento emocional:** Hacemos un ejercicio integral donde por medio de juegos teatrales fortalecemos la confianza y la apertura al diálogo, lo que se conecta con entrevistas semiestructuradas a participantes que desean complementar los diálogos reflexivos luego de cada ejercicio.

4.2.1.1. Nivel Macro-Adultismo En La Comunidad. Definimos como macro a las condiciones estructurales que fortalecen los imaginarios tradicionales de la niñez identificados en el contexto y conceptualizados en los capítulos iniciales. El adultismo en comunidad como categoría emergente que a su vez se relaciona con las categorías de opresión descritas por Young en 1990: a) el imperialismo cultural centrado en la cultura del narcotráfico y su relación con la violencia como normas interiorizadas y directas de los grupos armados ilegales sobre el territorio que termina afectando directa o indirectamente a la niñez; b) la carencia de poder, con una visión de niñxs y adolescentes como pasivos, vulnerables y sin participación; c) violencia directa, con casos relatados de violencia sexual basada en género en las familias, en la comunidad, y el contexto de guerra que ha significado muertes violentas y otros abusos condiciones que Echavarría y Luna (2016) articulan al concepto de “niños de la guerra”, cosificados e instrumentalizados en el conflicto armado interno; d) la marginación como acto de segregación de la niñez del ocio, de las oportunidades de desarrollo, o en fin, de un territorio pensado en lxs niñxs; y e) la explotación

directa consecuencia del conjunto guerra-narcotráfico con la cosificación de niñas y adolescentes en la maquinaria de la violencia.

4.2.1.2. Nivel Meso-Adultismo-Familia-Colegio. Definimos como nivel meso a las condiciones particulares que viven y sienten niñas adolescentes en los principales contextos de interacción, la familia como núcleo primario y el colegio como secundario, condiciones que en la mayoría de los casos fue el mismo al trabajar con internados donde el principal eje de socialización de los estudiantes es el internado por casi un año hasta que retornan a sus hogares, muchos de ellos fuera del territorio y el departamento. En la figura 8 se muestra uno de los ejercicios desarrollados con niñas y adolescentes que dan cuenta de estos imaginarios.

Figura 8

Cartografía social y género



Aquí se recogen varias categorías que emergen de los discursos que dan cuenta de: a) control de la capacidad de decidir sobre su estudio, sus relaciones afectivas, sus escenarios de socialización, condiciones que se vieron flexibles en el caso de adolescentes que resisten frente a esta imposición con acciones como escaparse del internado, establecer relaciones afectivas ocultas dentro de la institución educativa o construir juegos paralelos a las normas establecidas por las autoridades, incluso, en algunos discursos viendo el reclutamiento forzado como una acción de rebeldía frente

al sistema; b) el lenguaje excluyente hacia todo el concepto de niñez con frases como “no sea niño” “mucho infantil” que denotan imaginarios negativos sobre la niñez que se replican en lxs niñxs y adolescentes que rechazan a la idea de verse como niñxs y desean conseguir la adultez lo antes posible; c) prejuicios de género y normalización de la violencia sexual basada en género con roles de género tradicionales y exacerbados hasta el punto que hay casos de desescolarización de mujeres pero no de hombres, siendo ellas quienes en menor grado concluyen la secundaria y principales víctimas de violencia de género; d) visión de la niñez como peligro, identificando condiciones negativas como delincuencia juvenil, embarazo adolescente, caos, o por otro lado la niñez como un sector vulnerable que requiere protección y con extrema fragilidad que les denota incapacidad enmarcado en el paradigma prevencionista según Cordero (2015); y e) autoritarismo como respuesta a las condiciones agrestes por el conflicto armado, estrategia para aislar a la Institución Educativa del resto de la comunidad, y por tanto del contexto de violencia fortaleciendo una protección reforzada con base en una autoridad incuestionable, condición que es contraria al contexto familiar donde el modelo de autoridad es más flexible.

4.2.1.3. Nivel Micro-Imaginarios Sociales En Lxs Niñxs. Definimos como nivel micro a los imaginarios sociales directos de lxs niñxs y adolescentes sobre sí mismos y sobre la categoría de niñez; se enmarca en las experiencias y relatos vividos por lxs participantes y que en la mayoría de los casos se condensan en las entrevistas y el análisis de los ejercicios teatrales que permiten generar apertura y un clima de confianza para que los participantes comuniquen su sentir. En este nivel vale la pena describir cada categoría de forma diferencial:

- **La necesidad de ser reconocido como adultx:** Visión generalizada por niñxs y adolescentes de percibirse como adultos y corresponder sus acciones hacia este ciclo de vida con los roles que los caracteriza, trabajo infantil, manejo de dinero, conducción de

vehículos, embarazos a temprana edad y separación de la familia nuclear para componer otras familias, e incluso manejo de armas o vinculación en la guerra; son comunes expresiones como “me voy a camellar porque ya soy grande” o “si uno tiene mostacho ya le ponen cuidado”. Este imaginario social de asumir roles de adultos a temprana edad es común de zonas rurales tal como es el caso de los NATs en Perú, sin embargo, tiene mayores riesgos en este contexto debido a su cercanía al conflicto armado interno y por las condiciones en que trabajan los niñxs y adolescentes en algunos casos en cultivos ilícitos o vinculados a actores armados.

