

DANZA-U

**Una propuesta para la sistematización de procesos de transformación social a partir de la
comunicación corporal**

Trabajo de Grado para optar por el título de Comunicadora Social
Énfasis en Organizacional y Producción Editorial

Autora:

Catalina Meléndez Gómez

Directora:

Sara Regina Fonseca

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Carrera de Comunicación Social

Bogotá, 2013

"La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus tesis de grado. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y moral católicos, y porque el trabajo no contenga ataques y polémicas puramente personales. Antes bien, se vea en ella el anhelo de buscar la verdad y la justicia"

Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana

Artículo 23 de la Resolución No. 13 de 1964

A la Fundación Proyecto de Vida, por abrirme las puertas de su hogar.

A Cat y a Sara, por compartir mi pasión por la danza,
acompañarme en mi proyecto y hacerlo posible.

A mis papás, mis hermanas y mi familia, por estar siempre presentes
y ser el motor de cada paso.

A mis amigos, por ser fundamentales en este proceso.

A los profesores que compartieron conmigo sus conocimientos,
y en especial a Mery y a Manuel, que le dieron un giro
a la manera como concibo mi carrera.

A Astrid, por su apoyo incondicional.

Pero en especial, a los niños y niñas que viven,
crecen y resisten en las comunas de Soacha.

*“Nuestro mundo no se salvará de la destrucción
por la adaptación complaciente
de una mayoría conformista,
sino por la desadaptación creativa
de una minoría inconformista”*

—Martin Luther King, 1963—

CONTENIDO

<u>Resumen</u>	15
<u>A manera de introducción</u>	16
<u>Sobre el origen de este estudio</u>	19
<u>Sobre este documento</u>	21
<u>La perspectiva teórica</u>	22
1. Violencia	
2. Construcción de paz	
3. Educación para la paz	
4. Comunicación al servicio de la paz y Comunicación corporal	
<u>La apuesta metodológica</u>	42
1. Acercamiento	
2. Diseño	
3. Análisis	
<u>Una mirada a Soacha</u>	49
1. El Municipio	
2. La Fundación Proyecto de Vida	
3. Los niños	
<u>Construyendo la paz</u>	57
1. El Objetivo	
2. La dinámica	
3. Los ejercicios	
4. La ejecución	
5. El análisis	
<i>El grupo de 9 a 11</i>	
<i>El grupo de 11 a 14</i>	
<u>Sobre los aprendizajes</u>	91
<u>Reflexiones Finales</u>	95
<u>Bibliografía</u>	96

La construcción de paz en un contexto como el colombiano es un tema de vital importancia, que debe ser tratado desde una perspectiva interdisciplinar. Desde un ejercicio práctico y teórico, esta tesis propone una manera de sistematizar procesos de transformación social a partir del trabajo corporal, y así encontrar puntos de encuentro entre la comunicación social, la danza y la investigación para la paz.

Teóricamente, este trabajo utiliza la tipología de los ciclos de violencia de Johan Galtung y el concepto de imaginación moral de John Paul Lederach como base para proponer una iniciativa de construcción de paz enfocada hacia las relaciones sociales directas, entendiendo el cuerpo como ejecutor y receptor básico de paz y violencia entre los seres humanos; y la danza, como un medio catalizador con un componente creativo que puede apoyar de manera efectiva un proceso de cambio profundo.

A nivel práctico, toma como estudio de caso un taller de danza guiado por la bailarina y danza terapeuta Catherine Busck, organizado por la Fundación Proyecto de Vida en la Comuna VI de Soacha, en el cual, como resultado de la participación activa, se analizan las dinámicas de transformación de la comunicación corporal de los participantes.

En cuanto a la metodología, esta tesis se enmarca en el enfoque epistemológico de la Educación para la paz, e implementa el Proceso-U como metodología para el diseño de los ejercicios y el análisis del proceso de los talleres de danza.

Así, este trabajo pretende contribuir a la sistematización de procesos de cambio social, lo que puede abrir las puertas a nuevas investigaciones que pretendan iniciar una búsqueda de paz por medio de la danza y la comunicación social.

A manera de introducción

Colombia es un país desangrado por décadas de conflicto armado interno, y que posee todas las condiciones para que los problemas sociales, económicos y políticos aumenten y se arraiguen, generando un contexto de violencia estructural y directa que afecta a todas las capas sociales. El problema que surge y que guía este trabajo es cómo, desde la disciplina de la comunicación, se pueden llegar a mitigar las consecuencias de este contexto y aportar a una construcción de paz. Muchos responderían que el problema principal está en la base institucional del país y en la guerra en sí, y que hasta que eso no cambie, no se verán mitigados los efectos de la violencia. Sin embargo, soy de las personas que cree que en Colombia el cambio es posible, y que debe empezar por fomentar las potencialidades de transformación desde lo local y lo personal para llegar a una paz dinámica y a un verdadero cambio social.

Todos los investigadores que se enfrentan a este campo, sin importar de qué disciplina sean, tienen el reto de justificar su trabajo, de medirlo con indicadores y resultados lo suficientemente convincentes como para legitimarlo y llenar de motivos el gasto de tiempo y recursos. Este trabajo quiere hacer una propuesta creativa para el análisis de iniciativas de paz, pero su razón de ser se sostiene de experiencias, vivencias y percepciones, pues el mundo no ha dado a luz al primer científico que haya logrado medir la felicidad, y aunque existen indicadores que pueden dar pistas acerca de lo que la paz significa en una sociedad, siempre quedarán preguntas en el aire, empezando por la más obvia: ¿y acaso, qué es la paz?

Así que el objetivo no es llegar a un documento que resuelva todas las preguntas sobre la relación de la paz con la comunicación. Por el contrario, quisiera generar más preguntas y alimentar la discusión sobre la naturaleza del trabajo del comunicador, por medio de una serie de lecciones aprendidas en un estudio de caso.

La experiencia tiene su foco en lo alto de la Comuna VI de Soacha, en donde la Fundación Proyecto de Vida le apuesta a la educación no formal para que niños y niñas que crecen en sus barrios puedan encontrar en el arte una forma alternativa de construir su futuro, uno que se aleje de las lógicas de violencia que se respiran en ese contexto de marginalización y abandono estatal. Durante el semestre, dicté junto con una bailarina experta en danza terapia, un taller de

danza y movimiento diseñado con metodologías de Educación para la paz¹, a dos de los grupos que asisten a la Fundación: niños de 9 a 11 años y de 11 a 14 años. El objetivo del trabajo es hacer la sistematización de esta experiencia (desde el diseño, la ejecución y las reflexiones) y analizar la función de la comunicación corporal en la construcción de paz y la resolución pacífica de conflictos. Así, busco interpretar y analizar la totalidad del proyecto, para extraer los aprendizajes, los retos y las debilidades de lo experimentado durante la práctica.

Este trabajo parte entonces del hecho de que la teoría y la práctica no deben ser dos temas separados, sino que es precisamente su conjunción la que lleva a un cambio social: la teoría le da fundamentos a la práctica para que sea efectiva y bien estructurada, y el ejercicio práctico puede y debe alimentar futuros planteamientos teóricos. Por eso, dentro de los propósitos de esta investigación está darle igual importancia a estas dos áreas, buscando conexiones y vacíos en lo teórico y proponiendo una apuesta metodológica, pero también evidenciando la prueba y el error que son naturales en la práctica. Esta combinación enriquece el trabajo del investigador y abre las puertas para nuevos caminos de investigación.

Es importante aclarar que parto de una concepción de la comunicación como una disciplina puente en procesos sociales de desarrollo y transformación. La comunicación es una herramienta que puede incidir en las realidades sociales, para lograr un futuro mejor y unas mejores condiciones dependiendo de las necesidades de sus actores. Pero quisiera preguntarme por la comunicación que se construye más allá de los medios masivos y por el potencial comunicativo propio de los seres humanos, por el primer medio de comunicación que le fue otorgado al hombre: el cuerpo. Busco una reflexión acerca de cómo usar el cuerpo como medio para encontrar la paz, entendiendo que este es fuente directa que expresa y manifiesta la violencia, pero también la paz, por lo que es un aspecto fundamental para entender la manera como se resuelven los conflictos.

Así, este trabajo se centra en la comunicación corporal, en la comunicación no verbal, para dar cuenta del contexto violento y para edificar los pasos hacia una construcción de paz. En este caso se escogió la danza como estrategia, teniendo en cuenta una concepción de la danza

¹ La Educación para la paz es una de las líneas de investigación para la paz, que será explicada más adelante en este trabajo.

que engloba el arte, la comunicación y la no violencia. Partiendo de dicha concepción, los talleres se plantearon como ejercicios de danza y movimiento enfocados en la conciencia corporal y las relaciones entre los participantes, donde los objetivos estuvieron encaminados hacia la promoción de la resolución pacífica de conflictos. Vale la pena aclarar que en este contexto la concepción que se construya de la danza es definitiva, pues si bien cualquier tipo de danza tiene una dimensión comunicativa arraigada en concepciones culturales del cuerpo, no todo tipo de danza necesariamente ayuda a la construcción de paz.

De una forma general, quisiera aportar a la disciplina con la sistematización de esta iniciativa de construcción de paz, y con ella, despertar interés por las diferentes potencialidades de la comunicación social, que combinada con el arte, puede llegar a ser una herramienta que contribuya de manera eficaz a procesos de cambio social.

Sobre el origen de este estudio

El origen y la razón de este estudio es la comunión de varios de mis intereses y pasiones personales. Por un lado, mi interés por la comunicación social me ha hecho entender que es una disciplina sobre la cual hay mucho que pensar, sobre todo en la pregunta sobre cuál es realmente su papel en la sociedad, más allá de la gestión y el análisis de los medios masivos. Estoy convencida de que su razón de ser no es otra que estar al servicio de las comunidades, y su función un puente en procesos sociales de cambio y transformación.

Por otro lado, desde hace varios años me pregunto acerca de la búsqueda de la paz y la resolución de conflictos; sobre cuáles son las acciones que se pueden tomar para detener la guerra y la injusticia social que ahogan al mundo contemporáneo.

Y por último, como bailarina, me he preguntado sobre la capacidad transformadora del arte, en especial de la danza. Desde que tengo 12 años, he complementado mis actividades académicas con la danza como hobby; he bailado ballet clásico, baile contemporáneo y danza folclórica principalmente, y he hecho una serie de acercamientos cortos al tap, la danza africana, la salsa y las danzas clásicas de la India. Esta pasión por la danza ha llegado hasta lo más profundo de mí para cambiar mi forma de ver el mundo y las relaciones. Pienso que en el mundo contemporáneo, con la rapidez con la que se mueven las comunicaciones y el avance de la tecnología, las personas son cada vez más sedentarias y trabajan cada vez menos en actividades que les permiten explorar su cuerpo y trabajarlo como el centro del ser, que es el que siente, piensa y vive. La danza ha sido el medio por el cual he decidido trabajar esa conexión con mi propio cuerpo, y esto ha sido transformador para mí en la medida en que entiendo mis emociones, mis pensamientos y las relaciones con los demás directamente ligados a las reacciones voluntarias e involuntarias que tengo con mi cuerpo. Esta conciencia me ha permitido cambiar una serie de comportamientos que me afectan a mí misma y a los demás, así como romper ciertas concepciones culturales que fomentan la discriminación, la violencia y la desnaturalización de los cuerpos.

La danza me ha permitido tener una calidad de vida mejor, en la medida en que me permite entenderme y entender a los demás; es una actividad que, en términos generales, me ha hecho feliz. Es por esto que creo que empezar por la conciencia corporal como centro de la vida y las relaciones sociales puede ser una herramienta fundamental en la búsqueda de una paz dinámica y en el sostenimiento de un cambio social profundo y constructivo.

Así, tres áreas que parecen pertenecer a disciplinas de trabajo diferentes, se encuentran y guardan relación en mi trabajo de grado por el título de comunicadora, de comunicadora social.

Sobre este documento

Este documento está dividido en 6 partes:

En la primera parte, *la perspectiva teórica*, se esboza el constructo teórico y conceptual sobre el que se basa el diseño, la ejecución y el análisis general de la experiencia. Se hacen las conexiones entre los conceptos de violencia, construcción de paz y comunicación, ejes fundamentales de la investigación.

En la segunda, *la apuesta metodológica*, se hace una descripción detallada de la metodología con la que se hizo el acercamiento al estudio de caso, de la herramienta de diseño de los talleres y de cuáles fueron los pasos para el análisis de la información.

En *una mirada a Soacha*, se hace una descripción del contexto general y específico de los niños que participaron en los talleres, así como de la Fundación Proyecto de Vida.

En el cuarto apartado, *construyendo la paz*, se hace un recorrido por la experiencia, desde sus objetivos, el diseño de los ejercicios, hasta el análisis detallado de los resultados de las sesiones, siguiendo los pasos descritos en el capítulo dedicado a la metodología.

Sobre los aprendizajes pretende hacer las conclusiones generales de la experiencia en campo, que incluyan las dificultades, alcances, retos y recomendaciones.

Por último, en *reflexiones finales*, se hacen las conclusiones generales del trabajo, a la luz de los conceptos esbozados en la teoría y las conclusiones de la práctica.

La perspectiva teórica

1. Violencia

*“Violence is omnipresent
In the world around us”
- Amartya Sen-*

El uso de la violencia ha sido una constante en nuestras sociedades. Asimismo, las preguntas sobre cuáles son sus causas y qué se puede hacer para evitarla han cruzado todos los campos de conocimiento de las ciencias sociales. Johan Galtung, sociólogo y matemático noruego, ha hecho aportes fundamentales para el estudio de los conflictos, pues se ha dedicado a entenderlos desde un epistemología de la paz. La decadencia de nuestros sistemas sociales, la pérdida de los valores, el odio, el terrorismo y el sufrimiento humano necesitan una ciencia que se dedique a estudiar la naturaleza de los conflictos, para cultivar el camino hacia una búsqueda y consecución de una paz duradera y sostenible o por lo menos, para obtener las herramientas que lleven a una mediación y resolución pacífica de conflictos.

Esta investigación sigue el “lente” de Galtung, no sólo porque gracias a su rigor científico y su creatividad es uno de los puntos de referencia de los investigadores para la paz más importantes del mundo, sino porque su tipología del conflicto, en la que incluye la violencia de las estructuras sociales como formas de violencia que deben ser estudiadas con la misma firmeza que la violencia directa, otorga todas las luces para pensar los conflictos en países como Colombia, en el que uno de los principales problemas es precisamente la desigualdad en el acceso a los recursos y la satisfacción de las necesidades básicas.

Según Galtung, para estudiar sobre la paz hay que tener una tipología y una definición de violencia: “entiendo la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (2003, p.9).

Así, se entiende cómo debe darse una definición de violencia más amplia y enfocada hacia la víctima; la pregunta no se centra necesariamente en el victimario o en la culpabilidad de quien comete un acto violento, sino en la causa de la diferencia entre lo que puede llegar a ser y lo que es actualmente, siendo la violencia aquello que incrementa esa distancia. Piensa entonces en la autorrealización y la satisfacción del ser humano, más allá de las necesidades básicas de supervivencia, teniendo en cuenta otro tipo de necesidades materiales y no materiales: fisiológicas, ecológicas, sociales, de libertad, políticas, jurídicas, de trabajo, de relación con la sociedad, de relación con otros, de relación con uno mismo, de relación con la naturaleza. (Domenach, 1981, p.97)

Es en ese momento cuando el autor introduce el concepto de violencia estructural, que es aquella en la que no hay un actor específico. La violencia directa es una violencia entendida como acontecimiento y como acción, y la violencia estructural se entiende como permanente y de no acción, ya que no hay autor pero sí un estado de violencia social que no puede calificarse como natural ni inevitable (Domenach, 1981, p.94). Es entonces una violencia arraigada en la estructura social, que podría ser definida como injusticia y desigualdad social, que reprime la autorrealización del ser humano.

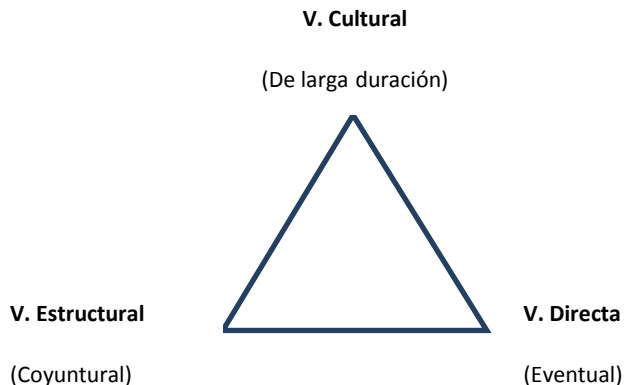
Surge entonces la pregunta por la relación entre estos dos tipos de violencia, y si en últimas una lleva a la otra, porque si bien se puede decir que las condiciones de la violencia estructural pueden llevar a la violencia directa, no puede ser una generalización, pues las dos formas de violencia son empíricamente independientes.

Más adelante en su trabajo, Johan Galtung da un paso más adelante en la búsqueda de la tipología de la violencia, en el que introduce el concepto de violencia cultural: “Por violencia cultural queremos decir aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (...) que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p.7). Es decir, la violencia cultural son actos simbólicos y sociales que hacen que tanto la violencia directa como la violencia estructural aparezcan como cargadas de razón.

Hablando de las necesidades del ser humano que, en caso de no ser cumplidas a cabalidad pueden significar un acto de violencia, en esta etapa el autor las resume en las siguientes: necesidad de supervivencia, de bienestar, de representación (identidad) y de libertad.

Las cuatro necesidades pueden verse afectadas tanto por la violencia estructural como por la violencia directa. En el caso de la violencia directa, esta relación es un poco más fácil de identificar; por ejemplo, una afrenta a la necesidad de supervivencia puede ser un homicidio, y a la necesidad de libertad un secuestro. Pero en el caso de la violencia estructural, es un poco más complejo establecer las relaciones. Se habla de una estructura violenta en el momento en que hay un intercambio desigual (en términos de esas necesidades) en cuanto a la interacción que se tiene con la estructura (Galtung, 2003, p.11).

Galtung propone entonces analizar la violencia como un triángulo vicioso, cuyas bases pueden cambiar dependiendo del enfoque que se les quiera dar, pero él propone poner en la base la violencia directa y estructural, y en la punta la violencia cultural, como legitimadora de ambas.



Así, hay una diferencia fundamental en cuanto a la temporalidad de los tres tipos de violencia. La violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso; y la violencia cultural es una constante, una permanencia. Hay entonces una serie de vinculaciones y flujos de causalidad en las seis direcciones, y los ciclos que conectan a las tres pueden empezar en cualquier punto. Así, por ejemplo, una actividad delictiva que genere violencia directa puede ser un esfuerzo de la persona que la comete por redistribuir la riqueza, es decir,

para superar una situación de violencia estructural: “El círculo vicioso de la violencia puede comenzar también en el ángulo de la violencia estructural. La diferenciación social va tomando lentamente características verticales, con un intercambio crecientemente desigual; estos hechos sociales requerirían a su vez actuaciones sociales para sostenerse y violencia cultural para verse justificados” (Galtung, 2003, p.13)

Este síndrome triangular de la violencia debería contrastarse mentalmente con un síndrome triangular de paz, en el cual la paz cultural genera paz estructural, con relaciones simbióticas, equitativas, entre distintos socios, y paz directa con actos de cooperación, amistad y amor.

A partir de esta concepción de la violencia, en la que la paz cobra un sentido más amplio, pues no se entiende como ausencia de guerra, sino como ausencia de todo tipo de violencia, es que esta investigación se acerca a un contexto como el de Soacha, a encontrar posibles salidas, con una iniciativa de construcción de paz.

2. Construcción de paz

*Lo que encontraremos una y otra vez
en esos puntos de inflexión y momentos en que
algo se mueve más allá de las garras de la violencia
es la visión y la creencia de que el futuro
no es esclavo del pasado y que el nacimiento de
algo nuevo es posible.
—Jean Paul Lederach—*

Partiendo del triángulo de ciclo de conflicto de Galtung, la pregunta que surge es cómo hacer que las situaciones que llevan a generar violencia estructural, directa y simbólica se transformen para llegar a una paz duradera. En primer lugar, y como se dijo líneas más arriba, se debe partir del concepto amplio de la construcción de paz, en la que se busca la satisfacción de las necesidades y el cambio de comportamiento de la sociedad hacia una verdadera justicia social.

