

**Abrazos que resuenan: herramientas teatrales para el desarrollo de la gestión
emocional en niñas entre los 8 y 15 años.**

**María Fernanda Quintero Caicedo
Michelle Tatiana Fernández Mosquera**

**Facultad de Artes Integradas
Universidad del Valle, Licenciatura en Arte Dramático**

Adriana Bermúdez Fernández

**Cali, Colombia
2025**

Índice

Contenido

Resumen.....	4
Introducción	5
CAPÍTULO I: Ecosistema emocional del cuerpo que habitamos	7
1.1. ¿Qué son las emociones?.....	7
1.1.1. <i>Clasificación de las emociones</i>	9
1.1.2. <i>Cuerpo/Emoción</i>	11
1.2. Emociones en la infancia y adolescencia	13
1.2.1. <i>Desarrollo emocional en la segunda infancia</i>	15
1.2.2. <i>Desarrollo emocional en la adolescencia</i>	17
1.3. ¿Qué es la inteligencia emocional?	18
1.4. Educación emocional	21
CAPÍTULO II: Cajita de herramientas creativas.....	23
2.1 Teatro comunitario y perspectiva de género	24
2.2 Juegos teatrales.....	27
2.2.1. <i>Juego</i>	27
2.2.2 <i>Juego teatral</i>	28
2.3 Cartografía corporal	29
2.4 El cuerpo expresivo y el ser creativo	33
2.5 Lo visual y lo sonoro como pulsos emocionales.....	35
2.6 Improvisación.....	36
2.7 Círculo de la palabra	38
CAPÍTULO III: Sistematización de abrazos que resuenan	41
3.1 Fundación Madrebarrio	42
3.2 Sobre la apropiación del espacio	43
3.3. Del cuidado y la sororidad	46
3.4 Encuentros	47
3.5 Juegos	59
3.6 Hola, miedo	63
Anexos	66

Conclusiones	67
Bibliografía	70

Resumen

El siguiente trabajo es el resultado de una investigación en la que nos hemos propuesto indagar el mundo emocional de la infancia, empleando herramientas teatrales como vehículo. En el proceso algunas de las preguntas que nos han guiado son: ¿cómo reconocer y nombrar las emociones?, ¿cómo se perciben las emociones en la infancia y en la preadolescencia?, ¿cómo validar las emociones con el teatro?, ¿cómo canalizar las emociones con juegos o ejercicios?, ¿cómo fomentar la empatía a través del teatro?, ¿cómo construir confianza en el colectivo?, ¿cómo fomentar la prueba y error? Con estas inquietudes en mente, hemos decidido poner a prueba los aprendizajes de esta investigación en el ejercicio de nuestra práctica docente realizada en la Fundación Madrebarrio del barrio Antonio Nariño con niñas entre 8 y 15 años.

Tema: Teatro e inteligencia emocional en la infancia.

Pregunta problema: ¿cómo generar estrategias pedagógicas por medio del teatro comunitario para la gestión emocional en niñas de 8 a 15 años?

Introducción

En medio de charlas, risas, llanto —mucho llanto—, abrazos de contención, comida rica —para levantar el ánimo—, Spinetta —que llega a las fibras del alma—, las discusiones de una familia que vivía en el piso de abajo y en una Cali hostil y ardiente, nos propusimos emprender este proyecto. Nuestra motivación: indagar en el mundo de las emociones por medio del teatro.

¿Cómo sería la vida si desde pequeñas hubiésemos recibido educación emocional? ¿Habríamos sin miedo? ¿Seríamos más empáticas? ¿Atravesaríamos mejor la incomodidad de nuestras emociones? ¿Seríamos más conscientes de cómo nos sentimos con los demás? ¿El teatro puede ser de ayuda para ser más conscientes de nuestras emociones? ¿Podemos aprender a nombrarlas, expresarlas, diferenciarlas, potenciarlas o regularlas a través del juego teatral?

Lo que sentimos está latente en el cuerpo, lo que callamos se revela con señales vivas como gestos, dolores, pulsaciones, movimientos involuntarios, dificultades para respirar, dormir o comer. “Todo nuestro ser resuena con la vida, experimentando ante sus desafíos variaciones fisiológicas que denominamos emociones, construyendo a partir de ellas, un complejo mundo psíquico que se va a expresar en conductas” (Céspedes, 2013, p. 10). En dichas circunstancias relacionarnos, incluso con las personas más cercanas, se vuelve una tarea difícil. Por ello, aprender a reconocer, nombrar y regular las emociones puede ser favorable para mejorar nuestras vidas. En la medida en que somos más conscientes de lo que nos está pasando, tendremos más capacidad de empatizar y comprender al otro.

Mediante el movimiento podemos hacer un mapeo sobre nuestro estado y cómo nos atraviesan las emociones en los espacios y con las personas de nuestro alrededor. El teatro nos enseña a movilizarnos desde ese lugar incómodo, a poner atención a las sensaciones que nos habitan, y a aceptarlas para transformarlas y crear mundos posibles. El juego, instrumento significativo en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, se puede promover, adaptar y aplicar de infinitas maneras según el contexto y sus necesidades.

Durante las distintas etapas de la infancia y adolescencia, el medio social tiene una fuerte injerencia en el desarrollo de nuestra personalidad y en la construcción de nuestra identidad.

La personalidad se refiere a un concepto social, y no puede pensarse como innata. A partir de su carácter cultural e histórico, se torna como algo inherente al individuo en el transcurso de su desarrollo; pero es determinada por los cambios ocurridos de una fase

a otra, en función de demandas sociales, culturales y personales (Da Silva y Calvo, 2012, p. 15).

Al crecer en hogares donde la figura de autoridad —madre, padre o cuidador— toma una postura de asumir y determinar nuestros modelos comportamentales sin fomentar la comprensión y la escucha, se da cabida a malestares como la culpa, negación, remordimiento, aislamiento o rechazo. Es común que se normalice el silencio o evasión de las emociones minimizando, negando, juzgando, desacreditando, distrayendo o apresurando con frases cotidianas que hemos adoptado como sociedad: "no llore", "no pasó nada", "no tiene motivos para ponerse así", "hay gente que está peor", "tan fea que se ve llorando", "así nadie la va a querer", "quédese quieta", "tan exagerada". *La familia es fundamental en el proceso evolutivo del menor. Esta le proporciona las primeras experiencias sociales que el infante utilizará para comprender el mundo e interiorizará para saber cómo se debe desenvolverse en él* (Luján-García et al., 2013, p. 94). No obstante, quien aprende a validar sus emociones, entiende por qué las siente y qué puede hacer con ellas, es una persona que está desarrollando su autonomía, amor propio, moldeando su carácter y atendiendo su sensibilidad para relacionarse con el mundo.

Con esta investigación y sistematización nos proponemos identificar herramientas teatrales que faciliten la educación de la gestión emocional a las infancias mediante una amplia gama de recursos, proponiendo una suerte de *cajita de herramientas*, que nos ha servido como base teórica para diseñar los talleres de teatro. Estas herramientas surgen de nuestro recorrido académico y de nuestras búsquedas personales, enriqueciendo así nuestra propuesta con experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo.

Para profundizar en los aprendizajes, hemos decidido ponerlos en práctica en la Fundación Madrebarrio —en adelante La Fundación—, ubicada en el barrio Antonio Nariño, en el oriente de la ciudad de Cali. Es una fundación que trabaja mediante misiones educativas orientadas por tres principios: *Amar y respetar la vida sin importar la especie, nunca utilizar la violencia, y compartir el conocimiento*. Actualmente cuenta con más de treinta niños, niñas y adolescentes entre los cuales hay población racializada, migrantes y víctimas del conflicto armado.

En este caso, hemos limitado el taller a la participación de las niñas asistentes a La Fundación, con edades entre 8 y 15 años; quienes han mostrado genuino interés por la danza y el teatro y, además, han tenido una experiencia previa con la danza decolonial. En ese sentido, identificamos que son varias las dimensiones y perspectivas sobre cómo crear un camino amigable —el artístico— entre la emoción y el cuerpo en la infancia y adolescencia, y lo vital que debe ser aquel reconocimiento para la reflexión y transformación.

CAPÍTULO I: Ecosistema emocional del cuerpo que habitamos

1.1. ¿Qué son las emociones?

Nos gustaría partir por la definición de Bisquerra: “Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (2003, p. 8). Según esto, hay algunos aspectos que merece la pena resaltar para comprender qué son las emociones.

En primer lugar, las emociones son mensajes que producen reacciones en nuestro organismo, contienen información sobre cómo nos percibimos a nosotras mismas, percibimos al otro y percibimos el entorno. Durante millones de años, nuestro cuerpo ha desarrollado formas de reaccionar para garantizar la supervivencia. Uno de los primeros centros emocionales que apareció en el cerebro fue el del olfato. En sus inicios era muy simple: Un grupo de células recibía un olor y lo clasificaba rápidamente en categorías esenciales para vivir —algo que se podía comer o algo que envenenaba, un posible aliado o un enemigo, un estímulo atractivo o una señal de peligro—. Luego, otra parte del sistema enviaba una orden inmediata al cuerpo: acercarse, alejarse, morder, huir. Lo que Goleman (1995) nos muestra es cómo, desde lo más primitivo de nuestro cerebro, los sentidos han estado ligados a las emociones y a la acción; un recordatorio de lo que las reacciones corporales que hoy sentimos tienen raíces muy antiguas.

En segundo lugar, actúan como impulsos para accionar. Cuando ocurre algo, —interna o externamente—, las emociones nos llevan a actuar —consciente o inconscientemente—. “Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana” (p. 22). De modo que impactan en nuestro pensamiento y comportamiento, influyendo en nuestra capacidad de adaptarnos al entorno, la expresión de necesidades y sentimientos, la toma de decisiones y el desarrollo de relaciones interpersonales.

Según Bisquerra las emociones se manifiestan en tres entornos: a los que llama *componentes o respuestas de la emoción, Neurofisiológicos*, son manifestaciones físicas en el cuerpo por la afectación de las emociones, es decir respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar por consecuencia de emociones intensas y frecuentes, que pueden producir problemas de salud; *Conductuales*, son todos aquellos rasgos faciales y el lenguaje no verbal

que comunican y permiten inferir el estado emocional; *Cognitivos*, que permiten evaluar el estado para identificar la emoción y darle nombre a través de la vivencia subjetiva, lo cual ayuda a obtener un mejor dominio del vocabulario emocional (2003, pp. 7-8).

Figura 1

*Concepto de emoción*¹

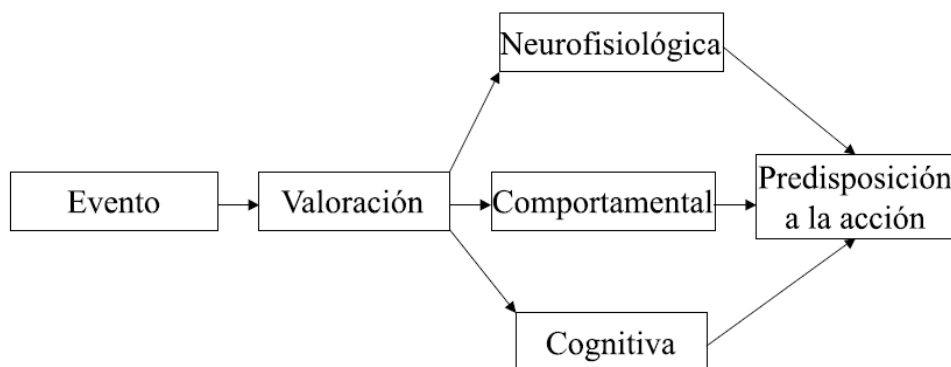


Figura 1
Concepto de emoción.

En general, este proceso ocurre en lapsos de tiempo muy cortos, de manera inmediata ante el acontecimiento y cada persona, según su experiencia y acervo cultural, reacciona de una manera única. Al crecer en contextos violentos, habría una mayor tendencia a reaccionar de manera agresiva contra sí mismo o contra los demás. Por fortuna, esto no es determinante, he ahí la importancia de la educación emocional. Somos capaces de hacer conciencia, desaprender y modificar comportamientos.

En el ámbito teatral, la emoción se convierte en materia prima para la creación. Así como la ciencia describe su origen biológico y su función adaptativa, en la escena estas mismas reacciones se traducen en presencia, respiración, ritmo y movimiento. Cada gesto, pausa o variación en la voz nace de impulsos internos que, al ser reconocidos y trabajados conscientemente, se transforman en lenguaje escénico. De este modo, el conocimiento científico sobre las emociones no queda aislado de la práctica artística, sino que enriquece

¹ Nota. Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

el trabajo del intérprete y del pedagogo teatral, permitiendo comprender de dónde surge lo que se siente y cómo canalizarlo creativamente para construir experiencias vivas en el escenario y en los procesos educativos.

1.1.1. Clasificación de las emociones

Existen diferentes categorías según la intensidad, duración e impacto que tienen en nuestra vida las emociones. No es lo mismo sentirse contenta por haber ganado un examen, algo probablemente de corta duración, que sentirse triste al pasar por un duelo tras la muerte de alguien querido, seguramente nos tomará más tiempo. Cada teórico propone categorizar de diferentes maneras, pero para efectos prácticos, nos guiamos por la propuesta de Goleman que diferencia entre: *emoción*, que son esas respuestas inmediatas —impulsos— al calor de los acontecimientos; *estados de ánimo*, los cuales perduran en el tiempo y tienen una intensidad más baja, pero a la vez pueden detonar arranques emocionales más intensos; *temperamento*, tiene que ver con la predisposición que tiene cada persona para evocar algunas emociones, está ligado a los rasgos de la personalidad; y *trastornos de la emoción*, que son casos severos que requieren un tratamiento profesional (psicología o psiquiatría), en los que una persona se puede sentir atrapada en un estado negativo como la depresión o la ansiedad (1995, p. 331).

Las emociones pueden ser placenteras o displacenteras y de alta o baja activación, en términos de las reacciones corporales que producen (Bisquerra, 2015, p.140). Si lo situamos en un mapa cartesiano cada emoción ocupa su lugar entre estos dos ejes, el miedo pone nuestro cuerpo en un estado de alerta (alta activación) y nos puede resultar desagradable (displacer); el aburrimiento también puede ser desagradable (displacer), pero en su lugar pone al cuerpo en una disposición menos enérgica (baja activación), el entusiasmo nos pone a funcionar de manera más ágil (alta activación) y resulta agradable (placer), y así con cada una de las emociones. Todo esto entendiendo que a veces puede haber una misma emoción que genera sensaciones opuestas (placer o displacer) según el contexto, como la sorpresa. De estas clasificaciones surgen las connotaciones que se le dan a las emociones como positivas y negativas, según el efecto que causan en nuestro bienestar.

Cabe hacer un apartado para puntualizar que no por ser positivas o negativas significa que algunas emociones sean buenas o malas. Socialmente se ha generalizado la creencia de que es malo sentir rabia, tristeza, miedo, envidia, celos, rencor, vergüenza o cualquier emoción de la connotación negativa; no tenemos el control sobre lo que sentimos, todas las emociones son válidas y existen para enseñarnos algo. En cambio, sí tenemos el control de lo que hacemos

con lo que sentimos, según Bisquerra: “Es en la predisposición a la acción donde está el peligro. Por esto es tan importante la educación emocional. Para entrenar a las personas a dar las respuestas apropiadas y evitar la impulsividad que causa grandes problemas” (2015, p. 14).

Ahora, ante la pregunta: ¿cuántas emociones hay y cómo se clasifican? Encontramos que cada autor podría dar una respuesta distinta. Es algo difícil de determinar debido a la gran diversidad de emociones existentes y al hecho de que cada persona las percibe desde la subjetividad, pero algunos autores han llegado a un acuerdo de definir las emociones básicas o familias de emociones como la ira, el miedo, la felicidad, la tristeza, el asco y la sorpresa (Ángulo, 2012, p.63 y Goleman, 1995, p.331-332), de las cuales se desprenden otras más complejas. Estas emociones básicas han sido elegidas por ser fácilmente identificables en las diferentes culturas del mundo e incluso en diferentes especies de animales, así, la ira se puede reconocer tan claramente reflejada en el gesto y corporalidad de un animal defendiendo su territorio, como de una persona en medio de una discusión agresiva. La siguiente tabla está inspirada en la clasificación propuesta por Goleman.

Figura 2

Familias de las emociones según Goleman²

Emoción básica	Emociones complejas	En casos extremos
<i>Ira</i>	Furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad.	Violencia, odio patológico.
<i>Tristeza</i>	Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación.	Depresión grave.
<i>Temor</i>	Ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror.	Fobia, pánico.
<i>Felicidad</i>	Placer, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis.	Manía.
<i>Amor</i>	Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación,	

² Nota. Goleman (1995, p.331-332).

	ágape.	
<i>Sorpresa</i>	Conmoción, asombro, desconcierto.	
<i>Asco</i>	Desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.	
<i>Vergüenza</i>	Culpabilidad, molestia, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación, contrición.	

Conocer esta clasificación de las emociones resulta fundamental para la creación escénica y el acompañamiento sensible. Entender que no toda tristeza es igual, que el miedo tiene diferentes formas de habitar el cuerpo, o que la ira puede ser tanto un impulso como un estado sostenido, nos permite crear desde lugares más auténticos. En el trabajo con las niñas, la Figura 2 funcionó como un mapa emocional que abrió posibilidades para identificar, nombrar y mover lo que sentían. En el teatro, estas distinciones afinan la expresividad; en la pedagogía, permiten leer con más cuidado lo que está en juego. Así, esta clasificación se vuelve una aliada para construir procesos más conscientes, cuidados y profundamente humanos.

1.1.2. Cuerpo/Emoción

Las emociones son, en esencia, movimiento.

La raíz etimológica de la palabra emoción es *emotio*, *emotionis*, que se deriva del verbo latino *movere* (moverse) el cual a su vez coincide con la misma raíz de motivación (*movere*). Además, contiene el prefijo *e* que implica “alejamiento”, “movimiento hacia”, esto sugiere que toda emoción tiene una tendencia o impulso a actuar y enfrentarnos a la vida cotidiana (Bisquerra, 2010, p. 464).

Esta reacción natural y orgánica ocurre en nuestro cuerpo mucho antes de que intervenga la parte del cerebro que piensa de forma lógica y racional. De hecho, para el desarrollo de este último, fue crucial el papel de las emociones que, tras ser percibidas en el cuerpo como sensaciones, generan recuerdos y aprendizaje, proceso esencial para la complejización del pensamiento (Goleman, 1995, p. 29-30).

Traemos a colación este tema para analizar la forma en que se conectan cuerpo, emociones y pensamiento. La educación emocional busca que cada una de estas dimensiones que nos conforma como seres humanos funcionen de una manera coordinada, armónica con las

demás y no de manera fragmentada, como estamos acostumbrados culturalmente. En este punto, es pertinente que profundicemos en el cuerpo, instrumento con el cual trabajamos en teatro y, referente a nuestro tema de estudio, buscamos comprender cómo este se ve afectado por las emociones.