- **Moratoria al no encajar como niñx o como adultx:** En otros casos niñxs, y especialmente adolescentes señalan sentirse fuera de todo grupo sea de niñez o de adultez. Aunque no en la generalidad, pero sí en el grupo que conformaron los colectivos de comunicación, mencionan no sentirse identificados con la prácticas, actitudes o gustos de sus compañerxs, una de las razones por las que el arte les ha permitido expresar sus diferencias. Algunas frases surgidas de grupos focales y entrevistas dan cuenta de lo anterior con expresiones como “sé que soy rara por eso me gusta estar sola” o “que chimba ser único y al que no le gusta que mal” o “ni aquí ni allá, estoy sola pero no hay más que hacer”. Como se identifica en algunas personas se identifica como algo negativo mientras que otras lo asumen desde el auto reconocimiento y valoración de su identidad personal.
- **Afectación emocional interiorizada:** La mayor parte de estudiantes del Internado de Quinapejo provienen de otras veredas e incluso departamentos, algunos los han matriculado sus padres “como castigo” por conductas consideradas inadecuadas o de riesgo desde consumo de Sustancias Psicoactivas, (SPA), pequeños hurtos, hasta repitencia y riesgo de deserción escolar. Esto sumado a las distancias con sus familias y diferencias

individuales contribuye a identificar sensaciones de soledad, abandono, tristeza constante o incluso ansiedad. En otros casos se ha identificado vulneración directa de derechos por VSBG, ideación suicida en el pasado y maltrato condiciones que muchas veces no fueron abordadas desde atención psicológica y que lxs adolescentes suelen callar, adicional al contexto de marginación y guerra que Martín Baró (1990) conceptualiza como trauma psicosocial al concretar como la opresión estructural termina por vulnerar al individuo en su subjetividad, siendo comunes la desesperanza, la depresión, autoconceptos negativos o pasividad para el actuar que lo condicionan en una posición de opresión constante.

- **Capacidades no reconocidas:** Como contraste de la afectación emocional, los ejercicios teatrales y expresión artística permitieron identificar capacidades y habilidades no reconocidas sino hasta ya avanzada la investigación por parte de los grupos. “esto me gusta (las artesanías) y ni sabía que era buena”, “...()y me aplaudieron, soy muy tesa ...(risa) ya sé que sirvo para algo”. Estas frases aunque fueron más comunes en la mitad de la investigación, desde los primeros ejercicios de lectura de realidades permitieron que en su mayoría adolescentes mejoraran la visión que tenían de sus capacidades, al menos en el campo de la expresión oral y corporal.
- **Desesperanza frente al proyecto de vida:** Tanto el conflicto armado, los escasos recursos económicos, la distancia frente al casco urbano, y las escasas oportunidades de educación terciaria se refleja en bajas expectativas frente a proyecto de vida “me gusta el arte, el teatro es chévere pero no podría estudiarlo” “¿Para qué seguir estudiando? Igual vamos a seguir acá”, son frases comunes en los ejercicios teatrales y en las lecturas críticas una vez se tuvo mayor confianza con el grupo y dan cuenta del trauma psicosocial que expresa Martín Baró (1990) como consecuencia de un contexto de violencia y opresión directa e indirecta.

- **Inclinación por el arte como liberador:** Fruto de los diálogos reflexivos a nivel teatral se evocan comentarios como “¿cuándo volvemos? Ya me hace falta hacer teatro” “tengo una cosa que me estruja el corazón...() estar con la cámara me ayuda”. Indagando más sobre esto, aunque en las primeras sesiones no puede ser posible definirlo como una praxis liberadora, sí tenía varias características como facilitadora del diálogo y respuesta a la opresión que Young (1990) referencia de un proceso de opresión como la del adultismo, si las voces son acalladas y el actuar subyugado un camino como el arte permite transformar así sea desde la posibilidad de la imaginaria de la subjetividad como territorio propio.
- **Niñez con relación a la naturaleza:** Una categoría emergente no contemplada al comienzo de la investigación es la relación de la opresión a la niñez junto a la opresión a la naturaleza concebida tanto por niñxs como por adolescentes, incluso con mayor importancia que el conflicto armado interno, o las condiciones de vulnerabilidad en su contexto. Se identifican frases como “ella (la naturaleza) también sufre como los niñxs...()no le ponen cuidado” “los adultos no la cuidan a nosotros tampoco”. Se alinean en parte al concepto de otredad de Martiza Montero (2015) como un requisito para construcción de métodos para la conciencia al reconocer al otro como diverso, autosuficiente y cruzado por la cultura, es decir un concepto de empatía que se transversaliza por una reflexión crítica.

Las anteriores categorías dan cuenta de las necesidades de niñxs y adolescentes de la comunidad de José María y el teatro de títeres como praxis liberadora no pretende cambiar o eliminar dichas condiciones más aún las estructurales, sin embargo solo con el diálogo y la escucha activa a los niñxs desde una posición horizontal permitió que favorecieran una reflexión sobre sí mismos, sobre su identidad y su posición como sujetos activos, diálogos que mencionan que no se

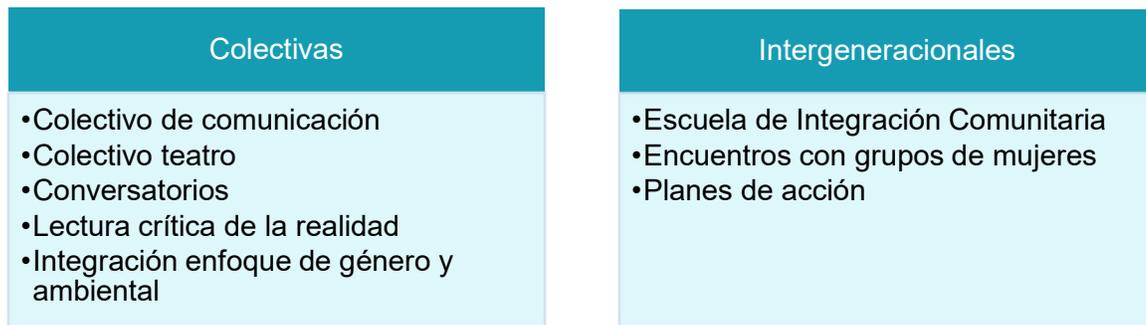
habían tenido antes, al menos no desde la horizontalidad, permite además reconocer el enfoque de género y ambiental y su relación con la opresión en los territorios, permite además que los niñxs se empiecen a trazar metas desde el reconocimiento y valoración de la diversidad, en definitiva nos brindó la oportunidad para expresarnos y motivarnos en el actuar colectivo en los siguientes momentos.