Según Vicenç Fisas, “la filosofía y la dinámica que inspira a la investigación sobre la paz es aquella que va dirigida a buscar o provocar cambios en los comportamientos de las sociedades, dirigiéndolos en direcciones que hagan compatibles estos comportamientos con los objetivos de paz y justicia social” (1987, p.13).

Siguiendo este enfoque, John Paul Lederach, experto en transformación del conflicto, mediación y construcción de paz, ha introducido el concepto *de imaginación moral* en su última publicación, que recoge sus aprendizajes de años de trabajo como constructor de paz. Asegura que en este momento la humanidad entera vive un momento de gran dolor por sus conflictos profundamente arraigados, pero que a la vez esto supone un gran potencial para llegar a la transformación y a un cambio constructivo.

El enfoque que propone Lederach como mediación va más allá de lo que se entiende por sentido común en la resolución de los conflictos, que apunta a la generación de un acuerdo entre las partes, que lleve a un cese de las expresiones violentas del conflicto. Si bien esto es clave en un contexto de conflicto, un proceso de cambio realmente sostenible debe contar con “una plataforma basada en el contexto, permanente y dinámica, capaz de generar soluciones no violentas a episodios en curso del conflicto que estas personas vivirán en el flujo y reflujo de sus vidas sociales, políticas y económicas” (Lederach, 2008, p.81). Así, pasamos de entender el conflicto como una lucha entre partes, a mirarlo con un lente que entiende que la sociedad en su conjunto está comprometida con la búsqueda de paz, idea que es compatible con el enfoque de Galtung, pues los dos abarcan la concepción de paz desde su perspectiva amplia y a largo plazo.

Construir la paz, entonces, requiere de una imaginación moral, que es la “capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real pero a la vez capaz de dar a luz aquello que todavía no existe” (Lederach, 2008, p.13). Esto supone que el reto de la transformación requiere que cada persona de una sociedad logre ubicarse a sí misma y a sus comportamientos en el centro de la realidad en la que vive, en la realidad del conflicto, para luego conectar esto con la posibilidad de trascender; moverse más allá de lo que existe antes de llegar a vivir en ello.

Plantea que si bien la construcción de paz está alimentada permanentemente por manuales técnicos y fórmulas para resolver los conflictos, el cambio social requiere de una indagación mucho más profunda de la esencia de las realidades del contexto, donde los patrones violentos han dominado los asuntos humanos.(Lederach, 2008, p.58). El centro de la construcción de paz se encuentra en las personas y no necesariamente en los hechos, en la capacidad de cambiar las pequeñas prácticas que en su conjunto constituyen la complejidad los patrones que generan violencia, pero también pueden promover una cultura pacífica

Lederach habla de cuatro elementos que son esenciales para la construcción de paz (2008, pp.64-70), que se enfocan en la capacidad de personas y comunidades que están inmersas en escenarios de conflicto para imaginarse a sí mismas en una red de relaciones que obedecen a una serie de patrones y pautas, e identificar si están contribuyendo a generar patrones constructivos o destructivos. Luego, llegar a suspender las interpretaciones polarizadas y duales sobre el conflicto, lo cual facilita el surgimiento de la imaginación moral, en la medida en que eleva la comprensión de las relaciones y de los problemas, acción que de por sí rompe los patrones violentos y abre las posibilidades a una resolución pacífica de los conflictos. Además, el proceso de construcción de paz supone un proceso real de imaginación y creación, que depende de las personas directamente insertas en el contexto violento. Se trata de generar una plataforma para que ese acto creativo emerja y pueda sostenerse en el tiempo.

Lo interesante de esta postura es que permite analizar el conflicto desde las relaciones humanas, desde lo más profundo y cotidiano; los patrones de violencia que deben ser superados y transformados son los que existen en la relación cotidiana con el otro. Así que, si bien el cambio constructivo necesita un cambio en las instituciones y en los patrones violentos estructurales, las personas deben hacer palpables los procesos de cambio por medio de la creencia profunda de que una transformación social es posible si hay un cambio personal, e imposible si este no existe. (Lederach, 2008, p. 120)

Así, este trabajo tomará este marco y experimentará con las expresiones cotidianas del conflicto, entendiendo que la Fundación Proyecto de Vida es un espacio que sirve como plataforma para construir espacios relacionales diferentes a los del contexto violento, y que

rompen con los patrones destructivos. Puntualmente, la experiencia del taller busca ser un espacio para generar respuestas creativas a las relaciones y los conflictos, porque la creatividad tiene la condición de ser adaptable, y por lo tanto, la capacidad de permanecer en el tiempo. Esta experiencia se basará entonces en el marco conceptual y metodológico de la educación para la paz.

3. Educación para la paz

*“El enfoque es, entonces, el de
un proceso de cultivo y no el de un sólo
acto, grande y heroico.”
—Zaid Hassan, 2006—*

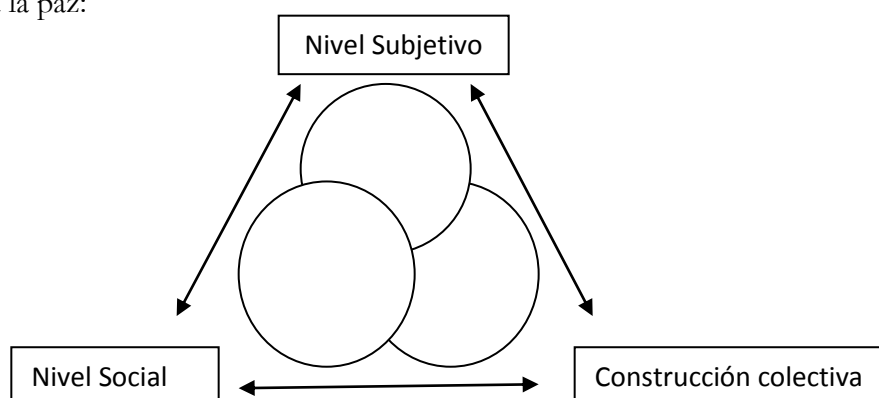
Dentro de la línea de investigación para la paz, se pueden identificar varias formas de aplicación; en la investigación, analizando las causas, estructuras y dinámicas de las situaciones de conflicto; en la mediación, proporcionando elementos conceptuales y metodológicos de resolución de conflictos; en el comportamiento político, facilitando los juicios sobre determinadas políticas en relación con los conflictos; y por último, en la educación para la paz, que busca proporcionar elementos de análisis, juicios y alternativas que permitan formar un comportamiento colectivo que vaya encaminado hacia la paz (Fisas, 1987, p.22).

La educación para la paz es un enfoque epistémico que nació hacia los años 50, gracias a reflexiones sobre la paz surgidas después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se dejó de entender la paz como la ausencia de guerra, y se introdujeron los conceptos de paz positiva y violencia estructural. Aunque ha tenido una evolución teórica y metodológica a través del tiempo, y con ellas muchos cambios, su principal objeto de estudio ha sido siempre la transformación de una cultura basada en la violencia hacia una cultura de paz y el manejo no violento de los conflictos (Fisas, 1987, p.24).

Según Nordquist, “la educación para la paz puede ser vista como un proceso de formación de mentes con el propósito expreso de entender y practicar formas no violentas de resolución de conflictos” (16 y 17 de marzo de 2007). Este tipo de educación volverse más compleja cuando se desarrolla en contextos en donde los comportamientos violentos han sido legitimados por la sociedad, pues enfrenta el reto de la transformación desde las experiencias formadoras en un ambiente que no promueve la tolerancia, la reconciliación ni las alternativas reflexivas, conscientes y pacíficas de interacción y convivencia. Cuando una persona llega a comprender de manera profunda las consecuencias de sus acciones, y que la transformación social parte de la iniciativa personal, puede llegar a convertirse en un agente de cambio autónomo que cumple un papel multiplicador a nivel local. Así, su objetivo es llegar a una paz positiva, en donde los conflictos existan pero puedan resolverse de una manera pacífica y a partir de la construcción de diálogos.

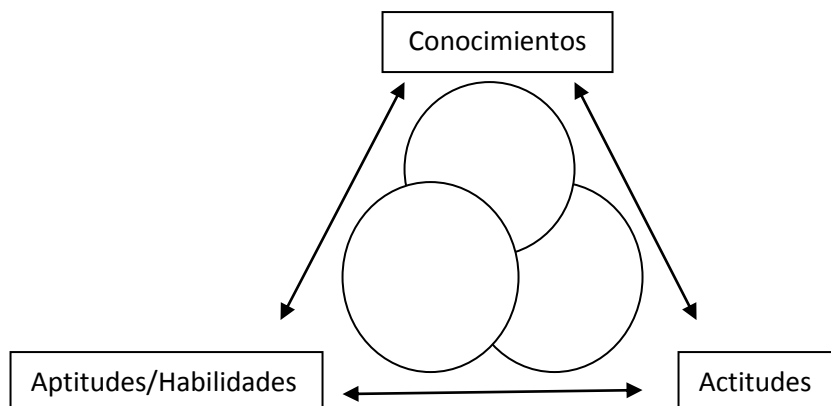
Aunque implica la adopción de un modelo pedagógico, se entiende de una manera más amplia; como un marco epistémico, analítico y práctico, que asume distintas estrategias que se acoplan a la complejidad y diversidad propias de su objeto de reflexión y de intervención. Es una espiral de retroalimentación marcada por la flexibilidad, la crítica y por la interconexión y habilidad para la acción colectiva, así como por la interdisciplinariedad, que permite la incidencia en diferentes campos del saber para llegar a una educación integral. (Salamanca, Casas-Casas y Otoy, 2008, p. 103).

Amanda Benavidez de Pérez propone cuatro figuras que representan los componentes de la educación para la paz:²

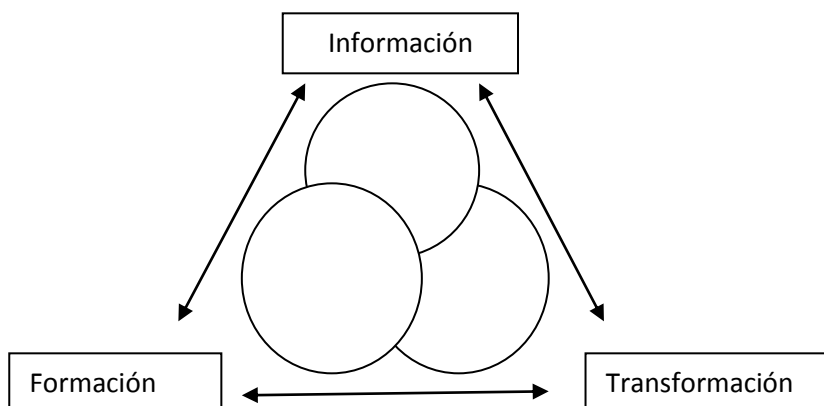


² Tomadas de su ponencia presentada en el foro Experiencias y metodologías de educación para la paz en Bogotá.2007.

Este esquema muestra que es un proceso dinámico, del cual no se esperan resultados inmediatos ni estáticos; pues incluye tanto un aprendizaje personal como la construcción colectiva de estos aprendizajes en la cotidianidad, y una reestructuración de la sociedad a partir de los cambios personales y viceversa. Lo interesante de esta propuesta, es que entiende lo personal y lo colectivo como esferas independientes, pero no mutuamente excluyentes, por lo que la formación para la paz debe llegar a permear los distintos niveles.



Las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, se unen a conocimientos adquiridos tanto en los procesos educativos como en la vida cotidiana, y esa unión pretende llegar a que los educados adopten actitudes que lleven a "convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros; a construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común; y a construir una sociedad a partir de las diferencias y no a pesar de ellas"(Ruiz y Chaux, 2005, p. 57).



La educación para la paz se centra en la superación de ciertos imaginarios colectivos violentos, para entender la no violencia como un llamado a la acción constructiva, ya que no se espera de los estudiantes una actitud pasiva hacia la vida, los problemas y los conflictos, sino por el contrario, un desarrollo de valores suficiente para poder enfrentar esos problemas de la cotidianidad aceptando la diferencia, rechazando la exclusión y respetando los límites del otro.

Sus resultados no pretenden un cambio inmediato en la sociedad, pero sí trazar caminos, sembrar inquietudes y abrir las posibilidades de pensar en un mundo mejor: “es un campo abierto -determinado por el cambio y la flexibilidad-, que constituye un sistema en permanente redefinición, cuyo reto es el de desarrollar estrategias eficaces, sostenibles, en las que la sistematización y la evolución sean pilares fundamentales” (Salamanca, Casas-Casas y Otoy, 2009, p.55). Así, este tipo de educación experimental se alimenta principalmente del contexto al que llega, y parte de una dinámica de ensayo y error para afinar las distintas posibilidades que pueden llegar a ser eficaces en cierto tipo de contextos.

En esta investigación, se busca seguir con estos objetivos de la educación para la paz, partiendo de un diseño pedagógico, que va a ser analizado en términos de las transformaciones logradas en los ejercicios. Por medio de la sistematización de la experiencia, se busca abrir las puertas para modificar la teoría con base en la información cualitativa.

Sobre el Proceso-U

El Proceso-U fue un marco recomendado como metodología alternativa para apoyar procesos de educación para la paz en el foro *Experiencias y Metodologías de la educación para la paz* que se realizó en Bogotá en 2007 (Salamanca, Casas-Casas, y Otoy, 2009, p.95) y es un marco coherente con el enfoque y los puntos fundamentales del trabajo propuesto.

El Proceso-U fue desarrollado por Joseph Jaworski, Otto Scharmer y otros autores desde la Universidad de Harvard, y “opera bajo la creencia de que podemos obtener y alcanzar insights sobre nuestros más arduos problemas, grandes y pequeños, al cultivar ciertas capacidades y bajo las condiciones adecuadas.” (Zaid, 2006, p.1)

Parte de la afirmación de que la mayoría de las estructuras sociales de esta era están decayendo, no son sostenibles, y están generando en el ser humano el crecimiento de las presiones y las responsabilidades, la pérdida de las libertades, y la creación de sistemas cada vez menos sostenibles para el ser humano y para el medio ambiente. Pero esta teoría cree también que es en esta época de crisis institucional y social en la que surge el cambio y la mayor capacidad creativa para una transformación social.

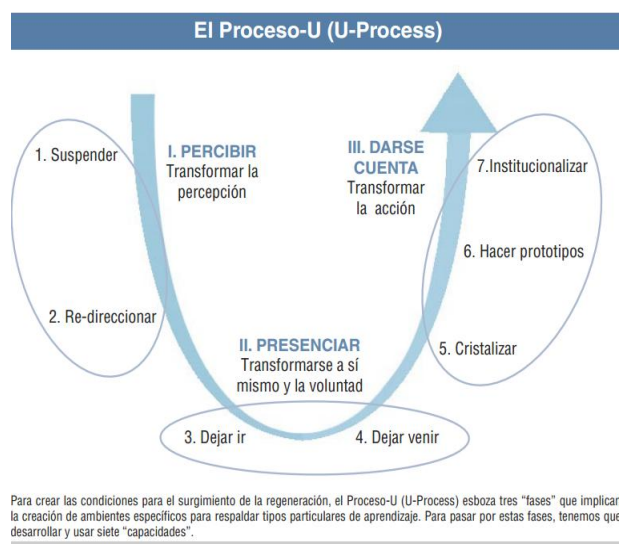
Retomando a Lederach (2008, p.64), romper la violencia requiere que la gente acepte una verdad más fundamental: quienes hemos sido, somos y seremos es algo que emerge y se forma en un contexto de interdependencia relacional. Es una elección contribuir a la red o al círculo violento.

El proceso-U es un modelo que se basa en la transformación y la regeneración de los procesos sociales. Este proceso de cambio busca mirar hacia el futuro, y gestionar el cambio individual y colectivo a partir de las posibilidades de transformación que tiene el presente: “We need to let go of an old body of institutionalized collective behavior in order to meet the presence of our highest future possibility” (Schramer, 2007, p.4).

Entonces este proceso tiene como meta ser más creativo y constructivo que reactivo frente a las experiencias pasadas. Es decir, en vez de pasar su tiempo reflexionando sobre los errores del pasado, se centra en mirar hacia el futuro y aprender de las posibilidades que ofrece. Muchas veces, el pasado se convierte en un obstáculo para el aprendizaje y para la identificación de nuevos retos y de formas creativas de responder a ellos.

El Proceso-U hace una apuesta por esas intuiciones y sueños no racionales, que completan nuestro conocimiento y alimentan la capacidad creativa que lleva a los más grandes inventos y realizaciones humanas. Cree en la regeneración como una herramienta fundamental para enfrentar los problemas que ante nuestros ojos son muy complejos, y las maneras como hemos aprendido a resolverlos no son suficientes para generar una verdadera transformación.

Para llegar al proceso de regeneración, Zaid presenta 3 fases principales, que necesitan de 7 capacidades para su realización (2006, pp 5-8):



Fase 1: Percibir

Generalmente miramos los problemas desde un lente que asumimos como verdadero y único, y nos empeñamos en defender nuestra posición, lo que dificulta la resolución de los conflictos. Por eso, en esta fase se busca transformar la percepción que se tiene del sistema: se trata de abordar de manera crítica nuestra posición y nuestra forma de entender lo verdadero, para entender que lo que vemos está muchas veces condicionado por nuestros prejuicios y modelos mentales, y que la forma como vemos las cosas no necesariamente corresponde a la realidad.

Para lograr esta fase, debemos entrenar 2 capacidades específicas:

Suspender el juicio

Esta capacidad no supone la obligación de eliminar por completo los prejuicios y las percepciones, ya que esto sería un reto casi imposible de cumplir. Pero sí pretende ser consciente de ellos, identificarlos y entender cómo funcionan.

³ Imagen tomada de: Schramer (citado en Zaid, 2006, p.4)

Re-direccionar

Una vez somos conscientes de que nuestra posición frente al mundo no es la única, podemos hacer el ejercicio de escuchar y ver desde otros puntos de vista. Se trata de desarrollar la habilidad para ponerse en los zapatos del otro y ver a través de sus ojos.

Fase 2: Presenciar

En esta fase se intenta ver el sistema como un todo, pero entender que si hay que transformarlo, debemos empezar por nosotros mismos.

Dejar ir

Una vez nos hemos dado cuenta que estamos mediados por muchos conceptos, prejuicios y modelos, esta es la capacidad de “abandonarlos” por un momento, y ponernos en estado de profunda receptividad. Se trata de vencer el miedo a probar cosas diferentes, a las que no estamos acostumbrados y dejar ir las certezas.

Dejar venir

Dejar venir es lo mismo que “dejar nacer” las acciones que surgen de la intencionalidad de cambiar una forma de actuar que no está aportando a la construcción de escenarios de ganar-ganar.

Fase 3: Darse cuenta

En esta fase se concreta lo aprendido en las fases anteriores. Es cuando se trazan los diferentes caminos que llevan a la transformación y se activa el proceso de aprendizaje por medio de la prueba y el error.

Cristalizar

En este momento, tenemos una idea general de lo que queremos crear, aunque no sepamos con exactitud cuáles son los pasos a seguir. Así, esta capacidad pretende descubrir cuáles son esas acciones que nos llevan al cambio y la transformación

Hacer prototipos

No se trata de hacer una planeación y un diseño, sino la creación rápida de algo en lo que se pueda trabajar físicamente. Se trata de intentar algo, y luego dejarse guiar por esa prueba y error.

Institucionalizar

Esta capacidad se pregunta por los motores que llevan a que un cambio sea institucionalizado, a que se repliquen las prácticas y las innovaciones se conviertan en el modelo generalizado a seguir. Para el autor no es claro cuáles son los pasos para llegar a esto. Sin embargo, la idea de un cambio profundo sí supone llegar a este nivel de apropiación de los cambios a través del tiempo y el trabajo creativo.

Una vez identificados los objetivos teóricos de la Educación para la paz y los pasos que propone el proceso-U para generar una transformación, el reto es usar este enfoque metodológico y pedagógico sería para diseñar los talleres de danza y movimiento, que le dé la oportunidad a los niños de reflexionar sobre su actuar en relación con la violencia, y en esa medida, fomentara la transformación en su comunicación corporal.