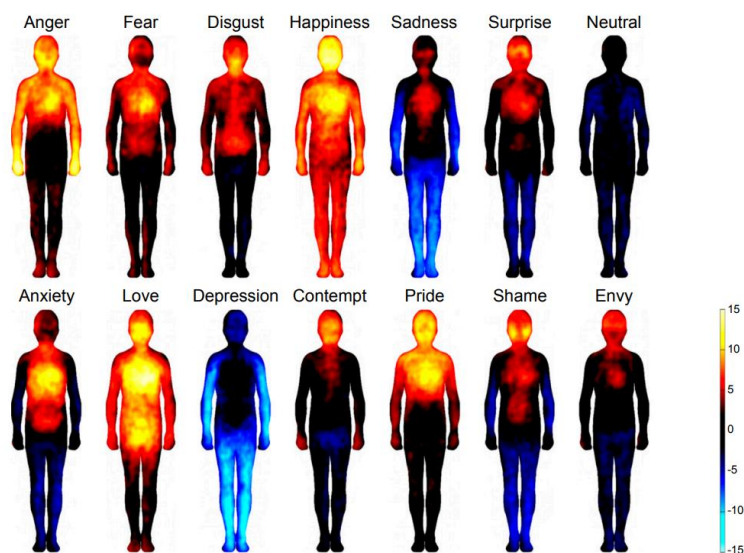
Podemos empezar reconociendo la corporeidad como el espacio individual: “El cuerpo es lo que somos, a través de él experimentamos nuestras emociones y nos conectamos con el mundo. Los cuerpos ocupan espacios y, a la vez, son espacios en sí mismos” (Guitart, 2012, p. 117). Las emociones entonces pasan por él, lo atraviesan, lo modifican, lo transforman. “El mundo de las emociones es una amplia medida de un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno” (Damasio, 2010, p. 175).

Ahora, no siempre las emociones surgen por la experiencia sensorial del cuerpo; a veces las emociones pueden surgir por la actividad cerebral (recordar, pensar o imaginar algo), pero incluso en estos casos hay repercusiones en el cuerpo. Damasio (2010) explica que, cuando una moción aparece, el cuerpo entero se pone en marcha antes de que podamos pensarlo. El cerebro envía una señal que despierta sensaciones físicas: el corazón late más rápido, los músculos se tensan, la respiración, el estómago se encoge o el rostro adopta una expresión sin que lo decidamos. En el miedo, por ejemplo, podemos salir corriendo, quedarnos quietos o sentir que algo se contrae por dentro. Todo esto ocurre en segundos, de manera automática, y nos recuerda que la emoción y que la emoción siempre empieza en el cuerpo.

La National Academy of Sciences de Estados Unidos realizó un estudio con el objetivo de demostrar que las emociones están asociadas con sensaciones corporales que son universales. En él participaron 701 personas y los resultados fueron comparados con estudios similares realizados en Europa y Asia, encontrando que estos coincidían. La siguiente imagen, parte de los resultados de dicha investigación, nos muestra un mapa corporal de las emociones, el cual indica de qué manera afectan algunas emociones al cuerpo, en qué zonas se localizan y si tienen un efecto de alta activación (colores cálidos) o baja activación (colores fríos) en las diferentes zonas. De esta manera se hace visible la forma en que las emociones nos preparan para accionar frente a los distintos acontecimientos.

Figura 3

*Bodily maps of emotions*³



La Figura 3 evidencia que las emociones no son conceptos abstractos, sino experiencias corporales concretas. Esta información fue clave para nuestra práctica docente, ya que nos permitió reconocer que el cuerpo puede ser leído como un mapa donde se expresan las emociones con intensidad variable. Comprender esto nos ayudó a diseñar ejercicios en los que las niñas identificaran zonas de tensión, activación o bloqueo, fortaleciendo así su capacidad de reconocer lo que sienten. Este enfoque se conecta directamente con las herramientas teatrales que desarrollamos más adelante (Véase 2.3 Cartografía corporal), donde el cuerpo es el punto de partida para trabajar la gestión emocional desde la acción, el juego y la representación.

1.2. Emociones en la infancia y adolescencia

La infancia es una época de descubrimiento perceptual y motor. Los infantes aprenden a reconocer rostros, alimentos y rutinas conocidas. Exploran flores, insectos, juguetes y su propio cuerpo. Cada día les brinda oportunidades para descubrir personas, objetos y procesos en el ambiente. Y el descubrimiento no sólo es interesante, sino que, además, facilita el aprendizaje y la adaptación.

³ Nota. Lauri Nummenmaa et al. (2014) Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-65)

Según Armus, desde el momento de su nacimiento, el niño cuenta con una capacidad esencial para interactuar socialmente. Sin embargo, esta capacidad solo puede desarrollarse si existe la presencia de un cuidador principal dispuesto a establecer esa conexión. En este sentido, se entiende que el desarrollo del bebé no puede darse en aislamiento. Además, en los primeros años de vida, el niño no puede regular por sí mismo sus emociones, lo que lo hace susceptible a experimentar estados emocionales intensos. Cabe destacar que esta regulación sólo es posible dentro de una interacción con otra persona. A través de gestos como abrazarlo, hablarle o tranquilizarlo, el niño encuentra serenidad en momentos de necesidad y comienza, progresivamente, a desarrollar la capacidad de gestionar sus propias emociones (2006, p. 12).

Por otro lado, los cambios que se producen durante este periodo generan crisis que impulsan al niño a buscar nuevas habilidades para atender sus necesidades, las cuales se tornan cada vez más complejas en sus relaciones sociales. De igual manera, la emoción se encuentra presente de diferentes formas en cada una de estas fases, ya que los periodos de transición y crisis conllevan cambios significativos que se inician con una base orgánica, a la cual se suman determinantes históricos y sociales (Da Silva y Calvo, 2014, p. 13).

Desde la infancia hasta la adolescencia, las emociones desempeñan un papel fundamental en el desarrollo, adaptándose a las características y desafíos específicos de cada etapa. Mientras que en la infancia predominan las interacciones con el cuidador principal, en la adolescencia surgen nuevos retos relacionados con la construcción de la identidad y la integración de múltiples roles sociales.

En cuanto a la adolescencia, Melina (2014) señala que esta se entiende como un periodo de transición entre la infancia y la adultez, caracterizado por profundos cambios en el autoconcepto, la identidad personal, la maduración sexual, el desarrollo cognitivo, el pensamiento abstracto y la creciente independencia de la familia (Berger, 2002; Harter & Monsour, 1992; Papalia & Wendkos, 1992). Según Harter (1999), durante esta etapa, el desarrollo cognitivo y las demandas del entorno social contribuyen a que los adolescentes construyan un autoconcepto más elaborado, integrando nuevos roles sociales en diferentes ámbitos como el académico, laboral, familiar e interpersonal, así como en diversos grupos y actividades (2014, p. 53).

De este modo, mientras la infancia sienta las bases emocionales a través de interacciones cercanas, en la adolescencia estas emociones se transforman y se amplían en función de nuevos contextos y roles sociales. Las emociones no solo influyen en el bienestar del individuo, sino que también impactan en su capacidad de aprender, relacionarse y enfrentar

desafíos, especialmente durante las transiciones significativas entre la infancia y la adolescencia.

En los procesos de crecimiento y desarrollo, los factores biológicos y socioculturales que están en constante transformación se evidencian en el individuo en diversos niveles: físico, motor, cognitivo, lingüístico, social y, por supuesto, emocional. De acuerdo con la subdivisión de etapas, la primera infancia ocurre entre los 0 y 5 años de edad, la segunda infancia entre los 6 y 12 años, y la adolescencia entre los 12 y 18 años. Cada una de estas etapas se caracteriza por diferentes rasgos: "Con todo, en cada etapa, existe una función que predomina sobre las demás: primero, la percepción; después, la memoria, la imaginación, y así hasta el establecimiento de la conciencia y la estructuración de la personalidad" (Da Silva y Calvo, 2014, p. 28).

Tener en cuenta las diferencias emocionales entre la infancia y la adolescencia fue fundamental para orientar nuestro trabajo. Entender los retos emocionales propios de estas edades nos ayudó a identificar necesidades concretas y posibles caminos de acompañamiento desde lo creativo. A partir de esta base, más adelante abordaremos la caracterización del grupo de niñas y adolescentes, tomando en cuenta cómo estas particularidades influyen en sus maneras de habitar el cuerpo, el juego y la relación con las emociones.

1.2.1. Desarrollo emocional en la segunda infancia

Durante la infancia, los niños experimentan un notable avance en su capacidad para concentrarse y recordar información. A medida que crecen, son capaces de razonar de manera lógica, pero aún requieren elementos tangibles y visibles para poder realizar operaciones. También comienzan a diferenciar lo que es real de lo imaginario, y su lenguaje se vuelve más fluido, acercándose al de los adultos (Yrsen, 2012, p. 15-16). Este crecimiento cognitivo no sólo les permite comprender mejor el mundo que les rodea, sino que también es fundamental para el desarrollo emocional, pues les da las herramientas necesarias para gestionar y expresar sus emociones de manera más efectiva.

A medida que los niños avanzan en su desarrollo, sus interacciones con las personas significativas se vuelven esenciales para su crecimiento emocional. En los primeros años de vida, el niño aprende a interpretar las reacciones de los demás a través de interacciones directas y las respuestas emocionales que recibe. Este proceso les permite comprender que las emociones son respuestas a situaciones y no solo reacciones espontáneas. Conforme los niños

se desarrollan, sus interacciones se vuelven más complejas. Aprenden a identificar patrones de comportamiento en los otros, lo que les permite reflexionar antes de actuar y reemplazar las acciones por palabras. El desarrollo del lenguaje verbal facilita este proceso al proporcionarles nuevas formas de expresar sus emociones y necesidades (Gallardo, 2006, p. 151).

A partir de los seis años, los niños empiezan a comprender que las emociones de las personas están vinculadas a sus creencias y pensamientos. Este desarrollo les permite reconocer con mayor precisión las emociones ajenas, lo que les ayuda a interactuar de forma más empática. Desde los cuatro años, los niños también comienzan a aplicar normas de expresión emocional, mostrando las emociones que son apropiadas para ciertas situaciones, aunque a veces no coincidan con lo que realmente sienten. Este comportamiento refleja una comprensión más profunda de las expectativas sociales y emocionales, lo cual es esencial para su integración en los grupos sociales (Delgado, 2009, p. 18).

La personalidad de los niños se forma a medida que sus relaciones con el entorno se hacen más complejas. Las experiencias emocionales, que se generan en interacción con los demás, son la base sobre la cual se construye la personalidad. Estas relaciones no solo les enseñan a identificar y comprender sus propias emociones, sino que también les proporcionan las herramientas necesarias para comprender las emociones de los demás. Este proceso de interacción continua favorece el desarrollo de una identidad emocional cada vez más sólida y autoconciente (Da Silva & Calvo, 2014, p. 12).

Ahora que hemos cubierto el desarrollo emocional en la segunda infancia, es fundamental observar cómo este proceso continúa en la adolescencia, una etapa que introduce nuevos desafíos emocionales y una mayor complejidad en las interacciones sociales, lo cual marca una transición significativa en el desarrollo emocional.

Esta evolución emocional se manifiesta en su forma de relacionarse, jugar, resolver conflictos y participar en dinámicas grupales. En nuestra práctica, pudimos observar cómo muchas de las niñas, al encontrarse en esta etapa, empezaban a construir vínculos más colaborativos, a expresar con mayor claridad lo que sentían y a desarrollar estrategias para integrarse o retirarse de una situación de manera menos impulsiva. Estas conductas, visibles tanto en los momentos espontáneos como en los ejercicios teatrales, nos dieron pistas valiosas sobre sus procesos internos. Estas señales fueron clave al momento de caracterizar al grupo, ya que permitieron entender no solo las edades cronológicas, sino los niveles reales de madurez emocional y las necesidades específicas que acompañaban a cada niña en su proceso.

1.2.2. Desarrollo emocional en la adolescencia

La adolescencia es una etapa llena de cambios y descubrimientos. No solo el cuerpo se transforma, sino también la forma en que percibimos el mundo y nuestro propio ser. Es un período donde las emociones cobran una gran intensidad, a veces generando entusiasmo y confianza, y otras, incertidumbre y frustración. En medio de esta montaña rusa emocional, en la adolescencia se intenta construir una identidad y encontrar un lugar en la sociedad, proceso que puede ser desafiante y, en ocasiones, abrumador.

Sierra, define que, la adolescencia es una etapa llena de transformaciones, como lo indica su etimología. En latín, "adolescere" implica "crecer" o "madurar", pero también se asocia con la raíz griega "adolescer", que hace referencia a un estado de sufrimiento o falta, lo que refleja la transición que vive el joven al dejar atrás la infancia sin haber alcanzado aún la adultez. Este proceso intermedio pone al adolescente en una etapa de búsqueda constante de identidad, un periodo en el que aún no sabe quién será en el futuro (2009, p. 65).

El adolescente sabe que ya no es un niño, pero aún no sabe qué será en el futuro, lo que lo instala en un punto intermedio, en pleno proceso de búsqueda de su identidad. Massa y Álvarez (2000) subrayan que el sentido de identidad tiene dos aspectos fundamentales:

Primero, la conciencia de sí mismo, en la que la autoestima juega un papel clave, especialmente a través de la aceptación del propio cuerpo. Este aspecto se vuelve crucial en la adolescencia, especialmente en contextos latinoamericanos, donde la presión por cumplir con estándares de belleza y éxito puede ser más evidente debido a los medios de comunicación y la cultura popular; en segundo lugar, está el ajuste a las demandas sociales, que, en la región, se encuentran profundamente influenciadas por el contexto familiar y las expectativas socioculturales. En muchas comunidades latinoamericanas, el concepto de "familia" sigue siendo esencial, y la adolescencia está marcada por una fuerte interdependencia familiar, lo que puede generar tanto apoyo como conflicto en el proceso de autoafirmación del adolescente (p. 84).

La búsqueda de identidad, a pesar de que es un proceso común, varía según el contexto. En Latinoamérica, la adolescencia no solo se ve desde lo biológico, sino que está influenciada por la cultura, las tradiciones y lo social, haciendo que cada joven viva esta etapa de manera única, según su entorno.

Irene Silva señala que la adolescencia se vive de manera diferente según el contexto, y esto se ve reflejado en la diversidad de tradiciones y costumbres que acompañan la transición de los jóvenes hacia la adultez. En países como México, Argentina, Brasil y otros de la región,

es común que existan rituales de paso como las fiestas de quince años, los "18" o celebraciones similares, que marcan simbólicamente el paso a la madurez. Sin embargo, esta transición no siempre es sencilla, especialmente en contextos de pobreza o marginación social, donde las oportunidades para un desarrollo pleno pueden ser limitadas. Estos factores sociales crean una experiencia de la adolescencia que puede estar marcada por tensiones, desigualdades y desafíos adicionales, lo que afecta la forma en que los jóvenes de la región construyen su identidad (2007, p. 12).

Aunque los estudios sobre la adolescencia destacan los procesos de construcción de identidad y la búsqueda de autonomía, en nuestra práctica docente evidenciamos que estos procesos se ven profundamente atravesados por el entorno. En el contexto específico del grupo con el que trabajamos, una comuna popular de Cali, que caracterizaremos a detalle más adelante, muchas adolescentes ya estaban inmersas en realidades que les exigían fuerza, adaptabilidad y madurez afectiva a una edad muy temprana, habitando cuerpos sobre los que ya pesaban discursos externos: sobre cómo debían verse, comportarse o sentir.

Estas vivencias se hicieron visibles en el espacio del taller: en la forma en que se relacionaban entre ellas, en las resistencias al contacto corporal, en los silencios que aparecían frente a ciertas preguntas, o en la potencia con la que expresaban emociones en escena cuando lograban sentirse seguras. La teoría nos ofreció un marco para comprender y el encuentro con sus cuerpos, voces y tiempos reales nos permitió diseñar una propuesta pedagógica y artística coherente.

1.3. ¿Qué es la inteligencia emocional?

La palabra inteligencia implica comprender, conocer o darse cuenta. Surge del verbo intellego – intellegis – intellegere – intellexi – intellectum, atendiendo al producto de un leer dentro, un recoger en el interior. De esta manera, se asume inteligente aquel que “comprende, conoce, o se da cuenta de algo tras haber vuelto la mirada sobre sí mismo, con el propósito de recoger en su interior” (Martin, 2007, p. 40).

Frente al tema, la inteligencia ha sido definida desde muchas teorías, Sternberg creó *La teoría Triarquica*, en la cual explica que la inteligencia está compuesta por tres subteorías: *la Componencial*, son las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno; *la Experiencial*, intenta comprender la inteligencia en términos de relaciones entre individuo y su experiencia a

lo largo de su ciclo vital; *la Contextual*, considera la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su contexto. (Sternberg & O'Hara, 2005, p. 25)

Ahora bien, Luján et al (2025), en su libro *Desarrollando el potencial humano a través de las inteligencias múltiples*, menciona que:

Gardner estableció ocho inteligencias iniciales (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista), cada una con sus propios procesos neurológicos y manifestaciones culturales. A diferencia de las teorías tradicionales, su modelo no jerarquiza estas inteligencias, sino que las considera complementarias y contextuales (p. 12).

En consecuencia, las teorías siguen ampliándose, reformulando la concepción de la inteligencia y dan pie al desarrollo de nuevos constructos como la *Inteligencia emocional*, que surge en el año 1990 introducido por los psicólogos Peter Salovey y John D. Mayer gracias a su artículo científico titulado *Emotional Intelligence*. Ellos definen la inteligencia emocional como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1994, p. 4).

Este término ganó mayor difusión gracias a Daniel Goleman en 1995. Se refiere a la habilidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras emociones y las de los demás. Esta capacidad es esencial en nuestra vida cotidiana, ya que influye directamente en nuestras relaciones y en nuestro bienestar general.

Bisquerra explica que Peter Salovey y John D. Mayer desarrollaron la idea de la inteligencia emocional en cuatro áreas conectadas. La primera, es *la percepción emocional*, que consiste en captar y expresar las emociones; la segunda, es *la integración emocional*, donde las emociones se integran con los procesos de pensamiento y afectan la cognición; en tercer lugar, se encuentra *la comprensión emocional*, que implica interpretar las señales emocionales en las relaciones y comprender sus implicaciones y significados; finalmente, *la regulación emocional* se refiere al uso de los pensamientos para fomentar el crecimiento personal, emocional e intelectual (2003, p. 13).

También, Bisquerra define la inteligencia emocional como la habilidad para reconocer tanto las propias emociones como las de los demás. Esta habilidad incluye la autorregulación,

que consiste en encontrar un equilibrio entre la impulsividad y la represión, evitando que cualquiera de estos extremos sea perjudicial. Lograr una buena regulación emocional es esencial debido a que nuestras conductas pueden afectar las emociones y actitudes de quienes nos rodean. Por eso, la consciencia y el control emocional son habilidades clave para el crecimiento personal y social. (2012, p. 8)

En esta misma línea, para Goleman, la inteligencia emocional se compone de cinco aspectos clave: *Conocer y ser consciente de las propias emociones*: es importante reconocer los sentimientos en el momento en que ocurren, ya que la falta de conciencia emocional puede llevar a que las emociones se desborden; *manejo de las emociones*: se refiere a la habilidad para ser consciente y gestionar los propios sentimientos, esto ayuda a suavizar reacciones como la ira, la furia o la irritabilidad, ayudando así a fortalecer las relaciones interpersonales; *automotivación*: está vinculada a las emociones y es la capacidad de dirigirlas hacia la acción para alcanzar objetivos. Es crucial para concentrarse, mantenerse motivado y trabajar de forma creativa. Esto se acompaña de autocontrol emocional, que implica retrasar la satisfacción de nuestros deseos inmediatos y resistir la impulsividad, lo que facilita el enfoque, la planificación y la ejecución de metas a largo plazo; *reconocer las emociones de los demás*: desarrollar empatía y altruismo, lo cual nos permite conectar con las personas, comprender sus necesidades y responder adecuadamente a sus deseos; *establecer relaciones*: consiste en la habilidad social para manejar las emociones, interactuar de manera efectiva y liderar con suavidad y eficacia (2003, p. 19).

En conclusión, la inteligencia emocional, como se ha discutido, implica la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. Goleman destaca cinco aspectos clave para este proceso, mientras que Bisquerra enfatiza la importancia de reconocer las emociones en uno mismo y en los demás. Sin embargo, Bisquerra también señala que “el etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje”, lo que puede generar la sensación de «no sé qué me pasa» (2003, p. 13). Esta dificultad para nombrar las emociones es particularmente relevante en la infancia y adolescencia, cuando se están desarrollando las habilidades para comprender y regular las emociones. La falta de un vocabulario emocional adecuado puede afectar tanto el bienestar personal como las interacciones sociales. Por ello, el desarrollo emocional en estas etapas es fundamental, ya que las habilidades adquiridas influyen en el bienestar y comportamiento a lo largo de la vida.