4.2.2. *Planear*

El proceso de planeación lo asumimos desde la constitución de grupos de trabajo o grupos autocríticos que son quienes decidieron continuar con el proceso para constituir el colectivo de teatro de títeres y el colectivo de comunicación. Tanto desde herramientas del teatro como la construcción colectiva que evidencia a los títeres y el arte como gestores de educación popular como desde la educación popular, lleva consigo todas las acciones que permiten pensarse la realidad social para expresar sus sentires desde el arte, trabajo conjunto que se adscribe a los principios de la educación popular que Marco Raúl Mejía (2014) condensa en acciones que implementamos como lo son el diálogo de saberes, intercambio intergeneracional, la lectura crítica de la realidad como punto de partida y el reconocimiento de los saberes populares.

Figura 8

Escenarios de participación de los colectivos. Creación propia.



Dentro de la investigación la planeación significó además los escenarios de participación que se muestran en la Figura 8 donde más allá de un resultado el hecho de posicionarse como sujetos activos, como sujetos políticos y su reconocimiento por parte de adultos es ya evidencia de una importante transformación, personal, colectiva y comunitaria, condiciones que, junto a la autosuficiencia, Cussiánovich (2007) adscribe en el concepto de “protagonismo infantil”. Dentro de estos escenarios que pueden ser cerrados referentes a su proceso organizativo, o abierto o permeables como las Escuelas de Integración Comunitaria permitieron además un nivel de planeación y pensamiento proyectivo necesario para la organización social.

4.2.2.1. Planeación Colectiva. En el contexto colectivo vivenciamos como poco a poco los participantes de los encuentros pasaron de ser estudiantes, receptores o beneficiarios a ser líderes, con propuestas, críticas y orientaciones que co-construyeron el proceso al mismo nivel que el investigador, aunque con roles diferenciados. Se empezaron a consolidar roles adscritos como quien convoca y mantiene el orden en el grupo, quienes motivan la participación en los demás, o quienes desarrollan una acción técnica o quienes sistematizan el proceso. En la figura 9 es posible observar cómo los grupos ya diferenciados se empiezan a reunir en sus espacios libres y se empiezan a gestar roles diferenciados.

Figura 9.

Reunión de planeación colectivos de comunicación y teatro



En el caso del colectivo de comunicación estos roles fueron aún más diferenciados debido a las tareas técnicas que se asumieron y empoderaron, actores, productores, directores, camarógrafos y editores un trabajo que, aunque diferenciado se mantuvo horizontal y dialógico entre los participantes, muchos de ellos de edades diversas como se ve en la Figura 10 en uno de los ejercicios de formación. En el caso del colectivo de teatro de títeres (nombre de colectivo dado por los participantes, varios de los cuales también participaron en otros escenarios como el colectivo de comunicación o escenarios de participación comunal) el trabajo se orientó desde la construcción colectiva como apuesta del teatro popular latinoamericano lo que permitió el diálogo de saberes, la participación de todos y todas, y la orientación hacia las metas y motivaciones reales del grupo y no el ajuste hacia las temáticas requeridas por el docente como tradicionalmente ocurría al adaptarse a un currículo establecido permitiendo avanzar e integrar temáticas como la violencia de género, el conflicto armado interno, y la defensa del territorio.

Figura 10

. Entrenamiento en manejo audiovisual para el reconocimiento del territorio.



En este proceso de organización es posible encontrar uno de los principios de la educación popular, “construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconoce las diferencias” (Mejía, 2014 p. 6). En este sentido se fortaleció de forma natural la organización social como colectivos de una manera contraria a una estructura vertical tradicional buscando construir relaciones desde la cotidianidad que favorecen la confianza y la escucha de todos sus miembros.

4.2.2.2.Planeación Intergeneracional. A una planeación colectiva donde medió el diálogo por sobre lo escrito, la improvisación como detonante emocional para la creatividad, y la identidad de grupo de similar edad se pasó a un escenario intergeneracional, otro impacto no esperado que aporta a la transformación de imaginarios sobre la niñez no solo entre lxs niñxs sino también con los adultos que lo reconocen. Por decisión propia, aunque motivados por un contexto de reciente conformación de una escuela popular denominada Escuela de Integración Comunitaria, algunos niñxs y adolescentes participan de éste escenario encontrándose estudiantes, jóvenes líderes, miembros de Juntas de Acción Comunal y Grupos de Mujeres de la comunidad reunidos en espacios mensuales con el fin de dialogar sobre a) la comunicación para la resolución de conflictos y construcción de Paz, b) el liderazgo para la defensa de derechos humanos y la gestión del riesgo, y c) la gestión y formulación de proyectos sociales con base en la lectura crítica de realidades. Este escenario favoreció la planificación y la organización social mediante la construcción de planes de trabajo, análisis críticos y proyección para la gestión institucional. De estas acciones de incidencia se logró procesos de participación y por tanto planeación mayor como la construcción de un cortometraje como resultado del proceso, la participación en el I Encuentro Departamental de Teatro Putumayo Expresa (Figura 11 y 12) y el desarrollo de acciones como murales sobre inclusión y diversidad. en el marco de las instituciones educativas

Figura 11 y 12

Obra presentada en Putumayo Expresa



Pensarse de forma crítica pero organizada conllevó a pasar de lo meramente expresivo a la voz con una intencionalidad transformadora, en el reconocimiento de lxs niñxs con capacidades y habilidades fortalecidas y reconocidas por adultos y por ellxs mismos en el diálogo de saberes, el manejo de nuevos lenguajes, desde el teatral, el audiovisual hasta el organizativo, permitió vislumbrarse como sujetos activos de su propia transformación, una condición particular expresada por Cordero (2015) como paso esencial de un discurso no hegemónico y protagónico de la niñez, y desde la educación popular con Paulo Freire (2009) como posibilitador del diálogo de saberes que termina por fomentar nuevos liderazgos desde la participación dentro y fuera del contexto escolar.