4. Comunicación al servicio de la paz y Comunicación Corporal

*“Por medio del sentir y el hacer,
una sociedad se comunica
y maneja sus conflictos”*

Comunicación para la paz y el cambio social

Según Fisas, la investigación para la paz es por definición interdisciplinar, ya que cuando se analiza un conflicto específico, se deben tener en cuenta una variedad de factores, que van desde los políticos y económicos, hasta los psicológicos y comportamentales (1987, p.18). La

pregunta que surge en esta investigación, es cuál ha sido el aporte de la comunicación social a la búsqueda de la paz.

Los estudios sobre comunicación han tenido una evolución bastante particular, pues con la llegada de la llamada sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación, han ampliado sus horizontes. Entonces la comunicación ha reflexionado sobre los medios masivos, sobre la cultura, pero también tiene un campo de estudio importante lo corporativo, lo publicitario y lo periodístico.

Dentro de esta diversidad de estudios que hacen parte de la comunicación social, hay una línea de investigación que es la que se ha encargado de pensar en su función en procesos de desarrollo: es la denominada comunicación para el cambio social. Es la rama de la comunicación que ha hecho aportes en la construcción de paz en Colombia y el mundo.

La comunicación para el cambio social es el más reciente de los paradigmas que hay sobre comunicación para el desarrollo económico y social, que se ha venido gestando desde los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Aunque la conceptualización del paradigma empezó en 1997 a partir de las reflexiones de profesionales de la comunicación y la participación convocados por la Fundación Rockefeller, algunas de las acciones que este propone ya estaban comenzando a implementarse en programas de comunicación alternativa y comunicación para el desarrollo. Según Alfonso Gumucio (2004, p.4), pionero y experto en el tema, la comunicación para el cambio social nace como respuesta a esas primeras iniciativas de la comunicación que tenían la voluntad de incidir en la sociedad, pero olvidaban la participación y el diálogo como base para gestar los procesos de desarrollo.

Esencialmente, la comunicación pasó de su acepción “comunió” a la de “transmisión” en los modelos de comunicación gracias a la modernización económica y social que le dio la importancia a la expansión de los medios masivos bajo la creencia de que tenían la capacidad de homogenizar ciertas características de las sociedades modernas y eran muy optimistas de lo que esta podía aportar al desarrollo económico y social. (Cortés, 2001) Así, las iniciativas de comunicación para el desarrollo operaban bajo la creencia de que las comunidades a las que “ayudaban” eran pueblos subdesarrollados a los que había que imponerles una manera de

hacer las cosas. El resultado de esto fueron proyectos de desarrollo fallidos, en la medida en que la fueron “comunidades que recibieron pasivamente proyectos en los que nunca creyeron, o que nunca entendieron, acostumbradas a ver llegar «expertos» con soluciones que nunca fueron compartidas con los supuestos «beneficiarios»”(Gumucio, 2004, p.7), por lo que no generaron cambios sostenibles. Además, una de las características de este “*marketing* social” era que llevaba mensajes homogenizadores que pasaban por encima de las creencias y la cultura local, por lo que muchas veces estaban fuera de contexto.

Así, la comunicación para el cambio social busca recuperar el diálogo y la participación de los actores en sus propios procesos de desarrollo, para que los cambios estén profundamente arraigados en las comunidades y puedan llegar a sostenerse en el tiempo. Gumucio plantea entonces la necesidad de un nuevo comunicador, que tenga “el conocimiento de los temas de desarrollo, la experiencia directa de trabajo en las comunidades, la sensibilidad para abordar la interculturalidad, y el conocimiento de los medios y la tecnología de la comunicación” (2004, p.20) y hace una crítica tanto a las organizaciones de cooperación internacional como a los centros académicos que entienden la comunicación como la encargada de la prensa, la radio, la televisión, la publicidad, las relaciones públicas y el *marketing* empresarial, pero generalmente muy alejadas de la concepción de la comunicación como generadora de cambio.

Cuerpo como medio

La comunicación para el cambio social ha sido el aporte de la comunicación a la construcción de paz, y se destaca por su fuerte enfoque participativo por parte de las comunidades. Además, algunas de estas iniciativas entran directamente a usar los medios ciudadanos como una posibilidad de salida negociada y pacífica al conflicto armado, como una herramienta de construcción de lo público, y como medios que permiten la coexistencia y la sostenibilidad pacífica al promover acciones colectivas y solidarias en contextos de guerra (Rodríguez, C.; Obregón, R. y Vega, J., 2002).

Sin embargo, las experiencias que han sido referenciadas (por ejemplo, en el libro *Haciendo olas*, de Alfonso Gumucio; o en *Lo que le vamos quitando a la guerra*, de Clemencia Rodríguez) y

analizadas, usan como herramientas principales de cambio, principalmente, tecnologías de la información y la comunicación como la radio, el video, o el internet.

Esta investigación quisiera alejar por un momento esta relación entre paz y comunicación del uso de los medios y de las tecnologías de la información, para enfocarse en el medio de comunicación básico de las relaciones humanas: el cuerpo. Esta relación cobra un doble sentido: primero, la comunicación no verbal es un campo que ha sido ampliamente estudiado por los comunicadores, por lo que estos estudios pueden ser aprovechados en iniciativas de cambio social; y segundo, porque el cuerpo es el que actúa en toda su complejidad como fuente de violencia en escenarios de conflicto, es quien vulnera y es vulnerado, pero así mismo puede ser y transmitir paz:

En el cuerpo se hallan unidas, reunidas y fundidas naturaleza y cultura, condición biológica y aprendizajes sociales, aspectos fisiológicos y sociabilidades incorporadas. A lo largo de la historia, pero sobre todo en el contexto del capitalismo, el cuerpo ha sido y es el nudo gordiano de las relaciones sociales, no solo en cuanto a fuerza de trabajo, sino también en tanto ámbito de las capacidades de apropiación/expropiación sensoriales del mundo (Adrián Scribano y Carlos Fiagari, 2009, p.36).

En el cuerpo podrían reunirse entonces las expresiones del conflicto; la violencia estructural recae directamente en cuerpos que no pueden satisfacer sus necesidades, y la violencia directa se expresa fundamentalmente a través del mismo. Manifestaciones violentas cuyo eje es la apropiación cultural del cuerpo, como el racismo, que se basa en una característica física del cuerpo para cargarla de significado social, es una forma de violencia cultural que sirve de ejemplo para poner de presente la importancia del trabajo corporal en procesos de construcción de paz.

Los estudios sobre el cuerpo en las ciencias sociales son amplios y complejos, ya que el cuerpo es el todo, es la unidad de sentido de la vida misma, somos y tenemos cuerpos, por lo que puede ser el centro de preguntas ontológicas del ser humano: “El cuerpo es a un mismo tiempo la cosa más sólida, más elusiva, ilusoria, concreta, metafórica, siempre presente y siempre distante: un sitio, un instrumento, un entorno, una singularidad y una multiplicidad” (Turner, B. 1989, p.33).

Entonces el cuerpo y su concepción es también la que inscribe al ser humano en una vida social y en una vida cotidiana que se rige a partir de su existencia y de sus exigencias, y expresa a su vez sus movimientos, sus deseos y su razón de ser en la sociedad. En esa medida, el cuerpo y sus actitudes están mediados por la cultura y el contexto en el que se encuentran, que se interpretan a través de una serie de signos tanto verbales como no verbales. La comunicación no verbal es entonces tan sólo una pequeña parte de las interacciones humanas, pero es vital para la comprensión de nosotros mismos y del otro:

“El lenguaje no verbal es considerado como un “lenguaje de relación”, medio primario para señalar los cambios cualitativos en el desarrollo de las relaciones interpersonales; se puede considerar como un medio principal para expresar y comunicar las emociones; tiene especial valor simbólico que expresa, con un lenguaje corporal elemental, actitudes acerca de la imagen de sí mismo y del propio cuerpo y participa en la presentación de uno mismo a los demás; sostiene y completa la comunicación verbal y desempeña una función metacomunicativa en cuanto que proporciona elementos para interpretar el significado de las expresiones verbales; cumple la función de “canal de dispersión” porque al estar menos sometida que el lenguaje al control consciente o a la censura inconsciente, deja filtrar con mayor facilidad contenidos profundos de la experiencia del individuo; desempeña una función de regulación de la interacción, participando en la sincronización de turnos y secuencias, proporcionando informaciones de regreso enviando señales de atención; finalmente asume funciones de sustitución de la comunicación verbal en situaciones que no admiten el uso del lenguaje” (Ricci Bitti, 1990, 137).

La aproximación a un estudio del cuerpo y sus manifestaciones culturales cotidianas, y enfocar la mirada en las relaciones humanas cara a cara para transformar desde ahí los comportamientos violentos hacia unos más pacíficos, puede ser una propuesta novedosa, en la medida en que regresa a lo que puede ser sentido y tocado, y conecta esas vivencias personales con el comportamiento de una estructura social. El ejercicio de la corporalidad como instrumento de educación para la paz es una propuesta que entiende el comportamiento espacial, los ademanes, la mímica del rostro, el comportamiento visual y los aspectos no verbales del habla (Ricci Bitti, 1990, p.164) como centro del trabajo hacia una cultura de paz.

La danza es una forma de vivenciar la relación entre los cuerpos, así como un medio para explorar el propio cuerpo fuera de algunas concepciones culturales de la cotidianidad. Si bien cualquier tipo de danza tiene un componente comunicativo, el ejercicio consciente de trabajo y exploración corporal pueden ser realmente transformadores. La presencia del cuerpo, o de los cuerpos, en un espacio creativo que rompe con las lógicas cotidianas de comportamiento y de concepción del cuerpo (asepsia, distancias corporales, movimientos, zonas “prohibidas” del cuerpo, pudor) hace que se amplíe el espectro de lo que el cuerpo es o puede ser, y genera una visión más amplia de lo que significa su estar en el mundo. En esa medida, la danza puede constituirse en un espacio de trabajo corporal en el que se inscriban de manera intencional, por medio de ejercicios de movimiento, apuestas que trabajen sobre el hecho de que el cuerpo puede comunicar violencia, pero también puede comunicar la paz. Así, se pueden proponer espacios que promuevan la reflexión sobre la comunicación, la violencia y la paz, así como de la importancia del cuerpo en la vida cotidiana, en la resolución de conflictos y en la promoción de una cultura pacífica.

Existen muchas iniciativas⁴ que han hecho la conexión danza-violencia-paz, que vale la pena mencionar, por las diferentes aproximaciones y significados que le dan a la danza como transformadora de sociedades y como constructora de paz. Por un lado, existen una serie de grupos de danza, que en su mayoría parten de iniciativas de base en contextos de violencia, exclusión y pobreza, que encuentran en la danza una opción de vida que los aleja de las “profesiones” violentas que encuentran en sus barrios, como lo pueden ser las pandillas o el sicariato.

Por otro, existen grupos que usan la danza como una forma de protestar y resistir al conflicto, como el caso de la *Red de Hip Hop La Élite*, conformada por 26 grupos de la comuna XIII de Medellín, que busca alejarse y alejar a los jóvenes de su comunidad del fuego cruzado. La organización *Dunna: alternativas creativas para la paz*, se centra en el poder terapéutico de la danza, y utiliza la psicoterapia de danza y movimiento para reducir los síntomas de depresión y

⁴ En la lista de bibliografía se encuentran las direcciones de las páginas oficiales de las diferentes experiencias, de donde se sacó la información aquí reseñada.

ansiedad de las víctimas del conflicto armado. La organización *Move This World* busca un cambio social a través del arte y el movimiento, y sus ejercicios se enfocan en la construcción y fortalecimiento de las competencias sociales y emocionales que les permitan a sus estudiantes equilibrar el manejo de la rabia y las emociones negativas y potenciar la transformación de conflictos.

La conexión que se hará en esta propuesta específica, tiene su punto focal en lo que el cuerpo puede comunicar a otros, y en una profunda conciencia de lo que se hace con él en la vida cotidiana, que puede profundizar los ciclos de conflicto, o trazar el camino hacia una construcción de paz desde el comportamiento personal que se proyecta en un cambio comunitario y social.

La apuesta metodológica

1. Acercamiento

Los objetivos de la investigación están encaminados hacia el análisis de un estudio de caso. Según Juan Carlos Alonso, “el estudio de caso es una estrategia de investigación en ciencias sociales aplicada a un único fenómeno contemporáneo complejo, que sea de carácter más específico que general y que a la vez represente una situación problemática más amplia; la investigación buscará cubrir en profundidad tanto al fenómeno como su contexto real y basarse en múltiples fuentes de evidencia” (2003, p.10). Así, en esta iniciativa, se pretende observar con detenimiento una realidad específica y ‘micro’ de los niños participantes del taller, para dar cuenta de una problemática social mucho más amplia, siempre teniendo en cuenta que el contexto general responde a procesos mucho más complejos que los vividos en la experiencia del taller.

La metodología para acercarse al estudio fue la observación participante, ya que es un método de investigación analítico que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (1996, Taylor y Bogdan, p.31). Además, es una observación que permite sacar conclusiones y hacer modificaciones al proceso a medida que el estudio progresa, lo cual es coherente con el diseño de los talleres, que no es rígido, sino que busca irse adaptando a las dinámicas cambiantes de la práctica.

En este caso, el investigador es el mismo que diseña, participa y evalúa los talleres, por lo que es una observación que se acerca más a la Investigación Acción Participativa (IAP) que a una observación etnográfica. La IAP elimina las pretensiones de objetividad del investigador, para tener en cuenta su contexto y su posición a la hora de participar y “sumergirse” en el contexto que pretende estudiar: “no somos únicamente espectadores, conocedores o formuladores de proposiciones fundamentadas sobre un campo de objetos determinados, somos también y ante todo actores sociales” (1986, “La IAP en Colombia”, p.12). Por eso en este caso, aunque el investigador lleva al campo unas bases teóricas y un camino que quiere seguir, las respuestas a las preguntas nacen de la unión de las vivencias del investigador con lo

que los actores mismos piensan de su entorno y la manera como se apropian de él, por medio de la participación y el acompañamiento:

Por medio de la inmersión directa en los ámbitos sociales y la interacción con los agentes objeto de la investigación, quien investiga no sólo recoge información de primera mano del fenómeno; va además posando su mirar en diferentes aspectos que matizan sus hipótesis y le permiten avanzar líneas de análisis. La observación participante se define además por su sensibilidad a los contextos en los que se despliega. Observando desde adentro se consigue no desvincular ciertos nodos discursivos de las prácticas con las que se relacionan, esto es, atiende a los sentidos desde las prácticas en las que se fraguan y observa las prácticas desde las razones que las justifican para los agentes sociales. (2008, Gordo y Serrano, p.49)

Esta compenetración busca un aprendizaje mutuo, pero también tiene una intención de intervención en el contexto, en el sentido en que se les da a los participantes del taller una serie de herramientas para que observen su realidad desde otras perspectivas, y para que busquen una reflexión profunda acerca de su papel en ella, y a partir de eso sean actores y sujetos de su propia transformación.

Para el análisis, se partió de una revisión bibliográfica que permitió hacer un constructo teórico que facilitó el acercamiento al campo, y otorgó el encuadre que encaminó la acción en la práctica, así como de documentos que dieron cuenta del contexto general, como diagnósticos socioeconómicos y registros oficiales de Soacha. Además, se tuvieron en cuenta los documentos que sobre el contexto específico, como las carpetas donde está consignada toda la información de cada niño al entrar a la Fundación. Los primeros días de los talleres se dedicaron más a la observación que a la participación, y pretendieron generar un ambiente de confianza con los niños. En cada sesión, se hicieron diarios de campo detallados y un registro de video, que permitieron analizar el proceso en su conjunto una vez se terminaron las sesiones. Por otro lado, se hicieron entrevistas a profundidad a los profesores que tienen contacto con esos dos grupos de niños, y entrevistas semi-estructuradas a algunos niños. La triangulación de los resultados obtenidos con cada una de estas herramientas permitió hacer un acercamiento a la definición de lo que es la comunicación violenta y pacífica para los niños y las personas que comparten con ellos, sin que esto hubiera partido sólo de mi percepción como investigadora, y también analizar de manera más fundamentada las actitudes que adoptan los niños con relación a la violencia: qué es y qué no es un acto corporal violento o pacífico según los propios actores. Esta unión de percepciones es la esencia de lo que busca la

observación participante: “su método es el de acercarnos al ámbito mismo en el que está pasando el proceso que estudiamos; su ánimo, el de inscribir los fenómenos sociales de nuestro interés en las prácticas y sentidos que los sustentan” (Angel y Gordo, 2008, p.51).

Más adelante, se hizo un análisis detallado de los talleres registrados en los videos, pues es el que puede dar cuenta de la comunicación no verbal de los niños. La totalidad de la información recogida fue inscrita en tipologías y esquemas de clasificación que permitieron organizar los datos en categorías específicas, y llegar a generalizaciones y conclusiones que arrojaron los aprendizajes y desafíos de la experiencia.

1. Diseño

Como se mencionó más arriba, el enfoque metodológico escogido para diseño de los talleres fue el del Proceso-U. Lo que se busca con los talleres es que los niños empiecen una transformación en la manera en como perciben sus propios cuerpos, el cuerpo de los demás y lo que pueden hacer con ellos. Así, se busca que al final del proceso, los niños hayan iniciado el camino hacia una concepción de su comunicación corporal en la que conocen las consecuencias de sus actos, tanto sobre sí mismos como sobre otros. Los niños tendrán un conocimiento mayor de los momentos en los que comunican paz o comunican violencia, y podrán hacer transformaciones voluntarias en esa forma de actuar. Siguiendo la estructura de transformación en forma de U, se hizo una disposición de las categorías de análisis de los ejercicios de la siguiente manera:



Se diseñaron entonces los ejercicios de las primeras semanas buscando que los niños adquieran una mayor conciencia de sus propios cuerpos, y descubrieran el “lente” bajo el cual hacen sus movimientos; luego, que reconozcan sus cuerpos en relación con los límites del espacio creativo; una vez tengan una percepción de cómo se mueven y por qué lo hacen, pueden llegar a reconocer el cuerpo del otro, y a entender las implicaciones de las diferencias; más adelante, se busca que reconozcan que su cuerpo puede comunicar violencia y comunicar paz, y que en esa medida sus actos tienen consecuencias para ellos mismos, para los demás y para su contexto; por último, se busca que los niños entiendan en qué momentos pueden transformar esas acciones, y logren aplicar ese control en el momento en el que se les presente un conflicto.

Si bien cada ejercicio está diseñado con un énfasis específico, apuntándole a uno de estos logros, en todos los talleres se hacen ejercicios que trabajan en todos los campos, pues no se pretende que los aprendizajes sean lineales, sino que respondan a la dinámica propia de cada grupo.

La última casilla está en blanco, porque considero que el último punto que se propone en la teoría, no puede ser observable ni cuantificable en el caso de los talleres de danza, ya que se trataría de afirmar que los niños lograron interiorizar esas transformaciones. Además, por el tiempo y la naturaleza de los talleres, tampoco es un objetivo llegar hasta ese punto.

Así que, los ejercicios fueron diseñados con el objetivo de ir trazando poco a poco la lógica de la U, siguiendo las categorías. Los ejercicios fueron planeados en la semana anterior al taller, semana tras semana, dependiendo de la evolución del proceso hasta ese punto, del ambiente y los problemas que se iban presentando en el grupo. En el análisis final se describe exactamente qué pasó con el proceso, y cómo se cumplieron las expectativas.

3. Análisis

Una vez terminados los talleres, se hizo un análisis de la comunicación corporal de los niños, para obtener finalmente los resultados sobre la construcción de paz desde el cuerpo. Así, se hizo la recopilación de videos, cuadernos de campo y entrevistas. El material más valioso para esta observación fueron los videos, que fueron la fuente primaria del análisis, complementada con los cuadernos de campo. Las entrevistas sirvieron para dos objetivos principales; el primero, dar una visión sobre qué es para ellos la violencia y la paz, y más específicamente, un movimiento que comunica paz y uno que comunica violencia, ya que no quería que esta clasificación se basara sólo en mis percepciones; y el segundo, para que hablaran sobre el taller en general, lo que alimentó el análisis sobre los resultados generales del taller.