1.4. Educación emocional

Si bien existen diversos modelos de inteligencia emocional, se ha llegado al acuerdo de que hay unas *competencias emocionales* que cada persona debería desarrollar en aras de tener una mejor calidad de vida, la meta es el bienestar personal y social. La educación emocional propone estrategias para conseguir o trabajar los siguientes objetivos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia o la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir. (Bisquerra, 2009, p. 163)

Bisquerra (2003) denomina a los contenidos que se abordan en los procesos formativos de educación emocional como el *marco conceptual de las emociones*, cuestión que hemos abordado anteriormente en este trabajo: qué son las emociones, qué tipos de emociones existen y cuáles son sus características (por qué se producen, efectos en el cuerpo, predisposición a la acción, etc.). Debido a la transversalidad de estos conocimientos, se recomienda que en la enseñanza prevalezcan las actividades prácticas, antes que las teóricas, donde se involucren el cuerpo y los sentidos, Èlia López Cassa menciona “la música, los títeres, los cuentos y los juegos” (Bisquerra et al, 2011, p. 79) como ejemplos de recursos que facilitan la conexión emocional.

La educación emocional ha constituido sus bases metodológicas contemplando diferentes teorías que la enriquecen y alientan un crecimiento continuo, a continuación mencionaremos algunos. A propósito de la psicología, se tiene en cuenta la *teoría del aprendizaje social* de Bandura, que fue una de las primeras teorías en reconocer que los factores internos y externos del individuo son igualmente importantes e influyentes en los procesos de aprendizaje y que están interactuando constantemente, aquí se distingue entre el aprendizaje activo (aprender haciendo) y el aprendizaje vicario (aprender observando), este último aporte

cobra mayor relevancia teniendo en consideración que aprendemos de la gestión de las propias emociones observando el comportamiento de quienes son referentes en nuestra vida cotidiana, por ende, puede ser una herramienta implementada estratégicamente en procesos educativos. Por parte de la pedagogía, la educación emocional toma como base el *enfoque constructivista*, que recurre a la memoria activa integrando los conocimientos previos del individuo en pro de construir de manera significativa nuevos conocimientos. El *modelo sistémico* entiende al sistema como un conjunto de elementos que interactúan unos con otros (Martínez-Otero, 2021, p. 17), y reconoce a la comunidad como un sistema, esto aplicado a los procesos socioeducativos nos lleva a una perspectiva global en la que los cambios en el individuo afectan a la comunidad y viceversa.

El concepto de educación emocional no está necesariamente ligado a la educación formal (Bisquerra et al, 2011). Desde el momento del nacimiento estamos adquiriendo información sobre las emociones en todos los entornos que nos relacionamos con lo cual, la educación emocional resulta más amplia que los temas de escolarización, de índole transversal, por lo tanto se puede y se debería impartir educación emocional tanto en la familia, como en organizaciones o colegios, y para ello se requiere formación (p.16).

CAPÍTULO II: Cajita de herramientas creativas

Después de haber explorado desde el punto de vista científico y psicológico el mundo de las emociones y cómo estas influyen en nuestra vida y desarrollo, podemos comprender que no solo son experiencias internas sino también externas y que son un reflejo de las realidades sociales que vivimos. Las emociones están profundamente conectadas con nuestro entorno, las relaciones que cultivamos y las estructuras sociales en las que estamos inmersas.

Es pertinente centrarnos en el teatro y cómo a través de él podemos aprender a dar lugar a lo que sentimos, nombrarlo, atravesarlo, tener memoria de esos tejidos emocionales y desaprenderlos para construir nuevos caminos de ser necesario.

A continuación navegaremos por aquellas herramientas teatrales aprendidas a lo largo de nuestra formación académica y que según lo aprendido en la primera fase de investigación sobre las emociones, encontramos oportunas para abordar un proceso de educación emocional. Las hemos nombrado *Cajita de Herramientas Creativas* con el fin de recurrir a la ternura y retornar a la infancia como ese lugar en el que atesorábamos las cosas más significativas con las que jugábamos y explorábamos el mundo de la imaginación.

En relación con eso, hablaremos del teatro comunitario, que emerge como una herramienta poderosa y se convierte en un espacio en el que las emociones pueden ser expresadas, comprendidas y transformadas colectivamente; los juegos teatrales, que al ponernos en estado de presencia pura, nos permiten conectarnos con nuestro mundo interno a la par que fortalecemos vínculos y abrimos espacios para el acto creativo; la cartografía corporal como mecanismo para situar las emociones en nuestro cuerpo; la expresión corporal como vehículo para transitar las emociones y como motor creativo para expresarlas; los estímulos sonoros y visuales como vías hacia las subjetividades creativas; la improvisación para liberar emociones y pensamientos ocultos en el inconsciente; y, finalmente, el círculo de la palabra como un espacio de escucha activa donde se teje el conocimiento y se valora la opinión y participación de todas las personas.

Los anteriores fueron elementos que a nosotras nos sirvieron como base para llevar a cabo la práctica docente, proceso del que hablaremos a detalle en el Capítulo III, pero que conviene tener presente para algunos ejemplos prácticos. También, consideramos que el mismo contexto nos sugirió el camino para tomar decisiones, como la del teatro comunitario y no otro tipo de teatro, al no ser un espacio de índole académico, sino popular, y atravesado por unas condiciones específicas, como el hecho de que todas las participantes fueran niñas y parte de

ellas población racializada. Dicha información en términos de la interseccionalidad⁴ implica que ubiquemos la relación del grupo con su comunidad y con las distintas esferas sociales, esto con el fin de visibilizar las desigualdades que se ven reflejadas en menos oportunidades de acceso a la educación, el arte y la cultura.

Lo comunitario no está en que se cobre o no la entrada, o en que se presente o no en espacios teatrales convencionales; lo comunitario está en que se comprenda las particularidades del territorio en donde se origina, se aborden los temas desde una mirada diferente a la que se reproduce en los medios masivos de información y se rompa con los discursos hegemónicos, lo que abre la posibilidad de tratamientos alternativos (Forero y Rueda, 2023, p. 258).

En ese sentido, cuando hablamos de perspectiva de género entendemos que desde la infancia, las niñas son vistas socialmente de manera diferente a los niños, combatiendo normas que limitan su libertad para vivir y expresar sus emociones de forma segura. El teatro además de ayudar a liberar emociones permite también que las niñas puedan cuestionar aquellos roles impuestos por la sociedad y explorar nuevas formas de ser y de estar en el mundo.

[...] existen distintos mundos emocionales contruidos socialmente e impuestos por el patriarcado entre niños y niñas resaltando los roles de género en la socialización e instrucción emocional que se produce desde la infancia, que genera unos roles sexistas y diferenciación entre chicos y chicas del grupo de iguales (Paz y Desarrollo. 2023, p. 10).

2.1 Teatro comunitario y perspectiva de género

Nuestro desarrollo emocional está inevitablemente ligado al contexto en el que crecemos, lo que hace que sea fundamental integrar a toda la comunidad en los procesos de educación emocional. Esto se debe a que, a través de nuestras experiencias y entorno, aprendemos a gestionar emociones, especialmente al observar de cerca las dinámicas de nuestras relaciones. Así, el teatro comunitario se presenta como una herramienta socioeducativa que fomenta el autoconocimiento, el trabajo en equipo, la participación social y los valores éticos, además de fortalecer la capacidad crítica y las habilidades sociales y comunicativas (Llandó, 2016, p. 4). Al involucrarnos en procesos creativos colectivos, el teatro

⁴ “La interseccionalidad estructural alude a la imbricación de sistemas de discriminación (de género, raza y clase social) que tiene repercusiones específicas en la vida de las personas y los grupos sociales” (Cubillos, 2015. p. 122).

nos permite explorar y expresar nuestras emociones, facilitando no solo la comprensión personal, sino también el desarrollo de una conciencia social que potencia la transformación comunitaria.

La socialización colectiva, tanto en las etapas previas como posteriores a la creación, es fundamental para redefinir las experiencias vividas por las niñas. El teatro comunitario se convierte en un espacio donde se hacen tangibles la resistencia y la transformación social. Para las mujeres y las niñas, este espacio no solo se presenta como un medio para expresarse, sino también como una oportunidad para reinterpretar su realidad en colaboración con otros. “El objetivo que se plantean lxs integrantes de los grupos de teatro comunitario es imaginar un mundo posible, un otro mundo posible a través del arte” (Michniuk et al. 2020, p. 546). La interacción que se genera durante el proceso teatral, sumada a la capacidad de imaginar y representar otras realidades, juega un papel crucial en la construcción de nuevas identidades, permitiendo que las participantes se reconozcan en su diversidad y fortaleza. Este ejercicio colectivo no sólo visibiliza las luchas y los sueños de las niñas, sino que también les da herramientas para empoderarse, cuestionar las estructuras preexistentes y ser agentes de cambio en su comunidad.

...este tipo de teatro desarrolla la idea del arte como una práctica de transformación social, que tiene como base la creencia de que toda persona es potencialmente creativa, por lo tanto, el teatro comunitario brinda la oportunidad de potenciar las capacidades individuales y colectivas, trabajando desde la inclusión y la integración de un grupo de personas que quieran participar del hacer teatral, adquiriendo compromisos para el bienestar propio y de la comunidad (Valencia, 2022, p.38-39).

De acuerdo con Bidegain (2011), el teatro comunitario es un proceso profundamente autogestionado, en el que las personas involucradas asumen la responsabilidad de organizarse, crear y generar sus propios recursos y apoyos. Este tipo de teatro, a diferencia de otras formas artísticas, no depende de grandes instituciones o estructuras jerárquicas, sino que surge desde la base, impulsado por la iniciativa de la comunidad. Aunque el apoyo del estado y de fuentes privadas puede ser importante para su sostenibilidad, lo esencial es que el teatro comunitario mantenga siempre su autonomía y libertad. Así, aunque gestiona recursos externos, nunca renuncia a su independencia, lo que le permite seguir siendo un espacio genuino y fiel a sus principios colectivos (2011, p. 83).

Las mujeres desempeñamos un rol esencial al tener la iniciativa de impulsar proyectos artísticos para la comunidad, dado esto nuestra participación va más allá del ámbito artístico;

nosotras construimos redes que vinculan el teatro comunitario con otros espacios y actores sociales, creando un tejido de colaboración que fortalece la autonomía de la práctica.

Las mujeres del teatro comunitario son polifacéticas: su presencia no solo está en el escenario, en el ensayadero o en la casa; su quehacer se extiende a la vereda, a la escuela, al parque, a la emisora o al megáfono, al parque o la plaza, a las entidades gubernamentales o financiadoras. Crean lazos con la academia, con los donantes, con las personas de la tienda, con los vecinos, con la gente de los colegios, de otras organizaciones y de las redes sociales; como todas las mujeres, se preocupan del detalle, por apoyar a los niños y jóvenes y por empoderar a otras mujeres (Forero y Rueda, 2023, p. 259).

El proceso con las niñas de La Fundación fue un vivo ejemplo de cómo por medio de la creación de un espacio seguro se pudo llevar a cabo un trabajo significativo e íntimo en donde cada una logró una apertura de su mundo emocional, gracias al entorno de cuidado en que se cimentaron los encuentros

Es claro que a partir de la práctica del teatro comunitario se generan sentimientos de comunidad, así como vínculos que permean la realidad circundante transformando la manera en que esta es interpretada y quizá la forma en que la misma es vivida, existen en el texto de Bidegain decenas de testimonios que así lo demuestran, una vez que se nombra el grupo como un nosotros y se reconoce el carácter de influencia y sostén que juega el grupo en la vida de los sujetos y las comunidades transformadas (Cardona, 2010, p.48).

Esta perspectiva se materializó en nuestra práctica docente con la Fundación Madrebarrio, un espacio que nos permitió comprobar la potencia transformadora del arte cuando se instala en el territorio con escucha y ternura. Esto se ampliará en el punto **3.1 Sobre la Fundación**, donde detallamos el contexto, las participantes y el sentido que tomó allí esta propuesta.

Así mismo, muchas de estas herramientas cobraron fuerza precisamente por las condiciones del espacio donde trabajamos: un entorno en constante movimiento, que nos retó a crear escenarios afectivos aún en la inestabilidad. Esto se ampliará en el apartado **3.2 Sobre la apropiación del espacio**, donde narramos cómo el juego, el cuerpo y la emocionalidad nos permitieron transformar cada rincón en un lugar de expresión y cuidado.

2.2 Juegos teatrales

2.2.1. Juego

El juego es una parte fundamental de nuestra experiencia. Desde siempre, ha sido una forma de descubrir el mundo y conectar con quienes nos rodean. Es libertad, exploración y creación. A lo largo del tiempo distintas disciplinas como la filosofía, la pedagogía y la psicología han intentado definirlo, pero más allá de sus múltiples interpretaciones, siempre conserva su esencia, al ser un espacio donde podemos imaginar, sentir y crear nuevas realidades sin miedo y darle forma a lo que sentimos. Huizinga (1972) lo describe como *una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas; acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente* (p. 45). El juego no solo es entretenimiento, sino una experiencia transformadora en la que experimentamos otras formas de ser y estar, ampliando los límites de nuestra percepción y creatividad.

Las características mínimas que debe tener el juego, según Garvey, son:

1. Debe ser placentero, divertido.
2. Su finalidad es intrínseca, tiene que ver con el juego en sí mismo.
3. Quien juega lo hace voluntariamente, no por obligación.
4. El jugador es un sujeto activo, no pasivo.
5. Debe guardar relación con lo que no es juego (1985, p. 14-15).

Sobre este último cabe precisar que el juego no ocurre como un evento aleatorio, a pesar de que su finalidad no sea otra más allá de jugar, está estrechamente relacionado con el desarrollo de habilidades psicomotoras, sociales, cognitivas y afectivo-emocionales. Al respecto, Bañeres et al (2008) afirman que el juego “es vital e indispensable para el desarrollo humano. El juego temprano y variado contribuye de un modo muy positivo a todos los aspectos del crecimiento” (p. 13).

En cuanto al desarrollo afectivo-emocional, hay cuatro afirmaciones que nos llevan a considerar la importancia que tiene el juego en este. La primera, es que es una fuente de placer, genera satisfacción emocional, goce sin culpa; la segunda, que por medio de juegos, se pueden asimilar experiencias difíciles, esto dado que los niños suelen representar experiencias tanto positivas como negativas, lo que además les puede ayudar a controlar la ansiedad que estas

pueden suscitar; la tercera, que es un medio de expresión donde pueden comprender y explorar simbólicamente la sexualidad infantil y la agresividad de una forma constructiva; y, la cuarta, que es un medio efectivo para aprender distintas formas de solucionar conflictos (p. 19).

Como lo señalan Winnicott y Mazía (1972) “En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador” (p. 80). En este espacio de creación, el cuerpo se convierte en el vehículo a través del cual se expresan y transforman las emociones que emergen mediante la acción. De esta forma, el juego no solo involucra la parte cognitiva, se convierte en un proceso emocional y físico donde el cuerpo refleja, integra y procesa lo sentimos.

Existen espacios, como el teatro y el juego, donde las convenciones de la realidad cotidiana se suspenden, permitiendo que la imaginación se exprese sin límites. En estos ámbitos, se abre una puerta a la experimentación, a la posibilidad de explorar otras formas de ser y de relacionarnos con los demás. El cuerpo y la acción se convierten en vehículos esenciales para dar vida a nuevas realidades, desafiando las normas establecidas y ofreciendo un espacio seguro para la expresión auténtica.

2.2.2 Juego teatral

Cuando hablamos de *juego teatral* hacemos referencia a los juegos de representación, o dramatización en que las participantes toman un rol y parten de la improvisación para crear escenas inspiradas en textos dramáticos o acontecimientos. Estos juegos permiten expresar el mundo interno y comunicarse con el colectivo.

Es importante destacar que la finalidad del juego teatral no tiene que ver necesariamente con una creación que posteriormente sea presentada ante un público, ni con un proceso terapéutico, que sería el caso del psicodrama⁵. Como mencionamos anteriormente, el foco está puesto en el goce del juego mismo, de manera que las participantes puedan expresarse con libertad, lo cual es igualmente beneficioso para sus vidas. Patrice Pavis menciona:

El juego dramático aspira tanto a que los participantes (de todas las edades) tomen conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y de las situaciones, dinámica de los grupos), como a provocar

⁵ El psicodrama es una técnica de investigación psicológica y psicoanalítica que pretende analizar los conflictos interiores haciendo interpretar a unos protagonistas un guion improvisado a partir de un cierto número de consignas. La hipótesis es que la acción y el juego teatral permitirán, con mayor nitidez que la palabra, que se revelen los conflictos reprimidos, las dificultades interpersonales y los errores de juicio (Pavis, 1998, p. 362).

una cierta liberación corporal y emotiva en el juego, y después —eventualmente— en la vida privada de los individuos (1998, p. 266).

El teatro nos permite poner atención y amplificar detalles de la cotidianidad que pasan desapercibidos. Durante toda nuestra vida vamos acumulando experiencias de las cuales aprendemos ciertas formas de ser, estar, sentir, y actuar, sobre las que no siempre tenemos la oportunidad de reflexionar. Por ello, Augusto Boal, habla de la necesidad de *desmecanizar* las sensaciones, acciones y reacciones por medio del juego para empezar a comunicarnos de una forma más auténtica (1992, p.93).

El juego teatral se convierte en un ambiente clave para la gestión emocional de las niñas, dado que ofrece un medio seguro para reconocer, comprender y expresar sus sentimientos. Gracias a la dramatización las niñas no solo imitan o recrean situaciones, sino que también pueden ponerse en el lugar de otros. Esto les permite experimentar y procesar de forma más consciente emociones diversas como la tristeza, la ira o la alegría.

Siguiendo esta idea, Vygotsky sostiene que: el niño no se comporta de modo puramente simbólico en el juego, sino que desea y realiza sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia. El niño, al mismo tiempo que desea, lleva a cabo sus deseos. Al pensar, actúa. La acción interna y externa son inseparables: la imaginación, interpretación y voluntad son procesos internos realizados por la acción externa (1996, p. 153). Desde esta perspectiva, el juego teatral permite a los niños vivenciar la realidad de manera activa, convirtiéndose en un recurso fundamental para su desarrollo emocional y social.

Los juegos específicos que llevamos a cabo durante nuestra práctica serán detallados en el apartado **3.5 Juegos** del siguiente capítulo, donde se evidencia cómo estas dinámicas propiciaron vínculos, escucha y procesos de gestión emocional con las niñas participantes.

2.3 Cartografía corporal

El cuerpo es un territorio y guarda historias que no sabemos contar con palabras. Es un mapa vivo donde se dibujan cicatrices, alegrías, duelos y memorias. En él, habita todo lo que somos y también todo lo que queremos dejar de ser. Cuando prestamos atención al cuerpo, cuando lo escuchamos y lo dibujamos, cuando le damos un lugar para hablar, empezamos a descubrir caminos nuevos para sanar y habitarnos.

La *cartografía corporal* se convierte, entonces, en una herramienta para trazar esas rutas íntimas y colectivas. Nos permite poner en imágenes lo que a veces duele nombrar, situar

en el cuerpo lo que hemos sentido y atravesado. Es una forma de darle voz a lo que habita en silencio, hacer visible aquello que quedó guardado escondido o ignorado.

A partir de una práctica feminista y comunitaria, el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo propone en su guía *Mapeando el cuerpo-territorio* (2017):

Le decimos cartografía corporal al dibujo que hacemos de nosotras mismas y que después se convierte en un mapa. Con esta técnica nosotras hemos visto que se pueden hacer evidentes las agresiones que sufre nuestro territorio y cómo lo vivimos desde nuestro cuerpo. Además nos hacemos conscientes del por qué es importante defender el lugar donde habitamos (p. 33).

