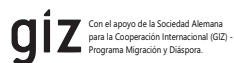


MIGRACIÓN EN EL AULA  
Herramientas para la comunidad educativa



MIGRACIÓN EN EL AULA  
Herramientas para la comunidad educativa

Gustavo Gutiérrez Hernández  
Edna Liliana Guerrero Caicedo  
Natalia Gómez Muñoz  
Patricia Arancibia Araya  
Juliana Lesmes Alvarado



Migración en el aula: herramientas para la comunidad educativa / Gustavo Gutiérrez Hernández ... [et al.]. -- Bogotá : Editorial Aula de Humanidades, 2022.

p. – (Investigar en el aula)

Contiene bibliografía.

ISBN 978-958-5196-58-2 (impreso) -- 978-958-5196-59-9 (digital)

1. Teatro en la educación 2. Prácticas de la enseñanza 3. Pedagogía I. Gutiérrez Hernández, Gustavo II. Serie

CDD: 371.399 ed. 23

CO-BoBN- a1089312

---

© Editorial Aula de Humanidades  
© Red Colombiana para la Transformación de la  
Formación Docente en Lenguaje  
© Gustavo Gutiérrez Hernández © Edna Liliana Guerrero Caicedo  
© Natalia Gómez Muñoz © Patricia Arancibia Araya  
© Juliana Lesmes Alvarado

Colección: *Investigar en el Aula*  
Red Lenguaje: *Experiencias Pedagógicas*

ISBN: 978-958-5196-58-2 (Versión impresa)  
ISBN: 978-958-5196-59-9 (Versión digital)

Con el apoyo de los egresados de Guaviare, de la Maestría en Educación,  
de la Universidad Nacional de Colombia, y la Secretaría de Educación  
Departamental de Guaviare.

Proyecto Profesores al escenario: visibilizando voces migrantes locales a  
través de estrategias pedagógicas teatrales.  
Aluna Minga

Comité de publicaciones, Red Lenguaje:  
Silvia Rey, Cecilia Villabona, Blanca Bojacá,  
Ana Atorresi, Fabio Jurado

Corrección de estilo:  
Silvia Rey

Diagramación:  
Jorge Leonel Pineda A.

Diseño de carátula:  
Fernando González

Bogotá, Colombia  
2022

## CONTENIDO

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
UNO	21
PLANEACIÓN	21
Propuesta inicial	21
Adaptaciones	26
Dos	29
IMPLEMENTACIÓN	29
Organización previa a la implementación	29
TRES	33
EL PORTAFOLIO	33
Profesores al escenario: visibilizando voces migrantes locales a través de estrategias pedagógicas teatrales	34
¿Quiénes somos?	35
Objetivos del proyecto	35
Resultados esperados	36
Segmento teatro: Aprendiendo a jugar	37
Otras estrategias	38
Segmento literatura	40
CUATRO	47
SEGMENTO MIGRACIÓN	47
Contando historias en el aula de clases	47
Anexo segmento literatura	59
CINCO	61
INFORME DE LA IMPLEMENTACIÓN	61

LA CREACIÓN COLECTIVA	119
RESULTADOS Y REACCIONES	129
VALORACIÓN INICIAL DEL PROYECTO	129
AGRADECIMIENTOS	139
BIBLIOGRAFÍA	141

## PRÓLOGO

El género del teatro hace parte de la cotidianidad de los seres humanos. Aparece de manera indirecta en el juego de los niños cuando simulan estar dentro de un juguete (auto, tren, avión o barco) y viajan por espacios imaginarios permaneciendo en un mismo lugar. Así lo son también los sueños nocturnos y los diurnos (soñar despiertos) de los adultos; es decir, representaciones teatrales asociadas con las experiencias de cada día; las fantasías que la mente construye mientras se toma café o al correr por los senderos de los parques, entre los árboles, o al caminar hacia el colegio, la universidad o la oficina son narrativas teatrales asociadas con el estudio, el trabajo, el amor, el deporte y el ocio.

Somos lenguaje porque somos teatro y las representaciones interiores construidas por todo ser humano se exteriorizan cuando aparecen las oportunidades, como las ofrecidas por Aluna Minga alrededor de la diáspora de los maestros y las maestras de Guaviare: la reconstrucción y escenificación desde la creación colectiva de la experiencia de llegada a un territorio desconocido, cuyas imágenes permanecen en la memoria episódica de los migrantes y, por otro lado, la posibilidad de asumir el teatro como una estrategia pedagógica para afrontar la complejidad de las disciplinas escolares.

El teatro como vía etnográfica y como práctica artística es, en esencia, lo que se recoge en este libro a partir de los talleres coordinados por los participantes en Aluna Minga, organización de jóvenes latinoamericanos que habitan en Alemania. De manera acuciosa indagaron en torno a las migraciones de quienes ejercen la profesión docente en una región ubicada entre los llanos orinocenses y la selva amazónica de Colombia (Guaviare) y, considerando las circunstancias sociopolíticas, fundamentaron los talleres de formación pedagógica en teatro. Al reconocer que un alto índice de maestros y maestras de Guaviare provienen de diversas regiones del país

propusieron una alianza con la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Redlenguaje) para iniciar a grupos de docentes en el recurso pedagógico del teatro empezando por la reconstrucción de la memoria y las experiencias propias.

Hacemos teatro en la vida de manera indirecta porque no es intencional el habitus, como llamara Bourdieu (1997) a la reproducción de los comportamientos sociales; el teatro deviene del poder de la mente al reconfigurar las singularidades humanas y prever lo que está por venir. Los seres humanos construimos guiones en el pensamiento sobre cómo proceder para afrontar la complejidad y los retos de la vida. Dichos guiones se desarrollan de forma parcial o con plenitud en el día a día. Este teatro natural es el insumo para el teatro creado como intención artística.

El desarrollo de los talleres coordinados desde Alemania de manera presencial/virtual por Aluna Minga, con el apoyo logístico y académico de Redlenguaje, puso al descubierto la potencialidad histriónica de los maestros y las maestras; primero, los juegos y el afianzamiento afectivo propiciado en la interacción; luego, la literatura como campo de estudio y las categorías que lo solventan; después, la lectura de una obra de teatro —*Kilele, una epopeya artesanal*, de Felipe Vergara— con las aproximaciones interpretativas de los participantes en los talleres; y, finalmente, lo que se espera de quienes leen las narrativas teatrales en el horizonte de la formación: la creación; en este caso se trata de la creación colectiva, cuyo guion es posterior a la representación tal como se muestra en este libro: las representaciones fueron grabadas con audio y video, y luego transcritas en formato de guion; es una estrategia pedagógica factible en todos los niveles educativos para aprender jugando y, en consecuencia, creando.

Respecto a los juegos son determinantes los conceptos sobre el afecto y la emoción y su relación con los aprendizajes; sean los juegos empíricos (jugar billar o dominó, por ejemplo) o los juegos abstractos (las elaboraciones cognitivas en las combinaciones formales del álgebra, por ejemplo), es el *homo ludens* (Huizinga, 1968) y el *homo sapiens* quienes actúan; y, desde allí, el desencadenamiento del *homo faber*, el que sabe hacer con lo aprendido. ¿Es posible esta fusión en las aulas de los distintos niveles educativos? Los talleres condujeron a este interrogante y el mismo constituye un progreso intelectual: aprender jugando o aprender haciendo cosas con las palabras.



Pero cada taller no enseñó, sino que provocó y sin duda la provocación (a pensar o a conjeturar) es el discurso más poderoso para el acceso a los aprendizajes nuevos de cualquier persona: los participantes en los talleres aprendieron a jugar con los conocimientos sociales en el teatro.

Respecto a la literatura es fundamental la distinción entre los referentes de la realidad cotidiana (las narrativas encarnadas en la memoria episódica) y los referentes enraizados en la ficción, cuyos materiales devienen de aquélla. En los talleres se reflexionó sobre los efectos intelectuales de la narración al contar historias y al transformar las historias en literatura, como lo pueden ser los textos en el género del guion desprendidos de la creación colectiva, que se muestran en la parte final de este libro. El ejercicio ha de multiplicarse en las aulas de todos los grados, ciclos y niveles educativos, en la perspectiva de asumir los aprendizajes a partir del juego, pues incluso las teorías más complejas son susceptibles de la recontextualización a través de la narratividad teatral.

Una obra literaria como *Kilele, una epopeya artesanal* detona el pensamiento del lector de tal modo que la historia, las ciencias, la filosofía y la antropología se enhebran como voces en esa especie de diálogo interior implicado en la interpretación. Las intervenciones de los talleristas son reveladoras de la atención, la tensión y la conmoción producida por la configuración simbólica de los eventos narrados en el texto dramático. Es la recepción estética de los maestros y las maestras lo que presenciamos en estos talleres, lo cual es una señal del fortalecimiento de las competencias comunicativas, tan esenciales en el trabajo con los estudiantes. Por esta razón, y muchas otras, Redlenguaje-accedió a la alianza con Aluna Minga, y este libro es el mejor referente para mostrar sus efectos pedagógicos. Redlenguaje reconoce la idoneidad y experticia de Edna Guerrero, Natalia Gómez, Patricia Arancibia y Gustavo Gutiérrez en el modo de monitorear los talleres sobre pedagogías teatrales en la modalidad remota; lo constata este libro.

FABIO JURADO VALENCIA

Coordinador

Red Colombiana para la Transformación de la

Formación Docente en Lenguaje

Profesor, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia



## INTRODUCCIÓN

Este libro es polifónico en varios sentidos. En sus páginas se encuentran simultáneamente testimonios, informes, reportes y reacciones de un proyecto realizado en el departamento del Guaviare en Colombia. La polifonía de este texto está también en las voces que lo componen, pues al mismo tiempo el lector encontrará los pronunciamientos de los organizadores, las organizaciones asociadas y las personas que tomaron parte en la ejecución del proyecto.

Mediante este libro queremos dar cuenta de la experiencia del proyecto *Profesores al escenario: visibilizando voces migrantes locales a través de estrategias pedagógicas teatrales*, implementado en cuatro territorios en el departamento de Guaviare (San José del Guaviare, Calamar, El Retorno y Miraflores) en Colombia, en octubre de 2021. Junto a este primer objetivo, el libro es también una base potencial en la posibilidad de que cualquier lector tenga las herramientas esenciales para reproducir y volver a ejecutar el taller —o una versión modificada del mismo— en diferentes lugares y momentos. Así pues, este libro es tanto de las comunidades y redes que participaron en la implementación de «Profesores al escenario», como de cualquier persona que tenga interés por desarrollar un proyecto similar en su comunidad.

En pocas palabras, el proyecto buscó a través de la formación en pedagogía dramática crear un espacio de intercambio, con los maestros y las maestras, de estrategias innovadoras basadas en la creación teatral para complementar su propio repertorio como profesionales de la educación. Uno de los objetivos fue fortalecer las capacidades de innovación y creatividad en los procesos educativos, en una etapa en la que los niños y los adolescentes esperan que la escuela entronice con las dinámicas de la virtualidad y sus expectativas globales.

Así pues, concebido como una herramienta de actualización para la formación docente, el proyecto «Profesores al escenario», diseñado desde 2020 por Aluna para su desarrollo presencial y adecuado en la modalidad virtual en 2021, dadas las circunstancias de la pandemia, se centró en tres ejes: migración, literatura y teatro. Estos ejes fueron presentados a 60 docentes del departamento del Guaviare mediante una serie de talleres de tres días en los que los docentes y los organizadores participaron de forma conjunta.

En cuanto a los organizadores, el proyecto contó con el apoyo del Centro para la Migración Internacional y el Desarrollo (CIM) de Alemania; la Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje<sup>1</sup> (Redlenguaje) y la fundación Aluna Minga (en Alemania). Dentro de los organizadores se encuentran también el equipo de talleristas, quienes —entre otras tareas— tuvieron a cargo la planeación de los talleres para los docentes, la elaboración del contenido y los materiales didácticos y el acompañamiento durante el desarrollo de los talleres; así también, participaron camarógrafos y técnicos de apoyo en el uso de las herramientas digitales.

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Redlenguaje) está constituida por maestros y maestras de todos los niveles educativos que trabajan con la pedagogía por proyectos. La Redlenguaje fue fundada en 1998 y hace parte de la Red latinoamericana con el mismo nombre. En la Redlenguaje participan grupos de docentes que constituyen los nodos; son 24 nodos regionales que cubren el norte, el centro, el oriente y el sur de Colombia; la participación de los docentes es voluntaria y sus actividades son registradas por ellos mismos en la autoevaluación anual del desempeño docente. Redlenguaje es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro; no tiene funcionarios sino colaboradores.

La Redlenguaje tiene una junta nacional con la personería jurídica correspondiente; cada nodo está coordinado igualmente por una junta en la que participa el coordinador o coordinadora del nodo, quien convoca a paneles, conversatorios, conferencias y talleres. Asimismo, Redlenguaje tiene un comité de publicaciones cuya función es apoyar la sistematización de las experiencias pedagógicas y seleccionar los escritos para la publicación. En el

---

<sup>1</sup> Razón social de la Red Lenguaje en su registro como Entidad sin Ánimo de Lucro (ESAL) ante la Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia, para efectos legales y de administración pública.

portal virtual de la Redlenguaje<sup>2</sup> se encuentra una decena de libros en PDF para descargar gratuitamente. Los libros son un recurso en la planeación y el desarrollo de los talleres en los distintos municipios y en las zonas rurales que requieren de sus aportes en los procesos de formación permanente de docentes.

Las dinámicas de Redlenguaje giran en torno a los talleres regionales, nacionales y latinoamericanos en los que se discuten los avances de los proyectos pedagógicos, unas veces propuestos por los docentes y otras por los estudiantes; Redlenguaje considera que lo más relevante es el desarrollo de los proyectos liderados por los mismos estudiantes con el monitoreo académico de los docentes innovadores. Los talleres nacionales se desarrollan en mesas de trabajo con temas específicos: lectura y literatura; escritura, oralidad y escucha; primera infancia; democracia e interculturalidad; formación docente y la evaluación en la pedagogía por proyectos. Las ponencias son presentadas de manera grupal y dan cuenta del trabajo en equipo entre los docentes, los estudiantes y muchas veces las familias.

Si bien la gravitación de la Redlenguaje lo constituye el lenguaje, no se trata del lenguaje como área curricular sino el lenguaje como práctica transversal en la educación; en consecuencia, en la Redlenguaje participan docentes de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física y artística. La intersección de los campos disciplinares subyace en la innovación y en la investigación, inherente en el trabajo con proyectos pedagógicos.

De otro lado, Aluna Minga es un colectivo creado en Alemania con integrantes de diferentes nacionalidades cuyos intereses comunes giran alrededor del intercambio entre Alemania y Latinoamérica, especialmente enfocado en Colombia y Ecuador. Con base en los problemas que más aquejan a Latinoamérica, las actividades del colectivo se desarrollan en tres campos: cultura e integración, orientación y educación para el desarrollo con paz y ambiente sostenible. Aluna Minga quiere ayudar a la construcción de un mundo en el que las próximas generaciones vivan en un ambiente más justo, tolerante, en paz y solidario. Un mundo en el que las personas sean conscientes y responsables de las consecuencias de sus actos y al mismo tiempo libres para cuestionar, analizar y expresar sus opiniones.

---

<sup>2</sup> Para acceder a los contenidos de la página web de la Red Lenguaje diríjase al siguiente link: <https://www.lenguaje.red>

Aluna Minga es un colectivo de personas que desde Alemania y Europa visualiza la realidad social, política y cultural de América Latina y procura establecer conexiones con los contextos alemanes y europeos. Para lograr este objetivo, el colectivo gestiona espacios para informar y debatir sobre los problemas que afectan a las comunidades migrantes y a sus integrantes, especialmente cuando las personas migran desde países en conflicto. A partir de este intercambio internacional de conocimientos, Aluna Minga fortalece el vínculo con los países latinoamericanos desde una mirada sistemática, crítica y constructiva, además de fomentar modelos y soluciones, alternativas y solidarias, mediante diferentes proyectos sociales. Además, el colectivo apoya y empodera a la comunidad de migrantes latinoamericanos mediante actividades culturales, psicosociales y de educación para el desarrollo, las cuales resaltan simultáneamente los valores positivos de los países y culturas que conforman a Latinoamérica.

El grupo de talleristas está constituido por cuatro personas:

**Natalia Gómez:** Antropóloga colombiana egresada de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá. Vivió alrededor de cuatro años en Alemania, mientras desarrollaba estudios de maestría y actualmente reside en Italia, realizando estudios de doctorado en *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*. Natalia ha hecho parte de diferentes iniciativas de investigación académica y de trabajo aplicado relacionadas con la migración, la movilidad y las vidas de las personas migrantes en Alemania, Ecuador, República Dominicana y Colombia.

**Edna Guerrero:** Nació en Colombia. Es periodista de la Universidad de Antioquia y desde 2021 empezó sus estudios de doctorado en la modalidad de cotutela en la Friedrich Alexander Universität (FAU), en Alemania, y la Universidad Nacional de Colombia. Edna participa en iniciativas radiales comunitarias donde promueve temas relacionados con migración, medio ambiente, feminismo y derechos humanos.

**Patricia Arancibia:** Nació en Chile. Es profesora de Inglés y Literatura inglesa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Además de su rol como profesora de Inglés, Patricia ha trabajado como profesora de teatro y español para migrantes y adelanta estudios de maestría en Alemania, concentrados en performatividad y educación.

***Gustavo Gutiérrez Hernández:*** Nació en Colombia. Vive en Alemania desde 2017 donde cursó los estudios de maestría. Es Literato de la Universidad de los Andes, en Colombia, y cursa los estudios de doctorado en la Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Gustavo ha colaborado en proyectos sobre estudiantes migrantes y ha participado en eventos de aclimatación para estudiantes internacionales.