El primer paso para el análisis de los videos fue mirarlos sesión por sesión, y hacer una descripción detallada de todo lo que pasaba. Luego, dentro del texto, se resaltaron con colores las descripciones, dependiendo de lo que perteneciera a cada categoría. Para esto, se hizo una delimitación de las cosas observables en el cuerpo que pertenecían a cada categoría, que serán explicadas con más detenimiento en el análisis del estudio de caso.

Estas definiciones permitieron delimitar qué iba en cada categoría. Es importante aclarar que estas definiciones son una guía para la clasificación, pero no delimitan lo que se observa luego de clasificar; el análisis se basa en conceptos más amplios y más ricos que permiten una reflexión más profunda de los objetivos de los talleres. Muchas veces, la línea divisoria entre una categoría y otra es muy cercana, así que se tomó el color que enriquecía más el análisis posterior. Por ejemplo, si hubo una pelea en medio del taller, se podían clasificar ciertas acciones del cuerpo en la categoría “comunica violencia”, pero dependiendo del caso podía ser más enriquecedor observarlo bajo la categoría “resolución de conflictos”, por la naturaleza de la pelea y su desenlace. (Anexo 1: textos con colores)

Luego, se tomó esa clasificación por colores y se dispuso en un cuadro con la siguiente estructura: (Anexo 2: cuadro)

CATEGORÍAS	SESIÓN 1		SESIÓN 2		SESIÓN 3		SESIÓN 4	
	9 11	11 14	9 11	11 14	9 11	11 14	9 11	11 14
Propio Cuerpo (+)								
Propio Cuerpo (-)								
Cuerpo en el espacio (+)								
Cuerpo en el espacio (-)								
El otro (+)								
El otro (-)								
Comunicar Paz								
Comunicar violencia								
Resolución conflictos (+)								
Resolución conflictos (-)								

El método fue copiar y pegar los trozos de descripción resaltados, y disponerlos en los cuadros. Se dividieron en positivo y negativo, teniendo en cuenta ciertos comportamientos que contribuyen a la transformación, y en negativo lo que se podía analizar con más detenimiento como comportamientos que se distancian del objetivo. Sin embargo, esta disposición no pretende hacer juicios de valor calificando las acciones como buenas o malas, sino tener una guía para facilitar las reflexiones finales sobre lo que ocurrió durante las sesiones. Teniendo en cuenta que es un proceso, todo lo que ocurre durante los talleres contribuye al proceso de

manera positiva, pues las cosas que se clasifican en el cuadro como negativas, son precisamente las más valiosas para el desarrollo del taller, ya que permiten identificar problemas, entender las dinámicas y observar cambios.

El análisis del cuadro tampoco se basa en la “cantidad” de cosas que quedan dispuestas en cada cuadro, ya que cada taller tiene sus particularidades. La clasificación en este cuadro se hace con el objetivo de tener un panorama general de las sesiones según las categorías, lo que permite hacer un análisis de dos vías. Por un lado, observando las columnas, ver la evolución de cada taller, ubicando con más facilidad los puntos del proceso, ya que las categorías se equiparan a la “U” con la que fueron diseñados los talleres, contando con que sin importar la naturaleza del ejercicio, los niños presentan transformaciones y avances en todas las categorías. Por otro lado, se puede hacer una visión generalizada de la evolución de cada categoría en el tiempo con cada uno de los grupos, observando el cuadro de izquierda a derecha.

CATEGORÍAS	SESIÓN 1		SESIÓN 2		SESIÓN 3		SESIÓN 4	
	9 a 11	11 a 14	9 a 11	11 a 14	9 a 11	11 a 14	9 a 11	11 a 14
Propio Cuerpo (+)								
Propio Cuerpo (-)								
Cuerpo en el espacio (+)								
Cuerpo en el espacio (+)								
El otro (+)								
El otro (-)								
Comunicar Paz								
Comunicar violencia								
Resolución conflictos (+)								
Resolución conflictos (+)								

Análisis por Sesiones

Análisis por Categorías

Teniendo ese panorama se hizo un texto pequeño con el análisis de cada taller, y de cada categoría. Con la reunión de este análisis cruzado, más una serie de percepciones recogidas durante mi experiencia como participante activa de las sesiones, se sacaron las conclusiones finales sobre los aprendizajes, dificultades y retos de la apuesta.

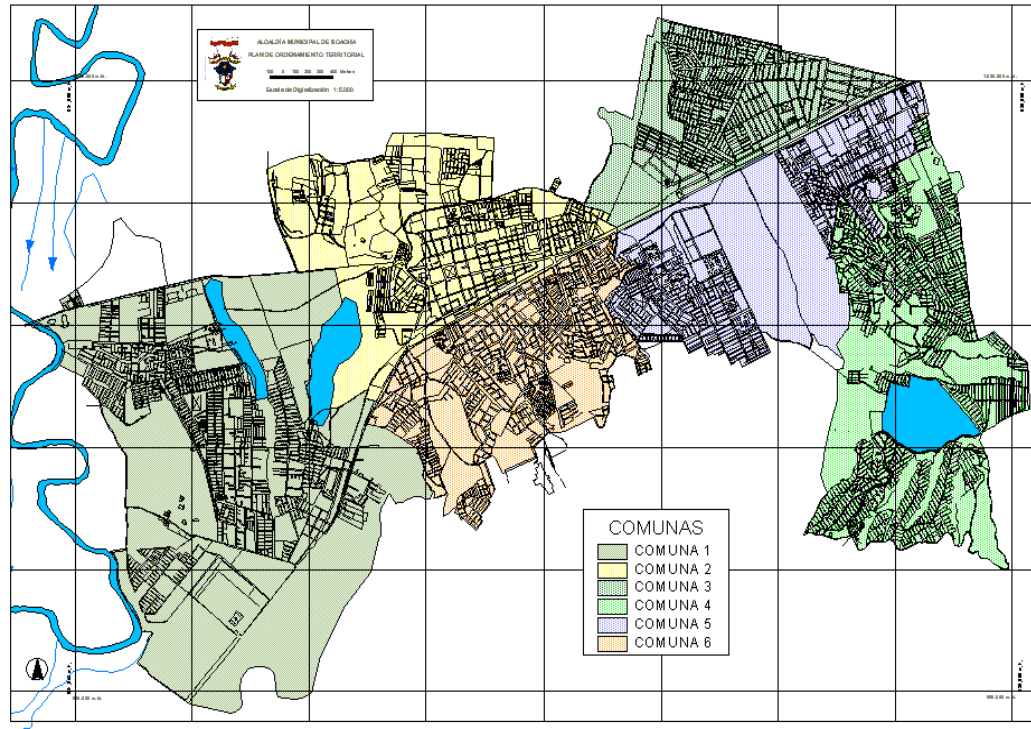
Una mirada a Soacha

1. El Municipio

Soacha fue reconocido en 1875 como municipio del Estado Soberano de Cundinamarca, después de haber sido un resguardo indígena durante la colonia. Desde ese entonces, la historia de Soacha ha estado ligada al desarrollo de Bogotá, pues allí se han construido hidroeléctricas y proyectos importantes para el desarrollo de la capital. El poblamiento del municipio no ha sido masivo, sino poco a poco, mayoritariamente debido a los desplazamientos de otros sectores del país debido al conflicto armado interno. Así, el proceso de urbanización ha sido bastante inestable, casi como una zona de paso, que inevitablemente ha sido marcada por la marginalidad, la pobreza y el abandono estatal. Además de esto, los diferentes grupos armados ilegales están interesados en imponer su poder en el territorio, y este autoritarismo cambiante ha dificultado la construcción de un tejido social sólido y con sentido de pertenencia (Torres, 2011, p.21).

Actualmente, Soacha es el municipio con mayor tamaño poblacional de Cundinamarca, se encuentra al suroccidente de Bogotá, y está dividido en seis comunas y dos corregimientos rurales. En los últimos años, viene incrementando su población con tasas de crecimiento de aproximadamente el doble al promedio del país y las del departamento (Mesa Interagencial de Soacha et al., 2011, p.5), crecimiento que ha tenido un carácter de ilegalidad, y que ha incrementado los problemas del municipio de infraestructura, inversión y satisfacción de las necesidades de sus pobladores.

Soacha es uno de los municipios del país con mayor afectación por asentamientos ilegales e informales por parte de algunas de las familias más pobres en el país. De un total de 368 barrios, 152 son informales o ilegales. La mayoría de ellos se han ubicado en zonas marginales donde se evidencia el más alto índice de pobreza urbano del municipio. Este comportamiento demográfico, sumado a la insuficiencia de fuentes de empleo, ha constituido a Soacha en un territorio con altos índices de pobreza, escasez de oportunidades laborales, bajos ingresos, conflicto social y sectores productivos inmersos en la informalidad (Mesa Interagencial de Soacha et al., 2011, p.66).



Este crecimiento acelerado se debe, por un lado, al desborde poblacional de Bogotá, particularmente de la población de bajos ingresos, debido a las condiciones económicas menos costosas del municipio; y por otro, a la llegada de desplazados por el conflicto armado que han convertido a Soacha en el primer municipio receptor de Cundinamarca y de los primeros en el país. En junio de 2011, había 34.378 personas desplazadas sólo en el municipio (Acción Social, 31 de Marzo de 2011). Estas personas se encuentran en medio de altos niveles de desprotección por parte del Estado y de vulneración de sus derechos fundamentales.

El *Estado de avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, con proyección hacia el 2012, (Mesa Interagencial de Soacha et al., 2011) puede dar un panorama amplio sobre el estado general del municipio, y además, puede enfocar la descripción del contexto hacia el análisis de las necesidades de las personas, para entender si Soacha es o no un contexto que promueve los ciclos de la violencia según Galtung.

El objetivo que se propone *erradicar la pobreza extrema y el hambre* (p.21), fue medido con el índice de Pobreza Multidimensional, que mide el grado de privaciones en una serie de dimensiones y variables, y que define que una persona está en condición de pobreza si tiene un 33% de privaciones. En el 2005, la pobreza según este índice afectaba al 35,92% de la

población del municipio, y las mayores carencias estaban centradas en las necesidades básicas, como salud, empleo y educación; además de que un número importante de la población se encuentra en inseguridad alimentaria.

En cuanto al segundo objetivo del milenio, que se centra en *lograr la enseñanza primaria universal* (p.30), Soacha tiene un panorama mucho más alentador que el del primer objetivo, ya que para el 2011 presentó una total cobertura. Sin embargo, hay un retroceso en la cobertura de educación media, que muestra un preocupante aumento de la población en edad escolar, principalmente entre los 15 y los 16 años que no se matriculan en el sistema escolar, y un aumento en la deserción. Así que si bien se han hecho esfuerzos por mejorar la cobertura de las instituciones educativas, hay una serie de problemas externos como la situación económica familiar y el distanciamiento entre el lugar de vivienda y las escuelas, que hacen que muchos niños abandonen la escuela antes de terminar el bachillerato, y en muchos casos comiencen su vida laboral antes de cumplir la mayoría de edad.

El tercer objetivo, *promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer* (p.40), es interesante porque se sale por un momento del análisis de las necesidades básicas, para entrar a comprender problemáticas como la violencia intrafamiliar, que hacen parte fundamental de los ciclos de violencia y de los obstáculos para el desarrollo de una sociedad. Según un estudio de la Política Pública de Mujer y Géneros de Soacha, el municipio está por encima de los promedios nacional y departamental, con una incidencia de la violencia en todas sus manifestaciones del 53,6 por cada 100.000 mujeres, sólo en los casos reportados.

Uno de los factores más importantes para calcular el siguiente objetivo, que tiene que ver con la *mortalidad infantil* (p.47), es analizar el cubrimiento en salud. Para el 2007, un 78% de la población desplazada (teniendo en cuenta sólo a quienes están registrados ante de Unidad de Víctimas) se encontraba afiliada al régimen subsidiado.⁵ Sin embargo, la mayoría de las comunas han encontrado deficiencias graves en la calidad del servicio de las prestadoras de salud.

⁵ 45, Alcaldía de Soacha. 2008. Plan Territorial de Salud. 2008 – 2011. Soacha – Cundinamarca. P.35

En cuanto a la mortalidad en la niñez específicamente, Soacha presenta niveles inferiores a los del departamento y al promedio del país, dato que llama la atención debido a las condiciones generales en las que se encuentra el municipio con respecto a los demás objetivos.

En cuanto a la *salud sexual y reproductiva* (p.56), el problema más preocupante es el embarazo en adolescentes, que no sólo supera las cifras del departamento y de país, sino que tiende al aumento. Lo mismo ocurre con el control del *VIH /SIDA*, que muestra un incremento alarmante de 2 casos reportados a 24 en tan sólo 12 años.

El séptimo objetivo, que busca *garantizar la sostenibilidad ambiental* se complica en el municipio, ya que “Dada la ubicación geográfica, las características físicas y los diversos factores sociales, económicos y culturales, el municipio de Soacha se encuentra expuesto a amenazas de origen natural o antrópico -como deslizamientos, inundaciones, sismos, accidentes industriales”(p.66) Por esta razón las olas invernales que se han presentado en Colombia los últimos años han afectado de manera significativa a la población, además de que las condiciones de construcción primaria de las casas y el hacinamiento generan unas pésimas condiciones de vida.

Si bien los datos municipales de 2011 muestran un avance en materia de cobertura de acueducto, alcantarillado, energía eléctrica y recolección de basuras, las condiciones en las que se hace no son suficientes ni óptimas para la población, sobre todo la que se encuentra en las áreas marginales. Así, en el perímetro de Soacha, por ejemplo en la Comuna VI- Altos de la Florida, que es en donde se encuentra ubicada la Fundación Proyecto de Vida, el suministro de agua se hace con carrotaques que de ninguna manera aseguran una distribución adecuada de la misma, sin contar con la ausencia de alcantarillado en muchas zonas del municipio, especialmente en los barrios de construcción irregular.

Así que en términos generales, Soacha tiene problemas con su gestión ambiental, que van desde la contaminación, mal uso del suelo y los recursos naturales, falta de vías de acceso, insuficiencia de acueducto y alcantarillado, hasta la falta de planeación de los barrios.

A manera de conclusión, se puede decir que Soacha es un contexto que promueve el ciclo de violencia, ya que está cargado de problemas socioeconómicos y culturales que impiden la satisfacción de las necesidades básicas. Además, es un contexto con unas características especiales que fomentan de manera radical la violencia directa y cultural, por su cercanía con el conflicto armado, y esto no sólo se debe a la población desplazada por la violencia que llega a los barrios. Según la Defensoría del Pueblo, aproximadamente 15.000 personas de las comunas IV y VI se encuentran en riesgo por la presencia de los diferentes actores armados ilegales directamente en el municipio, que se disputan el control territorial: “amenazas, intimidación, asesinatos selectivos, vinculación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes al conflicto armado, tráfico y micro-tráfico de sustancias psicoactivas, se han convertido en prácticas frecuentes” (p.75).

Uno de los casos emblemáticos que prueban la presencia de esta guerra en el municipio, fue el caso de un niño menor de edad que fue presentado como “falso positivo” por parte del Ejército Colombiano. Esto, sin contar con los 14 casos de denuncia de ejecuciones extrajudiciales que aún quedan en la impunidad. Este contexto de violencia ha tenido como resultado estadísticas alarmantes, como que en Soacha se han cometido el 42% del total de homicidios del departamento, cifra que va en aumento (p.87).

No hay duda de que nos encontramos frente a un municipio en riesgo, cuyos habitantes apenas logran sobrevivir a las condiciones de marginalidad, ilegalidad, ineficiencia en la cobertura de los servicios básicos, inseguridad y pobreza.

2. La Fundación Proyecto de Vida⁶

*“Sus propósitos bunden sus raíces en la realidad,
pero se proyectan hacia la utopía”*

La Fundación Proyecto de Vida es una institución sin ánimo de lucro, creada en 1999 como respuesta a los logros obtenidos en los programas Círculos de Auto Formación y Crear, que nacieron en 1991 como una iniciativa pensada para niños que están en situación de vulnerabilidad por las circunstancias familiares y comunitarias en las que viven en los cerros nororientales de Usaquén.

El proyecto consistía en darle a los niños un espacio alternativo de protección, en donde por medio de la educación no formal, es decir, por medio del arte, la danza, el teatro y la música, desarrollaran sus habilidades cognitivas, emocionales, físicas y trascendentes. Como objetivo general, buscaba que cada niño descubriera su íntimo talento, y a partir de ese hallazgo, pudiera construir y sentar las bases de su proyecto de vida.

Inicialmente participaban 60 niños, número que rápidamente se multiplicó. Luego de una evaluación que le hizo Colciencias al programa, en donde halló que la metodología usada en el programa era una estrategia efectiva para la prevención del maltrato infantil y la utilización del tiempo libre de los niños en actividades de desarrollo personal, y habilidades sociales y artísticas, se amplió el programa a Ciudad Bolívar y Soacha con el nombre “Programa Crear, Educación para la Paz”.

En 1999 se creó la fundación con personería jurídica del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Actualmente, recibe más de 640 niños en las tres sedes, y piensa seguir creciendo tanto en los servicios que le ofrece a los niños y a las comunidades, como en realizar investigaciones sobre educación, género, violencia, metodologías de trabajo y temas que aporten al conocimiento de la realidad y de la problemática de la niñez y la juventud colombiana.

⁶ Datos obtenidos principalmente de la página oficial de la Fundación y del video Institucional, referenciados en la bibliografía.

Según Violeta Parra, coordinadora del programa de Soacha, la principal necesidad con la que llegan los niños es de reconocimiento, y de elevar su autoestima. Pero cuando avanzan en los programas, logran obtener una autonomía necesaria para “poder reconocerse diferentes a los grupos delincuenciales y a los grupos que consumen drogas, lo que les genera conflictos y problemas pero los hace personas más fuertes. El principal objetivo del programa es que desarrollen capacidades, habilidades, potencialidades, las proyecten en su vida diaria en la manera como resuelven los conflictos, en la manera como llevan su vida escolar, pero sobre todo en la manera como conciben su proyecto de vida” (Santos, 2011).

La fundación es un espacio de no juicio, en el que la prioridad está en comprender y orientar a los niños, así como a sus padres y a los líderes comunitarios, para que tanto los niños como sus familiares se conviertan en replicadores de la experiencia, y puedan obtener la confianza en sí mismos y en sus habilidades para trascender las circunstancias y las estigmatizaciones. Así mismo, contribuir a la formación de hombres y mujeres con la viva conciencia de sus derechos y sus deberes. Según Victoria Molina de Dussán, fundadora y directora ejecutiva de la fundación, una vez que los niños ingresan al programa, se empiezan a ver cambios en su comportamiento y en su manera de percibirse a sí mismos. Esos cambios se empiezan a manifestar con una mejor autoestima, con una mayor actividad y conciencia de su propio proceso de formación, y en la forma en como expresan las emociones, de manera más asertiva, menos agresiva (Santos, 2011).

La Fundación Proyecto de vida es una de las instituciones en donde se puede pensar, aprender, enseñar y sembrar los cimientos para construir la paz en la que el uso de la violencia se puede evitar y en la que los conflictos se pueden transformar. Además, es un espacio que le enseña a los niños, por medio del ejemplo, que puede haber una forma diferente de relacionarse y de asumir los retos de la vida, y lo muestra a través de una coherencia entre el discurso y las prácticas.

3. Los niños

La realidad de los niños que asisten a la fundación en la sede de Soacha, y más específicamente a los talleres de danza que se propusieron para este trabajo, no son diferentes a lo que se ha enunciado a lo largo de esta descripción de contexto. Viven en la comuna VI de Soacha, en los barrios Altos de la Florida, Divino Niño, San Martín y La Cristalina.

Según Violeta Parra (2013, 18 de abril), coordinadora general de la fundación y encargada del programa de la sede de Soacha, los niños viven en un contexto de marginalidad social, en barrios que están por debajo de la línea de la pobreza; en el que no tienen acceso al agua, no tienen infraestructura (la mayoría de los niños viven en ranchos o cambuches), y viven en un espacio muy inseguro, en donde las pandillas y el microtráfico son los que mandan: “El 10% de las familias son protectoras, cuyo papá y mamá trabajan. Más o menos un 40% o 50% de los niños de la Fundación los padres trabajan en la informalidad, vendedores ambulantes, aseadoras o papás que se dedican a la construcción; 20% de las familias viven de la asistencia de las organizaciones.; y un 10% de los niños viven en la indigencia y la mendicidad”.