Esta forma de cartografía no busca representar el cuerpo desde la anatomía tradicional, sino desde la ciencia sentida, desde lo que pulsa y se mueve en él. En lugar de señalar órganos o sistemas, se dibujan emociones, memorias y experiencias. Se marca el pecho donde se sintió el miedo, la espalda donde habitó el cansancio, los pies donde empezó la huida. Es un mapa afectivo, íntimo, que se construye desde lo que cada quien ha vivido. Como explican en Miradas Críticas (2017).

Cuando nos auto-representamos con un mapeo del cuerpo aparecen las heridas, marcas, recuerdos especiales, lugares, espacios, saberes, haceres; es decir la memoria y nuestras historias personales... nos despejamos, vemos que nuestros problemas son muy parecidos, así dejamos de sentirnos solas entonces, generamos puntos en común que nos ayudan a mirar estrategias de vida, lucha y resistencia (p. 41).

Esta experiencia con las niñas también nos permitió ver cómo, desde la infancia, el cuerpo ya guarda una memoria emocional que, cuando se expresa, puede abrir caminos de escucha, cuidado y reconstrucción de sí mismas. Durante nuestra práctica, facilitamos un ejercicio de cartografía corporal, donde cada una dibujó el contorno de su cuerpo sobre una hoja grande de bloc. Escribieron en diferentes partes las emociones que habitan en su cuerpo, usando palabras y colores elegidos por ellas mismas. Algunas ubicaron la alegría en el pecho, otras dibujaron el enojo en los brazos o el miedo en el estómago. Este ejercicio fue un espacio de expresión, donde el cuerpo se convirtió en un soporte para narrar lo vivido y compartirlo con las otras.

El objetivo de la **Cartografía corporal** es identificar y reconocer cómo se manifiestan las emociones en nuestro cuerpo. Este ejercicio invita a reconocer y representar emociones a través del cuerpo. Las participantes se desplazan por el espacio conectando con su sentir corporal y emocional, guiadas por estímulos sonoros y musicales que evocan distintos estados afectivos. La música funciona como detonante sensorial y emocional, permitiendo que el

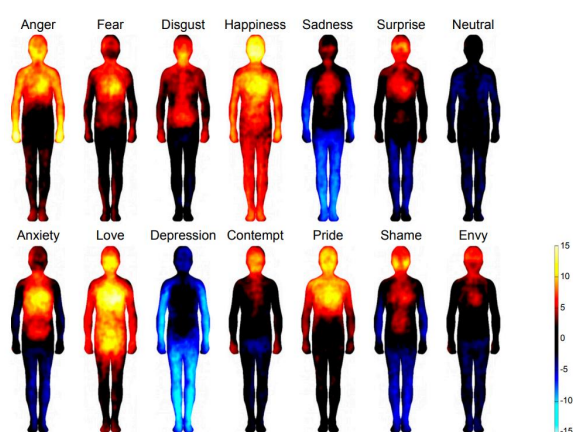
cuerpo se exprese de forma espontánea: con qué ritmo vibra, qué zonas se activan, cómo se transforma el movimiento. Luego, cada una dibuja su silueta en una hoja de papel y dentro de ella escriben e identifican las emociones percibidas, en distintas partes del cuerpo, utilizando colores y palabras.

En ese contexto compartido, los cuerpos-cartografía no solo hablaron de lo individual, sino que resonaron entre sí, permitiendo que las niñas encontraran puntos en común, formas de acompañarse y sentirse parte de una red emocional compartida.

Lo interesante es que esta representación sentida del cuerpo dialoga con estudios científicos, como el que presentamos en el capítulo 1 (ver 1.1.2 Cuerpo/emoción), donde se muestra que las emociones tienen correlatos corporales que pueden representarse en mapas. En las siguientes imágenes se pueden visualizar las similitudes entre dicha investigación, realizada por la National Academy of Sciences (Nummenmaa et al., 2014) y las representaciones de las participantes. Se encontró que las participantes asociaron sus emociones a zonas específicas que coinciden con las zonas de mayor o menor activación de las diferentes emociones según el estudio científico. Por ejemplo, varias de ellas situaron la felicidad en el tronco superior, y la cabeza. La tristeza se situó mayoritariamente en las extremidades. La vergüenza fue asociada con la cabeza.

Figura 3

Bodily maps of emotions⁶



⁶ Nota. Lauri Nummenmaa et al. (2014) Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-6.

Figura 4

Ejercicio de cartografía corporal realizado por las integrantes de Madrebarrio.



Nota. Lucía Venté Mosquera (11 años), Danna Saray Osorio Sevillano (9 años), Emily Trochez Cortés (11 años), Samantha Perea Zuñiga (7 años).

Lo que emergió en esa creación colectiva no fueron sólo los dibujos, sino memorias en forma de color, emociones con nombre propio, y cuerpos que se atrevieron a contarse. La cartografía corporal les dio a ellas una herramienta para reconocer lo que sentían y ponerlo fuera, haciéndolo visible. Así, el cuerpo no fue solo un soporte, fue voz, fue historia, fue posibilidad de encuentro con ellas mismas y con las otras.

Desde una mirada teatral, entendemos la cartografía corporal como un gesto silencioso, donde el cuerpo se vuelve narrador de su propia historia sin necesidad de actuar para otros. Es un acto escénico íntimo, donde lo sensible toma forma sin que exista un guión. En lugar de representar lo que se siente, se da espacio a que el cuerpo lo exprese desde sus propios flujos, texturas y memorias.

En este sentido, como lo plantea Perrone “el cuerpo sin órganos es intensivo, es el territorio por el que circulan diversas fuerzas; lo que hay es una gradualidad de flujos que transitan y no un espacio liso que funcione de soporte a la representación de un organismo” (2019, p.37). La cartografía, al igual que el teatro, desorganiza lo fijo y abre paso a otras formas de habitar el cuerpo. “La manera de hacerse el cuerpo es a través de la experimentación” (p.37),

dice también Perrone, y esa experimentación libera conexiones inesperadas, líneas de fuga, nuevos modos de estar y de ser con otras. Así, dibujar el cuerpo es también performarlo: una acción que no representa, sino que crea.

En cada línea trazada, en cada color elegido, las niñas no solo cartografiaron sus emociones, sino que tejieron puentes entre sus historias. La cartografía corporal se convirtió en un lenguaje compartido, donde lo personal se volvió colectivo, y lo íntimo, político. Al mirar sus propios cuerpos como territorios vivientes, pudieron también reconocer el de las otras, abriendo un espacio de empatía, juego y cuidado. Porque cuando el cuerpo toma la palabra, se reinventa. Al hacerlo junto a otras, esa reinvención se convierte en potencia colectiva.

2.4 El cuerpo expresivo y el ser creativo

Hemos hablado ya del cuerpo como el vehículo expresivo de la emoción. Patricia Cardona ha dedicado su investigación a comprender cómo es que en escena ocurre esta comunicación por parte de los intérpretes creadores de manera eficaz, viva:

Buscamos afuera lo que siempre ha estado en nuestro corazón, en nuestro cuerpo, en nuestra conciencia: el rumbo, el conocimiento, el equilibrio. La sensación, el sentir; el sentirnos, el saber intuitivo, la escucha de la naturaleza y de nuestras voces internas (Cardona, 2020).

La propuesta de Cardona radica en reconocer nuestra animalidad, nuestra naturaleza primigenia, pues considera que en ella están los principios de la dramaturgia (2022, p. 30). Los animales accionan por una necesidad vital. En ellos la expresión corporal es consecuencia de un objetivo claro y contundente. Un proceso intuitivo en el que logra comunicar sus intenciones de manera eficaz. En la naturaleza la búsqueda de alimento, la protección de la especie ante un peligro inminente, la reproducción —o más concretamente— la supervivencia es el motor del movimiento. “El animal es dramaturgia espontánea y libre. Sabe, celularmente, por qué y para qué hace lo que hace. De ello depende la supervivencia de su especie” (2022, p.18).

Es el presente puro de percepción del que se habla y desde ahí es posible materializar aquello que soñamos e imaginamos. Nuestro cuerpo es el medio y es nuestro maestro. Al escucharlo activamente nos acercamos a la naturaleza y nos descubrimos vivas dentro y fuera de escena, es una fuerza expansiva que nos permite conectarnos con nuestro interior, con los otros y con el espacio.

Entrar ahí requiere de intención y preparación. Requiere trascender los miedos. Requiere situarse en el tiempo profundo. Atreverse a vivir el instante apasionado. Es tocar la aureola de la autenticidad. Primero hay que romper las máscaras (2022, p. 86).

Desde esta perspectiva, se amplía la mirada en el proceso pedagógico. La intención es afianzar el camino del autodescubrimiento, ahondar en las profundidades del ser con tal de escuchar nuestros impulsos orgánicos creativos.

La poética, como autenticidad, es aquello que le permite al sujeto resonar con la más profunda y vital expresión de su naturaleza interior. Y genera un campo de energía que se contagia y se propaga despertando en el otro —sea estudiante, espectador o cocreador de una obra— la necesidad de conectarse con su propia fuerza interior y capacidad para la autocreación (2022, p. 55).

En la búsqueda de integrar la sensación, la emoción y el intelecto en el movimiento mediante los juegos y ejercicios escénicos, se abre la mirada a otros aspectos de la vida. Se requiere afinar la atención y observación desde dentro hacia afuera. Estos aprendizajes en la infancia permiten apreciar y aprovechar las transformaciones del cuerpo (desarrollo de la kinestesia). Además, el atravesar las emociones en un espacio creativo desde el movimiento y el juego, funciona también como un mecanismo para regularlas. “*Expresar* significa literalmente *presionar hacia afuera* la inmensidad de los mundos internos” (Cardona, 2012, p. 88), aquí resaltamos también que el expresar de forma creativa implica transformar y darle nuevos significados a las emociones.

Durante el proceso con las niñas, el trabajo corporal fue clave para abrir caminos hacia lo emocional y lo creativo. A través de juegos físicos, improvisaciones y dinámicas sensoriales, las niñas exploraron nuevas formas de habitar su cuerpo, conectando el gesto con lo que sentían (En el punto **3.5 Juegos**, se encuentra información detallada sobre los ejercicios que llevamos a cabo durante la práctica docente). En muchas de ellas se evidenció un tránsito progresivo: del silencio a la voz, de la rigidez al movimiento, del miedo a la entrega.

Este proceso no solo fortaleció su presencia escénica, sino también su capacidad de autorregulación emocional. El cuerpo desarrolló un lenguaje legítimo, una vía para expresar lo que no siempre podían decir con palabras. En ese espacio seguro, acompañadas y sin juicio, comenzaron a moverse con más libertad, a descubrir sus propios ritmos, a tocar el mundo desde lo sensible.

2.5 Lo visual y lo sonoro como pulsos emocionales

Escuchar y mirar también son formas de sentir. No se trata solo de captar sonidos o colores, es también dejarse tocar por ellos. En los espacios donde la expresión es bienvenida, lo visual y lo sonoro se transforman en claves sutiles que estimulan el juego, que dan permisos para imaginar, moverse o quedarse quieta. Una canción puede abrir el deseo de bailar, un dibujo puede provocar una pregunta, una risa, una historia. Lo sensible se vuelve lenguaje, y la creación se convierte en un camino para habitar lo que se siente.

Desde una mirada sensorial, la percepción no es un acto pasivo; es una experiencia cargada de significados, afectos y memorias. Patricia Cardona invita a pensar la percepción como una vía a la subjetividad, en la que el cuerpo siente y produce sentido desde lo sensible. En sus palabras:

¿Qué es sensibilizar? Es permitir que el cuerpo sienta su totalidad y produzca significados inéditos, solicitando imágenes que son la extensión de las sensaciones, revelaciones y misterios vividos. Cuando los sentidos abren camino a la propia subjetividad se unen lo visible con lo invisible (Cardona, 2012, p.85).

Esta perspectiva nos permite comprender que la imagen y el sonido no se limitan a ser vistos u oídos. También se sienten, se habitan y resuenan internamente, transformándose en estímulos que van más allá del simple acto de percibir. La percepción se convierte entonces en un puente entre lo externo e interno, entre el entorno y la emoción, ofreciendo posibilidades pedagógicas fértiles para acompañar procesos de expresión emocional en la infancia. En esta línea, Merleau Ponty (1945) señala:

Considero mi cuerpo, que es mi punto de vista acerca del mundo, como uno de los objetos de este mundo. La consciencia que tenía de mi mirada como medio para conocer, la *contenciono (refouler)* y trato a mis ojos como objeto de materia (p. 90).

Esto subraya que el cuerpo no es solo un objeto más, sino el medio a través del cual toda percepción cobra un sentido. Para quien crea y juega en escena, lo visual y lo sonoro no son solo estímulos externos, son caminos hacia adentro. Estar en un espacio con luces cálidas, con sonidos suaves o intensos envuelve y modifica la forma de sumergirse en el cuerpo. No se trata de representar una emoción, es adentrarse a ella, de explorar desde la atmósfera que la rodea. Una niña que camina al ritmo de un tambor puede descubrir que su tristeza tiene un pulso; otra, al detenerse frente a una imagen que la conmueve, percibe que ciertos colores le

susurran calma. Lo que ve y lo que escucha comienza a resonar por dentro, creando un espacio donde la emoción puede respirarse sin miedo.

En ese sentido lo visual y lo sonoro se revelan como lenguajes sensibles, que permiten a la emoción encontrar su cauce más allá de las palabras. Como expresa Artaud: “El teatro no está en nada, pero que se vale de todos los lenguajes: gestos, sonidos, palabras, fuego, gritos, vuelve a encontrar su camino precisamente en el punto en que el espíritu, para manifestarse, siente necesidad de un lenguaje” (1938, p. 15), recuperar estos lenguajes en los procesos de creación con niñas es, entonces, una apuesta por habilitar otras formas de sentir, decir y habitar la emoción.

Durante el proceso, lo visual y lo sonoro no fueron simples acompañamientos, sino detonantes emocionales cuidadosamente integrados a las sesiones. Las atmósferas sonoras creadas con sonidos del colegio, del bosque o del hogar despertaron memorias profundas en las niñas, movilizandolas su cuerpo y conectándolas con emociones que luego fueron traducidas en movimiento. La música, en distintas sesiones, ayudó a regular la energía del grupo: abrió espacios para la danza espontánea, sostuvo momentos de calma o permitió explorar el miedo desde el ritmo.

Lo visual también fue fundamental: trabajamos imágenes corporales a partir de palabras como “volcán” o “papel arrugado”, que activaban sensaciones y gestos que no pasaban por el pensamiento racional, sino por la experiencia sentida. Algunas niñas identificaron colores asociados a emociones —como el morado con la calma o el negro con la tristeza— y comenzaron a reconocer que lo que ven también las afecta internamente. En la muestra final, estas sensibilidades se evidenciaron en la puesta en escena: cada cuadro estuvo cargado de luz, sonido, ritmo y silencios que daban cuerpo a lo que habían vivido emocionalmente.

2.6 Improvisación

Improvisar es entregarse al momento con el corazón abierto y los pies descalzos. Es avanzar sin rumbo fijo, pero con el cuerpo atento. La improvisación escénica no busca respuestas, busca presencia y en esa búsqueda a veces silenciosa, a veces explosiva, emergen las capas más escondidas de lo que sentimos. En los espacios de juego y creación con las niñas, improvisar es un permiso. Un permiso para no saber, para cambiar de idea, para llorar y reír en un mismo gesto. Es una puerta abierta al inconsciente: a los símbolos que habitan en sus cuerpos y a las historias que aún no tienen palabras. A veces, lo que no se puede decir, se puede jugar. “Se plantea como una liberación creativa, que no es más que el paso a un sentimiento o

impulso en el desarrollo espontáneo de una actividad, pero con planeación” (Criollo et al., 2009, p. 29).

Esta idea de una “liberación creativa” que implica también una intención o una planificación, nos recuerda que una improvisación no es caos, sino un marco abierto donde el cuerpo y la emoción toman el protagonismo. En el contexto pedagógico, diseñar un espacio para improvisar es preparar el terreno para lo inesperado: una estructura que acoge espontaneidad como camino legítimo de creación y reflexión emocional.

La improvisación es un acto que proviene del inconsciente del actor, quien establece relaciones entre el tema propuesto y las experiencias personales, motivo por el cual las manifestaciones espontáneas son absolutamente respetables, porque permite el desarrollo flexible de la obra (p. 30).

Desde esta mirada, improvisar también es una forma de dignificar lo que aparece. Cada gesto, cada palabra o silencio que emerge en escena tiene valor propio. En las niñas, lo espontáneo está muy vinculado a lo emocional. Por eso, cuando se improvisa desde un impulso genuino, se da lugar a que los cuerpos expresen lo que sienten sin tener que explicarlo. Así, la improvisación se convierte en una vía directa hacia la emoción que no siempre se puede racionalizar, pero que en su expresión más pura, puede ser comprendida, acompañada y transformada.

En un estudio realizado por la Technische Universität Dresden de Alemania, en el que se investigaron los efectos que tiene la improvisación en la salud emocional, las dimensiones evaluadas fueron creatividad, aceptación (atención plena y tolerancia a la incertidumbre) y bienestar psicológico (autoestima, autoeficacia y resiliencia) (Schwenke et al, 2020, p. 3-4). Se seleccionaron dos grupos, el primero fue un grupo de intervención con 30 participantes y el segundo fue un grupo de espera controlada con 28 participantes, lo anterior con el fin de comparar los efectos en cada uno de los grupos antes y después de la intervención. Durante 6 semanas se realizó un entrenamiento que incluyó diversos ejercicios y juegos de improvisación tanto en grupo como individuales.

Los resultados fueron favorables en la mayoría de las dimensiones. Respecto a la creatividad, el grupo de intervención demostró mejorar su creatividad en la producción verbal respecto al grupo de espera controlada, esto, además reforzó investigaciones anteriores sobre los efectos positivos de la improvisación en las habilidades de pensamiento divergente, evidenciando que la práctica de la improvisación teatral promueve la capacidad de encontrar soluciones creativas e ingeniosas que pueden ayudarnos a pensar de maneras diversas y romper patrones de comportamiento (p. 10). En cuanto a la variable de aceptación, no se encontraron

diferencias significativas de un grupo respecto a otro, pese a esto, los investigadores llegaron a conclusiones interesantes. La aceptación congrega los conceptos de atención plena (estado de atención sin prejuicios en cada momento) y tolerancia a la incertidumbre (capacidad para orientarse frente a situaciones inesperadas), se esperaba que las mismas habilidades estén presentes en los ejercicios escénicos de improvisación bajo el principio de “sí... y”, en el cual los participantes forjan una actitud de apertura y adaptación ante las propuestas de los otros, por ello consideran necesario hacer un estudio más profundo y específico al respecto. Finalmente, frente al bienestar psicológico, se encontró que la improvisación ayuda a mejorar el respeto y la aceptación de sí mismos y, especialmente, proporciona una actitud de apertura y confianza hacia el grupo.

En las sesiones con las niñas, la improvisar fue una herramienta que les permitió expresarse con autenticidad. Al inicio, muchas de ellas mostraban miedo escénico, vergüenza o inseguridad. Sin embargo, con el paso de las sesiones, la creación espontánea fue habilitando una transformación progresiva: se fueron soltando, se atrevieron a proponer, a jugar, a equivocarse y a crear desde lo que sentían. La improvisación en grupos pequeños ayudó a reducir la presión social y abrió el espacio para que cada una encontrara su manera de habitar el escenario.

Como ocurrió en el estudio citado, nosotras también observamos que la improvisación fortaleció la confianza en sí mismas, la tolerancia a la incertidumbre y la capacidad de adaptarse a las propuestas de otras. Cada improvisación fue una posibilidad de decir algo que no sabían que necesitaban decir. Algunas niñas brillaban al inventar escenas; otras, al sostener silencios cargados de sentido. Lo espontáneo permitió que sus emociones tuvieran una forma escénica, sin necesidad de ser explicadas.