El proyecto sobre “Profesores al escenario” nació en 2019 a partir de la experiencia de Natalia Gómez en Ecuador con personas migrantes colombianas que llegan a ese país en busca de asilo y de refugio; el trabajo lo realizó gracias a una iniciativa de cooperación entre Alemania y América Latina. La experiencia motivó a Natalia a buscar otras formas de establecer contacto y ayudar a comunidades víctimas de la violencia en Colombia. Al regresar a Alemania, Natalia conoció la convocatoria del Centro para la Migración Internacional y el Desarrollo y avizó la oportunidad de realizar un nuevo proyecto social en Colombia. Cabe señalar que un proyecto para dicha cooperación requería de un equipo de trabajo; entonces buscó entre sus colegas, compañeros y amigos una forma en la que los conocimientos del grupo de migrantes en Alemania contribuyera a estructurar un proyecto juntos, que beneficiara a los territorios marcados por la violencia y la desigualdad en Colombia. Desde su concepción, el ideal del proyecto era beneficiar a las comunidades con las que se desarrollaría.

En el momento de constituir el equipo para el proyecto, Natalia entendió la necesidad de reunir a personas de diferentes formaciones académicas-profesionales. De esta manera, el equipo se constituyó con profesionales de ciencias sociales, humanidades, pedagogía, estudios literarios y estudios culturales. Así, la iniciativa se benefició de los diferentes puntos de vista y se enriqueció desde su concepción gracias a las discusiones interdisciplinarias propiciadas en la elaboración del proyecto.

Una vez constituido el equipo de base —Natalia, Edna, Patricia y Gustavo— las discusiones giraron en torno a qué tipo de proyecto podría ser implementado con objetivos realizables a corto plazo, con potenciales repercusiones a mediano e incluso largo plazo. Entonces se tuvo en cuenta la experticia de la Redlenguaje, sus conexiones, la trayectoria y la importancia de descentralizar la formación docente más allá de las ciudades principales de Colombia.

El equipo seleccionó a la región de Guaviare —desde mediados del siglo XX azotada por los conflictos internos de Colombia— debido a sus potencialidades culturales y medio ambientales para implementar el primer proyecto. Gracias a los contactos de la Redlenguaje se decidió desarrollar el proyecto con los docentes de las comunidades educativas a las que Redlenguaje ha apoyado. Se iniciaría considerando el efecto de bola de nieve en el que los docentes puedan multiplicar lo realizado en los talleres dentro del aula de clase con sus estudiantes.

Para estructurar los contenidos del taller se consideraron las competencias comunicativas y las expectativas que entran en juego en las comunidades educativas y en la labor docente. Conscientes de la dificultad de crear un contenido que fuera completamente útil para todos los docentes de las distintas áreas del conocimiento, el equipo decidió concentrarse en el teatro y la literatura dado que son dos ámbitos que atañen a la cotidianidad de los colegios. Esto quiere decir que con «teatro» se asume no solo la puesta en escena, sino también el lenguaje corporal, la proyección de la voz y las interacciones, entre otras características. Por otro lado, en cuanto a la literatura, el proyecto concibe como actos literarios tanto el leer como el escribir piezas de literatura. Estas nociones básicas posibilitaron construir un material mucho más amplio en aras de su posible uso en áreas más allá de las humanidades en el contexto de preescolar, primaria y bachillerato.

El libro nació también de estas primeras discusiones. En el momento de pensar en las posibilidades de reproducción y de ejecutar el proyecto en otras regiones de Colombia y Latinoamérica, el equipo concibió la elaboración de un texto en el cual se presentara el proyecto y pudiera ser un material de base para que otras personas y comunidades puedan crear sus propias versiones del taller. Y es precisamente pensando en esta reproductibilidad que el libro se crea tanto en una versión física como digital, exento de derechos de autor y de acceso abierto para que cualquier persona pueda utilizar el proyecto realizado y crear su propia versión.

El lector encuentra una descripción del horizonte del proyecto, en el capítulo «Planeación», basada en el diálogo entre las organizaciones asociadas, así como los objetivos generales y específicos, además de las adaptaciones que la pandemia del COVID-19 obligó a incorporar. En el capítulo «Ejecución» se da cuenta del proceso metodológico y de los resultados del



proyecto: 1) la organización inmediatamente anterior a la implementación de los talleres en Guaviare (reuniones con entidades locales, logística, etc.); 2) el material de base usado durante los talleres (portafolio); 3) un informe que da cuenta de cómo se desarrollaron las actividades de implementación con la comunidad docente; 4) resultados y reacciones que la experiencia de los talleres generó. Por último, se exponen breves recomendaciones para mejorar la experiencia de los talleres con la esperanza de crear una nueva versión que se ajuste aún más a las necesidades de las comunidades educativas, en las que nuevas adaptaciones de este proyecto tengan lugar.

Es necesario reconocer que el reto mayor, ligado al proyecto, fueron las dificultades que la pandemia del virus COVID-19 impuso a los equipos de trabajo y a las comunidades educativas que hicieron parte de la implementación. Por esto, el libro es también un testimonio a la forma en que el proyecto pasó de una concepción ideal de implementación, a una en la cual los retos de la pandemia obligaron a adaptarse a las circunstancias registrando el increíble trabajo hecho por las organizaciones y los docentes, a través de la simbiosis entre orientación remota y orientación presencial in situ.





Imagen 1. Viaje en lancha, Guaviare, Colombia.  
Fotografía de los coordinadores del taller.



## UNO

### PLANEACIÓN

#### PROPUESTA INICIAL

Una vez concebidas las bases del proyecto, el siguiente paso fue la postulación ante la CIM y la consecuente planeación detallada, junto con las organizaciones asociadas, para coordinar los objetivos y contenidos del proyecto. Este proceso duró casi dos años e incluyó reuniones formales con las organizaciones para solucionar cuestiones administrativas, financieras y legales.

Atendiendo a las necesidades, tanto de las organizaciones como de la comunidad educativa en Guaviare, el proyecto plantea dos objetivos fundamentales:

- 1) Actualizar y complementar el repertorio de herramientas pedagógicas de los docentes mediante estrategias innovadoras basadas en la creación teatral e intercambio de conocimientos y experiencias sobre migración.

- 2) Tener consciencia sobre las complejidades de los procesos migratorios en sus comunidades y de la importancia de fomentar redes de empatía y solidaridad, especialmente entre los miembros de las comunidades educativas que tienen antecedentes migratorios; es importante señalar que aproximadamente el 70% de los docentes de Guaviare hacen parte de lo que puede llamarse la diáspora pedagógica, pues provienen de Chocó, Huila, Tolima, Valle, Sucre, Atlántico, Magdalena y Cundinamarca, entre otras regiones de Colombia.

A partir de los objetivos generales, se desprenden también objetivos específicos dentro del proyecto; así, ligado al primer objetivo:

- Al final del taller los profesores comprenden el propósito y las ventajas de utilizar estrategias pedagógicas innovadoras en el aula.
- Al final del taller los profesores manifiestan el interés en aplicar estrategias pedagógicas basadas en técnicas teatrales en sus planes pedagógicos.
- Al final del taller los profesores expresan que sus habilidades comunicativas y creativas se han actualizado y mejorado.
- Al final del taller los profesores identifican y diferencian estrategias pedagógicas basadas en el teatro y asocian su utilidad con la asignatura o área curricular a su cargo.

Ligado al segundo objetivo:

- Al final del taller los profesores reconocen y examinan la relevancia de la migración en sus comunidades educativas y en las aulas.
- Al final del taller los profesores manifiestan su interés por conocer más sobre el impacto de procesos de migración en sus comunidades educativas particulares.
- Al final del taller los profesores reconocen su propio papel en la dinámica migratoria y la importancia de su experiencia migratoria personal en la comunidad educativa.
- Al final de la experiencia los profesores reconocen el importante papel que tienen los miembros de la comunidad educativa con antecedentes migratorios (Empatía).
- Al final del taller los profesores formulan mensajes críticos vinculados a conceptos migratorios, lenguaje y léxico.

Valoración Inicial	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En el último año, he tenido acceso a capacitaciones y talleres para actualizar mis habilidades de trabajo docente					
En mi carrera como docente he podido aprender, conocer y/o utilizar estrategias pedagógicas basadas en el teatro					
En el contexto educativo la migración es un tema relevante					
Me siento capacitada/o para hablar acerca de los efectos de la migración en mi vida y en mi contexto de trabajo					

Tabla 1. Matriz de valoración inicial  
Fuente: Diseño de Aluna Minga

	Valoración final	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
T E A T R O	Conozco algunas estrategias pedagógicas, basadas en el teatro, y puedo aplicarlas en mi trabajo como docente					
	Las herramientas de análisis literario me permiten mejorar la comprensión de textos y relacionarlos con mi entorno					
	El teatro y la literatura pueden fomentar la empatía en el contexto educativo					
	Contar historias tiene la potencialidad de ayudarnos a expresar sentimientos y creencias					

M I G R A C I Ó N	Entiendo conceptos como migración, persona migrante, destierro y movilidad.					
	Puedo relacionar conceptos como migración, persona migrante, destierro y movilidad a mi experiencia y la experiencia de otras personas miembros de la comunidad educativa					
	La migración tiene efectos en mi vida y en mi contexto de trabajo					
T A L L E R	Me siento satisfecha/o/e con el contenido de este taller					
	Me siento satisfecha/o con la preparación logística de este taller					
	Me siento satisfecha/o con la labor de las personas talleristas					
	Participar en este taller me permitió actualizar y complementar mis habilidades en el trabajo como docente					

Tabla 2. Matriz de valoración final (después de la implementación de los talleres)

Fuente: Diseño de Aluna Minga

Este breve cuestionario pertenece al conjunto de documentos que el equipo denominó «Portafolio». En él se encuentran las actividades correspondientes a cada bloque temático y el material necesario para realizarlas<sup>3</sup>, junto con los permisos correspondientes para el manejo de datos y la publicación del material creado por los docentes. Asimismo, el proyecto también entrega a las comunidades participantes una colección de literatura colombiana y teatro, en cuyos títulos destacamos, entre otros:

<sup>3</sup> Si el lector desea consultarlo de inmediato, este se encuentra en el segmento «Portafolio» en Implementación.



- Kilele. *Una epopeya artesanal*, Felipe Vergara Lombana  
*Colección Teatro Colombiano*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Los papeles del infierno*, Enrique Buenaventura
- Realidades y utopías de las artes escénicas*, Olga Elena Vásquez
- La construcción del personaje*, Constantin Stanislavski
- Comedia colombiana Teatrova siglo XXI*, Carlos Parada
- Primer llamado. Antología de la Red Nacional de Dramaturgia*, Taller de Edición Rocca
- Teatro Taller de Colombia. 40 años de teatro callejero*, Mario Matallana,
- El dramaturgista y la deconstrucción en la danza*, Álvaro Fuentes Medarno
- Teatro siglo XIX. Compañías nacionales y viajeras*, Marina Lamus Obregón
- La siempreviva*, Miguel Torres
- Español, lengua mía y otros discursos*, Pablo Montoya
- Río muerto*, Ricardo Silva
- Guayacanal*, William Ospina
- Donde nadie me espere*, Piedad Bonnett
- La perra*, Pilar Quintana
- Ahí les dejo esos fierros*, Alfredo Molano
- El beso de la Gioconda*, Juan Manuel Roca
- Huellas en el agua*, Antonio Correa
- Los ejércitos*, Evelio José Rosero

Se distribuyeron aproximadamente 60 títulos distintos de obras literarias y de libros sobre pedagogía por proyectos. Los libros se entregaron a los docentes para su uso profesional y algunos para las bibliotecas de las instituciones educativas o municipales.

Además del equipo de talleristas y la ayuda logística proporcionada por Redlenguaje, el proyecto también tuvo en cuenta la necesidad de contratar personas a cargo de la recolección de testimonios, datos y fotos sobre la implementación del taller. Junto a las personas encargadas de tomar las fotos y los videos, se planteó la posición de un/a «experto/a en escritura» quien

tendría como tarea principal tomar notas y llevar un registro escrito de la implementación del proyecto, para después elaborar un informe escrito sobre lo ocurrido en los talleres<sup>4</sup>.

En su primera versión, la implementación del proyecto se planeó para ser desarrollado con una duración de tres días en cada locación seleccionada (en los cuatro municipios), considerando un horario durante las mañanas en la perspectiva de abordar la lectura de los materiales, y en las tardes para la discusión y la experimentación teatral. Además, cada eje temático tenía una duración de al menos 120 minutos con adecuadas pausas. La planeación original se realizó de tal forma que se contó con suficiente tiempo para explicar los temas, realizar las actividades sin restricciones de horario y, además, tener un espacio y tiempo al final de cada sesión para la retroalimentación por parte de las comunidades y las potenciales entrevistas personales a los participantes.

## ADAPTACIONES

Debido al surgimiento de la pandemia ocasionada por el COVID-19, el proyecto atravesó diferentes modificaciones. Aunque las organizaciones mantenían el apoyo al proyecto, diferentes factores dificultaban la implementación original prevista. Las recomendaciones y restricciones sanitarias relacionadas con la pandemia cambiaban de forma imprevista; para el equipo fue un enorme reto coordinar los diferentes nodos del proyecto pues cada grupo de trabajo estaba condicionado por el lugar en que se encontraba. Así pues, las restricciones que tenía el equipo en Alemania no eran las mismas que las del equipo de Bogotá ni de los equipos y docentes en Guaviare.

En un primer momento, se discutió la opción de aplazar la ejecución del proyecto para marzo o abril del año 2022. Esta opción fue descartada porque la financiación del proyecto exigía una implementación más temprana y, además, el calendario académico en Colombia no permitía que los docentes se tomaran días fuera de sus labores escolares en esos meses. Ante esta situación, el equipo decidió mantener el cronograma original, concentrado en octubre, ya que coincidía con una semana en la que los estudiantes de los

---

<sup>4</sup> Ver Informe de implementación en el capítulo siete.

colegios en Colombia tienen receso; los docentes se actualizan o realizan los balances pedagógicos programados por las autoridades escolares.

Debido a las restricciones en cuanto a reuniones concurrencias en espacios cerrados, previendo los riesgos de un potencial contagio del COVID-19, se consideró la posibilidad de adelantar los talleres en línea con los docentes en sus propios hogares para, de esta forma, evitar reunir grupos de personas en espacios sin adecuada ventilación. Sin embargo, las limitaciones de la infraestructura digital y la inestable conectividad en los territorios del Guaviare no lo posibilitaron. Con la información y la cooperación de Redlenguaje se tomó la decisión de realizar los talleres de forma híbrida: los docentes se reunirían de forma presencial en locaciones dentro de sus territorios, con grupos de 10 o máximo 12 docentes, y el equipo de talleristas se conectaría vía Zoom. Redlenguaje logró encontrar en los cuatro municipios de Guaviare lugares con una ventilación adecuada, que permitía mantener una distancia segura entre los docentes y los equipos de apoyo. En términos financieros, este cambio permitió usar los fondos —destinados en un principio para financiar los viajes de los talleristas— en la compra de internet satelital en las locaciones y material extra de apoyo para la realización de los talleres en los tres municipios más retirados, mientras el grupo del municipio más cercano a la capital decidió concentrarse allí, por la garantía de la conectividad.

Aunque esta opción solucionó el problema de implementación y conectividad, el cambio en las condiciones también obligó a hacer modificaciones en la duración de los talleres. Al tomar en cuenta el limitado tiempo que la semana de receso ofrecía para la implementación del proyecto —más los problemas de comunicación (pruebas con el internet satelital mostraron conexiones inestables), y la dificultad de mantener la coherencia y la participación activa con un modelo híbrido de implementación—, el equipo tomó varias decisiones que definieron las nuevas dinámicas del proceso:

- 1 Reducir el tiempo de los talleres a 3 horas por día.
- 2 Realizar los talleres simultáneos en tres locaciones.
- 3 Considerar en las actividades de divulgación la creación de un podcast sobre la implementación de los talleres.
- 4 Se realizó, por último, un evento final de cierre en San José del Guaviare entre los días 29 y 30 de abril, y 1 de mayo, de 2022, en el que la com-

pañía de teatro Luna Llena —surgida del proyecto— realizó una puesta en escena de la obra *Los papeles del infierno (La Maestra y la Autopsia*<sup>5</sup>). Además, se presentaron los tres libros previstos en el proyecto, dos de los cuales recogen los resultados de investigación en educación de docentes rurales de Guaviare, participantes en el taller; el cierre consideró una exposición de libros, la realización de lecturas, conversatorios y conferencias.

---

<sup>5</sup> Escrita en 1968, esta obra nos narra la historia de una joven maestra que recuerda varios sucesos, mientras permanece sentada en un banco. Nos cuenta cómo fue su padre asesinado y cómo fue brutalmente violada, lo cual la lleva a la muerte por depresión.

## Dos

### IMPLEMENTACIÓN

#### ORGANIZACIÓN PREVIA A LA IMPLEMENTACIÓN

Una vez solucionados los retos que la pandemia impuso sobre la planeación de la implementación, el proyecto continuó su curso. A partir de mayo de 2021 hubo reuniones periódicas de las organizaciones asociadas y el equipo de talleristas. Además de las discusiones sobre aspectos logísticos, estas reuniones también sirvieron para concretar y evaluar los contenidos de los tres ejes (teatro, literatura y migración) que se presentarían a los docentes.

Paralelo a estas preparaciones, Redlenguaje envió a su coordinador a San José de Guaviare, a principios del mes de septiembre, para garantizar el respaldo de la Secretaría de Educación Departamental y definir los roles de apoyo, participación y logística que tendrían los miembros de Redlenguaje en Guaviare. Con el apoyo confirmado por parte de la Secretaría de Educación, una nueva reunión entre todas las organizaciones participantes tuvo lugar. En esta reunión se acordó un plan de contingencia en caso de que la conexión a internet se perdiera debido a las condiciones de las locaciones. Se ratificaron las fechas de la implementación para los días 13, 14 y 15 de octubre, con una duración presencial de 3 horas y una pausa para refrigerio.