4.2.3. Transformar

Partimos de la idea de transformación como transversal proceso colectivo y popular por lo que no es posible encasillarlo en un momento temporal particular, al igual que la reflexión es constante, permanente y cíclica. Sin embargo, en la construcción colectiva logramos señalarlo como aquellos resultados con un impacto transformador a nivel colectivo, intergeneracional y principalmente psicosocial como semillas para una transformación social, un proceso inacabado, interrumpido por la pandemia pero que nos da valiosas lecciones para seguir construyéndolo desde una visión de praxis liberadora.

Figura 13

Niveles de transformación en construcción



Dentro de la investigación no es posible ni deseable hablar de un impacto final puesto que no consideramos que el teatro de títeres sea la única ni suficiente praxis liberadora para cambiar una estructura opresora inmersa en la cultura y en poderes hegemónicos tan fuertes como el conflicto armado, sin embargo reconocemos como avance su potencial emancipador, su función como facilitadora del diálogo, como posibilitadora para repensarse el si mismo y el contexto, y aún más importante para potenciar la voz de quienes históricamente han sido excluídxx, acalladxx o

ignoradxs, niños, niñas y adolescentes de las zonas marginales del país, un principio de la educación popular que Marco Raúl Mejía condensa en el hecho que “propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas” (Mejía, 2014, p. 8)

Bajo este esquema la Figura 13 nos muestra el potencial transformador de una experiencia de teatro de títeres como praxis liberadora, una experiencia que se va transformando, que incorpora otros lenguajes como el audiovisual y que se va repensando y cambiando cual la investigación acción, en este caso nos presenta un horizonte que se empieza a vislumbrar desde cambios iniciales.

4.2.3.1. Transformaciones Colectivas. Dentro de lo colectivo se vislumbran condiciones que aportan directamente la consolidación un discurso emancipador de los derechos de lxs niñxs que tanto Cussiánovich (2007) como Codero (2005) referencian como un ideal en donde diversas experiencias aportan desde su contexto. Consideramos que la nuestra es una de ellas, aporta con elementos para orientarse a transformar los imaginarios tradicionales de la niñez, que sin conseguirlo en totalidad si permite identificar elementos que se orientan hacia ésta meta y a su vez se ligan como una experiencia de educación popular a partir de sus principios pedagógicos:

- **Lectura crítica de realidades como punto de partida para reconocer las motivaciones en el actuar:** Proceso descrito en el momento del sentipensar el cual avanza a ser más allá de un diagnóstico participativo y se concibe como escenario para la expresión, para la reflexión crítica, y como elemento de la investigación acción estuvo presente en toda la experiencia y particularmente desde el análisis crítico y dialógico de las obras y producciones audiovisuales.

- Se concibe como una de entre varias praxis liberadoras frente a condiciones injustas, de dominación y explotación como parte del adultismo: En este caso no es posible hablar que el teatro de títeres o las experiencias aliadas transformamos los problemas estructurales tan complejos como el conflicto armado, la cultura de la violencia o la explotación de la naturaleza, sin embargo hablar ya de la problematización, la posibilidad de repensarse el *status quo* y concebir que los adultos solo por tener una edad mayor no significa que estén en lo correcto ya es un avance considerable logrado hasta en los de más corta edad de la comunidad.
- **Se comprende como un proceso y un saber práctico-teórico que surge como resistencia frente a un poder hegemónico:** En este caso el arte en su totalidad se concibe como alternativa liberadora frente a un contexto que no pueden cambiar, “coloquemos lo de la minería en la obra ...()almenos así se puede mostrar”. Claro esté que solo mostrándolo desde el arte es ya de por si un acto de denuncia, de transformación, es por esto que incluso desde el arte se tuvo que limitar. Un ejemplo de esto fue una obra construida de la relación de un adolescente con el consumo de SPA o la planeación del cortometraje, ambos iban a tener el tema de los grupos armados ilegales sin embargo en un contexto tan agreste como el de José María se debió adaptar la temática, de igual forma en el mismo nombre del proceso de educación popular de la Escuela de Integración Comunitaria que iba a llamarse en un inicio Escuela de Construcción de Paz, un concepto vetado por las normas interiorizadas de los grupos armados. Pese a ello manejar temáticas tan álgidas como minería ilegal, machismo, violencia de género, adultismo en la escuela, el poder en la familia ya contribuye a una transformación de los imaginarios, un proceso que comienza con el reconocimiento y visibilización de condiciones de desigualdad..

- **Reconoce nuevos lenguajes y saberes con relación a las luchas:** Como fue el caso de la transformación de manejar un solo lenguaje como era el teatro de títeres al incluir el teatro del oprimido, el manejo de lo audiovisual, el muralismo, las artesanías e incluso el lenguaje normativo resultado de la apropiación en escenarios de participación tradicionalmente de adultos. En la figura 14 se puede observar una de las escenas actuadas, grabadas y editadas por los colectivos para el cortometraje *Los Sucioz* donde abarcaron el tema de violencia de género y defensa de la naturaleza.

Figura 14

Cortometraje Los Sucioz



4.2.3.2. Transformaciones Intergeneracionales. Al referirnos a lo intergeneracional hacemos alusión al dialogo de saberes, al reconocimiento de saberes culturales que son independientes de la edad, o más bien que se nutren de la diferencia de ésta, como un intento para desarrollar acciones que impulsan a la apropiación crítica para la transformación de las realidades. “Lo que marca, lo que define la Educación Popular no es la edad de los educandos sino la opción política. La práctica política entendida y asumida en la práctica educativa” (Torres, 2014, p. 20).