Poco a poco descubrimos que la improvisación, además de facilitar la expresión emocional, funcionaba como una forma de evaluar y acompañar el estado del grupo. Al observar cómo improvisaban —si se atrevían, si se quedaban en silencio, si proponían o evitaban el contacto— pudimos identificar tensiones, necesidades y avances emocionales de cada niña. Esto la convirtió en una herramienta creativa, diagnóstica y pedagógica, fundamental para guiar el proceso con sensibilidad y precisión.

2.7 Círculo de la palabra

El círculo de la palabra es una práctica ancestral presente en comunidades indígenas de todo el mundo, principalmente de América y Nueva Zelanda. Hoy en día se ha adoptado como

una práctica alternativa para comunicarse, tomar decisiones, reconstruir vínculos y/o resolver conflictos. En él, se lleva a cabo un diálogo entre iguales. Aunque haya personas que lo convoquen y dinamicen, no hay jerarquías. El concepto parte del hecho de que todos los puntos que conforman el círculo son equidistantes del centro, todos son igual de importantes, por ende, la opinión de todos los participantes es igual de valiosa (Pranis, 2009, p. 6).

La escucha activa y la comunicación directa y honesta con asertividad son la base sobre la que se fundamentan los círculos y los establecen como espacios seguros. Es así como se hace posible desarrollar y estrechar vínculos reconociendo y abrazando las diferencias, cualidades que además facilitan a las participantes potenciar sus capacidades creativas en relación con los juegos teatrales.

Los círculos congregan personas de manera tal que se genera confianza, respeto, intimidad, buena voluntad, sentido de pertenencia, generosidad, solidaridad, y reciprocidad entre ellas. Es un proceso que no trata de cambiar a los otros, siendo más bien una invitación para cambiar una misma en relación con la comunidad (p. 7-8).

Teniendo en cuenta que la práctica de reunirse a dialogar en comunidad ha estado presente a lo largo de la historia, resaltamos que compartir alimentos en estos espacios de conversación, es un acto que ha sido parte de la constitución de nuestra humanidad como muestra de afecto y cercanía. En palabras de Maturana:

Lo que diferencia al linaje homínido de otros linajes de primates es un modo de vida en el que compartir alimentos, con todo lo que esto implica de cercanía, aceptación mutua y coordinaciones de acciones en el pasarse cosas de unos a otros, juega un rol central. Es el modo de vida homínido lo que hace posible el lenguaje, y es el amor, como la emoción que constituye el espacio de acciones en que se da el modo de vivir homínido, la emoción central en la historia evolutiva que nos da origen (1997, p. 201).

Al vivenciar dinámicas teatrales en las cuales se despierta la sensibilidad, es necesario un espacio para reflexionar grupalmente sobre el qué, cómo, por qué y para qué ocurre lo que ocurre. Poner lo que se siente en palabras —aunque no se lleguen a conclusiones cerradas— nos ayuda a que podamos empezar a entenderlo y darle una mejor resolución.

Esto debe quedar claro: la emoción *en sí*, desordenada y caótica, no vale nada. Lo importante en la emoción es su significado. No podemos hablar de emoción sin razón o, a la inversa, de razón sin emoción: una es el caos; la otra matemática pura (Boal, 1992, p. 105).

En los talleres de teatro, exponemos nuestra vulnerabilidad, dejamos salir a nuestros *demonios*. “Los actores juegan con las profundidades de la psicología y el infinito de la metafísica” (Boal, 2004, p. 58). Para liberarse es importante sentirse en confianza con el grupo, acompañar, escuchar, compartir experiencias, comida, emociones, aprendizajes y reflexiones.

El círculo de la palabra ayudó a fortalecer la confianza, la escucha activa y el respeto entre las niñas. Allí compartían lo que sentían, se acompañaban y construían un ambiente seguro para crear. Estos espacios potenciaron la participación, el vínculo grupal y la disposición a colaborar. Compartir alimentos también aportó a generar cercanía y cuidado. Esta experiencia se ampliará en el apartado 3.3, donde abordamos el Cuidado y la Sororidad como parte fundamental del proceso pedagógico.

CAPÍTULO III: Sistematización de abrazos que resuenan

Desde que empezamos este recorrido supimos que queríamos llegar a espacios desligados del ámbito académico. Con frecuencia las prácticas docentes de la Licenciatura en Arte Dramático se realizan en colegios, pero sabíamos que queríamos llegar a otro tipo de comunidad, en donde lo que movilizara a las personas fuera el deseo de estar ahí. Fue así como nos encontramos con la Fundación Madrebarrio, visitarla fue una experiencia profundamente enriquecedora. Nos conmovió la fuerza con la que sostienen un espacio seguro para tantas personas que viven en situación de vulnerabilidad, y la forma en la que construyen comunidad desde el cuidado, la escucha y la creatividad. Estar allí nos permitió dimensionar el valor de las acciones que, desde lo simple transforman realidades. Fue un recordatorio del por qué hacemos lo que hacemos. La decisión de vincularnos con La Fundación, surgió de un interés profundo por explorar otras formas de acompañamiento que no estuvieran mediadas por las estructuras rígidas de los modelos de Educación Básica, sino por las cercanías del territorio y la vida cotidiana de la población beneficiaria (niñas entre los 8 a 15 años), lo que nos permitía la posibilidad de trabajar desde una perspectiva de género sensible a sus experiencias. Además, hacerlo en un lugar considerado vulnerable representa para nosotras un reto necesario, una oportunidad para poner en práctica nuestras herramientas pedagógicas y artísticas en un contexto donde muchas veces lo sensible, lo lúdico y lo creativo quedan relegados.

Con el ánimo de compartir los conocimientos adquiridos en la experiencia de la práctica docente y dejar precedente, empezaremos este capítulo esbozando el contexto en que realizamos el proyecto, hablaremos del recorrido y forma de trabajo de la Fundación Madrebarrio; después, siguiendo la misma línea abordaremos la apropiación del espacio cuando no se tiene un espacio fijo para trabajar, sin que esto sea un limitante para sacar adelante los procesos; las relaciones que se fueron tejiendo con los hilos del *cuidado y sororidad*; luego, haremos un análisis del desarrollo de las sesiones a partir de las actividades y aprendizajes que se tuvieron en cada una de ellas; como cierre de este recorrido, presentamos la obra *Hola, miedo*, adaptación teatral del cuento homónimo del autor Álvaro Robledo (2024), creación colectiva que propuso escenas, palabras, gestos y conversaciones sobre aquello que nos asusta. La obra no fue solo un ejercicio de expresión, sino un acto de valentía compartida en torno a aquello que asusta, una forma de mirar el miedo sin disfraz, de habitarlo juntas y resignificarlo desde el arte.

3.1 Fundación Madrebarrio

Madrebarrio surgió como una práctica pedagógica vinculada al proyecto de intervención *Madremonte Quinta Dimensión*⁷ en la Comuna 16, barrio Antonio Nariño, sector Las Pesebreras de la ciudad de Cali. En 2022 se desarrolló la iniciativa *Salvar al mundo juntos* y por medio de ella adquirió la autonomía para constituirse como fundación. Su propuesta está orientada a la realización de actividades que promueven el fortalecimiento del tejido popular con el fin de transformar el entorno, comprendiendo que este sector ha sido históricamente atravesado por dinámicas de violencia. La Fundación busca aprovechar e impulsar las habilidades y talentos de los niños niñas y adolescentes (NNA) en ámbitos diversos que les permitan ampliar la mirada. Actualmente cuentan con más de 30 participantes entre los cuales hay población racializada, migrantes y víctimas del conflicto armado.

Mediante diversas actividades de interacción participativa en comunidad que incluyen la recreación (juego, yincana), la utilización de medios digitales (fotografía, mesa de radio), y expresiones artísticas (danza decolonial, dibujo, teatro) se busca incentivar un aprendizaje activo en los NNA. “Madrebarrio invita a la diversión, el aprendizaje y la realización de acciones como un grupo consolidado, a través de un juego con misiones educativas basadas en tres principios fundamentales: 1) amar y respetar la vida sin importar la especie; 2) nunca utilizar la violencia; y 3) compartir el conocimiento” (Erazo, 2024, p. 6).

La Fundación se interesa por conocer a profundidad la perspectiva que los NNA tienen sobre las necesidades y problemáticas del entorno con el fin de potenciar su sentido crítico. De esa manera se fomenta un rol activo en ellos, en el que se destaca su iniciativa para proponer soluciones creativas en conjunto con los adultos y llevarlas a la práctica. En síntesis, se pretende que los NNA puedan preguntarse, investigar, desarrollar y aplicar soluciones prácticas y creativas para vivir mejor. Por ejemplo, dentro de sus apuestas, resalta especialmente el cuidado del medio ambiente, pues se ha evidenciado como una de las mayores problemáticas de la comunidad.

⁷ Proyecto impulsado por profesionales y estudiantes del grupo de Investigación Cultura y Desarrollo Humano (CDH), del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura (CI), del Instituto de Psicología (IP) de la Universidad del Valle (UV) quienes a través de sus actividades “facilitan la exploración de posibilidades para la formación docente, así como en la aprehensión de recursos didácticos y la generación de condiciones que hicieran posible la interacción, aprendizaje y uso de herramientas educativas como las TIC, el juego o la narrativa, para promover la educación emocional y social de los escolares, la convivencia escolar y el aprendizaje colaborativo” (Tenorio y García, 2021, p. 22).

La Fundación apuesta a transformar y fortalecer los vínculos más allá de las jerarquías convencionales, buscando que por medio del trabajo colectivo el aprendizaje sea recíproco, pues todos los participantes, tanto educandos como educadores se enriquecen con la experiencia y el proceso. Las relaciones que a través del tiempo se han ido tejiendo entre quienes asisten a La Fundación resaltan por el cariño, la alegría y la capacidad para afrontar situaciones difíciles con firmeza y respeto en todo momento. Gracias a esto, se ha generado un nicho de confianza para las familias que permiten a sus hijos asistir a las actividades, tienen la certeza de que en esos espacios van a aprender y a disfrutar. Se comprende la dificultad de confiar cuando el entorno fácilmente puede envolvernos en situaciones donde nos sentimos expuestas, desprotegidas y vulneradas, por eso la importancia de crear redes de apoyo.

El taller fue pensado y desarrollado con un grupo de niñas entre los 8 y 15 años. Desde el inicio tomamos la decisión consciente de trabajar únicamente con niñas, basándonos en observaciones previas que nos mostraron su disposición, entrega y cuidado hacia los procesos colectivos. Las niñas, en su mayoría, llegaron con curiosidad, con ganas de participar y compartir. Notamos en ellas una energía de disposición, una sensibilidad despierta y una capacidad profunda para el juego y la escucha. Esta elección no fue casual. Consideramos que en muchos espacios las niñas suelen ser silenciadas o interrumpidas, y que ofrecer un entorno exclusivamente femenino permitía una apertura mayor para hablar de las emociones, de lo que les duele y de lo que imaginan. Crear un lugar seguro para ellas también fue parte de nuestro compromiso, que pudieran estar sin miedo, sin juicios, sin tener que defender su voz. Participaron seis niñas en total, todas venían de diferentes lugares y contextos, pero compartían una misma necesidad de ser vistas, tocadas desde la palabra y el juego. Apostar por ellas fue también una apuesta política y afectiva. Confiar en que sus cuerpos y voces tienen una sabiduría al sentirse acompañadas. Su presencia confirmó que, cuando se crea un espacio cuidado, las niñas no solo expresan, también nos enseñan otras formas de habitar lo colectivo.

3.2 Sobre la apropiación del espacio

Dado que La Fundación lleva poco tiempo desde su constitución, aún no cuenta con una sede dónde desarrollar sus actividades, funciona de una forma dinámica, móvil, en la que según la actividad que se vaya a desarrollar se gestionan los diferentes espacios. Esto fue determinante para los talleres de teatro, al no tener un lugar fijo, desde el inicio fue un ejercicio de juego y adaptación. No teníamos la certeza muchas veces de dónde nos íbamos a encontrar para seguir dando las clases. Cada vez que llegábamos a un espacio diferente, comenzaba una

nueva exploración. Muchas veces los ejercicios que teníamos planeados para las clases no se podían realizar en los distintos espacios por seguridad o comodidad y esto nos llevaba a modificar los ejercicios, lo que nos invitaba a preguntarnos: ¿cómo adaptar este espacio para que las niñas puedan sentirse seguras para explorar sus emociones? y ¿cómo transformarlo para que sea propicio para el juego, el aprendizaje y la expresión?

El aprender a adaptarse representa un reto importante, consideramos que es parte estructural de los procesos comunitarios, tanto como la capacidad de agenciarse. Algunas veces acudimos a organizaciones que cuentan con espacios propicios como fundaciones cercanas y la junta de acción comunal, pero cuando por diversas circunstancias se dificultó seguir prestando esos espacios, la generosidad y el deseo de continuar el proyecto de las mismas participantes fue decisivo. Empezamos a teatralizar las salas, los patios y antejardines de las casas de las niñas, que semanalmente se rotaron la tarea de alojar el taller hasta que el pulso creativo exigía espacios más amplios, donde los cuerpos pudiesen explorar con más libertad. Entonces la cancha pública de fútbol y el centro recreativo del barrio se volvieron nuestro escenario, si bien en la primera estábamos condicionadas por el clima y en la segunda, aunque teníamos un salón grande y adecuado, no nos encontramos sino hasta las últimas sesiones. Finalizamos el taller con una muestra en la Sala de Teatro Univalle de la Universidad del Valle sede Meléndez. Un espacio completamente diferente a los que habitamos durante todo el taller, pero consideramos que nutrió positivamente la experiencia, dada la naturaleza de La Fundación, que busca que sus participantes amplíen su mirada, en el sentido de conocer y habitar otros espacios de la ciudad. En el apartado **Anexos**, se encontrará una carpeta con fotografías tomadas a lo largo del taller, en las cuales se puede observar la diversidad de espacios que habitamos.

Cada espacio nos revelaba cosas nuevas. Algunos eran espacios abiertos y llenos de luz, otros cerrados y con un ambiente más íntimo. En las casas, por ejemplo, nos encontrábamos rodeadas de un ambiente más familiar, con los sonidos cotidianos de la vida diaria como fondo. Los lugares pequeños eran apropiados para hacer trabajo de mesa, análisis de texto y especialmente para ejercicios que requerían de mucha intimidad, si eran de una fuerte carga emocional. Cambiar de espacios pequeños a espacios grandes y abiertos significaba tener mayor rango de movimiento, cuerpos que se podían expandir, pero también era más difícil concentrar la atención en los ejercicios y evidenciaba la necesidad de mejorar la proyección de la voz en las participantes.

Hubo ocasiones en que la mirada masculina representó un foco de incomodidad para todas nosotras. En una de las casas de las niñas, la mirada del abuelo sin camisa se volvió incómoda. En la cancha de fútbol, un habitante de calle pasaba cerca de las niñas, lo que generaba cierta inquietud. En otras de las casas, una niña expresó sentirse incómoda porque un niño observaba la clase mientras ella hacía un movimiento de cadera. En el salón del centro recreativo, la mirada de un habitante de calle, desde afuera, visiblemente afectado por el consumo de drogas, también dejó una sensación de vulnerabilidad en el ambiente. Estas situaciones, que ocurrieron de forma sistemática, nos hicieron ser conscientes de cómo las miradas externas pueden influir en el espacio, aún en espacios que parecen seguros y familiares. Eran miradas cosificadoras que nos mantenían alerta, buscando siempre proteger el espacio de trabajo.

Para cerrar el taller decidimos hacer una muestra el 1 de marzo de 2025 en la Sala de teatro de la Universidad del Valle, un espacio pensado para imaginar. Aunque no era la primera vez que visitaban la Universidad del Valle, puesto que La Fundación constantemente hace visitas ahí, sí era la primera vez que entraban a la Sala de Teatro y para la mayoría, la primera vez en pisar una sala de teatro en su vida. Rápidamente se convirtió en un lugar cercano y cálido, se apropiaron inmediatamente del espacio con la emoción de presentar la obra y les encendió el deseo de estar allí, de habitarlo de verdad. Esa mañana, las familias también se movilizaron desde sus casas y trabajos con la emoción de presenciar aquello en que sus hijas estuvieron inmersas por más de cuatro meses. Durante ese tiempo, el teatro se convirtió en un lugar familiar para quienes lo habitamos.

La Sala de Teatro no solo impactó a las niñas, también conmovió profundamente a sus familias. Ver a sus hijas presentarse en un espacio profesional, con luces y escenario, generó una emoción profunda. Algunas madres y padres expresaron que nunca imaginaron estar sentados en una sala de teatro viendo una obra protagonizada por sus propias hijas. Este acceso simbólico a otros mundos amplió las posibilidades de imaginar. Se generó un orgullo palpable, una alegría compartida que transformó la manera en que las niñas eran vistas dentro del hogar. El arte, en ese instante, se volvió puente: entre generaciones, entre mundos sociales, entre lo íntimo y lo colectivo. Así, la muestra final no fue solo un cierre, sino una apertura: a otros espacios, a otras formas de expresión, otras formas de acompañarse.

El recorrido por distintos espacios no solo fue un desafío logístico, sino una lección constante de adaptación y transformación. Cada lugar, con su singularidad, permitió que el taller creciera, tanto en lo emocional como en lo creativo. La Fundación, al no contar con un

espacio fijo, se vio impulsada a construir su propia dinámica de trabajo. Enseñando a las niñas a apropiarse de los espacios que habitaban, a moldearlos y a hacerlos suyos.

3.3. Del cuidado y la sororidad

Para nosotras fue relevante desde el primer momento construir en el grupo un ambiente de escucha y validación, que todas nos sintiéramos cómodas, lo cual no fue especialmente difícil, ya que las participantes se conocían por ser vecinas, compañeras de juegos y asistir a La Fundación desde sus inicios. Ellas generaron un recibimiento cálido y afectivo para nosotras como guías en el proceso teatral. Nuestra llegada era esperada, las encontramos deseosas de jugar y aprender. Incluso cuando las condiciones no resultaban favorables por el ruido externo u otras posibles distracciones del ambiente, sus miradas atentas evidenciaban la alegría y nerviosismo de quienes están experimentando algo nuevo.

Más allá de los juegos y ejercicios, había una serie de acciones cotidianas que sostenían el espacio del taller y que fueron esenciales para el aprendizaje emocional. Hablar sobre lo que nos habita en lo profundo del ser no siempre es fácil, se requiere tacto para entrar en el universo emocional. Cuidar la intimidad, la sensibilidad, la vulnerabilidad desde el acompañamiento fue siempre prioridad en el taller y fuera de él. Entendíamos que el espacio se estaba convirtiendo en una red de apoyo, como un lugar donde se podía hablar con honestidad sin sentirnos juzgadas por las demás, sino escuchadas. Se forjó una conciencia de grupo con la procuración de cuidarnos entre todas, traducida en acciones como encontrarnos en una casa para trasladarnos juntas a los lugares donde veríamos la clase, regresar juntas y estar pendientes de que todas llegáramos bien. La directora de La Fundación nos acompañó en cada sesión, cada recorrido, cada paso, su presencia fue vital. No solo se encargó de gestionar los espacios, sino que además estuvo presente durante cada taller en caso de que pasara algún imprevisto. Poco a poco entendimos que el hacer teatro en comunidad va mucho más allá de montar escenas, se requieren muchas manos, mucha voluntad.