Como plan de contingencia se acordó que el equipo de talleristas grabaría de antemano las indicaciones de los talleres; las personas encargadas del apoyo logístico en el sitio tendrían copia de este material, descargado en sus dispositivos para reproducir sin conexión a internet. Para ayudar más con la implementación híbrida, junto con la Secretaría de Educación, se

acordó tener profesionales de apoyo especializados en comunicación virtual en los cuatro municipios. Otras reuniones subsecuentes tuvieron lugar entre integrantes de la Redlenguaje y sus nodos en los lugares de implementación para discutir los contenidos del taller, la promoción entre los docentes y otros aspectos afines.

A partir del domingo 12 de septiembre se divulgó en los territorios seleccionados para la implementación, una circular oficial con la convocatoria para participar en los talleres. En dicha circular se menciona el apoyo de la Secretaría de Educación, de los egresados de la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, y de las organizaciones asociadas. Además del nombre del proyecto, en la circular se mencionan los objetivos generales y algunas de las actividades que se llevarían a cabo para proporcionar a los docentes una mejor idea sobre los contenidos específicos de los talleres. Además, se mencionan los estímulos para los docentes que participarían en los talleres:

- Certificación de Aluna Minga —Alemania— y Redlenguaje —Colombia—.
- Dotación de una colección de libros de literatura colombiana contemporánea y de dramaturgia.
- Apoyos logísticos cuando haya inconvenientes con la conectividad.
- Dotación de unidades digitales o equipos informáticos.
- Publicación de una memoria del evento y dos libros.
- Publicación de cinco podcast y registros audiovisuales acerca del proyecto y sus impactos en Colombia, América Latina y Alemania (ver portal virtual de Redlenguaje).

Finalmente, el 12 de octubre, el coordinador de Redlenguaje informa que la pandemia está controlada en Guaviare, pero que se van a tomar todas las precauciones de bioseguridad para el taller: salones grandes y ventilados, distancia entre las personas y grupos pequeños. Asimismo, el coordinador informa sobre el cansancio general de los docentes debido a las condiciones de trabajo que la pandemia ha impuesto a su labor educativa. Por esto fue fundamental que los grupos se constituyeran de forma voluntaria y no como una «capacitación» obligatoria e institucional.

Una vez cerrada la convocatoria, 65 docentes se inscribieron a los talleres: San José: 26 personas distribuidas en dos salones con 13 personas en cada uno (representativos de San José y El Retorno).

Calamar: Un salón con 12 personas.

Miraflores: Un salón con 15 personas<sup>6</sup>.

De estas locaciones, las instituciones educativas participantes —con al menos un docente— fueron las siguientes:

Institución Educativa Manuela Beltrán

Institución Educativa Santander

Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural (CDR)

Institución Educativa López Calle (El Capricho)

Institución Educativa Agua Bonita

Institución Educativa San José Obrero

Institución Educativa Caño Blanco II

Institución Educativa El Cristal

Institución Educativa El Edén

Institución Educativa Tomachipán

Institución Educativa La Libertad

Institución Educativa Las Damas

Institución Educativa María Auxiliadora

Institución Educativa Francisco de Paula Santander

En San José hubo interés de otros docentes para participar, pero las limitaciones de la bioseguridad no permitieron ampliar el cupo. Según la distribución de los salones, se acordó que cada integrante del equipo de talleristas se encargaría de acompañar una locación distinta, con la excepción de San José, pues al tener dos salones, una misma persona tendría que encargarse de dos grupos. Además, para el desarrollo de los talleres se acordó tener dos personas para cada grupo: una, a cargo del medio digital y la conectividad y, la otra, en la dimensión académica y en el control de los instrumentos que los asistentes responderían por escrito.

<sup>6</sup> Para aliviar las dificultades de desplazamiento terrestre, el proyecto les pagó el transporte a 8 de los participantes en esta locación, pues venían de escuelas dispersas en la selva.

En el momento de iniciar el taller, los acuerdos en cuanto al procedimiento fueron los siguientes: 1) Cada coordinador de grupo recibe el enlace para conectarse con su cuenta personal. 2) Cada una de estas personas también descarga los videos y tiene disponible el portafolio de trabajo. 3) Natalia Gómez crea las salas para cada grupo y todas las personas se conectan usando el link. 4) Una vez iniciada la sesión de Zoom, se acordó desarrollar el taller usando el computador en cada salón con la pantalla del televisor allí instalado. Se acuerda, asimismo, realizar al día siguiente de cada jornada una reunión virtual en horas de la mañana entre el grupo de Alemania y el de Colombia.



## TRES

### EL PORTAFOLIO

Una de las herramientas fundamentales para la implementación de los talleres fue el portafolio. A grandes rasgos, el portafolio da cuenta de quiénes constituyen el grupo de trabajo, cuáles son los objetivos del proyecto y los resultados esperados. Además, el portafolio incluye las actividades previstas durante la ejecución de los talleres con los docentes. El portafolio fue concebido por el equipo de talleristas no solo como una herramienta guía para los docentes, sino también como una forma de sistematizar el registro de las actividades realizadas y consultar dichas actividades posteriormente.

De esta manera, el portafolio cumple una doble función: por un lado, los docentes tienen material de apoyo que les recuerda el trabajo y las habilidades abordadas; y, por otro, el portafolio en sí tiene el potencial de convertirse en el material de trabajo base para repetir la experiencia de los talleres en cualquier lugar, adaptándole ciertos segmentos de acuerdo con dos aspectos centrales: 1) quienes dirijan el taller y 2) los temas que se quieran tratar mediante los ejemplos dados (tanto teatrales como de las obras de literatura).

Para la implementación del taller, este portafolio venía además con otros objetos que recibieron los docentes a manera de obsequio, en un bolso de tela:

- Un cuaderno de 80 páginas con pasta dura, policromático, con papel reciclado; el cuaderno contiene los temas y las actividades del taller.
- Un lapicero de fabricación artesanal y ecológico.
- Una USB o memoria manual.

- Al menos tres libros: *Kilele. Una epopeya artesanal; Primer llamado. Antología de la Red Nacional de Dramaturgia*; y un libro de Redlenguaje, sobre pedagogías en el trabajo con la literatura.
- Un juego de audífonos.

El portafolio está dividido en áreas temáticas (teatro, literatura, migración) y subdividido en días («Día 1: Aprendiendo a jugar», por ejemplo). Esta división no corresponde al orden en que tuvieron lugar la sesiones, pues el equipo de talleristas decidió que era mejor agrupar la información de acuerdo con las áreas temáticas para un ágil acceso a la información. En la siguiente sección, el lector encuentra una copia de este portafolio en la que se describe su contenido:



### ***PROFESORES AL ESCENARIO: VISIBILIZANDO VOCES MIGRANTES LOCALES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS TEATRALES***

Un proyecto para actualizar y complementar el repertorio de estrategias pedagógicas del profesorado en la región del Guaviare, con herramientas innovadoras basadas en la creación teatral y reflexiones sobre el tema de la migración. Los talleres fomentarán la aplicación de estas estrategias pedagógicas en relación con los conocimientos en todas las materias escolares, fortaleciendo así los aprendizajes y promoviendo redes desde la empatía y la solidaridad, especialmente entre los miembros de la comunidad educativa, muchos de los cuales son migrantes.

Octubre, 2021

¿QUIÉNES SOMOS?

### *Red Lenguaje*

Redlenguaje es una organización que reúne a profesores y profesoras de todas las áreas escolares y promueve actividades de reflexión sobre la práctica pedagógica, el diálogo y el trabajo en equipo entre colegas. Actualmente, trabaja apoyando a las maestras y a los maestros en la publicación de libros e informes pedagógicos de autoría propia, en la búsqueda de nuevas oportunidades de formación, y en la participación en congresos y talleres de actualización profesional en pedagogía por proyectos. Estas actividades se realizan periódicamente a nivel local, regional, nacional e internacional, con el respaldo de universidades de Colombia y con asociados de América Latina, específicamente a través de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

### *Aluna Minga e.V.*

Aluna Minga significa pensamiento creativo para la solidaridad y el trabajo colectivo en la comunidad global. Somos una organización integrada por personas de la diáspora latinoamericana con intereses comunes en torno al intercambio entre Alemania y América Latina —especialmente Colombia y Ecuador—. Con nuestro trabajo pretendemos contribuir al desarrollo de la cultura de la paz, la sostenibilidad y la solidaridad, en la que las personas y la naturaleza son puntos de partida y metas. Este ideal cultural incluye la convivencia sin discriminación, racismo y xenofobia. Además, a través del intercambio internacional, queremos mantener la conexión con nuestros países de origen desde un punto de vista crítico y constructivo.

### OBJETIVOS DEL PROYECTO

Colombia tiene un conflicto armado interno que ha durado más de 60 años. El Departamento de Guaviare, situado en la región amazónica y orinocense, se ha visto especialmente azotada por las confrontaciones. La presencia de actores armados y la escasa inversión en programas y servicios sociales

representan grandes retos para el bienestar de la población. En el contexto educativo, específicamente, las grandes distancias entre la región y las principales ciudades, sumado a la falta de recursos económicos, obstaculizan que el profesorado pueda acceder a programas innovadores de formación en actualización pedagógica.

Con este proyecto contribuiremos a superar, si bien parcialmente, el problema ofreciendo a los profesores y a las profesoras de las escuelas de Guaviare una formación en estrategias de pedagogía teatral. El objetivo es iniciar y fortalecer un intercambio con las maestras y los maestros sobre herramientas innovadoras, basadas en la creación teatral, y complementar así su propio repertorio de estrategias pedagógicas. Dado que la creación teatral incluye la búsqueda de fuentes de inspiración, la redacción de textos (guiones), la planificación de las representaciones, la representación y el análisis de los resultados, este proyecto posibilita que los profesionales participantes aporten su experiencia en las áreas de literatura y los estudios culturales. Complementariamente, el tema de los talleres será la migración, ya que es un factor clave en el entorno social de Colombia y del contexto educativo de Guaviare (según los datos de Redlenguaje, cerca del 70% del profesorado de esta región proviene de otros lugares del país). Además, la migración y el diálogo intercultural configuran un área clave de trabajo de la asociación Aluna Minga.

## RESULTADOS ESPERADOS

(1) Actualizar y complementar el repertorio de herramientas pedagógicas de las maestras y los maestros, generando un diálogo sobre diferentes estrategias basadas en la creación teatral. Esto se hará con el fin de reafirmar su papel activo en los procesos educativos, potenciar sus habilidades comunicativas y creativas, y promover su capacidad de innovación en las aulas, fomentando la aplicación de estas estrategias en todas las asignaturas escolares.

(2) Aunque el enfoque de los talleres apunta a la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, el tema de las creaciones teatrales es la migración. En este sentido, un resultado secundario del proyecto será la concienciación sobre las complejidades de los procesos migratorios, fomentando la empatía y reforzando las redes de solidaridad, especialmente entre los miembros de la comunidad educativa, muchos de los cuales tienen un origen migratorio.

(3) El producto final del proyecto será una publicación (libro 1) y un podcast, en los que se describen las estrategias y un análisis de las mismas. Este material se distribuirá entre los participantes (maestros, maestras, socios del proyecto e instituciones educativas), y podrá utilizarse para recrear el taller y seguir compartiendo las estrategias aprendidas, creando así la posibilidad de multiplicar el conocimiento construido.

## SEGMENTO TEATRO: APRENDIENDO A JUGAR

En este primer día, el objetivo principal fue reconocer la importancia del juego en el aula y la posibilidad de incorporar otros elementos teatrales en ella. Otros objetivos buscan distinguir los diferentes juegos y aplicarlos en las asignaturas.

Tabla 3. Juego favorito.

¿Cómo jugar?	Ejemplo	Objetivo
Los participantes eligen un número del 1-20, con preguntas sobre su «categoría» favorita. El/la participante se presenta respondiendo la pregunta recibida.	Hola, mi nombre es Pepito; mi color favorito es el rojo.	Romper el hielo: conocer a los integrantes del grupo relacionando el nombre con otro elemento.

Fuente: Diseño de Aluna Minga

Tabla 4. Algunos conceptos clave – Juegos teatrales

Juegos teatrales	<p>Son diversos ejercicios tomados del teatro, llevados hacia el aula. Al ser divertidos, nos ayudan a relacionar el aprendizaje con el disfrute y bajan los niveles de ansiedad asociados a la rigidez de la escuela.</p> <p>Son adaptables a los contenidos curriculares y a las edades de los estudiantes. Existen muchos tipos de juegos, generalmente clasificados en función de los diferentes momentos de la clase.</p> <p>No toman mucho tiempo, no se necesitan grandes materiales y son altamente adaptables a las necesidades del docente y sus estudiantes.</p>			
Entradores en calor	Rompecabezas	Rompehielos	Energéticos	Mimos
Nos preparan para el acto (contenido) principal.	Debemos usar nuestro cerebro para resolver un problema.	Nos ayudan a relajarnos, recuperar la motivación y vincularnos.	Usamos nuestros 5 sentidos, habilidades motoras y comunicativas.	Ideal para grupos más tímidos, o como un primer juego teatral.

Atraemos la atención al tema de la clase.	Desarrollamos el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.	Cambiamos el ambiente/energía de la clase.	Generalmente es un ejercicio físico conectado a un concepto.	Involucramos todo el cuerpo; gestos, movimiento, expresiones.
EJEMPLOS:	EJEMPLO:	EJEMPLOS:	EJEMPLOS:	EJEMPLOS:
Aplausos Palabras en cadena Trabalenguas Asientos de lava Pecera	Desafíos para estudiantes más avanzados.	Saludos Isla desierta ¿Qué harías si...? Enlazados La historia de un objeto	Ataque de tiburón Vuélvete loco Vocabulario congelado Carrera de ritmo	Imitaciones Música Representaciones

Fuente: Diseño de Aluna Minga

Nota. Para las instrucciones de los juegos revisar el *Anexo Segmento teatro*.

## OTRAS ESTRATEGIAS

### *Máscaras*

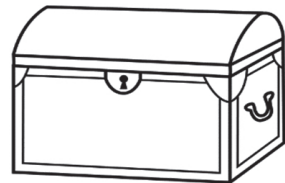


Al cerrar la clase, recuerdan el objetivo del día y se les consulta qué máscara describe mejor y cómo se sienten. Por ejemplo, felices porque cumplen con el objetivo, enojados/frustrados porque el contenido es complejo o inseguros/sorprendidos de su aprendizaje. Es importante que cada estudiante relacione las máscaras según su sentir y que no sean predeterminadas por el/la docente. Se podrían reemplazar por emojis, stickers, gifs, etc.

Imagen 2. Las máscaras de cierre

### *Baúl teatral*

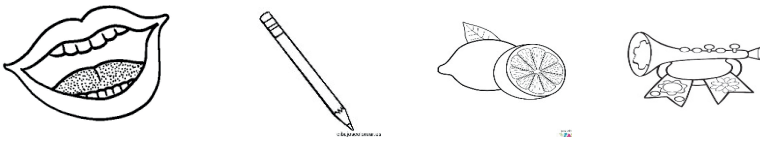
Una caja dentro del aula con diferentes elementos (juguetes, disfraces, lápices, libros, etc.) con los cuales recuerden algún momento de clases anteriores. La idea es que los estudiantes puedan ir a él cuando necesiten recordar algún contenido, relajarse o quieran improvisar (jugar). Incluso el docente puede tenerlo como un comodín lleno de utilería.



En este segundo día, el objetivo principal es reconocer la improvisación y el juego de roles como un juego teatral más complejo. Así, profesores y

estudiantes entienden la creación de personajes como una oportunidad de aprendizaje de conceptos específicos y transversales.

**La voz:** Para las docentes, la voz es una de las herramientas principales del trabajo. El teatro nos ayuda a proyectarla, mejorar nuestra dicción y no desgastarla (tan rápido). A continuación, te mostramos algunas imágenes, ¿cómo crees que se relacionan?



**El cuerpo:** No hace falta discutir la importancia de la comunicación no-verbal, incluso a diario, pero hacerlo explícito en el aula tiene muchos beneficios. Qué bien se siente estirarse por la mañana, especialmente antes de pasar todo el día sentado e incluso podemos acompañarlos con ejercicios de respiración.

### ***Día 3: Plenario***

En el último día, el objetivo principal es evaluar los días anteriores a través de un plenario. Además, es el momento de interpretar y modificar los contenidos teatrales aprendidos en las diferentes áreas del conocimiento.

#### **Algunas formas**

La discusión plenaria, puede hacerse de diferentes formas: grupos pequeños o grandes, guiada o libre, etc. Es importante que los puntos de vista críticos y las sugerencias sean compartidos con honestidad y respeto.

Para el plenario, compartiremos algunas preguntas para guiar la reflexión y el análisis crítico de las sesiones.

#### **Preguntas claves:**

1. Sobre el taller en general: ¿Cómo te sentiste durante las sesiones?
2. Sobre los contenidos: ¿Qué faltó? ¿Qué sobró?

## SEGMENTO LITERATURA

### *Día 1: Herramientas para el análisis literario*

En este primer día —de una carga teórica mucho mayor— el objetivo del taller es familiarizar a los participantes con algunos conceptos usados en los estudios literarios para ayudar al análisis de la obra escogida. Los tres conceptos escogidos son: lugar de enunciación, teoría del afecto y performatividad del discurso.

#### *Lugar de enunciación*

Para el análisis de obras literarias, una herramienta útil es el concepto de lugar de enunciación que elabora Walter Mignolo (2011). La relevancia de este concepto consiste en observar detenidamente desde qué lugar los sujetos emiten su discurso. Esto se traduce en observar las condiciones sociales, económicas e históricas que rodean a los sujetos que hablan (enuncian). Aunque este concepto ha sido usado en disciplinas externas a los estudios literarios, para el caso de nuestros talleres nos mantendremos dentro de su utilidad en los estudios literarios.

