

Sistematización de experiencias de la práctica pedagógica: revitalización de saberes ancestrales usando el teatro del oprimido como lenguaje transformador en la escuela Misak

Ana María Romero Manrique
Brenda Shirley Duarte Guevara

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Línea de Interculturalidad, Educación y Territorio
Bogotá, D.C.
Julio de 2020

Sistematización de experiencias de la práctica pedagógica: revitalización de saberes ancestrales usando el teatro del oprimido como lenguaje transformador en la escuela Misak

Ana María Romero Manrique

Brenda Shirley Duarte Guevara

Ángela Lozano González

Magister en Estudios Culturales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Línea de Interculturalidad, Educación y Territorio

Bogotá, D.C.

Julio 2020

AGRADECIMIENTOS

Pai Pai

Agradecemos a la escuela Ala Kusreikya Misak Piscitau, por abrirnos sus puertas, al profesor Jesús Cuchillo por el apoyo y decirle si a todo lo que se nos ocurría, por generar espacios de diálogos a través de sus historias que para nosotras fueron de gran valor, a la profe Victoria por creer en nuestro proyecto, a las manos de las mujeres que cocinan no solo alimentos, sino palabra, al cabildo, especialmente a Doña María José por estar pendiente de nosotras y abrirnos las puertas de su hogar. A la Universidad Pedagógica y a nuestra tutora Ángela Lozano.

A mi mamá y a mi abuela materna por enseñarme a soñar y luchar, por ser mis compañeras incondicionales de vida, porque gracias a ellas he podido construir con mujeres que han hecho de mi vida un camino lleno de felicidad, lealtad, amor y complicidad, es por ello que me atreví a construir con mi compañera de lectura, escritura, práctica, aventuras y ahora de la vida, a ella especialmente agradezco su tiempo y entrega, para conmigo y el trabajo. Agradezco finalmente a mi papá y a mi hermano, por siempre estar a mi lado, escucharme, apoyarme y brindarme su cariño incondicional. A mis amigas y a mis amigos de la vida, por enseñarme que con amigos la tormenta se torna una tarde de lluvia, café, risas y noches de teatro en la candelaria.

Brenda Duarte

A todas las personas que en este caminar fueron apareciendo, a cada abuelo, a cada abuela indígena que conocí y que me permitieron enrutar este caminar, agradezco las charlas con mambe y ambíl que me abrieron a nuevas perspectivas y que se vieron reflejadas en este trabajo, a esas amigas que nos regalaron esa palabra de aliento y sabiduría en los momentos que se generaban rupturas, agradezco a mis padres porque a pesar del miedo que sintieron, nunca perdieron la fe, y finalmente agradezco a mi compañera Brenda por acompañarme a caminar por utopías, que se hicieron finalmente realidad, y que nos dejaron un gran aprendizaje para la vida.

Ana Romero

CONTENIDOS

PRESENTACIÓN.....	5
CAPITULO (0): ANTES DE EMPEZAR	16
CAPÍTULO KAN (UNO) : EDIFICANDO “NUESTRA CASA GRANDE”	18
1.1 <i>Los Cimientos de la casa MISAK</i>	18
1.2 <i>El territorio Nupirau Conociendo el Nupirau</i>	30
1.3 <i>Una casa a futuro</i>	44
1.4 <i>Sembrando la primera semilla</i>	46
CAPÍTULO PAR (DOS) : <i>RECUPERAR LA TRADICIÓN</i>	48
<i>Tejiendo forma</i>	50
CAPÍTULO PEN (TRES) : TEJIENDO TAMPALKUARI.....	60
CAPÍTULO PIP (CUATRO) KASRAK LINCHA : “tiempo de andar juntos”	73
CAPITULO TRATE (CINCO): sembrar y vivir en territorio nupirau	83
REFERENCIAS.....	92
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXOS	96
Fotografías	96
Plan de trabajo.....	100

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de grado nace, inicialmente, de un gusto compartido por un par de mujeres que ven en el teatro un arma no letal, que deja huella y le apuesta a la transformación, sanación, reconciliación, encuentro de saberes, olores y sabores, y como un lugar en donde puede entrar todo aquel que desee tejer conocimiento colectivamente. Adicionalmente, este trabajo de grado surge de nuestro desbordante gusto por el teatro. Reconocemos que no somos profesoras de artes, que somos licenciadas en ciencias sociales, que a lo largo de nuestra vida y carrera universitaria además, hemos tenido la oportunidad de acercarnos a diferentes grupos indígenas que en cada una de nosotras han sembrado semillas de resistencia y conocimiento, y gracias a este acercamiento nos hemos interesado en conocer un poco más de los elementos que los ha venido constituyendo cultural y socialmente como comunidad, a partir de ello, nace un interés en nosotras por conocer esos saberes en donde se teje la vida, y que sus ancestros les han heredado generación tras generación, por medio de la palabra, ritos, elementos y tejidos.

Llegar a la línea de interculturalidad, educación y territorio nos permitió definir la comunidad con la que queríamos trabajar, y esto gracias a que la línea de investigación, ya tenía un espacio logrado años atrás, a su vez la lectura de trabajos de grado elaborados por compañeros egresados, nos permitió acercarnos un poco más a la comunidad misak, desde la ciudad. Decidimos hacerlo en el Cauca con los misak, porque al partir de la lectura nos llamó la atención puntualmente su vestuario, la cosmovisión y sobre todo sus procesos de resistencia y lucha frente al capitalismo que ambas intentamos esquivar con dificultad en nuestro diario vivir. Inicialmente, llevábamos una gran variedad de ideas, que en la primera visita cambiaron, inicialmente hablábamos de una recuperación de saberes, puesto que en las lecturas de algunos de los proyectos de grado esto era una de las preocupaciones de las mayores y los mayores por “recuperar la tradición”, pero cuando empezamos a entablar diálogos y entrevistas con profesores y miembros de la comunidad, todos llegaban a un punto en común, y era que no había una pérdida de saberes, que en realidad los saberes estaban y los chicos del colegio los tenían, el problema radica en hacer una revitalización que ayudará a que los estudiantes se apropiaran aún más de lo que significa ser misak.

En nuestra primera observación nos dimos cuenta que había una huerta en forma de espiral o caracol del tiempo, que a los estudiantes desde grados iniciales se les enseñaba a tejer el sombrero propio, que hay una clase de lengua propia, que la música y la danza era un gusto especialmente de las mujeres jóvenes. Todos estos elementos motivaron nuestra práctica en el colegio. Y al dialogar con el coordinador aún más, ya que le gustó nuestra propuesta porque dentro del colegio no se había trabajado el teatro.

Queremos mencionar que esta sistematización recoge aportes de Oscar Jara y del grupo de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional en la línea de *Memoria, Identidad y constitución de sujetos y nuevas narrativas de investigación y enseñanza de las ciencias sociales*. Puesto que una se preocupa por el análisis histórico del proceso y la otra por reconstruir e interpretar las experiencias de quienes participan. A lo largo de la sistematización usted como lector encontrará repetidamente el uso de la palabra tejer, y hablamos de tejer y no construir, porque estructural y significativamente nos gusta la palabra y el alcance que ha tenido a la hora de generar nuevos tejidos, además de reconocer lo que significa para los misak.

Los mayores decían que el hilo de lana o de merino (pie de página: tipo de raza de ovejas) con que las mujeres tejen los anacos (pie de página: tipo de prenda hilada por los misak) y las ruanas era un sostén para que los caciques llevarán una organización, sostenía el organismo para que no cayera. (Aranda, M., Aranda, A. & Dagua, 1998)

El tejer resulta ser sinónimo de conocimiento para nosotras, esos saberes olvidados conocidos y desconocidos para aquel que desee sentarse a tejer en compañía de nosotras, y si usted está leyendo el presente escrito, le invitamos a que de la mano tejedora de este par de mujeres soñadoras, se introduzca en el mundo de la creación e imaginación colectiva lograda gracias a otras tantas manos que decidieron sentarse a tejer y darle mil formas, figuras y nudos a este tejido pedagógico que hoy puede usted sentarse a interpretar.

Lo que usted encontrará aquí es un ejercicio pedagógico, que haciendo uso del teatro como lenguaje, buscó revitalizar esos saberes ancestrales a través del teatro, que aunque hoy en día siguen presentes, no están tan fuertes en los estudiantes. Para nuestra práctica elegimos

inicialmente un curso que posteriormente cambiamos, es decir, pasamos de trabajar con grado octavo, a trabajar con grado noveno, que para 2020 es el grado décimo.

Para iniciar el recorrido de sistematizar la experiencia de la práctica pedagógica y presentarla al lector, contamos con el capítulo 0: “Antes de empezar”, hablamos de los referentes metodológicos que utilizamos para hacer observación, recolección de información y análisis de resultados.

En capítulo *kan* (uno) “Edificando nuestra casa grande” hicimos inicialmente un rastreo y búsqueda técnica de textos que nos permitió ver en qué estado se encontraban las investigaciones referentes a: rescate de saberes, colonialidad de poder, construcción de tejido social y comunidad, la pedagogía y el teatro como mediadores de conflictos, y por último, el teatro en diferentes lugares del mundo.

Posterior a ello hacemos un reconocimiento espacial e histórico producto de nuestra primera visita, la cual tenía como propósito hacer observaciones y recolección de datos que nos permitiera de manera más precisa y vívida, hacer descripciones y caracterizaciones del territorio y el colegio. Ya luego de un análisis y varias charlas, logramos realizar diferentes conclusiones que nos llevarían a un mejor planteamiento de un problema, el cual sería uno de los principales elementos para la realización de una propuesta reflejada en el capítulo siguiente.

En el capítulo *par* (2) “Recuperar la tradición”, desarrollamos una propuesta pedagógica fruto de la identificación del problema, la cual aportó a la revitalización de saberes ancestrales, para el avance de nuestra propuesta, nos planteamos unos objetivos que serán los peldaños para lograr un óptimo progreso en nuestro quehacer pedagógico.

Dentro del capítulo *pen* (3): “tejiendo *tampalkuari*”, hacemos una elección de cuatro categorías nutridas de referentes teóricos, con el fin confrontar, discutir, profundizar y comparar en el siguiente capítulo, cuando se haga un análisis crítico de la experiencia vivida, pero por ahora, en este capítulo, hicimos una breve explicación y contextualización de las cuatro categorías.

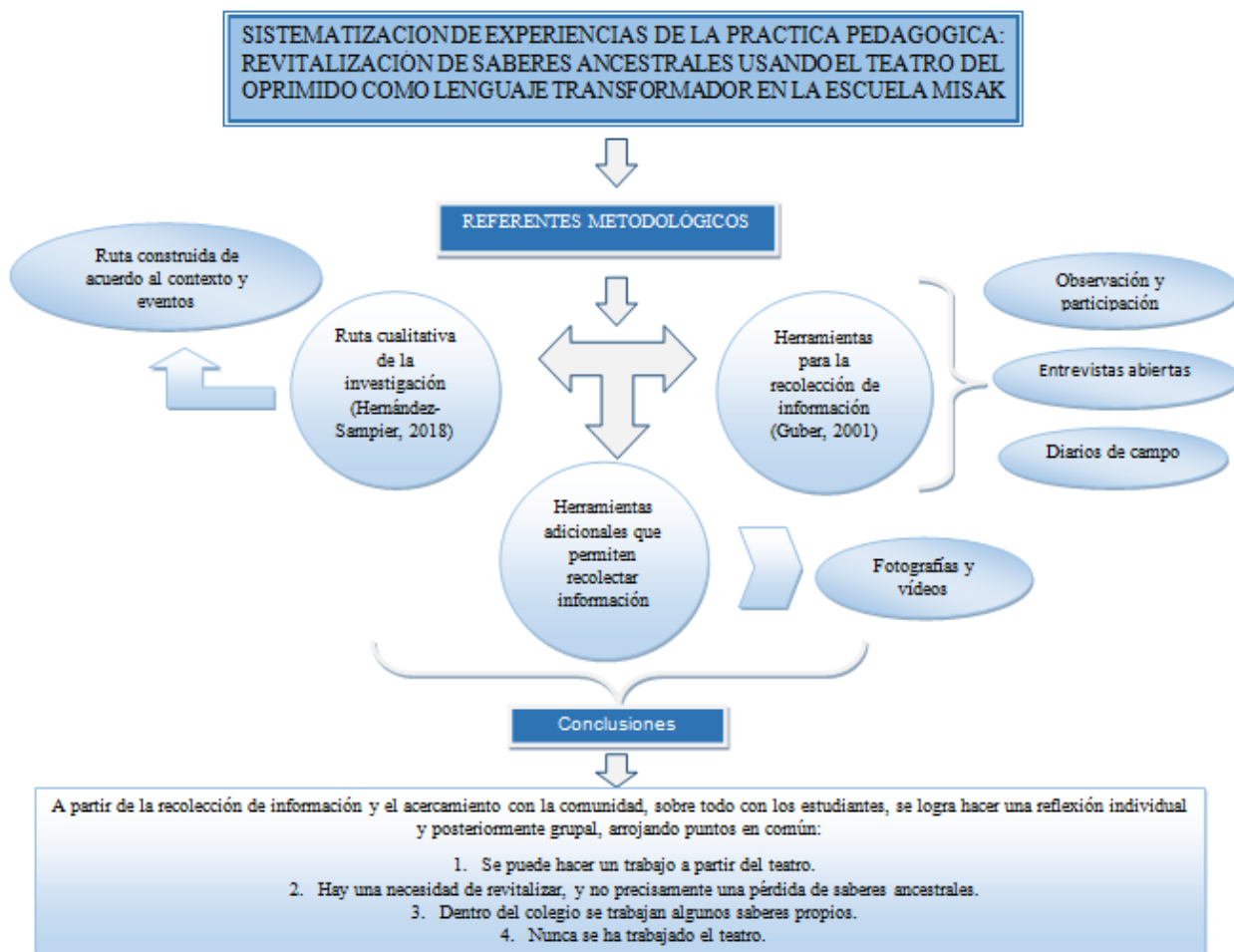
Ya para ir finalizando en el capítulo *pip* (4) *kasrak lincha*: “tiempo de andar juntos”, describimos cómo fue el desarrollo de la implementación de la propuesta pedagógica, reconocemos hitos, categorías y reflexiones a partir de la experiencia dentro del salón de clase. Además de ello confrontamos y discutimos las cuatro categorías propuestas en el capítulo anterior, es decir, pasamos de lo investigado, a lo vivido y aprendido, así pues, este ejercicio nos lleva a crear nuevas categorías que emergen y a comparar las antes propuestas.

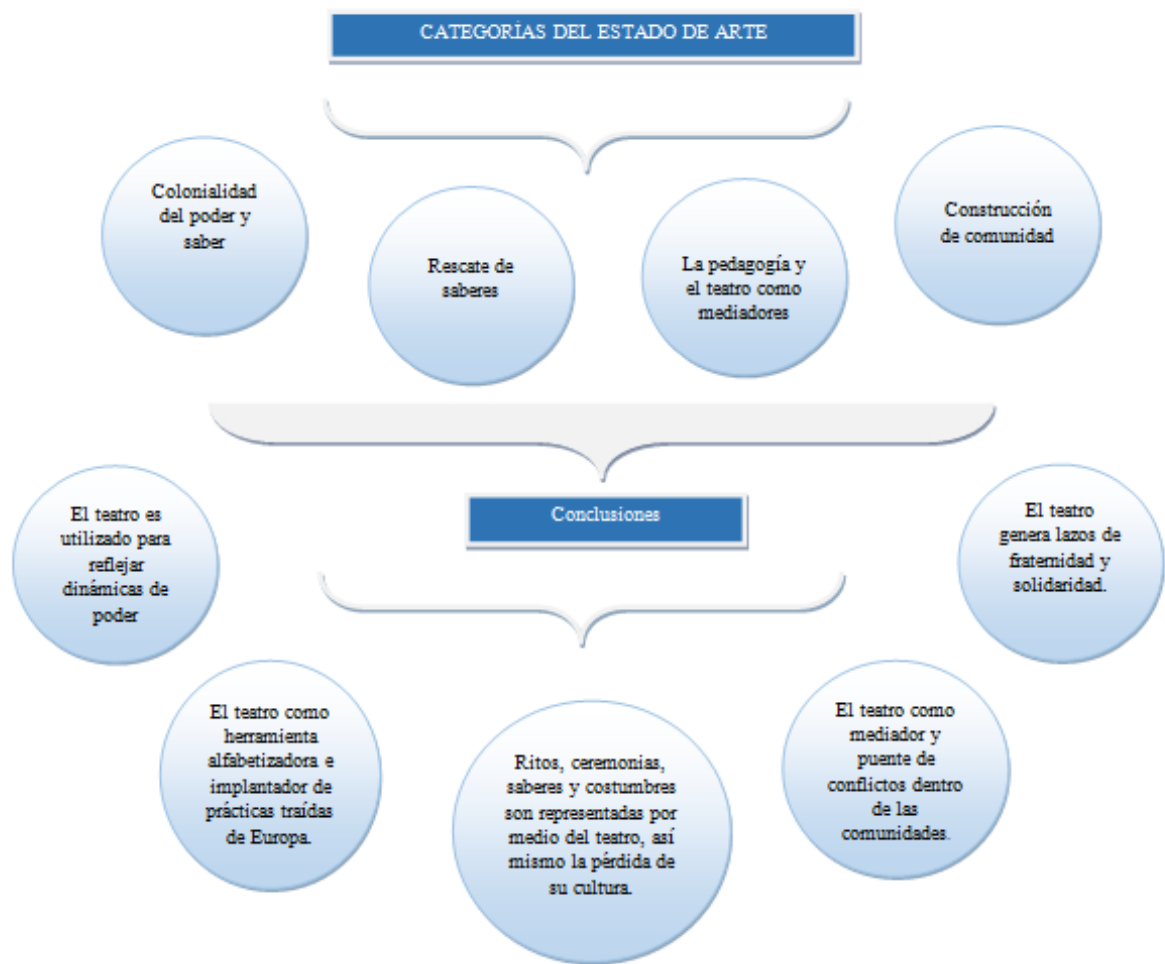
Como capítulo trate (cinco): “sembrar y vivir en territorio nupirau”, ubicamos las conclusiones de nuestra práctica pedagógica, allí hacemos una reflexión crítica en donde dejamos un poco la subjetividad anecdótica y hacemos de nuestra experiencia un análisis apoyado en nuestra formación como maestras a lo largo de nuestra carrera universitaria, ponemos a prueba y desmentimos esos imaginarios que habíamos construido a lo largo de nuestra vida, nombramos algunos factores que se atravesaron en nuestra práctica y también hablamos de cómo pudimos hacerles un poco de contrapeso.

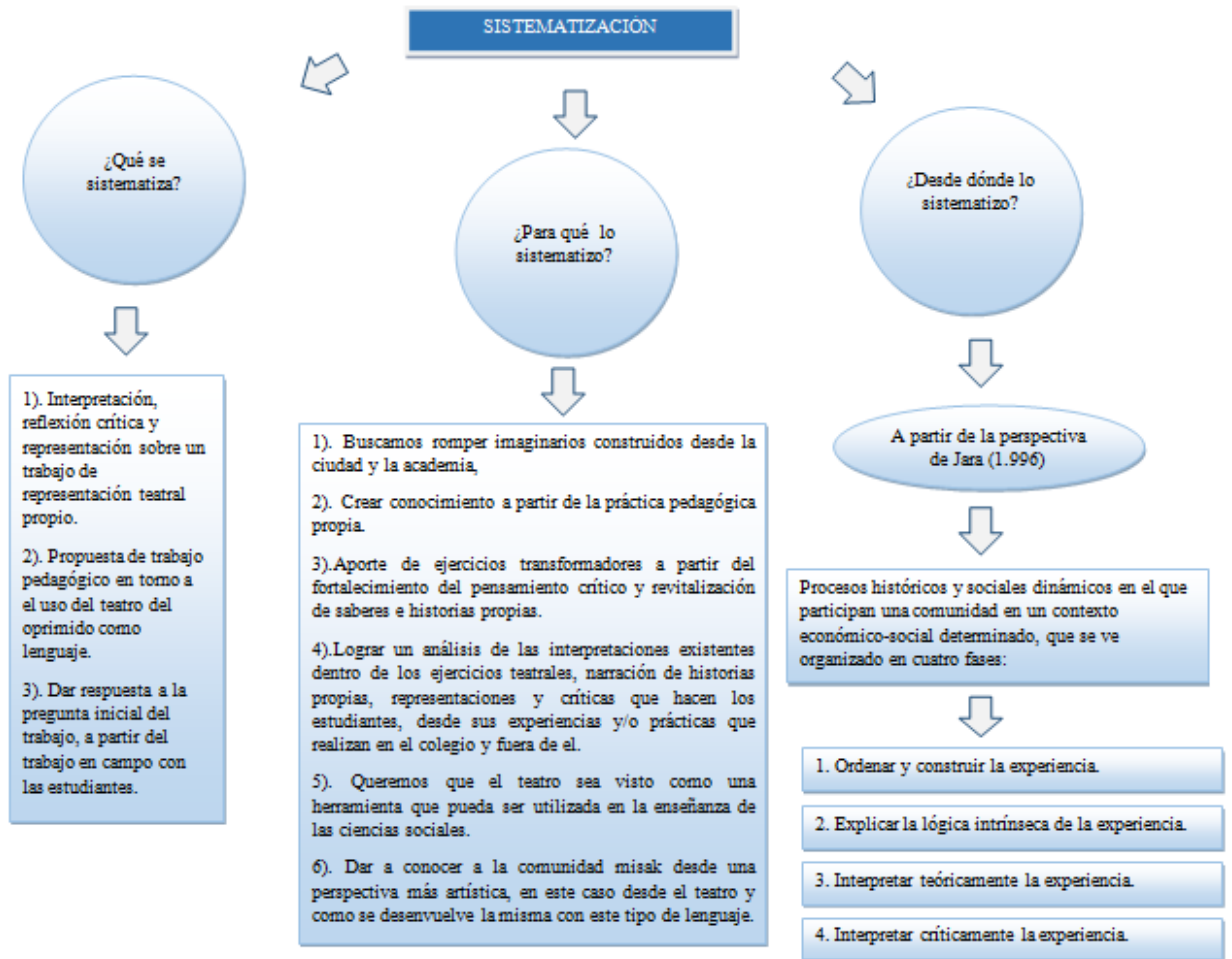
Por último, nombramos aquellos autores y libros que sustentan nuestro ejercicio de sistematización, que a su vez se encuentra apoyado en diferentes herramientas empleadas en la recolección de información, planeación de clases y cuadros que permitieron hacer una organización más efectiva de la información.