Sentarnos a compartir un refrigerio mientras conversábamos se convirtió en un acto de amor, de servicio y de resistencia. La comida fue mucho más que alimento: fue palabra, fue vínculo, en medio del calor de Cali y la rutina de los días, esos momentos de compartir lo poco que había se convirtió en símbolo de la ternura que circulaba en el grupo. La falta de presupuesto nunca fue impedimento para compartir el alimento, nos servimos de donaciones, cosechar frutas y aprovechar cada recurso para que al final del día todas nos fuéramos contentas a casa. Mientras comíamos, las niñas se disponían a hablar de todo lo que surgía en los juegos

y ejercicios, preguntaban, recordaban, contaban sueños. La palabra fluía con naturalidad, en confianza. Entendimos que lo pedagógico también sucede ahí: en lo cotidiano, en lo pequeño, en lo que no se diseña como parte del contenido, pero que enseña profundamente.

Las niñas mismas comenzaron a ser conscientes de ese ambiente de colaboración y lo sostuvieron activamente. Si alguna no sabía leer, otra se ofrecía para ayudarle. Si alguna se enfermaba, otra preguntaba por su estado. Si alguna estaba triste, las demás respetaban ese espacio, se sacaban sonrisas y se abrazaban. Estas prácticas, lejos de ser aisladas, se volvieron parte del tejido emocional del grupo. Aprendieron a aprender juntas, a cuidarse y a sostener juntas el espacio.

Nosotras también tuvimos que aprender a cuidarnos. La intensidad emocional del proceso nos atravesó por completo. Acompañar a otras en su vulnerabilidad implica también estar dispuestas a mirar la propia. Por eso, fue necesario reconocernos en nuestras propias emociones, en nuestros límites, en los días donde la energía no daba más. En esos momentos también nos acompañamos entre nosotras como facilitadoras, nos preguntamos cómo estábamos, nos dimos pausas, lloramos, reímos. El cuidado no fue una consigna, fue una práctica constante, imperfecta, viva.

En un contexto como el de las niñas, atravesado por múltiples formas de desigualdad, el cuidado y la sororidad no son lujos, son formas de resistencia. Generar espacios donde sea posible sentirse vista, escuchada y acompañada es ya una forma de transformación. El teatro, en este caso, fue el pretexto para encontrarnos, pero lo que realmente nos sostuvo fue esa red invisible de afecto, ternura, palabra y comida compartida, porque en ese gesto simple de mirar a la otra y preguntarle cómo está, también estamos haciendo teatro: un teatro donde el cuerpo y la emoción construyen comunidad.

3.4 Encuentros

El taller de teatro inició el 21 de noviembre del 2024, en diferentes espacios del barrio Antonio Nariño, en la comuna 16 y finalizó el 1 de marzo con una muestra en la Sala de Teatro de la Universidad del Valle. Realizamos en total 12 encuentros. La cantidad de participantes variaba de sesión a sesión, pero durante los últimos encuentros hubo un grupo más consistente con las siguientes niñas:

Sheryl Gómez

Edad: 15 años

Intereses personales: Le gusta escribir y actuar.

Relación con las demás niñas: Era muy colaborativa con sus compañeras y mostró una sensibilidad empática cuidando a quien lo necesitaba. Sostenía las escenas de sus compañeras y generaba confianza en el grupo.

Transformaciones notables: Inició el proceso un poco cerrada hacia las demás, se mostraba tímida, pero con el paso del tiempo se volvió muy proactiva: cuando algo no funcionaba, ofrecía alternativas y ayudaba a reorganizar el grupo.

Dailyn Castaño Balanta

Edad: 12 años

Intereses personales: Socializar

Relación con las demás niñas: Dailyn se mostraba al inicio como alguien rebelde, a veces desafiando la norma o probando los límites del espacio, lo cual parecía ser parte de su manera de posicionarse en el grupo. Sin embargo, cuando se le asignaban roles de liderazgo o responsabilidad, se destacaba por su compromiso, organización y atención a los detalles.

Transformaciones notables: Al inicio no mostraba mucho interés por las actividades y mantenía una actitud distante. Sin embargo, a medida que avanzó el proceso, se comprometió activamente y se apropió de su trabajo en la obra, mostrando responsabilidad y liderazgo.

Lucía Venté Mosquera

Edad: 11 años

Intereses personales: Jugar con sus amigas.

Relación con las demás niñas: Desde el inicio fue cercana al grupo, le gustaba hacer reír a sus compañeras y mostraba una actitud amable y amigable.

Transformaciones notables: Al inicio no mostraba mucho interés por las actividades y mantenía una actitud distante. Sin embargo, a medida que avanzó el proceso, se comprometió activamente y se apropió de su trabajo en la obra, mostrando responsabilidad y liderazgo.

Emily Trochez Cortés

Edad: 11 años

Intereses personales: Pintar, leer, escribir.

Relación con las demás niñas: Emily mostró un fuerte sentido de compañerismo durante el proceso. Se aprendía no solo sus propias escenas, sino también las de sus compañeras, y si alguna faltaba, colaboraba para que el grupo pudiera avanzar.

Transformaciones notables: Aunque al inicio era muy tímida y le costaba moverse, su transformación fue notable: logró conectar con el cuerpo de tal forma que creó una de las escenas más conmovedoras del montaje.

María de los Ángeles Banderas Valencia

Edad: 11 años

Intereses personales: Fútbol

Relación con las demás niñas: Fue una participante muy divertida, espontánea y enérgica. Animaba a sus compañeras, mostraba disposición constante al movimiento y se encargaba de poner orden cuando el grupo se dispersaba, asumiendo un rol cuidador.

Transformaciones notables: A lo largo del proceso, se esforzó por trabajar su voz y mejorar su retentiva, logrando memorizar sus textos con dedicación, a pesar de que al inicio esto le representaba una dificultad.

Samantha Perea Zuñiga

Edad: 7 años

Intereses personales: Jugar con sus amigas y pasear.

Relación con las demás niñas: Samantha era la menor del grupo, y por eso recibió un cuidado especial tanto de sus compañeras como de nosotras. Su condición de asma nos llevó a estar especialmente atentas durante los encuentros, adaptando algunas actividades a su ritmo. Fue una presencia dulce y observadora, que fortaleció la conciencia colectiva de cuidado dentro del grupo.

Transformaciones notables: Al inicio se mostraba caprichosa, con poca atención en las actividades y con tendencia a enojarse con facilidad. Sin embargo, con el paso de los encuentros logró mejorar su disposición, fortaleció su capacidad de concentración y sostuvo una actitud más abierta al trabajo colectivo. Aunque no pudo estar en la función final, su proceso fue significativo y dejó una huella en el grupo

Jilary Alejandra Yela Narvaez

Edad: 11 años

Intereses personales: Pasear y patinar

Relación con las demás niñas: Fue una participante muy tierna, empática y solidaria. Se destacó por su compromiso, su creatividad y su actitud tranquila pero activa. Siempre estuvo dispuesta a participar, resolver dificultades y acompañar a sus compañeras con generosidad.

Transformaciones notables: Su mayor reto fue el trabajo con la voz, ya que al inicio le costaba proyectarla y sostenerla en escena. A lo largo del proceso, asumió este desafío con constancia, y logró un avance notorio, fortaleciendo su presencia escénica y adoptando una actitud de empoderamiento que se reflejó tanto en su actuación como en su relación con el grupo.

Figura 5
Radiografía de encuentros

Fecha	Descripción general	Observaciones	Aprendizajes
21/11/2024	N° de participantes: 8	-La locación abierta generó desafíos, a pesar de eso, las niñas mostraron gran capacidad de atención y adaptación. -Al trabajar con objetivos colectivos (no dejar caer la pelota) se generó mayor compromiso.	- Los objetos pueden ser puentes para la emocionalidad y la colaboración. -Las niñas valoraron tanto los aciertos como los errores, entendiendo el proceso como espacio de juego, prueba y mejora continua. -El espacio físico influye directamente sobre las posibilidades de exploración corporal.
	Locación: Kiosco - Caseta comunal del barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Reconocimiento grupal		
	Desarrollo: La sesión se desarrolló con dinámicas de presentación y memoria para aprender nombres y gustos personales, seguidas por un masaje grupal, estiramientos y juegos corporales. Se introdujo la pregunta ¿Qué es el teatro? y se generó una conversación rica en conceptos clave. A través del juego “el barco” se trabajó la noción de grupo, espacio y tiempo. Otros ejercicios incluyeron coordinación colectiva con pasos sincronizados y juego de pelota sin repetir destinataria. La clase cerró con refrigerio y círculo de la palabra.		
08/12/2024	N° de participantes: 10	-Hubo dificultad inicial para conectarse con la música, pero ellas espontáneamente propusieron un juego que permitió conectar para seguir el desarrollo del taller. -Las niñas mostraron una transformación importante: pasaron de la timidez a una	Proceso gradual para la exploración corporal: notamos que la exploración libre del movimiento no es inmediata ni espontánea para todas. Es necesario brindar ejercicios previos que ofrezcan bases concretas (imágenes, movimientos específicos, juegos guiados) para que
	Locación: Fundación Hip-Hopeña/barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Reconocimiento del cuerpo y las emociones		

	La clase comenzó con masajes y ejercicios breves para despertar el cuerpo, seguidos por juegos corporales, luego se abrió un diálogo sobre las emociones, sus nombres y cómo se sienten en el cuerpo, apoyándonos en una lectura guía. A continuación, las niñas exploraron el movimiento con música variada, enfrentando inicialmente dificultades para soltarse, que mejoraron al cerrar los ojos. Para finalizar, realizaron una <i>cartografía corporal</i> en la que pintaron las emociones sentidas, compartiendo sus experiencias con el grupo.	participación más libre y conectada. -La <i>cartografía corporal</i> reveló un fuerte sentido de solidaridad y cooperación.	las niñas puedan luego soltarse y experimentar libremente, lo que favorece una mayor seguridad y apertura corporal.
31/01/2025	N° de participantes: 10	-Debido a problemas con el espacio habitual, realizamos la sesión en casa de una participante. Se propuso que las próximas sesiones se realicen en diferentes casas. Esta solución fue bien recibida por las niñas y la directora y refleja el compromiso colectivo con el proyecto. -La obra <i>Hola, miedo</i> generó mucho interés y conexión emocional. Las niñas manifestaron sentirse identificadas con la historia y emocionadas por interpretarla. La elección de personajes fue fluida, ya que cada una expresó con cuál se sentía más a fin.	- Reflexiones sobre el miedo: Las respuestas a las preguntas mostraron una variedad de formas de vivenciar el miedo (temblores, llanto, esconderse). También se evidenció la diversidad en las reacciones frente al miedo ajeno: Empatía, risa, deseo de ayudar o evasión. El color del miedo fue otro punto de coincidencia; los más mencionados fueron: azul, morado, blanco y negro. La música como aliada emocional: la música puede reforzar el ritmo de la clase y el ambiente grupal. Construcción de confianza: es importante fortalecer la seguridad en el grupo incluyendo dinámicas que trabajen el conocimiento individual y la contención grupal para que estén más presentes. Las niñas responden positivamente cuando se sienten valoradas como líder.
	Locación: Casa familiar en el barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Expresión corporal desde la animalidad		
	Desarrollo: La sesión comenzó en círculo con ejercicios de articulación y un juego para soltar tensiones. Luego, exploraron tres posturas corporales (cuadrúpedo, elefante, mesita boca arriba) y jugaron a la lleva manteniendo estas posiciones, a continuación, cada niña eligió un animal para investigar sus movimientos, sonidos, emociones y conflictos y lo presentó al grupo. Antes de leer la obra <i>Hola, miedo</i> se les hicieron siete preguntas sobre el miedo para conocer su experiencia. La lectura generó un diálogo sobre el tema, los personajes y los conflictos y permitió elegir los roles para la puesta en escena. Al final, se abrió un círculo de la palabra para compartir sensaciones y reflexiones.		
06/02/2025	N° de participantes: 10	- Espacio inadecuado para el desarrollo de la clase: la	La mirada externa interfiere en la seguridad

	Locación: Casa familiar en el barrio Antonio Nariño	sesión se realizó en una casa familiar que no ofrecía las condiciones necesarias de intimidad. La presencia de personas externas y animales interrumpió constantemente el flujo del taller, afectando la concentración del grupo. - Incomodidad frente a la mirada masculina externa: Las niñas expresaron sentirse incómodas al ser observadas por un niño durante los ejercicios, especialmente en aquellos que implicaban la zona pélvica. Aunque se le pidió que se retirara, la incomodidad inicial dejó una huella en el ánimo grupal. -Emergencia emocional de una participante: una niña, habitualmente muy participativa, se mostró afectada emocionalmente y no logró realizar uno de los ejercicios a pesar de haber retirado al observador externo. Se identificó que esta reacción podría estar vinculada a una experiencia personal más profunda. Se le brindó apoyo emocional y se reportó la situación a la directora para hacer seguimiento. -Trabajo profundo sobre la confianza: el eje central de la clase fue la confianza, lo cual resultó muy pertinente frente a los desafíos presentados. A pesar de las dificultades se observaron avances significativos en varias niñas en términos de entrega y disposición corporal. -Para las niñas que al inicio del proceso se mostraban con mucha vergüenza, fue notorio cómo, aunque con	del grupo: para que las niñas puedan entregarse al juego, al movimiento y a la expresión, es necesario resguardar un espacio libre de observadores no involucrados en el proceso. -Es fundamental sostener un ambiente de contención emocional: Las reacciones corporales y emocionales de las niñas pueden estar conectadas con historias personales. Es necesario estar atentas a estas señales y responder con cuidado, escucha y acompañamiento. - El trabajo sobre la confianza es clave para fortalecer al grupo: ejercicios como el péndulo permiten que las niñas se enfrenten a sus propios límites, fortalezcan la empatía y aprendan a sostener y ser sostenidas. - El proceso grupal facilita la transformación individual: A través del apoyo entre compañeras, niñas que al inicio se mostraban inhibidas han comenzado a participar con mayor libertad.
	Objetivo: Confianza - Acercamiento al personaje desde la voz		
	Desarrollo: La clase inició con un ejercicio de pacto común en movimiento que buscaba activar la atención grupal a través de una secuencia compartida. Luego, el calentamiento corporal incluyó tres dinámicas: la carrera de cangrejos (trabajo del centro y la postura), la carrera de caracoles (exploración de la lentitud y el equilibrio) y el péndulo de la confianza (entrega y sostén grupal con ojos cerrados). En el desarrollo, se abordó la respiración consciente desde una explicación anatómica de la caja torácica, seguida por el ejercicio de “bolsa al aire” que estimuló el trabajo de equipo y el control del aire. También se realizó un calentamiento “facial con el juego del chicle ácido” y un ejercicio de evocación sensorial a través de atmósferas sonoras de la casa, el colegio y el bosque. La sesión finalizó con una meditación para relajar el cuerpo y una breve conversación con refrigerio.		

		esfuerzo, lograron participar en los diferentes ejercicios, especialmente el del péndulo. Esto demuestra cómo el apoyo grupal potencia procesos de apertura individual.	
09/02/2025	N° de participantes: 6	- La lectura dramática y el análisis de personajes facilitaron la comprensión profunda y el vínculo con los textos, generando un sentido de pertenencia. Esta actividad no solo acercó las niñas a la trama, sino que las invita a habitar emocionalmente a sus personajes, creando un puente afectivo que	- Combinar lectura, juego e imagen corporal potencia la comprensión y la expresión dramática de forma integral. - Todas han logrado ser cada vez más propositivas en los encuentros. El ejercicio de improvisación fue elemental para que cada una se permitiera lugar e imaginar mundos
	Locación: Casa familiar en el barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Generar un acercamiento a la obra		

	Desarrollo: La sesión comenzó con un calentamiento lúdico denominado “lleva de animales” para activar el cuerpo y la concentración. Luego, se realizó la lectura dramática de la obra donde cada niña asumió su personaje y analizó su trasfondo y conflicto. Posteriormente, en pequeños grupos, las participantes improvisaron escenas para fomentar la expresión creativa y la interacción. Tras un descanso, se exploraron emociones corporales mediante el juego del barco y se construyeron imágenes grupales a partir de frases de la obra. La clase finalizó con un círculo de la palabra para compartir impresiones y aprendizajes.	potencia su compromiso y autenticidad en escena. - La improvisación en grupos pequeños facilitó la liberación de la expresión y la creatividad, superando posibles inhibiciones. Trabajar en pequeños grupos reduce la presión social y permite que cada niña se arriesgue más, explorando sus miedos, lo cual es fundamental para el desarrollo de la espontaneidad teatral. - Los ejercicios corporales crearon un espacio seguro y lúdico que favoreció la expresión emocional. El juego corporal es un lenguaje que desarma resistencias y permite que las emociones se manifiesten desde el cuerpo, fortaleciendo la conexión entre mente, emoción y movimiento. - El círculo de la palabra fortaleció la cohesión grupal y promovió la reflexión colectiva. Este espacio de escucha y diálogo es vital para que las participantes procesen sus vivencias y construyan sentido compartido, reforzando el tejido afectivo del grupo.	posibles explorando y conociendo su mundo interno.
14/02/2025	Nº de participantes: 6 Locación: Cancha de fútbol del barrio Antonio Nariño Objetivo: Construcción de escenas	- La reducción del grupo hizo posible una experiencia más íntima y un acompañamiento adaptado. - La dificultad inicial en la sincronía del cardumen evidenció la importancia del acompañamiento y la práctica para fortalecer la	- El liderazgo rotativo promueve la participación activa y el sentido de responsabilidad grupal. - La repetición consciente fortalece la sincronía y la confianza colectiva. - Compartir experiencias permite que los

	Desarrollo: Iniciamos con calentamientos articulares, juegos de la barca y ejercicios vocales que activaron cuerpo y voz, luego, se realizó un ejercicio de creación de imágenes corporales a partir de palabras evocadoras, aplicando niveles de movimiento, el grupo practicó el “cardumen”, desplazándose coordinadamente con liderazgo rotativo. A partir de estos juegos se construyó la primera escena de la obra y se cerró con un círculo de la palabra.	cohesión grupal. - La combinación de ejercicios corporales y vocales preparó integralmente a las niñas para la escena.	aprendizajes sean vivenciales y profundos.
15/02/2025	Nº de participantes: 7	- Debido a lo limitado del espacio aprovechamos el ensayo para enfocarnos en los textos. - El trabajo vocal en grupo mejoró la proyección, la confianza escénica y la confianza interpersonal. - La construcción progresiva de escenas mostró compromiso y avance sostenido pese a los retos. - Fue necesario apoyar a cada una en las escenas, escucharlas y ayudarles con cada parte de los textos, desde la proyección vocal a puntualizar los conflictos de los personajes y de las escenas.	- Es importante incentivar a las niñas y hacerles saber lo valioso que es su trabajo y el progreso que han tenido. - La reflexión grupal fortalece el tejido afectivo que sostiene el proceso.
	Locación: Casa del barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Construcción de escenas		
	Desarrollo: El calentamiento consistió en ejercicios articulares y vocales realizados en grupos enfrentados, donde las niñas susurraban textos aumentando paulatinamente el volumen para trabajar la proyección y concentración visual. Posteriormente, se avanzó en la construcción y ensayos de escenas, enfocándonos en coordinación y expresividad. Concluimos con un círculo de la palabra.		
21/02/2025	Nº de participantes: 5	- A esta altura del proceso, se hizo evidente una confianza corporal y emocional más sólida en el grupo. Las niñas se movían con libertad proponían y no temían equivocarse. Esta soltura no fue inmediata, es fruto del tiempo compartido, del juego sostenido y de la contención construida en	- Es importante apoyar a cada niña con sus textos, motivarlas e incentivarlas a que sean capaces de hablar sin miedo. Por ejemplo, a una de ellas, le pedimos que nos explicara desde sus propias palabras y pensamiento, qué entendía de sus diálogos, y fue hasta entonces que pudo avanzar en una escena en la que se
	Locación: Salón - centro recreativo barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Montaje de cuadros de la obra.		