Además de vivir en este contexto de violencia estructural, es una generalidad el hecho de que los niños estén expuestos a la violencia intrafamiliar y la negligencia por parte de sus padres, por lo que en la sede de Soacha se reportan más o menos 3 o 4 casos graves al Instituto de Bienestar Familiar.

Esta exposición continua a situaciones conflictivas en un ambiente que legitima las prácticas violentas (violencia cultural) hace que se incremente la utilización de la violencia directa, y dificulta la llegada de los objetivos de la educación para la paz. Sin embargo, según Violeta, las familias de la Fundación empiezan a mejorar en las pautas de crianza, en la forma como tratan a los niños, en la forma en que les dan los castigos, y en satisfacer las necesidades de los niños.

Construyendo la paz

*“La trascendencia no es la evasión o la huida
con respecto a lo que es,
sino más bien un profundo arraigo en la realidad
mientras se buscan nuevos caminos
para moverse más allá de las garras de esos patrones”
—Lederach, 2008—*

1. El Objetivo

El objetivo del taller es lograr que los niños se involucren directamente con las acciones que hacen con su cuerpo en el “aquí y ahora”, que se encuentren consigo mismos, es decir, con la percepción que tienen de sus propios cuerpos y de cómo los manejan dependiendo de las situaciones, para luego pasar al reconocimiento del otro y de las alternativas que existen para ese encuentro.

El taller es un espacio en el que la agresión no es una opción de relacionamiento, y todos los ejercicios van encaminados a la prevención de esa violencia directa, a la promoción de alternativas pacíficas de relacionamiento y a la solución de los conflictos. En algunos ejercicios, se hacen representaciones de contextos y situaciones específicas, en donde el comportamiento pacífico o violento del cuerpo se hace explícito. En otros, se busca llegar a juegos que expongan a los niños directamente a situaciones que pueden generar conflicto en relación con el cuerpo, para generar una conciencia de cómo actúa el cuerpo en ciertas circunstancias, y de cómo se pueden cambiar para que sean más pacíficas.

Los objetivos generales del taller son:

1. Generar una auto-conciencia del cuerpo (límites, espacio personal/kinesfera, sensaciones, gustos, opiniones, mi historia).
2. Tener conciencia de las emociones (trabajar con auto control, regulación y estabilización de afectos por medio del movimiento corporal).

3. Aceptar la diferencia (trabajar en un lugar de no-juicio).
4. Trabajar en equipo y grupos pequeños (conciencia de los demás, cooperación).
5. Lograr una resolución pacífica de los conflictos (tener conflictos no es malo, resolverlos violentamente, sí).

Por medio de estos ejercicios lúdicos, se busca abrir un espacio para sentir y luego socializar las experiencias que se manifiestan en el cuerpo, centro de vida y de emoción. Estos objetivos se conectan con la metodología del Proceso-U de dos maneras; una, en el diseño específico de cada taller, que pretende concentrarse en una de las fases, en una situación específica; otra, en cómo se han cumplido las diferentes fases a modo de “evolución” en la totalidad del proceso. Es decir, cuando se acaben las sesiones, se anhela que los niños hayan llegado a re-enerar, o a transformar sus acciones violentas en acciones más pacíficas, sobre todo en los momentos en que se presente un conflicto, o por lo menos a tener una mayor conciencia de su cuerpo con respecto a sí mismos, a los demás, y a determinadas situaciones: el cuerpo como parte esencial de nuestra comunicación con los demás.

En este proceso, la idea es que los niños sean capaces de transmitir con su cuerpo mensajes pacíficos en el momento de relacionarse, por lo que se busca que desarrollen también competencias emocionales: cuando tienen la capacidad de entender y sentir lo que otros están sintiendo, y hacer un manejo constructivo de las emociones, también se desarrolla su capacidad cognitiva, pues se ha avanzado tanto en el proceso que se logra una actividad de reflexión y de generación de opciones de manejo de los conflictos partiendo de un autocontrol.

2. La dinámica

Los talleres se harán a partir de actividades, juegos y ejercicios que se enfocan en la danza y el movimiento como un vehículo de comunicación, encaminados a cumplir los diferentes objetivos. Al final de cada actividad y al cierre de cada taller, se hará una reflexión verbal en grupo que permita que los niños observen y sean más conscientes de lo que pasó durante los ejercicios, y lo puedan conectar con su vida cotidiana.

- Bienvenidos: juego de coordinación.
- Calentamiento en círculo con música.
- Ejercicio o juego con el objetivo del día.
- Estiramiento.
- Cierre en círculo, reflexiones sobre el tema del día.

3. Los ejercicios

Si bien los ejercicios se pueden centrar en una sola categoría, o en unas más que otras, la observación no se hizo pensando en los “resultados” de cada ejercicio, sino en el comportamiento de los niños durante el taller, pues el objetivo es que estas transformaciones trasciendan la simple aplicación de la actividad para pasar al comportamiento general durante el taller, además de dejar una semilla para la conciencia de su comportamiento corporal fuera del taller y de la Fundación

Pasa-pasa

El juego consiste en que con un ritmo específico, que se lleva con la voz y con las manos, cada niño dice su nombre, y luego pasa-pasa, y debe decir el nombre de otro de sus compañeros, que lo sigue en el turno. Todos estamos sentados en un círculo. Este juego pretende que los niños puedan seguir un ritmo y coordinar con lo que dice en un momento en el que toda la atención está dirigida hacia cada uno en su turno. Además, que tengan un alto nivel de concentración para escuchar los nombres y recordar el nombre de sus compañeros que todavía no conoce. Debe haber además una conexión visual que les permita estar atentos a los cambios del juego. Así, este juego eleva la conciencia del propio cuerpo, pues el niño debe estar muy atento y debe poner a prueba su coordinación enfrente de los demás. También la conciencia del otro, pues debe haber contacto visual y retentiva de los nombres, así como paciencia y respeto por la palabra. Por otra parte trabaja la emoción, pues le da a cada niño un espacio de protagonismo, en el que sin conocer bien al grupo, debe exponer-se en un momento de improvisación. Este ejercicio hace que los niños se conozcan entre ellos, y se cree un ambiente de confianza en el grupo.

Juego del 7

Este juego consiste en poner una mano en el hombro contrario para mandar el número en la dirección en que apunte la mano, para que la siguiente persona diga el siguiente número. El número 7 se queda en silencio y las manos van un brazo arriba apuntado a una de las dos direcciones del círculo y el otro abajo. Este juego le exige a los niños una alta conciencia corporal, ya que deben elegir la dirección a la que quieren dirigir el número, así como estar atentos a cuando llega el 7, para hacer que su cuerpo “responda” a las instrucciones y a la dinámica propuesta. Además supone una alta conciencia del otro, pues no sólo hay que estar muy atentos a los códigos corporales que el otro envía y sus intenciones, sino que es un juego en el que ocurren muchos errores, por lo que debe haber respeto y paciencia de las diferentes capacidades de los compañeros. Es probable que dentro del juego ocurran conflictos y se sobrepasen los límites corporales que el juego requiere (pues no tiene por qué haber contacto físico). Cuando se equivocan, deben correr alrededor del círculo y volver a su puesto antes de que la señal vuelva a llegar a ellos, por lo que también deben estar muy atentos a responder y a volver a la dinámica del juego cuando se equivocan.

Calentamiento

El calentamiento se hace al comenzar todas las sesiones. Aparte de calentar el cuerpo para la actividad física, se hacen a propósito una serie de movimientos y posturas a las que los niños no están acostumbrados, que además asumen el cuerpo de una manera diferente a como se asume en la vida cotidiana. Esto permite que los niños descubran potencialidades e incluso partes de su cuerpo que no conocían, y enfrentarse a ellas en un espacio creativo que comparten con sus compañeros de la Fundación. En ese sentido apunta a una conciencia del propio cuerpo, del cuerpo en el espacio (entendido como espacio creativo más que como espacio físico), y conciencia del otro, pues se enfrentan también a la imagen de otros cuerpos en situaciones y formas inexploradas, lo que exige respeto y un paso más en el entendimiento de que no todas las cosas son como se ven todos los días, que poseemos un “lente” bajo el cual miramos las cosas, y que no es el único que existe.

Estatuas

Este ejercicio consiste en que, con ciertas pautas y en parejas, los niños puedan dirigir a su compañero, sin hablar, usando unas cuerdas imaginarias que salen de cualquier punto del

cuerpo, y formar una estatua que hable de una situación, un personaje o una acción. Este ejercicio necesita una altísima conciencia del otro: deben respetar las distancias, comprender las señales y los códigos que el otro le está dando, aprender a dar las señales correctas, respetar su intimidad y su posición “vulnerable” frente a los movimientos que se quieren proponer (ya que se convierte como en una especie de títere), cooperar para generar un resultado en equipo, entre otros. También ayuda a caer en cuenta y pensar sobre las acciones y las posturas que hace el cuerpo en determinadas situaciones o emociones que en la vida cotidiana se pasan por alto, o que hace cierto tipo de personaje. Así, por ejemplo, si la acción es llorar, el cuerpo va a tomar forma de protección y recogimiento. Al “congelar” las diferentes posturas, permite un pequeño espacio de reflexión sobre las mismas. Muchas veces, posturas que no se hacen voluntariamente, pueden ser groseras para otro. Es un ejercicio de “ponerse en los zapatos del otro” y tener un espacio reflexivo sobre las propias acciones.

Foto Viva

La foto viva es una evolución del ejercicio de las estatuas, en la que, usando la misma técnica, se deben generar fotos estáticas de ciertas situaciones. Así en este caso, se complica aún más esta relación con el otro, pues no es un ejercicio de parejas en el que los dos tienen la opción de dirigir, sino que hay que elegir a un líder que debe crear la foto con un grupo más grande de personas. Esto implica un reconocimiento de un papel de liderazgo, que no siempre es aceptado fuera del salón de clase, ya que puede tocarle a cualquiera de los alumnos. Tiene que haber creatividad para la creación de la foto, ver un panorama más amplio de las acciones. Estas fotos, además de trabajar las mismas competencias que las estatuas, permiten una reflexión crítica más profunda, hecha en grupo. Además, en el ejercicio se les propone que transformen la acción que están viendo, lo que les da a los niños la certeza de que las cosas pueden ser diferentes si alguien toma la iniciativa de cambiar la acción. La idea de estas fotos es relacionarlas con cosas de la vida cotidiana directamente, para que los aprendizajes pasen de lo abstracto a lo concreto.

Niveles

Este ejercicio necesita de una alta conciencia del propio cuerpo, del cuerpo del otro, y sobre todo del cuerpo en el espacio. Consiste en que se muevan por el espacio como quieran, caminando, corriendo, bailando con la música. Cuando la música se detiene les damos nivel

alto, medio o bajo, y deben congelarse en la posición que quieran (tratando de hacer cosas diferentes a cada vez). En este ejercicio deben tener concentración y una respuesta rápida a las señales de la música, así como creatividad para generar posturas diferentes. Por otro lado, deben estar pendientes de sus compañeros en el espacio, para no chocarse con ellos y para llenar los espacios vacíos. Asimismo, cuando se congelan, miran su cuerpo con respecto a las posiciones que hicieron los demás, por lo que se identifican por igualdad o por diferencia, y luego en la siguiente postura pueden imitar o crear algo nuevo. Los niños son conscientes una vez más de su “lente” por medio de la observación en un juego dinámico, donde los movimientos se hacen de manera espontánea.

Juego Ya

Este juego es parecido al juego del 7, pero es un poco más complicado. Deben “mandar” la señal a un lado o a otro del círculo, con el brazo contrario a la dirección y cruzándolo por enfrente, diciendo “ya”. Cuando la siguiente persona lo recibe, debe decidir si hacer otra vez “ya” para la misma dirección, o decir “London” con una postura específica, lo que significa que debe iniciar todo para la otra dirección, o decir “Boing” e indicar con las dos manos al frente a la persona del círculo a la que le quiere “enviar” la señal para que siga con el juego. Así, este juego exige que los niños estén muy atentos a las señales que se generan en el grupo en su conjunto, y no sólo esperar a que llegue su turno. Además, deben tener mucho contacto visual con sus compañeros, que les permita dar una respuesta a tiempo. Exige una conciencia de su propio cuerpo para elegir una de las señales en un momento muy rápido, y hacer coincidir esa intención con lo que su cuerpo hace y comunica a los demás. Deben esforzarse para que lo que hagan se convierta en una comunicación efectiva para los demás, y para entender lo que los demás quieren hacer y generar una respuesta a eso.

Personajes

Este es un juego de representación de personas que seguramente ellos han visto pero que no necesariamente tienen presentes. Deben encarnar con su cuerpo y sus movimientos características que no necesariamente se asocian con los movimientos. Así, una señora de 70 años que se ve muy joven, debe ser representada como un todo tomando las diferentes características y convirtiéndolas en movimientos específicos. Este ejercicio hace que los niños se pongan en el lugar del otro, pero no necesariamente del otro que tienen al frente en ese

momento específico, sino otro que está allí afuera, en la vida cotidiana, pero que hace parte del mundo propio aunque sea completamente diferente a ellos. Es un ejercicio individual, pero que hacen todos al tiempo. Es interesante ver cómo se replican los movimientos de un niño a otro cuando se observan; a través de ese otro que está presente, puedo darme cuenta de características que tiene él y otras que tiene ese cuerpo externo que está representando. Cuando ese personaje hace alguna acción en específico, el niño puede estar consciente de cómo actúa su cuerpo frente a ella, y cómo actuaría el cuerpo del otro, y debe representarlo.

Juego del Otro

Este juego sigue en la misma línea del juego de los personajes, pero se le adiciona el hecho de que ya no es individual, sino que es en grupo, y hay un componente competitivo. Son 2 grupos, uno debe escoger a una persona del otro grupo, decirle al oído un personaje y una acción, y el otro debe actuarlo frente a su grupo, que tiene un minuto para adivinar. Este juego se presta para conflictos por ser competencia, ya que los niños se enfrentan a tener que respetar turnos, la palabra del otro, los tiempos, así como las capacidades de cada uno para actuar y ser claro en su comunicación corporal. El reto de este juego es llegar a actuar todas esas características sin hacer mímica ni mostrarlo con otro tipo de movimientos, y hacer que los demás entiendan lo que se quiere decir. En este juego se ponen en evidencia las tensiones que existen entre los cuerpos, así como las representaciones de alguien externo. Para los que están adivinando, se trata de comprender los movimientos de la persona externa a través de la comunicación de otro presente que está intentando decir algo. Además, los niños deben aprender a controlar las emociones en un espacio creativo, ya que el elemento competitivo puede generar sentimientos de frustración, alegría, triunfo, derrota, de ceder el puesto a otro, etc.

Ejercicio de la pared, vueltas, piernas

Estos ejercicios, básicamente, apuntan a que los niños mejoren su coordinación psicomotriz, y aprendan a ubicarse con respecto al cuerpo de otros en un espacio determinado. En el ejercicio de la pared, deben apoyarse con las manos en el suelo y los pies en la pared, boca abajo. La idea es que se hagan en una fila y vayan avanzando poco a poco en una línea recta hasta llegar a la meta. Para esto, los niños deben estar en relación permanente con las capacidades de los demás, y moldear lo que hace su propio cuerpo de acuerdo a ellas. Así, si

uno de los niños va muy despacio y se cae, el niño de atrás debe esperar y el de más atrás debe estar pendiente de no estrellarlo, etc. Además, con este ejercicio se pretende que los niños exploren su cuerpo de una manera distinta a como la usan en su vida diaria, y se den cuenta de sus capacidades. Cuando llegan a su meta, deben hacer vueltas de un extremo a otro del salón. En este caso también deben conservar las filas, seguir una serie de instrucciones y explorar las capacidades de su propio cuerpo, así como estar siempre pendientes del otro mientras hace un ejercicio individual. Luego, en la “última estación” los niños deben avanzar subiendo una pierna y otra guardando el equilibrio y siguiendo el ritmo de la música. Esto pone a prueba su coordinación y hace que se esfuercen por hacer movimientos que no sólo no conocen sino que pueden llegar a ser difíciles para ellos.

Apoyo

Este es un momento de contacto corporal, que sobrepasa el contacto que se tiene en la vida cotidiana, y lo pasa a un ejercicio de cooperación y de “cuidar” el cuerpo del otro que confía en los movimientos que haga. Se trata de ponerse en “4 patas”, uno al lado del otro. Uno debe recostarse sobre la espalda del otro (espalda con espalda) y dejarse caer hacia el otro lado para quedar en la posición inicial, y es el turno del otro. El otro es ponerse espalada con espalda, sentarse y volverse a parar sólo con el apoyo de las espaldas in usar las manos. Esto permite que los niños sean conscientes de lo que su cuerpo puede generar en el otro, cómo puede moverse para cooperar hacia un resultado, y cómo puede ser parte de un movimiento conjunto. Además, estos movimientos subvierten las pautas de contacto que se tienen en la vida cotidiana, para remplazarlas por un contacto en un espacio creativo, que sugiere un acercamiento distinto al cuerpo de sus compañeros, sin que este esté cargado de un significado cultural que genere una estigmatización o un juicio.

Juego asociación de palabras

Este juego es una manera de que los niños estén activos y logren proponer respuestas creativas y espontáneas de manera rápida. La idea es hacer una fila, y construir una historia palabra por palabra, completando lo que dijo el compañero anterior. Cada persona sólo puede decir una palabra. Así, este ejercicio permite que los niños generen una relación con lo que su compañero anterior dijo, y entiendan el valor de construir algo en equipo, teniendo en control sólo de una pequeña parte del resultado final.

Juego de las palmadas

Este juego es muy parecido al juego del “ya”, pero elimina por completo las palabras. Así, la señal se envía con una palmada a un lado, a otro o a cualquier espacio del círculo, y con contacto visual. La idea es que se haga de manera muy rápida, así que los niños deben estar muy atentos a las señales que reciben y prestos a mandar la señal que ellos quieren comunicar.

Calidades de movimiento

Las calidades de movimiento tienen un componente teórico. La idea es explicarles a los niños, con palabras y con ejemplos, las calidades de movimiento que usamos todos los días o que son características de un personaje o animal. Una vez que ellos entiendan cómo nos movemos con respecto al peso, al flujo, al espacio y el tiempo, deben lograr usar estas calidades en su propio cuerpo. En un comienzo como pura representación, más adelante llegar a encontrarlas en ciertos personajes y luego, en situaciones. La idea es que los niños puedan ser conscientes de que se mueven de una manera específica, puedan identificar patrones de movimiento y luego usarlos para representar algo. Esto es interesante porque le da a los niños elementos extra tanto de análisis de los movimientos de sí mismos y de los demás, como para crear figuras específicas en un momento que exija de imaginación y creación.

Estatuas + Calidades de Movimiento

En este ejercicio, la idea es retomar la idea de las estatuas, con las cuerdas y la relación con el otro, pero insertar el elemento de las calidades de movimiento. El hecho de que los niños puedan congelar una imagen de alguien que camina rápido, por ejemplo, da cuenta de una comprensión completa de las calidades de movimiento y de cómo estas influyen o pueden ser observadas en los comportamientos de sí mismos y de los demás. Además es un ejercicio de abstracción de la teoría, y de poder aterrizarla en momentos específicos, lo que le da la certeza a los niños de que no nos “movemos porque sí”, además de integrar los elementos mencionados en el ejercicio de las estatuas.