Ésta estructura con metas comunes que define Alfonso Torres (2014) como la integralidad de la educación popular que va más allá de un sector o clase social, es bien definida con Marco Raúl Mejía como principio pedagógico en contraste con una educación bancaria, en

este caso un proceso formativo o popular “Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes” (2014, p. 7)

Estos diálogos interculturales e intergeneracionales potenciaron una visión no hegemónica de la niñez a la que Cordero (2055) y Cussiánovich (2007) remiten al considerar elementos prioritarios para transformar el paradigma tradicional y proteccionista de la niñez, la autosuficiencia, la escucha activa por parte de los adultos, y la visión como sujetos políticos, estas condiciones se cumplieron en mayor medida como resultado del proceso y **se integran** a su vez como principios de la educación popular integrados a la visión de Mejia (2014) junto al de visión no hegemónica de la niñez con Cordero (2005):

- **Protagonismo infantil que supera el binarismo niñx-adultx:** Definido por Soares, Carvalho y Accardo (2019) desde experiencias muy consolidadas con luchas sociales y populares como el EZLN el Movimiento Sin tierra o los NATs pero que también encuentra elementos iniciales en la experiencias desarrollado en concreto visión crítica de la realidad posicionada en escenario de adultos, la expresión de sus deseos y de sus necesidades desde sus medios, y la recepción de estas ideas por parte de los adultos como un aporte al proceso, tal es el caso de la construcción de árboles de problema y planes de acción comunitarios.
- **Favorece la negociación cultural y el diálogo de saberes intergeneracionales:** mediante la participación en escenarios tradicionalmente de adultos como las Juntas de Acción Comunal, la Escuela de Integración Comunitaria o Grupos de Mujeres como se observan en las Figuras 15 y 16 permitiendo participar de forma activa secuencialmente y aportar desde el arte a innovar en estos escenarios. Un impacto como el reconocimiento por parte de estos adultos es un resultado no esperado de la investigación.

Figura 15 y 16

Participación en EIC y Grupos de Mujeres



- **Favorece la producción de saberes con sentido para la emancipación:** Un proceso que fue visible tanto en la creación colectiva no solo de temáticas sino de técnicas como lo fue en los ejercicios teatrales, pero también en los intercambios y la participación intergeneracional; la planeación colectiva al mismo nivel generó no solo la lectura crítica de realidades sino la descripción de apuestas para su transformación, evidencia de ello son los planes de acción de la Escuela de Integración Comunitaria o las conclusiones de los ensayos teatrales.

4.2.3.3. Transformaciones psicosociales. Lo psicosocial tiene múltiples significados dependiendo del marco de referencia, desde lo clínico, lo sociológico, lo terapéutico, sin embargo, para esta investigación tomamos como referencia desde una perspectiva crítica a Ignacio Martín Baró (1990) a partir de la postura de la Psicología Social de la Liberación, una concepción política y libertaria de la psicología como disciplina que se nutre entre otros de la teología de la liberación y de la educación popular.

Para Martín-Baró (1990) la mirada psicosocial explica cómo las condiciones de opresión y contextos violentos afectan de manera compleja a las personas llegando a sus imaginarios sociales y cómo ellos afectan la construcción social. Está anclado a tres condiciones, en primer lugar asumir la psicología y cualquier disciplina social como un compromiso político con la realidad social que integra; en segundo lugar lo psicosocial como herramienta crítica al sistema hegemónico; y en tercer lugar se presenta como una apuesta al servicio de lxs oprimidxs, una forma de liberación de consciencia ideológicamente oprimida por un sistema político y económico, relaciones de poder estructurales que se replican en lo comunitario y con repercusiones en lo individual.

De este modo a nivel individual la experiencia trabajada también empieza contribuir a la transformación personal desde los principios de la educación popular que Mejía (2014) recoge en los siguientes:

- **Favorece el empoderamiento de excluidos, invisibilizados o cosificados:** En este caso de niños, adolescentes y especialmente de niñas, quienes desde la visión de la interseccionalidad son víctimas de una doble opresión, por el adultismo y por el sistema patriarcal y heteronormativo que las encierra en roles tradicionales de género que perpetúa prácticas violentas. Y aunque eliminar las violencias es una meta muy ambiciosa, el teatro, el arte, el diálogo si permitió empoderar a niñas y adolescentes que ahora reconocen violencias, favorecen conductas de autoprotección y desde la organización social previenen violencias se conciben como sujetos activos y políticos en la construcción de sus vidas, un aporte esencial para concebir un discurso emancipador de la niñez (Cordero, 2005). Se rescatan actividades como la construcción de símbolos de violencia de género para luego transformarlos y resignificar símbolos que fomentan la resiliencia mediante las artesanías

o el cortometraje “los sucioz” que ya desde el actuar permitió construir imaginarios de mujeres activas transformadoras de su realidad desde la ficción.

- **Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividad crítica:** Aunque no es posible hablar de un proceso terapéutico ni intencionalidad de orientación psicológica desde una perspectiva clínica, desde la psicología social de la liberación si se contribuyó a aliviar el trauma psicosocial, el yugo de la guerra sobre el cuerpo y la subjetividad de niñxs y adolescentes, quienes al ser más críticos de su realidad también potenciaron su identidad como críticos y mejoraron su percepción de sí mismos (Martín Baró, 1990). Algunas frases acuñadas al final del proceso dan cuenta de esto con verbalizaciones como “no creía que me pusieran cuidado...() yo sé que puedo” o frases que hacen alusión a la visión crítica “esto nos sirve para no comer cuento.”
- **Niños y niñas que reconocen la diversidad, la valoran y construyen desde la diferencia:** Siendo tanto un elemento de un discurso emancipatorio de la niñez (Cordero, 2005) como el principio dialógico de la educación popular Mejía (2014), “el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 2009, p. 28). En este caso niñxs y adolescentes que superan la soledad y se reconocen como parte de un grupo, con una identidad social que se reconoce como diversos es un cambio positivo que aporta a su desarrollo personal y social.
- **La inclusión de un discurso emancipador que motiva al actuar:** Como contraposición al discurso desesperanzador de la guerra y lo inamovible del *status quo*; sigue siendo un reto, pero solo el hecho de manejar un discurso alterno en una obra, en la expresión con sus compañerxs vislumbra una pedagogía de la esperanza en lxs niñxs. “la búsqueda y la esperanza forman parte de la naturaleza humana. Buscar sin esperanza sería una enorme

contradicción. Por esto la presencia de ustedes en el mundo, es una presencia de quienes andan y no de quienes simplemente están.” (Freire, 2004, p. 23).