Así pues, al momento de aproximarse a una obra, existen al menos tres niveles de enunciación por cuyos lugares podemos preguntarnos: 1) el del autor; 2) el del narrador; y 3) el de los personajes. Por supuesto, aunque no todos los lectores buscan activamente identificar los lugares de enunciación de las obras, el concepto nos ayuda a hipotetizar por qué algunas obras y personajes generan más empatía que otros, o por qué el grado de inmersión por parte del lector varía dependiendo de la obra.

#### *Teoría del afecto*

La teoría del afecto tiene sus inicios en el campo de la psicología y el psicoanálisis en los años 60, gracias a Silvan Tomkins (1911-1991) y su obra *Affect, Imagery, Consciousness*<sup>7</sup>. En los años siguientes a los dos primeros tomos (1962

---

<sup>7</sup> Considerada como su obra magna, fue publicada en cuatro tomos. Los dos primeros en los años 1962 y 1963, para un mayor desarrollo de su teoría —dando protagonismo esta vez a los afectos



y 1963), sus postulados fueron ganando popularidad y consecuentemente migraron a otras disciplinas. El objetivo principal del segmento a continuación es establecer un conocimiento básico y común entre todos los integrantes del taller sobre la teoría del afecto, aplicada a la literatura, y proponer cómo, por extensión, esta puede ser también llevada a la experiencia del teatro.

Para comenzar es necesario definir qué es «afecto». El término «afecto» tiene su origen etimológico en el latín *affectus* (pasión/emoción) y es definido por Deleuze (1964) como una «intensidad». Que el «afecto» sea entendido como una emoción o una intensidad permite, como explica Vera Nünning (2017), que podamos medir el nivel de afectación en las personas mediante algunos de sus síntomas corporales, como el sudor o el ritmo cardiaco.

Aunque sin lugar a dudas este fenómeno afectivo tiene sus síntomas/ expresión en el cuerpo de los individuos, la teoría del afecto establece que la transmisión de estas intensidades tiene también aspectos sociales. En cuanto a los aspectos colectivos, estos afectos pueden ser detonados por la presencia de otras personas, obras de arte u obras literarias. Puesto así, la afectación de los individuos se da siempre por factores externos. Para el caso de los talleres, proponemos entonces que los factores que detonan el impulso afectivo son los procesos migratorios y las reacciones que emergen de la interacción no solo con las obras de literatura (leer, escribir), sino con las de teatro (tanto a nivel del público como de los actores en escena).

Una distinción fundamental para la teoría del afecto es la diferencia entre afecto y sentimiento. Mientras que el afecto es una emoción o una intensidad, el sentimiento es la conversión de este impulso en palabras o la vivencia y experimentación del afecto. Esto quiere decir que el afecto no tiene significado por sí mismo pues es un impulso que no ha sido aprehendido por el sujeto que lo experimenta. Aunque Tomkins (1962) elabora una taxonomía de las emociones que generan estos afectos, no es el objetivo del taller seguir dicho modelo.

Es precisamente en el recorrido que va de afecto a sentimiento en donde la literatura y el teatro encuentran su valor: «Por sí mismo, ningún grado de

---

innatos de la ira y el miedo— en un tercer tomo dieciocho años más tarde, en 1991, y cerrar con un cuarto tomo en 1992 mostrando al ser humano en “la interacción dramática de un sistema bio-psico-social” (The Tomkins Institute, *Affect Imagery Consciousness Vol I-IV*.s f., <http://www.tomkins.org/what-tomkins-said/books-and-articles/affect-imagery-consciousness-vol-i-iv/>).

afectación corporal puede revelar lo que uno siente [...] si uno no comprende la raíz de sus pensamientos y sentimientos, la sola introspección de las sensaciones corpóreas no es suficiente para entenderlos» (traducción propia)<sup>8</sup>; entonces, es en las diferentes formas discursivas y narrativas del teatro y la literatura donde las personas pueden encontrar nuevas herramientas para comprender y procesar los sentimientos que los afectos producen.

### ***Performatividad del discurso***

En su obra *Cómo hacer cosas con palabras* (1962), el filósofo John Langshaw Austin (1911-1960) propone los fundamentos teóricos de la teoría del discurso. De especial interés para los objetivos del taller es la propuesta de Austin sobre la performatividad del discurso. Con este concepto Austin se refiere a la capacidad del lenguaje para ejecutar una acción y no solo dar cuenta de ella. La propuesta de Austin es revolucionaria en su momento pues instaaura un quiebre en el que el lenguaje deja de hablar *sobre* el mundo y pasa a *crear* realidades. Ejemplos comunes de este tipo de actos de habla son el acto de bautizar personas u objetos, inauguraciones, sentencias de jueces, promesas. Según Austin, la condición para estos actos de habla recae en la autoridad de quien anuncia el discurso. Así pues, los sujetos hablantes deben estar cobijados por cierta autoridad para que sus actos de habla sean performativos.

Aunque existen diferentes propuestas en cuanto a cómo la performatividad del lenguaje crea universos literarios, para este taller el interés principal es la capacidad del lenguaje de las obras para afectar «nuestra» realidad. Para esto, a la idea de la performatividad del lenguaje es necesario agregar la noción de acto perlocucionario. Un *acto perlocucionario* es la consecuencia que puede tener cualquier acto de habla. Si tomamos las obras como los enunciantes de los actos de habla, entonces lo que analizamos son los actos perlocucionarios que de éstas se derivan. Es decir, cómo la interacción del lector (y en el teatro del público) con la obra, genera en los sujetos afectos y la manera en que estos pueden cambiar la realidad de dichos sujetos.

---

<sup>8</sup> En el original: "No degree of bodily feeling can alone reveal to you what your emotion is about; [...] if you do not know what your thoughts and feelings are directed towards, you cannot find out merely through introspection of your bodily feelings." (Goldie, 2000, como se citó en Nünning, 2017, p. 31).

## ***Día 2: Literatura y ficción***

En este segundo día, el objetivo de la sección de literatura consiste, primero, en presentar a los participantes algunas discusiones en cuanto a las ventajas que puede ofrecer trabajar con obras de ficción y, segundo, tener una conversación abierta sobre las impresiones, afectos y sentimientos que la lectura de la obra *Kilele. Una epopeya artesanal*, de Felipe Vergara Lombana, ha incitado en los talleristas.

### ***Potencialidad de la ficción***

Según discute Van Halpen, es porque no son percibidas como «serias» que las obras de arte y literatura pueden proveer de formas alternativas para ser empático frente a la situación de otros (2008). Especialmente en obras de ficción, este fenómeno se ve reforzado gracias a la distancia percibida entre la obra y el sujeto, pues la obra se percibe como un objeto externo sobre el cual el sujeto puede ejercer libremente su voluntad (los lectores deciden si seguir leyendo o no una obra, o los espectadores pueden abandonar el recinto). Durante la experiencia de lectura (o de teatro), existe el potencial para que la persona sea afectada por la obra. Sin embargo, y esta es la enorme ventaja de usar un medio como el teatro o la literatura, la persona tiene la opción de interrumpir la experiencia si el afecto llega a sobrecogerla. Así pues, existen en la experiencia literaria y teatral dos barreras que ayudan a crear un «espacio seguro» para experimentar las emociones y las vidas: la distancia y la posibilidad de interrupción.

Sin embargo, estas barreras no impiden que haya una profunda afectación en los lectores y los espectadores. La capacidad de «sentir» las obras se da debido al lenguaje que las compone. La afectación que produce la obra es gracias a las palabras que la constituyen, y es allí en donde la performatividad del lenguaje se materializa: en las reacciones corporales y psíquicas que tienen los lectores y los espectadores. Para Nünning (2017), este proceso de afectación que ocurre al interactuar con ficción tiene el potencial de dejar efectos una vez la experiencia ha terminado, formando nuevas respuestas afectivas en el público. Por supuesto, estas propuestas tienen sus limitantes pues, por ejemplo, es difícil determinar con exactitud qué grado de afecta-

ción tendrá cada lector/espectador y qué sentimientos surgirán a partir de estos afectos.

Por último, vale la pena resaltar otras dos de las propuestas de Nünning. En primer lugar, que el afecto creado por la ficción es bastante intenso y puro, lo cual realza los sentimientos que la experiencia produce; y, en segundo lugar, que las obras de ficción permiten a los sujetos experimentar situaciones que normalmente están fuera de su alcance pues su propia vida es, en comparación, muy corta.

### ***Conversación abierta sobre experiencia de lectura***

Al tener en cuenta la potencialidad de la ficción y los conceptos vistos en el día 1 del segmento literatura, en esta sección abrimos la discusión a todos los integrantes del taller para compartir las impresiones, afectos y sentimientos que la lectura de la obra *Kilele. Una epopeya artesanal* generó. Por supuesto, aunque *Kilele* constituye el texto en común, experiencias de otras obras fueron bienvenidas. Entre las preguntas que guiaron la conversación tenemos:

- ¿Qué impresiones me ha dejado la obra?
- ¿Qué impresiones me han dejado sus personajes?
- ¿He sentido empatía por alguno de ellos?
- ¿He sentido antipatía por alguno de ellos?
- ¿Qué efecto tiene la creación del personaje del espíritu del río Atrato?
- ¿De qué forma algunos de los problemas sociales y económicos de Colombia se representan en esta obra?
- ¿Qué rol juegan algunas de las locaciones en las que se desarrolla la obra (iglesias, pueblos, cementerios, etc.)?
- ¿Cómo plantea la obra la posibilidad o imposibilidad del retorno? —en cuanto a los sujetos desplazados—.
- ¿Cuáles sentimientos puedo reconocer durante la lectura de la obra?
- ¿Existen sentimientos que hayan sobrepasado la experiencia de lectura?

### ***Preámbulo para la sesión sobre literatura creativa***

La propuesta consistió en relacionar las temáticas sobre migración. Como preparación para la última sesión, les pedimos a los participantes del taller que reflexionaran sobre los siguientes puntos:

- ¿Cuál es la problemática que quiero abordar en mi obra?
- ¿Qué elementos narrativos pueden ayudar al desarrollo de la problemática? (escenario/paisaje, personajes, coro, narrador, etc.)
- ¿Qué sentimientos/efectos quiero producir con mi obra?

### ***Día 3: Literatura creativa***

Para esta última sesión, les pedimos a los participantes contar una historia a través de una escena teatral. La escena debe incluir temas de migración y labor docente. Idealmente se espera que incluyan una descripción del escenario (pues ayuda a crear la sensación del ambiente) y las descripciones del lenguaje corporal de los personajes involucrados en la historia.



## CUATRO

### SEGMENTO MIGRACIÓN

#### CONTANDO HISTORIAS EN EL AULA DE CLASES

##### *Día 1:*

La literatura y el teatro son formas de contar historias. El objetivo de este día es comprender los conceptos básicos sobre la narración e ilustrar cómo esta puede enriquecer la labor docente.

##### **Algunos conceptos claves**

###### **¿Qué es la narración?**

La narración es la manera que tiene el ser humano de poner orden y lugar tanto a los actos humanos como a los acontecimientos naturales o las abstracciones del pensamiento (Reyes, 1984). Narrar hace parte de la sociedad, desde el comienzo de la comunicación humana y es fundacional en la profesión docente. Sin embargo, el poder pedagógico de contar historias ha sido infravalorado en el sistema educativo (Landrum, Brakke & McCarthy, 2019).

###### **¿Cuál es el impacto que contar historias puede tener en la labor docente?**

Contar historias activa nuevas áreas del cerebro que estimulan diferentes sentidos, que facilitan el procesamiento del lenguaje y la comprensión. El formato de relato ayuda a recordar, memorizar y a tener un

aprendizaje más significativo a través de la organización de los hechos en secuencias. (Fargallo Calvo, 2019)

Los seres humanos comprendemos mejor los conceptos en forma de narración que aquellos expresados de forma abstracta (Sheppard, 2009). Gracias al componente emocional de los relatos se consigue que el sentido de un mensaje se interprete de forma más profunda y rápida que los mensajes que son puramente informativos, objetivos o neutros. Esto se debe a que nuestra atención está regida por lo emocional. (Fargallo Calvo, 2019)

### Formas de narrar

Moon (2010) sugiere que hay ocho medios diferentes para transmitir una historia: el sonido, el teatro y la danza, la palabra escrita, la representación gráfica, la música, el tacto (Jarrett, 2019). En este taller hemos propuesto dos formas: el teatro y la literatura.

Tabla 5. Los beneficios del uso de narrativas en educación

Estimula la imaginación y creatividad
Ayuda a ejercitar la memoria
Sostiene la atención
Fomenta el aprendizaje de valores
Crea espacios de diálogo
Desarrollo de pensamiento crítico
Favorece el aprendizaje activo y cercano a la realidad.
Aumenta la motivación de los alumnos
Dotar de mayor sentido a lo aprendido
Motivación
Fluidez en la comprensión oral y la comprensión escrita:
Conciencia del lenguaje
Hace lectores para toda la vida al asociar la lectura con el placer

(Kipling, 1970) (Alheit, 2005) (Bona, 2016).

Fuente: Kipling, 1970; Alheit, 2005; Bona, 2016 citados en Fargallo Calvo, 2019, p. 27.



**Actividad 2:**

Piensa en una historia que haya impactado tu rol como docente y responde las siguientes preguntas:

¿De qué trata la historia?

¿Dónde escuchaste esta historia?

¿Quién te la contó?

¿Por qué te impactó?

¿Recuerdas historias que te hayan contado tus profesoras y profesores cuando eras estudiante? Si recuerdas alguna en particular, reflexiona por qué aún está en tu memoria.

**Actividad 3**

Toma el tiempo y piensa en una historia propia para contar y compartir.

¡No olvides anotar tus ideas! Las vas a necesitar en el día 3 de nuestro taller.

***Día 2: La migración en el contexto educativo***

Los objetivos del día son:

- Revisar algunos conceptos de la migración para entenderlos en profundidad. Reflexionar acerca de los efectos específicos de la migración en la vida personal y profesional.
- Discutir acerca de la importancia de reflexionar acerca de la migración y de tomar acciones para luchar en contra de la discriminación y la xenofobia, especialmente en el contexto educativo.

**Algunos conceptos claves****Movilidad**

El concepto de movilidad espacial comprende todas las formas de desplazamiento de las personas y los objetos en el espacio, independientemente de la distancia, la duración y la frecuencia (Bähr, Jentsch, & Kuls, 1992).

## **Migración**

La migración es el movimiento de personas y otros animales de un lugar a otro. La migración puede ser dentro de un país o entre países. La migración puede ser permanente, temporal o estacional. La migración se produce por razones económicas, sociales, políticas o medioambientales. La migración tiene un impacto tanto en el lugar que se deja como en el que se establece y estos impactos pueden ser tanto positivos como negativos.

Algunas personas deciden emigrar de su lugar hacia otro; por ejemplo: alguien que se traslada a otro país para tener mejores oportunidades profesionales. Algunas personas se ven obligadas a emigrar; por ejemplo: alguien que se traslada debido a desastres medioambientales, a la hambruna o la guerra. Esto se denomina **migración forzada**.

## **Persona migrante**

Según la Organización Mundial para las Migraciones (OIM), «migrante» es un término general, no definido en el derecho internacional, que representa el entendimiento común de una persona que se desplaza fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de forma temporal o permanente, y por una variedad de razones. El término incluye una serie de categorías legales bien definidas de personas, como los trabajadores migrantes; personas cuyos tipos particulares de movimientos están legalmente definidos, como los migrantes de contrabando, así como aquellos cuyo estatus o medios de movimiento no están específicamente definidos en el derecho internacional, como los estudiantes internacionales (IOM, s.f.).

## **Destierro**

El destierro se refiere a la pena de expulsar a alguien de un lugar o territorio. Generalmente es el Estado el que decide expulsar, o desterrar, a esa persona por haber cometido un delito. Puede ser de forma temporal o para siempre. También se utiliza la palabra destierro para hablar del tiempo en el que se cumple esta pena, de la acción de desterrar y del lugar en el que vive (UNHCR-ACNUR, s.f.)

## **Xenofobia**

La xenofobia es la reacción psicológica de un individuo que tiene una respuesta de miedo o desprecio a todo lo que es culturalmente extranjero. Esta reacción puede manifestarse desde el aislacionismo, hasta la agresión extrema. Al considerar el proceso de globalización y multiculturalismo en un marco evolutivo, la xenofobia resultante puede considerarse una respuesta común a la incursión cultural. Sin embargo, es una forma de violencia y es inaceptable (Banton, 1996).

## **Diáspora**

La diáspora se ha utilizado a menudo para designar a grupos religiosos o nacionales que viven fuera de una patria (imaginada). Es un concepto antiguo cuyos usos y significados han sufrido recientemente un cambio drástico. En un principio, el concepto se refería únicamente a la experiencia histórica de determinados grupos, concretamente judíos y armenios (Ross, 2014). Las nociones más recientes de diáspora suelen referirse simplemente a cualquier tipo de dispersión, incluyendo así las diásporas comerciales, como la de las personas chinas, o las diásporas de migración laboral, como las de las personas turcas y las mexicanas (Cohen, 1997).

## **Exilio**

El exilio es la separación de una persona de la tierra donde vive, sobre todo por motivos políticos. En este sentido, todos los refugiados y desplazados viven en el exilio hasta regresar a sus hogares (UNHCR-ACNUR, 2021). El exilio puede entenderse como una brecha que se abre entre un ser humano y su lugar de origen, entre él o ella y el hogar (Said, 1984). Las personas exiliadas usualmente cultivan una capacidad de actuar como si estuvieran en casa, donde quiera que estén (Lumsden, 1999).

## **Persona refugiada**

Según Amnistía Internacional, una persona refugiada es aquella que ha huido de su propio país porque corre el riesgo de sufrir graves violaciones de los derechos humanos y de persecución. Los riesgos para su seguridad y su vida son tan grandes que sienten que no tienen más remedio

que marcharse y buscar seguridad afuera, porque su propio gobierno no puede o no quiere protegerles de esos peligros. Los refugiados tienen derecho a la protección internacional (Amnesty International, 2021).