Imitación

Este juego permite reflexionar acerca de la diferencia. Se hacen todos en una especie de formación mirando al frente. Uno por uno, deben pasar al frente y hacer “lo que quieran” con

una música de fondo: muecas, gestos, baile, posturas. Los demás deben intentar imitar todo lo que la otra persona haga. Incluso, si esta persona pasa al frente y se queda quieta, los demás deben observar con detenimiento su postura corporal, sus gestos, sus ademanes, e imitarlos todos. Luego, esa persona va al puesto de otra que debe pasar al frente. Por un lado, este ejercicio tiene una alta carga emocional, ya que los niños deben ser los protagonistas de la clase por un momento en donde todos no sólo lo están observando, sino que lo están imitando. Por otro lado, es un ejercicio de creatividad y confianza en sí mismos, para poder hacer cosas que los demás no hayan hecho en ese momento de presión. Además, es la viva imagen de ponerse en los zapatos del otro, pues se trata de lograr, por un segundo, que el cuerpo encarne el cuerpo del otro. Exige además un respeto por el momento creativo del otro, y por lo que se le ocurre hacer en el momento. Así, no sólo se pone en los zapatos del otro en cuanto a sus movimientos corporales, sino también en sus emociones, que se representan en la forma como su cuerpo se mueve.

Flock

Este es un ejercicio de contacto corporal, y de entender las mínimas señales que emite el cuerpo, y responder a ellas como grupo. La idea del juego es que todo el grupo se haga junto, muy pegados unos a otros, como una bandada de pájaros o un cardumen de peces. La idea es que caminen y cambien de direcciones en el espacio, pero no debe ser de manera circular ni debe haber un solo líder dirigiendo la acción del grupo. Por el contrario, la idea es que cualquier persona del grupo, independientemente de si está en la punta o en la mitad, pueda hacer un cambio sutil de dirección, y por el contacto que tiene con los que están al lado, ellos deben sentir que hubo un cambio y deben también cambiar de posición. Así todo el grupo va cambiando de direcciones por el espacio, y se mueve en conjunto. Básicamente, este ejercicio exige estar extremadamente concentrado en el propio cuerpo, en lo que hace y en el contacto que tiene con el cuerpo de los demás, y responder sin hablar a las señales que emiten los otros cuerpos, que pueden ser casi imperceptibles.

4. La ejecución

Según los objetivos del Proceso-U, de la educación para la paz y del taller, se diseñaron las siguientes categorías que serán observadas durante los ejercicios y durante la evolución de los talleres:

Conciencia del propio cuerpo (Propiocepción)

A través de los ejercicios de coordinación y, en general, a través del movimiento, se busca que la persona sea más consciente de sus propios límites y prejuicios con respecto al cuerpo. Cómo se mueve, qué puede hacer, qué no, cuáles son las partes de su cuerpo, cómo se percibe frente a un sistema general de relaciones.

Conciencia del espacio (Límites)

Esta categoría busca dar un paso más en la conciencia del propio cuerpo, en el que no sólo se reconocen los movimientos y percepciones frente a las cosas, sino cuál es el comportamiento que adopta frente a un espacio creativo, en el que con algunos ejercicios se rompen las convenciones culturales y cotidianas de los movimientos.

Conciencia del cuerpo del otro (Relaciones)

En esta etapa del proceso, luego de haber entendido que se tienen ciertos prejuicios al moverse, y de reconocer el “límite” propio, se busca entender que cada persona tiene su propio “límite”. En este momento, el niño es capaz de ponerse en los zapatos del otro y ver que todos somos y pensamos diferente.

Movimiento corporal y su relación con las emociones

Al entender que el cuerpo reacciona y muchas veces actúa mediado por las emociones, en esta fase se trata de reconocer un cierto grado de vulnerabilidad del cuerpo propio y ajeno, y entender que puede haber formas distintas de actuar con respecto a eso, y que estas pueden depender de un autocontrol.

Comunicar paz / Comunicar violencia

Una vez que la persona es capaz de ponerse en los zapatos del otro y ha reconocido que existe un control que puede ejercer en el cuerpo, puede pasar a entender que las acciones que el cuerpo hace afectan directamente a las personas que están alrededor. Así, cuando se entiende que hay acciones violentas y acciones pacíficas y que todos hacemos parte del problema, se puede pasar a una voluntad de transformar la acción, que recorre los pasos anteriores y los materializa en un momento.

Manejo de conflictos

El manejo de los conflictos es lo que más se acerca al final del proceso, en el que se pueden reconocer estas reflexiones anteriores sin pensarlas mucho, y se pueden tomar acciones cuando se presenta una situación específica. En este caso, se busca que los niños encuentren una alternativa no violenta de comunicación corporal cada vez que se enfrentan a una situación conflictiva, fuera de los parámetros de los ejercicios.

No sólo las acciones del taller que van directamente ligadas a reconocer una actitud violenta o no violenta en ciertas situaciones ayudan a que los niños tengan una evolución hacia paz. El hecho de reconocer-se como cuerpo de especie, reconocer un espacio y compartir un momento de reflexión de lo que hacen con el cuerpo, son aportes que les pueden ayudar a tener una relación diferente con el mundo que los rodea fuera del salón de clase.

El taller se dicta una hora a la semana, con dos grupos de niños y adolescentes; el primer grupo es de niños y niñas de 9 a 11 y el segundo es de niños y niñas de 11 a 14 años. Está diseñado para 12 semanas, desde el 7 de febrero hasta el 2 de mayo de 2013.

Día	Tema	Objetivo General	Grupo	Ejercicios
7 febrero	Nos conocemos	Conocer los nombres de los integrantes del grupo y generar un ambiente de confianza.	9-11 y 11-14	Pasa- Pasa Juegos en círculo
14 febrero	Mi cuerpo en el espacio	Continuar conociendo al grupo y reconocer los movimientos que se pueden	9-11 y 11-14	Pasa-Pasa Vueltas Piernas

		hacer en un espacio creativo.		Salto
21 febrero	Mi cuerpo y la danza	Generar un espacio de no juicio y confianza en el que los niños se mueven y bailan libremente.	9-11 y 11-14	Pasa pasa Pautas de Movimiento
28 febrero	Taller de inglés	Los niños reciben todo el taller de danza otro idioma y entienden la importancia de reconocer la diferencia y que el mundo es mucho más grande que los propios horizontes.	9-11 y 11-14	Hablar en Inglés Improvisación de movimientos.
7 marzo	Transformación	Lograr que los niños representen y reconozcan situaciones negativas y propongan ideas de transformación.	9 -11	Pasa-Pasa Juego del 7 Calentamiento Estatuas Foto viva
			11-14	Pasa-Pasa Juego del 7 Calentamiento Estatuas Foto viva
14 marzo	El Otro	Ponerse en los zapatos de los demás por medio de la representación, darse cuenta que son diferentes.	9-11	Juego 7 Calentamiento Niveles Personajes
			11-14	Juego Ya Calentamiento Juego del Otro
21 marzo	Solidaridad	Entender la influencia que puede tener un cuerpo sobre otro, y ampliar por medio de la teoría las herramientas de representación.	9-11	Juego 7 Calentamiento Pared, Vueltas, Piernas Apoyo Calidades de Movimiento
			11-14	Asociación de palabras Calentamiento Pared, Vueltas, Piernas Apoyo Calidades de Movimiento Personajes
4 abril	Personajes	Lograr ponerse en los zapatos del otro en un ejercicio	9-11	Palmas Calentamiento

		mucho más consciente, y aprender a sobrellevar la competencia.		Personajes
			11-14	Palmadas Calentamiento Calidades de movimiento Estatuas con calidades de movimiento
11 abril	Diferencia	Entender que somos diferentes en nuestros movimientos y nuestras emociones, por lo que los juicios negativos no tienen fundamento y pueden llegar a herir a otras personas. Reflexionar sobre el trabajo en equipo.	9-11	Palmadas Calentamiento Pared, Vueltas, Piernas Imitación
			11-14	Calentamiento Flock Imitación
18 abril	Resolución de Conflictos	Hablar sobre problemas específicos que se han presentado en la Fundación, y entender que hay que generar espacios libres de amenazas y violencia.	9-11	Palmadas Calentamiento Imitación
			11-14	Conversación sobre conflictos Calentamiento Flock
25 abril	Diferencia y Conflictos	Aterrizar el concepto de diferencia a situaciones específicas y entender cómo eso puede generar conflictos.	9-11	Imitación
			11-14	Imitación
2 mayo	Mini-Teatro	Los niños hacen una muestra de lo que han aprendido bajo el tema del juguete, frente a toda la Fundación y obtienen un reconocimiento por su esfuerzo y su trabajo.		Los grupos mostraron sus talentos para el cuento, el baile y el teatro

5. El análisis

Como se explicó en el diseño metodológico, el análisis de las sesiones se hizo a partir de la observación de la comunicación corporal de los niños, luego de haber hecho una división de la

descripción detallada de los videos en categorías observables. Así, para la división de las categorías, se hizo la siguiente delimitación de las categorías:

Conciencia del propio cuerpo

- **Coordinación:** En los ejercicios, los niños siguen las instrucciones y mejoran su coordinación psicomotriz. También desarrollan la capacidad de seguir un ritmo y unas pautas de movimiento corporal específicas.
- **Concentración:** Es la capacidad de atención que tienen los niños durante el taller. Incluye escuchar las instrucciones, seguirlas, no hablar con sus compañeros.
- **Participación:** Los niños son conscientes de la importancia de su participación activa en el taller. Hacen las actividades y las hacen plenamente.

Conciencia del cuerpo en el espacio

- **Límites:** Los niños respetan y responden a la señal de silencio, al monitor de la puerta y a acuerdos de comportamiento como no ponerse los zapatos, no apoyarse en la pared, quedarse sentados, respetar los 3 avisos y llegar puntual.
- **Ubicación en el espacio:** Los niños logran hacer círculos, filas, figuras, trabajar en parejas sin obstruir el espacio de los demás.

Conciencia del otro

- **Cooperación:** Cuando hay trabajo en equipo o en parejas, los niños son capaces de interactuar activamente y aportar a la resolución del ejercicio.
- **Aceptación de la diferencia:** Respetan el hecho de que los demás piensan o actúan diferente a ellos mismos.
- **Límites corporales:** Cada ejercicio tiene una naturaleza en cuanto a la cercanía de los cuerpos. Los niños deben seguir esas instrucciones y no sobrepasar esos límites (sólo durante los ejercicios)
- **Respeto de la palabra:** Cuando hay espacios de reflexión o de participación, los niños deben ser capaces de respetar la palabra de sus compañeros, y no hablar al tiempo.
- **Respeto de la expresión:** En los espacios de creación, no debe haber burlas, interrupciones, comentarios ni irrespeto hacia los demás.

Emoción

- **Autocontrol:** Cuando haya momentos de emociones fuertes como rabia, tristeza, alegría, emoción, vergüenza, su expresión debe ser controlada dentro del espacio del taller.

Comunicar paz

- Los niños reconocen la comunicación de paz en acciones como abrazar, acariciar, sostener, ayudar, consolar, etc.

Comunicar violencia

- Los niños reconocen la comunicación de violencia en acciones como golpear, ignorar, empujar, pisar, rechazar, etc.

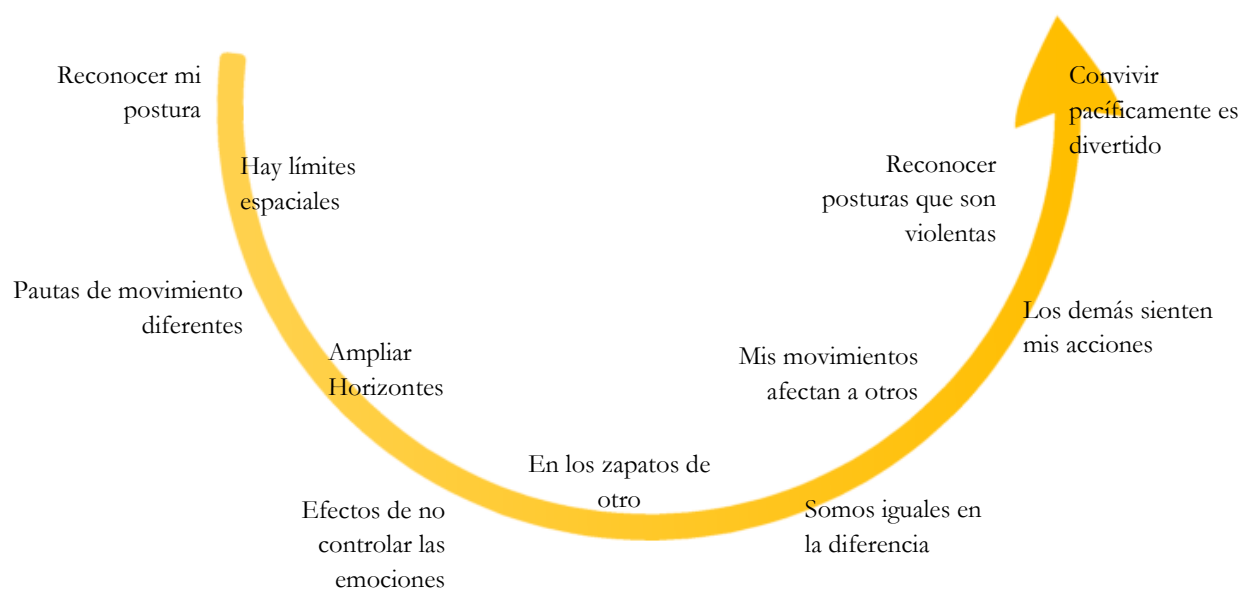
Resolución de conflictos

- Se registra lo que pasa cuando ocurre un conflicto durante el taller, o uno que haya pasado afuera y que afecte el desarrollo de las actividades. Los niños deben ser capaces de resolver los conflictos que se presentan de una manera pacífica, sin necesidad de mediadores.

Luego del texto explicativo de cada sesión, se rescata el aprendizaje que se considera más relevante, y se ubica en el lugar de la U que es más apropiado dependiendo de su naturaleza. Después se unen en una U completa, para tener un panorama general del proceso durante la totalidad de las sesiones.

El grupo de 9 a 11⁷

Sobre su proceso:



Por sesión:

✓ Sesión 1

Esta sesión fue el primer acercamiento a los niños, por lo que todo el tiempo de la sesión se ocupó en conocer los nombres de los integrantes y generar un ambiente de confianza. Muchos niños tenían una actitud que denotaba timidez. En términos generales, los niños estuvieron muy receptivos a lo que les proponíamos. Tal vez por ser la primera vez que hacíamos ciertos ejercicios, tenían problemas para coordinar, por lo que no pudimos hacer muchos ejercicios.

⁷ **Nota:** Las cuatro primeras sesiones no fueron registradas en video, por lo que el análisis se basa en los registros del cuaderno de campo y en las vivencias personales. Esto se debe, en primer lugar, a que las primeras sesiones estuvieron dedicadas a que los niños se sintieran en un ambiente de confianza, y las grabaciones podían interrumpir ese proceso. En segundo lugar, hubo que gestionar el permiso para hacer las grabaciones con la Fundación, lo que llevó una semana.

Reconocer mi
postura



✓ Sesión 2

En esta sesión los niños estaban un poco más confiados con la presencia de Catherine y yo, y con el espacio en general. Comenzaban a entender mejor los juegos y a coordinarlos, y repetimos lo de la semana anterior. Empezamos a ver algunas reacciones violentas de los niños con sus compañeros. Fuera del taller, en el parque, había unos niños peleando de una manera muy violenta, llorando y pegándose puños. Tuvimos que mediar la situación, y los niños justificaban por completo este tipo de acciones, lo cual nos dio pistas acerca del tipo de problemas que se presentan.

Hay límites
espaciales



✓ Sesión 3

En esta sesión hicimos pasos de baile con diferentes tipos de música. Los niños los coordinaban bastante bien, pero al conocer ciertas pautas, comenzaron las muestras de intolerancia hacia los errores de los demás. Siguiéron movimientos que no conocían y exploraron el espacio creativo y sus límites, se divirtieron, aunque esto ocasionó bastante desorden. Comienzan a entender las señales y a adquirir posturas que coherentes con el momento.

Pautas de
movimiento
diferentes



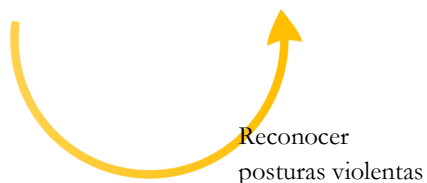
✓ Sesión 4

Este fue un día especial en la Fundación, porque era el día de inglés. Hicimos un taller en el que se unieron los dos grupos, con Catherine, Violeta y 2 orientadores de la Fundación. El taller fue todo un éxito, porque los niños estaban muy interesados en aprender inglés, y en entender lo que Cat decía. Además, Violeta tiene una presencia que inspira autoridad, y que los niños respetan muchísimo, por lo que el orden del taller estuvo mucho mejor que las veces anteriores. Los niños siguieron bastante bien las instrucciones y se divertieron mucho, aunque todavía no logran tener un buen contacto visual con sus compañeros en la mayoría de los juegos, y tienen un espíritu de competencia que los aleja de la cooperación y el trabajo en equipo, pues son muy individualistas.



✓ Sesión 5

En esta sesión, los niños muestran una confianza mucho mayor a sus compañeros, sus profesores y hacia el espacio creativo. El mayor logro de la sesión es que los niños lograron sacar conclusiones sobre las actitudes que pueden afectar las emociones de los demás, y propusieron unas formas para transformarlas, haciendo una representación y usando las pautas de movimiento que se les dieron. Algo que llama la atención es que en ocasiones, de manera involuntaria los niños cambiaban una postura agresiva por otra agresiva, cuestión que fue tratada cuando reflexionamos sobre cada foto. Los niños todavía son bastante intolerantes a la diferencia, y hacen muchos movimientos corporales de rechazo hacia las personas que les cuesta más trabajo lograr ciertas actividades. Por otro lado, hay muchas manifestaciones de violencia directa, relacionadas por lo general con posturas machistas. Aunque ya reconocen muchas señales y pautas del taller, aún tienen dificultades para seguir instrucciones, y algunos niños tienen actitudes de desafío a la autoridad. Sin embargo, estas actitudes las protagonizan uno o dos niños y no son una generalidad. Es más, se podría decir que aunque estos niños se constituyen en líderes negativos que dificultan el desarrollo del taller, la mayoría de los niños están concentrados y no se dejan contagiar por estas actitudes.



✓ Sesión 6

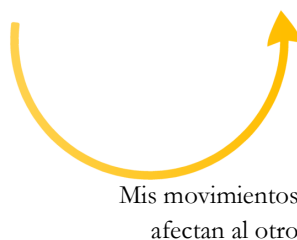
En esta sesión los niños demostraron ser muy creativos, tienen mucha habilidad para representar los diferentes personajes y acciones, para ponerse en el lugar del otro, y para reflexionar al respecto. Por otro lado, logran coordinar mejor en todos los ejercicios, pero siguen teniendo muy poca tolerancia al error, lo que hace que algunos niños no quieran participar o se aíslen por momentos del grupo. En general, estuvieron un poco distraídos, y algunos niños quisieron imponer el desorden. Algunos se dejaron influenciar, pero los que seguían participando del taller mostraron una evolución en todos los aspectos, y se mostraron muy interesados por los ejercicios, sobre todo por cómo hacer para representar a otros tan diferentes a ellos. Por otro lado, sigue habiendo muestras de violencia y de rechazo, que aunque no pasaron a mayores ni se convirtieron en verdaderas peleas, no las dejamos pasar y los niños entendieron que, por lo menos en este espacio, ese tipo de conductas frente a los demás no eran aceptables y tuvieron que ser corregidas en el momento, así tomara tiempo.



✓ Sesión 7

En esta sesión, los niños coordinan mucho mejor sus cuerpos en los ejercicios. Por otro lado, se muestran más comprensivos frente a los errores de los demás, y respetan más el espacio y las formas de los ejercicios que se salen de los parámetros, se enfrentan a movimientos más complicados y asumen el reto. No le tienen miedo a los ejercicios que

suponen un contacto físico más cercano, lo hacen a conciencia y son muy cuidadosos con sus parejas. Sin embargo, les falta un poco tener en cuenta a las otras parejas y distribuirse en el espacio, pero estos choques no produjeron conflictos. Los niños que por alguna razón no querían participar o se alejaban del grupo, se involucraron poco a poco sin que nadie les dijera nada. Sigue habiendo un poco de discriminación pero es más controlada, y los niños no se dejan influenciar por los pocos niños que se burlan o tienen manifestaciones violentas. Hubo algunos momentos en los que algunos niños tuvieron que separarse de su grupo de amigos, y buscaron soluciones sin problema. Hay peleas durante los ejercicios en las que toca intervenir, pero también hay manifestaciones corporales de apoyo y comprensión. Los conflictos que se presentan y las actitudes negativas frente al taller son cuestiones aisladas que no llegan a afectar el desarrollo general del taller ni el ánimo de los demás niños. Entienden las calidades de movimiento, las usan y analizan sus movimientos a partir de estas. Se entusiasman mucho con la representación de los personajes y de las acciones, y estas se ven enriquecidas por los nuevos conocimientos que han adquirido, reflexionan sobre sus movimientos desde otra perspectiva y de una manera enriquecida. Una niña dejó de participar en el taller porque se sentía avergonzada de su apariencia, cuestión que hay que mirar de cerca como caso particular.