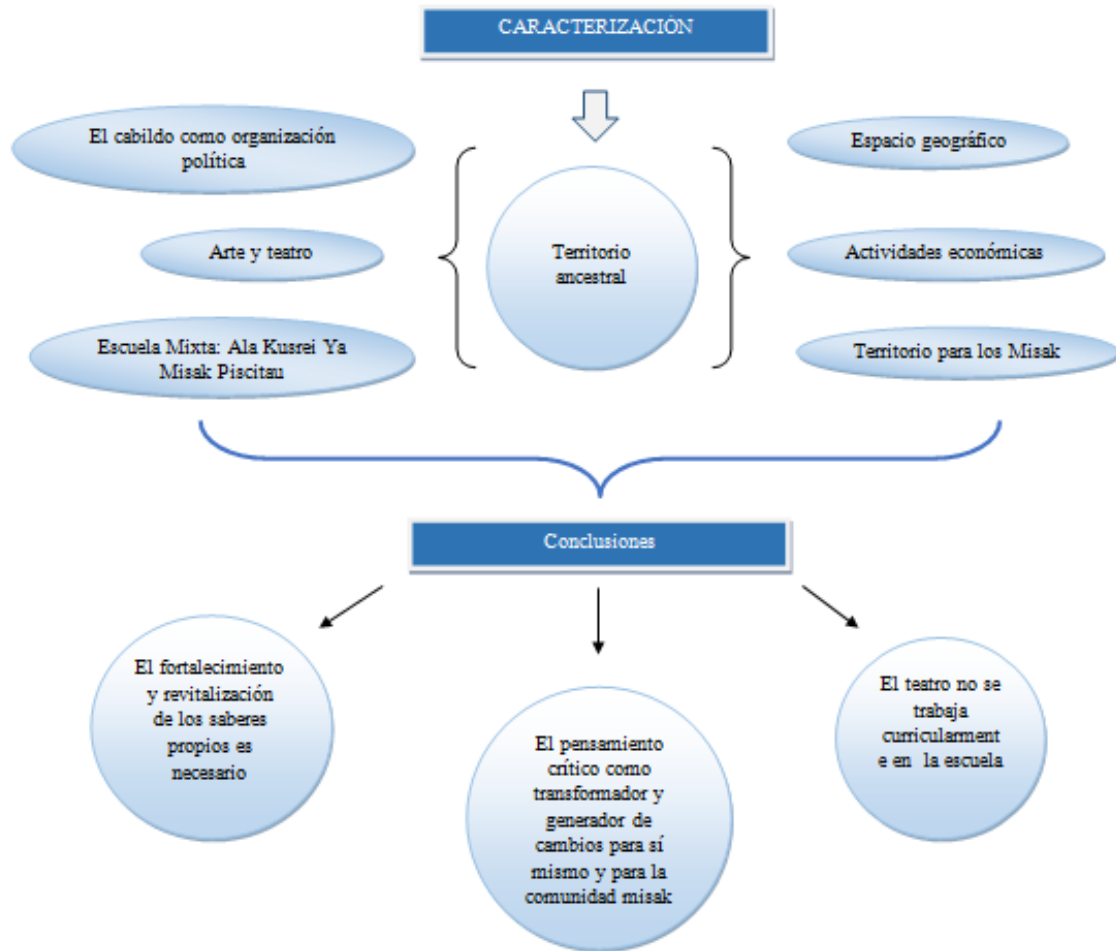
Finalmente, y a modo de organización presentamos la estructura de nuestro trabajo, representada en un esquema que sintéticamente muestra como desarrollamos la sistematización de la práctica pedagógica, en donde resaltamos: ejes de sistematización, para y que sistematizamos, aspectos generales antes y después de la sistematización y otros elementos que hablan del proceso desarrollado a nivel pedagógico, e investigativo. Este es el momento en donde el lector además de ubicarse, hace un recorrido histórico en el cual fue configurada nuestra sistematización como modalidad investigativa. Además le ayudará al lector como mapa de viaje para este ejercicio de interpretar nuestro tejido pedagógico, como metodología crítica. A partir de lo anterior creemos que es pertinente hacer mención de la siguiente interpretación: “Mediante el uso de diferentes técnicas dialógicas y narrativas, se construye un relato que describe-en su poliédrica realidad- la práctica objeto de sistematización” (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, pág. 79). De acuerdo a ello

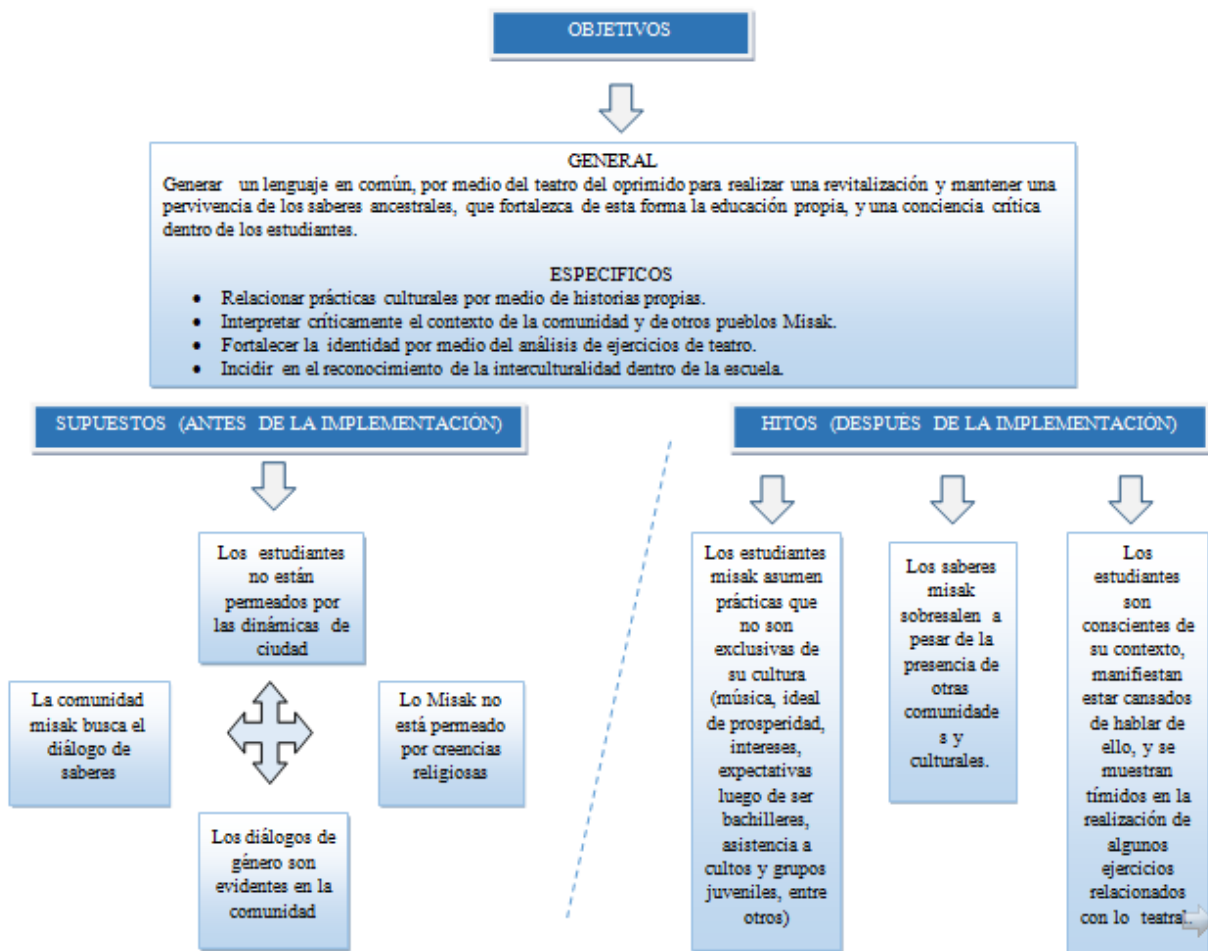
invitamos al lector a dar una mirada inicial a nuestra práctica, que posteriormente le permitirán de manera crítica, hacer un diagnóstico de los avances y desafíos que tiene nuestro proyecto de grado.

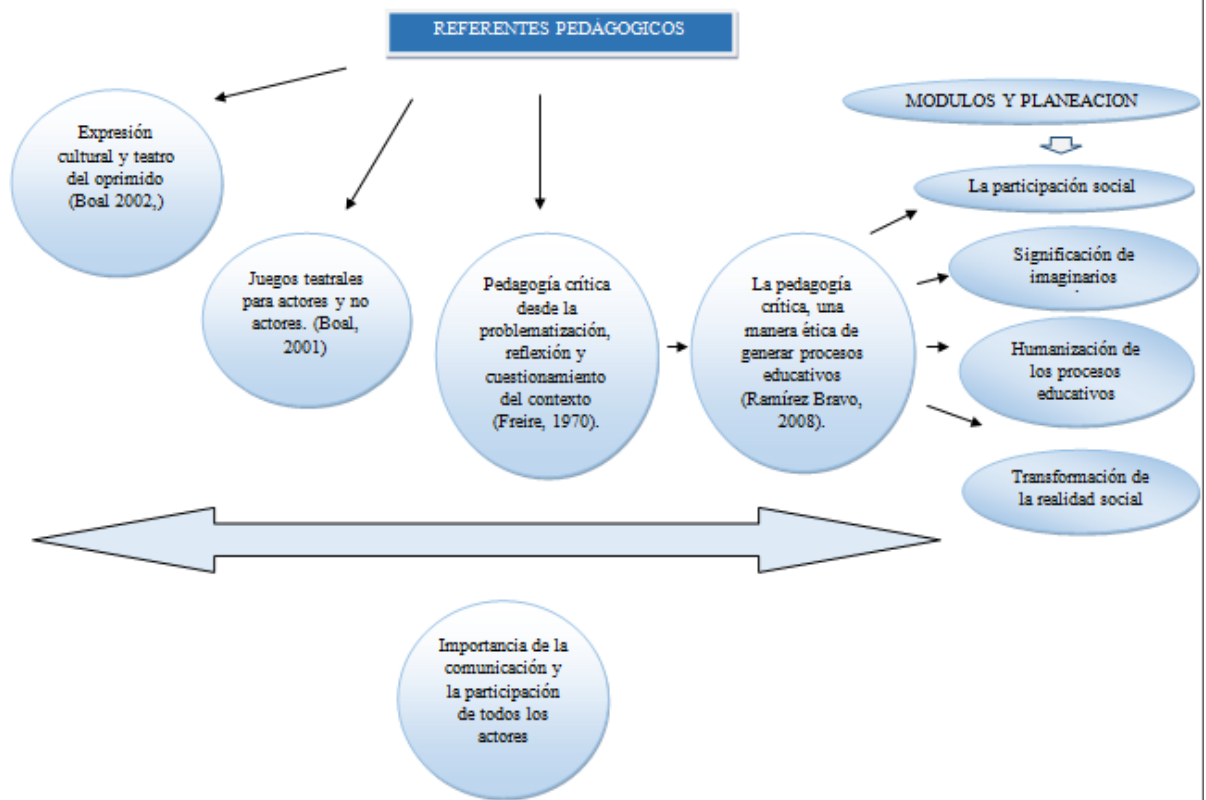


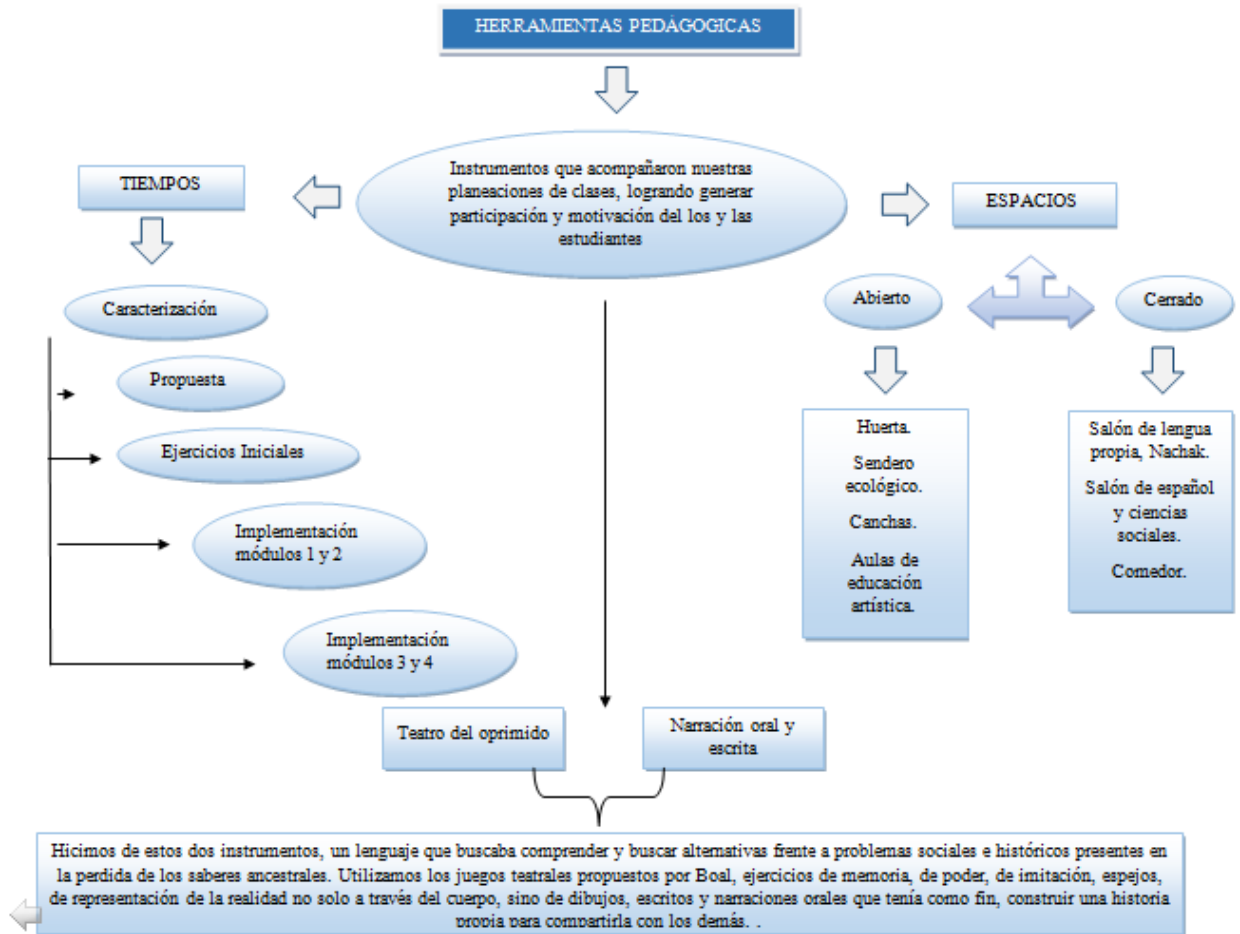












CAPITULO TRUL (0): ANTES DE EMPEZAR

Referentes metodológicos

Para contar el recorrido a lo largo de estos dos años, es necesario voltear a mirar las formas, y los instrumentos por medio de los cuales logramos hacer un engranaje con la comunidad misak, de acuerdo con lo anterior, es importante rescatar el lenguaje por el cual conocimos a la misma, y como nos hicimos partícipes.

En un principio para nosotras la comunidad misak era totalmente desconocida y lo que sabíamos era con base en nociones o historias que otros compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional tenían, así que decidimos adoptar un método que nos permitiría conocerlos por nuestra propia experiencia, hablar de ellos y tener nociones propias, es por esto que recurrimos a la etnografía, pues esta nos permitía describir costumbres y tradiciones, pero además conocer a la comunidad, compartir y observar sus cosmovisiones, su cultura y sus métodos pedagógicos.

Como es sabido, la etnografía es un método abierto, en donde caben las entrevistas abiertas, la observación participativa, las entrevistas semiestructuradas, las conversaciones, las charlas, la residencia con la misma comunidad, y los resultados nos permitían llevar a cabo con la misma comunidad este proyecto de forma adecuada y sin llegar a trasgredir o a irrespetar a la misma.

De alguna forma, queríamos partir desde nuestro desconocimiento para que, como actores, fueran los que nos pintaran su vida, nos permitieran compartir con ellos “y *recorrer un arduo camino del des-conocimiento al reconocimiento*” (Rosana, 2011, pág. 19). Además, era nuestro deseo interpretar y comprender, para poder hacer un ejercicio pedagógico y una reflexión acerca del estado del mismo y del contexto.

Lo primero que nosotras queríamos saber era si la comunidad se encontraba de acuerdo con la idea del proyecto que nosotras llegábamos a plantear, para esto nos pensamos en varias actividades con los estudiantes y los profesores, estas actividades involucraban la

expresión del cuerpo y ejercicios del teatro: Esto fue para nosotras parte de la observación participativa, en donde pudimos ver la forma en que ellos desarrollan una clase y como se desenvuelven en un escenario que no es conocido como el teatro, además realizamos varias charlas con los mayores, y recorrimos el colegio y sus lugares más significativos como la *Nachak*, las huertas, el rincón del agua, entre otras, todo esto nos permitió aprender a realizar ciertas actividades propias de ellos, o aprendimos a mirar la forma en que lo hacían, sus miedos, y sus mayores anhelos .

Esta investigación toma una ruta cualitativa en donde lo que importa dentro de la misma es conocer, comprender e indagar sobre los fenómenos de la misma comunidad, en este caso los ritos, costumbres, saberes ancestrales y cultura, observando, participando dentro de las actividades diarias de ellos, lo que nos permitió generar lazos de confianza más fuertes entre la comunidad y nosotras.

Dentro de las actividades realizadas con la comunidad como primer acercamiento, se hicieron recorridos por la escuela de forma guiada por el profesor de lengua propia, quien nos contó cuales eran los lugares más importantes dentro de la escuela, nos mostró además que se hacía en cada uno de los espacios, desde ahí pudimos conocer cuáles eran algunos de los saberes, durante el tiempo que estuvimos en la comunidad también realizamos actividades desde el teatro , ejercicios como los de actuar según cierto animal o cierta cosa que dentro de su territorio encontrarán, crear historias contando la cotidianidad de cada uno fue otra actividad, estos ejercicios nos permitieron ver como cada quien se sentía dentro del mismo territorio y saber además cómo se desenvolvían , observamos también que el tejido, el baile, el traje , los ciclos de la mujer, las plantas, son temas importantes dentro de la misma , y complementando con entrevistas a profesores nos dimos cuenta que son importantes pero que existe una necesidad de ser revitalizados, y la idea de hacerlo por medio del teatro era apropiada para el contexto. (Ver anexo 1)

Capítulo Kan (Uno): Edificando “Nuestra casa grande”

“Antes de construir la casa, lo primero que se hacía era consultar con un médico tradicional, con el fin de que este ubicará el sitio exacto donde se podría construir la casa” (López & Marulanda Román, 1998, pág. 224)

La elaboración de este proyecto tomó como base la construcción de la “casa misak” un símbolo que para el pueblo tiene un significado importante, ya que desde allí se construye y se teje su cultura, es la base de la creación de saberes y el lugar en donde se comparten los aprendizajes e historias. Es por esto que en la base de este proyecto, como en la construcción de la casa misak es necesario tener unos cimientos claros, que en nuestro caso son los trabajos realizados con respecto al tema que nos interesaba, esto en forma de estado del arte el cual denominamos **“los cimientos de la casa Misak”**, es decir el comienzo de este capítulo se centra en hablar de los trabajos que se han generado alrededor de tres conceptos: Comunidad, teatro, y saberes ancestrales. El estado del arte se divide en cinco categorías: rescate de saberes, colonialidad de poder, construcción de tejido social y comunidad, la pedagogía como mediadora de conflictos y por último, el teatro, al principio de cada categoría se encuentra la explicación de la misma, después se presentan los trabajos y los autores de cada uno, al mismo tiempo que entre estos se entabla una conversación en donde se miran similitudes y diferencias.

Al finalizar las cinco categorías se realiza una conclusión en general del estado del arte y de los aportes que deja para la construcción de la segunda parte de este capítulo denominada **“El territorio Nupirau”** en donde se presenta la caracterización del territorio misak, explicando la parte física, geográfica, social, cultural y económica, además se presenta la historia del colegio Ala Kusrei Ya Misak Piscitau, establecimiento educativo en donde se realizó la aplicación de nuestro trabajo de grado, adicional a esto, se explica cómo se concibe y se vive el arte y el teatro dentro del mismo colegio, finalizando esta parte se realiza la conclusión de la caracterización denominada **“una casa a futuro”**, donde se explica qué cosas

nos deja el primer acercamiento a la escuela, por qué trabajar el teatro , porque con esas comunidad , y cuáles son las proyecciones.

La última parte de este capítulo cuenta la historia de nuestra primera visita al colegio Ala Kusrei Ya misak piscitau en el Cauca-Piendamó, la cual llamamos “*sembrando la primera semilla*”.

1.1 Los Cimientos de la casa MISAK

Para construir las casas se alistaban las maderas y todos los materiales con tres años de anticipación. Entre las maderas de escogía el Motilón, la Jigua y el encenillo, para las vigas y los estantillos; se alistaba la chacra o caña brava, el bejuco chillazo, el bejuco blanco (...) y la paja, con la característica con que esto se cortaba en luna menguante y se guardaba en un sitio seco, y solo hasta tanto se tuviera todos los materiales se iniciaba la

casa
. (López & Marulanda Román, 1998, pág. 224)

Este estado del arte se realizó con el fin de analizar y revisar los avances investigativos existentes alrededor de cinco conceptos: rescate de saberes, colonialidad de poder, construcción de tejido social y comunidad, la pedagogía como mediadora de conflictos y por último, el teatro. Esto nos permitió tener una visión más amplia de las tendencias investigativas en este campo y cuáles, a su vez son los pormenores, sirviéndonos de base para trazar nuevos caminos, que nos sirvan para realizar un trabajo desde la sistematización de experiencias educativas y una práctica pedagógica investigativa dentro de la comunidad Misak, en la Institución Educativa Ala Kusrei Ya Misak Piscitau.

Para este estado del arte se hizo uso de diez documentos los cuales oscilan entre artículos investigativos, proyectos de pre grado, y otros de doctorados. Los artículos encontrados en bases de datos como la de Redalyc, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), páginas web en Google Academics, y los trabajos de pregrado y doctorado encontrados en los repositorios de universidades como la Pedagógica Nacional, del Valle, Universidad de Costa Rica y la Autónoma de México. Cada uno de estos trabajos

abarcan temas como el rescate de saberes, el poder, la comunicación, el arte y la cultura y la memoria en las diversas comunidades a trabajar, entre estas se encuentran afrocolombianos, indígenas, campesinos o comunidades barriales.

La presentación de este estado del arte será de la siguiente manera: existen cinco categorías creadas por nosotras, que nos permitieron abordar los debates más relevantes de cada trabajo y se recogen en las líneas de: rescate de saberes, colonialidad de poder, construcción de tejido social y comunidad, la pedagogía como mediadora de conflictos y por último el teatro, están serán presentadas en el orden descrito y dentro de cada línea se irán abordando los diferentes trabajos a la vez que se va formando un debate entre los mismos autores, por último en cada línea se harán unas breves conclusiones de los puntos de confluencias y convergencias.

Rescate de saberes

La primera categoría la hemos denominado *Rescate y pérdidas de saberes y cultura*, en ella se reúnen todas las discusiones de los diferentes autores de los trabajos estudiados, cuyo eje central se basa en volver a las raíces, es decir, en retornar a las prácticas ancestrales, iniciales, antes de la colonización establecidas en diferentes comunidades afros e indígenas. Sumado a esto se ponen en evidencia discusiones acerca de lo que se entiende como el rescate de saberes y la cultura.

Para Tobar (2010) es importante realizar un “rescate” de los saberes indígenas, a través de las obras de teatro donde la fusión del rito y el teatro permite mantener una comunicación sin rupturas entre el pasado y el presente, lo que Tobar entiende como el rescate de los saberes indígenas es el retornar a esas formas ceremoniales y rituales que eran utilizadas por el indígena para los diferentes acontecimientos, un ejemplo expuesto por el autor es el de: La ceremonia de exaltación de la vida propicia, la fertilidad de la tierra tanto como la armonía de astros y destinos, lo que se intenta de esta manera es reintegrar el rito, tan descontextualizado por la modernidad en nuestras sociedades occidentales, en medio del cotidiano de la urbe; aquí el teatro también toma un papel relevante, en este caso el teatro antropológico, (que más adelante lo retomaremos para explicar en qué consiste) intenta

generar una interrelación entre los creadores de las diferentes obras de teatro, los actores que tienen lugar, y el mismo público.

Mientras que para Obregón (2004) es necesario hablar también del rescate de saberes, en cuanto para él existe una pérdida del patrimonio cultural en comunidades indígenas y afros, y lo conecta con esa pérdida de las obras teatrales que habían construido antes de la llegada de los españoles, *Sostiene que su evolución fue interrumpida brutalmente por la conquista, pero que resurgirá, según él en algunos « brotes coloniales » de gran relevancia como El Gueguense en Nicaragua o en Ollantay*. Este rescate visto desde una línea teatral tiene que ir ligado a revalorizar las principales tradiciones americanas no europeas, las fiestas emergentes de raigambre popular, a realizar una recuperación de la riqueza triétnica, blanca, negra e india.

Un tercer trabajo lo realiza Merlín (2012). Dentro de esta ponencia se expone el papel de los indígenas como una de las poblaciones en México que es más vulnerada y excluida, lo que hace que sean relegados no sólo como parte de la sociedad sino también de sus costumbres y saberes propios. Además expone el caso de una comunidad la cual se encontraba a nivel geográfico lejana del centro urbano lo que causó que fuera más difícil que penetraran las prácticas de los colonizadores, así que la comunidad decide organizarse y generar unos grupos de teatro que reivindican sus prácticas ancestrales, según la autora este rescate y esta reivindicación se hace de temas como sus representaciones y narraciones, su sentido ritual y cósmico con temas de la mitología antigua, ritos de vida y muerte, fecundación y culto a las divinidades que tienen que ver con los elementos de la naturaleza, esta fue además realizada a través del teatro formado por la misma comunidad.

Algunos directores quisieron ser parte y asumir la creación de lazos con las diferentes culturas indígenas en la creación de obras teatrales. Como por ejemplo el laboratorio de teatro campesino e indígena maya, iniciativa que surge de la comunidad Oxolotán y con algunos recursos del gobierno, en el cual se forman campesinos e indígenas profesionales en el área del teatro y comienzan a producir obras dignas de reivindicación a sus culturas.

Velásquez (2001), por su parte habla desde el teatro callejero y lo “revolucionario” que es para el tiempo de la colonización española pues el teatro callejero es la forma de hacer

resistencia a la presencia de los españoles y a las imposiciones, era el medio revolucionario para que las comunidades pudieran representar lo que sentían, el propósito del autor es dar cuenta de ciertas obras de teatro y danzas de la época que lograron colarse en medio de la difícil situación en América Latina. Y entre estas se encuentra la obra de teatro nicaragüense *El güegüense*, una obra que conserva su sentido ancestral, su estructura y los diálogos ligados a la cultura propia de ellos, una de las características más importantes era que esta obra de teatro se combinaba con danzas y era representada en las calles, cuando el autor habla de un sentido ancestral se refiere a las *prácticas, bailes y danzas con múltiples propósitos, entre ellos, celebrar fiestas zoológicas y de agricultura, festejar victorias guerreras de sus pueblos.*

En estos trabajos vale la pena resaltar que estos cuatro autores coinciden en que cuando se habla de saberes y culturas ancestrales nos estamos refiriendo a esos ritos, ceremonias y costumbres que construyeron las diferentes comunidades indígenas y afros antes de la llegada de los españoles, y que hacían alusión a elementos que dentro de su cotidianidad eran importantes, como la agricultura, como el nacimiento de un ser, el morir, los astros, la naturaleza, las plantas y hierbas que para ellos eran medicinales, su traje, entre otros. Todos estos saberes se han ido perdiendo gracias a la llegada de las campañas colonizadoras, que es otro punto de confluencia dentro de estos trabajos, y es que a la llegada de los invasores europeos fue cambiando la espiritualidad por religión, y las formas de organización de las comunidades se fueron reformando a quedar sujetas al orden de los europeos. Sin embargo, existen vestigios de lo que fueron estas comunidades a pesar de las dificultades que han tenido los que investigan estos saberes, por su escasez de fuentes y complejidad de los documentos.

Estos vestigios se ven reflejados en obras teatrales, tales como el *Gueguense* que es una obra que se replica en dos de estos trabajos, primero por Velázquez y segundo por Tobar, pues fue una de las pocas que perduran aún en el tiempo y que consigue mostrar muchas prácticas y rituales realizadas por los indígenas.

Colonialidad del poder

En la segunda categoría hablamos de cómo la llegada de los colonizadores logra implantar un nuevo discurso ligado a la raza entendida como una idea de inferioridad,

una diferencia entre los llamados “conquistadores” y esas comunidades a las que llegaron, haciendo creer que existía una jerarquía marcada entre uno y los otros y esto da paso a una dominación del poder, poder que se ve reflejado en las relaciones de trabajo, en la distribución de la sociedad y en la clasificación de la misma. a su vez que este discurso de inferioridad y raza logra acontecimientos como la alfabetización de los indígenas para encajar dentro de los modelos de quienes nos colonizaron y otras acciones que serán mencionadas en los siguientes trabajos.