### **Persona solicitante de asilo**

Un o una solicitante de asilo es una persona que ha abandonado su país y busca protección frente a la persecución y las graves violaciones de los derechos humanos en otro país, pero que aún no ha sido reconocido legalmente como refugiado y está a la espera de recibir una decisión sobre su solicitud de asilo. La búsqueda de asilo es un derecho humano. Esto significa que se debe permitir a todo el mundo entrar en otro país para buscar asilo (Amnesty International, 2021).

### **Transnacionalismo**

El transnacionalismo se utiliza para referirse a los lazos duraderos de las personas migrantes a través de los países, y para abarcar no sólo a las comunidades, sino a todo tipo de formaciones sociales, como las redes, grupos y organizaciones transnacionales (Ross, 2014).

### **Translocalidad**

Es una noción que trata de integrar la fluidez y discontinuidad asociadas a las movilidades, los movimientos, las migraciones y los flujos de personas, con las nociones de fijeza, arraigo y situación en entornos concretos. Se cuestionan las limitaciones regionales que suelen estar implícitas, haciendo énfasis en la interconexión entre lugares, instituciones y actores. Se superan las limitaciones de las historiografías nacionalistas y facilitan una comprensión no eurocéntrica de la historia global como constituida por procesos de enredos e interconexión (Greiner, 2013).

### ***Lectura en profundidad, aplicando los conceptos relacionados con la migración***

#### **Movilidad**

Fragmentos de la obra *Kilele. Una epopeya artesanal*:

Ejemplo 1 (página 21)

**Noelia:** El Alemán, el comandante más joven de los paramilitares, llegó al Chocó en una avioneta marcada con las siglas AUC, acompañado de una chica y su perro.

Ejemplo 2 (página 31)

**Atrato:** Yo soy Atrato, Viajero. No se sorprenda... Todavía le hace falta mucho por aprender. Por parte de madre, su destino está ligado a la desobediencia, a la rebeldía y a la ciencia de los Minas y, por mi parte, está ligado con el destino del río, con el de los dioses que antiguamente se movían por él y con el de todos los muertos que he tenido que arrastrar.

**Viajero:** Yo no entiendo nada.

**Atrato:** Más no le puedo decir.

En estos 2 ejemplos aparecen situaciones en las que se habla de la movilidad. En el primer caso, Noelia se refiere a un comandante paramilitar que llega en avioneta al Chocó. El fragmento permite reflexionar acerca de cómo la movilidad es relativa a la persona, objeto u animal que la realiza y a los medios que tiene para realizarla. No todas las personas que pretenden viajar al Chocó pueden permitirse hacerlo; ni todas las personas pueden viajar en avioneta. El viaje en avioneta también depende de condiciones climáticas y de infraestructura por lo que incluso cuando se cuenta con estos recursos no a todos los lugares se puede llegar usando este medio.

En el segundo ejemplo habla Atrato, el río, que en esta obra de teatro es un personaje con voz y agencia. Le dice a Viajero que su destino está ligado al de él, pues de sus aguas depende que pueda realizar el viaje que pretende hacer. En el mismo fragmento le dice que su experiencia como viajero se relaciona con la de dioses que han pasado por él, o que han viajado a través de sus aguas. También, se relaciona con el destino de los muertos que este río ha arrastrado. Así, la obra de teatro hace una referencia directa a la problemática del conflicto armado y a los miles de cuerpos de víctimas que flotan por los ríos de Colombia. En últimas, lo que está dejando en claro Atrato es que sin él el viaje no es posible, es decir, de sus aguas y corrientes depende la movilidad de Viajero.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de los elementos que posibilitan la movilidad en el mundo y en Colombia. Viajero puede considerar realizar este viaje porque tiene a Atrato a su disposición, sabe que otros han viajado

con él y por él. Sin embargo, no todas las personas pueden siquiera planear este tipo de viaje. Por ejemplo, hay personas que no disfrutan viajar por medios acuáticos, o personas que simplemente no pueden hacerlo debido a discapacidades. La movilidad es siempre el producto de un contexto.

## Migración

### Fragmento de la obra *Kilele*

#### Ejemplo 3 (página 25)

San José: Yo tengo muchos hijos, ellos han venido al mundo también, pero, desafortunadamente, ya no me visitan: uno es gerente de un hospital en Quibdó. El otro vivió por los lados de Jerusalén y allá tenía un cargo importante. Se la pasaba repitiendo que era más fácil que un camello pasara por el ojo de una aguja, que un rico entrara en el reino de los dioses. Y era verdad porque, durante mucho tiempo, los ricos se creyeron el cuento.

Santa Tecla: pero es que siempre hay mucha ociosidad maligna volando por ahí y eso contagia a la gente más rápido que la electricidad. Uno de esos bichos picó a un santo que no recuerdo y este le abrió paso franco a uno de esos tipos ricos con cara de camello. El desgraciado se nos coló en el cielo y montó una miscelánea. Y de ahí fue que comenzaron a llegar las caravanas de camellos con riendas de lujo amarradas al cuello. ¡Pasaban como si nada por el ojo de la aguja...! ¡Maldita sea mi boca! ¡maldita sea! Siete veces siete.

San José: y esos hombres-camellos se hicieron dioses a punta de corrupción. Eso compraron poderes que era un gusto: que para abrir el ojo de la aguja, que para cambiar el curso de los ríos, que para destruir ciudades y levantarlas, que para decidir si alguien debe curarse o no, para provocar inundaciones y hasta para decidir dónde debe haber gente, dónde debe haber bosques y dónde debe haber palmas.

Santa Rita: Santa Rita ya no pudo vivir más en ese cielo.

La migración es una forma de movilidad que ocurre cuando las personas o animales se reubican y empiezan a vivir en un lugar distinto. El ejemplo 3, hace referencia a los hijos de San José. Él se queja porque ya no lo visitan, debido a que viven en otros lugares y tienen otras ocupaciones. La migración por causa del trabajo o de formas de ganarse la vida ocurre en todo el mundo. De hecho, algunas de las personas participantes en este taller migraron para poder trabajar en el lugar en el que se encuentran viviendo actualmente como docentes.

Como lo vemos en este ejemplo, la migración es un proceso que tiene efectos tanto para las personas que migran, como para las personas que se quedan. Los hijos se van y San José se siente abandonado. Así, la migración no es algo que solamente le pasa a la persona que viaja. Y puede impactar a diferentes personas de forma distinta. En muchos casos las personas que emigran a otros lugares por trabajo mandan dinero constantemente a su lugar de origen para el sostenimiento de sus familias; para comprar propiedades o productos, o para colaborar con su comunidad. En estos casos, tanto las personas migrantes como las personas que se quedan se benefician de los resultados de esa migración. En otros casos las personas migrantes no mantienen las relaciones con sus lugares de origen y dejan un vacío en la vida de sus familias y de sus comunidades, lo cual tiene consecuencias económicas y sociales.

El ejemplo 3 también muestra cómo la migración está gobernada por diferentes entes y poderes. En este fragmento se habla de los «tipos ricos con cara de camello». Estos se hicieron dioses, es decir, acumularon muchísimo poder, que les permite «abrir el ojo de la aguja»: darle paso a ciertas personas que antes no podían moverse o transitar por ahí. Además, dice que estos tipos pueden decidir «dónde debe haber gente», lo cual también significa que pueden decidir qué gente no puede estar ahí.

Esta sección puede interpretarse como una referencia al control territorial de ciertos grupos armados en el contexto colombiano, los cuales deciden qué personas pueden transitar y estar a salvo dentro de las fronteras que controlan. Sin embargo, el control sobre la migración ocurre en todo el mundo y en diferentes contextos y tiene muchas regulaciones. Lamentablemente, no todas las personas pueden ir a todos los lugares.

No se puede dejar de lado, que este fragmento también muestra cómo los «tipos ricos con cara de camello» tienen poder para decidir las condiciones del acceso a servicios de salud («decidir si alguien debe curarse»), el medio ambiente («para provocar inundaciones») y los productos que se cultivan en la zona («dónde debe haber palmas»). En últimas, Kilele incluye una fuerte crítica social que invita a reflexionar sobre las condiciones de vida en el Chocó y en Colombia.

## Xenofobia / Discriminación a las personas migrantes

Fragmentos de la obra *Kilele. Una epopeya artesanal*:

Ejemplo 4 (página 37):

**Polidoro:** ¿Está contenta aquí?

**Rocío:** No mucho.

**Polidoro:** ¿Por qué?

**Rocío:** No sé, estoy aburrida, los niños de aquí son muy antipáticos. No les gusta jugar conmigo, dicen que no pueden jugar con desplazados (*silencio*) ¿Polidoro? ¿Qué es un desplazado? (*silencio*) ¿Polidoro? (*No hay respuesta*) ¿Poli?

En este ejemplo vemos la reflexión de la niña Rocío, quien sabe que es considerada diferente, extranjera, no-local, y que esto es así debido a su experiencia de **migración forzada**. Esta reacción de los niños y las niñas que la conocen puede deberse a sus ideas preconcebidas acerca de lo que significa ser o no ser, o pertenecer o no pertenecer a un lugar. Por ejemplo, la manera de vestir, su manera de hablar y la comida que prefiere, son formas en las que se construyen y se perciben las diferencias acerca de las personas migrantes.

También es común que las personas experimenten la xenofobia o la discriminación debido a las condiciones en las que realizan la migración. Usualmente existe un sesgo en las maneras en las que la migración es percibida cuando las personas migrantes son empobrecidas o están en situaciones socioeconómicas desfavorables. Usualmente este es el caso de las personas desplazadas en Colombia, pues han tenido que abandonar sus lugares de residencia de forma imprevista, con poco tiempo para prepararse y usualmente con pocas pertenencias.

En el fragmento Polidoro no puede ni siquiera explicarle a Rocío lo que significa ser desplazada, pues es una experiencia muy difícil. Rocío enfrenta discriminación, rechazo y aburrimiento o tristeza debido a esta experiencia de vida que no estuvo bajo su control y que probablemente le salvó la vida.



### ***Día 3: Contando historias en el aula de clases***

#### Parte II del taller

En la primera parte del taller vimos la importancia de contar historias. Sin embargo, sabemos que, debido a circunstancias de desigualdad, unas historias se han impuesto sobre otras. El objetivo de esta parte del taller es comprender junto con las participantes, la importancia de las historias locales como herramientas para hacer contrapesos a las únicas historias que nos han contado sobre el departamento de Guaviare, sobre la migración y sobre la labor docente. Para esto, empezaremos viendo el video de Chimamanda Adichie: *El peligro de la Historia Única* (19 minutos).

Reflexiones sobre la conferencia de Adichie:

¿Crees que existe una historia única sobre tu región de origen?, ¿cuál?

Reflexiones sobre *El peligro de la Historia Única*.

#### Juegos teatrales

##### *Entradores en calor*

- Aplausos: Por turnos, un estudiante empieza a aplaudir con su propio ritmo y todo el resto lo imita.
- Palabras en cadena: Formamos un círculo y decimos palabras pertenecientes a una categoría, deben repetir las ya nombradas. Por ejemplo: frutas, animales, etc.
- Trabalenguas: Aprender diferentes juegos de palabras y trabalenguas para mejorar la dicción y la memoria.
- Asientos de lava: Cuestionamos a un alumno como si fuera un personaje (podría ser sacado de la clase de historia). Empezamos a jugar en pares y en otras clases podemos agrandar el grupo.
- Pecera: Separamos el curso en dos grupos y ambos escriben distintos conceptos (pueden ser tomados de clases anteriores) en un papel. Luego a través de mímicas el estudiante describe el concepto seleccionado; los estudiantes tienen 1 minuto para adivinar.

*Rompehielos*

- Nuevo saludo: Le pedimos a los estudiantes acompañar su nombre con un adjetivo que los describa, preferentemente por uno que comience con su inicial. Por ejemplo, Paula Paciente, Vicente Valiente. El resto del día nos referimos a la persona con ese “nuevo nombre”.
- Isla desierta: ¿Qué te llevarías a una isla desierta, y por qué? Los estudiantes responden en turnos.
- ¿Qué harías si...?: Damos distintos escenarios para que las estudiantes respondan en turnos.
- Enlazados: Escribimos 2-5 palabras alrededor de un círculo. Las estudiantes deben pensar en qué palabra (la del círculo) las une.
- La historia de un objeto: Las estudiantes traen un objeto (o una imagen de dicho objeto) y lo presentan en la clase; las oyentes pueden hacer preguntas sobre la presentación.

*Energéticos*

- Ataque de tiburón: Dibujamos en la pizarra o en un papel: una playa, un tiburón y a nosotros mismos en la arena. Preguntamos: ¿Qué estás haciendo cuando viene el tiburón? (también se pueden dramatizar las respuestas).
- Vuélvete loco: (traducido de «go bananas», esta expresión significa volverse loco, pero también actuar como un plátano). Un estudiante da instrucciones de movimientos «poco convencionales» y el resto lo imita. Luego alguno dice: «vuélvete loco» y en conjunto se improvisa un movimiento loco.
- Vocabulario congelado: Para recordar el vocabulario previamente aprendido los estudiantes caminan en la sala y la docente dice el significado o el concepto; el estudiante que lo sepa se queda congelado y si contesta correctamente puede seguir caminando.
- Carrera de ritmo: Hacemos carreras con diferentes ritmos de música, el ganador no es quién llegue primero, sino todos los que quieren bailar.
- Me voy de viaje (preferible jugar en dos grupos): Nos sentamos en un círculo, mirándonos las caras. Empieza uno a decir: «me voy de viaje y

me llevo un abrazo» y abraza a la persona de al lado. Luego esta dice: «me voy de viaje y me llevo un abrazo y una palmadita en la espalda». Así hasta que todos en el círculo han tenido su turno.

### *Mimos*

- Imitaciones: podemos jugar de muchas formas, con distintos temas. Lo importante es que observemos y luego imitemos movimientos, voces, actitudes, etc.
- Música: podemos jugar a adivinar qué música se está escuchando con los audífonos, a través del baile o de las emociones dramatizadas.
- Representaciones: a través de tarjetas podemos presentar alguna situación que los estudiantes representen. No deben ser tan preparadas como en la improvisación o en juegos de roles.

## ANEXO SEGMENTO LITERATURA

### Breve resumen de *Kilele*

En palabras de su autor:

*Kilele* es ruido, bulla, grito, lamento y lloro por las víctimas que ha producido el conflicto social, político, económico y armado que vive Bojayá y todo el Atrato. Es también alboroto, celebración, canto, homenaje y una voz que anima a quienes continúan rebelándose contra la guerra. *Kilele*, se alimentó de los más diversos imaginarios sobre el conflicto armado, de las verdades a medio decir y del sol que se quiere tapar con un dedo; de la ambición desbordada y de la ciega prepotencia. Surgió de los relatos de muchos velorios y novenas truncadas, de lágrimas prohibidas y de muertos insepultos<sup>9</sup>.

*Kilele* tiene como personajes principales a El Ángel de la muerte, Atrato, Viajero, Tomasa (mujer del viajero) y Rocío (la hija del viajero). En segunda instancia encontramos al grupo de «Diosecellos de poca monta» y de «Dioses exiliados» y otros personajes menores. Mediante la puesta en escena de estos personajes, la obra pone en frente del lector un mundo en el que la vida

<sup>9</sup> Recuperado del museo de Memoria de Colombia: <http://museodememoria.gov.co/artes-y-cultura/kilele-una-epopeya-artesanal/>

de las personas parece carecer de valor y se convierte en apenas un juego de ganancias para ciertos grupos.

Mientras que para los dioses de la obra las vidas de los habitantes del pueblo son apenas secundarios a sus intereses, Viajero se encuentra en una cruzada por comprender su lugar en este mundo frente a las condiciones que los dioses han impuesto a su alrededor. Esta cruzada lo lleva a debatirse entre su propio origen (su relación con Atrato), su pueblo, su memoria y su familia (su esposa e hija). Así pues, en su camino Viajero debe enfrentarse no solo a los dioses, sino también a las historias silenciadas de los muertos, a las dificultades del desplazamiento forzado y a la posibilidad o imposibilidad del retorno a su lugar de origen. Hasta aquí el portafolio que fue desarrollado según lo previsto.

## CINCO

### INFORME DE LA IMPLEMENTACIÓN

En el informe que se presenta en esta sección, el lector encuentra un reporte de la implementación del proyecto que tuvo lugar de forma híbrida en las locaciones de Guaviare (San José, Calamar y Miraflores) y por Zoom desde Alemania. El informe da cuenta de las actividades realizadas e incluye transcripciones de algunos de los momentos claves de la implementación. Este informe fue elaborado gracias a la presencia virtual de la experta en escritura (Juliana Lesmes Alvarado) durante la implementación y el archivo que se creó gracias a las grabaciones de Zoom que hizo el equipo de talleristas. El objetivo del informe es proporcionar una idea general sobre cómo fue el desarrollo de las actividades y la experiencia colectiva del taller.

Lamentablemente, una de las limitaciones que tuvo la implementación estuvo directamente relacionada con la infraestructura de las locaciones. Para contrarrestar esto, el equipo de talleristas creó con anticipación un protocolo previendo problemas de conexión. Este protocolo incluía instrucciones sobre qué videos usar para cada día, el orden en que debían ser usados, el tiempo aproximado que duraba cada video y cada actividad; además, el equipo incluyó comentarios que podrían ser de utilidad para el equipo de apoyo en cada locación.

Las limitaciones de la infraestructura afectaron en diferente medida las locaciones. Algunas sufrieron cortes de luz y problemas de conectividad a internet durante los tres días de implementación. Debido a esto, la conexión de internet con las zonas de Guaviare era inestable e inevitablemente el informe se afecta por los espacios en blanco en el registro de datos que estos cortes generaron.