✓ Sesión 8

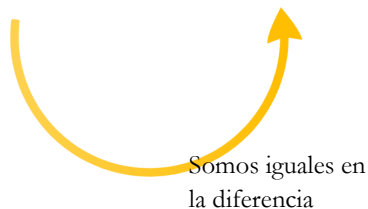
El objetivo de esta sesión no se cumplió. Los primeros ejercicios fluyen mucho mejor, los niños ya han entendido muchas pautas, respetan más a sus compañeros y logran apropiarse de los movimientos. Pero en el momento en que se enfrentan a lo inesperado y deben respetar una serie de turnos y representar algo sorpresa, además de adivinar lo que otro compañero está haciendo, no logran controlarse, están muy distraídos, no respetan el tiempo ni las reglas del taller, no tienen la paciencia para adivinar lo que sus compañeros están representando, no controlan las emociones de frustración y tienen respuestas algo desmedidas. Sin embargo, los pocos niños que alcanzaron a pasar adelante para hacer las representaciones hicieron un gran esfuerzo para no hacer mímica sino actuar las diferentes características de sus personajes. Por

otro lado varios niños hombres se niegan a representar papeles femeninos. En la mitad del taller empieza una pelea entre dos niños que por poco termina a los golpes, con actitudes corporales muy agresivas. Lo positivo de esta sesión fue que el desorden que se generó les hizo entender que la actitud de cada persona es clave para el desarrollo de un taller que beneficia a un conjunto de personas, y que actitudes negativas hacen que todo termine en caos.



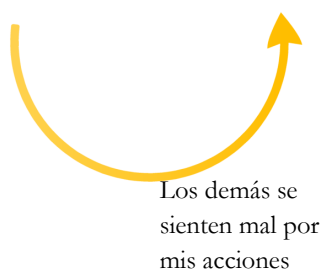
✓ Sesión 9

En la parte inicial del taller todo fluyó mucho mejor que en las sesiones anteriores. De cierta forma, los niños están apropiados de algunos ejercicios, los hacen con naturalidad y se han vuelto mucho más tolerantes a las equivocaciones de los demás. El ejercicio de imitación, que fue el centro de este taller funcionó bien en términos generales. Hubo un poco de desorden, niños que se sentían inseguros por momentos, se sentaban y luego volvían a participar. Unos pocos niños trataban de sabotear el momento de los otros al pasar al frente, se burlaban, los imitaban de manera exagerada, les dicen qué hacer. Pero el resto de los niños no se dejaron influenciar, y tuvieron un primer acercamiento a lo que significa hacer con el cuerpo los movimientos propios de otras personas. Al final de la sesión, el cierre fue muy productivo porque se logró el objetivo de conectar lo que pasó en el taller con el tema de la diferencia. Los niños expusieron lo que pensaban con respecto a este tema, y si bien no todos estaban de acuerdo, lograron respetar el pensamiento de los demás y generar una discusión activa y dinámica. Hablamos sobre los puntos en los que éramos iguales, qué nos hacía diferentes, de cuáles eran los estereotipos que nos calificaban, y que incluso éramos diferentes en la manera en como sentíamos las cosas que los demás hacen. Los niños salieron con una idea de lo que era “ponerse en los zapatos de los demás”, para luego realmente ocupar su lugar y que “los demás se pusieran en los zapatos de él”, cosa que simbólicamente fue muy importante.



✓ Sesión 10

Esta sesión fue mucho más corta de lo normal, pero logramos repetir el ejercicio de imitación completo, y los niños se mostraron muy animados y emocionados por pasar al frente, muchos que no lo habían hecho la sesión anterior se animaron a hacerlo y en general había un ambiente de respeto y concentración en el ejercicio. Empezaron a observar mejor y a imitar los gestos y no sólo el baile o la acción. Había tres niños que estaban tratando de dañar el comportamiento de los demás, en algunos momentos lo lograron, pero los niños que se dejaban influenciar se daban cuenta rápido de que estaban cometiendo un error y volvían a participar. Esos niños fueron los mismos que protagonizaron las manifestaciones de violencia que hubo durante el taller, así que al final se salieron. Esto es importante porque les demuestra a los niños que vale la pena aprovechar los aprendizajes del taller, y que es un espacio en el que la violencia no se admite.



✓ Sesión 11

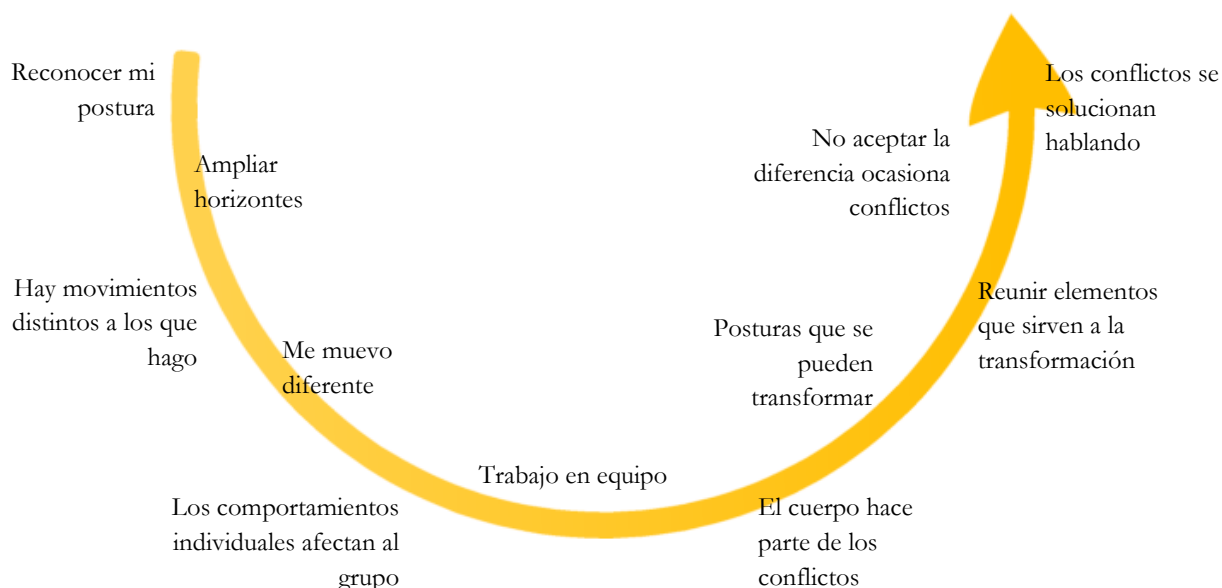
En esta sesión, el grupo de niños que normalmente quiere sabotear los talleres no, estaba. Tuvimos la oportunidad de bailar, de hacer ejercicios en pareja diferentes a los que ya habíamos probado, tuvimos espacios de creación en la que los niños pudieron correr, saltar, rascarse y buscar articulaciones con el cuerpo. Volvimos a hacer el ejercicio de imitación, y durante todo el taller se respiró un ambiente de calma y de respeto por lo que hacían los demás. Hubo manifestaciones corporales de apoyo y no hubo discriminación. Al final, las

reflexiones fueron muy productivas, los niños lograron hablar de cómo se sintieron en un espacio de convivencia pacífica, cuáles eran los movimientos que podían romper esa armonía y que en general, era mejor vivir así que en un ambiente de conflicto. Volvimos a hablar el tema de la diferencia, y ellos mismos hablaron de cómo todos estaban mejor si se respetaban mutuamente, y que incluso podían probar cosas nuevas sin miedo a ser juzgados.



El grupo de 11 a 14

Sobre su Proceso:



Por sesión:

✓ Sesión 1

En esta sesión hicimos una serie de dinámicas para generar un ambiente de confianza con los niños. En este grupo, los niños son más unidos que los del grupo de 9 a 11, tienen una mayor conciencia del trabajo en equipo. Sin embargo, están conformados en pequeños grupos de amigos, y algunos son mucho más dominantes que otros. Hay algunos que son muy tímidos y otros que son muy extrovertidos, lo que genera un ambiente de opuestos en el que es difícil llegar a la armonía. La sesión fue bastante corta, por lo que sólo permitió un primer acercamiento a conocernos.



✓ Sesión 2

En esta sesión los niños tenían más confianza, empezaron a coordinar mucho mejor los ejercicios. Desde este momento se pueden identificar unos líderes del grupo, que buscan siempre ser los primeros y encontrar un puesto delante de los demás. No tienen conciencia de equipo entre los distintos grupos. Los ejercicios que son diferentes a lo que ellos acostumbran, los toman por burla o se rehúsan a hacerlos, y los que son más comunes los disfrutan mucho y aprovechan el espacio para expresarse.



✓ Sesión 3

En esta sesión se hizo una primera aproximación a los ejercicios en parejas. Los niños comienzan a respetar mucho más el espacio, a seguir los movimientos y a superar la vergüenza. En esta sesión mejoraron también su postura frente al otro, respetaron las distancias y tuvieron buena disposición para hacer los ejercicios, aunque por momentos el grupo se dispersaba. Justo después del taller, uno de los niños agredió fuertemente a otro mucho más pequeño, por instrucción de otro niño. Esto nos dio pistas del grado de violencia directa que hay en este grupo.



✓ Sesión 4

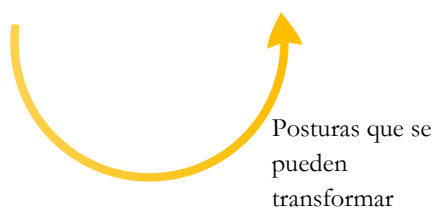
Esta sesión fue el taller de inglés que se hizo con los dos grupos al tiempo, por lo que las reflexiones son las mismas enunciadas más arriba.



✓ Sesión 5

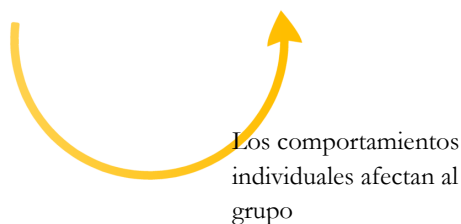
Esta sesión fue muy positiva, se pudo avanzar en el trabajo y los niños estaban muy receptivos, a excepción de un par de niños que no quisieron participar del taller y se sentaron a un lado. Durante el calentamiento, había algunos movimientos que les causaban vergüenza o risa, pero todos los intentan y los empiezan a entender como parte del espacio, y como una oportunidad de expresión que no tienen fuera de este espacio. Pudimos hacer una reflexión profunda sobre la relación de los movimientos y las emociones, y de cómo las pequeñas

acciones también podían ser violentas. A los niños les costó mucho trabajo pensar en formas de agresión que no fueran directas y físicas, así como pensar en términos medios y no siempre en opuestos, pero a medida que avanzó el taller pudieron pensar en maneras de hacer esta representación y reflexionar sobre los movimientos involuntarios que son groseros o afectan a los demás. Durante todo el taller fueron respetuosos del espacio corporal y las emociones de los demás, y no se presentaron conflictos ni situaciones de agresión. Los niños se divirtieron.



✓ Sesión 6

Esta sesión no fue tan positiva como la anterior. Los niños tienen mucha dificultad para asumir la competencia entre dos grupos, se desordenan, tienen muchas manifestaciones de violencia, no asumen bien la frustración y se descontrolan, no respetan los turnos ni los espacios de cada uno dentro del juego. Por otro lado, les cuesta bastante trabajo ponerse realmente en los zapatos de los demás y representarlos por medio de la actuación, sin hacer mímica de las características. Algunos niños se burlan del espacio y de sus compañeros. En cuanto a la etapa de calentamiento, los niños muestran mucha más confianza en sí mismos y en el grupo, coordinan mejor los movimientos y ya no les da vergüenza hacer movimientos diferentes a los que están acostumbrados. Sin embargo, estos comportamientos son positivos en la medida en que puede reflexionarse al respecto, y los niños pudieron caer en cuenta de que si bien ya casi son adultos, todavía se comportan como chiquitos, y que muchas veces lo que hacen puede dañar todo un ambiente y el trabajo de los demás.



✓ Sesión 7

En esta sesión, los niños aprendieron a usar las calidades de movimiento como una herramienta para la auto-observación, que les permite saber cómo se están moviendo en ciertas situaciones y ser mucho más conscientes cuando deban hacer un cambio en su cuerpo. Así, identificaron para qué les podía llegar a servir esto en su vida cotidiana, y que les podía permitir sentirse más seguros de sí mismos. Algunos niños no tienen en cuenta que lo que hacen afecta el desarrollo del ejercicio de todo el grupo, por lo que se ríen y hablan entre ellos; cuando les llamamos la atención, se frustran y deciden no participar, pero a medida que avanza el taller vuelven a incorporarse y adoptan una actitud mucho más positiva. No tienen ningún problema con los ejercicios de contacto físico, hay un ambiente de respeto y no hay ninguna manifestación de violencia física. Lo más importante de esta sesión fue que por iniciativa de los propios niños, el espacio de reflexión final fue un momento para expresar emociones y resolver conflictos. Por un lado, ellos mismos sacaron a la luz la idea de que es importante aprender a controlar las emociones en ciertos espacios, porque puede entorpecer el trabajo de los demás. Por otro lado, durante el taller se presentó un conflicto que quedó sin resolver, y uno de los niños esperó hasta el momento de la reflexión para manifestar sus sentimientos con respecto al conflicto, y se abrió el espacio para pedir perdón y reflexionar sobre lo ocurrido.



✓ Sesión 8

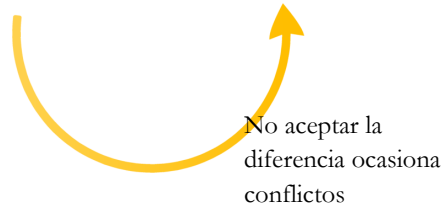
Esta sesión fue la oportunidad para que los niños reunieran lo que han aprendido en las sesiones anteriores. Con excepción de algunos momentos de distracción y algunos niños que decidieron no participar, todos estuvieron muy atentos y participativos. Durante el calentamiento, ya hacen cualquier movimiento, por extraño que sea, sin reírse o burlarse y sin que les dé vergüenza. Durante los ejercicios fueron muy creativos, usaron las cuerdas, las relaciones con los otros, los personajes, la relación con las emociones, las acciones, todo en un

solo ejercicio. Además durante el taller hubo varias demostraciones de afecto, ninguna de violencia y no se presentaron conflictos. Los niños disfrutaron de haber convivido de manera pacífica y haber aprovechado la oportunidad de aprender cosas nuevas.



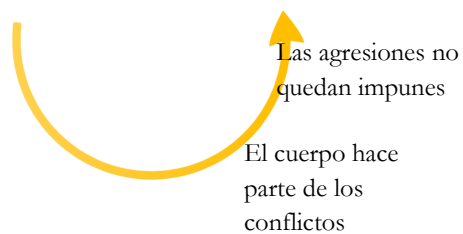
✓ Sesión 9

En esta sesión, el ejercicio de la bandada sirvió para que reflexionáramos sobre el trabajo en equipo, la cooperación, los momentos en que se pueden generar conflictos por la cercanía de los cuerpos y el aprender a escuchar el cuerpo de los demás, ya que por más de que les repetimos la pauta, no lograron hacer el ejercicio sin dar señales con la voz y sin que hubiera un solo líder. Por otro lado, en el ejercicio de imitación fueron bastante creativos y respetaron el momento de los demás, así como avanzaron en la imitación de gestos, más allá del propio baile. Hubo algunos niños que tuvieron miedo a pasar. Este ejercicio fue muy pertinente ya que antes de empezar el taller, hubo un conflicto en el que una de las niñas del taller fue molestada por un grupo de niños, incluyendo palabras de discriminación racial. Así que hablamos de los niños que por alguna razón tenían miedo a pasar, de la diferencia, de cómo se sintieron poniéndose en el papel y haciendo los movimientos de otra persona. Luego pudimos conectar estos aprendizajes con el problema específico que ocurrió antes de empezar. Dentro de las soluciones que los niños dieron para este tipo de problemas, se demoró en salir la que hablaba de brindar un apoyo. Hablaron más de “obligar” o de que “cada persona hace lo que quiere”. Lo valioso de esta sesión fue que a partir de los movimientos corporales, y de ponerse en una situación en la que las emociones y los estigmas pueden salir a flote, se pudieron hacer reflexiones sobre conflictos específicos, y los niños entendieron la gravedad de algunos de sus comportamientos sobre esa otra persona que piensa y siente diferente a ellos.



✓ Sesión 10

En esta sesión, la parte central fue la conversación sobre resolución de conflictos. Fue un espacio muy valioso, porque a partir de un conflicto que se presentó la semana anterior a esa, la dirección de la fundación decidió hablar con todos los del grupo. Se dieron cuenta, por un lado, que la fundación es un espacio en donde no se admiten este tipo de actos, y que realmente es un espacio libre de amenazas y libre de violencia, y que los orientadores están presentes todo el tiempo para proteger a los niños que sean vulnerados y para corregir a las personas que son vulneradoras, así que las cosas que pasan no quedan impunes. Pero además, fue un espacio para que los niños pudieran enunciar cuáles eran esas cosas que generaban un mal ambiente, y propusieran soluciones. Además aprovechamos este momento para que asumieran este tipo de problemas eran de todo el grupo, y que las personas que no estaban inmersas en el conflicto podían intervenir de muchas maneras. Así, los niños pudieron reconocerse como parte del problema, y como potenciales agentes potenciadores de esos ciclos de violencia, pero también como agentes de cambio y mediadores para la paz. Conectamos además todo esto con lo que veníamos trabajando en el taller, el tema de la diferencia y de la conciencia de que el cuerpo puede comunicar paz o puede comunicar violencia, y que de hecho puede ser el protagonista de todas esas acciones que ellos enunciaron como generadoras de conflicto y de sufrimiento en los demás.



✓ Sesión 11

En esta sesión, como una coincidencia, en este grupo tampoco asistieron los niños que normalmente generan desorden. Se generó un ambiente de confianza total en el que los niños, incluso los más tímidos, hicieron movimientos en el ejercicio de imitación que no son usuales. Hubo un ambiente de “burla sana” en el que todos pudieron hacer movimientos extraños y todos reírse sin que hubiera discriminación. Por otro lado, fuera del taller, hubo unos niños que asustaron a otro con una imagen de un libro, cuestión que les pareció muy graciosa. En el momento de la reflexión, logramos llegar a conclusiones muy positivas sobre el miedo y las emociones de los demás, que pueden tener motivaciones distintas a las mías, y no por eso deben ser objeto de burla o no reconocimiento. Todos los niños hablaron de a qué le tenían miedo, y qué no les gustaría que les hicieran. Fue una sesión muy positiva, pues se cumplieron los ejercicios y se comenzaron a ver sus resultados de manera contundente, en la reflexión de los niños acerca de los temas del taller.



Por categorías en el tiempo:

Propio Cuerpo

En términos generales, los niños se apropiaron poco a poco de los ejercicios y mejoraron su coordinación y su concentración. Cada vez con más facilidad, se enfrentaban a posturas y movimientos que se salen de las convenciones en su vida cotidiana. Este es un punto que vale la pena trabajar con énfasis, porque el hecho de que los niños cada vez tuvieran más facilidad para acercarse a los ejercicios, hizo que se pudieran buscar cosas nuevas y los otros ejercicios fluían con mucha más rapidez. Luego de haber pasado por todos los talleres, los niños son mucho más conscientes de lo que hacen con su cuerpo y cómo lo hacen.