	Desarrollo: La sesión combinó ejercicios corporales (movimiento articular, juegos de “liebre y ratón”) con trabajo vocal en grupos, enfatizando la proyección. Se ensayaron y construyeron varios cuadros de la obra. Repasando escenas previas y avanzando en nuevas. La clase cerró con un círculo de la palabra para integrar emociones y aprendizajes.	clases anteriores. - La estructura del ensayo por cuadros les permitió comprender la obra como un conjunto orgánico, pero también fragmentable, abordable por partes. Esto favoreció la apropiación del material y les dio pequeñas metas alcanzables. -Las niñas comenzaron a reconocer sus fortalezas escénicas: algunas brillaban en la voz, otras en el cuerpo, otras en la construcción del ambiente. Y más allá del reconocimiento individual, el grupo empezó a validar y admirar esas diferencias.	sentía frustrada. - En esta etapa entendimos que el montaje no es solo el resultado, sino el camino, el proceso donde cada niña, a su ritmo, descubre algo de sí misma. - Reafirmamos que el juego no es algo que se deje atrás, cuando se empieza a ensayar: El juego es la columna vertebral del trabajo escénico.
22/02/2025	N° de participantes: 6	- Esta clase fue testigo de lo que pasa cuando la energía emocional está más baja: cansancio, silencios, dificultad para entrar en dinámica. Pero también evidenció que el cuerpo guarda memoria y que volver a juegos conocidos permitió que esa energía reapareciera, no por exigencia, sino por reencuentro con el disfrute. - El ejercicio del cardumen mostró la importancia del trabajo coral, de moverse como grupo, de sostener al otro con la mirada, el ritmo, el cuerpo. Algunas niñas encontraron allí un espacio para perder el miedo a ser vistas y otras, para liderar desde la escucha. - La partitura de los pensamientos, generó una gran emoción en quienes observábamos. El lenguaje corporal fue suficiente para que nos sintiéramos parte de la historia. Esa empatía colectiva fue uno de los momentos más potentes	- Aprendimos que el grupo no siempre está arriba de energía, pero siempre puede encontrar formas amorosas de reactivarse desde lo que conoce, lo que recuerda, lo que disfruta. - Confirmamos que la emoción no necesita texto para ser comunicada. El cuerpo, el ritmo, la respiración, los gestos mínimos construyen sentido cuando están cargados de intención. - Entendimos que la contención también sucede entre pares. Las niñas no esperan la guía adulta, se miran, se abrazan, se impulsan mutuamente.
	Locación: Salón - centro recreativo barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Montaje de cuadros de la obra.		
	Desarrollo: El encuentro comenzó con una secuencia de juegos ya conocidos (la barca, liebre y ratón, lleva de nombres), que activaron el cuerpo desde la memoria del proceso reconectando el grupo. Luego se trabajó la escena de apertura mediante el ejercicio de “cardumen”, donde el grupo se desplazaba de forma coral, conteniendo energías, pausas, miradas. Este momento exigió ajustes, ya que algunas niñas estaban dispersas o distraídas, por lo que se propusieron apoyos entre compañeras. Más adelante dos niñas crearon una partitura corporal que narraba el tránsito de pensamientos intrusivos a pensamientos positivos. Se cerró la jornada con un refrigerio y círculo de la palabra.		

		del taller.	
22/02/2025	N° de participantes: 7	- Esta sesión fue exigente: la acumulación de ensayos, el cansancio corporal y emocional, además de la presión de la muestra empezó a notarse. Sin embargo, la decisión del grupo de seguir adelante y hacer el pasón completo de la obra fue una muestra de madurez y compromiso colectivo. - El montaje de la escena final, con atmósfera sonora y partitura corporal, mostró que el grupo ya era capaz de crear imágenes complejas, sensibles y significativas sin depender de grandes recursos. - Aunque hubo dispersión en algunas niñas, fue evidente que otras comenzaron a emerger con fuerza, tomando iniciativa, guiando, recordando lo que faltaba, mostrando cómo el liderazgo también se entrena desde el ejemplo.	- Aprendimos que el desgaste también hace parte del proceso, y que no hay que temerle. Lo importante es reconocerlo, hablarlo y buscar maneras de sostener el trabajo sin forzar los cuerpos ni las emociones. - Vimos que la creatividad puede surgir del cansancio cuando hay sentido, pertenencia y deseo de mostrar lo que se ha construido. - Entendimos que el teatro también enseña a resistir con belleza, a continuar aunque haya obstáculos, a confiar en la otra cuando una se siente débil.
	Locación: Salón - centro recreativo barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Ensayo general de la obra.		
	Desarrollo: La clase se enfocó en realizar un ensayo general de la obra completa. El calentamiento fue breve, adaptado al cansancio físico del grupo, y orientado a activar la atención y la voz. Se comenzó montando la escena final, en la que dos niñas crearon una partitura corporal que narraba el recorrido de la protagonista en el bosque, acompañada por su amigo gato. Las demás generaron una atmósfera sonora grupal marcando el tono emocional del cierre. Y finalmente se hizo el recorrido completo del montaje. Se cerró con un refrigerio y espacio para conversar y reconocer el esfuerzo colectivo.		
28/02/2025	N° de participantes: 5	- No se trató solo de memorizar el orden de escenas, sino de habitar con consciencia cada transición. El objetivo era que las niñas pudieran sentir el montaje como un recorrido que nace desde sus cuerpos, sus voces, sus decisiones. - Permitir que opinen, propongan y modifiquen les dio la oportunidad de comprender que el teatro no es algo que se repite mecánicamente, sino algo vivo que creamos juntas.	- Ver cómo las transiciones también comunican y cómo cada cuadro necesita del anterior nos permitió comprender la obra como un tejido vivo. - Respirar juntas, tocarse con ternura, cerrar los ojos en silencio, todo esto crea una disposición emocional que trasciende la técnica.
	Locación: Salón - centro recreativo barrio Antonio Nariño		
	Objetivo: Ensayo general de la obra		
	Desarrollo: Esta clase estuvo dedicada a pulir detalles del montaje, sosteniendo el ritmo escénico y fortaleciendo la energía frente a la inminente muestra. Se comenzó con un calentamiento suave, centrado en activar el cuerpo sin desgastarlo: estiramientos, respiración y movimientos conscientes. Luego se ensayó el		

	montaje completo, poniendo especial atención a los cuadros que aún necesitaban ajustes, como el cardumen de apertura, donde se reforzó la coordinación grupal. Se reorganizaron transiciones entre escenas y se ensayaron entradas y salidas con claridad espacial. También se propició un espacio para que las niñas compartieran sugerencias entre ellas y se apropiaran de los cambios. La jornada cerró con una respiración grupal, masajes por parejas y un círculo de la palabra donde afloraron emociones vinculadas a lo que significa cerrar un proceso.	- El fin del proceso se acercaba y era necesario abrir espacio para las emociones que eso genera, dar lugar al cuidado del cuerpo y a la palabra fue parte esencial del trabajo pedagógico.	
01/03/2025	Nº de participantes: 6	- No se trata de “lucirse” sino de “darse a ver” desde el juego, la creación y el cuidado. La muestra fue un puente entre el adentro (la intimidad del taller) y el afuera (la mirada del otro). - Antes de entrar al escenario, las niñas manifestaron nervios, incluso dudas sobre si serían capaces de hablar en voz alta o recordar sus textos. Sin embargo, lo más potente fue que ese miedo no fue vivido en soledad. El miedo no se borró: se volvió energía compartida y transformadora. - Desde el inicio hasta el final se cuidó que cada momento fuera significativo: El saludo inicial, los ejercicios compartidos, el silencio antes de salir a escena, el aplauso que se convirtió en abrazo, la palabra dicha con el corazón al final. La muestra fue un rito de paso, una celebración de lo que se construyó entre todas.	- Muchas niñas pasaron de la vergüenza a la potencia escénica, comprendieron que estar frente a otro no significa ser juzgadas, sino compartir algo valioso que nace de adentro. El acto de presentarse fue también un acto de afirmarse, de reconocerse capaces. - La función no fue perfecta pero fue honesta y viva, no buscar la excelencia técnica permitió que las niñas se expresaran con autenticidad, que jugaran en escena y se divirtieran mostrando su obra. Ese goce fue más poderoso que cualquier guion aprendido al pie de la letra. - El aplauso fue solo el comienzo de algo más profundo: una voz que ahora sabe que puede ser escuchada, un cuerpo que recuerda que tiene derecho a ocupar el espacio, una memoria sensible que seguirá vibrando en cada niña.
	Locación: Sala de Teatro de la Universidad del Valle		
	Objetivo: Cerrar el proceso con una muestra.		
	Desarrollo: Se realizó la muestra final del proceso en La Sala de Teatro de la Universidad del Valle, espacio que fue percibido con emoción, nervios y entusiasmo. El encuentro inició con una breve activación corporal y ejercicios de respiración para centrar al grupo. Luego, cada niña repasó sus textos y marcas espaciales mientras se preparaban con vestuario y maquillaje. La obra fue presentada ante familiares y público general, con una energía vibrante. El grupo, a pesar del miedo escénico inicial, sostuvo la obra con entrega, ritmo y alegría. La acogida del público fue tan cálida que las niñas decidieron repetir voluntariamente la función. Se cerró con un conversatorio donde las niñas y las familias compartieron sus emociones y aprendizajes, seguido de un compartir afectivo.		

3.5 Juegos

El barco:

Objetivo: conciencia del cuerpo, el grupo y el espacio.

Descripción: desplazamiento por todo el espacio intentando siempre llenar los espacios vacíos, imaginando que el espacio es en un barco y si el peso no se equilibra, el barco se puede hundir. Aquí se pueden explorar los diferentes tempo-ritmos de 1 a 10, siendo 1 el más lento y 10 el más rápido, los cuales se explican mediante imágenes, por ejemplo: tempo-ritmo 8, camino como si fuera al baño y tuviera muchas ganas de orinar; tempo-ritmo 1, camino a ritmo de tortuga; también se pueden explorar los diferentes niveles: alto, medio y bajo, en este caso también se puede apoyar con imágenes, ejemplo: nivel bajo, arrastrarse como serpiente; nivel medio, desplazarse encorvada como una anciana.

Pelota:

Objetivo: escucha grupal.

Descripción: en el centro del espacio se forma un círculo de pie. El juego consiste en pasar la pelota, la cual debe pasar por todas las participantes, pero sin repetir, es decir, que deben estar atentas a quienes han recibido la pelota y quienes faltan por recibirla, porque no se puede delatar quién falta. Cada vez que se repite una persona, se vuelve a iniciar el conteo, cada vez que se cae la pelota, también se vuelve a iniciar. Es importante mantener el ritmo, si alguien se demora en pasar la pelota, se vuelve a comenzar. En un principio puede costar trabajo, pero después de algunas rondas probablemente el grupo lo logre y ahí se puede aumentar un nivel de dificultad realizando los lanzamientos mientras se desplazan libremente por el espacio.

Lleva de nombres:

Objetivo: incentivar la coordinación motriz, agilidad mental, reconocimiento individual y colectivo.

Descripción: el juego se realiza con todas las participantes desplazándose libremente por el espacio. Una persona comienza como “la lleva”, es decir la perseguidora. Su objetivo es tocar a otra persona. Sin embargo, quien está siendo perseguida puede evitar ser tocada si, antes de ser alcanzada, dice en voz alta el nombre de otra persona del grupo. En ese momento “la lleva” cambia: ahora debe perseguir a la persona cuyo nombre fue dicho.

Pacto común:

Objetivo: fomentar la escucha colectiva y la conexión no verbal.

Descripción: las participantes forman un círculo y, sin usar palabras ni gestos, deben caminar tres pasos hacia adelante y luego tres hacia atrás de forma simultánea. El ejercicio se repite varias veces para fortalecer la conexión grupal a través de la respiración y la atención compartida.

Exploración de la animalidad:

Objetivo: explorar de forma creativa el cuerpo mediante la representación de un animal.

Descripción: este juego invita a las personas a conectarse con un animal que les guste o con el que se identifiquen, para explorar su cuerpo, movimientos y emociones desde esa perspectiva. Antes de elegir el animal, se pueden explorar diferentes tipos de desplazamientos mediante el juego de la barca: *cuadrupedia*, se apoyan manos y pies en el suelo con el cuerpo boca abajo, las rodillas deben estar levemente flexionadas y no deben ir apoyadas, la espalda recta y procurar que la cadera no se balancee durante el desplazamiento. *Elefante*, a partir de la posición anterior, se estiran totalmente las piernas con los isquiones apuntando al cielo y la mirada hacia el ombligo, igualmente se procura no balancear la cadera y apoyar completamente la planta del pie al dar el paso. *Mesita*, esta vez se posiciona el cuerpo boca arriba en cuatro apoyos, los brazos completamente estirados, piernas flexionadas, y la cadera sostenida para que quede en línea con los hombros y las rodillas. Después de explorar los diferentes tipos de desplazamientos, a través de la imaginación, se invita a que cada participante elija un animal que le llame la atención y se le invita a explorar en el desplazamiento con las siguientes preguntas : ¿Cómo camina ese animal? ¿Cómo es su peso? ¿Cómo suena? ¿Cómo mira? ¿Qué le da miedo a ese animal? ¿Qué le da alegría? ¿Qué quiere el animal? ¿Cuál es su conflicto y obstáculo para conseguir lo que quiere?

Lleva de animales:

Objetivo: despertar del cuerpo.

Descripción: quien tiene “la lleva”, elige un animal y propone su forma de desplazarse y sonido, y lo presenta antes de empezar a perseguir, entonces todas las personas perseguidas imitan ese animal. Luego empieza a perseguir y cada vez que le peguen “la lleva” a alguien, debe proponer un nuevo animal.

La liebre y el ratón:

Objetivo: ejercitar la concentración y la respuesta inmediata ante estímulos corporales y espaciales.

Descripción: las participantes se distribuyen por el espacio y permanecen quietas. Mientras tanto, dos personas corren: una es perseguidora y la otra es perseguida. La perseguida debe llegar a una persona quieta y saltar por delante para salvarse. Al hacerlo, la persona quieta pasa a ser la nueva perseguidora, y la anterior perseguidora se convierte en la perseguida.

Chicle ácido:

Objetivo: liberar tensiones faciales.

Descripción: ejercicio de calentamiento facial donde las participantes realizan diversas muecas como si estuvieran masticando un chicle ácido, para activar y relajar los músculos de la cara.

Bolsa al aire:

Objetivo: conciencia y control de la respiración - trabajo en equipo.

Descripción: se requiere una bolsa de plástico, el juego consiste en mantener todo el tiempo la bolsa flotando en el aire mediante la respiración, para ello las participantes deben trabajar coordinadamente para pasarse la bolsa y no permitir que esta caiga al suelo. Lo ideal es que cada participante vaya adquiriendo conciencia de los momentos en que requiere una respiración con mayor o menor potencia pero sostenida.

Atmósferas sonoras:

Objetivo: desarrollar la memoria sensorial, la expresión creativa y la escucha activa en grupo.

Descripción: se les propone a las participantes evocar y recrear sonidos de los espacios que habitan en su cotidianidad: la casa, el colegio, y un bosque. A partir del recuerdo y la imaginación, cada una aporta sonidos utilizando su voz y su cuerpo.

Carrera de cangrejos:

Objetivo: fortalecer la conciencia corporal, el equilibrio y la coordinación del movimiento.

Descripción: en parejas, las participantes compiten desplazándose de un punto a otro con una postura corporal específica: el centro bajo, tener las piernas en segunda posición, pies

completamente apoyados y mirada al frente. Los brazos pueden ir a los lados, al frente, arriba, sin perder el equilibrio.

Carrera de caracoles:

Objetivo: potenciar la atención plena al movimiento y el control del cuerpo en desplazamientos lentos. Regulación de la ansiedad.

Descripción: en grupos pequeños, las participantes realizan una carrera donde gana quien llega de última. El cuerpo debe mantenerse en nivel bajo antes de iniciar el trayecto, avanzando con extrema lentitud (velocidad 1). Se prioriza el control corporal, la atención al movimiento y la resistencia, la ganadora es la última en llegar.

Péndulo de la confianza:

Objetivo: fortalecer la confianza en el grupo. Cuidarse y cuidar de las demás.

Descripción: las participantes se organizan en un círculo pequeño inicialmente, una de ellas pasa al centro, pone su cuerpo rígido como tabla, brazos estirados y pegados al tronco, pies bien enraizados en el suelo y ojos cerrados, en seguida deja caer su cuerpo como tabla a los lados, al frente y atrás para ser recibida por las demás compañeras, que están atentas a recibir su peso y no dejarla caer. Mientras la persona del centro va oscilando de mano en mano, las demás van adquiriendo la confianza de variar el ritmo, que debe ir primero muy lento y luego puede ser más ágil, pero siempre con el cuidado de no lastimarla. Es importante que todas las participantes pasen por ambos roles, para que experimenten el cuidado desde quien cuida y quien se deja cuidar. A veces puede ser necesario que se reciba el peso entre dos o hasta tres personas, si a una le queda muy difícil, por ello todas deben mantener la atención en todo momento.

Creación de imágenes:

Objetivo: estimular la creatividad por medio de la conexión emocional.

Descripción: caminando por el espacio, se les dicen algunas palabras como detonantes para que creen imágenes con su cuerpo al escuchar la palmada. Para este ejercicio se explican los niveles alto, medio y bajo. Se eligen palabras que evoquen sensaciones, colores o emociones. Ej: volcán, tornado, gris, negro, desierto, limón, ronroneo, tierra mojada, papel arrugado, lluvia, morado, etc.

3.6 Hola, miedo

Elegimos hacer una muestra como cierre del taller porque queríamos dar voz y cuerpo a las emociones que las niñas habían explorado durante las sesiones. No se trataba sólo de presentar una obra, sino de abrir un espacio para que el miedo, esa emoción que a menudo se esconde o se ignora, pudiera aparecer, ser nombrada o vivida sin juicios. La intención era transformar esa relación con el miedo: que dejara de ser un enemigo invisible para convertirse en un compañero con el que se puede dialogar. La obra fue entonces una extensión natural del proceso emocional, un reflejo escénico de lo que cada niña había sentido, pensado y descubierto en el taller.

En la búsqueda de textos para construir una obra de teatro que diera cuenta del proceso que estábamos realizando, decidimos que lo mejor sería hablar de una emoción en particular para poder explorarla a fondo, así llegamos al cuento *“Hola, miedo”* de Álvaro Robledo⁸, que tiene además una colección de cuentos, uno para cada emoción. Elegir hablar del miedo no fue azar, reconocimos que esta emoción nos había estado acompañando desde el inicio, las niñas día a día se veían enfrentándolo en los talleres, con sus miradas nerviosas y cuerpos que mostraban cómo poco a poco iban arriesgándose a disfrutar el estar presentes; pero también lo reconocimos en nosotras mismas, anhelantes de crear un proceso honesto y significativo, que a la vez implica exponerse. Después de leer el cuento supimos que estábamos frente a lo que iba a ser nuestra obra, tendríamos que hacerle una adaptación para llevarlo a la escena y el cuento se prestaba para hacerlo. Está lleno de imágenes potentes, diálogos sensibles, intervenciones poéticas y personajes curiosos que aprenden a convivir con el miedo. Uno de los ejemplos que más resonó en el grupo fue el personaje del oso adulto, que tenía miedo de su entorno porque veía monstruos y sombras por todas partes. Solo cuando alguien le sugirió usar gafas, comprendió que lo que veía no eran monstruos reales, sino distorsiones de su propia mirada. Esta historia inspiró ejercicios de improvisación desde el humor y el juego con objetos, invitando a las niñas a transformar lo que asusta en algo que puede observarse y resignificarse creativamente.

⁸ *“Hola, miedo”* escrita por Álvaro Robledo e ilustrada por Nobara Hayakawa. Está dirigida a niñas y niños a partir de los 5 años y propone una narrativa que invita a la aceptación emocional a través de técnicas como respiración consciente, objetos de poder y prácticas de atención plena. En este relato, una niña atraviesa el miedo personificado como un visitante inesperado que llega a su casa. A través de su relación con su gato y su entorno, aprende a reconocer, nombrar y vivir con ese miedo desde una mirada sensible y no punitiva.