La falta de conectividad fue persistente durante los tres días de la implementación. El problema con la conectividad afectó especialmente al grupo de Miraflores y por esto el informe no puede dar cuenta de gran parte de lo ocurrido en ese lugar. Sin embargo, es necesario reconocer la labor de los colaboradores del equipo en Miraflores (Arcadio Vargas y David Antonio Jurado) al seguir las instrucciones dadas en el protocolo y, aún más importante, la forma en que lograron adaptar estas instrucciones más allá de lo planeado por el grupo de talleristas para responder a las necesidades de los docentes y así mantenerlos motivados en las actividades.



Imagen 3. Un salón de clase en Miraflores, Guaviare. Fotografía de los coordinadores de los talleres.

### ***Día 1: Miércoles 13 de octubre***

El encuentro inició con un espacio inaugural en el cual el equipo de Aluna Minga se presentó y dio la bienvenida a las docentes participantes. Natalia Gómez comenzó haciendo énfasis en la importancia de estos espacios. Luego, Alejandro Pacheco expresó su entusiasmo al interactuar con las participantes. Mónica Gutiérrez continuó con su intervención y señaló algunos aspectos claves relacionados con el proyecto de fortalecer las instituciones locales a través de los conocimientos de los colombianos y colombianas que quieren contribuir al desarrollo de las regiones. El espacio inaugural finalizó con la presentación del resto del equipo encargado de los talleres: Edna Guerrero, Patricia Arancibia y Gustavo Gutiérrez. Después, el equipo se dividió en cuatro salas; en cada una, se desarrolló la misma sesión de taller.

La primera sala estuvo a cargo de Edna Guerrero; allí participaron dos grupos de docentes de San José del Guaviare. La segunda sala estuvo a cargo de Natalia Gómez y se reunieron los participantes de El Retorno. En la tercera se encontraban los docentes de Calamar con la dirección de Patricia Arancibia. Finalmente, en la cuarta sala estuvo Gustavo Gutiérrez con el grupo de de Miraflores.

### ***Inicio del taller***

En la sala ubicada en San José, Edna Guerrero propuso cambiar los nombres de los grupos, de tal manera que los participantes seleccionaran una denominación para su sala con la que se sintieran identificados e identificadas. El primer grupo seleccionó el nombre *Diversxs*, mientras que el segundo grupo escogió *Viajerxs de trocha y barro*. Esta primera actividad fue sencilla y agradable para los participantes, pues definieron sus nombres rápidamente. Además, contribuyó a propiciar un ambiente más cálido entre los miembros de cada equipo. En adelante, se apropiaron de sus nombres. En las demás salas no se realizó ninguna actividad inicial. A continuación, los colaboradores en cada salón reprodujeron el video inicial.

### ***Segmento teatro: Aprendiendo a jugar (parte 1)***

Después de ver la primera parte del video los maestros y las maestras de todas las salas comenzaron a presentarse a través del juego propuesto. La instrucción era escoger un número del 1 al 20 para recibir una pregunta. Estas preguntas se enfocaron en aspectos personales y en la respuesta que propiciaba la presentación de cada uno de los participantes.

En la sala San José, fue posible que las participantes encontraran gustos en común. Por ejemplo, algunas participantes del grupo «Viajerxs de trocha y barro» coincidieron en el vallenato como música favorita. Algunas de las respuestas que los participantes ofrecieron fueron concretas y cortas, pero otras permitieron que se extendieran e incluso contaran anécdotas breves sobre su niñez. Este es el caso de una participante que se presentó a través de la pregunta ¿cuál es tu pasatiempo favorito? La respuesta fue que jugar

era su pasatiempo favorito y que le gustaban todos los juegos, por ejemplo, el Yermis (juego que combina formas del tenis y el beisbol) que jugaba cuando era niña.

En la sala Calamar, el colaborador que estaba en el espacio físico movió la cámara y enfocó a cada participante. El grupo necesitó la aclaración de las instrucciones antes de comenzar. Después de la aclaración los maestros y las maestras comenzaron a responder las preguntas y a presentarse. En esta interacción, Patricia Arancibia realizó un comentario o pregunta después de la intervención de cada participante. Esto contribuyó a que todos y todas mantuvieran la atención y se sintieran cómodos para comenzar esta conversación.

Mientras tanto, en la sala Miraflores, los participantes se encontraban en un espacio más pequeño comparado con el de los demás grupos; sin embargo, esto no impidió que dispusieran sus sillas en forma de semicírculo para interactuar mejor. Después de ver el video, no comenzaron de inmediato a ejecutar la instrucción; en cambio, hicieron una pausa para aclarar dudas sobre la actividad.

Los primeros participantes mencionaron como deporte favorito el ciclismo y como fecha favorita la navidad. Continuaron con otras presentaciones; por ejemplo, uno de los participantes señaló que su fecha favorita era el 6 de noviembre de 1980 porque era su cumpleaños. Algunas intervenciones fueron difíciles de escuchar debido a los problemas de conectividad. Varias participaciones produjeron risas en el grupo; por ejemplo, cuando uno de ellos afirmó que su música favorita era la de los grandes clásicos; esto, incluso, propició intervenciones de otros asistentes.

### *Segmento teatro: Aprendiendo a jugar (parte 2)*

En la segunda parte del material audiovisual, acerca de los juegos teatrales, se explicó en qué consistían estas actividades y para qué podían servir dentro del aula de clase. La reproducción del video continuó y cuando se hizo referencia al portafolio, los participantes se remitieron al material que tenían impreso para ubicar la información mencionada.

En la sala San José, después del video, se abrió el espacio para las intervenciones. La primera, la realizó la participante Marcela, quien señaló la



importancia de las máscaras y la relación que pudo establecer entre ellas y los emojis:

Cuando veía el video pensaba en mi práctica; yo soy docente de preescolar. Con mis niños yo trabajo esta parte de los emojis; entonces los pongo a ellos en un círculo, les presento los diferentes emojis y trabajamos la parte socioemocional. Les pregunto: «¿Cómo te sentiste hoy (happy, sad, etc)?». Entonces, ellos dicen: «No, teacher, estuve sad porque peleé con Matías o porque mi abuelita está enferma», y empiezan allí a narrar sus historias. Igual, esto del Baúl de los disfraces, lo trabajé hace un tiempo en un proyecto de *Literatura y Arte* donde en el salón tenían varias cosas y ellos las sacaban y empezaban a representar. Muchas de sus historias eran basadas en lo que vivían en la casa y otras eran producto de la imaginación; entonces eran recursos muy importantes para el trabajo pedagógico dentro del aula. (Marcela, docente del sector rural, San José)

Edna Guerrero enlazó la intervención de Marcela con una pregunta: «¿Creen ustedes que estas herramientas también son para los estudiantes más grandecitos?». Alexa, otra de las participantes, consideró que sí porque había tenido la oportunidad de compartir estas vivencias con estudiantes y padres de familia. Agregó una forma muy acertada para aprovechar el potencial y lograr que las experiencias fuesen más significativas. Edna Guerrero complementó destacando que estas experiencias presentadas por Patricia Arancibia en los videos no eran totalmente nuevas, pues muchos de los maestros y maestras presentes ya habían experimentado con ellas dentro de sus aulas.

Rosa, participante del grupo «Viajerxs de trocha y barro», complementó la reflexión con su propia experiencia en la que contó que había utilizado algunas de las herramientas con sus estudiantes de sexto a once. Esas experiencias sirvieron para romper el hielo. Su relato fue el siguiente:

Una en la que me disfrazo de viejita y soy una cuentera, y empiezo a narrarles cuentos para que se vayan metiendo en el cuento. Otra actividad que he tenido es donde comienzo a darles una idea de que hay un tesoro que ha llegado del mar y dejo que ellos continúen la historia; cada estudiante va colocando su aporte a esa historia. Y otro rompehielos que he tenido es un juego en el que comienzo a hacer una ronda de dar vueltas en la que decimos que cada vez que paramos vamos a voltear un brazo, una pierna y al final ellos quedan totalmente desfigurados, pero al final son felices siendo así; entonces, eso ha sido muy participativo para los muchachos. (Rosa, docente del sector rural, San José)

Las participaciones de los maestros y las maestras de estos grupos se realizaron por medio de una dinámica común: entregar el micrófono y pedirles que se levantaran de su silla y se acercaran para hablar. Esto generó una interacción interesante, pues quien tenía la palabra se convertía en el foco de atención de toda la sala y, tanto su propio grupo como el otro, se disponían físicamente para escuchar la intervención.

En la sala de Calamar, los participantes se tomaron unos minutos para realizar una reflexión individual en torno al video. Un aspecto interesante fue que estuvieron atentos al video y tomaron apuntes sobre algunas secciones. Después de esto, Patricia Arancibia les pidió que compartieran sus comentarios por alguno de los medios de comunicación disponibles (WhatsApp o micrófono). Una de las participantes comentó:

Me gustó mucho la actividad que hicimos sobre las preguntas. También me gustó lo de las caritas porque me recordó cuando trabajaba en primaria con caritas para evaluar a los estudiantes. Y lo del teatro también me gustó, pues son nuevas ideas. (Docente del sector rural, Calamar)

Otra de las participantes intervino para compartir sus expectativas pedagógicas desde transición hasta cuarto grado:

En mi caso me gustaría aplicar con mis estudiantes el teatro con hilos. Los voy a practicar. En las caritas de cómo nos sentíamos hoy, yo me siento alegre. Me parece muy lindo y apto para aplicarlo a la escuela porque también trabajo con niños pequeños. (Docente del sector rural, Calamar)

Otra maestra afirmó que trabajaba con adolescentes y le parecía que sería bueno tener propuestas para esa población, teniendo en cuenta que con ellos es más difícil lo relacionado con los juegos porque a veces tienen menos disponibilidad:

La verdad, mi expectativa acá. Yo no traje lapicero porque pensé que íbamos a jugar y que íbamos a hacer actividades teatrales y de juego. Yo hace rato no juego y venía dispuesta a eso. Estoy esperando. (Docente del sector rural, Calamar)

Para cerrar esta parte, Patricia Arancibia se refirió al portafolio para que las maestras se enfocaran en los ejemplos de juegos. Sin embargo, este grupo no tenía el portafolio impreso en la sala porque fue el último grupo que confirmó su asistencia. Debido a lo anterior, Patricia Arancibia propuso hacer

un juego que consistía en adivinar e imitar. Para esto pidió a las maestras y los maestros que se pusieran de pie e imitaran a la compañera que estaba liderando la actividad.

Al principio, los maestros y las maestras se mostraron tímidos con respecto a la propuesta. Sin embargo, cuando uno lo hizo, se animaron. Una de las participantes representó el ritmo de la cumbia y los demás adivinaron. A continuación, los maestros y las maestras continuaron representando diferentes ritmos musicales. Esta actividad ayudó a que los participantes se relajaran y concretaran algunas de las ideas insinuadas en el video. Asimismo, fue notorio la diversión y el disfrute del espacio. Uno de los elementos que contribuyó a que la actividad se dinamizara fue que Patricia, pese a que estaba en la sesión de manera virtual, también se levantó de su silla y realizó los mismos ejercicios realizados en el espacio presencial.

En la sala correspondiente a El Retorno, en San José, antes de reproducir la continuación del video, se produjo una conversación acerca de lo que creían que era el juego teatral. Por ejemplo, alguien mencionó que el juego teatral podría ser un juego de roles. Otra de las maestras indicó que este tipo de actividades podían servir para apoyar el desarrollo de competencias ciudadanas, para que los estudiantes dejaran de lado la timidez y para que pudieran expresar sus conocimientos. Después de un par de intervenciones más, Natalia Gómez concluyó esta exploración previa de conceptos aclarando que los juegos teatrales servían para moverse y para exteriorizar algunos conocimientos. Además, aclaró que no todos los juegos teatrales requerían estructurar una obra de teatro.

A continuación, la reproducción del video prosiguió. Cuando el video señalaba algunas partes del portafolio, las participantes buscaban esa referencia en la copia impresa que tenían del material. Al finalizar la última parte de ese video acerca de los juegos teatrales, Natalia Gómez señaló que en el portafolio podrían encontrar ejemplos de juegos teatrales. Cuando los participantes ubicaron la sección, Natalia les pidió que enfocaran su atención en la sección «¿Qué harías si?», y explicó en qué consistía el juego y dio inicio a la actividad preguntándole a la participante Nubia: «¿Qué harías si en una clase te piden que hagas un juego?». Nubia afirmó que lo primero que haría sería preguntar a los estudiantes cuál era su interés en el juego y qué tipo de juego les gustaría hacer. Natalia Gómez señaló que esto era muy

importante en la medida en que era necesario tener en cuenta la disposición en la que estaban los estudiantes. Sin embargo, sugirió tener un par de ideas en mente por si a nadie se le ocurría algo en el momento.

Después de esto, otro participante realizó una intervención en la que señaló:

Lo primero que yo hacía era identificar una finalidad. Lo más importante es que el juego tenga una finalidad que se conecte con los objetivos de aprendizaje. Podría hacerse como una pausa activa, pero también para recordar una temática, por ejemplo. (Docente del sector rural, El Retorno)

El participante, además, señaló que era importante que los estudiantes hicieran parte de la decisión sobre qué juego realizar para que estuvieran en total disposición. Para finalizar, el participante fue enfático en señalar que

lo más importante es que el juego siempre tenga una finalidad, ya sea como parte motivacional o como parte del complemento de las actividades académicas. [...] Porque ese juego, además de divertirnos, nos va a ayudar a desarrollar otras capacidades. (Docente del sector rural, El Retorno)

Natalia Gómez señaló que estaba de acuerdo con la intervención anterior. Además, hizo un cierre retomando los aprendizajes principales: «Recuerden que las herramientas teatrales en el aula sirven para varios propósitos, entre ellos la expresión corporal y la expresión oral. Los juegos teatrales no necesariamente implican la construcción de personajes». Para cerrar esta sección, Natalia Gómez le propuso al grupo que escribiera, a través de WhatsApp, las impresiones acerca de esta primera parte.

En la sala Miraflores, las maestras y los maestros escucharon el video con atención. Gustavo Gutiérrez indicó que estaba abierto el micrófono para que tomaran la palabra e hicieran los comentarios acerca de la primera reflexión. El primer participante se puso de pie, se acercó al micrófono y dijo:

Se me viene a la mente cuando hablas de juego teatral: juego de ego, de yo soy, yo estoy. Y teatral de Tea (caliente) activo. Entonces yo soy quien juega activamente dentro de. Desde luego, si miramos la cuestión de teatro, es la actuación que se realiza. Si lo llevamos a la vida práctica, toda nuestra vida es un completo teatro porque actuamos: yo soy docente y actúo como docente, realizo una actividad como tal. Por consiguiente, estoy en ese juego de la vida actuando de una manera. (Docente del sector rural, Miraflores)

La siguiente participante señaló:

Personalmente el juego es una herramienta que sirve para interactuar [...] por ejemplo en el aula de clase es posible abarcar su conocimiento mediante rondas en diferentes épocas. Permite al niño llegar más allá. Por medio del teatro representan su contexto y, partiendo de aquí, el docente avanza para que el juego y el teatro vayan más allá. (Docente del sector rural, Miraflores)

Otra participante afirmó:

Cuando hablamos de juego estamos diciendo vamos a divertirnos y cuando decimos teatro es algo que se dificulta con las palabras o escribirlo, pues se expresa con gestos, con movimientos, con un drama; entonces, es muchísimo más divertido y va a hacer que los chicos siempre estén motivados. (Docente del sector rural, Miraflores)

A continuación, otra de las maestras planteó:

Ellos pueden demostrar sentimientos a través de expresiones artísticas como el teatro. Por ejemplo, a partir de un disfraz pueden representar a personas que no son, haciendo, por ejemplo, la representación de un animal salvaje si es una persona muy pasiva. De esa manera, el niño se vuelve más sociable y se vincula a un grupo de una forma totalmente diferente. Permite que ese niño —que es introvertido— se muestre o se abra a una expresión cultural como lo es el teatro. (Docente del sector rural, Miraflores)

Otro de los participantes dijo:

El niño aprende algo. Desde el punto de vista de la parte auditiva va aprendiendo bastante y es su forma de aprendizaje. Es mucho más fácil enseñarle al niño con el juego y que aprenda más con el gesto que con la palabra, porque allí esa parte conceptual del niño adjudica todos esos conceptos y el niño, por ende, va haciendo una estructura que le permite discernir entre ese mundo que él va descubriendo. Es indiscutible que al niño se le llega con el juego porque es mucho más fácil para uno recordar aquello que [inaudible], y el cerebro tiene una capacidad para tratar de borrar aquello que no quiere. (Docente del sector rural, Miraflores)

Para finalizar, María Helena Urrutia, otra de las participantes, explicó:

El juego le permite al niño integrarse, romper el hielo, quitar el miedo. Le permite compartir con otras personas en diferentes contextos. Y la parte de actuar también les permite mostrar sus habilidades y sus competencias. (Docente del sector rural, Miraflores)

Gustavo Gutiérrez sintetizó algunas de las ideas que las participantes presentaron:

Me gustaron muchas de sus participaciones. Me parece especialmente atractivo el hecho de ver cómo la teatralidad y los juegos pueden ayudar a los niños a aprender mucho, a aprender más, a aprender de una manera mucho más cómoda y crear un espacio mucho más seguro para la educación. Y, aunque mi experiencia —debo admitir— es mucho más limitada en cuanto a educación infantil, sí recuerdo con mucho agrado que cuando yo he dado clases de inglés, una de las maneras que a mí más me gustaba para terminar una clase era mediante juegos. Entonces, usualmente jugábamos con rompecabezas o diferentes dinámicas que, desde mi punto de vista, hacen que el último recuerdo de la experiencia de la clase sea algo positivo, sea algo en lo que los niños tuvieron algún tipo de diversión. (Gustavo Gutiérrez, tallerista, Miraflores)

Gustavo Gutiérrez finalizó su intervención recordándoles que en el portafolio se encontraban algunos ejemplos sobre juegos que podrían ser útiles en distintos casos. Además, invitó a las docentes a tener una mirada crítica frente a las herramientas que se les ofrecían en los talleres, y decidir qué les servía para su propia práctica y qué no. Después del siguiente fragmento de video las participantes realizaron preguntas acerca de los conceptos que se desarrollaron. Estas preguntas fueron remitidas a Patricia Arancibia.