Para Tobar, "Conserve su puesto. ¡Este no es su escenario!", (2005) en otro de sus trabajos toca el tema del poder dentro del teatro en donde se puede realizar una representación del poder sobre las culturas indígenas, y como su papel en la sociedad era relegado y se viene a plasmar en las diferentes obras que, aunque pocas son, retoman el tema indigenista. Dentro de las obras de teatro encontradas, en este trabajo se realiza el análisis de 53 novelas teatrales apoyándose como punto de partida en la clásica aunque limitada división indianista e indigenista, analizábamos no solamente la denuncia en sí, sino su relación con el pensamiento social e histórico salvo raras y honrosas excepciones, en general el desconocimiento de la realidad indígena es flagrante, y el indio es apenas un decorado exótico, un pretexto para ambientar la novela (Tobar 2005, pág301). No solo se ve como los directores toman la figura del indígena como algo meramente performativo y como herramienta para dilucidar diferentes ritos, sino también se muestra como es el personaje español el que al llegar a tierras colombianas logra ser el “héroe” que vuelve al indígena idolatra, esclavo, y lo evangeliza como uno de sus actos más aplaudidos. Entonces en estas obras de teatro el indígena sólo es puesto allí como una forma exótica, de decoración y de dominación.

Una de las primeras obras que fueron investigadas muestra como en los albores del siglo XIX en donde se gestaban procesos para la independencia colombiana la mayoría de la población era analfabeta y era necesario que existiera una herramienta para alfabetizar, y es aquí donde el teatro toma un papel importante pues es el que logra implantar ciertas prácticas que se toman como forma de alfabetización y que son traídas por parte de los españoles, a su vez que imponen lo que llamarían las buenas y las malas prácticas. Dando cuenta de que el teatro en sí mismo puede ser utilizado de varias formas, de acuerdo también al contexto, y a las necesidades, algunas personas pueden decir que esta forma fue una manera de dominación

y de manipulación pero también aquí nos damos cuenta que el teatro además tiene una capacidad de comunicar a las masas hechos o ideas opuestas a las establecidas, y que son respaldadas por los mismos directores y creadores de obras de teatro.

A este postulado se le suma Obregón, que desde su investigación también logra dilucidar las filiaciones que tiene el teatro indigenista, y se pregunta por la dominación y la implantación de la cultura europea en los indígenas ¿es el teatro una mera prolongación del teatro europeo?, ¿cuáles son las incidencias que tuvieron en el teatro las formas afros e indígenas? Las fiestas y rituales nombradas en esta investigación fueron forjadas en medio de esa dominación y discurso cultural implantado, dejando ver en las obras de teatro que existía una sociedad jerarquizada dominada por la minoría europea y blanca, que a su vez impone sus valores, sus creencias y su idioma.

Para cerrar este apartado, vale la pena resaltar que el teatro entonces se vuelve un arma cargada de poder y que, así como puede ser utilizado para movilizar un discurso colonizador, y un discurso en donde el indígena es el salvaje el malo, haciendo ver a los españoles como buenos y triunfadores, también este puede ser movilizador de discursos que promulguen el sentido crítico y de cuestionamiento del contexto.

Construcción de comunidad

La tercera categoría habla de esas investigaciones que toman los problemas sociales, de las comunidades no precisamente afros, indígenas o campesinos como veíamos en las investigaciones anteriores, sino unas comunidades más ligadas a lo barrial, y a la ciudad. Y plantean un tipo de solución a través del teatro, y a través de prácticas pedagógicas que no son muy frecuentes dentro de la escuela. Cuando hablamos de “problemas sociales” tenemos que mencionar y hablar un poco acerca de cuáles son lo más frecuentes dentro de las diferentes investigaciones y la concepción de ese término. Para esto, comenzaremos hablando de una investigación que:

Se lleva a cabo con niños migrantes los cuales presentan problemas sociales como la pobreza y desigualdad, cuando la autora habla de esos dos problemáticas hace referencia a que son los niños que no tienen acceso a vivienda digna, a alimentación, y tampoco a educación,

además su ubicación dentro de la ciudad es la más desfavorecida , ya que como ella comenta dentro de su trabajo el 74% de los niños en condición de pobreza reside en la parte sur de la ciudad, y es allí donde la autora lleva a cabo su investigación (Martínez, 2013).

Esta, acoge el teatro como forma de lidiar con este tipo de problemáticas, primero porque es una de las disciplinas artísticas que logra tomar diversos y fructíferos cruces con problemáticas, temas y cuestiones abordadas por las ciencias sociales y segundo porque todas estas son llevadas a un escenario donde le es familiar, lo que les permite a los niños a su vez problematizar y reflexionar acerca del contexto en el que se desenvuelven, aunque es claro que dentro de la misma investigación es tomado no como el lenguaje para problematizar, sino como una herramienta para trabajar estas problemáticas, porque además hacen uso de collages, de historietas, y de otras herramientas que también son útiles al cuestionar el orden, las jerarquías implantadas históricamente además ponen en cuestión el por qué se relegan a los niños migrantes por su diversidad socio cultural, por sus saberes e incluso por sus rasgos fenotípicos.

Otro trabajo que existe y que genera un impacto para la comunidad lo realiza (Rocha, 2016) este toma la comunicación para el desarrollo y el cambio social con un enfoque participativo, lo que quiere decir que no es un desarrollo que vaya en pro a beneficencias públicas, sino que son proyectos que emergen desde las mismas comunidades a partir de sus necesidades y que permiten fortalecer los valores de la misma comunidad, en este caso la de “ el laboratorio de teatro campesino e indígena en Tipoco, México”.

Este trabajo busca desatender un poco a esas lógicas y demandas capitalistas para comenzar a trabajar la comunicación a partir de las demandas propias de esta comunidad. Algo característico de esta comunidad era que la corrupción de las instituciones pública y privada y la ineficiencia con la misma comunidad los había llevado a las pérdidas tanto de su cultura como de sus fondos monetarios.

Lo que la comunidad propuso es que a partir de algo que se llama “el entretenimiento “, que es una forma de teatro que utiliza la escenificación como forma de comunicar, se logrará mostrar las costumbres propias de la comunidad indígena y campesina, y que así mismo las escenificaciones montadas por ellos mismos les generaran fondos para la

comunidad en general. Viendo como de alguna forma es posible generar un desarrollo a través de prácticas como el teatro que beneficien no a un actor, no a una entidad, sino a la comunidad que ahora es quien gesta sus propios proyectos.

El tema de la comunidad es muy importante de resaltar y también de aclarar, para ello retomamos a Oliveros (2016) quien hace un acercamiento desde un proceso de creación en Suba. Lo colectivo, desde un plano formativo sociocultural, tiene que ver con las artes escénicas como escenario de fortalecimiento de los lazos entre personas, y de práctica conjunta y específica, primando la noción de unidad. En la experiencia de Oliveros, el teatro es el lenguaje por excelencia para la construcción de comunidad, y sus integrantes pueden participar, forjar el desarrollo cultural, y referirse al proceso complejo de: hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer; desde su cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales.

Dentro de este ejercicio existe una preocupación por saber cuáles son los elementos de corte colectivo que inciden en el desarrollo social y cultural, y como logra el arte escénico generar impacto con procesos colectivos sobre cambios culturales y sociales de Noncetá. El arte comunitario es una actividad de carácter grupal (creación colectiva) que hace posible la producción artística, a través de la participación activa de grupos o personas en un proceso creativo, que se desarrolla en la comunidad (entendida en términos tanto de una ubicación geográfica particular –localidad– como de una situación común –grupo relacional (Nardone, 2010, pág. 38).

Otro trabajo que asume la categoría de comunidad a la vez que las problemáticas de la misma, es realizado en la comunidad del Oasis en Soacha por (García, 2013) en este trabajo se evidenció que existen grandes problemáticas dentro de la comunidad y que vienen ligados a familias que han llegado allí por el desplazamiento forzado, a la presencia de madres cabezas de hogar que no tienen recursos suficientes para mantener a sus hijos en unas condiciones dignas, entre otras.

En este trabajo se define la comunidad *como: característica de común, que permite definir a diversas clases de conjuntos, por ejemplo, individuos que forman parte de un pueblo, región o nación; de las naciones que están enlazadas por acuerdos políticos y económicos o de personas vinculadas por intereses comunes.* (García, 2013, pág.32)

Este trabajo propone encontrar el sentido de la utilidad de los talleres de artes escénicas en este tipo de escenarios que se encuentran atravesados por altos índices de violencia, y pocas condiciones para vivir con dignidad, para llevar a cabo este proyecto pedagógico toman por un lado la pedagogía crítica y la combinan con el teatro del oprimido y se aclaran los significados de cada uno, por un lado el teatro lo toman como: *una rama del arte escénico, relacionada con la actuación, como mayor cualidad representa historias frente a una audiencia usando una combinación de discurso, gestos, escenografía, música, sonido y espectáculo* (pág. 19), y mientras tanto la pedagogía para este trabajo es la forma de salir de esa forma tradicional de enseñar las cosas oponiéndose de esta forma a la educación tradicional.

En esta investigación, el arte funciona como un mecanismo de transformación, esto fue una idea de la comunidad investigada, el trabajo social establecido en el sur de la capital tuvo su mayor punto de reflexión en las prácticas artísticas.

La comunidad como categoría entonces se vuelve un eje central dentro de varios de estos trabajos e investigaciones, pues va ligada primero a que todos los trabajos incluyen a una de ellas como conjuntos de personas que si bien no comparten del todo las mismas características se encuentran en un mismo territorio y tienen todos unos objetivos en común. Y además son comunidades que a través del arte han buscado una salida o soluciones a las problemáticas que de una u otra forma existen en cada una, logrando no solamente la solución a varios conflictos anteriormente nombrados sino que además logran que esas relaciones que existen entre los individuos sean fortalecidas o reconstruidas en muchos de los casos con el fin de lograr la mejora en aspectos convivenciales y así que esto permita la mejora dentro de la comunidad en cuestión de comodidades materiales y de obtener recursos para la calidad de vida. Y, es a esto a lo que llaman reconstrucción de tejido social.

En últimas estos trabajos buscan ayudar o contribuir a fortalecer los lazos de solidaridad entre las comunidades.

El teatro

Dentro de estos trabajos un eje fundamental es el teatro, el teatro visto desde diferentes ramas epistemológicas es por esto que se nos hace importante revisar en las investigaciones que presentaremos en esta categoría como se concibe el mismo, y que tipo de teatro es en el que se apoyan para sus investigaciones:

De esta manera nos damos cuenta que por ejemplo en el trabajo de Machler Tobar se mira el teatro como una mera representación de lo que sucedía en su época y dice: *El teatro colombiano era en ese momento, “una serie dispersa de representaciones, tal vez afortunadas esporádicamente, pero en donde predominaba la herencia del teatro declamatorio y comercial”* en donde el teatro quedaba reducido a la mera representación y al espectáculo. Mientras que en el trabajo de Osvaldo Obregón vemos como el teatro se vuelve una herramienta contra hegemónica, de forma tal que el teatro permitía el arraigo de las costumbres de la comunidad indígena, dando cuenta que ya dentro de esta investigación el teatro avanza como una forma de apropiarse y de celebrar la identidad de la misma comunidad.

También hay otros trabajos que toman al teatro de forma ritualizada, en donde las diferentes comunidades plasman por medio del teatro sus rituales, danzas y cultura para que sean dadas a conocer a través del teatro a personas ajenas a su cotidianidad, o también se ve el teatro como herramienta en donde las comunidades logran apoderarse del escenario para transmitir y comunicar las inconformidades que cada comunidad ve como necesario denunciar o anunciar, esto nos lleva a darnos cuenta que dentro del afán de comunicar las vivencias en las comunidades muchos autores hacen uso del Teatro popular o del Teatro Oprimido, para que las mismas comunidades se empoderen y logren realizar catarsis de su contexto. Algo que comparten todos estos trabajos es la utilización del teatro del oprimido, ya que es un teatro que se acopla al contexto de las mismas pues dentro de estas hacen presencia personas que son consideradas como minorías étnicas y muchas veces sus derechos no son tenidos en cuenta, o son comunidades en contextos atravesados por violencia, por la corrupción, por el abandono, el teatro representa y dramatiza entonces los propios conflictos del grupo, sus contradicciones, sus necesidades, sus rechazos, sus angustias y sus esperanzas.

La pedagogía y el teatro como mediadores a conflictos dentro de cada comunidad:

Existen trabajos los cuales se cimentan desde el arte como herramienta innovadora para tratar temas escolares dentro de las comunidades, como ese espacio dentro de las escuelas en donde no solo se permite aprender sino también soñar, también jugar, actuar, haciendo una crítica clara al sistema de educación que se basa en lo memorístico y en lo monótono. Esto podría verse como una forma de lidiar y de solucionar estas diversas problemáticas y ser susceptibles de ser trabajadas en el aula de clase con comunidades como la indígena, un trabajo realizado en la Universidad Pedagógica Nacional pone en práctica esto con la comunidad de Amubri, con estudiantes nativos de zonas cercanas como: Amubri, Bambú, Bris, Cachabri, Gavilán, entre otros.

La problemática central dentro de este trabajo corresponde a que ellos ven que la escuela no está siendo ese puente eficaz para poder educar a los niños indígenas sino que es una educación que se dedica a la reproducción de contenido, a la memorización de los mismos, lo que hace el sistema educativo son clases como dice el mismo autor Mata: *“anestésiantes”, donde el alumno acude, se sienta en filas, sin poder hablar, debe poner atención al docente pues él es la deidad el único que sabe y el que porta todo el conocimiento del mundo en su portafolio lleno de polvo, hojas amarillas y algunos pilots (adulto centrismo) y a que una alarma le indique la salida o la entrada a clases(condicionamiento clásico)*. (Mata, 2014, pág. 3)

Y para este problema el autor utiliza como solución la pedagogía y el aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky, Lo que quiere decir que tiene una mirada desde el poder, como desde el papel del oprimido se puede llegar a construir una pedagógica liberadora y crítica, donde se contempla una educación para la paz y para la vida social: *por ende, serán acciones contra hegemónicas que pretenden la emancipación para construir y transformar entre todos y todas, un modelo de desarrollo alternativo, humanista autónomo, sociocultural, inclusivo y utópico que favorezca la vida de todos los agentes anteriormente mencionados y la de un país entero*. (Mata, 2014, pág. 4) pero Mata además presenta como alternativa a la problemática dentro de las escuelas, el teatro o como lo llama el autor: *“una pedagogía teatral*

“que consiste en una forma de aprendizaje, que logra hacer más motivador el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y así mismo facilita la capacidad afectiva, creativa y expresiva de cada individuo, además le da bases para que pueda contextualizarse dentro de sus realidades como comunidad indígena.

Y así como Mata lleva a cabo esta propuesta pedagógica con la comunidad indígena en Costa Rica, Martínez Laura también con su trabajo de pedagogía con niños migrantes propone en conjunción con Mata unas actividades teatrales que ella llama juegos teatrales, pues ve dentro de esta metodología esa forma de hacer más libre al niño dentro del contexto escolar, lo que le permite interactuar más fácil con otros compañeros, y hacer más amena la relación dentro del aula.

Cada uno de estos trabajos que tienen componentes pedagógicos, aportar a la investigación un elemento de enseñanza y aprendizaje de carácter innovador, que busca hacerle frente a la pedagogía tradicional. Otro de los trabajos anteriormente nombrados maneja la “creación colectiva” como ese elemento innovador que permite una práctica pedagógica a través del teatro efectiva y congruente, realizado por Oliveros, en donde define este como: *un método artístico a través del cual se crea un espectáculo que “no está firmado por una única persona (dramaturgo o director de escena), sino que ha sido elaborado por todos los miembros del grupo que intervienen en la actividad teatral”.* (Pavis, 1984. P .104)

En últimas lo que se busca es que la escuela pueda ser parte de la solución a los conflictos y soluciones planteadas anteriormente por todos los autores, y para esto hacen que la forma de enseñanza y aprendizaje se realice por vías más innovadoras, que generen un aprendizaje significativo no solo para la escuela sino para la vida en general de los mismos estudiantes. Lo que implica que la escuela, o en general la comunidad educativa se piense sus clases y su currículo teniendo en cuenta el contexto propio de los estudiantes y de lo que los rodea en su mayoría a ellos, esto implica el conocer social, política y económicamente el contexto en donde se encuentra la escuela, y de donde vienen los estudiantes, de esta manera es posible que por medio de herramientas como el teatro se puedan generar soluciones a problemáticas que atañen a los estudiantes como pueden ser la drogas, la delincuencia entre otros.

Después de consultar todos estos trabajos nos dimos a la tarea de recolectar los materiales o los insumos de la casa que en este caso es nuestro proyecto de grado, es desde este momento en que comenzamos a pensarnos que realmente el teatro si es el lenguaje que queremos instaurar, porque este nos permite generar lazos, lazos de confianza.

Dentro de estas investigaciones pudimos darnos cuenta que el teatro fue el puente que logró saldar conflictos dentro de las comunidades, y que logró además unificar y volver más sólidos los proyectos dentro de la misma.

Es por esto que para nosotras el teatro comienza a ser el espacio en donde nos encontramos no solo con nosotras mismas, sino que a su vez con las y los otros y en este proceso se genera un reconocimiento de nosotras mismos en el/la otra, de esta forma nos comenzamos a pensar con qué tipo de comunidad queríamos trabajar, y como lo nombramos en la introducción decidimos hacerlo con una comunidad que nos diera la oportunidad de poner puntos de confluencias y de convergencias, comunidades interculturales, así es que desde la Universidad Pedagógica Nacional Junto a la línea de Interculturalidad nos abren el espacio en el colegio Ala Kusrei ya Misak Piscitau, en Piendamó Cauca, y basándonos en el contexto intercultural que el colegio maneja decidimos que el teatro es no solo la herramienta sino el lenguaje, que se iría estructurando a medida que el proceso avanzará, es decir que una parte fundamental de lo pensado es compartir con esta comunidad educativa los diferentes ejercicios teatrales que llevarán a que el estudiante no simplemente vea el teatro como una representación más de su espacio, sino que lo vea como el proceso por el cual se sale de los miedos internos y logra darse ante sus compañeros, logra reconocerse a sí mismo para posteriormente crear junto a sus compañeros que bien pueden ser indígenas Nasas, Misak, afros o campesinos una representación de sí mismo, en su contexto actual.

1.2 El territorio Nupirau

Conociendo el Nupirau

“El espacio donde se desarrolla nuestra vida, buscando la armonía y el equilibrio con la naturaleza, con los espíritus de nuestros antepasados, con los espíritus del agua, del viento,

del aguacero, de las plantas, de las lagunas, de los ríos, de los páramos, las crecientes que traen consigo a los caciques que nacen cada cien años”. (Tunubalá & Muela, 2009)

Para comenzar a contar esta historia, empezaremos por resaltar que dentro del territorio “El Nupirau” como lo llaman los Misak, aprendimos de los mayores que el vivir y permanecer allí implica hacerlo en el tiempo presente, resaltando las costumbres, y compartiendo con todos de la misma forma, desde los saberes hasta lo que nace de la misma tierra, los cultivos, los árboles, el agua, es compartir con cualquier ser vivo, este es uno de los principios de la ley natural de ellos, es por esto que es importante hablar de la caracterización del mismo Nupirau.

La caracterización que se muestra en el presente proyecto de grado, se desarrolló alrededor del concepto **territorio ancestral**, este como un espacio de tierra que históricamente ha pertenecido a una comunidad indígena, puntualmente la Misak, es allí el lugar donde confluyen y se desarrollan actividades económicas, sociales, culturales, tradicionales y espirituales.

Para el desarrollo del concepto, ubicamos ocho categorías que permiten detallar algunos aspectos en concreto: el primero, el espacio geográfico en Piendamó, ya que es uno de los municipios donde se encuentra la comunidad misak, el vínculo y las relaciones que sostienen con el mismo y el desarrollo de actividades que le benefician. En segundo lugar, las actividades económicas, correspondientes a las diversas labores y/u oficios que se desarrollan en la región para el sostenimiento y el cubrimiento de las necesidades básicas de la población. En tercer lugar, el territorio para los misak, desde la cosmovisión del pueblo y el significado que se teje alrededor de prácticas que históricamente se han transmitido de generación en generación. En cuarto lugar, el cabildo como organización política. En quinto lugar, la escuela mixta: Ala Kusrei ya Misak Piscitau, como lugar de confluencia no sólo de misak, sino campesinos, afros e indígenas Nasas. En sexto lugar, la disputa entre los misak y los Nasa por el territorio, conflicto protagonizado por los dos pueblos hermanos debido a la tenencia de la tierra. En séptimo lugar, el arte, de qué manera este está presente en el desarrollo de la cultura y dentro de la escuela Piscitau. Ya, por último, el teatro, puesto que es el eje articulador de la práctica pedagógica

Territorio Misak

La comunidad misak o también, conocidos como el pueblo Guambiano, Wampi Misamera, Misag, Huamimehad o Silviano, se encuentra localizada en los municipios de Piendamó, Silvia y Morales, aquí podemos encontrar la mayoría de su población (Ver figura número 1), el pueblo misak representa el 1,5 % de la población indígena de Colombia, según los datos suministrados por la dirección de poblaciones (2018). Cuando se menciona el territorio para los misak, es hablar de la naturaleza, como madre y espíritu de vida. Los elementos y el cosmos son un solo conjunto, la diversidad biótica y abiótica es parte integral de la tierra, el campo sustenta sus vidas, ya que les da alimento, sabiduría, dignidad e identidad, como bien lo dejan plasmado en su manifiesto guambiano (2010), la tierra debe ser una constante interrelación recíproca, de respeto y equilibrio, una relación armoniosa, entre hombre y naturaleza, cada elemento de la tierra es vital, es la garantía para la permanencia y protección del lugar donde se habita, la tierra es la base del pensamiento, si no hay tierra no puede existir vida.

Territorio para el pueblo guambiano significa, referirse al elemento en donde se articulan todos los procesos culturales, ambientales, económicos y espirituales de la vida misak, además de ello, en el territorio se encuentra la historia y debe leerse en el mismo, para la comunidad el territorio históricamente ha sido tan importante que han tenido que lucharlo, frente al saqueo de sus tierras que ancestral y jurídicamente les pertenecen.

Al ser un elemento dinámico y en constante cambio, el territorio es un eje articulador de procesos vitales en la comunidad misak, allí se desarrolla toda la cultura, es el espacio en donde se ponen en práctica los saberes, valores y tejido de historias, es allí donde se da la interacción con la naturaleza y todos los seres que la componen, dentro del territorio se busca siempre una relación de armonía y equilibrio de la biodiversidad.

La tierra debe ser, una constante interrelación recíproca, de respeto y equilibrio, una relación armoniosa, entre hombre y naturaleza, cada elemento de la tierra es vital, es la garantía para la permanencia y protección del lugar donde se habita, la tierra es la base del pensamiento, si no hay tierra no puede existir vida.

La tierra resulta ser uno de los elementos más importantes y sagrados para los misak, es la madre, consideran que de ella nacen, en ella viven, y ella es quien recibe sus cuerpos al morir y en ella se cultivan los alimentos que la comunidad consume. El territorio es grande, se puede identificar una cartografía simbólica y social, allí se miden las siguientes topologías.

En primer lugar, se encuentran los **lugares prohibidos**, que son zonas de reserva, en la que no se pueden, ni se deben realizar actividades de caza, pesca, recolección, siembra ni explotación de madera, se puede afirmar que estas son áreas delimitadas, ya que estos lugares se consideran que son habitados por los creadores. Algunos lugares prohibidos son, la laguna de Nupisu, la huecada de Nupirrapu, cementerio de las Delicias, ciénagas, páramos, nevados, volcanes, montañas, sitios de origen, quebradas y picos.

En segundo lugar se encuentran los **lugares encantados**, allí la comunidad los reconoce como aquellos lugares reconocidos por la comunidad, como esas zonas a las cuales no se puede acceder sin un debido permiso de los seres espirituales, para ello se realizan rituales de limpieza, purificación y armonización. Dentro de estos lugares se sitúan: las montañas, volcanes, nevados, ríos, lagunas, bosques, caminos y ahuecadas.

Y como tercer y último lugar se encuentran los **lugares comunales**, siendo estas las zonas destinadas al bienestar de la comunidad, se elaboran actividades en torno a la producción y conservación, rituales de renovación, sanación o festividades de conmemoración. En estas zonas encontramos, bosques, potreros y estanques destinados a la crianza de peces.

Para los misak, la naturaleza es la madre y el espíritu de vida, los elementos del cosmos y del mundo son un conjunto, la diversidad biótica y abiótica integran la tierra, que en el tiempo y en el espacio sustentó las vidas de la gente, les dotó de alimentos, sabiduría, dignidad e identidad (Guambía, 2007).

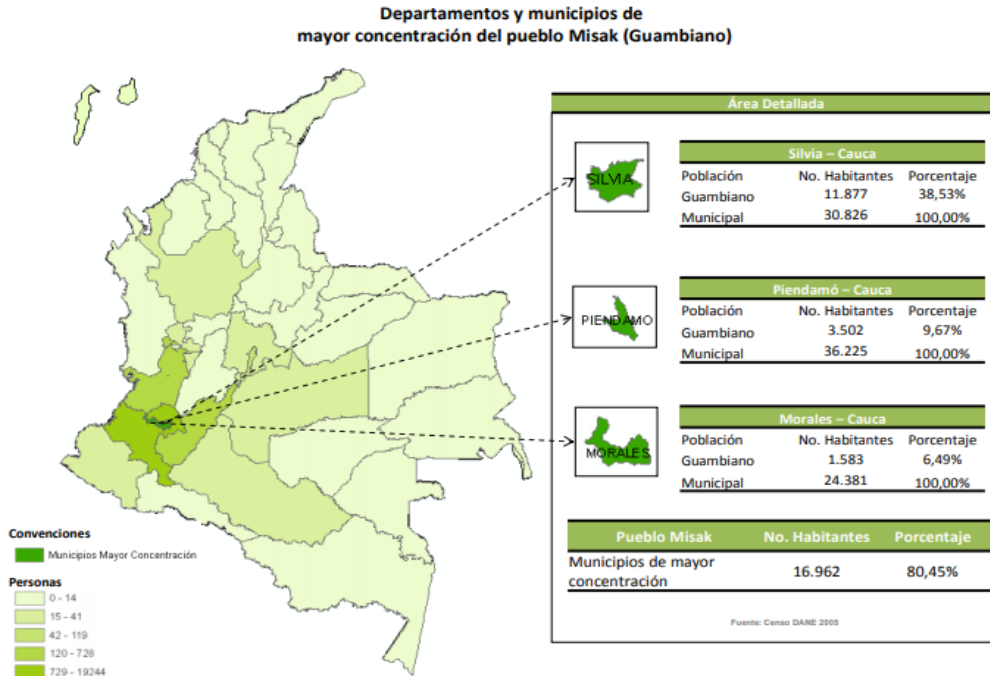


Figura 1: Mapa de ubicación misak. Fuente: Cartografía de diversidad, Dirección de Poblaciones, 2018.