- **La resignificación de ser niñx como una construcción social:** Tal vez uno de los mayores retos de los que se empezó a aportar en el proceso y que involucra más a la reflexión crítica inacabada y que Cordero (2005) enuncia como una necesidad para evitar homogeneizar las infancias y concebir muchas formas de ser niño o niña todas válidas. En el caso de la Educación Popular se orienta hacia la construcción de subjetividades críticas “permitió a los participantes ganar confianza para reconocer la manera como en sus vidas se manifestaba el control y el dominio, lo cual les exigió realizar procesos de construcción de identidad y de toma de conciencia de una lectura crítica de la realidad que les dio los elementos para proponer en su medio prácticas y procesos alternativos a los que proponía el poder.” (Mejia, 2014, p.7)

Todos los anteriores elementos dan cuenta de la experiencia relatada como una experiencia de educación popular a su vez que se manifiesta como un paso para la construcción de un discurso emancipador de la niñez definido por Cordero (2005) en siete puntos, el reconocimiento de la diversidad, de lxs niñxs como sujetos políticos, de la inclusión de un discurso emancipador, la superación del binarismo niñx-adultx, una perspectiva crítica y transformadora, el protagonismo infantil y el reconocimiento por parte de adultos, como se ve unas metas muy ambiciosas que requieren profundos cambios culturales que poco a poco se empiezan a gestar en las comunidades.

4.2.4. Reflexionar

La reflexión crítica no se desarrolla únicamente sobre la realidad social vivida por lxs niñxs y adolescentes de su comunidad; claro que comprende todos los niveles y de forma transversal, desde

lo individual, colectivo hasta lo comunitario y estructural y es precisamente una praxis transformadora descrita en el anterior apartado de transformación. Sin embargo, desde la metodología co-construida con el grupo hacemos alusión al proceso de reflexión como aquel momento de repensarse el actuar, de detenerse y recorrer los pasos trazados y hacer cambios que motivan a la constante transformación de lo popular, del teatro de títeres como praxis liberadora y todo lo que encierra.

Figura 17

Estructura de una reflexión cíclica



En la Figura 17 mostramos los lineamientos para un proceso inacabado, interrumpido por la pandemia por COVID-19 y el reagrupamiento de grupos armados ilegales en el territorio, pero que sin embargo se identifica como un proceso cíclico, en constante reflexión-acción lo que permite nutrirlo y comprender experiencias significativas para seguir aportando al proceso en comunidad en siguientes momentos, de investigación y de acción.

4.2.4.1 Una Propuesta De Estructura. Tal vez la lección más significativa del proceso es que lo popular no puede estandarizarse, tecnicizarse ni reproducirse como manual, es una organización viva y como tal se transforma, crece, y transmuta según el contexto, los imaginarios de los participantes y el sentipensar andante. En el teatro de títeres pasó efectivamente esto, rechazamos como grupo, como colectivo de teatro de títeres, encasillarnos en un “debería ser”, en

limitar el actuar o encasillarlo en un currículo o manual de teatro como tantos otros existen, y que muchos aplicamos en alguna u otra actividad; nos nutrimos de los aprendizajes, los diálogos intergeneracionales e interculturales pero nos movemos desde el sentir y como tal niñas y adolescentes enfatizan el explorar y compartir razón por la cual ahondamos en otros lenguajes como el audiovisual con manejo de cámara, edición de audio y video, la artesanía desde la interacción con colectivos de mujeres que tejen el diálogo, el teatro tradicional (Figura 18 y 19) como un lenguaje flexible e integral, la pintura como medio de expresión y reflexión.

Figura 18 y 19

Formas de expresión desde otros lenguajes



En éstas reflexiones y con aliados docentes de áreas como artes o tecnología siempre existió la duda de si implementar lo aprendido dentro de lo institucional como proyecto pedagógico transversal, como contenido en un área o como forma de implementación de la jornada única; sin embargo no se llegó a su desarrollo, tanto por tiempo y madurez del proceso, como por la interrupción del proceso por la pandemia y el conflicto armado interno, pero especialmente por el

grupo que decidió concebirlo de forma natural, con las herramientas para desarrollarlo pero sin un liderazgo por parte de los adultos o limitación de su actuar. Sin embargo, se reconoce a la IE Quinapejo como aliada y par en el colectivo, siendo quien facilita los espacios, tiempos y materiales para el actuar, y por parte de los grupos permitiendo articular con la institución, sea con obras para el resto de las estudiantes, integrando nuevas personas al colectivo o fortaleciendo habilidades en los estudiantes que se reflejan en las asignaturas como nuevos lenguajes teatrales en las áreas de artes, lenguaje e inglés.

Igualmente, la reflexión por la sistematización sigue presente y es un compromiso de implementar en otro momento de investigación, con la decisión de los grupos y con la experiencia del proceso durante un mayor tiempo.