#### *Segmento literatura: Herramientas de análisis literario*

El video presentado en este momento del taller definió un marco común de tres conceptos útiles en el análisis literario: lugar de enunciación, teoría del afecto y performatividad, y teoría del discurso.

En la sala San José, después del video, Edna Guerrero propuso a los maestros y las maestras que señalaran algunos ejemplos de los conceptos, desde la experiencia como docentes. Entonces se tomaron varios minutos antes de responder; así que Edna propuso que, antes de los ejemplos, hicieran ciertas aclaraciones acerca de los conceptos. La primera intervención fue de una de las participantes del grupo *Diversxs*; ella afirmó que, dado que esta era una parte más teórica que la anterior, sí le gustaría que entre todos lograran profundizar en los conceptos. Entonces, Edna Guerrero hizo una explicación:

Aquí hay tres conceptos que podemos pasarlos a nuestra vida cotidiana fácilmente: Lugar de enunciación es desde dónde estamos hablando. Por ejemplo, si yo le pregunto ahora a alguno o alguna de ustedes que me cuente algo, van a hablar desde su lugar de enunciación, que es un profesor o profesora que está trabajando en el Guaviare. Eso también se puede ver en una obra, es decir, el escritor o la escritora se posiciona en un lugar para hablar. Con relación al afecto y la performatividad del lenguaje, lo que Gustavo nos quiere explicar es que a través de las palabras nosotros y nosotras creamos mundos y podemos lastimar también a través de eso, por eso ponía el ejemplo del matoneo. El matoneo es una agresión que se hace con hechos, pero también con palabras. Y lo que él quería explicar es que el lenguaje construye; o sea, una simple palabra puede construir una discriminación y puede generar afectos. Estos afectos pueden ser positivos y convertirse en emociones. Por ejemplo, de discriminación o de tristeza. Entonces es la teoría de cómo el lenguaje crea realidades y no solo las representa. (Edna Guerrero, tallerista, San José)

Después de la explicación de Edna se sintieron más cómodos para participar. Así, una de las participantes de grupo *Diversxs* tomó la palabra y señaló que las definiciones sobre el afecto le parecieron interesantes, «sobre todo pensar que el afecto tiene características corporales porque a veces uno sabe lo que siente, pero no lo que produce corporalmente» (docente del sector rural, San José). Además, complementó diciendo que hace rato no escuchaba acerca de los actos perlocutivos y ya no recordaba que tenían que ver con el efecto que se causa en el otro:

A veces nosotros como docentes podemos decir cosas que pueden causar un efecto en el estudiante contrario al que uno quiere. Entonces, en lugar de causar algo en el estudiante, obtiene lo opuesto. Llevando esto a la obra, es importante que el estudiante comprenda desde dónde se ha hecho el discurso que está escrito ahí. [...] A veces, tratar de hacer que el estudiante entienda lo que pasa en la obra que lee no tiene ningún efecto porque las obras no los tocan de ninguna manera ni siquiera tangencialmente. (Docente del sector rural, San José)

Edna Guerrero hizo un cierre en el que retomó el aporte realizado por los participantes.

En la sala de Calamar los participantes se quedaron en silencio después de ver el video. Patricia Arancibia preguntó acerca de las dudas, pero nadie respondió. Al cabo de unos minutos revisaron el complemento de la información en el material impreso. No hubo preguntas.

En la sala de El Retorno, después de ver el video, Natalia Gómez sugirió al grupo revisar el material del portafolio y propuso que entre todos estructuraran las definiciones. Después de un par de minutos revisaron el material y comenzaron a interactuar. La discusión inició con el concepto «Lugar de enunciación»; para ilustrarlo, el primer participante afirmó que «el lugar de enunciación es más o menos cómo se emite el discurso, la persona que escribe el discurso o la obra» (Docente del sector rural, El Retorno), y para complementar su intervención, dio un ejemplo:

Es como si todos estamos en un evento y cada uno lo puede contar de una manera diferente. Entonces son como los distintos puntos de vista desde los cuales se puede ver una obra. (Docente del sector rural, El Retorno)

Otra de las participantes afirmó que

Es el espacio en el que ocurre la acción, en el que uno está, por ejemplo, si estoy desde mi casa o desde otro lugar. El espacio en el que vamos a ubicarnos. Es como decir qué es lo que vamos a trabajar. (Docente del sector rural, El Retorno)

Un tercer participante complementó explicando:

Es como los cortes o los estilos dependiendo del lugar donde nos encontremos y las connotaciones que ellos tengan. Es decir, ahí hablan de algo muy interesante en cuanto a enunciación y son las condiciones sociales. (Docente del sector rural, El Retorno)

Andrés, otro de los participantes, también señaló:

Es como cuando uno se enfrenta a un poema, entonces, le dicen a uno «¿cuál es su interpretación?». Uno como lector tiene una apreciación, pero luego le dicen a uno qué era lo que quería decir el autor. (Docente sector urbano, San José)

Otro de los participantes complementó la intervención anterior retomando el concepto de empatía. Natalia cerró la interacción construyendo una síntesis de lo que se conversó.

La siguiente discusión giró en torno al afecto. Un participante expuso su sensación al leer el libro *El olvido que seremos* en el que se aborda el tema de la violencia en Colombia. La intervención detonó otras intervenciones en torno a libros y películas que los impactaron, los marcaron y les generaron



diversas emociones. Natalia Gómez retomó las intervenciones y explicó la «Teoría del afecto». Después de esto, uno de los participantes presentó la experiencia personal en un grupo de teatro en el que participó. Su aporte se enfocó en cómo la planeación de una obra de teatro puede encontrar el lugar de enunciación y la teoría del afecto para entender cómo lo dicen los personajes.

La tercera reflexión giró en torno a la performatividad y la teoría del discurso; para introducirlo, Natalia Gómez señaló que las palabras tienen poder y construyen realidades. A partir de lo anterior, una de las participantes identificó uno de sus problemas: no encuentra las palabras para expresar las ideas que tiene. Otra de las participantes afirmó que

Debemos ser responsables a la hora de dar un discurso con nuestra expresión corporal y con nuestra expresión del lenguaje. Eso puede cambiar la reacción de nuestro público o de las personas que están expectantes. (Docente del sector rural, El Retorno)

Esto lo complementó otro de los docentes:

En el colegio, a veces, decimos cosas como «este muchacho no sirve para nada» y, a veces, uno no se da cuenta de lo destructivo que eso puede ser. (Docente del sector rural, El Retorno)

En la sala de Miraflores, después de la reproducción del video Gustavo Gutiérrez pidió a los participantes que se tomaran algunos minutos para leer el portafolio. Los maestros y las maestras hicieron este ejercicio a conciencia y delegaron a una persona para que leyera en voz alta. A continuación, Gustavo Gutiérrez presentó otros ejemplos para aclarar las ideas del video:

Uno de los ejemplos que quería darles en cuanto al lugar de enunciación es el siguiente. Esto va a depender mucho del gusto literario de cada persona, pero un caso particular colombiano es lo que sucede en *Cien años de soledad*. En un principio, el narrador parece ser una persona omnipresente: la persona que está alejada de los hechos. Sin embargo, al final de la obra, descubrimos que es Melquíades quién es el narrador y que Aureliano Babilonia está leyendo los pergaminos que él ha creado. Otro ejemplo del lugar de enunciación pueden ser las obras biográficas. En estas, usualmente, tenemos la percepción de que el narrador y el escritor son la misma persona. En esas obras biográficas entonces sentimos que estos dos niveles se superponen; sin embargo, esto no es siempre cierto.

También, en cuanto a lugares enunciativos, hay un caso que fue popular hace unos años, como es el de los libros de la serie *Una canción de hielo y fuego* de HBO, que se llama *Juego de tronos*. En su versión escrita, cada capítulo es narrado por diferentes personas. Entonces, como lectores, nosotros vemos el mismo suceso que acontece desde diferentes puntos de vista y esto cambia la forma en la que es percibido un mismo efecto. (Gustavo Gutiérrez, tallerista, Miraflores)

Gustavo Gutiérrez continuó con los ejemplos:

Para la teoría del afecto voy a dar un par de ejemplos que son bastante personales. Debido a que el centro de la teoría del afecto es que las obras de literatura y teatro nos mueven, entonces la pregunta que uno debe hacerse es ¿qué me movió y qué no? Así pues, existe una serie de literatura infantil que se llama *Una serie de eventos desafortunados*. Esta es protagonizada por tres niños huérfanos que en uno de los libros sienten que han hecho maldades y, por lo tanto, no son lo suficientemente buenos para este mundo debido a que un personaje interviene y les dice que un acto malvado no borra las buenas acciones que ellos han tenido. Este segmento a mí siempre me mueve y me saca lágrimas.

De manera similar, una de las obras de una autora haitiana tiene una narración de cómo un niño ve que su padre se suicida desde un globo aerostático. Debido a que el niño no comprende lo que está pasando, las veces que he leído este libro debo tomar una pausa inmediatamente después para poder organizar mis emociones en cuanto a lo que acabo de leer. Ahora —y este me parece quizás lo más difícil de poner en ejemplo— veamos performatividad y teoría del discurso. Como ya dice en el video, los ejemplos canónicos son los bautismos. Entonces, cuando un sacerdote habla y dice: «Yo te bautizo Juan Gómez», en este momento, a medida que el sacerdote habla, está nombrando y dándole identidad al niño frente a la iglesia católica. Esto es un acto performativo porque crea lo que nombra. De igual manera pasa cuando las personas inauguran edificios y existe esta ceremonia con el lazo de apertura y solo cuando la persona dice: «Inauguro este edificio», el edificio se da por finalizado. También tenemos el caso del juez, quien afecta la realidad de las personas a medida que habla. Entonces cuando una persona está en un juicio es declarada culpable o inocente y, dependiendo de lo que dice el juez, cambia su realidad. [...]

Otro ejemplo es algo que pasa en las aulas cuando alguno de ustedes pide silencio o atención. En el momento en el que ustedes piden esto, idealmente, los alumnos van a hacerlo. Entonces, mediante la autoridad que ustedes tienen al hablar, están construyendo una realidad. Otro ejemplo de performatividad es cuando le decimos por primera vez a una persona que la amamos. Esto se vuelve realidad, pues ya no hace parte solo de nosotros. Por último, en cuanto al discurso perlocucionario, me parece que el ejemplo del matoneo es bastante útil

en cuanto a que el matoneo tiene un propósito, y usualmente es denigrar. Las personas que ejercen el matoneo tienen la intención de hacer algo con sus actos de habla. Otro ejemplo es contar un chiste, lo perlocucionario es cómo los oyentes reaccionan. Con estos ejemplos espero haberlos ayudado un poco. (Gustavo Gutiérrez, tallerista, Miraflores)

Gustavo finalizó el espacio invitándolos a que le enviaran sus preguntas.

*Segmento migración: Contando historias en el aula de clase (parte I)*

El video de esta sección señaló una reflexión acerca del potencial de contar historias en el aula de clase para potencializar los temas trabajados y la aplicabilidad de la narración en contextos distintos al aula. El material audiovisual invitó a los participantes a crear y compartir sus propias historias.

En la sala del grupo de San José, los participantes se tomaron algunos minutos para escribir sus historias. Fue notorio que el ejercicio propuesto entusiasmó a ambos grupos, tanto así que una representante del grupo *Diversxs* solicitó más tiempo para continuar la conversación con sus pares y luego concentrarse en la escritura de la historia. Después de unos minutos, la primera participante se animó a contar su historia:

No se trata de una, sino de varias historias que ocurren precisamente cuando llegué a este departamento a trabajar. El lugar se llama Puerto Cachicamo y yo la titulé *Historias de terror*. (Docente del sector rural, San José)

La participante comenzó a leer su historia y le dio una entonación particular, que acentuaba los momentos distintos de la narración:

Llegar a un nuevo sitio de trabajo y encontrarme con un lugar sorprendente me generó mucha curiosidad y preguntas —hizo una pausa.

Sorprendente por lo lujoso que era el sitio —afirmó cambiando de entonación.

Pero cada pregunta era una respuesta aterradora. Me hablaban de matanzas, de cultivos de coca, de lujos, de dinero, de enfrentamiento, de grupos armados, entre otras cosas. Todo esto causó un poco de miedo para empezar a trabajar en este sitio sabiendo que me podía enfrentar personalmente a un acontecimiento de estos, pero no quiero hablar de historias tristes. (Docente del sector rural, San José)

Finalizó su intervención respondiendo las demás preguntas previstas en la actividad. Su intervención terminó con aplausos de parte de sus compañeros.

La segunda participante que se atrevió a narrar su historia fue Marcela. Su historia comenzó con una contextualización acerca de la época en la que se desarrolló: cuando estaba terminando su tesis de grado, un proyecto sobre violencias y no violencias en escuelas rurales. Marcela continuó su relato de la siguiente manera:

Recuerdo que en uno de los ejercicios que hicimos sacamos a un grupo de estudiantes de sexto y empezaron a contar historias. Hubo una historia o varias que me dejaron marcada. Una de ellas, la de un niño que recordaba cuando su papá había muerto. El papá se había ido a tomar a una vereda cercana y cuando llegó, llegó macheteado y murió en la puerta de la casa. Y el niño lo contaba con tal naturalidad que parecía que no estuviera contando cómo había muerto el papá. Recuerdo que quienes lo escuchamos sentimos escalofrío, pero él lo contaba con tanta naturalidad. También otros niños nos contaron que le tenían mucho miedo al ejército porque siempre que veían pasar al ejército, algo malo pasaba en la vereda (una granada, un muerto, secuestraban a alguien). Son historias que quedan marcadas porque son niños muy pequeños que ya han vivido la guerra. (Marcela, docente del sector rural, San José)

El auditorio quedó en silencio por varios segundos.

La tercera intervención se tituló *Historias de logros de mis tíos y mis tías docentes en los espacios de integraciones familiares*. El participante leyó su historia y respondió las preguntas planteadas en la actividad. La cuarta intervención la realizó Alexa. Con voz profunda e imponente, y sin apoyarse en ningún material escrito contó su historia:

Me encontraba hace como 5 años en el diseño, planteamiento e implementación del proyecto «Vuelo de las mariposas» acá en la institución. Debíamos indagar situaciones problemáticas de los estudiantes dentro y fuera del aula de clase. Me impactó la historia de una estudiante. Ella nos contaba que le tenía miedo al fin de semana. Para mí eso era como ilógico, pues los chicos salen a descansar, a disfrutar, como salir de la rutina diaria, pero la estudiante le tenía miedo al fin de semana. Empezamos a indagar este caso y resulta que la estudiante que estaba en el grado cuarto sentía temor del fin de semana porque el padre de familia los fines de semana se embriagaba, terminaba pegándole a la mamá y a la niña. Las sacaba de la casa, las mandaba a dormir en la parte exterior o en la casa de los vecinos debido al maltrato. Me impactó porque nosotros disfrutábamos del fin de semana, pero eso era una situación tortuosa para ella y se sentía impactada. (Alexa Urrutia, docente del sector urbano, San José)

En ese momento Edna Guerrero tomó la palabra para reflexionar sobre el anterior relato y afirmó que «no solo estamos recordando sus vivencias, sino que aquí confluyen otros elementos como los problemas de la región o la influencia que han tenido sus familiares en su vida como docentes».

Después de esta intervención, Frank decidió contar su historia y la tituló: «Yo le creo todo a mi profe». De manera pausada, narró:

Yo le creo todo a mi profe. «Para llegar acá a uno le toca quemarse las pestañas, no es fácil» —dijo mi profe, y dije: «Pobre profe». La miré fijamente para saber si ya le habían crecido las pestañas. (Frank, docente del sector rural, San José)

Este relato generó risas y aplausos de parte de los participantes, y cortó el escenario de silencio que habían propiciado los relatos anteriores. A partir de esta historia, una de las participantes realizó una intervención en la que reflexionó acerca de cómo sus estudiantes de Guaviare son unos «verracos» porque entienden todos los acentos de las personas que viven en la región. Esto le permitió contar algunas historias familiares. Por ejemplo, las historias de su abuelo. Además, recordó la forma como sus profesores de física y química iniciaban las clases retomando el tema de la clase anterior.

En la sala del grupo de Calamar, los participantes escribieron sus historias, tomaron fotos y las enviaron a través de WhatsApp. Después de esto, la participante Jenny decidió contar su historia:

Mi historia se llama *Una caminata por el* [inaudible]. Esta ocurrió el 3 de agosto en Miraflores, Guaviare. Un día —no recuerdo bien si era un domingo— habíamos salido a un encuentro deportivo y de regreso nos tocaba pasar por el pueblo. Entonces, aprovecharon a compartir con todas las personas y el presidente ordenó que a las 6 de la tarde nos teníamos que ir a la vereda. Llegando a la vereda, nos tocó recorrer por el río una hora. Cuando nos bajamos de la embarcación empieza el bombardeo. Entonces todo el mundo empezó a correr, a llorar, unos se poposeaban del susto porque eran muy fuertes los estruendos que las bombas arrojaban. Y el agua empezaba a mostrar unas ondas, o sea unas olas, y luego unas ondas. Uno no sabía si tirarse al río, si meterse más al monte, si esconderse debajo de un palo, no sabíamos que más hacer.