Espacio geográfico

El departamento del Cauca está situado en el suroeste de Colombia, entre las regiones Andina y Pacífica, limita por el Norte con el departamento del Valle del Cauca, por el Este con los departamentos de Tolima, Huila y Caquetá, por el Sur con Nariño y Putumayo y por el Oeste con el océano Pacífico, este está dividido en 38 municipios, entre ellos Piendamó. El anterior municipio se encuentra ubicado entre la cordillera occidental y central, específicamente en el flanco occidental de la cordillera central, se localiza al nororiente del departamento del Cauca. (Ver figura 2). Según el plan básico de ordenamiento territorial (2001), el municipio cuenta una cobertura vegetal muy reducida, se encuentra localizada sobre montañas o colinas con pendientes mayores al 25% y escarpes, cañones y superficies onduladas de altillanura, formando los llamados bosques de galería, la intervención del hombre en cierta medida se ha visto impedida en esta zona, ya que el alto grado de pendiente no se lo ha permitido. El uso del suelo corresponde al desarrollo de la agricultura intensiva y

semi intensiva, con el cultivo tecnificado y semi-tecnificado de café y flores bajo invernadero. En cuanto a sus fuentes hidrológicas encontramos alrededor de cuatro ríos principales como lo son, Piendamó, Grande o Tunía, Bermejál y Pescador y algunas quebradas como: Machete, Palmichal, Caimital, Caña Dulce, Los Quingos, El Fabián y El Espino. Según el plan de ordenamiento territorial del municipio (2001), se encuentra en una zona húmeda y fría, lo cual permite afirmar que en el municipio existe un clima templado alrededor de un paisaje compuesto por piedemonte disectado. Para llegar a Piendamó desde Bogotá, es necesario llegar primero a Cali, y de allí tomar un colectivo que llega al pueblo de Piendamó, para mostrar un poco el recorrido sugerimos observar la figura número 3.

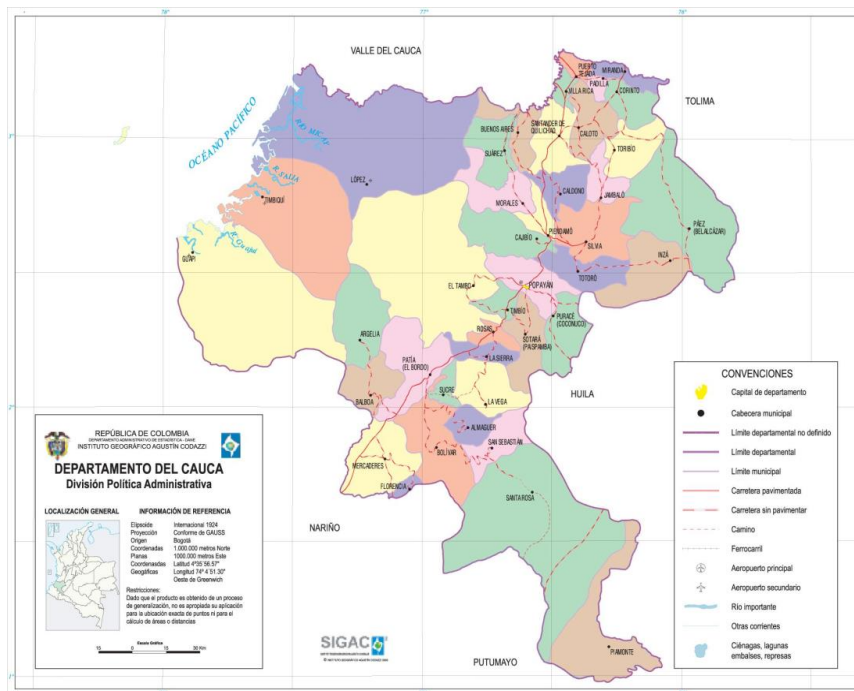


Figura 2: Mapa departamental del Cauca, fuente: SIGAC 2018

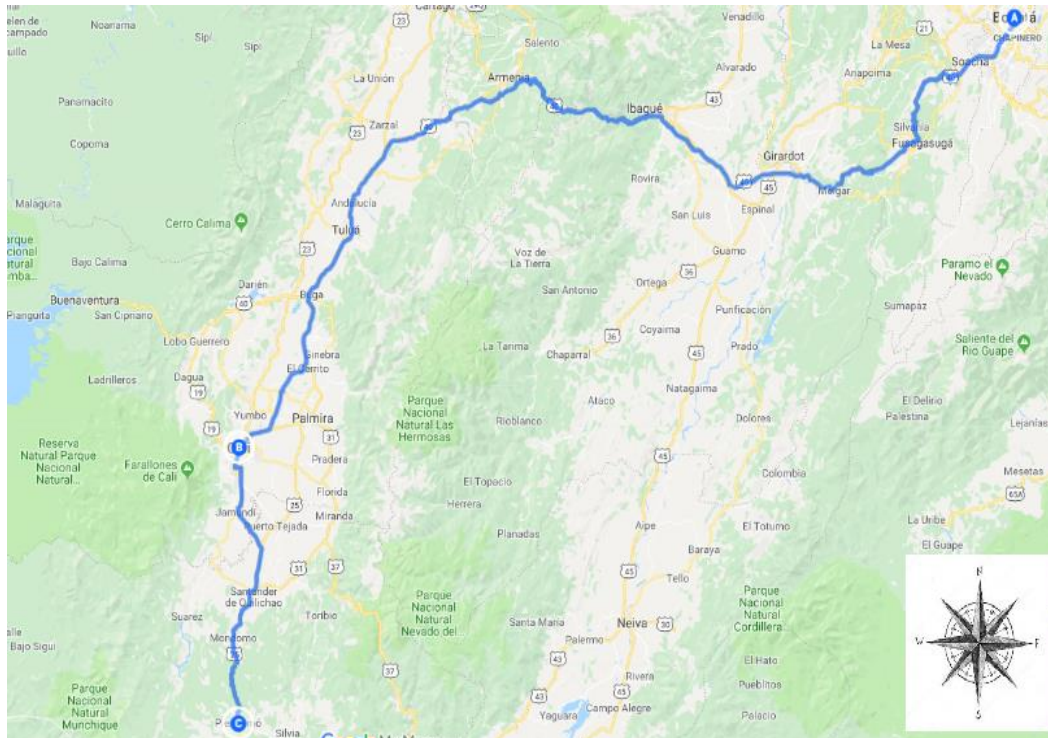


Figura 3: Ruta Bogotá- Piendamó, fuente: Google mapa, 2019

Actividades económicas

La principal actividad económica del municipio, se teje alrededor de la producción del sector primario, donde las actividades agrícolas son las protagonistas a la hora de aportar a la economía del municipio, la crianza de vacas, ovejos, cerdos, curíes, conejos, gallinas, gansos, patos, pavos, así como caballos y mulas para el transporte, son los encargados de aportar en la economía familiar. El cultivo de café, es imperante en la producción. Según el Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2001, el cultivo de hortalizas, principalmente el tomate y las flores, en los últimos años han crecido, en una escala menor se ubica la producción pecuaria (ganado doble propósito y piscicultura). Además de ello, existen otras áreas cuyo uso no es netamente económico, son áreas que corresponden a relictos de bosques secundarios, bosques secundarios y muy pocos bosques nativos en donde se hace extracción forestal básicamente para autoconsumo, en general se puede decir que están dedicadas a la conservación, destinada a la recuperación.

En cuanto a su parte comercial, se puede decir que, en términos muy generales, se desarrolla principalmente en la cabecera municipal y cuenta con múltiples establecimientos comerciales como son tiendas de víveres, compraventas de café, entre otros, que abastecen a Tunía y veredas cercanas, esta actividad comercial se puede evidenciar los días de mercado, en donde los camiones bajan llenos de comida, que se dirigen principalmente para el municipio de Silvia cuyo día de mercado es el martes.

El cabildo como organización política

Si bien, para los misak, la familia es la base de organización de la vida social, el cabildo es la representación de la autoridad. Desde allí se estructura la vida política y la organización de las tierras, que por cierto es de carácter comunitario y colectivo. Dentro de su organización, se puede hablar de una democracia representativa, puesto que, a los cabildos llegan los tatas, taitas, mamas y jóvenes, elegidos por su compromiso con la cultura. Los líderes del cabildo suelen reconocerse por la vara de mando, como símbolo de poder.

El pueblo misak se encuentra dentro del consejo Regional Indígena del Cauca- CRIC, llegan a este espacio por compartir una lucha en común con otros pueblos indígenas, la recuperación y ampliación de los resguardos, el fortalecimiento de los Cabildos Indígenas, la abolición del pago del terraje, la elaboración de leyes propias y su aplicación, la defensa de la historia, lengua y costumbres indígenas y la promoción de la educación propia, como está plasmado la página web del CRIC.

El resguardo permite la participación indígena organizada, ya el pueblo misak no pertenece únicamente al CRIC, sino a entidades como AISO (organización de Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano), como también AICO (Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia).

Escuela

La escuela rural mixta, Ala Kusrei Ya Misak Piscitau, se encuentra ubicada a escasos kilómetros del casco urbano del municipio de Piendamó (ver figura número 4), se localiza en una zona rural dentro del resguardo de Guambia.

Hablar de Piscitau es necesariamente remontarse a mediados de los años 90 en donde inicialmente es pensada como una escuela que albergaría a niños y niñas del pueblo misak, nace de la preocupación de taitas y mamas por la conservación de la identidad del pueblo, ya que al ir a otras escuelas se estaban perdiendo muchos saberes propios, y sobre todo la lengua.

En una minga de medio día se piensa y se crea la propuesta de fundar una escuela propia en el municipio, con la intención de que las nuevas generaciones no dejen de hablar la lengua, ni de dejar a un lado lo que ellos llaman “el ser misak”, sus costumbres (tejido, la ropa, la lengua, la danza, la música y la conexión con las plantas) pues en medio de sus familias, y casas se sentían a gusto siendo y hablando su lengua, pero cuando compartían otros escenarios en otras escuelas, o con personas diferentes les daba mucha pena, por miedo a que se les burlaran, de esta manera se fue debilitando la identidad del pueblo misak.

Ya finalizando la década de los 90 y pensada la escuela, se decide en primer lugar crear el cabildo para posteriormente materializar la escuela, y es así como en el año 97 se crea el cabildo como Piscitau, y del 1.997 al año 2.004 se fue pensando de una manera más estructural la escuela. Para ese mismo 2.004 se da apertura a la escuela con 17 estudiantes de preescolar a quinto de primaria, en donde el plantel era la casa del cabildo y su salón principal para ese entonces era una habitación, la escuela fue encabezada por la profesora Gertrudis Montano, quien fue la encargada de dar el primer paso para que hoy exista el colegio agroambiental Piscitau.

Con el pasar del tiempo no hubo credibilidad incluso por parte de la comunidad, una de las principales razones era su débil estructura, los padres no veían una escuela dentro de una casa, entonces llegaron las dificultades, sin embargo, pasó el año 2.005, 2.006, 2.007, incluso llegaron los de la secretaria de educación e hicieron seguimiento durante un largo tiempo, con el fin de garantizar un establecimiento educativo que cumpliera todos los parámetros de seguridad y bienestar, para brindar a la comunidad un lugar seguro para ir a socializar. Ya para el 2.008 el colegio deja de ser visto como una “escuela pirata” para oficializarse de preescolar a quinto la educación propia, gracias a la lucha y persistencia de los gobernadores del cabildo.

Año tras año el número de estudiantes se iba incrementando y para ese 2.008 había 34 estudiantes y un docente más, para el 2.009 el número de estudiantes asciende a 54 estudiantes. Para ese mismo año llega el actual coordinador Jesús Cuchillo con un propósito específico, el fortalecimiento de la identidad cultural, ya que pese a tener docentes misak, aun rondaba el miedo por entrar a fortalecer dentro del proceso educativo la identidad ad propia.

Para el 2.009 ya eran 4 docentes, con la llegada del año 2.010, llega también el cambio de gobernador quien articularia el programa educativo de guambia a Piscitau, desde allí se empieza a trabajar con el cabildo de guambia, hasta la actualidad.

Hasta ese momento todo estaba bien, salía la primera promoción de quinto de primaria, pero nacía una nueva preocupación e interpretación: no se estaba haciendo nada, en palabras del profesor Cuchillo, y no se estaba haciendo nada porque a los estudiantes se les estaba irrumpiendo su proceso de educación propia, culminaban quinto de primaria y regresaban a las escuelas en donde no se fortalecía su cultura propia y se perdía el trabajo que se había hecho en primaria en 5 años.

Para la recuperación de la finca en donde actualmente se encuentra la escuela, en el 2.011 se firma un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, para ese mismo año y dentro de una asamblea alrededor de la madrugada hablando de todo un poco, el profesor Cuchillo suelta una idea y dice: “porque, ya que estamos recuperando las fincas, ya que estamos recuperando los territorios, y en eso va muy de la mano la educación, porque no damos la apertura al grado sexto, bien o mal ya tenemos la primaria, pero ahí se está cortando el proceso porque van a otros colegios y prácticamente es una trabajo perdido” (comunicación 1, 2018), pero entonces la asamblea decía, bueno pero y donde vamos a atender el bachillerato si no tenemos ni salones, el profesor Cuchillo decía: “Pues aquí están los árboles, acá esta la mata de boda, allá podemos hacerlo”, con algo de incredibilidad de algunos taitas, se hizo la propuesta y para el 2.012 se da apertura al grado sexto con la profesora Laura Agile Gutiérrez de la Universidad Pedagógica dentro del área de sociales durante un año. El bachillerato se inicia con 12 estudiantes para luego incrementar el número con el paso de los años, no solo de estudiantes, sino de docentes. Se fue ganando terreno, no solo físico, se tejieron lazos de confianza con algunas entidades, específicamente con la secretaria de educación, hasta ya

llegar a noveno en el 2.015 y en el 2.017 se llega la primera promoción de estudiantes con un aumento progresivo de estudiantes, en donde de 17 estudiantes, hoy se habla de más de 300 estudiantes, no solo misak, sino campesinos, indígenas Nasas y afro, estudiantes que llegan del casco urbano.

Este nuevo contexto intercultural hace pensarse la educación de otra manera, con la llegada de dos nuevas estudiantes de la Universidad Pedagógica, Carolina y Marlo vi, trae consigo la elaboración del proyecto educativo intercultural para primaria, siendo base de la creación del documento para secundaria, se deja un poco a un lado la idea de educación netamente para los misak, y se abre un poco las puertas al resto de población, porque justamente la demanda lo transformó de esa manera, la llegada de distintas poblaciones a la escuela y sus preguntas frente al ingreso de las misma, hace pensarse una educación intercultural, sin dejar a un lado la educación propia.

Recordamos entonces que para el 2.018 donde visitamos la escuela por primera vez, no había uniforme, si había días en donde los estudiantes misak asistían con el traje propio, pero no había algo que visualmente los catalogara como estudiantes de Piscitau.

Ya para el 2.019 nos encontramos con una sudadera que portaban gran número de estudiantes, ante esta novedosa situación le preguntamos a los profesores y a algunos estudiantes el porqué de este nuevo implemento en la escuela, por lo que muchos coincidían diciendo que de alguna u otra manera necesitaban algo que los representara como institución, y además por comodidad en sus clases de educación física y en las salidas pedagógicas.

La escuela nace de la necesidad de crear una educación propia, son los taitas y las mamas, quienes llevan la idea al cabildo, manifestando la necesidad de recuperar su cultura, y de revitalizar los saberes, pues los niños no están recibiendo elementos que fortalezcan su identidad en las escuelas oficiales, y, por el contrario, si contribuye a la pérdida cultural.

En la actualidad la escuela cuenta con una infraestructura capaz de refugiar a más de 300 estudiantes de primaria y secundaria, salones, baños, restaurante, sala de informática, salón de arte, coordinación académica y quioscos que gracias a su estructura permiten una mesa redonda en donde el centro es el fuego donde se concentra la palabra. (Ver figura 5 y 6).



Figura número 4: Mapa de ubicación, escuela Piscitau. Fuente: Google Maps (2019)





Figuras 5 y 6: salones Escuela Piscitau: Fuente: Ana María Romero y Brenda Duarte (2019)

Arte

Se trabaja con el proyecto educativo misak, es la base de todos los proyectos educativos que se realizan en la escuela y demás instituciones arraigadas al cabildo, el arte se ha trabajado muy someramente en la escuela Piscitau, a nivel general, es decir en comparación con otras instituciones educativas pertenecientes al cabildo de Guambia, si se ha hecho un trabajo fuerte alrededor del arte, con énfasis en la música propia y las danzas, para las otras sedes el trabajo si ha sido de mucha fortaleza dentro del resguardo de Guambia, que es lejos de Piendamó y de la escuela.

En la escuela hay un grupo de chirimía, se trabajan los tejidos, el tambaguaril y las mochilas únicamente, estos trabajos se realizan con el objetivo de fortalecer la identidad y la cultura, están muy articulados a las creencias, el territorio y la espiritualidad.

Dentro de la escuela el arte se ha planteado desde el currículo, como artesanías que se enfocan principalmente en “Lo nuestro”, el plan de área está dirigido a las danzas, la pintura, la música y el tejido, el profesor tiene la autonomía de cátedra, pero la mayoría de maestros se han enfocado en el tejido.

Teatro

Dentro de la escuela no se ha trabajado el teatro, pero si se tiene una noción de lo que es. Se entiende por teatro, así pues, y resumiendo algunas voces de las entrevistas que logramos

efectuar, la mayoría de miembros de la comunidad educativa coincide en afirmar que el teatro es una representación de lo que existe en un entorno, llevar a la escena una realidad. Para la escuela lo ideal sería llevar la cosmovisión de ellos al plano del teatro, plasmar algunos rituales, lo que significa el tejido, los bailes, las danzas, y la música, además de la conexión que existe con las plantas, ya que es a partir de allí en donde se podría realizar una revitalización de su cultura y así mismo, puede ser valorada y compartida en escenarios donde no se conoce de ellos.

Las ceremonias y los rituales hacen parte de las representaciones, cuentan los mayores que dentro de la tradición misak, se hacían imitaciones del hombre en relación con la naturaleza, alrededor de los rituales se usaban máscaras y muchos de ellos eran mudos, además se hacían ofrendas a la tierra durante la representación, lo que quiere decir que el teatro dentro de la misma comunidad se convierte en la forma de ritualizar sus saberes y costumbres, y el espacio donde toda la comunidad confluye y participa. Otra forma de teatro dentro de la comunidad son las danzas, pues dentro de las mismas danzas no solo se pone en evidencia su música, y los ritmos ancestrales, sino que muchos de estos bailes representan etapas de la vida que para los indígenas misak son relevantes como, por ejemplo: el nacimiento, la primera menstruación de la mujer, la muerte, la siembra, entre otros. Aquí encontramos un elemento clave e importante para trabajar en la propuesta pedagógica, pues finalmente el teatro es una representación de la realidad y son justamente esas representaciones culturales y ancestrales las que contiene las historias, pero que además socializan y transmiten a las generaciones más jóvenes.

1.3 Una casa a futuro

A partir de nuestro trabajo de campo en la escuela Piscitau, ubicada en Piendamó, departamento del Cauca, y gracias a las diversas herramientas que empleamos en la recolección de datos e información, logramos una caracterización que no solo nos sirvió para ubicarnos espacial y temporalmente, sino que también nos sirvió para comprender que en la escuela Ala kusrei ya misak Piscitau, existen necesidades a nivel cultural y de identidad dentro de la escuela, lo que quiere decir que la escuela se configura buscando una revitalización de

saberes tales como, tejido, plantas medicinales y rituales , que les permita fortalecer lo propio, pero a su vez involucren a otras comunidades, lo que implica la participación de afros, campesinos, y otros grupos indígenas como los Nasa.

Dentro de las diversas historias pasadas y presentes, contadas a través del diálogo, basado en entrevistas no estructuradas, y la escritura, establecimos un diálogo con algunos maestros de la escuela, entre estos el rector Jesús Antonio Cuchillo, el coordinador y profesor de sociales Agustín , la profesora de Español Victoria, el profesor de lengua propia Hernando y el profesor de artística Oscar, que a su vez hacen parte integral de la comunidad, allí encontramos varias preocupaciones y discusiones en común, tales como: La expropiación de bienes materiales y culturales por parte de occidente, por la ideología y el nuevo espacio de explotación de la naturaleza y el hombre, la pérdida de la historia y sus costumbres, la llegada de nuevos elementos tecnológicos a la comunidad, como el celular, que hacen que los chicos cambien las actividades propias por el uso de estos dispositivos, pero dentro de estas preocupaciones, hubo una que nos llamó la atención por su repetición, hay un suceso que está teniendo mayor impacto en la comunidad, y es una pérdida de saberes ancestrales, resulta que en la actualidad para los jóvenes esto no logra tener un gran significado como el que esperan los mayores y las mayores, la pérdida de identidad y apropiación de su cultura se logra ver materializada en la poca dedicación que tienen hoy los jóvenes frente a su cultura propia, el no uso del traje tradicional (porque les da pena), la poca disposición para emplear su tiempo en la realización de oficios tradicionales y la pérdida de la lengua propia son aspectos que para los misak resultan ser alarmantes.

Esta preocupación aqueja a los más grandes de la comunidad, para ellos el reconocimiento de los saberes ancestrales se vincula necesariamente a su historia y a su identidad como pueblo misak, y es que si esos saberes antes mencionados, se olvidan y no se revitalizan, muy difícilmente se seguirán constituyendo fuertemente como comunidad.

Además de ello, logramos identificar que si bien, el arte constituye una parte muy importante de lo que son, dentro de la institución no está muy fortalecida, pese a estar en las mallas curriculares, encontramos que se fortalece más el aspecto de la pintura, manualidades y el tejido, pero que la parte de la expresión corporal, musical, cantos y danzas propios de la

comunidad no es muy fuerte. Es por ello que encontramos en el teatro un lenguaje en común, que nos permite interactuar y establecer nuevas relaciones de saberes, avivar significados y significantes del territorio.

La intención de nuestra propuesta está centrada en el fortalecimiento del teatro desde el currículo, y la revitalización de saberes ancestrales, (tejidos, plantas, ritos) elegimos el teatro porque como alguna vez lo dijo Federico García Lorca, *el teatro es la poesía que se levanta y se hace humana*. Al hacerse humana, habla y grita, llora y desespera. Es justamente lo que deseamos alcanzar, enunciar un suceso, problematizar, criticar, reflexionar y representar, que no solamente se quede en el plano de la discusión, lo central es poder lograr que cada uno de los estudiantes se apropie de lo que le ha pertenecido desde su nacimiento y que no puede permitir que le arrebaten: su historia, su identidad y su cultura.

Es una forma de crear y tejer un pensamiento crítico, que comprenda un pasado, que se logre interpretar para ponerlo en debate con el presente y se llegue a pensar en el futuro. Este pensamiento crítico queremos generarlo a través del teatro, porque el teatro es un arma de liberación cargada de futuro, un elemento necesariamente político, que denuncia y denuncia. Creemos que es necesario regresar un poco a la Grecia Clásica, recordando entonces que el teatro era del pueblo, se cantaba al aire libre, el pueblo era el creador y a su vez el receptor del espectáculo, una fiesta a la que todos asistían, y que ya con el pasar del tiempo, el teatro se vuelve un poco más sectario y algo exclusivo, incluso porque resultaba ser un peligro para las clases dominantes que pretendieron adueñarse de él, sabían que el pueblo podía alzar un grito desde la escena, que criticaba y problematizaba. Pero este obviamente no es el tipo de teatro que queremos rescatar, queremos llevar a la escuela el teatro del pueblo y para el pueblo, el teatro que es nuestro. Para nosotras es importante llevar el teatro dentro de nuestra práctica pedagógica porque informa, organiza, influye, acciona y apropia, más allá de ser un espectáculo dedicado únicamente al entretenimiento.

El teatro para nosotras es el lenguaje en común y la excusa para llevar a cabo una transformación, un teatro que cambie la realidad, que genera catarsis, que logre generar un espacio, permitiendo aprender de sí mismos y mucho de todos, reavivar su identidad y compromiso con la comunidad.

1.4 Sembrando la primera semilla

Este apartado que se encuentra en el primer capítulo de este escrito, tiene el fin de pintar con palabras cómo se vivió la primera visita al Colegio Ala Kusrei Ya Misak Piscitau, pues como el propio nombre lo dice fue el momento en el cual se hace el acercamiento del teatro, los estudiantes y los saberes ancestrales.

Durante el tiempo que estuvimos en la escuela pudimos trabajar con chicos de grado sexto y séptimo, realizamos unas jornadas de expresión corporal, nuestro objetivo era el de saber qué tan familiarizados o dispuestos se encontraban para trabajar desde el teatro cualquier tema. Realizamos ejercicios de estiramientos y de apersonamiento de diferentes personajes. Este proceso nos permitió darnos cuenta que los estudiantes dentro de la escuela se encuentran con niveles altos de timidez y pena, pues estos ejercicios no son muy comunes dentro de la misma, sin embargo esto no impidió que el trabajo diera buenos resultados, pues los estudiantes salieron muy motivados y dispuestos a trabajar con nosotras desde el teatro el reavivamiento de saberes. Es por esto que durante esta etapa decidimos trabajar con estudiantes de grado Octavo, teniendo en cuenta la posibilidad de que el proyecto perdurará en el colegio.