Otro momento clave fue una ilustración del cuento que muestra a la niña caminando con los ojos cerrados por un bosque oscuro, rodeada de criaturas fantásticas, con la frase “Debemos aprender a atravesar la noche”. A partir de esta imagen, creamos colectivamente la escena final de la obra, en la que los personajes atraviesan un bosque tenebroso ambientado con atmósferas sonoras hechas por las mismas niñas y jugando con una iluminación tenue.

La obra fue bien recibida por el grupo, rápidamente conectaron con el miedo, se vieron reflejadas en la historia y cada una pudo identificarse con un rol dentro de ella, de manera que al terminar la primera sesión de lectura ya habían elegido sus personajes de manera intuitiva. A partir de este momento nos sumergimos en el proceso creativo, nos hicimos muchas preguntas sobre el miedo para descubrir cómo habita en cada una de nosotras: ¿qué es el miedo?, ¿qué les da miedo?, ¿cómo vivencian el miedo en su cuerpo?, ¿cuál ha sido el momento que más les ha dado miedo?, ¿qué les ayuda a tranquilizarse cuando tienen miedo? ¿qué hacen cuando han visto a alguien con miedo?, ¿de qué color creen que es el miedo? Encontramos una interesante gama de colores, texturas, sensaciones y reacciones. Las niñas empezaron a habitar el universo de la obra. Demostraron su compromiso en acciones como reunirse por su cuenta para ensayar o la iniciativa de llevar propuestas de vestuario para sus personajes. En algunas su entrega y disposición fue tal, que dejaron hablar a su subconsciente y tomar las riendas en ejercicios de improvisación, los cuales terminaron siendo parte del montaje.

Las decisiones técnicas del montaje no surgieron desde un deber formal; al contrario, nacieron desde la sensibilidad, escucha y el deseo de cuidar lo que el proceso emocional estaba revelando. Lo técnico se volvió orgánico; lo creativo, una necesidad. Al inspirarnos en el cuento, que en principio fue un punto narrativo: se convirtió en una brújula poética. Desde su lectura el miedo dejó de ser un monstruo lejano para volverse presencia íntima: algo que se siente, respira y se transforma. Esta visión guió nuestras elecciones escénicas.

El vestuario fue sencillo y simbólico. Colores neutros y prendas cómodas permitieron que el cuerpo se expresara con libertad, sin disfraces. En algunos casos, se incorporaron accesorios elegidos por algunas niñas: gafas, vendas, orejitas de oso, objetos resignificados en escena, donde cada elemento se convirtió en un juego, esto creó mundo posible lleno de memoria y emoción.

La música y la iluminación fueron esenciales para sostener el tono emocional del montaje. Utilizamos sonidos diversos, respiraciones, pulsos rítmicos marcaron el tránsito de una emoción a otra. Las luces no buscaron especularidad, sino atmósfera: claro oscuro, tonos cálidos, pequeños apagones que permitían habitar el silencio. Todo fue pensado para acompañar el viaje interior de las niñas y permitir que el miedo apareciera sin ser interrumpido.

Desde lo estético, evitamos representar el miedo como algo caricaturesco o aterrador. En cambio lo mostramos como una energía que habita el cuerpo: en un temblor, un mirada al suelo, un abrazo entre compañeras, un grito ahogado o una palabra susurrada. Fue una decisión consciente en encontrar los gestos y comportamientos para que el miedo se mostrara tal cual desde distintas formas, a veces pequeño e inmenso, a veces callado, pero siempre humano. Ver **Anexos**, donde compartimos el material fotográfico y audiovisual del montaje, en los cuales se puede contemplar lo anteriormente mencionado.

La sala no era solo un espacio, era una posibilidad. Cuando llegamos a la Sala de Teatro, todo cambió: el lugar era más grande, luces más intensas, el silencio más profundo. Para las niñas, que venían de habitar aulas, pasillos, canchas y patios, ese escenario representó un umbral, cruzarlo, no era solo actuar; era atreverse. Las niñas recorrieron el espacio con asombro, midieron con sus pasos la distancia entre una y la otra, probaron su voz en el eco del vacío de la sala. Hubo juego, hubo risas, pero también una especie de respeto intuitivo: sabían que estaban por dejar una huella.

La función fue más que una representación. fue una entrega. Cada gesto, cada palabra, cada mirada entre ellas contenía todo lo vivido en el taller. Algunas niñas respiraban profundo antes de salir, otras se daban la mano. El miedo estaba ahí, pero no dominaba. Se volvía temblor, susurro, impulso. Desde la silletería, se sentía algo verdadero. No era una obra perfecta, no queríamos que lo fuera, era una obra sincera. Las niñas se apoyaban entre sí cada vez que alguna no recordaba con precisión sus diálogos o partituras sin que se notara. Hubo momentos de silencio muy significativos. y al final, cuando las luces bajaron y los aplausos llegaron, el brillo en sus ojos hablaba por sí solo: habían atravesado algo importante. No solo presentaron una obra, se presentaron a sí mismas.

Para cerrar la muestra hicimos un breve conversatorio donde las retroalimentaciones que hicieron las madres de familia nos ayudaron a dimensionar la importancia de lo que se había construido durante los últimos meses. Mencionaron la alegría de ver el empeño y la disciplina que sus hijas imprimieron en esto y la tranquilidad de que estén habitando espacios sanos, en los que aprenden, disfrutan y pueden expandir su ser. Vieron a sus hijas habitando la universidad con propiedad y eso fue motivo de orgullo, pensar que en un futuro podrían ser ellas quienes estudien ahí e impulsen procesos en su comunidad. Además, se permitieron reconocerlas como artistas que lograron conmovernos con una interpretación genuina. La obra las atravesó de tal manera que reconocieron sus propios miedos, recordándonos que los adultos también sentimos miedo y que seguimos aprendiendo de él.

Anexos

En el siguiente enlace se encuentra una carpeta que contiene la adaptación dramática del cuento “*Hola, miedo*”, fotos de los encuentros, de la muestra y un video recopilatorio de todo el proceso de montaje.



https://drive.google.com/drive/folders/1gYY6BwhISba0MO_F6XCSV02Eesbmtc2l

Conclusiones

No sabíamos exactamente qué íbamos a encontrar. Solo teníamos preguntas, ganas de jugar y un montón de emociones revueltas. En este proceso logramos de alguna forma realizar una ruta creativa para aprender desde el juego y la reflexión sobre la gestión emocional. El juego teatral como herramienta nos permitió viajar a lo profundo de sí y conectar con las demás por medio de miradas y gestos de ternura. Las participantes se fueron descubriendo en su amplio abanico emocional, se dieron espacio para sentir y hablar, nombrar aquello que las habita y reconocerlo en las otras.

El teatro nos abrió una puerta, pero fueron las niñas quienes nos mostraron el camino: crear un espacio donde pudiéramos sentir, donde llorar no fuera un problema, donde el cuerpo no tuviera que “portarse bien”. Con cada juego, con cada historia que inventaron, con cada vez que dijeron “me siento así” sin que nadie las corrigiera, aprendimos que la gestión emocional no se enseña: se vive, se atraviesa. Lo que empezó con preguntas abiertas se convirtió en una experiencia concreta y transformadora. Una ruta que no está hecha con pasos fijos, sino de gestos, silencios, juegos, palabras dichas con el cuerpo. No se trató de enseñar emociones cómo se enseñan los colores o los números. Se trató de crear las condiciones para que cada una pudiera descubrir las suyas, reconocerlas y nombrarlas.

Las referencias que exploramos desde Bisquerra, Goleman y Damasio hasta Patricia Cardona, Augusto Boal y el Colectivo Miradas Críticas, nos ofrecieron una base sólida para comprender cómo la gestión emocional está profundamente conectada a la experiencia corporal, la creatividad y al encuentro con la otra. Al llevar esto a la práctica, reafirmamos que el teatro es un dispositivo potente que atraviesa las emociones, que ayuda a crear vínculos afectivos de confianza, que son fundamentales para la gestión emocional. Así, lo colectivo se vuelve el sostén para el desarrollo individual, en un ciclo dinámico de expresión y escucha.

La cajita de herramientas creativas que surgió no es instructiva. Es más bien un conjunto de posibilidades abiertas, una invitación a usar el arte como puente, como sostén y lenguaje sensible. En ella hay espacio para lo espontáneo, lo inesperado, es además aprender a habitarlo sin violencia, con cuidado y acompañamiento. Las niñas no solo aprendieron algo sobre sí mismas, nos enseñaron a nosotras otra forma de mirar la educación emocional. Nos recordaron que la infancia no es un simple paso a la adultez, es a su vez un territorio con sentido, sensible y creativo. El teatro, lejos de ser un adorno o un pasatiempo, puede ser una herramienta política y amorosa para sembrar otros modos de estar juntas.

Dentro del proceso fue valioso reconocer que no todos los juegos teatrales apuntaban sobre los mismos objetivos y que su potencia radicaba precisamente en su diversidad. Algunos juegos estaban orientados al trabajo colectivo, fortaleciendo la escucha grupal, la coordinación, la empatía y el cuidado entre compañeras. Estos juegos creaban redes de afecto donde la cooperación y la confianza eran imprescindibles. Otros, en cambio, estaban dirigidos al trabajo individual, permitiendo que cada niña explorara sus emociones, su creatividad y sus propios límites sin presión externa. Hubo juegos más expresivos, donde el cuerpo y la voz se desplazaban libremente, y otros más introspectivos, donde lo sensible se manifiesta de forma sutil o simbólica. Esta clasificación no fue rígida, pues muchas veces un juego podía mutar según el momento, el grupo o el estado emocional colectivo. Lo importante fue comprender que cada tipo de juego ofrecía una puerta distinta para entrar en el mundo emocional. Y que como docentes, nuestro rol consistía en facilitar ese acceso desde el respeto, el cuidado y la intención pedagógica.

Ejercicios como la *cartografía corporal* evidencian cómo el cuerpo guarda memorias emocionales. Al representar gráficamente dónde sienten la tristeza, el miedo o la alegría, las niñas pudieron reconocer sus emociones, validarlas y compartirlas. El *péndulo de la confianza* enseña a cuidar la vulnerabilidad de las demás y a confiar con los ojos cerrados. Los juegos como *la barca*, *la pelota*, *el pacto común*, *bolsa al aire* o todos aquellos que tengan un objetivo colectivo son muy prácticos para aprender que necesitamos de otras personas, fortalecen habilidades como la empatía, la escucha activa, la autorregulación y la confianza. Las *carreras de caracoles*, permiten la autorregulación a través de la lentitud, aprendizaje importante para el ritmo frenético que puede tener la vida en algunos momentos. Improvisar permite vivir la incertidumbre, tolerar la frustración y adaptarse al cambio. Es un ejercicio emocional profundo, donde lo inesperado no se evita, sino que se convierte en oportunidad para aprender, reír, llorar o crear desde lo que se siente.

El aprendizaje a través del juego teatral como espacio no formal fue un entorno ideal para dejar caer las barreras de la autocensura. El juego teatral fue también un refugio. No fueron únicamente herramientas pedagógicas o ejercicios escénicos: fueron actos profundamente humanos. En ellos, las niñas encontraron algo más que técnicas para actuar, hallaron un espacio donde podían ser escuchadas, donde el error no era motivo de señalamiento. Estos juegos les ofrecieron oportunidades para reconocerse, expresarse y transformar sus emociones en acciones significativas. Al vincular emoción y cuerpo, el teatro facilita la toma de conciencia emocional desde una experiencia vivencial, no meramente teórica. A través de los juegos, todas lograron ponerle nombre a lo que sentían, entender lo que les pasaba por dentro y reconocer

que otras también pasaban por algo similar. Más allá de aprender a proyectar la voz o a trabajar en grupo, aprendieron a habitar sus emociones, a cuidarse entre ellas, a respetar los límites propios y ajenos, y a atreverse a imaginar otras formas posibles de existir en el mundo.

Esta experiencia fue gratamente significativa tanto para nosotras como para las participantes. Aprendimos que el teatro comunitario se teje a varias manos: en el transcurso se involucraron familiares, amigos y vecinos. Vivenciamos cómo el arte puede convertirse en un puente entre el barrio y la universidad.

Recibimos con profunda alegría la noticia de que después de concluir el taller, dos de las niñas ingresaron al semillero de teatro de La Universidad del Valle, lo que evidencia el alcance y la continuidad que puede tener una experiencia artística bien acompañada. Esto no solo nos llenó de orgullo, sino que reafirmó nuestra convicción de que el arte, cuando es compartido y situado, transforma realidades.

En suma, este proceso nos permitió reconocer el poder del teatro como herramienta de encuentro, expresión y transformación social. También nos recordó la importancia de crear espacios accesibles, sensibles al contexto y abiertos al diálogo entre saberes académicos y comunitarios. Más allá del resultado escénico, lo vivido dejó una huella profunda en todas las personas que hicimos parte de esta experiencia colectiva.

En cuanto a la sistematización de la práctica docente, reconocemos que este proceso nos permitió comprender con mayor claridad lo vivido, tomar distancia crítica y valorar los efectos reales de cada decisión tomada en el aula. La escritura de bitácoras fue clave para documentar las actividades, los climas emocionales, las transformaciones de las niñas y nuestras propias percepciones como facilitadoras. Esta herramienta se convirtió en una aliada para leer el proceso desde adentro y desde afuera, permitiendo identificar aprendizajes que no siempre eran visibles en el momento. Asimismo, entendimos que para futuros procesos será fundamental una mejor estructuración de los tiempos, así como una planificación más detallada de las sesiones, teniendo en cuenta los ritmos del grupo, los imprevistos del contexto y la profundidad emocional que cada etapa del taller demanda. Sistematizar nos mostró que educar desde el arte y el cuerpo implica abrirse al caos con sensibilidad, y sostenerlo con intención. Este ejercicio nos deja una memoria organizada, junto con herramientas concretas para mejorar, cuidar y expandir nuestras próximas experiencias pedagógicas.

Bibliografía

- Armus, M. et al. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. UNICEF.
- Artaud, A. (1938). *El teatro y su doble*. Gallimard.
- Bañeres, D. et al. (2008) *El juego como estrategia didáctica*. Editorial laboratorio educativo.
- Bidegain, M. (2011). Teatro Comunitario Argentino: Teatro habilitador y rehabilitador del ser social. Recorrido cartográfico por las temáticas de los espectáculos. *Stichomythia: Revista de teatro español contemporáneo* 11-12, 81-88.
- Boal, A. (2004) *El arcoíris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (1980) *El teatro del oprimido*. Patria S.A.
- Bisquerra, R. et al. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. et al. (2011) Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. Pérez, J.C., García, E. (2015) *La inteligencia emocional en la educación*. Síntesis.
- Cardona, A. (2010). *El teatro comunitario como herramienta para el fortalecimiento de los sentidos psicológicos de comunidad* [Tesis de doctorado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cardona, P. (2012) *La poética de la enseñanza*. Quinta del agua ediciones, S.A. de CV.
- Cardona, P. (2020) *¿Cómo incide el poder del cuerpo en lo social y en la educación?* Recuperado de <https://www.patriciacardona.net/artiacuteculos/incidencia-social-de-la-danza-y-pedagogias-emergentes>
- Cardona, P. (2022) *Del bios escénico a la poética del bailarín/actor: Una metodología del cuerpo que crea*. Ciudad de México: Paso de gato.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio: Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Recuperado de <https://territorioyfeminismos.org/publicaciones/guia-mapeando-el-cuerpo-territorio/>

- Conangla, M. et al. (2016). *La fuerza de la gravitación emocional: Un viaje extraordinario al universo de las emociones*. B de Books.
- Craig, G., Bacum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. Pearson Educación.
- Criollo E. et al. (2009). *La improvisación y la creación colectiva: herramientas de formación integral para el estudiante de la modalidad de teatro en el contexto de la Semana Cultural Liceísta* [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. Sistema Institucional de Recursos Digitales.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política*, (7), 119-137. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014) “La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia” *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (16)2, 9-30.
- Delgado E. (2009). *Psicología del desarrollo*. Desde la infancia a la vejez. McGraw-Hill.
- Enrique, M., y Muñoz, R. (2014). El problema de la autoestima basado en la eficacia. *{PSOCIAL}*, (1)1, 52-58.
- Erazo, M. (2024) Madrebarrio: Recreación, medios digitales y educación. Niñas, niños y adolescentes registrando sus experiencias en Antonio Nariño - Sector Las Pesebreras. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (09), e20413444. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i09.13444
- Forero-Hurtado, A. y Rueda, S. (2023). Feminismo popular y teatro comunitario. El liderazgo de las mujeres, clave del desarrollo del teatro comunitario. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 18(34), 250-261.
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, (18), 145-161.
- Garvey, C. (1985) *El juego infantil*. Ediciones Morata, S.A.
- Goleman, D. (1995) *La inteligencia emocional*. Zeta bolsillo.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books.
- Guitart, A. (2012). Cuerpo, emociones y lugar: aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geographicalia*, (62), 115-131.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza Editorial, S. A.

- Llandó, A. (2016) *El teatro del oprimido como herramienta de intervención social*. Aproximación teórica y propuesta práctica. [Trabajo de grado, Universitat de les Illes Balears] UIB repositori.
- Lauri Nummenmaa et al. (2014) Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651.
- Luján-García, C., et al. (2013). La familia como factor de riesgo y de protección para los problemas comportamentales en la infancia. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, (47), 83.
- Luján, D. et al. (2025) *Desarrollando el potencial humano a través de las Inteligencias Múltiples*. Editorial SAGA.
- Martín, M. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga] RIUMA.
- Martínez-Otero, Valentín. (2021) Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, (59) 59, 1-22.
- Massa, J. y Álvarez, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación social*, 120, 69-90.
- Maturana, H. (1997) Lenguaje y realidad: El origen de lo humano. *Revista colombiana de psicología* (5), 200-203
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *La fenomenología de la percepción*. Éditions Gallimard.
- Michniuk, N. et al. (2020). Escenificando otras realidades posibles: aportes del teatro comunitario para la construcción de inéditos viables. Una experiencia en el barrio San Benito de Río Gallegos (Santa Cruz Argentina). *Revista Cambios y permanencias* 11(2), 531-576.
- Pavice, P. (1998) *Diccionario del teatro*. Paidós, Ibérica, S.A.
- Paz y desarrollo (2023) Guía de educación emocional con perspectiva de género para el fomento de una transformación social y globalizada.
<https://www.pazydesarrollo.org/wp-content/uploads/2024/04/BAJA-Guia-del-alumno-CAS.pdf>
- Pranis, K. (2009) *Manual para facilitadores de círculos*. CONAMAJ.

- Perrone, N. (2019). La imagen teatral. Cartografías del cuerpo como presencia en la realización escénica. *telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (29) 33-45.
- Robledo, A. (2024) *Hola, miedo*. Ilustrado por Hayakawa, N. Planeta Junior.
- Schwenke, D. et al. (2020) Improv to Improve: The Impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being. *Journal of Creativity in Mental Health* 16(1), 31-48.
<https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1754987>
- Sierra, S. M. (2009). La cultura contemporánea y la adolescencia. *Revista institucional UPB*, 51(151), 63-71.
- Silva, I. (2007). La adolescencia y su interrelación con el entorno. *Instituto de la Juventud*.
- Sternberg, R. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 113-149.
- Tenorio, M y García, J. (2021) Madremonte 5D : Aprendizaje servicio y comunidades de práctica en Univalle. *Revista de psicología GEPU* , 12(1), 20-36.
- Ysern, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia* [Tesis doctoral, Universitat de València] RODERIC.
- Valencia, A (2022) *Cocinando Arepitas Corazón. El Teatro social y comunitario Herramientas para la expresión y la escucha de mujeres amas de casa* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional UDEA.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa.