

Boletín

**Voz
a Vos**

Departamento de Artes escénicas

**ARTES ESCÉNICAS
Y PENSAMIENTO
SITUADO**

Boletín



Departamento de Artes escénicas



Rectora
Lina Uribe Correa

Vicerrector Académico
Diana Isabel Quintero

Vicerrector VCTI
Guillermo Alfonso Parra

Director Fondo Editorial
Lorena Ruiz Serna

Coordinador Académico
Alexánder Llerena

Editora
Yuly Andrea Valero R.



Perfil editorial

El Boletín **Voz a Vos** es una publicación virtual semestral editada por la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño- UAN, en Bogotá, Colombia.

Publica artículos de reflexiones académicas sobre la pedagogía de las Artes Escénicas y de resultados de los procesos de investigación creación, también reseña los eventos académicos y artísticos, nacionales e internacionales en los que participan nuestros estudiantes, docentes y egresados de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño.

El Boletín **Voz a Vos** está dirigida a artistas, investigadores, docentes y estudiantes.

devozavos@uan.edu.co

Editorial profile

The **Voz a Vos** Bulletin is a semi-annual virtual publication edited by the Teaching program in Performing Arts of the Antonio Nariño-UAN University, in Bogotá, Colombia.

It publishes articles of academic reflections on the pedagogy of the Performing Arts and research of creative processes, it also reviews the academic and artistic events, national and international in which our students, teachers, and graduates of the Teaching program in Performing Arts participate.

The **Voz a Vos** Bulletin is aimed at artists, researchers, professors, and students.

devozavos@uan.edu.co

Editorial

Artes escénicas y pensamiento situado 2024

El 11 Encuentro Escénico Internacional *Artes escénicas y pensamiento situado* realizado del 21 al 23 de octubre de 2024, organizado por la Universidad Antonio Nariño, en la sede Ibérica de la UAN, Bogotá, Colombia.

En esta versión el Encuentro fue un espacio de diálogo entre instituciones del ámbito académico y artístico a nivel nacional e internacional, para compartir experiencias de procesos de enseñanza e investigación – creación de las Artes escénicas y el contexto.

Algunas de las ponencias presentadas se compilaron en esta edición del Boletín **Voz a Vos**.

Edición 18 - Diciembre de 2024

4 EDITORIAL

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LAS ARTES ESCÉNICAS

5 ENFOQUES DIDÁCTICOS ESTRATÉGICOS PARA SUPERAR LA DISCRIMINACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES

29 UN BUITRE QUE NO COME CARROÑA: REFLEXIONES SOBRE EL PERSONAJE Y NUESTRAS REALIDADES SOCIALES.

37 APROXIMACIONES AL TEATRO INDIGENISTA EN LA ESCENA CONTEMPORÁNEA

53 ARTISTA DE LÍMITE: CONTESTATARIO, POLÍTICO Y TRANSGRESOR

Enfoques Didácticos Estratégicos para superar la Discriminación en contextos educativos vulnerables

Diana Florián Quiroga, Carlos Iván Alba Bolívar, Giovani Rosero Morales, Arturo Lindarte Pérez

dianafq123@gmail.com, calba91@uan.edu.co, giovaniroseromorales@gmail.com,
arturth1526@hotmail.es

Institución Educativa La Inmaculada (Olaya Herrera-Nariño), Colegio de la Universidad Antonio Nariño (Bogotá) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen

Se explora la necesidad de una transformación profunda en las prácticas pedagógicas para lograr una educación verdaderamente inclusiva. Se enfatiza que la inclusión va más allá de la mera integración física de estudiantes con discapacidades o diferencias en el aula. La verdadera inclusión implica un compromiso con la equidad, la justicia social y la valoración de la diversidad en todas sus manifestaciones.

Un aspecto clave es la importancia de la pedagogía crítica como herramienta para cuestionar y transformar las estructuras educativas tradicionales que perpetúan la exclusión. En lugar de adaptar los métodos pedagógicos después de la integración, se propone que la inclusión debe estar

integrada en el diseño pedagógico desde el inicio, para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan acceso equitativo a la educación.

Se subraya la necesidad de reestructurar los contenidos curriculares para que reflejen y valoren las diversas experiencias, conocimientos y culturas de los estudiantes. Este enfoque debe ser interseccional, considerando cómo factores como la raza, el género, la clase y la discapacidad interactúan y afectan la experiencia educativa de cada estudiante.

Otro punto fundamental es la importancia de la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Escuchar y valorar las voces de aquellos estudiantes que han sido históricamente

marginados es esencial para construir una educación inclusiva que responda a sus necesidades y perspectivas.

Finalmente, aunque la implementación de una educación inclusiva enfrenta desafíos significativos, incluyendo la resistencia institucional y cultural, se destaca la necesidad de persistir en la lucha por una educación más justa. La redefinición del concepto de inclusión en el sistema educativo es esencial para crear un entorno donde la diversidad sea celebrada y todos los estudiantes puedan participar plenamente en su educación.

Abstract

This article explores the need for a profound transformation in pedagogical practices to achieve truly inclusive education. It emphasizes that inclusion goes beyond merely integrating students with disabilities or differences into the classroom. True inclusion involves a commitment to equity, social justice, and valuing diversity in all its forms.

A key aspect of the presentation is the importance of critical pedagogy as a tool

to question and transform traditional educational structures that perpetuate exclusion. Rather than adapting pedagogical methods after integration, we propose that inclusion should be embedded in the pedagogical design from the outset, ensuring that all students, regardless of their differences, have equitable access to education.

The need to restructure curriculum content is highlighted so that it reflects and values the diverse experiences, knowledge, and cultures of students. This approach must be intersectional, considering how factors such as race, gender, class, and disability interact and affect each student's educational experience.

Another fundamental point is the importance of active student participation in their learning process. Listening to and valuing the voices of students who have historically been marginalized is essential for building inclusive education that addresses their needs and perspectives.

Finally, although the implementation of inclusive education faces significant challenges, including institutional and cultural resistance, the presentation underscores the need to persist in the struggle for a more just

education. Redefining the concept of inclusion within the educational system is essential to creating an environment where diversity is celebrated, and all students can fully participate in their education.

Palabras clave Educación inclusiva - Pedagogía crítica - Justicia social - Diversidad -Equidad – Interseccionalidad - Participación estudiantil - Transformación pedagógica -Currículo inclusivo - Exclusión educativa

Keywords Inclusive education - Critical pedagogy - Social justice - Diversity - Equity – Intersectionality - Student participation - Pedagogical transformation - Inclusive curriculum - Educational exclusion

Introducción

La discriminación en el entorno escolar tiene consecuencias profundas y multifacéticas que impactan a los estudiantes en diferentes niveles. Aquellos que son objeto de discriminación no solo experimentan un deterioro en su bienestar emocional, sino también en su desarrollo

académico y social. A nivel personal, la discriminación puede traducirse en una considerable disminución de la autoestima, mayor vulnerabilidad ante la ansiedad y la depresión, y un sentimiento constante de exclusión o inferioridad en comparación con sus compañeros. Estas experiencias afectivas perjudican su capacidad para concentrarse en los estudios, lo que se refleja en un bajo rendimiento académico, aumentando el riesgo de fracaso escolar y, en algunos casos, de deserción.

Las repercusiones de la discriminación escolar no se limitan al individuo, sino que impactan el ambiente educativo en su conjunto. Cuando este tipo de conductas no se aborda de manera efectiva, se perpetúan actitudes de intolerancia y división, generando un clima escolar hostil. En este contexto, no solo las víctimas directas sufren, sino también los testigos, quienes pueden interiorizar patrones discriminatorios o sentirse inseguros en la escuela. Esto deteriora las relaciones interpersonales entre los estudiantes y erosiona la cohesión social, debilitando los principios de inclusión y

convivencia que son esenciales en un entorno educativo.

Las consecuencias de la discriminación escolar trascienden lo individual y afectan de manera estructural al bienestar emocional de los estudiantes y a la calidad del ambiente académico. Por ello, es fundamental abordar estas dinámicas con estrategias integrales que promuevan un espacio educativo inclusivo y respetuoso para todos. Como señalan Restrepo y Eslava (2018), "las prácticas discriminatorias en el ámbito escolar no solo afectan a las víctimas, sino que transforman el entorno escolar en un espacio de exclusión y desigualdad, afectando gravemente los procesos de socialización y el desarrollo integral de los estudiantes" (p. 45).

La discriminación escolar se refiere a un conjunto de actitudes, creencias y comportamientos que generan un trato desigual o injusto hacia ciertos estudiantes, basado en características personales como la raza, el género, la orientación sexual, la discapacidad, la religión, el estatus socioeconómico o cualquier otra diferencia percibida. Este

fenómeno puede adoptar múltiples formas, que van desde agresiones verbales, exclusión social o física, hasta la asignación de estereotipos y expectativas limitadas por parte de docentes y compañeros. En muchos casos, la discriminación escolar se presenta de manera sutil, pero sus efectos pueden ser profundamente perjudiciales para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes afectados. Como advierten Martínez y Gómez (2020), "la exclusión y el trato diferencial en los entornos escolares refuerzan las desigualdades sociales y afectan el sentido de pertenencia de los estudiantes, perpetuando la marginalización de los más vulnerables" (p. 67).

Objetivo: Desarrollar e implementar un programa integral en las instituciones educativas que promueva la diversidad, la inclusión y el respeto mutuo, con el propósito de disminuir los incidentes de discriminación y acoso entre los estudiantes. Este programa contempla la realización de talleres participativos y dinámicos que sensibilicen a la comunidad escolar sobre la diversidad cultural, la equidad de género, la discapacidad y otros

aspectos clave de la inclusión. Además, se ofrecerá formación en habilidades socioemocionales, fomentando la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en equipo. El programa también incluirá la creación de espacios seguros y de diálogo, donde los estudiantes se sientan apoyados para compartir sus experiencias, expresar sus inquietudes y buscar soluciones colectivas, con el fin de fortalecer la convivencia escolar y construir una cultura de respeto y tolerancia.

Marco conceptual

Los estudiantes investigadores demuestran a los lectores que tiene dominio de los conocimientos existentes relacionados con su problema de investigación y define, de manera conceptual y operacional, las variables o constructos que son objeto de estudio. Por otro lado, que presente de manera explícita y clara cómo deben entenderse, para efectos de este documento, los diferentes temas que se emplean para entender el problema y para poder dar una respuesta razonable a la pregunta de investigación.

Poblaciones vulnerables

Las poblaciones vulnerables se refieren a grupos demográficos que enfrentan un mayor riesgo de sufrir desventajas y desigualdades en diversos aspectos de su vida, como la salud, la educación, el empleo y el acceso a servicios básicos. Estas poblaciones pueden incluir a personas de bajos ingresos, minorías étnicas, migrantes, niños, ancianos y personas con discapacidades, entre otros. Según Sen (1981), la vulnerabilidad se relaciona con la falta de capacidad de una persona o grupo para anticipar, afrontar, resistir y recuperarse de los impactos adversos, lo que a menudo resulta en la perpetuación de ciclos de desigualdad. Abordar las necesidades de las poblaciones vulnerables es esencial para promover la equidad y la justicia social en una sociedad según lo plantea la Organización Mundial de la Salud. (2011)

Colombia, como muchos otros países, enfrenta desafíos significativos en la protección y el bienestar de sus poblaciones vulnerables. Estas poblaciones, compuestas por grupos étnicos, comunidades rurales, personas con discapacidades y otros, a menudo se

encuentran en una posición precaria debido a la falta de acceso a recursos y oportunidades. Para comprender adecuadamente estos desafíos, es crucial analizar la situación de estas poblaciones a través de un enfoque multidimensional que aborde cuestiones económicas, sociales y políticas.

La desigualdad económica en Colombia es una de las principales preocupaciones y afecta de manera desproporcionada a las poblaciones vulnerables. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2019), el país presenta una de las tasas de desigualdad más altas en América Latina, lo que se traduce en una significativa disparidad en ingresos y riqueza. Este fenómeno impacta negativamente en la capacidad de las poblaciones vulnerables para satisfacer sus necesidades básicas.

Frente a esto, el acceso a una educación de calidad es un derecho fundamental consagrado en numerosos tratados y convenciones internacionales; sin embargo, es un derecho que a menudo es negado a las poblaciones vulnerables en Colombia. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), esta

situación plantea una seria preocupación en el país, ya que limita el pleno desarrollo de individuos y comunidades que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

En la actualidad, las poblaciones vulnerables abarcan una amplia gama de grupos, como niños y niñas en situación de pobreza, desplazados internos, comunidades indígenas, afrocolombianas, personas con discapacidades y aquellos que viven en zonas rurales remotas. Estas poblaciones enfrentan múltiples barreras para acceder a una educación de calidad.

Algunos de los desafíos más comunes incluyen la falta de recursos económicos, la escasez de infraestructuras educativas adecuadas, la discriminación, la falta de acceso a servicios de salud y la violencia en sus comunidades. El acceso a una educación de calidad es un derecho fundamental que debe estar al alcance de todas las personas, independientemente de su situación de vulnerabilidad. Abordar esta cuestión no solo es una cuestión de justicia social, sino que también es esencial para construir una sociedad colombiana más equitativa y próspera en el futuro (ICBF, 2020)

En el sistema educativo, diversas poblaciones enfrentan desafíos y desigualdades en el acceso a una educación de calidad. Los niños en situación de pobreza luchan contra barreras económicas, cuidando de recursos como material escolar y tecnología. Las minorías étnicas y raciales experimentan discriminación y prejuicios que limitan su acceso a oportunidades educativas y bienestar en la escuela. Las personas con discapacidades enfrentan obstáculos físicos, de comunicación y estigmatización, necesitando accesibilidad y apoyos adecuados. Migrantes y refugiados lidian con desafíos lingüísticos, culturales y de adaptación en el nuevo sistema educativo, junto con la falta de reconocimiento de sus credenciales anteriores y la separación de sus familias. Los niños en situación de calle carecen de acceso constante a la educación debido a la inestabilidad de su vida.

Adolescentes embarazadas o madres jóvenes enfrentan estigmatización y desafíos para continuar su educación, agravados por la falta de servicios de cuidado infantil y apoyo. Las personas LGBTIQ+ sufren acoso, discriminación y falta de apoyo en las escuelas, lo que

perjudica su bienestar y rendimiento académico.

Aquellos en zonas rurales o remotas tienen menos acceso a instituciones educativas de calidad y enfrentan desafíos adicionales, como la falta de transporte adecuado. Adultos con baja alfabetización enfrentan dificultades para acceder a oportunidades educativas, lo que afecta su vida laboral y social. Por último, los niños y jóvenes en situaciones de conflicto armado experimentan interrupciones en su educación debido a los conflictos armados, lo que compromete gravemente su acceso a la educación.

Para el caso Colombiano se agrava la situación de vulnerabilidad, ya que dicho conflicto armado ha generado el desplazamiento forzado de la población tanto en el sector rural como urbano; en las ciudades la lucha entre pandillas y los mal llamados combos obligan a la población, en especial de barrios humildes, a desplazarse a otros sectores creando lo que se llama desplazamiento intraurbano, esto dificulta la continuidad y estabilidad en los procesos educativos de estas personas. De igual forma, en las zonas rurales el conflicto armado en Colombia genera

enfrentamientos permanentes entre los insurgentes y las fuerzas legales del Estado, lucha histórica que ha dejado miles de desplazados situación compleja ya que ocurre tanto dentro del territorio nacional como hacia países vecinos en las zonas limítrofes, esto afecta y viene afectando la calidad en los procesos educativos de esta población.

El desplazamiento forzado en Colombia ha sido objeto de muchos estudios y análisis por parte del Estado, organizaciones de derechos humanos y en especial por parte de la ONU, en este caso Wielandt Gonzalo (2006), redactó un documento donde plantea los desafíos que enfrenta Colombia frente al escenario de los desplazamientos forzados, como proteger esta población vulnerable, restituir sus derechos y evitar que continúe ocurriendo, también aborda el tema de las políticas gubernamentales su ineficacia e incumplimiento de las mismas. Es evidente entonces, que la situación de esta población vulnerable en Colombia sigue siendo delicada y las políticas del Estado son insuficientes e ineficaces.

En el ámbito educativo colombiano, la desigualdad y la discriminación afectan a

las poblaciones vulnerables, incluyendo a las comunidades indígenas, afrocolombianas, personas con discapacidad, migrantes y refugiados, niños en situación de calle, adolescentes embarazadas o madres jóvenes, personas LGBTQ+, personas en zonas rurales o remotas, adultos con baja alfabetización y niños y jóvenes en situaciones de conflicto armado. La acción conjunta del gobierno y la sociedad es esencial para implementar políticas que promuevan la igualdad y la inclusión en las escuelas, asegurando así que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades para un futuro digno.

La educación actual en Colombia enfrenta numerosas barreras que dificultan que los estudiantes de poblaciones vulnerables puedan alcanzar sus metas educativas. Como destacaron Torres y Correa (2019), es esencial que estos estudiantes aprendan a adaptarse a su situación de vulnerabilidad y a sobrellevar las adversidades de su entorno diario para que puedan superar los obstáculos en su camino hacia la educación.

Discriminación escolar

La discriminación escolar se puede definir como los comportamientos y actitudes que se presentan en el área escolar en donde se marca de manera notoria rechazo ante los alumnos que tienen diferencias respecto a lo que se acostumbra a ver en la cotidianidad, creando así en la población vulnerada daños, perjuicios y disminución de sus derechos.

La diversidad sexual corresponde a todas las posibilidades que tienen las personas de expresar su sexualidad frente al mundo, según Rubio (2021), algunos tipos de expresiones en cuanto a discriminación escolar por diversidad sexual son la homofobia (aversión hacia la homosexualidad), bifobia (aversión hacia la bisexualidad) y lesbofobia (aversión hacia las mujeres homosexuales). En cuanto a la identidad de género es importante entenderla como la percepción que tiene cada persona sobre sí misma respecto a su género (sexo biológico) y la expresión de género es como se muestra al mundo de acuerdo a como se identificó.

De acuerdo a lo comentado se presenta de manera muy común la transfobia,

denominada como un odio irracional hacia las personas transgénero de acuerdo a como lo menciona Cortez, I (2018).

La discriminación por condiciones de salud, como lo menciona Cortez (2018), se define como “personas que viven condiciones desfavorables de salud física o mental, pasajera o permanente, las cuales son señaladas como motivo de discriminación”, un ejemplo son estudiantes con diagnóstico confirmado de VIH, lo que genera que docentes y directivos no quieran tener a estos estudiantes en sus aulas y, por tanto, los padres de familia retiren a sus hijos de las instituciones.

Esto ocurre por la poca información que se tiene sobre la enfermedad y que hoy día es una patología que se puede controlar con mínimo riesgo de contagio si se llevan a cabo unas adecuadas recomendaciones de salud y una buena adherencia al tratamiento médico.

La discriminación por maternidad y paternidad juvenil, lo menciona Cortez, I. (2018) como las “prácticas discriminatorias sobre estudiantes mujeres u hombres que son madres, padres, o están

en proceso de serlo”. Estos actos de discriminación se manifiestan en su mayoría por personas adultas en las instituciones educativas y pueden ser de manera directa, como por ejemplo ser poco flexible en las normas de clase, puesto que la responsabilidad de ser padres de familia a corta edad es compleja y esta falta de apoyo hacia estos estudiantes generaría quizás ausentismo escolar o abandono. Otra manera de discriminación de manera indirecta es por omisión, es decir no dar información a estos estudiantes sobre beneficios y derechos que se deben dar por ley nacional en caso de nacimiento de sus hijos.

La discriminación escolar por condición socioeconómica es una de las más relevantes; llevando a estudiantes al clasismo, que se describe como: “discriminaciones que ocurren en la escuela hacia el estudiantado que se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeconómica, pobreza, o que es considerado pobre por el resto de la comunidad educativa” (Mineduc, 2013). También la discriminación por creencias religiosas; “La escuela es un lugar de aprendizaje de la ciudadanía democrática y de transmisión de los valores

constitucionales, la libertad religiosa es un derecho individual que garantiza al individuo la libertad de decidir sobre su adscripción a una u otra religión, y a orientar su vida conforme a ella” (Tejadura, 2009). La libertad religiosa es un derecho individual y no se debe permitir en los espacios escolares la discriminación por orientaciones diversas, esto puede llevar en muchas ocasiones a la deserción y es evidente cuando en su mayoría el resto de integrantes ejercen su religión como un mandato desde lo que es correcto o incorrecto, lo que lleva a cuestionar sobre las diferentes acciones o comportamientos, siendo contradictorio al respeto por las culturas y creencias.

Las escuelas presentan diversidad étnica y diversidad en rol de género, por ende, deben tener la intencionalidad y como fin la formación moral e intelectual de estudiantes conscientes en el escuchar, mirar y sentir en el otro y para el otro. La construcción del lenguaje es determinante sobre el propósito de reproducir el saber humanístico articulado a una escuela de nuevo tipo, así el politólogo y pedagogo popular Hernán Ouviaña expresa frente a esto, que: “es ir del saber al sentir, y del sentir al saber; generar una dinámica

dialógica, de praxis colectiva, que combine la reflexión rigurosa y la acción” (pág. 4) Esta apuesta educativa de nuevo tipo, se inscribe en perspectiva a la sensibilidad del ser y sus semejantes, de allí que la movilización permanente de dichos sentires se manifiesten y expresen sobre el corpus de una conciencia colectiva. En este sentido, la necesidad de problematizar la educación como punto de partida en torno a la aceptación del otro y el respeto por el otro.

En efecto, se hace necesario que los educadores implementen prácticas profundamente pedagógicas en función de una comprensión integral de las dinámicas socio-culturales que se fundamentan en los educandos dentro de su cotidianidad permanente, fomentando un diálogo de saberes, sentires y haceres como claves por la apuesta y disputa en el ejercicio pleno en el marco de los derechos humanos, de ahí que, “el educador debe jugar un rol activo y crítico desde la diferencia de saberes, no desde la jerarquía saber-no saber” (Rigal, 2011). En este caso, se acentúa la necesidad de posicionar la educabilidad frente a la diversidad cultural y percepción del ser ante un todo, a la par que este funcione como

mecanismo cotidiano y vivencial para la vida digna; además, el identificar, problematizar, contrarrestar y denunciar las arbitrariedades en el marco de las violaciones a los derechos humanos, suscita potenciar el núcleo de la escuela en suprimir el autoritarismo en la que se ha desarrollado.

De acuerdo con lo anterior; es valioso decir que las instituciones educativas deben ajustarse a los intereses y necesidades de los participantes, donde se cualifique de manera constante a los maestros para la vinculación de nuevas estrategias pedagógicas y en la construcción de ambientes donde se evidencie con mayor constancia la inclusión para generar aprendizaje significativo e incluyente sin importar la diversidad étnica, rol de género, diversidad sexual, identidad de género, situación socioeconómica, creencias religiosas, maternidad y paternidad escolar, condiciones de salud o discapacidad, comprendiendo la importancia de la heterogeneidad. Es importante entonces crear medidas en las instituciones educativas que eviten la patologización, es decir dejar de ver una situación normal como una patología.

Estas medidas disminuyen significativamente la discriminación escolar y las consecuencias que conllevan el manejo no adecuado de ésta.

Educación inclusiva

La implementación del término educación inclusiva se ha visto ligado durante muchos años a la concepción del trabajo con poblaciones con discapacidad y cómo éstas requieren una atención especial que dé respuesta a sus necesidades.

En los últimos años, la educación inclusiva se ha convertido en un proceso que se construye teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje identificadas en niños, niñas y adolescentes en los diversos contextos territoriales, tales como personas con discapacidad, población LGBTIQ+, grupos étnicos y población migrante, siendo específicamente estas poblaciones las que constituyen el interés de la presente investigación, pues han visto afectado su proceso de formación y aprendizaje en sus ambientes educativos a falta de recursos físicos, tecnológicos y muchas veces de conocimiento por parte de los docentes que acompañan el proceso.

En Colombia, el desarrollo para la educación inclusiva ha sido una preocupación constante para diferentes actores, tales como el Ministerio de Educación el cual la define como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (2018, p. 1)

Por lo tanto, la educación inclusiva centra su mirada en la equidad e igualdad, como herramientas que garantizan el ejercicio educativo a modo integrador y sin distinción alguna entre los actores partícipes del mismo, articulando a la familia, las instituciones y la sociedad en general; en ese sentido, “la educación

inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano”(Parra, 2011, p. 143).

Según estudios realizados por diversas universidades latinoamericanas, se ha concluido que en general en las instituciones educativas se presenta falta de capacitación de los docentes y es urgente la necesidad de establecer políticas inclusivas en los programas educativos, a pesar de que el gobierno ha tenido avances al respecto permitiendo el mejoramiento de las condiciones de la población con discapacidad para granatizar la educación inclusiva a través de las leyes y la asignación de los recursos mejorando los presupuestos, material y adecuaciones locativas, así como el apoyo de personal especializado para favorecer sus procesos educativos.

Debido a esto se ha realizado esfuerzos para garantizar en Colombia educación inclusiva fortaleciendo el reconocimiento nacional e internacional permitiendo beneficiar a la población con discapacidad.

En ese marco, en Colombia, a través del Ministerio de Educación, se han implementado protocolos y normatividades frente a la inclusión en la educación básica y media con el fin de mitigar la desigualdad en las aulas y lograr una educación inclusiva que llegue a todos los entornos;

La educación inclusiva debe ser ‘proactiva’ en la identificación de barreras que algunos grupos encuentran al intentar acceder a las oportunidades educativas, de igual modo incluye el identificar los recursos disponibles tanto a nivel nacional como de la comunidad y ponerlos en acción. (Parra, 2011, p. 148)

La UNESCO ha adoptado el concepto de inclusión desarrollándose a través de estrategias que faciliten una legítima oportunidad en el camino de la inclusión mediante la reorientación de los servicios y los conocimientos construyendo una escuela a las necesidades de los alumnos mejorando el sistema educativo y la sociedad.

Herramientas didácticas digitales

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una propuesta pedagógica que se centra en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, flexibles y accesibles para todos los estudiantes teniendo en cuenta sus habilidades, intereses, características individuales, estilos y ritmos de aprendizaje y de esta manera implementar estrategias, establecer objetivos y realizar de manera continua los ajustes pertinentes con el fin de promover y garantizar la participación activa de todos los estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

Según Rodríguez Plaza, (2022), “El DUA pone de manifiesto la necesidad de que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder mejor al aprendizaje” (p.6). De tal manera que promueve la igualdad de oportunidades, elimina barreras, se adapta a las necesidades de los estudiantes y potencia sus habilidades. Todo lo anterior busca que los docentes ofrezcan a sus alumnos un amplio rango de estrategias para acceder al aprendizaje mediante sus prácticas y metodologías pedagógicas, lo que es fundamental para combatir la

discriminación escolar y promover de esta manera la educación inclusiva.

En el contexto de nuestra investigación sobre estrategias didácticas digitales para la educación inclusiva de niños y jóvenes de poblaciones vulnerables en las instituciones seleccionadas que han experimentado discriminación escolar, el DUA es esencial porque se basa en tres principios fundamentales que buscan crear entornos de aprendizaje inclusivos y flexibles para todos los estudiantes. Estos principios son: múltiples formas de representación el cual da respuesta al Qué del aprendizaje, qué se percibe y qué se comprende de la información, múltiples formas de expresión y acción respondiendo al Cómo del aprendizaje (APZ) desde las habilidades propias y comunicación asertiva del estudiante permitiendo el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y, por último, múltiples formas de implicación, representando el Por qué del APZ logrando la autorreflexión y autorregulación con compromiso y motivación por el APZ.

El uso de los medios digitales en el Diseño Universal de Aprendizaje es tan

significativo porque garantiza la flexibilización y ajustes razonables en los contenidos y formas de presentar a los estudiantes los temas a trabajar. Al respecto, Alba Pastor, C. (2012) sugiere que “la presencia de ordenadores en las aulas ha permitido identificar el potencial de estos recursos para dotar de flexibilidad a los contextos y procesos de enseñanza” (p.3) por consiguiente, promueve el acceso a la información tanto en el colegio como desde casa, permitiendo que el estudiante se involucre y se motive en su proceso de aprendizaje buscando mitigar o eliminar las barreras en el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y jóvenes.

Las herramientas digitales en época de la emergencia sanitaria por Coronavirus lograron impactar los hogares colombianos, pues debido a esa situación mundial que se presentó tanto los docentes como los estudiantes y sus familias tuvimos la necesidad de apropiarnos de estas estrategias didácticas digitales con el fin de potenciar los aprendizajes y garantizar los espacios de educación y participación. Fueron muchos los cambios a los que las personas debieron enfrentarse y si hablamos de la educación, este fue uno de los grandes retos ya que se vio la

necesidad de realizar los respectivos ajustes a las estrategias pedagógicas y a las prácticas educativas haciendo uso de las tecnologías digitales intentando llegar a cada uno de los hogares de nuestros estudiantes.

Entonces, para establecer estrategias didácticas que aporten al saber y al aprendizaje se definen 4 elementos importantes para la ejecución de los procesos:

- Garantizar presencia, progreso y participación de todo el alumnado en las aulas, esto permite la interacción docente-estudiante de forma co-constructiva, articulando elementos como la evaluación desde las diversidades de la misma, la identificación de intereses, la creatividad, la construcción de ambientes de aprendizaje satisfactorios y la relación efectiva y afectiva.

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos desde intereses propios de los estudiantes, buscando “Establecer nuevos propósitos de enseñanza” en donde se realiza una inmersión a las TIC, el reconocimiento de las nuevas tecnologías

y la transformación del saber a partir del componente histórico.

- Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje a través de nuevos elementos, la consolidación de saberes que están concatenados desde el saber con las estrategias tales como el uso de las nuevas tecnologías y la innovación en el saber y en el hacer, que relaciona de forma incidente con la Pedagogía Crítica desde el pensar y sentir de lo que se aprende y cómo esto se relaciona con su medio y, por último, Socio crítica: entender las dinámicas propias de lo social y su incidencia en el mundo desde la transición tecnológica.

- Proporcionar múltiples formas de compromiso en el aprendizaje, esto nos lleva a identificar la importancia de mantener el grupo motivado, reconocer su deseo e identificar si es un ejercicio de su interés llevando a la población a un proceso para la adquisición del saber de forma autónoma, reconocen si el aprendizaje se desliga del interés y la motivación de los estudiantes, o por el contrario es permanentemente a fin y por último, se logra de forma efectiva y

concreta la autonomía por parte de los estudiantes.

Las Estrategias Didácticas Digitales son un conjunto de técnicas y métodos que se utilizan en el ámbito educativo para facilitar el proceso de aprendizaje. Estas estrategias se basan en el uso de tecnologías digitales y tienen como objetivo mejorar la inclusión y el rendimiento académico de los estudiantes. Según Rodríguez Plaza (2022), estas estrategias son esenciales para la educación inclusiva. En su guía, propone una serie de herramientas digitales que pueden ser utilizadas para facilitar el aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades individuales.

Estas herramientas digitales incluyen, pero no se limitan a, plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones educativas, juegos didácticos, simulaciones interactivas, y contenido multimedia educativo. Estas herramientas permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo y de acuerdo a sus propias necesidades; Además, estas estrategias didácticas digitales no sólo se centran en la entrega de contenido, sino también en la promoción de habilidades

del siglo XXI como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad.

Descripción y formulación del problema

En el contexto de la propuesta educativa de Colombia, es fundamental reconocer tanto los avances como los retos que enfrenta el sistema. La educación, como derecho fundamental, está consagrada en la Constitución Política de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994, donde se establece que la educación es un servicio público, accesible y obligatorio. En la actualidad, el ciclo educativo comprende un período mínimo de diez años, comenzando desde la educación inicial y abarcando desde los 5 años hasta la culminación del grado 11, constituyéndose como un proceso esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Uno de los logros en este ámbito ha sido la implementación de políticas educativas que, en los últimos años, han buscado mejorar la calidad de la educación y promover la equidad. Según el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022,

“Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”, la educación es considerada un eje fundamental para el desarrollo del país, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como “Educación de Calidad” y “Paz, Justicia e Instituciones Sólidas”. Asimismo, el PND 2023-2026, titulado “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, articula políticas que promueven la inclusión y la no discriminación en el sistema educativo, resaltando la importancia de fomentar la inclusión en la educación superior y de establecer mecanismos para la atención integral de violencias y actos de discriminación hacia la población LGBTIQ+.

A pesar del esfuerzo gubernamental y del interés por transformar la educación en Colombia, se siguen presentando escenarios donde la implementación de políticas, la asignación presupuestaria y la ejecución del plan de desarrollo no se reflejan en avances significativos en el ámbito social y educativo. Continúan existiendo retos en la disposición del gobierno para contribuir a la transformación social a través de la educación, lo cual requiere una interacción eficaz entre los actores institucionales

(Estado), individuales (estudiantes) y colectivos (escuela) para promover la innovación, la inclusión y la no discriminación.

Desde un enfoque jurídico, la Constitución Política de 1991 garantiza el derecho a la educación como un servicio público con función social. Esta normativa no solo aboga por la accesibilidad y la gratuidad en los niveles básicos, sino que también reconoce la diversidad étnica y cultural del país, garantizando que las comunidades étnicas tengan acceso a una educación que respete y enriquezca su identidad, lengua y tradiciones. No obstante, esta disposición legal contrasta con la realidad, donde persiste una profunda desigualdad en el acceso a la educación, especialmente para los niños de familias vulnerables que ingresan al sistema educativo más tarde que sus pares de contextos más favorecidos, perpetuando así una brecha social.

La Ley 115 de 1994 establece normas generales para regular el servicio público de educación, enfatizando la calidad, equidad, eficiencia y oportunidad como pilares fundamentales. Sin embargo, la realidad revela la existencia de brechas

significativas en la calidad educativa, especialmente en diferentes regiones y grupos socioeconómicos. Aunque la ley promueve la equidad, la desigualdad en el acceso sigue siendo un desafío constante.

La eficiencia educativa se ve comprometida por factores como la falta de recursos, la corrupción y la burocracia. Además, la Ley establece que la educación debe ser oportuna, pero muchos niños y jóvenes no tienen acceso a la educación debido a diversos factores de riesgo.

El Decreto 1421 de 2017, que regula la atención educativa para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, detalla principios y objetivos para garantizar una educación de calidad para esta población. Aunque el decreto establece procesos e instrumentos para la identificación y atención de las necesidades educativas, su implementación ha sido obstaculizada por la falta de recursos y la ineficiencia burocrática. Esto se traduce en dificultades en la identificación y valoración de necesidades educativas, haciendo que la atención adecuada y el seguimiento sean un desafío, especialmente ante la escasez

de personal capacitado y recursos suficientes.

La política de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (MEN) busca garantizar el derecho a la educación para todas las personas, sin distinción de sus condiciones, capacidades, intereses, identidades o contextos. Esta política se basa en cuatro ejes: acceso, permanencia, calidad y gestión. Sin embargo, asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo sigue siendo un reto significativo, ya que factores como la deserción escolar y la falta de recursos pueden dificultar su continuidad. A pesar de los esfuerzos por garantizar una educación de calidad, las brechas en términos de acceso y calidad, particularmente en relación con las distintas regiones y grupos socioeconómicos, continúan obstaculizando su implementación.

En el ámbito de la interculturalidad, el MEN promueve el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. La política establece cinco ejes: pertinencia, calidad, acceso, permanencia y gestión, con el objetivo de fomentar una educación inclusiva e

intercultural. Sin embargo, las barreras para el acceso a la educación, incluidas la discriminación y la exclusión, siguen siendo significativas.

A lo largo de los años, Colombia ha buscado avanzar en la inclusión educativa a través de políticas públicas y normativas, inmersas en procesos de transformación social, cultural, económica y política. Sin embargo, la realidad revela que las dificultades en el acceso a la educación persisten, lo que implica que no basta con ingresar a una institución educativa; es crucial que todos los estudiantes se sientan parte activa de su proceso educativo, contribuyendo a transformaciones que favorezcan la diversidad. Para lograr una educación de calidad, es esencial considerar las características, necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Desde esta perspectiva, el compromiso institucional, familiar y social es vital para enriquecer los procesos de inclusión, el respeto a la diversidad y el reconocimiento del ser humano como un ser social y emocional. En nuestro recorrido de investigación por el país, se han identificado tanto avances como prácticas pedagógicas innovadoras en diversas

instituciones educativas, pero también se han evidenciado barreras en la participación y flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las instituciones educativas seleccionadas para este estudio abarcan diversos contextos, y han adoptado disposiciones gubernamentales en torno a la educación inclusiva, como la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1421 de 2017. En particular, la Institución Educativa Rural Nancy Rocío García, ubicada en el corregimiento de Buenos Aires, municipio de Zaragoza, Antioquia, atiende a niños de familias migrantes, quienes enfrentan condiciones adversas debido a la minería ilegal y la violencia. Esto se traduce en ausencias parentales en el proceso de aprendizaje y en la discriminación por identidad de género, evidenciando la prevalencia del bullying y sus efectos en las dinámicas escolares.

Por su parte, la Institución Educativa La Inmaculada, en Olaya Herrera, Nariño, presenta un ambiente marcado por la discriminación racial y étnica, generando un clima de exclusión que impacta negativamente los procesos académicos de sus estudiantes. La violencia y el acoso

escolar contribuyen a crear un entorno hostil que afecta el bienestar emocional y mental de los niños y niñas, dificultando su aprendizaje y desarrollo.

La Institución Educativa Remolino, en Puerto López, Meta, trabaja para mitigar la discriminación hacia estudiantes con capacidades diversas. Sin embargo, la falta de recursos y la escasez de personal capacitado limitan la atención adecuada a sus necesidades educativas. En el Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado, en Candelaria, Valle del Cauca, la exclusión por orientación sexual ha llevado a la deserción escolar y problemas emocionales, como ansiedad y depresión.

Por último, la Institución Educativa Rural León XIII, en La Esperanza, Norte de Santander, enfrenta desafíos culturales y falta de información por parte de los padres, lo que afecta el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su inclusión.

La educación inclusiva, entendida como un derecho fundamental que reconoce y valora la diversidad, se enfrenta a retos significativos en estas instituciones. La discriminación hacia poblaciones vulnerables es evidente y se ve

influenciada por factores sociales y culturales, afectando no solo la ética educativa, sino también el desarrollo integral de los estudiantes. Para abordar esta problemática, es esencial diseñar herramientas didácticas digitales que fomenten la inclusión de estas poblaciones en el proceso educativo, garantizando igualdad de oportunidades, acceso, participación y calidad en el aprendizaje.

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son:

1. ¿Cómo pueden diseñarse y aplicarse estrategias didácticas digitales efectivas para promover la educación inclusiva de jóvenes y niños pertenecientes a poblaciones vulnerables que han experimentado discriminación escolar en las cinco instituciones educativas seleccionadas en los departamentos de Antioquia, Nariño, Meta, Valle del Cauca y Norte de Santander?
2. ¿Cómo perciben los actores de la comunidad educativa de las instituciones seleccionadas la discriminación escolar hacia jóvenes y niños de poblaciones

vulnerables, y de qué manera se podría visibilizar esta problemática a través de herramientas didácticas digitales?

3. ¿Cómo visibilizar la discriminación escolar que han vivido niños y jóvenes de poblaciones vulnerables y la manera en que se ha atendido esta situación desde la educación inclusiva en las instituciones educativas seleccionadas?

Conclusiones.

Los resultados obtenidos en este estudio revelaron la existencia de amplias evidencias de discriminación bajo factores étnicos, sexuales, por bajo rendimiento académico y falta de atención, generando riesgos para los contextos escolares vulnerables.

Resulta complejo constatar que los alumnos en contextos de alta vulnerabilidad social, paradójicamente, enfrentan determinados prejuicios desde sus maestros, perpetuando lo que Jadue (2008) ha definido como un ‘círculo de profecía autocumplida’ (p.34), que

contribuye a mantener bajos resultados de aprendizaje en contextos de pobreza, y como lo reveló nuestro estudio, en contextos donde hay alta concentración indígena.

La existencia de casos discriminatorios en sus formas de manifestaciones directas o indirectas representa creencias y significados negativos, que se traducen en formas de valoración de modo predominantemente desfavorable hacia los alumnos que presentan estas particularidades, lo que a su vez, también afecta en los docentes sus prácticas cotidianas.

La discriminación percibida gracias a la gestión de los instrumentos utilizados se concentró en ejes temáticos tales como: a nivel cognitivo-intelectual, físico-corporal, social conductual, moral-ideológico y socioeconómico. La percepción de ser objeto de discriminación en todas sus áreas de manifestación pluriétnica evidencia una discriminación centrada en componentes de autodesvalorización del ser, que evidencian que las generaciones adolescentes que padecen actos discriminatorios terminan por aceptar un

fenómeno de ‘desesperanza aprendida’ (Rojas, 2005), bajo modelos de valoración negativos impuestos desde la sociedad que los rodea. Hoy está comprobado que las personas que experimentan desesperanza o falta de controlabilidad en las circunstancias que enfrentan, desarrollan sentimientos de indefensión, asumiendo más negativamente las dificultades o complejidades que deben enfrentar.

Esto es relevante, porque se traduce en que los jóvenes se aproximan cognitivamente con creencias de desesperanza, percepción de falta de controlabilidad de la situación discriminatoria que viven.

Con base a lo anterior, los hallazgos del estudio, han identificado las formas de discriminación percibidas, categorizados en conceptos de actitudes despectivas, expresiones verbales humillantes, manifestaciones conductuales hostiles, rechazo grupal y rechazo social, que no son relevantes para el mundo educativo, dado que evidencian que en las instituciones educativas continua replicando un fenómeno discriminatorio frente a un contexto de educación inclusiva, desfigurando una práctica social adecuada bajo distintos niveles de

visibilización, emergiendo de manera espontánea una forma de maltrato social entre los actores educativos.

En coherencia con lo expresado anteriormente, la percepción de existencia de oportunidades desfavorables, producto de las prácticas de discriminación, traducidas en la apreciación de ser objeto de diversas formas de desigualdad social, traduce que quienes perciben ser objeto de discriminación, perciben, además, los efectos negativos que les significa el hecho de creer que son diferentes y no pertenecer como miembros a un grupo dominante (Casner et. al., 2004; Poblete, 2003).

Finalmente, esto genera un impacto negativo percibido por quienes son discriminados, cobrando una determinancia fundamental en el proceso identitario adolescente, lo cual, afecta el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes. Adicional, se evidencia en los jóvenes que perciben ser objeto de esta discriminación, un impacto negativo en la valoración personal de sí mismo, lo que trasciende a la valoración social que perciben de sí mismos, lo anterior es congruente con investigaciones que afirman que cualquier forma de

discriminación tiene, en quien la padece, un impacto negativo respecto de la imagen personal (Eagly, 2001; Santrock, 2004), constatándose una pérdida de la identidad individual, social y cultural en contextos educativos vulnerables.

Referentes

Casner, M., Navarrete, R., Rifo, H. & Zañartu, N. (2004). La Discriminación Étnica como Contexto Obstaculizador del Desarrollo Humano: Representaciones Sociales de Jóvenes Mapuches en la Ciudad de Temuco. Tesis de Grado, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.

(2017). Decreto 1421 de 2017, por el cual se establece el Sistema de Atención Educativa para la Población con Discapacidad.

Eagly, A.H. (2001). Social Role Theory of Sex Differences and Similarities. In J. Worrel (ed.) Women and Gender: San Diego: Academic Press.

Jadue, G. (2008). Factores de Riesgo para Elevar la Calidad de la Educación Pública. En Revista Investigaciones en Educación 2008, Vol. VIII, N° 1, pp. 33-50.

Martínez, L., & Gómez, C. (2020). Desigualdad y exclusión en el sistema educativo colombiano: Un análisis crítico. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Política de educación inclusiva.

(2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad.

(2023). Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida.

Poblete, M., (2003). Discriminación Étnica en Relatos de la Experiencia Escolar

Restrepo, M. C., & Eslava, A. (2018). Inclusión y diversidad en el contexto escolar colombiano: Desafíos y perspectivas. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Rodríguez Plaza, M. (2020). Educación inclusiva en Colombia: avances y retos. Revista Latinoamericana de Educación

Inclusiva, 14(1), 1-18.
<https://doi.org/10.35588/rlei.v14n1.1787>

Rojas Marcos, Luis. (2005). La Fuerza del Optimismo. Madrid: Aguilar S.A. 1ª Edición.

Santrock, J. (2004). Adolescencia. Desarrollo y Procesos Sociales. Madrid: McGrawHill.

Un buitre que no come carroña: reflexiones sobre el personaje y nuestras realidades sociales.

Luis Daniel Monroy Méndez, Kelly Johana Rojas Pérez y Salome Cárdenas Patiño
luis.monroym@etb.com.co
 Colegio Álvaro Camargo de la Torre - ETB

Resumen

La ponencia explora el símbolo del buitre en la obra *Reino de Carroñeros* como representación del desencanto social y político. A través de las voces de Kelly Rojas, de séptimo grado, y Salomé Cárdenas, de cuarto grado, integrantes del grupo de teatro ALCATOE del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, se examina cómo este personaje, harto de alimentarse de carroña, simboliza la frustración de aquellos que desean un cambio real en sus vidas, en lugar de conformarse con las migas que ofrecen los gobernantes. El análisis del texto dramático revela cómo las características del buitre reflejan la lucha por la dignidad y el derecho a aspirar a más, desafiando las dinámicas de poder y reivindicando un espacio para la esperanza y la acción social.

La ponencia también invita a reflexionar sobre las expectativas sociales y el papel que los personajes juegan en la

construcción de la realidad colectiva. Se subraya la importancia de no resignarse ante lo establecido y de buscar nuevas posibilidades. Además, se discute cómo el teatro puede funcionar como un poderoso vehículo de crítica social, promoviendo el diálogo y la toma de conciencia en la comunidad.

Palabras clave

Desencanto social, Lucha por la dignidad, Crítica social.

Abstract

This paper explores the vulture as a symbol of social and political disillusionment, as reflected through the perspectives of Kelly Rojas (7th grade) and Salomé Cárdenas (4th grade), members of the theater group at Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB.

The vulture, tired of feeding on carrion, represents the frustration of those who seek real change in their lives, rather than settling for the scraps offered by rulers. An analysis of the dramatic text highlights how the vulture's characteristics illustrate the struggle for dignity and the right to aspire for more, challenging power dynamics and advocating for hope and social action.

The paper encourages reflection on social expectations and the role of characters in shaping our collective reality, emphasizing the importance of not resigning to the established and seeking new possibilities. Furthermore, it discusses how theater can be a powerful tool for social critique, fostering dialogue and raising awareness within the community.

Keywords

Social disillusionment, struggle for dignity, social critique.

Introducción

El tema central de esta ponencia gira en torno a la figura de un buitre, un personaje que, en su esencia, encarna el desencanto social y político. Este buitre, interpretado por Kelly Rojas de séptimo grado y Salomé Cárdenas de cuarto grado, quienes forman

parte del grupo de teatro ALCATOE del Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, se enfrenta a un dilema existencial: ¿es posible aspirar a algo más que a las migas que nos ofrecen aquellos que ostentan el poder? En el contexto de la obra Reino de Carroñeros, el personaje se muestra cansado de alimentarse de carroña, una representación metafórica de los restos de un sistema que ha fallado en proporcionar bienestar y justicia a la sociedad.

Este problema, que el buitre representa, no es ajeno a muchas de nuestras realidades sociales: la frustración y el agotamiento de aquellos que anhelan un cambio genuino y duradero, un cambio que vaya más allá de la resignación ante la opresión. Este personaje, entonces, se convierte en símbolo de la lucha por la dignidad humana, por el derecho de aspirar a una vida mejor y más justa.

El objetivo de esta ponencia es analizar cómo la obra Reino de Carroñeros y su protagonista nos invitan a cuestionar las dinámicas de poder y a desafiar las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad. A través de un análisis detallado del texto dramático, reflexionamos sobre cómo las características del buitre se traducen en una

crítica feroz a un sistema que no solo ha olvidado, sino que ha ignorado las necesidades y derechos de los más vulnerables.

A su vez, queremos destacar el papel vital del teatro en la construcción de un diálogo social y político. El teatro, como arte y como forma de comunicación, es un vehículo poderoso para despertar la conciencia crítica, no solo entre los artistas, sino también en la comunidad en general. Este espacio teatral, tan lleno de posibilidades creativas, tiene el potencial de incitar la reflexión, la empatía y, sobre todo, la acción (Barba,1994; Boal, 2006; Brech, 2023)

Este análisis es el resultado de una investigación realizada por un grupo de estudiantes que conforman el grupo representativo de teatro del colegio, quienes han llevado a cabo un proceso reflexivo sobre el teatro y la realidad social. La obra, y la interpretación de estos personajes, nos invita a pensar en cómo las representaciones artísticas pueden transformar nuestras percepciones y, por ende, nuestras acciones en el mundo.

Para concluir, esta ponencia no solo quiere hablar del personaje buitre que rechaza la

carroña, sino también de cómo nosotros, como sociedad, debemos preguntarnos si estamos conformándonos con los restos que se nos ofrecen o si somos capaces de luchar por algo más grande, algo más justo, algo con dignidad. Es un llamado a la esperanza y a la acción, a no resignarnos ante lo establecido, y a buscar nuevas posibilidades para el futuro.

Marco conceptual

"Reino de Carroñeros" y las Teorías del Teatro Crítico

La obra Reino de Carroñeros ofrece una potente base para el análisis de las dinámicas de poder y opresión en el contexto de la sociedad contemporánea. A través de su simbolismo, en especial la figura del buitre, la obra invita a una reflexión crítica sobre la explotación de los más vulnerables por parte de las estructuras de poder. Este análisis se enriquece mediante la aplicación de las teorías teatrales de tres autores fundamentales: Augusto Boal, Bertolt Brecht y Eugenio Barba, quienes, a través de sus enfoques teatrales, han propuesto formas de intervención crítica en la realidad social. Este marco conceptual

organiza las ideas centrales que permiten entender mejor cómo la obra no solo presenta una crítica social, sino que también invita al espectador a participar activamente en la transformación de esa realidad.

1. Augusto Boal y el Teatro del Oprimido
Augusto Boal propone el Teatro del Oprimido como una forma de teatro que no se limita a la representación de la opresión, sino que actúa como un medio para transformar la realidad. Según Boal (2006) el teatro es un espacio donde los oprimidos pueden visualizar y desentrañar las estructuras de poder que los subyugan, convirtiendo al espectador en un agente de cambio.

En Reino de Carroñeros, la figura del cóndor puede ser interpretada como símbolo de las élites opresoras, que se alimentan de la pobreza y la marginalidad. El teatro, bajo esta perspectiva, no solo representa estos conflictos, sino que invita a los espectadores a participar activamente en la reconstrucción de las dinámicas de poder.

2. Bertolt Brecht y el Teatro Épico
Brecht (2023), con su teoría del Teatro Épico, introduce el concepto de distanciamiento, un recurso que busca evitar la identificación emocional del espectador con los personajes y, en cambio, fomenta una actitud crítica e intelectual hacia la obra. Brecht argumenta que el teatro debe servir como un instrumento para la reflexión y el análisis racional de la realidad social.

En el caso de Reino de Carroñeros, la figura del buitre puede ser leída como una representación de los mecanismos de explotación y opresión dentro de un sistema capitalista depredador. El distanciamiento brechtiano impide que el público se sumerja emocionalmente en la figura del buitre o en las injusticias representadas, y en cambio, les incita a adoptar una postura reflexiva. El buitre, como símbolo de la explotación, permite una visión crítica del sistema social y sus injusticias. Al aplicar el distanciamiento, se fomenta un análisis profundo sobre las estructuras que perpetúan la desigualdad, incitando a la audiencia a cuestionar las normas sociales y, potencialmente, a actuar en busca de un cambio.

3. Eugenio Barba y el Teatro Antropológico

Eugenio Barba, a través de su teoría del Teatro Antropológico, pone de relieve el cuerpo del actor como un elemento crucial en la representación teatral. Según Barba (1994) el cuerpo y la gestualidad del actor son los principales vehículos para comunicar realidades culturales y sociales profundas. En este enfoque, el teatro es visto como un espejo de las tradiciones y tensiones de las sociedades humanas.

En Reino de Carroñeros, la figura del buitre, además de ser una metáfora de la explotación y la opresión, puede entenderse como un símbolo corporal de los sistemas sociales que generan desigualdad. Barba sostiene que el teatro debe revelar las dinámicas profundas de la cultura y la sociedad a través del cuerpo y los gestos de los actores. La gestualidad depredadora del buitre puede representar el poder absoluto y la indolencia de los opresores ante el sufrimiento de los más débiles. La presencia física de los actores, su manera de ocupar el espacio y sus movimientos pueden ayudar a manifestar esas tensiones sociales en una forma más visceral, acercando al espectador a la comprensión de las luchas humanas

universales y culturales que subyacen en la obra.

Planteamiento

El texto dramático de Reino de Carroñeros de Luis Daniel Monroy Méndez se sitúa dentro de una tradición crítica que desafía las estructuras de poder y denuncia la perpetuación de la desigualdad social. Los protagonistas, que se relacionan con la figura del buitre, aparecen como una representación alegórica de las clases o estructuras que se benefician de la explotación de los más vulnerables. Esto plantea un interrogante fundamental: ¿Cómo puede la figura del buitre en la obra ser interpretada como una crítica a las dinámicas de poder, y qué nos dice acerca de las estructuras sociales que refuerzan la desigualdad?

En este contexto, la investigación tiene como objetivo analizar la obra dramática en su totalidad, centrándose en cómo las características de los protagonistas buitre y cóndor (animal carroñero y ave emblemática de Colombia) no solo representan la corrupción moral y la insensibilidad frente al sufrimiento ajeno, sino que también funcionan como una crítica social profunda que señala la falta

de responsabilidad del poder ante las necesidades de los más desfavorecidos.

Metodología:

Para abordar esta pregunta, se empleará un enfoque metodológico cualitativo que combine el análisis literario con el análisis crítico social. A continuación, se detallan los métodos a seguir:

Análisis Literario:

Análisis de personajes: Se examina al protagonista a partir de su simbolismo como buitre, su comportamiento y sus interacciones con los otros personajes. Este análisis permite identificar cómo sus características físicas y psicológicas refuerzan los temas centrales de la obra.

Estudio de temas y motivos: Se identifica los principales temas de la obra (poder, desigualdad, explotación) y cómo estos son tratados a lo largo del texto. Se explorará la manera en que la obra utiliza el entorno y las relaciones entre personajes para construir una crítica a la estructura social vigente.

Análisis del lenguaje:

Se analiza los diálogos y monólogos de los personajes para entender cómo el lenguaje

refleja y refuerza los conflictos sociales y el desequilibrio de poder. Este análisis del lenguaje es clave para identificar la carga crítica que la obra lleva implícita.

Análisis Crítico Social

Contextualización histórica y social: Se examina el contexto histórico en el que se sitúa la obra para comprender las dinámicas de poder y desigualdad a las que hace referencia. Este análisis se basa en fuentes secundarias que analicen las estructuras de poder en la sociedad en la que la obra fue escrita o está ambientada.

Crítica de las estructuras de poder: Se analiza las dinámicas de poder y cómo estas se reflejan en los personajes y sus acciones. El buitre, como figura de poder depredador, como metáfora de un sistema que margina y explota a los más vulnerables.

Discusión de los Datos y Argumentos:

El análisis de los protagonistas buitre y cóndor, invita a cuestionar las relaciones de poder que perpetúan las desigualdades.

Argumentos a favor:

Simbolismo del buitre: El buitre es un animal asociado con la carroña y la muerte, lo que implica que el protagonista se alimenta de lo que queda de los más débiles. Este simbolismo está alineado con las prácticas de los grupos de poder que explotan y se benefician del sufrimiento de los otros, sin empatía ni conciencia social.

Crítica a las estructuras de poder: El comportamiento del protagonista refleja cómo las instituciones y personas en posición de poder a menudo "devoran" a las clases más desfavorecidas, sin remordimiento, y perpetúan su estado de vulnerabilidad mediante sistemas de exclusión y explotación.

Representación de los marginados: A través del buitre y el cóndor, la obra revela las dinámicas de una sociedad que ha olvidado o ignorado a los más vulnerables. Este análisis de los personajes que interactúan con los protagonistas puede arrojar luz sobre los efectos de la desigualdad en las personas menos favorecidas.

Argumentos en contra:

Excesiva alegorización: Podría argumentarse que la figura del buitre, al ser tan abiertamente negativa, puede resultar en una alegoría excesiva que reduce la complejidad de las relaciones sociales y las dinámicas de poder a una representación demasiado simple. El riesgo aquí es perder de vista las causas profundas de la desigualdad por enfocarse únicamente en una figura tan metafórica.

Interpretación limitada del protagonista: Si el protagonista se interpreta únicamente como una crítica al poder opresor, se podría estar reduciendo su complejidad como personaje, que quizás también encarna otros aspectos de la condición humana, como la desesperación, la supervivencia o incluso la alienación.

Condiciones sociales y no individuales: Una crítica que ignore las condiciones materiales y estructurales que permiten la opresión y se centre solo en el "vicio" individual del buitre podría no hacer justicia al verdadero alcance de las

dinámicas de poder y desigualdad que presenta la obra.

Conclusiones.

El análisis de Reino de Carroñeros a través de las lentes de Boal, Brecht y Barba no solo revela las dinámicas de opresión que la obra critica, sino que también ofrece herramientas para la reflexión y la acción. El teatro, en este contexto, se convierte en un espacio de activismo social donde el espectador es llamado a asumir un papel activo. Las teorías teatrales aquí discutidas subrayan la importancia del arte como un vehículo para la conciencia social y el cambio, convirtiendo a Reino de Carroñeros en un espejo crítico de la realidad social contemporánea y una plataforma para la transformación social.

El análisis de Reino de Carroñeros y de sus protagonistas permite observar cómo el texto dramático utiliza el simbolismo del buitre y del cóndor como símbolo de la nación para ofrecer una crítica feroz a las dinámicas de poder y a las estructuras que perpetúan la desigualdad social. Una metáfora de la explotación sistemática de los más vulnerables.

Sin embargo, es importante no caer en una interpretación excesivamente simplificada.

La obra no solo critica las dinámicas de poder, sino que también invita a una reflexión más profunda sobre la naturaleza de la desigualdad y los factores que la perpetúan, incluyendo la responsabilidad colectiva en la construcción de sociedades más equitativas.

Referentes

Barba, E. (1994). *La canoa de papel: tratados de antropología teatral*. Catálogos S.R.L

Boal, A (2006). *Estéticas del oprimido*. Alba editorial.

Brech, B. (2023). *Escritos sobre teatro*. Alba editorial.

Aproximaciones al Teatro indigenista en la escena contemporánea

William Fernando Quiroz Sánchez.
colectivointiamaru@gmail.com

Licenciado en Artes escénicas, Universidad Pedagógica Nacional.
 Director de la Fundación Artística y Cultural Inti Amaru.

Resumen

La pregunta de si existió o no el teatro precolombino es muy importante para la actualidad del teatro y la sociedad colombiana. Si bien no existió en nuestros territorios un teatro similar al occidental que conocemos nacido de las fiestas dionisiacas o sus formas romanas o medievales, si debemos reconocer que gracias a los estudios de Fernando González Cajiao, Rosario Jaramillo, Carlos José Reyes y Marina Lemus, Liliana Alzate, Carlos Araque, Zapata Olivella, Floresmiro Masabel, entre otros, junto a las múltiples crónicas de indias, descubrimientos arqueológicos, antropológicos, lingüísticos y culturales así como a la relación con las comunidades indígenas y su oralidad, que sí existieron en tiempos precolombinos múltiples comunidades indígenas que realizaban fiestas, celebraciones, sacrificios, ofrendas, procesiones y actos

rituales cuyos elementos e intencionalidad se asemejan tanto al origen como al desarrollo de lo que conocemos hoy como teatro. Las similitudes y paralelismos encontrados entre los rituales al dios Dionisos y las danzas, cantos y sacrificios del Dios Muisca Fu, Fo o Nemcatocoa son una evidencia de ello. El carácter festivo, sagrado y comunitario del teatro se avivo de diferentes formas en ambos territorios.

Las manifestaciones escénicas precolombinas y su cercanía con la ritualidad, la magia, la medicina, la oralidad, el mito, lo antropomorfo y actualmente con una serie de reivindicaciones políticas, sociales en pro de la inclusión, la igualdad y la identidad hacen que la relación Teatro – comunidades indígenas – educación cobre fundamental importancia en el teatro moderno y nuestro presente escénico.

Más allá de hacer un estudio exhaustivo sobre los citados autores y sus obras que son de consulta pública, nuestro interés es reconocer la importancia de sus trabajos revelando algunas resonancias que para la escena teatral contemporánea, a partir de difundir parte de la exploración escénica de la Fundación Artística y Cultural Inti Amaru, preguntándonos ¿Cuál podría ser el papel de los profesionales en artes escénicas frente a la actualidad de las comunidades étnicas?

Indagación que desde el 2019 nos llevó a contemplar la creación del concepto de Teatro Indigenista y con el cual iniciamos un movimiento teatral con acciones como conversatorios virtuales, laboratorios de formación, temporadas de circulación, publicaciones y la creación del Festival de teatro indígena y afrocolombiano que cumple este año IV versiones y al cual están cordialmente invitados en Bogotá.

Abstract

The question of whether or not pre-Columbian theater existed is very important for today's theater and Colombian society. Although there was no theater similar to the Western one that we know, born from the Dionysian

festivals or their Roman or medieval forms, in our territories, we must recognize that thanks to the studies of Fernando González Cajiao, Rosario Jaramillo, Carlos José Reyes and Marina Lemus, Liliana Alzate, Carlos Araque, Zapata Olivella, Floresmiro Masabel, among others, along with the multiple chronicles of Indian women, archaeological, anthropological, linguistic and cultural discoveries as well as the relationship with indigenous communities and their orality, which did exist in multiple pre-Columbian times. Indigenous communities held festivals, celebrations, sacrifices, offerings, processions, and ritual acts whose elements and intentionality resemble both the origin and development of what we know today as theater.

The similarities and parallels found between the rituals of the god Dionysos and the dances, songs, and sacrifices of the Muisca God Fu, Fo, or Nemcatocoa are evidence of this. The festive, sacred, and community character of the theater was revived in different ways in both territories. The pre-Columbian scenic manifestations and their closeness with

rituality, magic, medicine, orality, myth, the anthropomorphic, and currently with a series of political and social demands in favor of inclusion, equality, and identity make the relationship between Theater – indigenous communities – education takes on fundamental importance in modern theater and our stage present.

Beyond making an exhaustive study of the aforementioned authors and their works that are for public consultation, our interest is to recognize the importance of their works, revealing some resonances for the contemporary theater scene, by disseminating part of the scenic exploration of the Inti Amaru Artistic and Cultural Foundation, asking ourselves: What could be the role of performing arts professionals in the face of current ethnic communities? An investigation that since 2019 led us to contemplate the creation of the concept of Indigenous Theater and with which we started a strong theater movement with actions such as virtual conversations, training laboratories, circulation seasons, publications, and the creation of the Indigenous and Afro-Colombian Theater Festivals which

celebrates its IV versions this year in Bogotá.

Palabras clave

Teatro – Indigenismo y educación – Ritual - dramaturgia

Keywords

Theatre – Indigenism and education – Ritual – Dramaturgy

Introducción

Existe aún en el mundo una retórica de la redención que insiste en dibujar a las comunidades indígenas desde los tópicos de la degradación y la bestialización permeando el pensamiento colectivo. Para vencer esta actitud colectiva Perú por ejemplo, desarrollo sus modelos educativos armonizándolos entre español, el Quechua y el Aymara, revitalizando los relatos legendarios de sus comunidades y su identidad aceptando, comprendiendo y apropiando este espíritu indigenista como parte de su ser, tal como sucede en algunas ciudades de México, Ecuador y Bolivia.

En Colombia en el siglo XVI y XVII al indígena se le exterminó, demonizó y evangelizó como si fuese otro, ajeno en

sangre, rasgos, fé, cultura o costumbres, en el siglo XVIII y XIX se le educo, cedula, y debido a las políticas de persecución y desigualdad se le nombro campesino, obligándolo a negar su sangre, esconder su nombre y lugar de origen por temor al desprecio, la esclavitud, la cárcel o la muerte. En el siglo XX se le considero analfabeta, indio, salvaje, y desde 1950 se le asocio a los términos guerrillero, comunero, revolucionario, coccalero, borracho, brujo, y como al campesino, se le desplaza con su familia a los principales centros urbanos o ciudades.

El campesino es el resultado de un proceso de migración y territorialización con relaciones muy profundas en torno al componente indígena. La prohibición que hizo el estado al pueblo en 1770 de prohibir el uso de las lenguas indígenas so pena de encarcelamiento, y la prohibición en 1948 del comercio de chicha en los campos y las ciudades de Colombia, demuestran como esas acciones afectaron toda una red de significancias culturales, mitológicas, territoriales y simbólicas de los pueblos indígenas, y revive como una inquietud en el presente.

Desde hace V Siglos los sistemas culturales dominantes exterminan los pueblos indígenas de América por medio de la subvaloración de las identidades multiétnicas, la negación del aprendizaje de las lenguas ancestrales en entornos educativos, la preferencia al capital por encima del ambiente, el espíritu o la vida, la demonización de las creencias y la expulsión de sus territorios: condiciones que obligan las comunidades etnicas a desplazarse a los contextos urbanos de las grandes ciudades para hacer parte de la sociedad masificada, tecno industrializada y vulnerable.

Esta actitud violenta de nuestras sociedades medievales, ilustradas, modernas, capitalistas y postmodernistas ha generado un “gestus” de avergonzamiento histórico que aún hoy condiciona inconscientemente nuestras relaciones sociales con las comunidades indígenas, llevándonos a despreciar cultural y espiritualmente la riqueza de sus prácticas, saberes y formas de entender el mundo. Desde la conquista e independencia hasta la constitución del 91, la condición histórica del indígena se ha manipulado en beneficio político y

económico del estado: Colombia es hija de indigenismos, revoluciones, reivindicaciones, movimientos y luchas de pueblos ancestrales que aun después de 532 años buscan el derecho a la tierra, el reconocimiento de sus territorios, la justicia social y la reivindicación de sus saberes. Oscar Montero de la ONIC nos cuenta frente a esto:

“Antes de la constitución, los pueblos étnicos, especialmente, los pueblos indígenas eran considerados menores de edad, pero además, salvajes que tenían que ser civilizados por parte de la Iglesia católica. Gracias a la lucha y a la victoria de los pueblos étnicos, Colombia, como nación y estado social de derecho, reconoce legal y políticamente la diversidad y la pluriculturalidad que representan los 115 pueblos indígenas que habitan el país, el pueblo palenquero en San Basilio de Palenque en Cartagena de Indias, el pueblo raizal de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y el pueblo romaní. Debido al conflicto armado interno la Corte Constitucional ha llamado al Estado colombiano a proteger la diversidad étnica y cultural de la nación. Hoy, de los ciento quince pueblos

que habitan Colombia, setenta y cinco se encuentran en riesgo de exterminio producto de un genocidio constante en el país.” (Montero, 2020)

Las estructuras de poder forjan nuestra representación de identidad desde los escenarios educativos, entornos sociales y acción cotidiana, también diseñan, evalúan y validan los modelos de desarrollo humano desde una mirada globalizante donde otras formas de asumir la vida u otros modelos de desarrollo humano o concepciones diferentes de interpretación del mundo quedan relegadas al acallamiento.

Hijos de un éxodo empujado por el ideal del progreso ciudadano - laboral, o huyendo de la violencia en las comunidades y la pobreza del campo, muchos de nuestros padres o abuelos llegaron a Bogotá formando lo que llamamos estratos medios y bajos; desarrollamos nuestra identidad accediendo a un menú occidentalizado de saberes cuya acción social dio continuidad al establecimiento, y eternizando la idea de progreso vemos como se destruye ahora el ambiente, la libertad y la dignidad humana. Muchos de

nosotros no conocemos nuestra historia o no poseemos información sobre el lugar donde pertenecieron nuestros tatarabuelos, familia, sus apellidos, relatos, costumbres. Muchas veces el Bogotano en los territorios indígenas no es aceptado como indígena y en Europa tampoco es considerado occidental: ante esa ambivalencia debemos desarrollar nuestra identidad y vida.

Más de 269.000 mil indígenas pertenecientes a las etnias Misak, Nasa, Pijao, Embera, Kankuamo, Arhuaco, Zenú, Pasto, Inga, Kamëntsá, Uitoto, Wayuu, Kofán y Muisca transitan a diario por las calles de Bogotá creando en su interacción con entidades, instituciones y organizaciones el tejido social que caracteriza la ciudad. Algunos logran ser reconocidos como indígenas e integrarse a los cabildos ya existentes pero otros deben habitar la ciudad negando su condición de indígena altamente vulnerable que sumada al desplazamiento, la pobreza y la discriminación étnico-racial puede llevarle a la mendicidad y la muerte. La ciudad acalla ferozmente las prácticas, sabidurías e identidades indígenas originarias llamándolas “en

contexto de ciudad” desprestigiando y manteniendo de esta manera un “*gestus de avergonzamiento*” sobre ellas y los cuerpos de quienes las ejercen. Ante esto dice Rodolfo Kusch (1999) en América Profunda:

“La ciudad actúa bajo el sueño de la pulcritud. Si el hedor de América es el niño lobo, el borracho de chicha, el indio rezador o el mendigo hediondo, será cosa de internarlos, limpiar la calle e instalar baños públicos. La primera solución a los problemas de América apunta siempre a remediar la suciedad e implementar la pulcritud.”

Y así ha sido, ese “hedor” hacia el indígena nos ha negado históricamente la posibilidad de enriquecer nuestra identidad, de crecer a partir de la sana conciencia ambiental, la comprensión espiritual, la aceptación del otro y el aprendizaje de sus cosmogonías, sabidurías y lenguas, que irónicamente son también nuestras. En la capital enfrentamos desde hace cuarenta años una manipulación educativa frente a la interpretación, enseñanza de los saberes ancestrales sobre los cuales se diseña

nuestra identidad. Preguntémosnos ¿Por qué razón en las instituciones capitalinas de educación básica, media, técnica o profesional las lenguas y saberes indígenas no se enseñan, ni hacen parte de los curriculum, y prima la enseñanza de la lengua extranjera?

Invisibilizamos y subestimamos desde los primeros momentos de nuestra educación las sabidurías indígenas validando nuestra formación bajo el aprendizaje, uso y enseñanza de aquellos contenidos, modelos y sistemas que nos imponen culturas dominantes. Gran parte de los habitantes de Bogotá (ciudadanos, familia, grupos sociales e instituciones) condicionamos nuestro accionar social con las comunidades indígenas manteniendo actitudes irónicamente similares a las que históricamente han alimentado su desprestigio.

Este “gestus social” que hemos normalizado de manera inconsciente llevándonos a ridiculizar los rasgos indígenas en los entornos sociales, educativos y hasta artísticos nos lleva a aceptar como herencia frases como: “mucho indio”, “indio flojo”, “pobre

como indio”, “indio pendejo” e incluso a llamar “brujería”, “superstición” o “hechicería” a las prácticas medicinales, rituales mortuorios y artes mágicas de las comunidades étnicas, cercena epistémica, pragmática y espiritualmente los múltiples y diversos saberes ancestrales que nos conforman e identifican; incluso cuando descalificamos el uso de lenguas indígenas, aspectos, costumbres, expresiones, cultura o creencias ocultándolas de los tableros, los pasillos de las instituciones, las cartillas y hasta los programas de enseñanza artística, alimentamos ese “gestus social”.

Es importante develar estos fenómenos de desarraigo histórico que han marcado nuestras comunidades y nos han llevado a asociarlas a composiciones visuales de lo indigno y lo gris de la ciudad, un fenómeno que ha llegado a niveles dolorosos como lo evidenciamos diariamente en las calles con niños, mujeres y familias pertenecientes a las comunidades Emberas en Bogotá.

Marco Teórico

Resulta fundamental fortalecer los espacios donde se transforma el

imaginario colectivo en que radica ese histórico “gestus de avergonzamiento” apoyando las iniciativas en las que a través del arte y la educación incluyente se generan encuentros interétnicos e interculturales entre colombianos, bogotanos, comunidades étnicas, organizaciones, territorios indígenas, estudiantes, escenarios y academias. Un mecanismo que ha venido consolidándose para visibilizar las luchas históricas de resistencia, inconformismo y cambio, es la creación artística teatral: un grito estético y político que escucha, repara y reivindica desde la práctica las sabidurías étnicas.

El teatro en Colombia ha validado gran parte de sus aprendizajes, enseñanzas, métodos, técnicas y contenidos de las culturas occidentales: Estos saberes determinan la formación oficial de artistas, actores, teatreros y licenciados en artes escénicas en academias e instituciones. Una dinámica que se rompe con algunos procesos de creación de grupos de teatro experimental, comunitario, las investigaciones, y las propuestas nacidas desde la academia en espacios de formación especializada.

Según Machler Tovar el teatro en el país se desarrolla de acuerdo con la concepción occidentalizada de representación:

“Las colonias celebraban la llegada de representantes de la Corona con recepciones, cabalgatas, corridas de toros y obras de teatro... Su función es enseñar el catolicismo a un pueblo que no comprende latín ni castellano... desaparecen los dioses y espíritus del indígena y se impone el credo de los vencedores como modelo social.” (Tobar, 2019)

Machler Tovar plantea una invisibilización del indígena en la escena teatral colombiana, incluyendo dramaturgias, escenarios, puestas en escena; invisibilización ya que no aparece ningún héroe, protagonista indígena o personaje que nos permita tejer otra lectura diferente a la de representar una sumisa existencia, un cierto tipo de rebeldía, o una referencia verbal cercana al desprecio, la pobreza o lo indebido. Con sus investigaciones nos revela además que existen un número de cincuenta y dos títulos sobre teatro

indígena, que no son nombrados, montados, presentados o investigados en academias, escuelas, colegios o centros de creación. A este fenómeno le llamo la Invisibilización del indígena en la escena:

“«No lo veían porque no lo querían ver. Era invisible como invisibles eran todos los reclamos, los abusos, las quejas [...]. ¡Sería invisible! [...] ¡Sería invisible para todos los hacendados y vigilantes del mundo, y transparente, inaprensible, intocable, invulnerable, prepararía una II. magna sublevación!». Esto sintetiza la presencia del indígena en nuestro teatro, o mejor la invisibilidad a la que ha sido condenado. Lo observan con ojos distorsionados, lo imaginan como un otro al que no se acepta o no se comprende”.

Múltiples formas de teatro se hacen presentes en Bogotá en entornos sociales, comerciales, escenarios o aulas de clase de escuelas y universidades: allí se construyen procesos alrededor de la democratización del saber, la investigación, la dramaturgia, la improvisación, la gestión, la circulación y la composición escenográfica, musical o actoral, donde su esencia: la

representación, continúa siendo abordada como una reproducción de las fuentes occidentales. No es fortuito que los artistas escénicos colombianos y capitalinos poseamos más herramientas, referentes e información para representar a un personaje de Ibsen, Shakespeare o Lope de Vega que un personaje afro, un Mamo de la sierra, un palabrero Wayuu, un guerrero Kayapo o al Inca Atau Walpan.

Planteamiento

¿Qué significa entonces un teatro indigenista? ¿Cómo acercarse a esa posibilidad de crearlo, describirlo o establecerlo? ¿Dónde nacen sus saberes?

Estas preguntas se resuelven desde la creación teatral arraigada a lo ancestral identificando dos maneras que se entretengan la cosmovisión y la cosmogonía de la cultura étnica propia o elegida según el territorio. Es decir, se indaga desde la investigación – identificación – creación, la posición del hombre o de la comunidad, sus referentes, realidades o mundo: determinando percepciones y valoraciones que nos permitan interpretar su propia naturaleza,

la de todo lo existente y su espíritu. Cosmovisión y cosmogonía rigen las relaciones sociales, económicas, éticas, políticas y religiosas representando los universos míticos y simbólicos de las comunidades. Según la maestra y artista musical Inti Yuray Gómez, las prácticas artísticas de las comunidades étnicas están presentes en los rituales, mingas, manifestaciones, nacimientos y cosechas:

“... hay un relato, un mito por ejemplo, que es contado, puede ser contado en el círculo de la palabra, con mambe o con el fuego, pero ese, ese relato, aquí se ha vuelto canción, se puede cantar o se puede tocar con un instrumento al mismo tiempo que se danza, y por lo tanto todo esto, es en sí, ese tiempo. La música en muchos pueblos indígenas ha estado vinculada y relacionada con los mismos pueblos y sus dinámicas... de acuerdo con la visión y relación que se tenga con el territorio, los ciclos de la tierra y del ser humano... se ha planteado más bien referirse a prácticas sonoras a todo eso que hace parte de las culturas, que no necesariamente siempre es música, diferenciándolo un poco desde el ámbito académico visto desde una estructura, una

forma una tonalidad y etcétera... En Colombia siempre están presentes los cantos, instrumentos, danzas que se tocan y se danzan al mismo tiempo.” (Gómez, 2020)

Las expresiones culturales indígenas nacen de las necesidades sociales y colectivas propias que se asumen en estos territorios como una vivencia, una interpretación, una conexión con la cosmovisión y la cosmogonía, que muchas veces no se puede separar de la vida y de otras expresiones artísticas que están presentes en la cotidianidad de los pueblos indígenas o del posterior ser campesino. Para abordar estos lenguajes y formas de interpretación no solamente debemos hablar de un teatro indígena sino de una ritualidad y reconocer la relación que tiene con las prácticas humanas, la movilización del mundo y la naturaleza.

En el IV ciclo de conversatorios virtuales sobre teatro indígena el maestro Juan Carlos Nova nos invitó a analizar la interpretación y el estudio de los usos o costumbres de las comunidades étnicas al lograr la transposición artística, hallazgos

que quizá logren desencadenar y alimentar otras expresiones:

“Una manera muy expandida dentro de lo que sería el arte escénico, ya que digamos dentro de su componente mítico aparecen formas y símbolos, inclusive puede detenerse uno solamente y comprender cuál es en las cerámicas, en ciertas piezas o en vestigios de cerámica y tejidos que se encuentran en las comunidades antiguas o que se empiezan a encontrar, cuáles son esas formas que van a orientar inclusive la misma construcción coreográfica, las construcciones planimetrías de cómo se puede orientar un proceso de creación coreográfica... hablar por ejemplo, de danzas agrícolas no puede quedarse solamente en un elemento de representatividad de los objetos, del símbolo, sino que debe irse más allá, porque aparecen unos elementos del contexto en torno a la ritualidad frente a la tierra: la relación del hombre - tierra, la relación hombre - agua, la relación del hombre y la fertilidad. En profundidad hay una relación sumamente importante con el componente indígena.” (Nova, 2020)

El indigenismo se presenta entonces como una corriente artística con gran impacto social, político y espiritual que viene originalmente de la literatura peruana con José María Arguedas y de las artes plásticas con el ecuatoriano Oswaldo Guayasamin. Uno de los primeros antecesores del movimiento indigenista en las artes colombianas lo encontramos en el movimiento “Bachue” al cual diferentes artistas como Rómulo Rozo, Luis Alberto Acuña, Pedro Gómez, Gonzalo Ariza, entre otros se van uniendo en diferentes épocas en la Bogotá del siglo XX para mostrar la importancia de nombrar con mayor fuerza y entrar a crear en el imaginario del arte el concepto de indigenismo y aquellas fuentes que pudiesen desarrollarlo desde una composición plástica, una dramaturgia o una puesta en escena con fuertes implicaciones de reivindicación social.

Desde Fernando Gonzalez Cajiao, Eugenio Barba, Santiago García, Gonzalo Uscategui, Rodolfo Kusch y Ernesto Machler Tovar se han interesado en la relación Teatro e Indigenismo, y en los últimos 70 años artistas, maestros, grupos capitalinos y nacionales han evidenciado

esta relación escénico – étnica en sus trabajos y búsquedas como el Teatro Tierra, Teatro Itinerante del Sol, Teatro Jayeechi, Teatro de la Memoria, La guagua Teatro, Fundación Pyãj yu', Inti Amaru, entre otros, así como diferentes investigadores, dramaturgos y docentes de entidades universitarias como Carlos Araque, Rosario Montaña, Gerardo Rosero, Walter Nilson Atehortúa que han llevado a escena creaciones teatrales bajo este enfoque donde más que ser una tendencia busca del teatro, un sentido.

Gracias al listado de obras aportado por Machler Tovar en sus estudios, a las IV versiones del festival de teatro indígena y afrocolombiano, los VI ciclos de conversatorios virtuales realizados en los últimos años sobre este tema y los laboratorios de formación con comunidades indígenas, artistas, estudiantes, profesionales de Colombia, podemos citar como dramaturgias propias de un teatro indigenista las obras: “Corre, corre Carigüeta” de Santiago García, “Ollantay”, “Los pasos del Indio” de Manuel Zapata Olivella. “El Ocaso de Tisquesusa” de Henry Díaz, “El suicidio y ejecución de Atahualpa” de Danilo

Tenorio, “Chohi” de Fray Francisco de Igualada, “El viento y la Ceniza” de Patricia Ariza, “Toma tu Lanza Indiana” de Luis Alberto García, “Zulma” de José Joaquín Ortiz, “Guaytipan o La Gaitana” de Oswaldo Díaz Díaz, “Atabi o La Última Profecía De Los Chibchas” y “Popon o Los Sueños De Tisquesusa” de Fernando González Cajiao, “Atala” de José Fernández, “Uyumbé” de Nelly Rodríguez, “El Abrazo De Alvaro Ulcue”, “Rosa Cuchillo”, “Ueepajee: Alegria Teatral de Juglaría Vallenata y Sabidura Wayuu”, “La Casa Del Molino” de Camilo Ramírez, “Ekobias y Ekobias en la Tierra del Exilio” de Walter Nilson Atehortúa, El dorado Colonizado de Carlos Parada, “Lo Pariente” de Hector Murillo, “Suyapacha La Tierra De La Esperanza” de Isacc Roa, “La Triste Historia De La Candida Erendida y Su Abuela Desalmada” de Sintoma Creativo, “Kory y Kynu: Dos Pequeños Valientes” de Jorgue Quesada, “Mujer De Piedra” de Noemi Kumbes, “Yage” de Angela Chapal “Fernandito Qhapaq Inca o El Retorno Del Amaru” de Adalid Rodríguez, “Tomsa, Volver Al Centro” de Sandra Cortes, “Las Horas del Minuto” de Ubisú Rotalbaria “Camino Al Sol” de

Mauricio Corredor y “Am Yu Kiwe” de Camilo Colmenares y Everest Dixon.

Podríamos entonces definir el Teatro indigenista como todo aquel cuyas prácticas escénicas de creación, relacionan, hablan o escenifican en su contenido, exploración, investigación, integrantes o puesta en escena al indígena, las comunidades étnicas ancestrales u originarias, sus sabidurías, cosmogonías, historias, lenguas, prácticas culturales, artes mágicas o actualidad. Un teatro cercano a la oralidad, al folclor, al ritual, la sabiduría musical, dancística, étnica, cosmogónica, lingüística y antropológica que visibiliza los pueblos étnicos u originarios, sus relatos mitológicos, fantásticos y simbólicos enriqueciendo la escena teatral y nuestra identidad. A partir de mi experiencia y las referencias de estudio citadas resalto algunos elementos que lo caracterizan:

- Incursión del indígena como personaje o protagonista principal quien es el que realiza vive o ejecuta la acción dramática.
- Representación de los entornos, contextos, procesos, sucesos,

situaciones, relatos o fenómenos de las comunidades indígenas.

- El uso de lenguas indígenas en la dramaturgia, la interpretación o puesta en escena.
- El pensamiento y cosmogonía de las comunidades indígenas evocado en la recreación de espacios físicos y escenográficos de carácter simbólico, ritual o realista.
- Inclusión de cantos, danzas, palabras, rezos, cerámicas, instrumentos y elementos correspondientes a la etnia, comunidad o cultura a representar
- Presenta una relación marcada entre la música para la puesta en escena y las diferentes sonoridades presentes características de cada uno de los pueblos indígenas.
- Creación de un discurso en pro de las reivindicaciones sociales, el reconocimiento de la historia, a defensa de lo étnico, lo metafísica y ancestral.
- Acercamiento a la ritualidad o lo sacro desde lo simbólico, la cosmogonía, el más allá, la

mitología y el uso de la medicina en cada comunidad indígena.

- Reconociendo las formas de organización, toma de decisiones, gobernabilidad y resolución de conflictos.
- Representación ritual que combina la danza, el canto, la sonoridad construida a través de elementos culturales usados por estas comunidades y que representan deidades, rituales y la relación con la naturaleza.
- El uso de objetos sonoros, recipientes, semillas etc. que construyen atmósferas y permiten situar lugares físicos, mentales y espirituales.
- Acompañamiento de las comunidades indígenas en los procesos de creación.
- Uso de escenarios de carácter étnico en los procesos de circulación teatral.

Una pequeña referencia a la producción entre lo instrumental - musical y lo sonoro desde la exploración del teatro indigenista nos la entrega la Maestra Inti Yuray Gómez:

“La producción sonora de esta obra contempló la incursión de sonidos de agua, tierra, aire, pájaros y cantos producto del hecho teatral. Fragmentos musicales como el acompañamiento que evoca un huayno o un canto que evoca tal vez un arawi, un canto de arrullo del Pacífico colombiano, del Pacífico sur y norte, que en la obra tienen una intencionalidad muy marcada (...) Una mujer que aparece todo el tiempo en escena, pero se refiere a muchos otros personajes que no necesariamente son personas, sino espacios o seres, que para mí, debían tener su voz, más allá de que esta mujer lo enuncie o los visite o se acompañe de ellos, su voz en términos de lo sonoro. Entonces, si hablamos de las montañas que son un espíritu, si hablamos del agua, también debemos hablar de un elemento muy importante en esta obra, que también lo ha sido para muchas etnias y grupos culturales ni siquiera indígenas sino ya mestizos a través de alimento y la supervivencia, es el maíz... todos estos elementos tienen un sonido y no solamente por poner sonido, sino que entran en juego y hacen presencia en estas narraciones y estas evocaciones.” (Gómez, 2020)

Conclusiones

El teatro indigenista reúne el espíritu de una América olvidada, explotada y cercenada por las prácticas del consumo y del exterminio, es parte de una gigantesca resonancia a temporal que se mantiene en resistencia, una metafísica que corrobora el fortalecimiento de un espíritu indigenista profetizado por sabios y chamanes para quienes nuestra existencia gira en torno a un dinámico espiral intemporal en el que nada es fijo o eterno salvo nuestro espíritu.

Este pensamiento indigenista nos habla ahora otorgándonos elementos, saberes y estímulos para explorar desde el teatro ese retorno mítico fortaleciendo la reflexión sobre la existencia humana, el develar de la conciencia, la dignidad, la vida y el medio ambiente. Un teatro indigenista amplía la visión artística, étnica y social de las comunidades étnicas, disminuyendo las brechas de desigualdad en pro de una sociedad más equitativa y en paz con los pueblos indígenas que la integran.

Hay en la capital un desarrollo teatral profesional en abundancia que puede potenciar con mayor impacto el desarrollo artístico empírico de las comunidades en

resguardos y municipios, así como en municipios y resguardos hay una inmensa riqueza cultural, tradicional y mágica que puede potenciar con mayor impacto la creación artística y la identidad.

Se hace necesaria la necesidad de difundir y poner en escena el amplio número de obras de teatro ya existente, cuyo contenido, personaje, espacio, conflicto, territorio, mensaje, o apuesta escénica reivindican el papel del indígena en la sociedad colombiana para que al ser difundidas, montadas, leídas y comprendidas se reduzca la invisibilización del indígena en escena tanto en academias, dramaturgias, grupos y escenarios de la capital.

Hay una necesidad de establecer la memoria como un derecho y un deber presente tanto en las formas de lucha y organización de los pueblos étnicos como en la creación artística, en la que la descripción de las estéticas de dichos proyectos teatrales contempla dos lugares de enunciación: el ancestral y el político, campos abiertos a las necesidades educativas tanto de los artistas y pedagogos en formación, como del acto educativo en general.

Buscamos con este documento acercar el teatro y el indigenismo a nuestras instituciones, grupos y hogares haciéndonos una agradable invitación a que como bogotanos (muchos de nosotros con abuelas, bisabuelas o tatarabuelas indígenas) nos demos la posibilidad de entrar y reconocer - nos en la amplia dimensión de estos universos cosmogónicos ancestrales que fundaron nuestros territorios; los cuales, contrario a la podredumbre o al analfabetismo al que les hemos eternizado desde las instituciones, el establecimiento, la sociedad y la historia en general, poseen sabidurías y relatos que fortalecen nuestra identidad personal y espiritual, reivindicando nuestra construcción como sociedad y gran parte de nuestro oficio dentro de la educación y el teatro Colombiano.

El arte apoyado en las concepciones indígenas es una alternativa de diálogo intercultural que nos permite re - existir en nuestra ancestralidad. Fortalecer su reflexión y acción en torno a la relación Teatro - Indigenismo y Educación nos ayuda a reducir ese gestus histórico de avergonzamiento con el que de manera inconsciente nos relacionamos con las

comunidades étnicas en la capital, y a enriquecer el Teatro colombiano reivindicando aquellas sabidurías y cosmogonías que constituyen nuestra olvidada identidad.

Referentes

- Constitución Política. República de Colombia (1991)
- Conversatorios virtuales sobre teatro indígena y afrocolombiano. (2022) Fundación Artística y Cultural Inti Amaru. Bogotá.
- González Cajiao, F. (1986) Historia del teatro en Colombia. Editorial Planeta
- Hernández M, A. (2021) Dramaturgias de Inti Amaru V años de teatro indígena y afro colombiano. Ed Stilo. Bogotá. Idartes.
- Kusch, R. (1999) América Profunda. Argentina. Ed. Biblos.
- Machler Tovar, E. (2018) Conserve su puesto. ¡Este no es su escenario!" Medellín. Conferencia U. Antioquia.
- (2012) Algunos aspectos del teatro de tema indígena en Colombia. Medellín. Conferencia U. Antioquia.
- Reyes, C. (2013) Teatro y Violencia Tomo I. Colombia. Ed Imprenta Nal de Colombia.

Artista de límite: contestatario, político y transgresor

Darney Fabian Cantor López

dcantor00@uan.edu.co

Docente CED Mochuelo Alto. Director artístico grupos de danza Amigas de la Unidad y Semilla. Actor, bailarín y coordinador del Colectivo Interdisciplinar Emzhaká.

Resumen

Entender el rol cómo artista escénico parte de reconocernos como habitantes de un contexto específico, a partir del cual vivimos las artes y el ejercicio creativo. Este escrito manifiesta las convicciones que, como artista–docente, mueven mi quehacer, desde una postura política, emancipatoria, contestataria y transgresora que cuestiona los dispositivos establecidos del poder económico, artístico y social.

Abstract:

Understanding the role as a performing artist starts from recognizing ourselves as inhabitants of a specific context, from which we live the arts and creative exercise. This writing expresses the convictions that, as an artist-teacher, drive my work, from a political, emancipatory, rebellious and transgressive position that questions the established devices of economic, artistic and social power.

Palabras clave

Artista, Decolonizar, Contestatario, Político, Sur global.

Keywords

Artist, Decolonize, Protester, Politician, Global South.

Ciudad Bolívar es la localidad número 19 de la ciudad de Bogotá, jurídicamente existe desde el año 1983 bajo el acto administrativo número 14 del consejo de Bogotá, mi bisabuela materna: Enriqueta Neuta, nació hace 86 años en este suelo, dónde hoy día es el barrio San Isidro o Primavera II, en la UPZ 69: Ismael Perdomo, ella nos cuenta la historia de su vida, la de sus hermanos, hermanas y familia, cuando estos sitios eran grandes extensiones de lo que llamamos comúnmente “potreros” pero qué, organizaciones comunitarias como

Sineambore¹ en Mochuelo Bajo, nos explican que se trata del ecosistema Subxerofítico o Bosque Andino.

Nohemí y Rodrigo, mis abuelos paternos, llegaron a la localidad en el año 1978, ambos provenientes de Boyacá, eligieron esta zona porque ya otros familiares habían llegado antes y la tierra era barata, entre otras cosas porque no había servicios públicos, la luz era con conexiones ilegales, el agua se cargaba de camiones o pozos, se cocinaba con ACPM y el acceso con la Bogotá de entonces no era muy cercano.

Aquí, en San Isidro, este barrio que habito, nació toda la familia que conozco y con quienes tengo una conexión emocional fuerte, mi papá y mi mamá, por ejemplo, vivieron lo que fue el paso de las condiciones indignas de vivienda a la llegada de servicios públicos, la delincuencia juvenil (en qué participaron), la muerte de familiares, amigos y vecinos por manos policiales, paramilitares u otras organizaciones delincuenciales, las disputas de fronteras invisibles vías de acceso, la escasa oferta educativa, las drogas y todo lo que, cómo en todas las zonas marginales de

Latinoamérica se vive.

Mi hermano y yo, apenas conocimos lo que fue la “seguridad democrática”² de principio de siglo, cuando de niños veíamos con admiración a los jóvenes del ejército que estaban frente a nuestra casa con sus fusiles cargados; crecimos jugando en la calle futbol, piquis, trompo y montando bicicleta. En la adolescencia nos distanciamos y cada uno destino su tiempo a sus intereses, por un lado, él se decantó por los juegos virtuales en auge por el 2013, por otro, me interesé por cuatro caminos que marcaron mi vida.

El primero; la amistad de jóvenes contemporáneos y con los cuales compartía intereses comunes: la sexualidad, las drogas y todo lo que nos hiciera foco de atención y miradas en la escuela. El segundo, el interés por la lectura que nació de escarbar los libros olvidados de mi abuelo materno, quien fuera asesinado cuando mi madre era una niña y de quien ella conservo viejos libros de su biblioteca, allí descubrí un volumen de cuentos de Edgar Allan Poe que me inició en la lectura a los 12 años. El tercero fue las maestras y maestros que me cruce en el

¹ Organización de recicladores e hijos de recicladores de la vereda Mochuelo Bajo.

² Nombre que recibió la política de seguridad nacional en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez del 2002 al 2010.

bachillerato y me permitieron enamorarme de la filosofía, la historia, la física, el arte y la política, participar de colectivos políticos juveniles y pensar que un mundo diferente era posible. El cuarto camino, la danza tradicional colombiana, que me descubrió por azar a los 13 años cuando mi profesor de danzas (quien luego acompañaría durante once años como su aprendiz), me solicita unirme a la compañía para completar el grupo de hombres en unas coreografías y a cuya solicitud respondí que sí, principalmente, porque la novia que tenía en el momento participaba de la agrupación.

Esta introducción de mi historia de forma breve y somera no es en vano, porque gracias a ella y el cruce de los caminos descritos elegí las artes como proyecto de vida y me encontré con la Universidad hace 8 años, pensando qué, a partir del aprendizaje a profundidad de las artes escénicas podría materializar todas las cosas que pasaban por mi cabeza, además me permitiría llevar a la escena las ideas, críticas y preguntas a las personas qué, cómo mis padres y mis abuelos, no se interesaban por temas concernientes a la naturaleza del ser humano, la política y las luchas sociales más allá de las reflexiones dominicales del cura o la conversación mediada por tragos.

Es así como los cuatro años que pase en la universidad me permitieron expandir mi campo de pensamiento, conocer y empaparme del teatro, el dibujo, el maquillaje, el centro de la ciudad, lo que pasaba en los territorios de los cuales se aprende en una academia de danza y de los que desconocemos sus dinámicas propias, sobre todo, también me permitió apropiarme del saber pedagógico y la capacidad de enseñar a partir de la reflexión y no únicamente de la repetición de contenidos cómo generalmente ocurre, sobre todo en las artes.

En el desarrollo del concepto de mi ser artista, tomo como base, por ejemplo, a Aguilar (2020) en su análisis sobre la noción de Sentipensar del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien nos habla de la capacidad de habitar el mundo de la investigación teniendo cómo fundamento la vivencia de los contextos que deseamos investigar o desde los que nos queremos situar para enunciar alguna reflexión, pero qué esta indagación y escritura o procesamiento de información este mediada siempre por el sentir, la empatía y la experiencia de sitio.

Por otro lado, Dussel (2018) y De Sousa (2014) nos muestran desde sus reflexiones lo que significa para Latinoamérica, para nosotres, la tarea de descolonizar la cultura, el pensamiento, es decir, dejar a un lado el eurocentrismo que dibuja el mundo desde la concepción europea de la realidad y nos hace repetir ideas tan excluyentes cómo que la historia principal del mundo se desarrolló en Europa y el resto del planeta no existió durante el renacimiento, por enunciar cualquier ejemplo.

Mi apuesta cómo artista político es, siguiendo la idea de Dussel (2018), repensar, dignificar los saberes y el conocimiento de nuestros pueblos, volverlos base de estudio en las escuelas y los espacios académicos, para qué, apostándole a lo que realmente nos pertenece, logremos crear una identidad cómo sociedad que nos permita entender el mundo, la historia, la ciencia, la política, la economía y toda forma de acercarnos a la realidad a partir de una base epistemológica no importada sino nuestra construida del acervo científico y cultural que hemos producido como pueblos mestizos.

Pensarme como artista transgresor en medio de un sistema neoliberal, patriarcal y dónde el individualismo prima como la idea de

competencia extrema, se vuelve una tarea complicada cuando inconscientemente reproducimos acciones y conductas que evidencian nuestra participación en este sistema global dónde el mercado es dios. Afortunadamente, he encontrado luces en el camino para resistir, experiencias y personas que me han invitado a la reflexión y me ubican de nuevo en la tarea en el compromiso por cambiarme y cambiar los espacios en que intervengo.

Hace unos meses, un compañero maestro: Yesid Álvarez publicaba un texto que realizó junto a otros docentes, le tituló “A mano ‘e vuelta con el pensamiento campesino” Álvarez (2023), es una recopilación de agrupaciones artísticas de la ruralidad de Ciudad Bolívar, teniendo como espacio común el Festival Escolar y Campesino de las Artes que dirige hace más de 15 años. Lo que me conectó con esta mágica experiencia es el concepto de: “A mano ‘e vuelta”, una idea campesina qué, hablando en un balcón que da hacia las montañas del Sumapaz y Usme por un lado y hacia el basurero doña Juana por el otro, él me comentaba, se trataba de un favor que se hace sin interés y con el único compromiso de regresarlo en algún momento. Lo dicho por el compañero es una forma también de resistir al sistema, no tengo duda.

Ser contestatario, desde mi entender, es ser capaces de denunciar lo que nuestra consciencia nos grita, lo que se debe mostrar, decir u opinar si es que nuestra humanidad está viva en nosotros, por ejemplo: qué el estado genocida, asesino y terrorista de Israel está acabando con el pueblo Palestino y el mundo solo mira sin hacer nada; Que la tan afamada democracia estadounidense escoge entre dos pirómanos Trump y Harris, que en el fondo son el mismo cáncer colonizador y patrocinador de guerras para el mundo; Que las guerras, cualquiera que sea y en el lugar del mundo que se den, cómo decía Galeano (2009) mienten y no confiesan que su interés principal es robar a toda costa; Que, sin miedo a ser políticamente incorrecto, escuchar al presidente Petro (2024) en su discurso ante la asamblea general de la ONU me reafirma en mi convicción de respaldarle como ciudadano que comparte casi todas sus interpretaciones de la realidad mundial y colombiana; y que, no debe asustarnos decir lo que creemos justo y a quienes apoyamos como ciudadanos, el miedo que se quede atrás.

Ahora, el ser artista de limite, hace referencia para mí, a una condición geográfica, cómo al inicio contaba, mi familia y por ende yo, hemos habitado el borde la ciudad de Bogotá toda la vida, lo que da una condición

particular en la relación con los centros de poder económicos, políticos, sociales y culturales puesto que han estado siempre lejanos, en la actualidad, que mi labor docente está en Ciudad Bolívar también, pero en su ruralidad, el borde, el límite, es mucho más lejano y pronunciado puesto que las comunidades que recibimos en la escuela son migrantes, campesinos y campesinas, obreros y obreras explotadas y toda la oferta en salud, trabajo y diversión de la ciudad se encuentra a dos horas de distancia.

Cuando iniciaba la el texto y exponía algo de mi contexto familiar y social de niñez y adolescencia, lo hacía para que luego, mis enunciados de pensamiento cómo artista fueran siendo pensados también atravesados por ese pasado. Lo que ha hecho que, en el día que hablo y a la fecha, piense que mi compromiso como ser social, profesor, artista, padre, hermano, hijo, nieto y todos los roles que ocupó, los asumo como habitante de un sur global que piensa, siente e inventa el mundo de otras formas, la labor es descolonizar mi pensamiento y colaborar en la tarea de hacer del nicho en el que habito, el barrio y el mundo un lugar más justo, dónde desde el arte les niños y jóvenes se sueñen nuevas realidades y les adultos piensen que no está todo perdido.

Por último, la gran convicción de vida la extraje de Mujica (2022) la vida es una aventura y no debemos creernos tan importantes para tener el derecho de dañar, nuestra valía no es más que la de cualquier otro ser vivo, sin embargo, debemos entender el compromiso colectivo que tenemos y, para resistir a este mundo de cosas, dinero y maquinas, caminar “sobrios de equipaje” tener las manos libres para crear, sin mucho encima para poder inventar, dejar las maletas y andar con lo justo para que no nos pese la vida, que el objetivo como artista de la escena, miembro de la clase trabajadora, docente y humano sea siempre luchar para que todes sepan que tienen la posibilidad si nos juntamos, de comer, reír, bailar, cantar, pintar, amar y aprender cómo hoy ustedes y yo.

Bibliografía

Aguilar, L. F. B. (2020). Sentipensar el pluriverso: Legado del maestro Orlando Fals Borda para la sub-version, la utopía y el buen vivir. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 63-74.

All These Humans [@AllTheseHumans]. (n.d.). Pepe Mujica | Mi entrevista más sincera. Youtube. Retrieved October 19, 2024, from

<https://www.youtube.com/watch?v=OmjMBM1LSGM>

Álvarez, E. (2023). A mano ‘e vuelta con el pensamiento campesino. Secretaria de educación, Alcaldía mayor de Bogotá- CED Mochuelo Alto.

Contemporánea, S. [@sociologiac]. (n.d.). Boaventura de Sousa Santos. Descolonización de las epistemologías del sur. Youtube. Retrieved October 19, 2024, from

<https://www.youtube.com/watch?v=OUp9kl5Y9fQ>

Español, C. en [@cnnee]. (n.d.). Discurso completo de Petro en la Asamblea de la ONU: críticas a países ricos, Milei y Netanyahu. Youtube. Retrieved October 19, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=Jbkn6bJMtuc>

Ometochtzin, C. [@CarlosOmetochtzinEFP]. (n.d.). La descolonización cultural - Enrique Dussel. Youtube. Retrieved October 19, 2024, from https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LP at-IQ&t=631s

Violencia, P. N. [@PromotoresNoViolencia]. (n.d.). “Las Guerras mienten.” Youtube. Retrieved October 19, 2024, from https://www.youtube.com/watch?v=A_9_OZYnf0g