En esta primera fase los estudiantes compartieron parte de lo que ellos sintieron y pensaron durante el desarrollo de las actividades, varios de estos trabajos escritos dieron cuenta de que efectivamente los talleres corporales eran efectivos para que ellos mismos se reconocieran *“El día de hoy me sentí feliz, y libre con la dinámica porque uno se olvida de los problemas y lo malo. Hoy aprendí a confiar en mí mismo, y a pensar en el futuro con la certeza de que si se puede lograr lo que queremos”* Estudiante de grado séptimo, del Colegio Ala Kusrei Ya Misak.

Este tipo de escritos y de experiencias compartidas por los estudiantes fueron base de la motivación para emprender parte de este camino, así es que de esta manera logramos terminar con los cimientos de la casa y dar pasó al siguiente.

CAPÍTULO PAR (DOS): RECUPERAR LA TRADICIÓN

Para los Misak el ser humano es parte de la ecología, y es desde allí donde se debe empezar de nuevo a construir las casas para poder vivir otra vez como comunidad dando vida, no solo se debe recuperar la tierra, sino recuperarlo todo para construir autonomía y autoridad, encontrando el sendero trazado por sus antepasados.

A partir del construir de nuevo la casa, los misak se proponen recuperar de nuevo la tradición, ya que en una gran proporción se ha logrado la recuperación de sus territorios, pero no resulta ser suficiente ya que se debe ahora sembrar, cuidar y proteger, para dejarles a las nuevas generaciones un camino que solo se puede trazar a través de la palabra y las prácticas que han prevalecido de generación en generación. En el anterior capítulo hablamos de los elementos del territorio, ahora queremos aportar desde una apuesta pedagógica a la recuperación de la tradición, puesto que es la columna vertebral del ser misak, el pensamiento propio contiene la vida, el movimiento y la dinámica del territorio, así pues, en conjunto con la comunidad educativa, logramos reconocer una idea para trabajar y mejorar: El pensamiento propio.

Tejiendo forma

La pregunta problema nace a partir de ejercicios teatrales realizados en nuestra primera visita y del análisis de las entrevistas realizadas a los maestros del colegio misak. Primero nos dimos cuenta que los estudiantes respondían positivamente a los ejercicios de representación propuestos, pero además de ello les gustó la idea de hacer teatro (ver anexo 5), también se reconoce una visión occidentalizada de lo que es el teatro, es decir, un lugar y una representación que incluye un escenario (teatro, con luces y cortinas), actores, maquillaje y vestuario. Y por otro lado nos dimos cuenta de una preocupación por parte de los maestros, y es justamente la falta de apropiación e identidad cultural que están teniendo los y las estudiantes, adicionalmente los profesores reconocen que sus estudiantes son muy tímidos, y el teatro podría ser una herramienta que no solo serviría para la revitalizar los saberes, también podría ser ese espacio donde los estudiantes pierden un poco el miedo a hablar en público.

Pregunta problema

¿Cómo el estudiante se reconoce críticamente y revitaliza los saberes propios a partir de una propuesta pedagógica que emplea el teatro del oprimido como lenguaje en común?

Objetivo General

Generar un lenguaje en común, por medio del teatro del oprimido para realizar una revitalización y mantener una pervivencia de los saberes ancestrales, que fortalezca de esta forma la educación propia, y una conciencia crítica dentro de los estudiantes.

Objetivos específicos

- Relacionar prácticas culturales por medio de historias propias.
- Interpretar críticamente el contexto de la comunidad y de otros pueblos misak.
- Fortalecer la identidad por medio del análisis de ejercicios de teatro.
- Incidir en el reconocimiento de la interculturalidad dentro de la escuela.

Para hablar de la propuesta pedagógica enfocada al colegio Alan Kusrei Ya Misak Piscitau y teniendo en cuenta las necesidades y lo que queremos construir con esta comunidad, hemos decidido utilizar los postulados de la pedagogía crítica vinculándolo con los principios del teatro del oprimido, este vínculo será el lenguaje que nos permita desarrollar nuestras clases y actividades con la comunidad misak en el Cauca, adjuntamos una infografía que podría dar un panorama general más específico respecto a nuestra propuesta pedagógica.

Propuesta pedagógica, usando el teatro como lenguaje



Figuras 7: Infografía que presenta nuestra propuesta pedagógica: Fuente: Ana María Romero y Brenda Duarte (2020)

Referentes pedagógicos

La pedagogía crítica se plantea desde un énfasis de la problematización, de reflexión y de cuestionamiento de los contextos vigentes, que busca poner en duda esas dinámicas naturalizadas de dominación, la idea de esta pedagogía es que cada sujeto sea capaz de ser consciente de su realidad y se apropie de la misma para poder evidenciar cuales con las problemáticas por las cuales, por ejemplo, desde la comunidad misak han permitido pérdidas de saberes ancestrales, o también han dejado relegada a la misma, desde esta perspectiva se cree que no existe una relación de igualdad sobre todos los hombres, si no que se acentúan

ciertas diferencias, que se convierten en desigualdades sociales, económicas, políticas y de oportunidades.

Estas problemáticas y desigualdades no pueden quedar al margen, sino que al contrario por medio de esta pedagogía se busca que sean transformadas a través de prácticas liberadoras. Una de estas es lo que se llamaría “La comunicación Horizontal” en donde se rompe con la verticalidad de las relaciones dentro del aula de clase, y se plantea la inclusión de opiniones de sujetos que se encuentran en una igualdad de condiciones donde el sujeto a través de las discusiones pueda reconocerse y reconocer a su vez la diversidad. *En este marco, la estructura curricular busca menguar los efectos de la hegemonía ideológica, los procesos de dominio intelectual y cultural y promocionar la liberación social* (Motos, 2009).

Conectando con lo anterior, vemos que Augusto Boal, plantea un teatro que comparte parte de los lineamientos de la pedagogía Crítica, el cual llama: Teatro del oprimido, se define como: *la formulación teórica y un método estético, basado en diferentes formas de arte y no solamente en el teatro. Reúne un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que pretenden la desmecanización física e intelectual de sus practicantes y la democratización del teatro* (Motos, 2009, pág. 3). Busca que por medio de este teatro se puedan solucionar problemas sociales, hay que tener en cuenta que este teatro ha ido transformándose y que se han ido sumando diversos tipos de teatro que permiten abarcar y desarrollar estos ejercicios como el teatro invisible, el teatro de la imagen, teatro Foro, Arco iris, entre otros. \

La pedagogía crítica y el teatro del oprimido, tienen su punto de confluencia en cuanto ambos resaltan la importancia de la comunicación y la participación de todos los actores, pues por un lado estas dos acciones nos permiten un fortalecimiento de la palabra como creadora y transformadora, y una comprensión de todos esos problemas que atañen a la comunidad, para posteriormente poder buscar una solución en conjunto que reúna a todos los miembros de la comunidad, lo que se llamaría en Pedagogía crítica “la participación social” y que su vez sean estos miembros quienes dialoguen y cuenten vivencias que nutran las soluciones, siendo este uno de los principios más importantes dentro del teatro del oprimido, “*Se trata de estimular a los participantes no-actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro*” (Motos-Teruel & Navarro-Amorós, 2012).

Dentro de la comunidad misak y con los estudiantes del colegio de Piscitau, queremos revitalizar ese espacio llamado la “Nachak” como espacio de diálogo y de intercambio de

ideas y saberes, ligados como anteriormente nombramos a esos problemas que hacen que dentro de la comunidad exista una pérdida de saberes, y así mismo podamos cuestionarnos confrontando ideas entre los estudiantes y las mediadoras del proceso. En este apartado vale la pena resaltar que además la participación y el diálogo debe llevarnos a estudiar cuáles son esas prácticas de poder concretas de la comunidad para que posteriormente los lleve a que reflexionen sobre las mismas, mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos.

Nosotras creemos importante que los estudiantes con los que vamos a trabajar sean capaces de evaluar su entorno de una forma crítica, es decir que puedan tener a la mano todas las lecturas posibles de la realidad social a nivel de conocimientos históricos, de símbolos, a nivel cultural, político y social, que les permita así entender el presente de la comunidad y de cada uno como Indígena misak, o mejor aún como lo dice Josep Fontana en su libro de *¿Para qué sirve la historia en tiempo de crisis? “Pensar históricamente “quiere decir poseer una conciencia crítica, esa conciencia crítica no solo debe existir hacia el pasado sino principalmente hacia el presente”* (Fontana, 2006, pág. 31) Y así de esta manera podamos construir nuevos caminos para defender la cultura misak, su ancestralidad y darle respuesta al porqué de la pérdida de los saberes y la necesidad de su Revitalización como dicen ellos mismos.

Por su parte el teatro del oprimido busca magnificar y estimular la transformación de la realidad, por un lado queremos que sean los estudiantes quienes creen las representaciones teatrales, a partir de las acciones que ellos vean viable para enfrentarse a las situaciones de opresión y lograr resolver así sea de una forma mínima los problemas de la comunidad, y consigan involucrar dentro de sus obras a toda la comunidad porque todos son importantes dentro de este teatro tanto los actores como los espectadores.

La idea de trabajar el teatro no es que este se quede solo como una herramienta, sino que como ya lo hemos dicho sea todo un lenguaje, lo que quiere decir que el teatro no puede quedar solo como una obra de teatro más, será un proceso de reconocimiento, interpretación y representación que querríamos lograr con los chicos inicialmente de grado octavo y ahora específicamente solo con los de grado Noveno (hoy décimo) a través de ejercicios propuestos por el teatro del oprimido, queremos generar una integración entre el grado décimo, tiene que ser otra de las excusas para que se reúnan, y se dialogue, para que se recuerde y se

consoliden formas de seguir revitalizando los saberes. Tampoco queremos que esos saberes queden solo como forma mitológica, sino que a través del teatro del Oprimido cobre tanto para los estudiantes como para la comunidad un significado importante y se vuelvan parte de su diario vivir.

Para poder aplicar esto en la escuela decidimos generar cuatro módulos: los dos primeros serán aplicados en una de las idas y los otros dos en otra ida a la escuela, decidimos hacerlo por módulos ya que esto nos permitía darle continuidad en los días que no fuéramos a estar en la escuela, la idea es que en los dos primeros módulos se realicen con los chicos actividades que hagan en los estudiantes tengan un acercamiento al teatro de forma individual, a su vez que vamos trabajando la forma crítica y los saberes propios, aquí se dejan algunas actividades para que los del curso realicen mientras nosotras no estamos en el territorio, las cuales serán utilizadas en los otros dos módulos.

En el segundo módulo realizaremos actividades y clases en donde los chicos basados en las anteriores clases definen y reconocen cuáles son los saberes susceptibles de ser revitalizados, reconocen además por qué existe la necesidad de la revitalización y generan la muestra final.

Queremos tener en cuenta cuatro elementos que nos habla Roberto Ramírez Bravo en la lectura de la *Pedagogía Crítica, una manera ética de generar procesos educativos*, y estos serán utilizados en cuatro momentos para las planeaciones de clases y los ejercicios, estos cuatro momentos los nombramos módulos, lo hacemos de esta manera porque corresponden a una secuencia, el uno articula el otro. Los nombramos tal cual, lo hace Roberto en la pedagogía crítica, para explicarlo un poco más sintéticamente invitamos al lector a observar la figura número 8.

Módulos de la propuesta pedagógica

MÓDULOS : MOMENTOS DE LA PRÁCTICA

1. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

A partir de actividades que propicien diálogos y debates, el estudiante reconocerá su lugar y responsabilidad dentro de la comunidad misak, además, aquí mismo el estudiante identificará costumbres y tradiciones que siguen presentes y/o las que se han perdido en sus familias.



2. SIGNIFICACIÓN DE IMAGINARIOS SIMBÓLICOS

El objetivo principal, es que cada estudiante reconstruya, investigue, escriba y cuente su historia propia, esto con el fin de crear un lenguaje en el cual se puedan identificar elementos que constituyen su identidad.



3. HUMANIZACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

A partir de esas historias propias generar espacios de reflexión, análisis y divergencias propias y con el otro, ello para crear un diálogo de saberes e interculturalidad, el cual busca identificar elementos que posibiliten una historia unificada, que constituye la comunidad.



4. TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

El estudiante construirá una representación colectiva en donde se problematice el olvido de saberes y que además de ello reconozca su pasado, y se apropie del presente, relacionando su historia para que sea el teatro un lenguaje transformador.



Todos los módulos estarán acompañados de ejercicios corporales que le brindarán elementos y ejercicios corporales, de representación y reflexión al estudiante para la muestra final

Figura 8: Infografía que presenta los cuatro espacios y/o momentos de nuestra práctica:

Fuente: Ana María Romero y Brenda Duarte (2020)

Modulo uno y dos

En estos módulos encontramos como primer elemento la participación social , y como segundo elemento la significación de imaginarios simbólicos cada uno de estos estará acompañado de preguntas que se irán resolviendo a medida que se va desarrollando los módulos , además contarán con ejercicio teatrales y ejercicios teóricos así:

La participación social

Elemento que comprendemos como la forma en que los estudiantes del colegio Ala kusrei Ya Misak Piscitau de grado décimo pueden llegar a reconocer y a entender la responsabilidad para con su presente dentro de la comunidad a la que pertenecen , a su vez buscar la forma en que por medio de su cotidianidad aporten a conservar las tradiciones y los elementos culturales que los constituyen tanto a ese estudiante como a la comunidad misma, fortaleciendo el pensamiento propio a partir de tomas de decisiones conjuntas ya sea dentro del salón de clase, de su comunidad o de su espacio familiar, por medio del diálogo de saberes.

Para este momento utilizaremos un ejercicio del teatro del Oprimido que se llama “*la Marioneta*” este ejercicio consiste en generar parejas dentro de los compañeros, uno de los dos tendrá que actuar como marioneta y el otro tendrá que manejarla, el que la maneja tiene el objetivo de dejar en pie al que hace de marioneta sin lastimarlo, y sin utilizar movimientos bruscos.

Dentro de este ejercicio los chicos se darán cuenta, cómo y cuáles son las decisiones que toman y que contribuyen a la toma de decisiones frente a la comunidad, el cómo afectan o benefician al otro, además de entender la dinámica del oprimido y del opresor. A partir de este ejercicio se da paso a generar un espacio en donde los chicos puedan hablar de cómo se sintieron en el papel de marioneta y en el papel del que la maneja.

Preguntas que guían este eje: ¿Cuál es el papel de los estudiantes de grado décimo en la conservación y rescate de los saberes propios y ancestrales dentro de la escuela?

¿Cómo es la participación dentro de los diferentes núcleos en donde ellos se encuentran? (familia, comunidad, escuela, amigos).

Significación de imaginarios simbólicos

Este elemento lo entendemos como la oportunidad de generar una reconstrucción teórica de la historia de los estudiantes, de entender por qué se comportan de ciertas formas, es importante que los estudiantes indaguen acerca de cuáles son sus raíces, del porque ahora son y están en donde están, que comprendan las condiciones materiales y la construcción de saberes de la cultura desde el pasado hasta su presente, lo que los lleva analizar el estilo de vida que llevan, y reflejan.

También permite que los estudiantes puedan expresar el cómo entienden al otro teniendo en cuenta la interculturalidad dentro de la escuela, y cómo los que están afuera nos ven y me ven.

Para este momento, utilizaremos un ejercicio del teatro del oprimido de Augusto Boal, el cual se basa en realizar grupos de a dos, existe el compañero **A** que tiene el papel de ser imagen y el **B** que tiene el papel de ser sujeto, la idea de este ejercicio es que el compañero **A**, repita todo lo que hace el compañero **B**, no se trata de una competencia, sino de una sincronización de movimientos, siempre mirándose a los ojos, para después intercambiar el papel, con este ejercicio queremos lograr que cada uno de los compañeros se ponga en la posición del otro, y así mismo puedan comprender al otro, el porqué de sus movimientos, el por qué uno si puede hacer ciertos ejercicios y otros no, el darme cuenta que si estoy con mi compañera y tiene falda no la puedo poder a arrastrarse en los movimientos que yo haga.

De esta manera y con este ejercicio se trabajan las preguntas con respecto a las diferencias y similitudes que mantenemos con nuestros compañeros de clase. El cómo nos ven, y cómo entendemos al otro.

Preguntas que guían este eje: ¿Conozco la historia de mi cultura, y la del compañero si no es de la misma? ¿De dónde vengo yo? ¿Cuáles son los componentes culturales míos y de mi familia, de mi comunidad? ¿Cómo nos ven? ¿Cómo me veo? ¿Cómo veo al otro?

Modulo tres y cuatro

Estas dos últimas partes decidimos llamarlas “El recetario” haciendo alusión a la cocina, la *Nachak*, uno de los lugares más importantes para el ser misak, en este apartado y en estas actividades terminaremos de cocinar lo que se ha venido trabajando anteriormente, es por esto que decidimos agregar aquí tres ingredientes, estos apartados estarán divididos en diez clases organizadas en tres fases: la primera la llamamos, ” creación del espacio teatral”, esta tomará dos clases en las cuales crearemos el espacio físico dentro del colegio, que será el símbolo, el espacio dentro de un espacio más grande, pero donde los estudiantes sabrán que tiene su importancia pues allí es permitido, soñar, llorar, vivir, y hacer teatro, expresarse, se hablará de la importancia de un espacio físico para realizar el teatro, pero además del porque para todos es importante generar dentro de la escuela este espacio adicional.

El segundo ingrediente se llamará “revitalizando nuestros saberes “en este momento del recetario se tomarán cuatro clases en las cuales por medio de ejercicios del teatro del oprimido se pondrán en evidencia esos saberes que es necesario revitalizar, y la forma en que los chicos los sienten, los viven, se realizará una clase de creación de máscaras, esas máscaras era la identidad que ellos mismos creen de sí mismo teniendo en cuenta su territorio y su cultura, estos ejercicios harán más fácil la creación colectiva.

El tercer y último ingrediente, tiene que ver con la creación de la representación, es aquí en donde el calentamiento de voz, de cuerpo y la creatividad y sentir de los chicos saldrán a flote pues se realizará una representación de acuerdo al saber ancestral que cada grupo quiera revitalizar, y se construirá entre todos una sola revitalización

Para estos módulos utilizamos dos elementos el primero:

Humanización de los procesos educativos

A partir de ejercicios corporales y escritos, queremos que el estudiante reconozca su historia, antes de hablar sobre la historia de algún personaje histórico importante o de algún suceso sin mayor importancia para el estudiante y su contexto. Consideramos de gran valor este eje, puesto que nos han enseñado a contar la historia de los grandes vencedores cuando ni siquiera somos conscientes de tener una. A partir de esas historias propias se busca generar espacios de reflexión, análisis y divergencias propias y con el otro, ello para crear un diálogo

alejándolo de calificaciones o exclusiones, y más bien acercándolos a un proceso de pensar, sentir y hacer, escuchando y pensando en el otro.

Preguntas que guían este eje: ¿Por qué es importante conocer y escuchar mi historia? ¿Considero que tengo una? ¿Cómo me construyo a partir del otro? ¿Con quién encuentro divergencias y con quién convergencias? ¿Es posible construir a partir de las diferencias?

Transformación de la realidad social

Ubicamos este eje de último porque consideramos que finalmente es el resultado de los anteriores, y a decir verdad es algo que no podemos ver a corto plazo, consideramos que es un eje que no tiene fin, puesto que es un proceso, no obstante si consideramos importante que el estudiante reconozca y se apropie del problema en cuanto al olvido de saberes nos referimos, que además de ello que reconozca su pasado, y se apropie del presente, relacionando su historia, consideramos que de esa forma el estudiante puede analizar su presente con conciencia social. Más allá de una transformación social drástica e inmediata, consideramos importante que el estudiante trabaje en equipo de acuerdo a una investigación transversal a las clases y/o talleres teatrales, que además de ello le permitirá tejer nuevos saberes.

Preguntas que guían este eje: ¿Qué elementos interculturales permiten la comunicación entre los diferentes pueblos? ¿Cuál es la trascendencia del tejido a través del tiempo y espacio en el pueblo misak? ¿Qué pasos se requieren para que un pueblo pueda retomar su espiritualidad?

Es importante mostrar cómo se desarrollaban las clases cuando de teatro se trataba, pues existía una metodología que cumplíamos, para hacer de estas clases algo mucho más ameno, y más dinámicas en donde el trabajo se repartía, en algún momento éramos todos, en otro momento eran ellos los actores y en otro momento éramos nosotras. Esto estará explicado mejor por medio de la siguiente infografía:

EJERCICIOS TEATRALES



PRIMERO PASO: CALENTAMIENTO

ESTE ES EL MOMENTO EN DONDE LOS CHICOS DISPONIAN SUS CUERPOS A LA PRACTICA TEATRAL, AQUÍ SE REALIZABA UN ESTIRAMIENTO Y CALENTAMIENTO DE CABEZA A PIE.

EJERCICIOS: ESTIRAMIENTOS DE FORMA HORIZONTAL Y VERTICAL, MOVIMIENTOS RECTOS Y REDONDOS, JUEGOS DE RITMO Y MOVIMIENTO.

SEGUNDO PASO: EJERCICIOS GUIADOS

SEGÚN EL TEMA QUE IBAMOS A TRATAR EN CLASE TOMABAMOS UN EJERCICIO DE LOS MUCHOS QUE AUGUSTO BOAL PROPONE, Y NOSOTRAS LOS GUIAMOS PARA QUE LO REALIZARÁN

UNO DE ESTOS EJERCICIOS FUE EL DE LA MARIONETA, ESTE CONSISTE EN QUE UN ACTOR A CIERTA DISTANCIA HACE MOVIMIENTOS SOBRE ÉL COMO SI LO ESTUVIERA TOCANDO: Y EL SEGUNDO ACTOR DEBE REALIZAR TODOS LOS MOVIMIENTOS COMPENSATORIOS COMO SI EFECTIVAMENTE LO MOVIERAN, ESTE JUEGO TEATRAL SE LLAMA LA MARIONETA.



TERCER PASO: CREACIÓN COLECTIVA

AL FINAL DE LOS MÓDULOS LOS CHICOS SIEMPRE REALIZABAN UNA CREACIÓN COLECTIVA DE ACUERDO A LO VISTO EN CLASE, Y ERAN ELLOS LOS MISMOS ACTORES, Y LOS MISMOS CREADORES.



Figuras 9: Infografía que presenta cómo se llevaban a cabo las clases: Fuente: Ana María Romero y Brenda Duarte (2020)

CAPÍTULO PEN (TRES): TEJIENDO TAMPALKUARI

En este capítulo, comenzamos a tejer el Tampalkuari (El sombrero Pandereta) una de las piezas más importantes dentro de su vestimenta para el Indígena Misak, pues:

“según los abuelos , el sombrero pandereta representa el espiral que recoge la filosofía del pensamiento Misak, además recuerda las ideas y custodia el mismo pensamiento”

De esta manera en que el Tampalkuari recoge los pensamientos y las bases de la cultura misak, nosotras también decidimos abordar este proyecto desde unos referentes teóricos que nos ayudarán a contrastar más adelante el diario vivir de la comunidad Misak, con el mundo académico, es por esto que realizamos la base de nuestro tejido pandereta por medio de cuatro categorías.

En este capítulo se pretende mostrar las categorías de análisis que fueron el eje central que nos permite abordar los problemas encontrados dentro de este trabajo de grado, estas son categorías escritas desde una perspectiva occidentalizada, lo que nos permite más adelante llegar a confrontarlas en una práctica pedagógica teniendo en cuenta la cosmovisión de los Indígenas misak, y la problemática propia en el territorio de Piendamó Cauca, sin embargo esto no quiere decir que durante la presentación de las mismas , se deje a un lado esta cosmovisión pues si bien hay aportes de cada uno de los autores también se nutre el relato con las concepciones de los mismos indígenas misak.

Es por esto que se eligen categorías tales como: la colonialidad de poder y saber, comunidad, interculturalidad, educación propia y saberes ancestrales, cultura y manifestaciones artísticas, estas las presentamos definidas por algunos autores que han elaborado trabajos investigativos, pero además, las definiciones construidas durante nuestra práctica pedagógica, alimentada de la cosmovisión de la comunidad misak de Piendamó-Cauca.

Colonialidad de Poder y del saber

Una de las preocupaciones que existe dentro de la escuela Ala kusrei ya misak piscitau en Piendamó y como lo hemos venido diciendo a lo largo de esta investigación, es el olvido de los saberes ancestrales, y las causas por las cuales esto sucede dentro de la comunidad. La pérdida, o el olvido de su ancestralidad y de alguna forma de la identidad indígena está asociada por un lado con los rasgos constitutivos propios de la influencia española en América Latina, que destruye ciertos rasgos propios de las culturas indígenas (impone su religión, acaba con los saberes ancestrales y los sataniza) e impone dinámicas de la producción y reproducción de conocimiento, para esto nos basaremos en lo que Aníbal Quijano llama la Colonialidad de poder.

En un primer momento analizaremos de donde surge la Colonialidad de poder, y antes de empezar nos parece conveniente poder hacer una diferencia entre **colonialismo** y **Colonialidad**, el primero es una antigua experiencia de la especie, *es un proceso y aparato de dominio político y militar que se despliega para garantizar la explotación de trabajo y las riquezas de la colonia*, mientras que la Colonialidad, *es un fenómeno histórico que se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de las jerarquías territoriales, raciales, culturales y posibilita la reproducción de las relaciones de dominación, este patrón de poder no solo garantiza la explotación por el capital, de unos seres, sino que también la subalternización y obliteración de conocimientos y experiencias*. (Restrepo & Rojas, 2010, pág. 15)

Dentro de este ejercicio de poder o lo que llaman la conquista, colonización de los pueblos de América Latina, se produce un constructo social que hoy se conoce como la palabra “Raza”, esta idea de no se refiere solo a la superioridad o inferioridad se refiere más bien a eso que a mediados del siglo XVI se consolida, y el debate se abre ante qué tipo de personas estaban siendo conquistadas, de esta manera se cuestionaban si eran seres humanos, animales u objetos. A lo que finalmente se llega con este debate es que sean vistos como humanos incivilizados y es por eso y con esta excusa que se comienzan a evangelizar, los primeros en calar dentro de este modelo de poder son los indígenas siendo apartados de sus saberes, de sus formas de conocimiento y de sus creencias, entonces en torno a la idea de raza

se van produciendo identidades histórico sociales, y las primeras identidades no solo están relacionadas fenotípicamente sino que también geopolíticamente, así es como a la vez que nacen las razas indias, blancas, negras, mestizas nace el concepto de América, Europa occidental y así alrededor de estos se construyen , se definen mecanismos de dominación . La raza entonces es vista como: *una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo.* (Castro Gómez, et al, 2000).