Cuerpo en el espacio

Esta fue una categoría que tuvo muchos altibajos durante el desarrollo de los talleres. Si bien en términos generales los niños respetaban mucho más el espacio, aprendieron las pautas y manejaban las distancias dentro del espacio físico, sigue habiendo algunos niños que buscan romper estas reglas y contagiar a los otros de estas posturas desafiantes. Parte del balance positivo es que el grupo en general se dejaba influenciar cada vez menos por estas influencias negativas.

El otro

La mayoría de los ejercicios que se plantearon iban encaminados a despertar la conciencia del otro en los niños. Al comienzo de los talleres, a los niños les costaba mucho trabajo entender y aceptar la diferencia, sobre todo en lo que respecta a las capacidades para hacer los ejercicios, pues el carácter competitivo desesperaba a los niños más rápidos y no había respeto por quienes no lo lograban hacer con la misma rapidez. Sin embargo, creo que este fue el paso en el que se pueden ver más cambios. Los niños tienen una conciencia de que todos somos diferentes, y que hay que respetar esa diferencia, porque de lo contrario, se pueden generar conflictos y se pueden herir los sentimientos de los demás. A partir de los ejercicios, los niños entendieron que lo que ellos hagan con sus cuerpos también hace parte de la forma en como se relacionan con los demás, y que este conjunto de acciones puede incidir en la vida de los otros, y la vida de la comunidad en general. Tuvieron la oportunidad de “ponerse en los zapatos del otro” en varias ocasiones, y no sólo respetaron cada vez más los movimientos de los demás en los talleres, sino que se apropiaron de lo aprendido y lo enunciaron en las reflexiones de todas las sesiones.

Emoción

En los talleres no tuvimos la oportunidad de trabajar mucho este tema con ejercicios específicos. Sin embargo, los niños tuvieron que enfrentarse a momentos de frustración, rabia, emoción, vergüenza. A excepción de unos pocos casos, los niños reconocen el espacio del taller como un lugar en el que deben controlar las emociones, cosa que no necesariamente es positiva, ya que las manifestaciones de “explosión” de emociones ocurren de todas formas fuera del taller, y no ocurren momentos específicos que permitan el trabajo y la reflexión sobre el tema. En las últimas sesiones, cuando se trabajó el tema de la diferencia y en general, de la

relación con los otros, se habló de las emociones, pero en referencia a los sentimientos que se podían generar en los demás con nuestras acciones. Estos aprendizajes no estuvieron directamente ligados a la comunicación corporal, sino que se trataron de manera más general, identificando cuáles eran las cosas que producían sentimientos negativos y positivos en cada uno, y cómo había que respetar las vivencias de cada uno y no hacer juicios sin conocer.

Comunicar paz / Comunicar Violencia

En general, los niños no tienen mucho contacto con los demás con movimientos que se podrían denominarse pacíficos. Por el contrario, salen a la luz movimientos agresivos todo el tiempo. Incluso cuando los niños y niñas están jugando, la manera de divertirse consiste en pegar patadas, puños y empujones. Los más fuertes generalmente muestran su “superioridad” frente a los demás por medio de amenazas corporales de violencia directa (de tipo “sacar el pecho” y mover la cabeza hacia arriba de forma retadora). En las entrevistas y en las conversaciones, cuando se les preguntaba a los niños por qué es la violencia y qué es un movimiento violento, tenían muchos ejemplos para dar. En cambio, cuando les preguntaba por la paz, tenían una definición general de lo que significaba, pero les costaba mucho trabajo identificar cuáles eran los movimientos que podían hacer con su cuerpo que comunicaran paz. No puedo afirmar que durante el proceso la comunicación corporal de los niños se haya transformado de violenta a pacífica, pues incluso en los últimos talleres se evidenciaron momentos de mucha violencia. Sin embargo, puedo afirmar que los niños son conscientes de que su cuerpo, y saben que con ellos pueden comunicar paz y comunicar violencia. Que el cuerpo es una parte vital de la vida cotidiana y de las relaciones, por lo que es importante tener la conciencia y el autocontrol sobre el mismo. Los niños hicieron ejercicios en los que debían identificar estos opuestos, y reconocieron que los movimientos involuntarios también comunican violencia. En términos generales, pudieron identificarse como parte del problema, pero también como parte de la solución, desde la forma como actúan con su cuerpo.

Resolución de conflictos

Aunque los ejercicios de los talleres tampoco trataron este tema a profundidad, y los ejercicios que estaban planeados para hablar de este tema tampoco alcanzaron a hacerse, las circunstancias y las cosas que pasaron fuera de los talleres fueron la ocasión perfecta para hablar de esto, y para conectar lo que veníamos trabajando sobre la diferencia y las relaciones

con el tema de los conflictos. Además hubo una sesión particular en la que se puso en evidencia este tema. Puedo afirmar entonces, que los niños tienen muy claros los pasos para resolver los conflictos de manera pacífica, así como las acciones específicas (tanto corporales como verbales) que generan situaciones conflictivas, así como las cosas que deben hacer para resolverlas. Una vez más, los niños saben que son parte del problema, y que las cosas que hacen con el cuerpo son fundamentales para arreglar los problemas, lo cual es un primer paso hacia la transformación.

Sobre los aprendizajes

El proceso con los niños de los talleres en Soacha ha estado lleno de sorpresas, y ha tomado forma en la medida en que las semanas pasan. Una primera reflexión apunta a que el trato y la evolución de los talleres con cada grupo ha sido completamente distinto. La relación que tienen con el cuerpo los niños de 9 a 10 años, que son todavía niños, cambia sustancialmente con los niños de 11 a 14, que son adolescentes que se disputan entre la niñez y la adultez. Sin embargo, el balance general del proceso y de las cosas aprendidas va por la misma línea.

Este proceso ha enriquecido mi trabajo como bailarina, como comunicadora y como investigadora, pues ha logrado redefinir los supuestos que llevaba al trabajo de campo inicialmente. Yo esperaba encontrar una transformación en la comunicación corporal de los niños a partir de los ejercicios, desde una corporalidad violenta (cuestión que desde un inicio asumí) hacia una comunicación pacífica.

Si bien no puedo afirmar, ahora, al final del proceso, que los niños se comuniquen con el cuerpo de manera menos violenta, sí me atrevería a afirmar que han cambiado la forma como conciben su cuerpo, y son conscientes de que su cuerpo puede comunicar violencia, pero también puede cambiar esos patrones hacia una serie de actitudes corporales que pueden incidir de manera positiva en la manera como manejan sus conflictos, llevándolos a una resolución pacífica, que tiene menos consecuencias negativas tanto para ellos como para los demás.

Los niños que llegaron al principio del semestre a los talleres no son los mismos que asistieron al último; pero no ha sido una evolución lineal y progresiva. Por el contrario, ha sido una evolución que se ha caracterizado por la inestabilidad, y que muchas veces me han llevado a cuestionarme como investigadora, pues al esperar una transformación poco a poco, es frustrante cuando hay retrocesos en el camino, y esos momentos me llevaron a preguntarme sobre la efectividad de mi propio trabajo, y hasta de las iniciativas de cambio social en general. Pero esa inestabilidad me lleva a la primera conclusión de este trabajo: no hay que desfallecer. Los trabajos en construcción de paz son fluctuantes como las emociones, y los proyectos se comportan como organismos vivos, y no como máquinas productoras de cambio. Al final, es

precisamente de las decaídas de donde se sacan los aprendizajes más valiosos, pues son conclusiones que se sacan de errores y de vivencias, lo cual puede llegar a ser más emotivo que la generación de un conocimiento completamente nuevo, que no necesariamente está anclado a una emoción. Así, hay que estar atentos a las cosas espontáneas que ocurren durante los talleres o incluso fuera de ellos, para anclarlos a los objetivos y hacerlos parte de las enseñanzas.

Así mismo, los procesos ocurrieron de una manera diferente a como esperaba que fueran. Inicialmente, el plan era diseñar ejercicios diferentes para cada sesión, y trabajar las diferentes categorías a medida que pasaba el tiempo (cambiar de tema cada dos semanas, más o menos). Sin embargo, la dinámica fue cambiando a medida que las sesiones avanzaban, y terminó siendo mucho más enriquecedor repetir los ejercicios, y centrarse más en una de las categorías. Esto les permitió a los niños apropiarse de las dinámicas, hacer propuestas y avanzar en los aprendizajes de ese ejercicio en particular; esta evolución hubiera sido imposible de observar si se hubieran cambiado los ejercicios en cada sesión. En este caso, centrarse en la relación con el otro, en la manera como el cuerpo puede apropiarse de los movimientos de los demás, de cómo somos diferentes y de cómo ser capaces de imaginar las condiciones en que está el otro a partir de reconocer las propias formas de vivir la realidad, fue un hilo conductor que le dejó a los niños aprendizajes de todas las categorías. Si bien esto fue pensado como un paso más del proceso, creo que la facilidad con la que los niños se apropiaron del tema afirma y rectifica la dimensión comunicativa de la danza y el movimiento, y de cómo esta relación entre cuerpos es un ancla para entender las relaciones sociales de la vida cotidiana, y puede ser un punto fundamental de la generación de cambio desde un ámbito personal y reflexivo.

Así, el proceso más enriquecedor para mí como investigadora, fue el de “intuir” cuál era el movimiento del grupo, e ir adaptando los objetivos. En este sentido, el haber usado una matriz general de lo que se quería lograr a partir del proceso-U fue muy acertado, pues era un panorama general del cambio que se quería generar y sus pasos, pero permitía la flexibilidad que el grupo necesitó. De esta manera, creo que el uso de esta herramienta fue coherente con la manera de ser orgánica de la iniciativa, cuestión que posiblemente no se hubiera cumplido si se hubiera hecho un diseño más rígido, a manera de currículo.

Una de las conclusiones a las que llegamos con Catherine Busck fue que para este tipo de talleres, que no sólo buscan ser un espacio para el disfrute de la danza, sino que tienen un componente reflexivo acerca del cuerpo y sus movimientos, es fundamental que los grupos no superen los 10 niños. En términos generales, entre más grande era el grupo era más difícil controlarlo, llevar a cabo las actividades, pero sobre todo, lograr un espacio de reflexión en donde se sacaran conclusiones como grupo.

Por otro lado, en este caso, hay unos niños que podrían llamarse “líderes negativos”, que por su comportamiento durante los talleres dificultan su progreso. Cuando estos niños no venían a los talleres, los ejercicios fluían mucho mejor y había un espacio más tranquilo para hacer las reflexiones. Sin embargo, creo que la presencia de estos niños es fundamental para el proceso del grupo, pues son ellos los que a su vez pueden generar un cambio positivo y replicarlo en la comunidad, mucho más efectivamente que un niño más tímido e influenciable. El reto de quienes diseñan este tipo de iniciativas es llegar a interesar a los niños más difíciles, así como lograr que el resto del grupo no haga caso a este tipo de influencias negativas.

Algo muy importante que hay que rescatar, es que el marco en el que se hacen este tipo de iniciativas es fundamental para su desarrollo. Es decir, creo que son procesos que deben ir acompañados de un tratamiento integral en diferentes ámbitos de la vida de los niños, y que no se queden como una experiencia aislada. Así, el hecho de que este taller estuviera inscrito en el programa de la Fundación Proyecto de Vida, que reúne sus esfuerzos para que en todos los espacios los niños tengan el ejemplo y las oportunidades de aprender en un contexto de convivencia y cultura pacífica, hace que los aprendizajes del taller tengan un sentido para los niños y puedan ser apropiados de mejor manera. Por esto, la constancia en la asistencia tanto a la fundación como a los talleres es fundamental para ver un cambio, pues es la manera en como se pueden ir apropiando los conceptos y las vivencias poco a poco, y al final del proceso puedan trazar la evolución de su propio proceso.

Una de las recomendaciones que podría hacer a la Fundación Proyecto de vida, es que unifique los objetivos de educación para la paz y las metodologías para sistematizar las experiencias que se tienen desde los diferentes campos del saber, para que los niños encuentren, de manera repetitiva, los conceptos que se convierten más adelante en

herramientas transformadoras que pueden ser replicadas en sus comunidades. De esta manera, también se puede tener un panorama general de los resultados a partir de ciertas categorías de análisis, congruentes con lo que se podría llamar un plan de educación para la paz.

El último de los aprendizajes de esta experiencia, tiene que ver con la concepción que se tiene de lo que es violento. Esta es una mirada muy subjetiva y depende del contexto. Muchas veces, yo percibía comportamientos en los niños que para mí eran muy violentos, pero ellos parecían estar sólo jugando. Entonces, es en donde entra la importancia de la dimensión participativa de los talleres, y el hecho de saber que son ellos mismos sujetos de su propia transformación. Entonces, no se trata de respetar la visión del grupo y suprimir la propia, pero tampoco de llegar a imponer esas percepciones que además están cargadas de juicios de valor. La idea es llegar a generar un espacio de confrontación y diálogo, en el que se pueda abrir el debate sobre estos temas, y sobre todo, que se llegue a entender esa diferencia, para tener en cuenta al otro al momento de hacer una acción que podría llegar a ser percibida como negativa por alguien que es diferente.

Reflexiones Finales

Lo que cuenta pocas veces puede contarse

—Albert Einstein—

A manera de conclusión, quisiera reiterar que es urgente buscar el cambio en escenarios de conflicto como el colombiano. A través de la sistematización de esta iniciativa de construcción de paz a partir del trabajo corporal, se evidencia el campo de acción de la comunicación social en la investigación para la paz. Puede seguir los lineamientos de la comunicación para el cambio social, pero no necesariamente tiene que atarse a los procesos que involucren a los medios masivos o a las tecnologías de la información como base. Por el contrario, puede hacer uso de las maneras más básicas de la comunicación, como la comunicación corporal, que atadas a propuestas participativas, dialógicas y creativas, y alimentadas por teorías propuestas por otros campos del saber, pueden convertirse en verdaderas plataformas para la transformación.

Los procesos creativos a través de la danza y la comunicación permiten además una construcción de paz desde el ámbito personal, para luego pasar a lo relacional y finalmente a lo comunitario. Mientras una persona logre reconocerse a sí misma como parte de la red violenta y elija romper los ciclos de la violencia, está contribuyendo a un cambio que afecta de manera positiva la manera como se conciben los conflictos en una sociedad.

En el estudio de caso particular, la comunicación corporal, trabajada a través de la danza y el movimiento, demostró ser un foco que genera transformaciones en los comportamientos de las personas, siempre y cuando esté acompañado de procesos similares que le den continuidad, y que estén presentes en varios ámbitos de sus vidas. Lugares como la Fundación Proyecto de Vida, son lugares en donde el cambio es posible, pues apoyan procesos reiterativos y a largo plazo, que son los ideales para lograr un cambio profundo y sostenible en el tiempo.

La aplicación de una metodología y un diseño pedagógico afín a los planteamientos de educación para la paz, como el proceso-U, otorga herramientas fundamentales para la investigación para la paz, y elementos que aportan tanto a la teoría como al nacimiento de nuevas iniciativas prácticas.

Bibliografía

Alonso, J.C. (2003), *El estudio de caso simple, un diseño de investigación cualitativa*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Acción Social. (31 de marzo de 2011) Sistema de Información para la Población Desplazada (SIPOD).

Calderón, P. (2009), “Teoría de conflictos de Johan Galtung”, en *Revista Paz y Conflictos*, núm. 2 [en línea], Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, disponible en: http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf, recuperado: 8 de abril de 2013.

Cortés, C. (2001). *La comunicación al ritmo del péndulo: medio siglo en busca del desarrollo*, Bogotá, s.e.

Domenach, J.M (1981), *La violencia y sus causas*, París, Editorial de la Unesco

Dunna. Alternativas creativas para la paz [página oficial]: <http://dunna.org>

Ekman, P.W. et al. (1980), “Relative importance of face, body and speech y judgments of personality and affect”, en *Journal of personality and social Psychology*, núm.38, pp. 270-277.

Fisas, V (1987), *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*, Barcelona, Lerna.

Fundación Proyecto de Vida [página oficial], disponible en: <http://www.proyectodevida.org>

Galtung, J. (1969), “Violence, Peace, and Peace Research”, en *Journal of Peace Research*, vol. VI, núm. 3. pp. 167-191, Sage Publications

— (1981), *The true worlds. A transnational perspective*, New York, Free Press.

—. (2003), *Violencia Cultural*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Gordo, A. y Serrano, A. (coords.), (2008), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, Madrid, Pearson Educación.

Gumucio, A. (2004, mayo), “El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social”, en *Investigación y Desarrollo*, vol. XII, núm.1, pp. 02-23.

— (2006, 24 al 26 de agosto), “Tiempo de milagros: Tres retos de la comunicación para el cambio social” [ponencia] Seminario ‘Sin Comunicación no hay desarrollo’, Lima.

— “Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo”, [en línea], disponible en: <http://www.communicationforsocialchange.org/publications-resources?itemid=20>, recuperado: 10 de marzo de 2013.

La LAP en Colombia, (1985, noviembre 14 al 16) [Memorias] Taller Nacional, Bogotá, Noviembre 14 al 16 de 1985. Bogotá.

Le Breton, D. (2006), *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Lederach, J.P (1998), *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.

— (2008), *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*, Bogotá, Norma.

Lucas, A.; García, C. y Ruiz, J.A. (1999), *Sociología de la Comunicación*, Madrid, Trotta.

Mesa Interagencial de Soacha; Mesa de Análisis de la Situación Humanitaria de Soacha y Alcaldía de Soacha, (2011), *Soacha – 2012. Estado de avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, [en línea], Bogotá, PNUD, disponible en: http://www.pnud.org.co/2012/odm2012/odm_soacha.pdf, recuperado: 15 de abril de 2013.

Move This World, [página oficial], disponible en: <http://movethisworld.org>

Nordquist, K. (2007, marzo 16 y 17) “*The Spirit of Peace Education*” [documento de conferencia] Foro Metodologías y Experiencias en Educación para la Paz. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Parra, V. (2013, 18 abril), entrevistado por Meléndez, C., Bogotá.

Poyatos, F. (1994), *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Istmo.

Red de Hip Hop la Élite [página oficial]: <http://www.myspace.com/elitehiphop13>

Ricci Bitti, P. (1990). *La comunicación como proceso social*, México D.F, Grijalbo.

Rodríguez, C.; Obregón, R. y Vega, J. (2002). *Estrategias de comunicación para el cambio social*, Bogotá, Friedrich Ebert Stiftung: Proyecto Latinoamericano de medios de comunicación.

Rodríguez, C. (edit.), (2008). *Lo que le vamos quitando a la guerra: medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia*, Bogotá, Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005), *La formación de competencias ciudadanas*. [en línea] Bogotá, ACOFADE. Bogotá, 2005, disponible en: http://www.colombiapiende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168260_archivo.pdf , recuperado: 24 de marzo de 2013.

Salamanca, M.; Casas-Casas, A. y Otoyá, A. (2009), *La educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Santos, A (2011), *Video Institucional de la Fundación Proyecto de Vida* [en línea], Bogotá, FUDESA, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=HqvBMqtFIxc>, recuperado el 14 de abril de 2013.

Scharmer, O. (2006, septiembre-octubre), “Theory U: Leading from the Future as it Emerges. The social technology of presencing”, en *Fieldnotes* [en línea], The Shambhala Institute for Authentic Leadership, disponible en: <http://www.waisman.wisc.edu/naturalsupports/pdfs/summer/Theory.pdf> , recuperado : 26 de marzo de 2013.

Scribano, A. y Fiagari, C. (comps.), (2009), *Cuerpos, subjetividades y Conflictos. Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones en Latinoamérica*, Buenos Aires, Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Shilling, C. (2005), *The body and social theory*, Londres, Sage Publications.

Taylor S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Paidós, España.

Turner, B. S. (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, Fondo de Cultura Económica.

Torres, I.A. (2011), *Conflicto armado, crimen organizado y disputas por la hegemonía en Soacha y el sur de Bogotá*, [tesis de maestría], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Políticos.

Zaid, H. (2006, septiembre) “Conectarse con la fuente: El Proceso-U (U-Process)”, en *The Systems Thinker*, vol XVII, núm.7., [en línea], Pegasus Communications, disponible en: <http://reospartners.com/sites/default/files/ZH%20-%20Conectarse%20con%20la%20Fuente.pdf>, recuperado: 26 de marzo de 2013.