4.2.4.2.Herramientas Para La Reflexión. Tal vez la lección más significativa concertada en la construcción colectiva es el teatro de títeres y los lenguajes audiovisuales como medio y no como fin, en éste orden de ideas el objetivo nunca estuvo orientado a la creación de obras de teatro, cortometrajes o puestas en escena de manera profesional para presentarlos a un público, ello surgió de manera natural y es más logró generar un impacto mucho mayor al esperado como fue la participación en Puyumayo Expresa o la co-construcción del cortometraje “Los Sucioz”. Y pese a los importantes logros que simbolizan estos productos audiovisuales, los grupos y la comunidad hacen énfasis en su función posibilitadora del diálogo y la reflexión crítica

Entendemos que incorporar la perspectiva de Augusto Boal (2009) de especta-actores, espectadores activos, críticos y participantes incluso para modificar la obra en curso no es posible en todos los casos más aún si no se transita solo en espacios artísticos, sin embargo, la reflexión crítica de los y las participantes si está inmersa en el actuar por lo que toda obra, teatral, audiovisual o literaria lleva consigo un espacio de diálogo de saberes con el grupo al concluir.

La postura de Boal (2009) estuvo más inmersa en la construcción colectiva de los grupos y colectivos y más aun perfilándose a futuro como un laboratorio teatral y artístico, aún en construcción, para esto los juegos reflexivos y técnicas del teatro del oprimido fueron fundamentales, el teatro periodístico, el teatro imagen e indiscutiblemente el teatro foro, donde los especta-actores generan reflexión crítica en la práctica solo que en este caso va más allá del teatro tradicional y se ubica en la edición de video, en la pintura y en los títeres como objeto simbólico.

Los espacios de participación fuera de lo artístico también fueron escenarios de reflexión crítica, tal vez más directa aunque igualmente legítima que las anteriores, la participación en la Escuela de Integración Comunitaria y de allí en las Juntas de Acción Comunal pasó de una participación pasiva a generar reflexiones críticas sistematizadas en forma de planes de acción comunitarios que incluyen la visión juvenil, la implementación de estrategias como árboles de problemas y análisis críticos estructurales que mediante el seguimiento y ejercicio de lo comunitario tiene vigencia.

Queda como compromiso seguir construyendo en conjunto, favorecer el relevo generacional y seguir tejiendo en comunidad sopesando las heridas de la guerra y la pandemia que para bien o para mal han transformado los grupos, saliendo muchos del territorio, algunos ya graduados o que han formado nuevas familias y otros que aún permanecen en la institución o en el territorio, otros que han mostrado el deseo de reconstituir los colectivos una vez se retome la presencialidad y varios otros que como mostrábamos en el apartado de transformación han seguido el proceso de vinculación del arte en otros colectivos y desde su proyecto de vida, sea participando de otros grupos teatrales o continuando su formación artística en la universidad, hechos que nos llenan de emoción y que dan cuenta de una transformación real en un contexto donde esperanza aún se oculta en un mar de conflicto pero que retoma su curso cuando se motiva e impulsa.

Conclusiones

Ni los títeres ni lxs niñxs son manipulables, o bueno no deberían serlo, ni son herramientas, ni son medios para conseguir fines de los adultos. La niñez como concepto y el títere como sujeto son mágicos en si mismos, son símbolos de la imaginación, de la transformación, de lo indomable.

No siempre fue así y posiblemente si se valora solo la visión tradicional siga siendo un espectáculo o un divertimento pasivo, pero tanto el teatro como la niñez necesita y merece un cambio de paradigma, el resurgir de conceptualización y más aún, de experiencias no hegemónicas de organización social infantil, experiencias de pedagogías e infancias emancipadoras así como la historia del teatro y los títeres en latinoamérica, la historia popular nos muestran una experiencia de resistencia frente al yugo de la guerra, la ignominia, la corrupción o la opresión de un sistema.

La niñez sigue siendo oprimida, el yugo del adultocentrismo tan firme pero tan invisibilizado sigue perpetuando imaginarios tradicionales de una infancia pasiva, vulnerable, única, temerosa, frágil, obtusa. Es nuestra misión y la de todas las personas que comparten experiencias populares reconocer que lxs niñxs son sujetos políticos de transformación de su realidad y la de otrxs, pero para ello requieren acompañamiento, fortalecimiento de sus capacidades o mejor aún, ayudarlos a reconocer y recordar todas éstas habilidades y capacidades internas tan necesarias para la organización social, desde una perspectiva liberadora, pues ya lo dice Paulo Freire “Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”. (2008 p. 86).

Bibliografía

- ACNUR. (2012). *Un marco para la protección de los niños*. Ginebra : ACNUR.
- Ander Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación Acción Participativa*. Colección Política, Servicios y Trabajo Social. . Madrid: Lumen Humanitas.
- Argote, X. (2017). *Animar objetos, construir sujetos sensibles. Un estudio sobre la experiencia estética en el teatro de títeres (Tesis de Mestría)*. Bogotá: Universidad Distrial Francisco José de Caldas.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus ediciones.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Artaud, A. (2006). *El teatro y su doble*. Madrid: Edhasa.
- Bernal, N. (2017). *El teatro de títeres como una posibilidad dentro de la educación para una cultura de Paz (Tesis de Maestría)*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Madrid: Alba editorial.
- Boal, A. (2015). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Una revolución copernicana al réves*. . Buenos Aires: Corregidos.
- Bourdieu, P. (1999). El lenguaje y el poder simbólico . En ¿Que significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos . En P. Bourdieu. Madrid: Akal.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Madrid: Alba.
- Buitrago, L. (2018). *Un diálogo intergeneracional en torno a nuestras prácticas y sentido. En tercer encuentro de educación popular*. -. Bogotá: EPAO.
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (18 de octubre de 2020). *justiciaypazcolombia.com*. Obtenido de <https://www.justiciaypazcolombia.com/enfrentamientos-entre-comandos-de-la-frontera-y-el-frente-carolina-ramirez-de-las-farc-ep/>
- Converso, C. (2000). *Entrenamiento del titiritero*. México DF: Esceneologia AC.
- Cordero, M. (2015). *Haca un discurso emancipador de los Derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.
- Creenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum* (140), 139-167.
- Cussiánovich, A. (2007). *Aprender de lo condición humano. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura* . Lima : IFEJANT.
- DANE. (2014). *Proyecciones 2005-2020*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional De Estadistic.

- Defensoría del Pueblo. (2018). *Informe especial: Economías ilegales, actores armados y nuevos escenarios de riesgo en el posacuerdo*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Echavarría, M. I., & Luna, M. T. (2016). la subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. Aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos*, 29(81), 39-60.
- Fayad, J., & Arias, L. (2004). *Reconocimiento de la niñez, Santiago de Cali 1890-1930 : instituciones, subjetividad y vida cotidiana*. Cali: Colciencias.
- Finkel, B. (1984). *El títere y lo titiritesco en la vida del niño*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- FIP. (2018). *Trayectorias y dinámicas territoriales de las disidencias de las FARC. Informe 30*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz.
- Flores, M. (2010). *Teatro Espontáneo Comunitario: Un recurso para el desarrollo de las comunidades (Tesis de Maestría)*. Habana: Universidad de la Habana.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: INODEP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- García, S. (1994). *Teoría y práctica del Teatro (Vol. 1)*. Cali: IDARTES-Teatro La Candelaria.
- Gómez, C. (2006). *Panorámica del teatro de títeres en Colombia. Bogotá*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia.
- Gómez, C. (2014). *Grandes creadores del Teatro Colombiano. Hilos mágicos, 40 años*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia.
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Mexico: UNICAH.
- Hoyos, D. (2019). *Estrategia pedagógica de ambientalización de la microcuenca Hato de la Virgen a través de la investigación, la literatura y los títeres en la urbanización*

- buenaventura de la comuna 8 de Ibagué. Tesis de Maestría.* Popayán: Universidad del Cauca.
- Huxley, A. (2007). *Un mundo feliz.* Barcelona: EDHASA.
- Kroflin, L. (2012). *The Power of the Puppets.* (K. L. (Eds), Ed.) Zagreb: Union Internationale de la Marionnette UNIMA.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Editorial Graó.
- Lewin, K. &. (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos.* . México: Editorial Popular.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. . *Journal for Social Issues*., 2(4), 34-46.
- Maritza, M. (2015). De la otredad a la praxis liberadora: la construcción de métodos para la conciencia . *Estudios de Psicología I Campinas*, 1(32), 141-149. Obtenido de <https://www.redalyc.org/html/3953/395351948013/>
- Martín-Baró, I. e. (1990). *Guerra y Trauma Psicosocial.* San Salvador: UCA Editores.
- Marx-Engels. (1962). *La sagrada familia y otros escritos.* México DF: Grjalbo editor.
- Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. . *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*., 22, 1-31.
- Meshke, M. (1988). *Una estética para el teatro de títeres.* Madrid: Instituto Iberoamericana.
- Montes-Rodríguez, C., & Urteaga-Urías, E. (2018). Plasticidad sináptica como sustrato de la resiliencia. *Rev Neurol*, 11(67), 453-460.
- Moreno, J. (1993). *Psicodrama* . Buenos Aires: Lumen.
- Nuestra Gente. (2008). XIII Encuentro Nacional Comunitario de Teatro Joven. *Seminario Nacional de Teatro, Pedagogía y Comunidad "Foro latinoamericano de políticas teatrales"* (págs. 1-10). Medellín: CONFIAR.
- Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241. Obtenido de <http://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-1097.pdf>
- PNUD. (2016). *Putumayo: Análisis de conflictividades y construcción de Paz.* Florencia: PNUD, Embajada de Suecia, y Alianzas Territoriales para la Paz.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual.* Madrid: Mondadori.

- Ramo, M., & De Aquino, L. (2019). As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. *Práxis & Saber*, 10(23), 157-176.
- Rico, A. (2014). Educarse en la resistencia. Ser niño y niña indígena zapatista en contexto de guerra y construcción de autonomía. *I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes* (págs. 1-10). Manizales: CINDE Y CLACSO .
- Rivas, J., Rojas, M., & Quenaya, F. (2014). Resiliencia en niños y jóvenes en espacios de violencia: una experiencia de la ONG Proyecto Trans Océano en El Parral, Peñalolén. *I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes, Democracia, Derechos Humanos y Ciudadanías* (págs. 1-17). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-CINDE y CLACSO.
- RNI. (2019). *Red Nacional de Información. Reporte de víctimas*. Bogotá: UARIV.
- Robledo, B. (1987). Hilo para una historia. Los títeres en Colombia. *Boletín cultural y bibliográfico*, 24(12), 52-72.
- Schibotto, G. (Sf). *Educación desde la diversidad: una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, las niñas y los adolescentes trabajadores*. Lima: IFEJANT y CIFA Onlus .
- Selman, R. (1975). Level of social perspective taking and the development of empathy in children: Speculations from a social-cognitive viewpoint. *Journal of Moral Education*, 5(1), 35-43.
- Soares, M. C., Carvalho, L., & Accardo, F. (2019). El protagonismo infantil en los movimientos sociales contemporáneos. *Sociedad e Infancias*, 3, 43-63.
- Szulkin, C. (1998). *Transferencia de los usos del dispositivo psico-social títeres en comunidades campesinas del Dpto Ischilín, provincia de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba (Tesis de Maestría). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Torres, A. (2014). *Educación Popular: Trayectoria y Actualidad*. Bogotá: El Búho.
- UNICEF. (2016). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en si mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa Editorial .
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. [Traducido en 2000 como *La Justicia y la Política de la Diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra]. Princeton, NJ: Princeton University Press.