Las nociones de “raza” y de “cultura” operan aquí como un dispositivo taxonómico que genera identidades opuestas. El colonizado aparece, así como lo “otro de la razón”, lo cual justifica el ejercicio de un poder disciplinario por parte del colonizador. La maldad, la barbarie son marcas “identitarias” del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador. Ambas identidades se encuentran en relación de exterioridad y se excluyen mutuamente.

Cuando el concepto de raza aparece, es cuando aparece la modernidad , lo que se refiere a que existe una inferioridad o superioridad creada naturalmente de forma fenotípica, es una nueva forma de dominación y una nueva estructura de poder, y es lo que llaman la colonialidad de poder: *la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación,* a su vez que existe una colonialidad de poder existe también una colonialidad y una dominación de saberes que en términos de Lander se refiere a *colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales.* (Grosfoguel., 2007).

Pues como bien sabemos el poder es una especie de malla de relaciones sociales de dominación y explotación que tienen o encuentran sus intereses en varios planos, entre estos y que aquí en esta investigación nos conciernen son: *La “naturaleza” y sus recursos de producción;*

la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (Quijano, 2014).

La modernidad es el horizonte que promueve la igualdad, la ciudadanía, ese horizonte de esperanza al pueblo oprimido, pero Aníbal dice que es un horizonte tergiversado, y habla de la colonial modernidad, porque sigue basada en la idea de raza, lo que se contradice con los horizontes de la modernidad, porque raza como concepto ya nos remite a una desigualdad pues se sigue reproduciendo ese modelo de inferioridad o superioridad, como la colonialidad de poder se modifica, se redefine pero no se elimina, y se prolonga por medio del discurso.

Una de las partes más esenciales es la crítica que se le hace al eurocentrismo que hace parte de este grupo de colonialidad/ modernidad, Según Quijano y Dussel, el eurocentrismo *es una actitud colonial frente al conocimiento, que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales.* El conocimiento europeo es entonces el válido, el superior, mientras que los conocimientos indígenas desde la época de la Ilustración en el siglo XVIII, fueron silenciados a medida que se construía la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la élite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento ‘verdadero’, ya que era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación. El ‘punto cero’ fue privilegiado de este modo como el ideal último del conocimiento científico (Castro-Gómez, 2005)

Interculturalidad

Siguiendo con la categoría anterior nos damos cuenta entonces que el analizar esta forma de poder que denominamos colonialidad de poder trae consigo exclusión y dominio de saberes, que son inferiorizados y minimizados. Como ejemplo de esto son los saberes de los indígenas y de los afrodescendientes. La decolonialidad, aparece como forma de resistencia ante esa exclusión a la vez que cuestiona las formas de relacionamiento entre los diferentes círculos sociales y las relaciones de dominación creadas. Aquí entonces se entiende la interculturalidad, como ese proyecto movilizado desde sectores subalternos, que es capaz de

cuestionar las relaciones de poder impuestas, que han logrado subalternizar desde tiempos coloniales a ciertos sectores, esta a su vez nos invita a encontrar puntos de encuentros en medio de las diferencias de forma respetuosa, lo que no quiere decir que no existan tensiones entre los sectores que confluyen. *La interculturalidad cuestiona los sustentos de la academia occidental, que ha sido históricamente construida desde el orden blanco/mestizo, condenando a los indígenas y los afro descendientes, mujeres, diversidades sexuales y otras supuestas minorías, a seguir los ideales de la blanquitud masculina y la matriz heteronormativa de relacionamiento sexual.* (Adriana Arroyo Ortega, 2016).

Dentro de la escuela vemos que confluyen diversas identidades , pues entre los estudiantes existen afrocolombianos, campesinos, mestizos, e indígenas (misak), es por esto que trabajar dentro del aula de clase a través de la interculturalidad es importante , pues es necesario que los estudiantes aprendan a relacionarse con el otro, con lo diverso, para que no existan discriminaciones ni de raza ni de sexo dentro de la institución, así se logra construir dentro de la comunidad un ambiente sano, en donde se genere una apertura étnica y cultural que propicie la construcción de nuevos modelos de relacionamiento social, haciéndole frente al modelo europeo de dominados y dominadores, de centro y periferia, que lo único que busca es separar y construir desde el miedo y la desigualdad. Pero cabe aclarar que la interculturalidad no solo hace referencia a un reconocimiento de otras culturas, ya que esto puede caer en esencialismos y romantizaciones no certeras, sino que lo intercultural consiste más bien en como dice Walsh, *la búsqueda, sobre todo el centrarnos colectivamente en construir espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural que confronten los racismos y desigualdades existentes y puedan transformarlos* (Walsh 2009, p. 45).

Junto a la interculturalidad también se construyen las pedagogías decoloniales, que son aquellas que permiten crear desde la diversidad, alternativas a la hegemonía de los saberes y a su reproducción tomando en cuenta que existen variedad de identidades y de culturas. La decolonialidad es, además, el reconocimiento de alguna manera de que existió una colonización de pueblos indígenas, afros, campesinos. En esa medida las pedagogías decoloniales encuentran su centro no dentro de la teoría, pues esta va más allá de ella y se alimentan fuertemente del reconocimiento de las distintas formas de aprender, enseñar, sentir

y vivir de los pueblos afrodescendientes, indígenas y en general de quienes han sido excluidos de los circuitos tradicionales del conocimiento.

Para la escuela en la cual realizamos nuestras prácticas la interculturalidad es algo relevante ya que como se dijo en un principio confluyen estudiantes de diferentes culturas, y nosotras vemos que este es un factor que nos tiene que permitir construir más fuerte las identidades de cada uno reconociendo también al otro, además de ser necesario una lectura crítica, y la intervención y reinención de la sociedad. Es importante que además esta visión de la interculturalidad nos permita ampliar las miradas en pro de un análisis crítico frente a los problemas que rodean a la comunidad y a las culturas que allí confluyen, convirtiéndose entonces en un proyecto político, social, epistémico y ético.

La interculturalidad como explica Walsh en su libro tiene dos vertientes, por un lado, una interculturalidad formal que no es un proyecto emancipador, sino que se convierte en un diálogo sin realizar críticas a las estructuras sociales y políticas y por otro la interculturalidad crítica que se refiere a: *El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello.* (Walsh, 2004, pág. 9). Por último queremos cerrar diciendo que la interculturalidad la entendemos como ese proyecto emancipador que dirige a la construcción colectiva de otros modos de producción, de convivencia de poder, y de vivir que permiten ir más allá de lo impuesto, *más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural.* (Walsh, 2004, pág. 11)

Comunidad

El uso del concepto de comunidad distinto al de sociedad, permite realizar una delimitación temporal y geográfica de un grupo de personas determinado, que comparten intereses en común, es por ello que para analizar con un poco más de vigorosidad este concepto, usamos las tres características que plantea Bauman, una vez fusionadas, buscan la protección de quienes integran la comunidad, en primero lugar tenemos: a) es distintiva respecto de otras, con claros límites de su espacio y el de los otros; b) es pequeña, esto es, la conforman pocos miembros de suerte que todos estén a la vista; c) es autosuficiente: abastece todas las necesidades y actividades que demandan sus miembros. La comunidad genera

sentimientos de solidaridad, lealtad y ayuda, pero sobre todo, es generadora sentido de pertenencia y apropiación e identidad cultural, es en comunidad y con la comunidad donde se logran preservar y generar formas de pensar, actuar y sentir.

Para los misak, hablar de comunidad es referirse a esa unidad que comparte un pensamiento, un territorio, lugar, costumbres, lengua, oralidad y sitios sagrados, pero además de compartir estos elementos, es luchar por la defensa de la vida y permanencia del pueblo que constituye miles de generaciones antepasadas en un territorio, pues allí está el pensamiento propio. Concepción de la que no se aleja Alfonso Torres al afirmar que, paradójicamente, diversos grupos poblacionales (territoriales o no) también se auto reconocen como “comunidades” (ancestrales o emergentes) y nombran a sus prácticas de afirmación y proyección de sus valores culturales, formas sociales e ideales políticos como “comunitarios” (Torres 2.013), pero además este sentido de unidad genera sentimientos de luchas y resistencias alrededor de un territorio compartido, esencialmente con las dinámicas que entran desde afuera a las comunidades, específicamente políticas y programas gubernamentales, que no se preocupan por las necesidades directas de la población. Por ejemplo, la emergencia de la comunidad como “asunto” de conocimiento a fines del siglo XIX, coincidió con la consolidación del sistema capitalista en Europa, el cual traía consigo la destrucción de formas y vínculos comunitarios en el mundo rural y el deterioro y envilecimiento de la vida de los trabajadores de las ciudades. (Torres 2.013).

Uno de los principales oponentes a la comunidad es justamente el sistema capitalista que busca aprovecharse de los recursos naturales, explotar a los trabajadores, beneficiarse económicamente del sufrimiento y explotación de miles de familias, pero además de ello rompe ese sentido de unidad que desequilibra el territorio e impone nuevas prácticas que no son propias, ni pensadas para la conservación de los recursos naturales y el territorio, y en este caso específicamente resulta ser una fatalidad, pues para el pueblo misak es justamente en el territorio donde se encuentra el pensamiento propia.

Cultura y manifestaciones artísticas

Hablar de cultura nos hace pensar en un espacio en común que comparten un grupo de personas específicamente, pero más allá de hablar de un espacio geográficamente compartido,

hablamos también de un elemento funcional, se habla entonces de la existencia de necesidades objetivas e interés comunes. Desde una mirada antropológica traemos a colación la definición de cultura empleada por E. B. Tylor, referirse a la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad (Barrera 2.013). Pues bien, la cultura vendría siendo esos elementos propios de un conjunto de pobladores que logran diferenciarlos de los demás, los conocimientos, las tradiciones, las costumbres y los hábitos de una persona dentro de una sociedad, pero adicionalmente a ello se le deben sumar también las actividades y los pensamientos tejidos dentro de una comunidad a través de la historia, sus saberes ancestrales.

La base de la cultura misak se ha construido sobre la unidad, la integración, la convivencia, la solidaridad, el compartir y sobre todo el respeto por los mayores, de allí parte también la armonía del hombre con la naturaleza y los seres grandes. Hablar de comunidad corresponde a eso que se crea en conjunción con más personas, a través del trabajo comunitario, para el caso puntual de los misak, la minga en los periodos de hambruna, en las épocas de cosecha y en celebraciones como el matrimonio, bautismo, la ofrenda y los velorios.

Para el pueblo misak la relación que sostienen con su entorno natural resulta ser la base de sus creencias y tradiciones, tener una relación de convergencia con el bosque y los animales, constituye una convivencia de respeto con los seres grandes.

Los seres grandes eran Pishimisak y Kallin que adoptaban diferentes formas y representaciones, una de la más común solía ser un duende que escondía las herramientas de trabajo o hacia que quienes quisieran ingresar al páramo se perdieran y no pudieran llegar a él. Para los misak ese duende es el dueño de las montañas y de las corrientes de agua. La aparición de este duende anticipa y previene al misak.

Los sueños también constituyen parte del ser misak, pues se dice que a través de los sueños, los seres grandes orientaban el destino y futuro de las personas, es por ello que la interpretación de los mismos constituyen la tradición oral, basada en la experiencia cotidiana de quienes los han tenido y evaluado.

La extraña coincidencia y relación que sostiene el pueblo con el número cuatro y el significado dado a este número natural precedente del número tres, se da en primer momento con el médico tradicional, puesto que practicaba siempre cuatro pases en sus refrescos de izquierda a derecha, en el matrimonio los novios bailan cuatro piezas musicales, la mujer en su primera menstruación tejía cuatro piezas para alcanzar su madurez. Para entender esta relación, se dice pues, que la mujer representa la tierra, ya que es portadora de afecto, calor, alimento y hogar, al igual que la tierra da calor, afecto, alimento y un lugar donde vivir, por ende estos cuatro elementos constituyen la representación de la cultura misak. Estos cuatro elementos también están representados en cuatro personas que sostienen el mundo, el dios agua, el dios trueno, el dios viento y el dios sol. Todos sostienen el mundo y permiten la vida. Se dice que la mujer es tierra y el hombre es agua, de allí la unión de un positivo y un negativo.

Uno de los temas que más peso tiene dentro de la comunidad son las formas que tiene el pueblo misak para mantener vivo el pensamiento propio y los lineamientos de vida que han sido transmitido de generación en generación, que buscan explicar la existencia de ellos y de su mundo.

Dentro de los saberes ancestrales hablamos de esos conocimientos y actividades cotidianas que vienen forjándose a través del tiempo, y son difundidas por la palabra de un mayor o mayora, ya que gracias a su avanzada a edad y a un cúmulo de experiencias no solo representa autoridad, sino que también genera un sentimiento de respeto.

Así el pueblo misak distingue diferentes escenarios que permiten el pasar de sus días y el desarrollo de sus saberes, en un primer momento representan al mundo como Nupirau (la casa grande) que es el lugar básico de su estar y donde se encuentra la unidad, la familia, también se encuentra el Yak Tull que es el lugar donde se cimenta su economía ya que es donde cultivan los alimentos, otro espacio es el Pikap (ojo del agua) que es el dador de vida y el de la socialización que más adelante ampliaremos el concepto de este como base de sus saberes y por último el Nachak (El fogón) en donde todos comparten sus saberes y donde se educa, es en el Nachak en donde según ellos, nace la organización de los mismos, las normales, las leyes.

Por otro lado, también encontramos que ellos tienen una forma de manejar el mundo y su existencia entre los más importantes se encuentran:

- El conocimiento del territorio, que busca el conectar con la naturaleza, el aprender a vivir en armonía con ella, y con los espíritus como ellos lo llaman; de cada uno de los seres que habitan en la misma, y es allí donde se crea el equilibrio entre la persona, y la naturaleza (la laguna, las plantas, el trueno, los ríos, y los páramos).
- El pensamiento misak es enseñado por los mayores los “Nú” que reúnen los saberes propios de la naturaleza, el compartir y el comunicar. Este proceso se acompaña en torno a la Tulpa con la familia, a las mingas, y en el trabajo se refuerza.
- El cumplir el Mayaelo, que funda el compromiso de trabajar por medio de lo que denominan el Latá- Latá que implica el compromiso de recibir y compartir de forma igualitaria, en todas las relaciones sociales.

Durante la visita a la escuela se hace referencia al agua y a su papel en la vida de los guambianos, ya que es importante porque estos se consideran a sí mismos hijos del agua y porque con ella se relaciona Pishimisak, el dueño de todo (aro iris pag 13) por un lado el agua determina el origen de los diferentes ciclos que ellos consideran largos, cortos y anuales, marca el proceso de siembra y de la vida, cuando existe pérdida de agua está también modifica sus ciclos.

¿Pero quién es Pishimisak? vive en el páramo; es el dueño del agua, del humano, de todo. Él enseña a cultivar a través de sus propios cultivos silvestres, y enferma, a través de todos los seres que le corresponden, a quien no le hace caso. Hace música con los ruidos: canta, silba, llora, hace ruido de lavar ropa. Él dio orden de cómo vivir y dio el poder; por medio del sueño dijo cómo curar las enfermedades. Dio el poder y los sentidos.

Pero además dentro de los saberes ancestrales también se encuentra lo que ellos denominan la “minga” (*lik*), constituye la parte fundamental dentro de su pensamiento propio, y la forma de vivir como guambianos, es una *gietsa*, el momento de todos reunirse, y es *Alik* que significa acompañamiento en el trabajo, es *Latá-Latá* que como ya habíamos nombrado hacía referencia a la igualdad, La música y la danza eran una fuerza y un calor que daban continuidad a la actividad de alik. No podían faltar en las mingas. El palepaluz, tambor

y flauta, también mingaban. Los músicos iban a la minga tocándose y, al oírlos, la gente iba detrás a mingar.

Por otro lado, la lengua constituye gran parte del pensamiento propio, pues es desde allí donde se expresan las ideas, los sentimientos y la voluntad, es el medio que permite una relación social, el medio de coordinación de la vida y del trabajo. Es la concepción de la vida, la muerte, el territorio y el mundo en general. La lengua misak es una lengua cargada de enseñanzas alrededor de la naturaleza, el comportamiento social y familiar.

Un elemento identitario y propio es el vestido guambiano, que ha cambiado con el paso del tiempo, pero donde a su vez la característica principal es la conservación del tejido, ya que al conservarlo hay una relación con el trabajo, el arte y la manualidad, sus colores sintonizan con la naturaleza, con sus lagunas, sus ríos, bosques, su tierra y arcoíris.

El tejido y la relación con la mujer, es semejante a la de un hijo, la elaboración de tejidos y artesanías, ha sido un canal de reproducción de la cultura propia, en donde no solo participan mujeres, sino hombres también.

Ya para cerrar encontramos algunas tradiciones y celebraciones culturales, tejidas alrededor de una fecha importante o una fiesta tradicional como lo es: el matrimonio, la fiesta de los aguinaldos, la fiesta de San Pedro, la fiesta de la noche buena, la fiesta del año nuevo, minga del recibimiento y el bautismo, velorios, juegos tradicionales como forma de recreación antigua, todo esto lo acompañan la música autóctona y las danzas autóctonas

Educación propia y saberes ancestrales

La educación propia nace a partir de la necesidad de fortalecer el movimiento indígena y adicionalmente a ello, configurar lazos que ayuden a la revitalización cultural e identitaria de los pueblos milenarios, la educación propia resulta ser uno de los primeros pasos de descolonización que muestran los grupos indígenas frente a modelos de educación europea, que se basan principalmente en modelos tradicionales y bastante religiosos que minimizan, victimizan e invisibilizan la figura indígena, usando mecanismos como evangelización, control e imposición del poder de la Iglesia Católica. A partir de la idea de nación y el querer homogenizar al pueblo Colombiano, el estado logra imponer ese modelo educativo que no

entiende de contextos y geografías del país, entonces para este momento, la escuela era el primer escenario a la contribución de la pérdida de la lengua.

Dentro del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en 1978, nace la necesidad de crear un nuevo modelo de educación por y para los indígenas del Cauca inicialmente con el firme objetivo de fortalecer el conocimiento y la cosmovisión indígena que estaba siendo menospreciada y con peligro de extinción, luego otras zonas del país adoptan este modelo. Inicialmente se crean las escuelas experimentales, se llamaron de esta manera porque no sostenían ningún referente en el país, se pretendía realizar un fuerte trabajo donde el primer momento era investigar la historia de la comunidad, las plantas medicinales, las lenguas indígenas, la cosmovisión y, a grandes rasgos, todo conocimiento que pudiera fundamentar a los pueblos ancestrales, todo el proceso investigativo posteriormente se llevaba a la escuela para impartir el nuevo conocimiento creado,

Desde el año de 1985, el resguardo indígena ha venido desarrollando un fuerte trabajo dentro de programas educativos que le permitan fortalecer su educación propia, en primer momento se logra crear el planeamiento educativo guambiano, uno de sus objetivos era el planteamiento de una educación integral, allí los conocimientos propios y externos, debían implementarse en un programa educativo bilingüe e intercultural. Con el transcurso de los años y tras el desarrollo de las prácticas educativas, se ha logrado realizar ajustes, a partir de la experiencia educativa, para mejorar y fortalecer la educación propia. Consecuencia de ello, es el Proyecto Educativo Misak, o PEM, en donde su pilar principal, es el tejido de saberes propios en cada uno de los niveles escolares formativos, allí mismo se ha planteado una educación multilingüe y multicultural, ello se materializó en el “proyecto educativo guambiano”, que básicamente propone, un diseño curricular en niveles de preescolar y básica primaria, para los centros y sedes educativas del pueblo guambiano.

Retomando un poco la idea del primer párrafo, uno de los ejes fundamentales de la educación misak, consiste justamente en el fortalecimiento de fundamentos y principios de los mayores y las mayores, ya que la misión que ellos han delegado, es permear y reafirmar el pensamiento ancestral, para la conservación de la historia. Desde esta postura, la educación

del pueblo guambiano está relacionada con la naturaleza, el cosmos y con los seres existentes en el territorio.

Dentro del proyecto educativo, es importante mencionar tres componentes básicos para la perduración del pueblo guambiano: La educación debe ser intracurricular, pensarse el fortalecimiento y revitalización de memorias y prácticas culturales, transcurren, para conocer aspectos en común y disidencias con otras culturas universales, y por último, debe ser de carácter intercultural, para tener en cuenta los procesos económicos, sociales y políticos de las demás culturas del mundo.

El objetivo general de la educación misak, reside en la implementación del tejido del saber integral con base en cuatro fundamentos:

1. Territorio
2. Cosmovisión
3. Usos y costumbres
4. Autonomía

Estos fundamentos entran a fortalecer la educación propia y la formación integral de la comunidad educativa para la vida, la conservación de la historia, el trabajo, la ciencia y el buen vivir.

CAPÍTULO PIP (CUATRO): “TIEMPO DE ANDAR JUNTOS”

Este tiempo de andar juntos hace referencia a la construcción de módulos que trabajamos para guiar nuestras clases, las cuales tiene propósitos específicos. Aquí se ve la aplicación de ejercicios teatrales en torno a la revitalización de esos saberes ancestrales que contribuyen a la recuperación del ser misak.

La motivación principal de realizar la escritura de nuestra experiencia tiene que ver en un principio con la facilidad de organizar la información recogida en la experiencia del trabajo de campo, pero posterior a esto la idea de la sistematización, es la de dar a conocer y compartir la experiencia vivida dentro de la escuela Alan Kusrei Ya Misak Piscitau en el Cauca, Piendamó, y así mismo para nosotras la sistematización de experiencia por un lado nos permite contrastar hipótesis propias con hechos reales y poner a dialogar esta experiencia con lo teórico lo que implica reconocer dentro de la experiencia las transformaciones que se fueron gestando en la práctica, y que muchas veces no fueron previstas o que no corresponden con aquello que en un principio planteamos, lo que permite un proceso de reflexión y aprendizajes de forma crítica. Por otro lado, esto también implica que la sistematización nos permita generar nuevos elementos constitutivos a la investigación y que su vez esta experiencia al ser compartida, permite alimentar nuevas investigaciones con respecto al tema, o temas similares abriendo caminos vírgenes por recorrer en cuanto a las investigaciones nacientes.

Antes de comenzar a describir nuestra experiencia, vemos la necesidad de contar porque llegamos a este lugar, y describir un poco el contexto en el que nos movemos, Cauca Piendamó, este es el territorio en el que desenvolvemos nuestra práctica pedagógica, y la Escuela la cual frecuentamos y vivimos la infinidad de experiencias y sensaciones se llama Ala Kusrei Ya Misak Piscitau, una escuela agroambiental desde el año 2019, se reconoce intercultural lo que quiere decir que sus estudiantes son indígenas, campesinos y algunos afros. Llegamos a este contexto intercultural con la idea de poder compartir con esta comunidad algo nuevo que es el teatro, el arte, pensamos en un escenario rural pues a su vez también es un acto de aprendizaje con nosotras mismas y pensamos no solo en ir a enseñar sino también a aprender.

Parte de la experiencia que sistematizamos dará cuenta de que no solo aprendimos, sino que también tuvimos la oportunidad de sentir, de tener sensaciones no solo de felicidad sino también de desconcierto, rabia, además de que dentro de la tarea del aprender, logramos rectificar, desmentir, y poner a prueba muchas de nuestras habilidades y cosas por mejorar como futuras docentes. En esta sistematización hablaremos acerca de todo lo que vivimos, desde lo que llevamos planteado en un principio desde Bogotá hasta los análisis que íbamos haciendo a medida que en la práctica muchas cosas se fueron transformando y la manera en la que esto sucedió, y finalmente sistematizamos parte de las conclusiones a las que llegamos después de esta práctica.

Para entender un poco más a fondo nuestro trabajo pedagógico dentro de la escuela, decidimos hacer una planeación (Ver tabla de anexos) de clases en donde por medio de actividades y objetivos claros, desarrollamos sesiones entre 2 y 3 horas con los estudiantes, no solo de grado octavo, sino también de grado noveno y once. Llevamos a cabo dos módulos de cuatro en la primera visita, y lo hicimos de esta forma, ya que a través de ellos consideramos pertinente organizar el contenido de actividades por semanas, cada módulo contiene objetivos, actividades, herramientas y responsables.

Módulo 1: La participación social

Para la primera semana llevamos a cabo nuestro primer módulo, que por causa de las dinámicas del colegio, no pudimos desarrollar plenamente con el grado octavo. No obstante, trabajamos algunas actividades de nuestro cronograma, con grado noveno y once. Con el grado octavo, tuvimos una sesión en donde a través de un escrito los estudiantes nos contaban cómo era su cotidianidad, resaltando algunos oficios que se les asignaban en sus casas, allí podíamos darnos cuenta que los chicos ayudaban a sus padres con actividades del hogar, otros trabajaban luego de clases en actividades del campo y los fines de semana eran días familiares, en donde se iba al pueblo a almorzar y al culto. En esta actividad también los estudiantes se reconocían como campesinos o como indígenas, habían dos estudiantes afro que se reconocían como campesinas, por ende en el salón solo habían misak y campesinos. Esta actividad fue complementada con un ejercicio teatral en donde los estudiantes en primer momento no respondieron de manera plena, pero además de ello nos dimos cuenta que

funcionan mejor cuando ellos eligen su pareja y no cuando nosotras se la asignamos, no logramos que se reconocieran uno a través del otro.

Dentro de la actividad del debate, notamos la responsabilidad y el compromiso que los estudiantes tienen con el territorio, pero esa responsabilidad se ve reflejada en el sentimiento de lucha y defensa especialmente con las mingas, que además de ello están muy fortalecidas. Y para dar respuesta a la pregunta que habíamos planteado: ¿Cuál es el papel de los estudiantes de grado 8 en la conservación y rescate de los saberes propios y ancestrales dentro de la escuela? Observamos que dentro de la escuela los estudiantes tienen fortalecidos saberes que fuera de la misma no llevan a cabo, los saberes no hacen parte de su cotidianidad, el estudiante no se apropia de ellos porque le interesan otras actividades que no tienen relación con el ser misak, muchos de ellos tocan un instrumento musical gracias al culto que no es propio de su cultura. Tal vez los tejidos hacen parte de actividades extra-clases, quizás porque son tareas o porque realmente a muchos de ellos les gusta.

Módulo 2 Significación de imaginarios simbólicos

En este módulo hubo falencias que se las otorgamos al tiempo, debíamos hacer un ajuste de actividades que pudieran recoger lo que queríamos hacer sin tener que recortarlas, debemos reconocer que no logramos hacer la construcción de una historia propia para ser contada y escuchada, pero sí un reconocimiento de sí mismo como misak o campesino. Pese a no lograr aún, y decimos aún, porque si consideramos importante lograr una conversación de historias propias, en donde el estudiante enuncie y encuentre convergencias y divergencias con el resto de sus compañeros, si logramos que los estudiantes pudieron identificar cómo los ven desde afuera gracias o por culpa de los medios de comunicación, y allí notaron que la lucha por su territorio, es la misma que los medios de comunicación deslegitiman y el país rechaza, tachándolos de vándalos y violentos, pero además de identificar, logramos ver cómo a través de la palabra y los argumentos, los estudiantes siguen defendiendo lo que son y sus luchas históricas.

Ahora, hablar de lo vivido, aprendido, acontecido y logrado, nos permite a su vez poder realizar confrontaciones, con teorías y posibles idealizaciones que van de la teoría a la práctica, todo ello no se podría lograr sin antes hablar de lo vivido, los hitos, acontecimientos y transformaciones.

En primer lugar es hablar de los tiempos del colegio y de las planeaciones que nosotras llevábamos desde Bogotá, puesto que cambiaron un poco, realmente lo que queríamos llevar como un proceso, nos tocó acomodarlo a sesiones en donde debimos hacer dos actividades por un día, la salida de campo de los estudiantes de grado octavo entorpece un poco el proceso, no obstante también logramos trabajar con once y noveno, que además también nos permitió conocer otros estudiantes, donde el trabajo fue en colectivo y a partir de ello logramos replantear nuestra práctica pedagógica, queriendo trabajar con grado noveno, puesto que fue un curso de iniciativa, que además de colaborarnos, se les notaba el gusto por los ejercicios que nosotras les planteamos, y las ganas de trabajar respecto al teatro, eso sí con algo de pena, pero siempre con disposición.

En segundo lugar hablar un poco de cosas que no se hablan en la academia y solo es posible conocerlas en la práctica, y es la idealización de algunas teorías pedagógicas que una vez se entra al aula de clase, estas se transforman, aunque no desaparecen, pero comprendimos que en el colegio se debe evaluar así no queramos hacerlo, y más que una evaluación que dé cuenta de los procesos y de los resultados logrados, es una evaluación que controla y regula el comportamiento de los estudiantes. Además de lo anterior los estudiantes nos veían como el par de profesoras que los sacaban a jugar, y el comportamiento de ellos también variaba, nos dimos cuenta que nos respondían más en el aula de clase que en los espacios abiertos del colegio.

Como tercer momento queremos hacer mención del teatro y el papel que cumple en nuestra práctica pedagógica, que además de ser el medio, resultó ser una herramienta que les ayudó a los estudiantes a construir nuevos saberes, y les permitió expresarse con mayor factibilidad, puesto que la expresión corporal y verbal no está trabajada en el colegio, y realmente hace falta porque los estudiantes son muy introvertidos y tímidos cuando de expresarse en público toca.

El teatro permite hacer un diálogo interdisciplinar, nos dimos cuenta que es capaz de adaptarse a cualquier tema, no solo de ciencias sociales, sino de español y así con otras materias. Los ejercicios teatrales nos muestran la necesidad de enseñar y de aprender de una nueva manera, que es necesario poner atención a los vínculos afectivos, en la construcción colectiva de conocimiento entre profesores y estudiantes, de esta forma es posible lograr un

ambiente adecuado que posibilita la creación de alternativas de transformación, creando representaciones de lo real, que posteriormente pueden ser utilizadas para discutir problemas vividos, generando alternativas de solución, comprensión y contextualización de hechos locales.

Otro elemento a resaltar es la necesidad del diálogo y la escucha en el aula de clase, realmente nos dimos cuenta que es el elemento principal de mediación, y que en el aula no está muy presente, a los estudiantes les cuesta hablar y escuchar.

Para ir concluyendo con la sistematización realizaremos una explicación conjunta de la experiencia en la que pondremos unos ejes que, a nuestra forma de ver, son los ejes más problemáticos o que generan mayores tensiones dentro de la práctica pedagógica y que a su vez nos permiten hablar de los retos que se vienen para la finalización de la práctica pedagógica.

Interculturalidad

La interculturalidad fue uno de los elementos que en medio de la práctica pedagógica más nos generó conflicto por aquello de que vimos que no existe un diálogo real entre saberes de las diferentes comunidades de la misma escuela, aunque si exista diálogo con comunidades de otros lados, es decir que muchas veces notamos que el colegio interpreta la interculturalidad como el proyecto en donde se acogen muchas culturas en un solo escenario pero no se trabaja sobre el mismo, pues muchas veces la lengua que se le enseña tanto a los campesinos como a los afros es la nami wuam es decir la misak, el colegio en sus principios nació con la idea de ser ese espacio donde se revitalizaran saberes para los indígenas, posterior a esto abrió sus puertas a estudiantes de otro lado y aunque su currículo habla de una interculturalidad, estos no se encuentran del todo incluidos, pues muchas veces los saberes indígenas prevalecen más que los saberes afros o campesinos, algunos ejemplos son: la lengua, los tejidos, la identidad, este último es necesario nombrarlo pues también notamos que muchas veces a los mismos estudiantes misak no les gusta utilizar el traje de ellos, pero a los campesinos nos lo expresan algunos, si les gusta utilizar el traje propio de los misak.

Este discurso de la interculturalidad sin embargo si tiene puntos de convergencias y a favor en cuanto todos se reúnen en torno a la tierra a trabajar y a cuidarla, sin importar de dónde vienen.

Los saberes propios

Dentro de la escuela además hablamos de unos saberes ancestrales , punto que también es de tratar con cuidado pues aunque la escuela muchas veces sí lo hace y reconoce los saberes propios de los indígenas, las semillas, los tejidos , los bailes, las tradiciones , estos saberes muchas veces se quedan en la escuela , pues al salir de ellas los estudiantes pierden mucho ese saber propio, uno de los ejemplos más claros es que los días domingos la mayoría de estudiantes asisten a cultos religiosos de iglesias cristianas, la música y la cotidianidad en donde se desenvuelven es totalmente diferente a la de la escuela, lo que implica para nosotras un punto de tensión pues es notorio la influencia de los colonizadores españoles para con las culturas indígenas, y entonces ¿ qué saberes se revitalizan, si no son llevados del todo dentro de su cotidianidad sino que son mezclados con otros?

El arte

Otro eje que fue un reto para nosotras y que lo seguirá siendo es este, pues dentro de la escuela aquello del teatro no ha sido trabajado de forma sistemática lo que hace que en algunos cursos como en grado octavo sea más complejo llevar a cabo la tarea de compartir ejercicios teatrales, pues muchas veces no los toman en serio, o simplemente no están dispuestos por pena, o por miedo, es importante resaltar sin embargo que en cursos más avanzados como noveno y once los ejercicios teatrales pudieron ser llevados a cabo con total tranquilidad y respeto , y que finalmente tuvieron un resultado acertado dentro de lo propuesto, lo que quiere decir que quizás sea un reto por un lado formar a los chicos menores en el respeto a las artes como el teatro y el hacer que lo vean no como una obligación sino como una herramienta que no solo les sirve para una materia, sino para todas, como una especie de lenguaje en donde no solo aprendemos sino que también trabajamos hacia adentro en los miedos de cada estudiante, en la pena, en cuanto a lo verbal y lo corporal.

En este punto podemos resaltar que el trabajo con grados superiores fue mucho más fácil y estuvo acompañado de mayores disposiciones y resultados.

Nuestra propuesta pedagógica se acompaña de un pilar transversal y es el componente crítico dentro de las clases , los chicos son muy conscientes de su realidad , son chicos que saben que dentro del territorio existen tensiones grandes, masacres, desapariciones, mejor dicho que es un territorio atravesado por la violencia y son capaces de hablar de ello, a pesar del miedo y de que muchas veces ya se cansan de hablar de ese tema pues lo tienen dentro de su cotidianidad, pero existe un factor y es que por ejemplo los chicos de grado octavo son estudiantes que no trabajan si no es por medio de la nota, si no es todo el tiempo con amenaza por parte de algún profesor acerca de la nota y de lo mal que les podría ir si no hacen x o y cosa, asunto que se nos hace muy importante trabajar tanto en el respeto , como en la autonomía de los estudiantes (ver anexo 4) .

Módulos sin aplicar por el contexto de movilizaciones, paro nacional y una pandemia.

Para la realización de los módulos tres y cuatro es necesario hablar del contexto en el que todo sucedió y a su vez nos acogió, pues existieron ciertos acontecimientos que no permitieron que se desarrollaran con normalidad estos módulos y nos vimos en la obligación de reprogramar nuestra visita al Cauca, en más de una ocasión.

Durante el mes de noviembre del 2019, más precisamente el 21, se tenía programada una marcha que desencadenó un paro a nivel nacional, convocada por estudiantes y profesores, a medida que iba avanzando se sumaban más sectores, y a la vez que esto pasaba la movilización se extendía espacial y temporalmente, tuvo alcance hasta el año 2020 en el mes de febrero.

Este contexto no nos permitió viajar al territorio para las fechas que nosotras habíamos programado, teníamos planeado estar en el municipio sobre el 19 de marzo del 2020, fecha por la que se activaron simulacros y posteriormente se declaró emergencia sanitaria, debido al Sars-Cov2. El Covid 19, como coyuntura, no ha permitido ningún tipo de aglomeración, se ha decretado cuarentena obligatoria y cierre de vías. De acuerdo con lo anterior, se nos hizo imposible volver a la escuela físicamente, e incluso las condiciones paupérrimas en las que estructural e históricamente ha permanecido la educación rural en Colombia, no nos permitió dar clases a través de la internet. La mayoría de los establecimientos educativos y maestros se encuentra abandonados por el Estado, en la imposibilidad de impartir clases virtuales, sin computadores ni antenas o tecnología que permita una señal y conexión adecuada de internet;

allí los profesores deben ir casa por casa y asignarle las tareas a sus estudiantes, bajo estas condiciones decidimos hacer la sistematización hasta ese punto, y según lo que hemos vivido y aplicado dentro de la escuela, y con las clases que ya teníamos planeadas.

Para la primera semana teníamos proyectada la construcción del espacio teatral, dentro de esta primera semana creemos que esta construcción hubiera podido unir, y alegrar de alguna forma a los estudiantes, pues son un grupo bastante creativo, además hubiera podido generar dentro del pensamiento de los mismos chicos una apropiación más clara con respecto al teatro, pues teniendo ya un lugar fijo por donde todos los días transitan se implantaría en la memoria de ellos el por qué y el para qué se encuentra ese espacio allí, hubiéramos querido que fueran ellos quienes recrearían una y otra vez ese lugar.

Dentro de esa misma semana se buscaba que allí, en el mismo espacio construido se hablara y se realizaran ejercicios de teatro que fueran de la mano con la memoria y sus raíces, como vimos en las anteriores visitas, pudimos darnos cuenta que para los ejercicios del teatro los chicos son bastantes abiertos y participativos al realizarlos, así que no creemos que hubiera existido algún problema en llevarlos a cabo, sino más bien sería un ejercicio fructífero en donde se empezarían a crear la revitalización y re memorización de los saberes y el volver a las raíces desde adentro, como se deja escrito en el Segundo plan de vida y crecimiento misak, allí ellos lo llaman en forma de espiral, haciendo que se vaya “desenrollando” con los acontecimientos y los avances de la existencia, para luego volver a “enrollarse” hasta otro punto de partida desde el cual comienza otro ciclo, otra etapa, sea personal o colectiva.(Guambia 2.018)

Con la ayuda de los ejercicios teatrales de la memoria los estudiantes en grupos debieron realizar una dramatización que hiciera alusión a los saberes ancestrales que ellos creían pertinente para ser revitalizados, dentro de la escuela siempre se evidenció que los saberes más necesarios para revitalizar serían para los jóvenes misak, su vestuario, el tejido, y los saberes con las plantas mismas, además del papel de la mujer como sabedora.

Para los campesinos el arraigo con la tierra, y la agricultura como forma de mantenimiento de muchas familias.

Aquí en este ejercicio hubiera ocurrido algo bastante interesante que es la reunión de grupos de estudiantes que están conformados tanto por ser misak como por ser campesinos, este ejercicio sería interesante mirar que tipo de saberes pueden llegar a ser en común entre ellos, y cuales hubieran sido los que decidan actuar, que tal si a una chica o campesina le hubiera tocado actuar como una indígena misak, ¿qué sentiría? ¿Qué tendría en común o en contra? , preguntas que cuando sea posible terminar el trabajo en el campo valdría la pena realizar.

Otro tema interesante a tratar dentro de estos espacios , y que hubiera sido interesante revisar es el tema religioso pues , por lo menos la cultura misak y las historias que existen con respecto a su creación y desarrollo de vida en el territorio jamás nombra un dios, pero muchos de estos jóvenes misak asisten a cultos cristianos, por lo que se hubieran podido formar debates bastante interesantes alrededor de ese tema, el curso con el que trabajamos siempre demostró un gran interés por los debates , así que la construcción colectiva de una puesta en escena estamos seguras que hubiese sido una representación muy cargada de reflexión y creatividad por parte de los estudiantes.

Para la segunda semana dentro del territorio se tenía pensado , realizar unos ejercicios teatrales que llevarán a ir recreando de una forma más material el escenario y los saberes ancestrales, por lo que en esta semana se iniciará la creación de las diferentes máscaras con el fin que ellas estarán cargadas de memoria, esta tiene que ser con algo significativo de su historia contada en clases anteriores y deben exponerlas, esta será realizada con materiales que estén a la mano del estudiante y de su territorio. Al pasar a exponer, sus compañeros pueden ayudar a construir más o a quitarle algo a esa máscara.

En esta clase también pensamos que se pudieran dar debates y una escenografía bastante fructífera, pues como en un principio dijimos lo más importante de toda esta creación colectiva es que el fruto será resultado de los mismos estudiantes, de su memoria, de sus sentires. La idea de esta máscara es que en el resultado final se encontraría mucho más pulido y con significado.

Después de esta clase lo que vendría son las clases de una creación colectiva de dos saberes, dentro de los saberes seleccionados y que fueron muy nombrados en la escuela está la importancia de la huerta y las plantas para su vida, llevada no solo en el colegio sino fuera de él, además también de los saberes como el tejido , la danza y la música que representan al ser

misak y al ser campesino, por lo que creemos que dentro de la creación colectiva y durante su creación , pudimos haber visto actitudes tanto de espontaneidad pero también somos conscientes que no todos eran igual de abiertos a realizar las actividades, así que quizás algunos podrían haber ayudado en la creación de la escenografía y otros quizás en el libreto, mientras que a otros que se les facilitaba el habla y el actuar , se permitían ser parte de la obra como actores.

CAPITULO TRATE (CINCO): SEMBRAR Y VIVIR EN TERRITORIO NUPIRAU

En este capítulo lo que haremos es darle un final a nuestro escrito a partir de análisis y conclusiones que todo este recorrido nos dejó y que hoy queremos compartir con el lector, además extender una invitación para seguir construyendo con la educación rural dentro de una comunidad.

Para continuar con la línea del análisis de este trabajo, aquí mencionamos con más profundidad todos esos acontecimientos, experiencias y sentires que nos acompañaron, a nivel personal, a nivel pedagógico y a nivel académico.

Para lograr darle respuesta a la pregunta inicial que nos planteamos: -¿Cómo el estudiante se reconoce críticamente y revitaliza los saberes propios a partir de una propuesta pedagógica que emplea el teatro del oprimido como lenguaje en común? Comienza todo un recorrido alrededor del teatro del oprimido, nosotras llegamos con la clara idea que queríamos innovar dentro de la escuela, utilizando un escenario en donde hubiera cabida para todo, para lo académico, para lo ancestral, para los sentires, y para todos aquellos que estuvieran dispuestos a sumergirse en otras experiencias, así pues que durante el tiempo que estuvimos en la escuela creímos en que esto sería posible, a los mayores y a los estudiantes les animaba la idea y se imaginaban miles de escenarios posibles en donde habrían cámaras, luces, escenarios, gente, una noción muy convencional y occidental del teatro, lo que en parte era bueno, pues con esa imaginación pudimos jugar un montón en los momentos de las clases.

Como futuras licenciadas en ciencias sociales es importante compartir las maneras que fueron funcionales para hacer todo un proceso de enseñanza-aprendizaje a través del teatro, reconocemos como lo hemos dicho en varias ocasiones que no somos profesoras de teatro, pero que a partir de otros escenarios en donde ha sido posible aprender del mismo, montamos toda una práctica pedagógica, es por esto que para alguien que quisiera seguir este camino, ahondar o conocer, es importante que sepa que una de las primeras cosas que hay que hacer

con los estudiantes de una población rural ,para una práctica como esta es: partir desde el contexto social, cultural, familiar y económico que lo rodea:

Así es que, para nosotras conocer al estudiante fue muy importante, para ello en un primer momento hicimos el reconocimiento de su escuela, partimos de los saberes que eran propios de ellos, de conocer a los mayores, sus aulas, de comprender a los estudiantes desde su cotidianidad, y a entablar un diálogo fluido tanto con la comunidad como con los mismos estudiantes.

Cuando el contexto de los estudiantes fue más claro, entonces en ese momento nosotras nos hicimos varias preguntas que nos permitieran pensarnos las clases y los ejercicios de teatro: ¿cómo se desenvuelven los estudiantes en un escenario en el que estarán expuestos al público?, ¿estarán listos para realizar actividades que impliquen el cuerpo y el exponerse ante los demás? ¿Alguna vez los estudiantes han realizado una práctica similar? ¿le gustará? Estas preguntas son fundamentales en el desarrollo de una práctica pedagógica con el teatro, pues estas nos permiten pensar y repensar una clase teniendo en cuenta que no todas las personas están dispuestas a mostrarse, que a algunas se les dificulta y que quizás a otras se les hace mucho más fácil.

Es así que en las primeras clases nos funcionó el tener un diálogo como primera medida preguntándoles a ellos que piensan que es el teatro, qué nociones tienen, y a partir de esto comenzamos con algunos ejercicios corporales que trabajaran el cuerpo y los imaginarios. Es importante aquí la palabra jugar, pues el juego tiene que estar presente con los estudiantes, para lograr generar una confianza entre todos, y para que ellos mismos comiencen a soltarse:

Los primeros ejercicios consistieron en recrear personajes, escenarios, en calentar el cuerpo, en jugar sin hablar, sólo mirándose a los ojos, aquí se hace importante contar que aunque fantaseaban con la idea del teatro, en una praxis para muchos fue difícil, pues la pena se convertía en su mayor miedo, “él qué dirán”, “cómo me veo” , “cómo me ven” fueron puntos difíciles de trabajar con los chicos, no estaban muy acostumbrados a que los vieran, o a ver al otro haciendo cosas fuera de los común, pero si de algo podemos estar seguras es que lograron identificar que esa pena no hacía parte de ellos, que de alguna forma lograron sacar otra parte de si , y dejarla plasmada en aquellos personajes u objetos en los que se convertían, esto pudimos identificarlo después de varias actividades en donde les pedimos que hablaran y

escribieran cómo se sentían realizando estos ejercicios y el para qué les habían servido, pues como profesoras sabemos que lo más importante dentro de este ejercicio pedagógico es el proceso, el saber cómo en cada etapa de este proyecto se sentían y que podíamos mejorar, ya que nosotras no íbamos a enseñarles como ya tuvimos la oportunidad de decir, sino a aprender con ellos, a realizar un trueque de conocimientos, es así que en algunos escritos creados por ellos ,encontramos comentarios como “ *me gusto porque logré dejar la pena*” estos comentarios nos hacía pensar que de alguna forma este trabajo no solo servirá para la formación académica, para la parte ancestral, sino que además al hablar que estamos interactuando con estudiantes campesinos, indígenas, afros, primero son personas y llevan un proceso de aprendizaje diferente, en el que tienen pocos espacios para mostrar otras fases de ellos, este trabajo logra dar cuenta que el teatro sirve para poder reunir a todos en torno a una causa y es la de aprender que existe otro lenguaje que reúna su ser, sus raíces y lo académico. Esto a nivel del teatro del oprimido como praxis dentro del trabajo.

Las ciencias sociales permiten entender un determinado contexto social, pero además de ello acceder y hacer una intervención en él, gracias al componente pedagógico de nuestra formación. A partir de ello decidimos usar el arte como una herramienta que se convierte en lenguaje en común para ser utilizada en el proceso de revitalización de saberes ancestrales, esto respondiendo un poco a las necesidades de la comunidad misak, en donde ellos nos manifestaron la necesidad de hacer dicha revitalización, sobre la cual fue posible hacer numerosos avances usando principalmente la historia escrita y oral, llevada a la representación teatral, además de ello, hacer ejercicios de memoria en donde los estudiantes realizaban procesos de problematización, reflexión e interpretación, y es allí donde la comunidad apropia un lugar de identidad y reconoce su pasado en común.

Además de reconocer una historia propia, compartida con la comunidad misak, el estudiante entabla un diálogo de saberes, en donde se reconoce, escucha y respeta la historia de compañeros que no hacen parte de la comunidad misak, pero además de ello encuentra prácticas, es común que dentro de la escuela todos la ejecutan como comunidad educativa, compartiendo saberes, tradiciones y costumbres que se ven reflejados en la práctica, existe un respeto por la diversidad, pero debemos señalar que la educación propiamente misak, se trabaja, mientras que la educación propia de las diferentes comunidades que habitan la

escuela, no, todos reciben la educación propia misak, así para indígenas nasa, campesinos y afros, no la sea..

Durante varias clases, es importante repetir los ejercicios, nosotras por ejemplo logramos que los primeros ejercicios de mirarse a los ojos, de hablar sin palabras, o de imitar al otro, fueran tomando más seriedad pues a medida que los repetimos iba desapareciendo la risa, la pena y a lo último lograban hacer los ejercicios de forma mucho más organizada y entraban más en confianza al exponerse a los demás.

De esta manera el teatro, en medio de ejercicios, de juegos, de risas, de penas se va convirtiendo en todo un lenguaje por el cual nos comunicamos con todos, entendiendo que en medio de la risa también es necesaria la seriedad sin perder la emoción, entendiendo además que este lenguaje permite transmitir los sentires que muchas veces son minimizados en, las academias.

Algo importante de resaltar es que el lenguaje se produce cuando existe orden y disposición por parte de todos los estudiantes, los juegos y las actividades deben ser orientadas para trabajar desde lo interno a lo externo, es decir que los estudiantes reconozcan su cuerpo, sus capacidades, sus sentires para después si lograr realizar una creación colectiva desde lo aprendido.

Logramos hacer una revitalización de saberes ancestrales en cuanto logramos construir un diálogo, con indígenas nasas, misak y campesinos. Gracias a las historias propias, que además pusieron en evidencia distintas prácticas y costumbres alrededor de los cultivos, danzas, música y tejidos, donde los estudiantes pudieron notar que pese a compartir algunos oficios y costumbres, dentro de sus comunidades se daban de manera diferente, así pues reconociendo diferencias y convergencias, este diálogo les permitió a los estudiantes conocerse y reconocerse a través del otro desde la diferencia, proponiendo nuevas formas de conocimiento que se vieron reflejadas en las representaciones teatrales. Actividades como la elaboración de un árbol genealógico, escritos sobre la rutina, dibujos y representaciones sobre el ser misak, campesino o nasa, y mesas redondas en donde gracias a la creación colectiva, los estudiantes lograron trabajar a partir de la diversidad cultural de la escuela, reconociendo y valorando las particularidades de cada comunidad, construyeron una pequeña muestra teatral en conjunto, que los hizo presentarse como unidad.

El colegio resalta la interculturalidad como un papel importante dentro del mismo, pero se resalta más la cultura misak, en primaria se enseña la lengua *namui wam*, y el traje en un principio para todos los estudiantes fuesen de donde fuesen era el traje de los misak, aquí encontrábamos muchas veces que existían estudiantes campesinos que les gustaba mucho portar el traje tradicional propia, y de la misma forma encontrábamos estudiantes misak que les incomodaba utilizarlo, es esto lo que nos lleva a tener una reflexión en la que no sabíamos cómo entender el porqué de esto, pero que fuimos entendiendo más adelante, pues los chicos indígenas muchas veces prefieren imitar otro tipo de culturas, quieren más bien verse como personas de la ciudad, escuchar, practicar y decir cosas que estén en el exterior y no en su cultura, desean conocer más cosas, les parece anticuado, “pasado de moda” (no a todos) ese traje, o esos saberes.

Sin embargo en el año 2019 la comunidad decide que para los estudiantes campesinos se crearía un uniforme, cosa que no existía allí, y crearon una sudadera la cual ellos utilizaban y los estudiantes indígenas tendrían que intercambiar entre esta sudadera y el traje típico de ellos, cabe decir que dentro de la escuela los estudiantes se respetan y encuentran puntos en común que no los diferencian, allí dentro de la escuela aprenden la importancia de las plantas, la importancia de la huerta, de su traje, las historias propias, los mitos, aprenden de los ancestros, de la tierra de cómo cuidar su territorio, del comienzo del mismo, de la música de allí, de los tejidos, pero muchas veces no existe un intercambio de saberes entre el ser misak y el ser campesino, algo que sí creemos que hace falta, en alguna de las clases logramos con el grado octavo que ellos mismos se dieran cuenta según las actividades que realizan que hay algo en común que los une y es el arraigo por la tierra, y el trabajar por ella.

Teniendo en cuenta lo anterior, nosotras nos dimos cuenta que el teatro aquí juega un rol importante pues, cada uno de estos saberes aprendidos, pueden ser llevados a escena, pero además se puede jugar con los mismos, es decir una profesora o profesor puede hacer que todos estos saberes compartidos y no compartidos se conviertan en herramientas, si un chico sabe tejer, y el otro arar la tierra entonces, como ejercicio podríamos comenzar por hacer un juego de cambio de roles en donde este le permita al estudiante entender el por qué lo hace, cómo lo hace y su importancia, para posterior a esto cada estudiante aportar desde sus saberes, desde eso que no tienen claro los estudiantes y volverlo una posibilidad, una realidad o

una mentira desde el teatro, haciendo una crítica o, mostrando una realidad. sin perder de vista las raíces de cada uno y lo que los une en un escenario como el teatro.

También encontramos que dentro de estas múltiples actividades que ellos realizan, hay actividades por fuera de la academia que se contradice con lo que en la escuela les enseñan propiamente a los misak, y es que muchos de ellos el día domingo asisten a lo que se llama en las iglesias cristianas “el culto”, para nosotras fue algo muy nuevo pues con todo este proceso de la revitalización de saberes ancestrales pudimos darnos cuenta que ellos no son ajenos a un contexto de colonización y que esa dinámica de asistir a culto responde a esa misma, mientras que los mayores hablan de la tierra, las plantas, el cosmos y agradecen a ella, los chicos agradecen a un dios católico, o cristiano, allí en este culto nos cuentan los mismos estudiantes que tienen la oportunidad de aprender nuevas cosas, entre esas a tocar algún instrumento como el piano o la guitarra, y tienen otro espacio de aprendizaje.

Estos aprendizajes que se dan fuera de la escuela, decidimos usarlos como herramientas importantes dentro de las representaciones, pues pese a ser producto del aprendizaje en el culto, reconocemos también que para muchos estudiantes, es la posibilidad de aprender algo que les gusta o les llama la atención, en este caso específico, los instrumentos musicales y aprender a interpretar uno que no es necesariamente propio, allí como profesoras quisimos usar estos conocimientos musicales, como elementos que nutrieron las representaciones teatrales y que además los estudiantes los tienen presentes y los proponen, bien sea porque les gusta o porque ellos ven una utilidad y realmente en el teatro cabe todo aquel que quiera entrar. En la representación final de grado once, justamente uno de los estudiantes sabía tocar el piano, y dentro del proceso de la creación colectiva él propuso música de suspenso que él mismo interpretó en el teclado que además era de su pertenencia. A lo que queremos llegar al señalar este ejemplo específico es: como profesoras logramos entender que más allá de satanizar y quedarnos en la crítica que se le hace a la colonización, es jugar con ella y usarla a favor, luego de hacer una reflexión, tener en cuenta todos los elementos que los estudiantes aportan incluso los que no hacen parte únicamente del proceso de revitalización, hacen que el estudiante se sienta a gusto y represente incluso con más apropiación.

Es por esto que dentro de los ejercicios del teatro quisimos siempre resaltar las raíces , los tejidos , la música, la danza, y su vestuario en el caso de los misak , para que comprendieran que más que unos simples saberes, eran sus raíces y que si estos se perdían había posibilidad de que toda una comunidad pudiera desaparecer, en estos momentos tuvimos la posibilidad de hablar de las luchas que se han generado y que siguen en pie, para seguir luchando por tener una autonomía en su territorio como pueblo indígena, que sabe que es un territorio altamente atacado por el Estado, que solo va en busca de explotación de sus recursos.

Esto nos llevó también a darnos cuenta que este contexto de guerra en el que mantiene el departamento del Cauca muchas veces aburre a los estudiantes, para unos es un tema emocionante, apoyan los paros, apoyan las mingas y reconocen el contexto y el porqué de cada uno de estos, pero también es un tema que después de un tiempo prefieren no tocar, pues este tema de tanto ser tocado , les aburre y dicen los mismo estudiantes :” *todo el tiempo nos los meten en la cabeza y ya es hora de hablar de otra cosa*”(estudiante de grado 8)

Para esta última parte queríamos que el estudiante reconociera su contexto , y es por esto que nuestro referente pedagógico fue siempre la pedagogía crítica, pues esta nos permitía abrir debates, en donde los estudiantes y nosotras estuviéramos al mismo nivel, nos permitía tener un grado de participación más alto y una construcción colectiva y un intercambio de saberes, en una de las clases decidimos realizar un debate con los estudiantes acerca de la minga organizada en el 2019, los alcances y desaciertos de la misma , aquí los estudiantes demostraron que están a la altura de los debates, y que son estudiantes conscientes de su entorno de su realidad y de lo que trae vivir en un territorio como el Cauca, en esta clase pudimos darnos cuenta que la pedagogía crítica es efectiva en cuanto les permite apropiarse aún más de su contexto y así mismo analizarlo, pero esta clase nos hizo también ver que como decíamos anteriormente los estudiantes están cansados de tocar estos temas, y que les hacía falta también otro tipo de clases, por esto conectaba muy bien las clases con los ejercicios pedagógicos del teatro del oprimido, pues sin tocar explícitamente el tema , los ejercicios daban para que estos temas políticos y de su contexto salieran a flote por medio del cuerpo.

En algunos escenarios pudimos darnos cuenta que en la práctica la pedagogía crítica también es compleja de ejercer, y es aquí donde podemos cuestionar y problematizar, pues los

estudiantes están acostumbrado a una educación donde siempre están condicionados por notas, por regaños y a mantener a un profesor o profesora para realizar las cosas, durante el tiempo de las clases notamos que muchas veces era necesario alzar la voz, o hacer algún tipo de amenazas con las notas y era la forma en que ellos se organizaban de forma más rápida, esto nos lleva a pensar que muchas veces a la pedagogía crítica le hace falta ponerse en contexto con los diferentes escenarios por los cuales las profesoras y profesores pasamos y afrontamos, hace falta una pedagogía crítica que hable desde contextos puntuales, pues es difícil llevar un proceso con una lógica de pedagogía crítica con estudiantes que toda su vida se han acostumbrados a la autoridad como forma de autorregulación y autocontrol, como la única manera de hacer las cosas o de poner en marcha algo.

Por otro lado algo que se rescata de la escuela es la lógica comunitaria que manejan a la hora de dar clases, pues al contrario de la educación tradicional, ellos responden a unos antiguos saberes en donde alrededor del fogón aprenden, y es por esto que sus salones son de forma redonda, los pupitres no se encuentran de forma lineal, sino que se mantienen en la forma circular pues de esta manera la energía y el aprendizaje tiene un impacto más significativo, haciendo una ruptura total con la escuela tradicional y su organización.

La propuesta de trabajo a partir del teatro resultó ser innovadora, y es acogida por grado octavo en adelante, allí hay un interés y compromiso, más allá de una nota, realmente a muchos de los estudiantes les gustó la idea de aprender y enseñar a través del teatro, aunque con mucha pena, siempre hubo disposición y un reconocimiento por parte de ellos, al decir que el teatro sería una muy buena herramienta para dejar a un lado la timidez y expresarse mejor en público. Consideramos importante nombrar esto porque además fuimos muy conscientes en notar que una de las fallas en nuestro proceso fue que no hubo realmente una continuidad justamente porque la herramienta no se había trabajado en la escuela, y se debe aprovechar el interés de los estudiantes para potencializar la educación propia, por medio de nuevas herramientas que apropiaran mucho más fuerte el significado de los saberes propios y ancestrales.

Para cerrar con estas conclusiones queremos también contarle al lector que esta propuesta tiene un alcance muy grande también con los profesores que son mestizos y con los profes que hacen parte de la comunidad misma, pues el teatro como lenguaje les permite a ellos en su rol

de enseñanza-aprendizaje utilizarlo para otros campos que son necesarios para los estudiantes, como exposiciones, y debates, pero que así mismo es necesario generar una capacitación a los profesores para que la puedan utilizar con confianza y conocimiento, esto permitiría de alguna forma fortalecer a la comunidad educativa y el rol tanto de los estudiantes como de los profesores.

REFERENCIAS

- Agredo & Marulanda. (1998). "Vida y pensamiento guambiano". Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia. Guambía, Cauca.
- Aranda,, A., Dagua , H., & Aranda, M. (1998). *Hijos del aroiris y del agua*. Bogotá: CEREC/Los Cuatro Elementos/Fundación Alejandro Angel Escobar/Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.
- Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2017). La sistematización como investigación interpretativa critica. Bogotá: El Búho Ltda.
- Barrera, Luna Raul (2.013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales Artículo N° 343
- Cabildo de Guambia. (2011). Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y permanencia del ser Misak en el tiempo y en el espacio.
- Cabildo De Guambia (2012). Tejido de saberes secundaria y media vocacional. Territorio ancestral del pueblo Guambiano.
- Dagua, A., Aranda, M., &n Guambianas, N° 5). Bogotá: CEREC/Los Cuatro Elementos/Fundación Alejandro Angel Escobar/Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular. Obtenido de [http://ww](http://ww Vasco, L. G. (2015). Guambianos, Hijos del aro iris y del agua (Vols. Colección Historia y Tradición. luguiva.net/libros/detalle.aspx?id=4)
- García, C. A. (2013). Una experiencia teatral para la liberación y la transformación en la comunidad del oasis. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. . Bogotá.: Grupo Editorial Norma.
- Jara Holiday, Oscar. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. Estudios y publicaciones ALFORJA. San José – Costa Rica.
- Nachak, A. N. (2014). El derecho Mayor, Antiguo preexistente y vigente de los Misak. Cauca, Silvia.
- Mächler Tobar, E. (2005). "Conserve su puesto. ¡Este no es su escenario!". Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, vol. 19, núm. 36, 299-336.
- Mächler Tobar, E. (2010). "Y, este pobre indio... ¿qué hace por aquí? Teatro indigenista en Colombia: quince últimos años". Boletín de Antropología Universidad de Antioquia.

- Mata, G. A. (2014). Pedagogía Teatral, un aporte mágico-educativo para comunidades indígenas. I encuentro Vikotsky y su legado en la investigación de America Latina.
- Martínez, L. V. (2013). Antropología y teatro: dramatizaciones en una etnografía con nómadas (Col), núm. 39, octubre, 197-211.
- María Isabel González Terreros (2010) La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas, Pedagogía y Saberes No. 36 Universidad Pedagógica Nacional.
- Merlín, S. (2012). El teatro como espacio de Resistencia en comunidades Marginadas. Boletín Iberoamericano de Teatro para la infancia y la juventud, núm. 49, 62-67.
- Obregón, O. (2004). Teatro hispanoamericano. La memoria del teatro indígena y. Cahiers du CRICCAL, 121-124.
- Oliveros, E. P. (2016). La creación colectiva en Noncetá Teatro. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plan básico de ordenamiento territorial, (s.f.). Piendamó Cauca. Recuperado de <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/piendamo/introduccion.pdf>
- Rocha, C. C. (2016). El Laboratorio de Teatro Campesino e Indígena y la construcción de la vida Buena en Tipocó, Yucatán, México. Intercom - RBCCS São Paulo, v.39, n.2, 131-145.
- Velásquez, A. (2001). Desarrollo del teatro indígena latinoamericano: El Gueguence como ejemplo de teatro callejero. Filología y Lingüística XXVII, 123-142.
- Motos, T. y. (junio-agosto 2009). I. Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político de la educación y la terapia. *Ñaque. Expresión Comunicación Educación*, n.59, 6-17.
- Tomás Motos Teruel, A. N. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. : *Revista Internacional de Investigación en Educación*, ISSN-e 2027-1182, Vol. 4, N°. 9, , 619-635.
- Torres, Alfonso, (2013). EL RETORNO A LA COMUNIDAD Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Editores: CINDE EL BÚHO, Bogotá
- Rojas, E. R. (2010). *Inflexión decolonial*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Santiago Castro, R. G. (2007). *El giro decolonial* . Bogotá:: Siglo del Hombre Editores; Universidad central, Instituto de Estudios sociales contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto pensar.
- Ortega, A. A. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*. CLACSO.

Rojas, E. R. (2010). *Inflexión decolonial*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

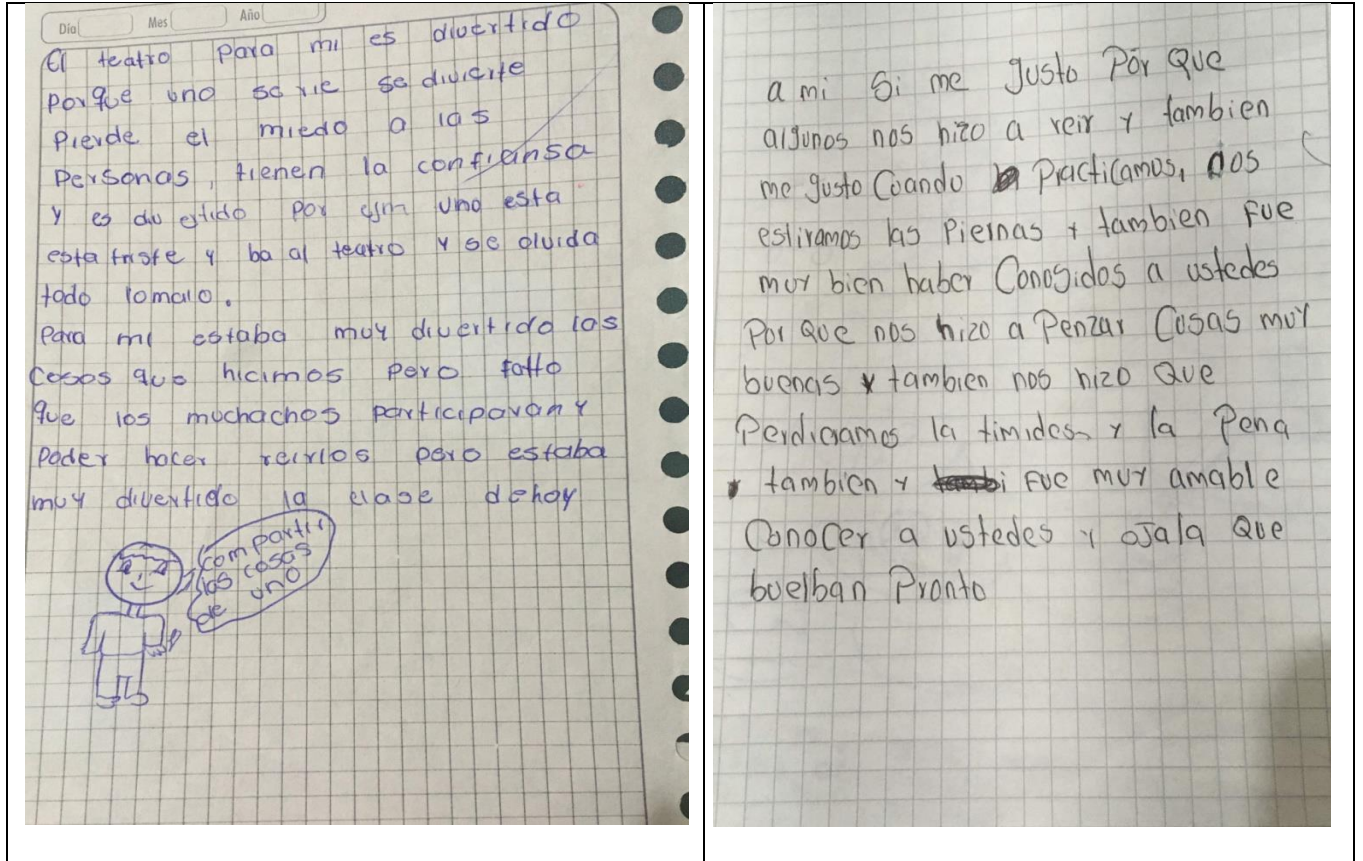
BIBLIOGRAFÍA

- Augusto Boal. (2002). 150 ejercicios y juegos. S.I.
- Boal, Augusto (2002). Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores. Alba Editorial, S.I.U.
- Cabildo de Guambia. (2011). Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y permanencia del ser Misak en el tiempo y en el espacio.
- Cabildo de Guambia 2012 - 2011. (2012). Tejido de Saberes Secundaria. Proyecto Educativo Misak.
- Cabildo de Guambia, 2012. (2012). Tejido de Saberes secundaria media vocacional territorio ancestralguambia, proyecto educativo misak.
- Dietz, Gunther. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica. (S.I.). Ecuador: Abya-yala.
- Jara Holiday, Oscar. (2014). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Estudios y publicaciones ALFORJA. Lima - Perú.
- Guiraud, P. (1972). La Semiología. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Rosana, G. (2011). *La etnografía, Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Signo y Pensamiento XXIV (46).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad luchas (de)
- Walsh, Cathrine. (2013). Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Series de pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala. Quito – Ecuador.

ANEXOS

Fotografías

Anexo 1: (Actividad 1) ¿Les gustaría hacer teatro?, explíquelo en un escrito o en un dibujo)



Anexo2: Charla sobre plantas medicinales



Anexo 3: Actividad de historia oral



Anexo 4: Debate ¿qué paso en el paro?



Anexo 5: Actividad teatral: El espejo



Anexo 6: Actividad teatral: Marionetas



Anexo 7: Muestra de representaciones teatrales



Plan de trabajo

Anexo 8: Propuesta Pedagógica: Plan de trabajo

PLAN DE TRABAJO IMPLEMENTACIÓN MÓDULOS I Y II DE LA PP			
<u>SALIDA 1</u>			
<i>Fecha</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Actividades</i>	<i>Responsables</i>
Día 1:	Establecer acuerdos	Cronograma de la visita	Jesús Cuchillo y estudiantes UPN.
Día 2:	Objetivo	Actividades	Responsables
	Reconocer diferencias y convergencias que le permitan al estudiante conocerse y reconocerse a través del otro desde la diferencia, para empezar a proponer nuevas formas de conocimiento.	En un primer momento realizaremos una presentación de cada estudiante, posterior a esto hablaremos a cerca de la cotidianidad que vive cada uno de ellos, esta cotidianidad será escrita en un papel, estos serán depositados en una bolsa para después ser leído por otro de sus compañeros allí encontraremos divergencias y similitudes entre las culturas de los estudiantes que allí convergen. PARA ESTE DÍA DEJAREMOS UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN A CERCA DE LO QUE SIGNIFICA SER MISAK. hacerlo en un video y el que no tenga como grabar lo escribe	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 3:	Objetivo	Actividades	Responsables
	Generar un encuentro de empatía, en donde el estudiante logre entender y comprender lo que el otro siente y percibe desde el contexto que los convoca, e incluso que encuentre una respuesta a dichos sentimientos.	En esta clase realizaremos un ejercicio corporal que consiste en estar en parejas el compañero A Y B entre estos serán espejos, la idea de esta actividad es poder ponerme en la posición del otro, se realizará una reflexión acerca de entender la	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8

		interculturalidad, lo que nos hace converger en ese escenario.	
Día 4:	Objetivo	Actividades	Responsables
	Identificar saberes y conocimientos propios, pero además de ello compartir historias que serán escuchadas, para aprender y alejarse de discursos o palabras mal logradas, lo intencional resultara ser la creación de un círculo de palabra que permitirá intercambiar a partir de la misma nuevos conocimientos.	Esta clase se basará en que cada estudiante hablará acerca de los conocimientos que a lo largo de su vida a adquirido realizaremos un intercambio de saberes entre los estudiantes, teniendo en cuenta lo que el otro sabe y lo que yo sé y podemos intercambiar, (tejido, baile, escritos) esto con la idea se conocer cómo vive cada estudiante el ser misak, el ser afro, o campesino.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 5:	Objetivo	Actividades	Responsables
	Concretar a partir del material audiovisual un aprovechamiento de las nuevas tecnologías, que además de ello permitirá llevar una sistematización de experiencias propias para posteriormente compartirla con el grupo en general.	Este día se realizará la socialización de videos, y se discutirá a cerca de ellos. Además existirá una tarea en la que los estudiantes tendrán que traer todo lo concerniente a cómo vivieron la minga indígena.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 6:	Objetivo	Actividades	Responsables
	Distinguir diversas posturas frente al contexto actual, local, regional y nacional, que permitirán realizar un diagnóstico de los estudiantes como sujetos políticos, que piensan su presente como generadores de nuevos cambios.	Mesa redonda en el salón Nachak para hablar acerca de las posturas del paro por parte del estado, de ellos, con el material que se pide en la sesión anterior.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 7	Objetivo	Actividades	Responsables
	Lograr manifestaciones a través del cuerpo de manera personal y creativa, generando un nuevo	Actividad teatro del oprimido	Estudiantes UPN,

	lenguaje y nuevas formas de comunicación.		estudiantes grado 8
Día 8	Objetivo	Actividades	Responsables
	Identificar y comparar a través de la historia como los grupos étnicos han logrado y luchado un mínimo de derechos y autonomía, pero además de ello que falta a ese proceso de lucha, reflexionar, pensar y proponer nuevas formas de lucha y resistencia.	Realizaremos una comparación entre las dos últimas constituciones políticas y el papel que juegan en ella las "minorías étnicas como son llamadas allí", para que se puedan ver avances, realidades y el papel de ellos dentro de las mismas.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 9	Objetivo	Actividades	Responsables
	Reconocer y aceptar nuestras posibilidades y limitaciones para reconocer el contexto, conocer a quien está a mi lado y desarrollar el trabajo en equipo y la confianza en los demás.	Actividad teatro del oprimido	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 10	Objetivo	Actividades	Responsables
	Crear nuevos espacios de trabajo en equipo para lograr un carácter de autonomía y responsabilidad.	Hablaremos del trabajo transversal el cual deberán realizar durante el tiempo que nosotras no estemos presentes	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8

PLAN DE TRABAJO IMPLEMENTACIÓN MÓDULOS I Y II DE LA PP
SALIDA 2.

<i>Fecha</i>		<i>PRIMER PARTE</i>	
Día 1:	Objetivo	Actividades	Responsables
	Diseñar un lugar para presentar representaciones teatrales	En esta clase los estudiantes formaran una mesa redonda, en donde todos pensarán y construirán un boceto y/o diseño, de un lugar en donde se puedan presentar puestas en escena, la idea es que el diseño sea propio. No obstante, nosotras como profesoras haremos una	Estudiantes UPN. estudiantes

		presentación de distintos tipos de teatros, para mostrar a los estudiantes algunos ejemplos.	
Día 2:	Objetivo	Actividades	Responsables
	Construir el teatro propio. (Espacio físico)	Partimos del hecho de suponer que nos dieron la autorización de intervenir un espacio del colegio (Esto por el nuevo cambio de rector). Una vez fijado el lugar con los estudiantes, nos valdremos de materiales que hay alrededor del colegio, (Como por ejemplo: la guadua) para poner en marcha la construcción del teatro que anteriormente diseñaron los estudiantes. Esta construcción nos llevara mucho más tiempo, la idea en esta clase es iniciar la construcción.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
<i>SEGUDA PARTE</i>			
Día 3:	Objetivo	Actividades	Responsables
			Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
	Ejercicio de emociones y memoria	Apoyándonos de los ejercicios teatrales presentados en el libro de Boal: Juegos para actores y no actores. Aplicaremos los ejercicios de memoria y emociones, donde el objetivo principal es la exploración de sentimientos a partir de recuerdos, que llevan al estudiante a reconstruir lugares y momentos del pasado. La idea es que cada estudiante (posterior al calentamiento corporal) camine con los ojos cerrados en dirección circular, sin chocar con sus compañeros, y recuerde algo que lo haga enojar, sonreír, gritar o entristecer (los patrones serán los	.

		mismos para todos, por ejemplo: un cumpleaños, una boda o un entierro, y como se sintió en ese momento). La idea es que posterior al ejercicio nos sentemos a hablar de cómo se festejan o celebran algunas tradiciones, pero sobretodo que significa para cada estudiante.	
Día 4:	Objetivo		Responsables
	Elaboración de un árbol genealógico	Partimos de los ejercicios de memoria realizados la clase anterior para construir una historia propia, y para ello cada estudiante empezara la elaboración de su árbol genealógico, esta actividad la iniciaran en clase y la complementaran en casa con sus familiares, pero no queremos que simplemente enuncien los nombres de sus familiares, sino que además de ello, debajo del nombre escriban algo característico de esa persona.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 5:	Objetivo	Actividades	Responsables
	Construir una máscara que represente parte de su historia y su sentir dentro del territorio que habitan, pero que además represente un de esos saberes ligados a su cultura	Los estudiantes en esta clase deberán realizar una máscara, esta será la máscara de la memoria, esta tiene que ser con algo significativo de su historia contada en clases anteriores y deben exponerla, esta será realizada con materiales que estén a la mano del estudiante y de su territorio. Al pasar a exponer sus compañeros pueden ayudar a construirle más o a quitarle algo a esa mascara.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 6:	Objetivo	Actividades	Responsables
	imitar al compañero "maestro" quien se encargará de realizar un ritual social que vaya ligado a su cultura	en esta clase los estudiantes deberán traer las máscaras realizadas en la clase anterior y se realizará un ejercicio del teatro del oprimido con	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8

		las mismas, este consiste en que un actor comienza a hablar y moverse naturalmente y todos los demás intentan captar y reproducir su máscara,	
		TERCERA PARTE	
Día 7	Objetivo	Actividades	Responsables
	En esta tercera parte el objetivo es construir la representación de los saberes ancestrales que se ha tenido más olvidados	ejercicios de calentamiento y expresión corporal	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 8	Objetivo	Actividades	Responsables
	Realizar el montaje sobre e saber ancestral elegido.	el curso se divide en grupos de acuerdo al número de estudiantes, cada uno elegirá entre los saberes ancestrales ya charlados y comenzará a realizar un montaje sobre este , donde representen el mismo, puede ser de forma oral, no oral , con títeres la idea es que sea creación colectiva	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 9	Objetivo	Actividades	Responsables
	Entre todo el grupo visualizar el trabajo de los compañeros , aportando críticas constructivas al trabajo de los ismos	Nos haremos en el salón del teatro y cada grupo realizará la representación creada en la clase anterior.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8
Día 10	Objetivo	Actividades	Responsables
	Hacer el montaje de una representación colectiva	Esta última actividad tendremos que reunirnos todos para generar una sola representación en conjunto con todas las representaciones realizadas por los mismos estudiantes.	Estudiantes UPN, estudiantes grado 8