Cada uno se fue para la escuela, nadie podía dormir. Llegaron los aviones y donde había luces, bombardeaban. Tanto así que empezaron a circular una noticia diciendo que en el internado habían volado todo y que no había ni un sobreviviente. Allí estaba mi hermano Jhonny, él estaba estudiando allá. A las 3 de la mañana me tocó ir a recoger el cuerpo de mi hermano, a mi hermana no le pasó

nada gracias a Dios. Cuando llegué al pueblo, en la calle encontraba los cuerpos destrozados de los soldados, los aviones recargando sus municiones. A uno no le da miedo en ese momento porque lo que yo más temía era que mi mamá me diera una garrotera por la muerte de mi hermano. Cuando ya iba subiendo, solo miré los ojos de mi hermano que estaba al frente mío y me decía aquí estoy. Nos abrazamos, nos pusimos a llorar y me lo llevé para mi vereda. Fue muy aterrador ver los cuerpos. Y de regreso, los aviones bombardeaban las embarcaciones. Cosas que nunca contaron en las noticias. Hundieron una embarcación en la que iban 30 niños. (Docente del sector rural, Calamar)

Sobre la historia, la participante aclaró que esto era algo que no se podía compartir.

Otro de los participantes contó una historia acerca del hecho de ser docente:

Cuando estaba estudiando, en medio de las dificultades socioeconómicas, mi mamá y yo conseguimos cupo en la escuela normal. En el grado sexto se perfilaba para ser docente y en octavo ya empezaba a ir a la escuela. Desde sexto uno ya sabía que tenía que impartir conocimiento en barrios apartados de la ciudad. En grado octavo me tocó con un docente de una materia que era el karma para mí: Álgebra. Entonces, en una habilitación perdí Álgebra. Pensé que ya no iba a volver a compartir con mis compañeros ni iba ser docente.

Perdí el año y ya estaba perfilado para salir de la institución; entonces alguien abogó por mí y me tocó repetir octavo. El temor mío era volverme a encontrar con ese personaje que me hizo perder la materia. Me encontré con otro peor y le dije: «Tengo que pasar porque mi vocación es ser docente». Gracias a Dios terminé y pasé esa prueba y llegué a noveno. Con honores, el 5 de diciembre me gradué como pedagogo. Hoy en día me siento orgulloso de ser docente. (Docente del sector rural, Calamar)

En la sala del grupo El Retorno, después de ver el video, los participantes escribieron las respuestas a algunas de las preguntas planteadas y comentaron a socializar las respuestas. El primer participante contó su historia:

Yo trabajaba en Lagos del Dorado en Miraflores, Guaviare, zona rural, aproximadamente a dos horas en canoa de Miraflores yendo para Mitú. Tenía un estudiante que llegaba tarde siempre. Alguna vez le dije que le iba a dar una oportunidad, pero que llegara temprano. Me dijo que llegaba tarde porque él era el encargado de muchas cosas en la casa, entre ellas, cuidar al hermano [y llegaba tarde] porque al hermanito no le rendía caminando. Y yo le pregunté por qué tenía que encargarse de la casa. Por cuestiones de violencia perdieron a los

dos padres, así que el niño de 11 años era el encargado de su familia. Y yo, pues imagínense, ahora que hablamos del poder de las palabras, tantos errores: muchas veces seguramente con lo que le dije lo herí, pero no lo conocía a él, estaba apenas llegando al sector. Esa historia me impactó al ver que a tan temprana edad ya era el encargado de la familia. Desde ahí comencé a cambiar la mirada, a entender que tenía que pensar otras formas y más bien yo empecé a tener esa figura paternal con él. Los niños acá en el Guaviare han sido sujetos de muchas dificultades, sobre todo por la parte de la violencia. (Docente del sector rural, El Retorno)

Después, otra de las maestras intervino:

En mi caso, más que una historia, es una vivencia que tuve con un grupo de estudiantes. Me tocó trabajar con niños bajo la protección de Bienestar y me tocó ver casos de muchos niños que vivían en las calles, niñas que habían sido violadas o maltratadas por sus padres. Eso a mí me impactó porque me ayudó a ser un poquito más flexible con mis estudiantes porque muchas veces nosotros queremos exigirles mucho a los niños, que den lo mejor y muchas veces como docentes no nos ponemos en el lugar de los estudiantes. Entonces me impactó mucho y eso me hizo ser más flexible. (Docente del sector rural, El Retorno)

Natalia Gómez sintetizó:

Las dos historias coinciden en que es importante conocer qué está detrás. Que la situación al principio nos puede parecer sorprendente o nos puede parecer decepcionante porque un estudiante o una estudiante no rinde como esperamos, pero que muchas veces se trata de sus circunstancias y qué bueno que ustedes se han podido tomar el tiempo de conocer mejor las situaciones que están detrás, y así también ser más comprensivas y comprensivos. (Natalia Gómez, tallerista, El Retorno)

Otra participante se animó a contar su historia:

Hasta el año pasado trabajé en una institución por 10 años acá en Guaviare. Antes los internados los manejábamos nosotros los docentes, pero luego cambió la administración. Teníamos muchos choques con ellos porque ellos siempre querían sacar a los muchachos. Una falta y hay que sacarlo. Entonces llegó una niña que estaba viviendo con su papá y no con su mamá y querían sacarla del internado porque ya era una niña grandecita. Averiguando con ella, nos decía que ella estaba con el papá porque la mamá prácticamente la había dejado y estaba con otro señor que incluso había intentado abusar de ella. Con todas estas historias uno aprende a vivir con ellos y a conocer toda esa parte y no siempre a

buscar el castigo porque finalmente en este sector la escuela viene a ser la única alternativa que tienen los muchachos del Guaviare. (Docente del sector rural, El Retorno)

Natalia respondió a la intervención: «Es una historia que habla de la comprensión y de no tomar esas medidas tan drásticas que llevan a la exclusión y al cansancio».

Otro maestro narró lo siguiente:

Yo este año tuve la oportunidad de trabajar en veredas. Obviamente, llegar a una vereda es algo distinto. Les pedí un ejercicio sobre cómo se veían de grandes. Un estudiante no sabía qué escribir y solo dijo: «Conseguirme una finca y ponerme a trabajar». Así que le dije: «Imagínese que usted puede salir de acá» y lo incentivé a que viera un poco más allá. «Yo quiero ser actor». Otra cosa que también nos dimos cuenta fue que otro estudiante quería siempre estar en el colegio porque era el único espacio en el que podía ser niño, en otros espacios era un trabajador más de la finca y tenía que ayudar a la familia. (Docente del sector rural, El Retorno)

Otra de las participantes señaló:

Yo apoyo lo que dicen mis compañeros porque la realidad de los niños en zona rural acá en Guaviare es difícil. Se les inculca el trabajo desde pequeños y pierden la motivación por el estudio. Cuando les avisamos de la semana de receso algunos expresaron su tristeza por no asistir al colegio. Esto es general. Los niños de Guaviare vienen de diferentes departamentos y sus familias llegan acá a buscar otra oportunidad. La mayoría de ellos son migrantes igual que nosotros. Al transcurrir este taller me he dado cuenta de que los problemas del departamento vienen de la diferencia de costumbres. En el colegio, como todos vienen de otras regiones con diferentes lugares y costumbres, es difícil la convivencia. Eso hace que no tengamos una historia completa, sino muchas historias. (Docente sector urbano/rural, El Retorno)

Natalia recalcó un aspecto central para la discusión: «Es importante la escuela como lugar de encuentro. Por suerte tienen profesores y profesoras que los inspiran día a día», y complementó:

... me alegra mucho poder tener este espacio para compartir. También quisiera que puedan tomar sus notas y quienes quieran también las pueden compartir. No sé si tal vez hay más personas acá que quieran compartir alguna otra historia. Nos quedan unos 10 minutitos para que hablemos. Por ejemplo, la última pre-



gunta de esta primera actividad es si recuerdan historias que les hayan contado sus profesores o profesoras cuando ustedes eran estudiantes. (Natalia Gómez, tallerista, El Retorno)

Después de esta intervención, uno de los participantes levantó la mano y contó la siguiente historia:

Yo tuve una profesora, Carmenza Moreno, ella era muy brava. Una vez estábamos en clase y un compañero llegó con un piercing, y la profesora le pidió que se lo quitara. Él dijo que se lo quitaba, pero no lo botaba porque le había costado mucho dinero. La profesora le preguntó cuánto, él dijo 20 mil. La profesora sacó los 20 mil y le pagó el piercing con tal de que se lo quitara. (Docente del sector rural, El Retorno)

La historia del participante produjo risas en el auditorio. Posteriormente, Natalia Gómez también se animó a contar una de sus historias:

Me acuerdo cuando estaba en el colegio, y una amiga y yo siempre caminábamos juntas de regreso a nuestras casas. Yo vivía en un pueblito cercano a Bogotá; no sé si alguna vez han estado en la Calera, que es un pueblo como a 20 minutos de Bogotá. Las dos caminábamos de regreso a la casa y en el camino comprábamos avena cubana. Entonces, todos los días guardábamos una moneda de 500 para poder comprar el vaso de 1000 y compartirlo.

Hubo una vez que a una de nosotras se nos perdió una de las monedas. Llegamos a comprar la avena y ya nos la estábamos tomando, pero no teníamos la plata para pagarla. Ahí pasó un profesor que se llamaba Héctor. Era un profesor de Danzas y de Arte. Nos vio en el embrollo y sacó su propia moneda. Pagó la avena y nos dijo que no le teníamos que pagar, pero que fuéramos más responsables con el dinero y no perderlo; tampoco comprar o pedir algo sin estar seguras de que lo vamos a poder pagar. Entonces me acuerdo mucho de eso porque no fue una enseñanza en el salón, pero definitivamente sí fue algo que me quedó muy marcado para no apresurarme a comprar. (Natalia Gómez, tallerista, El Retorno)

Para finalizar la sesión, otra de las participantes contó su historia:

Yo me acuerdo de una profesora cuando estaba en segundo de primaria. Ella, cada vez que iniciábamos las clases debíamos tener un cuento. En ese año ocurrió lo de Armero; ella decía que tuvo familiares allá y nos contaba esa historia. Y ella nos decía que cada día alguien tenía que contar una historia y ella siempre contaba algo de Armero. De a poquito nos contó toda la historia y nos enseñó a contar historias. (Docente del sector rural, El Retorno)

En la sala Miraflores, después de ver el video, los maestros y las maestras dedicaron unos minutos para revisar las instrucciones y comenzar a escribir su historia. Asimismo, Gustavo Gutiérrez presentó un ejemplo de cómo podrían abordar las respuestas a la actividad propuesta. Después de esto, una de las participantes tomó la palabra y narró su historia acerca de la educación femenina en el pasado:

Mis tías abuelas aprendieron a leer y a escribir escondidas en el zarzo de la casa porque, para esa época, las mujeres debían aprender a bordar. No era importante que una mujer aprendiera a leer. Los hermanos sí tenían la conciencia de que ellas debían aprender y les regalaban los pedacitos de lápiz y pedazos de papel para que ellas desde el zarzo, escondidas, por huequitos aprendieran. Eso me hizo pensar que yo tengo una oportunidad que ellas no tuvieron y tengo que aprovecharla. Y eso se lo transmito a los estudiantes porque estamos en una oportunidad y subvaloramos todo esto. (Docente del sector rural, Miraflores)

Otro de los participantes contó su historia:

La historia mía se trata de un profesor [inaudible] y un estudiante que era muy pobre. Entonces el docente hizo una actividad en la que les pidió llevar algo de comida a la institución. Lo que ellos pudieran llevar. Entonces, el estudiante era tan pobre que no tenía para comer en la casa. En este caso, el docente llegó el día siguiente y vio que el estudiante se sentó en la parte de atrás. Cuando llegó el momento del estudiante, la pena casi lo mata, pero el docente conocía la situación del estudiante y todo el alimento que él recogió era para dárselo al muchacho. (Docente del sector rural, Miraflores)

Debido a los problemas de conectividad, los detalles de las demás historias fueron difíciles de escuchar. Para finalizar, otra de las docentes narró su historia:

La única historia que recuerdo de mis profesores tiene que ver con la profesora de Matemáticas. Un día estaba en octavo grado y ella dijo: «No me gustan las Matemáticas, pero no me pueden ganar». Estudió y estudió hasta que lo logró. Ella siempre contaba esa historia para motivar a los demás por las Matemáticas. (Docente del sector rural, Miraflores)

Gustavo Gutiérrez hizo el cierre con las siguientes palabras: «...son historias que a veces no son fáciles de compartir, así que les agradecemos por contárnoslas». Los participantes se despidieron con aplausos y agradecimientos.



Imagen 4. Intervención de una maestra en Miraflores, Guaviare, Colombia.  
Fotografía de David Jurado.

### ***Día 2: Jueves 14 de octubre***

Natalia Gómez abrió el encuentro y dio la bienvenida indicando que en esta sesión se abordaría, a profundidad, el tema de la migración. Además, agradeció la colaboración de los docentes pese a las dificultades técnicas y de conectividad. Después de la intervención de Natalia Gómez, Edna Guerrero animó a las maestras y a los maestros a continuar con el trabajo, pues esta serie de talleres solo era una parte del proyecto; la otra, sería la publicación de un libro. Para complementar lo anterior, hizo énfasis en cuán importantes eran sus voces en esta construcción colectiva de herramientas y conocimiento. Luego de esta breve intervención de bienvenida, se distribuyeron en los mismos grupos de trabajo de la sesión que se había realizado el día anterior.

#### *Segmento migración: La migración en el contexto educativo*

El video presentó conceptos claves en torno a la idea de migración como movilidad, destierro, migrante, xenofobia. Además, planteó algunas preguntas para propiciar la reflexión y la interacción.

En la sala San José, los grupos *Diversxs* y *Viajerxs* se reunieron con la coordinación de Edna Guerrero, quien saludó e hizo un recuento de los conceptos que se habían trabajado en la sesión anterior: lugar de enunciación, teoría del afecto, performatividad y algunos aspectos relacionados con el juego teatral. Complementó la introducción indicando que en esta sesión se revisarían algunos conceptos relacionados con migración y, a la luz de estos, se analizaría la obra *Kilele. Una epopeya artesanal*. Los participantes vieron con atención el video e incluso tomaron apuntes. Después, iniciaron una conversación en la que abordaron temas relacionados con la migración; por ejemplo, algunas palabras despectivas para nombrar al recién llegado, entre ellas: aparecido y arrimado.

Después de ver el video, una de las participantes preguntó:

¿Uno cuándo termina de ser migrante o después de que sale de su casa siempre es migrante? Yo llevo desde 1999 fuera de mi casa, llevo más tiempo fuera de mi casa de lo que llevo acá, entonces, mi casa ahora es acá. ¿Sigo siendo migrante? (Docente del sector urbano, San José)

Edna Guerrero propuso que los participantes respondieran esta pregunta desde sus consideraciones. Sin embargo, aclaró que el sentimiento de entender que está en una casa o en un lugar fijo es muy valioso: «Por ejemplo, yo me considero migrante porque soy colombiana y vivo en Alemania, pero mi corazón y mis intereses están en Colombia». «¿Alguien quiere continuar?», preguntó Edna.

En el grupo *Diversxs* una participante señaló:

A veces somos extranjeros entre nuestros propios coterráneos. Hablamos, por ejemplo, de los afros que viven en carne propia este tipo de discriminación. Teniendo su terruño en el Chocó están en otras partes del país y se sienten alejados del resto o maltratados por el resto de las comunidades. Hablábamos de vivencias de familiares que viven en otros países y se sienten incómodos con las actuaciones de otros colombianos en el extranjero, ya que inevitablemente se sienten agredidos porque a ellos mismos los van a señalar por esas conductas. (Docente del sector urbano, San José)

Otra participante realizó una intervención acerca de la pregunta inicial: ¿Uno cuándo termina de ser migrante o después de que sale de su casa, siempre es migrante?

Con respecto a la inquietud de la compañera, tal vez ella era migrante de su lugar de origen como lo somos muchos de nosotros porque no nos han sacado definitivamente por violencia, pero sí migramos al Guaviare. Pero ya tenemos arraigo y muchos no vamos a migrar de aquí por muchísimo tiempo. (Docente del sector urbano, San José)

Edna cerró el espacio de las intervenciones afirmando:

Muy valiosas esas reflexiones. Además, la movilidad y la migración no son conceptos estáticos. Cada uno puede decir cómo se siente. Hay algunas condiciones legales muy específicas, pero son de otro nivel. Está el sentimiento subjetivo de pertenecer a otra región y crear un espacio con amigas, amigos, colegas y un lugar de trabajo. (Edna Guerrero, tallerista, San José)

Después de las participaciones, Edna dio paso al siguiente segmento cuyo objetivo es analizar los conceptos relacionados con la migración a partir de la obra titulada *Kilele. Una epopeya artesanal*, que habían recibido en el portafolio. Edna propuso que se dividieran en tres grupos y cada uno trabajara en torno a uno de los conceptos: movilidad, migración y xenofobia. El primer grupo, a partir del concepto movilidad, compartió la siguiente reflexión:

Llegamos a la conclusión que la movilidad se presenta de dos maneras: una voluntaria y otra involuntaria, pero ambas son necesarias. En la voluntaria hay una planeación y va involucrada la parte emocional. La involuntaria se da por un fenómeno natural, psicológico o desplazamiento forzoso. Allí no hay motivación, simplemente me vi obligado a cambiar de lugar. A lo mejor no dispongo de recursos. Hay abandono de familia, cultura, recursos naturales, la parte afectiva. Es incierto, es doloroso, hay miedo, hay tristeza, hay angustia y, tal vez, es sin retorno. (Grupo 1, *Diversxs*, San José)

Otra de las participantes del grupo recomendó:

Me gustaría que, para redondear esa idea, vieran el video de la canción de Aterciopelados que se llama *Errantes*. Una canción muy bella que muestra, con mucha crudeza y con mucha verdad, lo que viven las familias que tienen que movilizarse por fuerza. (Grupo 1, *Diversxs*, San José)

El segundo grupo concluyó:

Para desplazarse de un lugar a otro se deben tener los recursos necesarios o autoridad (por ejemplo, si el que viaja es un presidente, un comandante). En Colom-

bia, específicamente en el Guaviare, existen lugares que requieren permiso para la movilidad. Ejemplo: a tales horas no se puede transitar por esas zonas cuando son zonas demasiado alejadas. Los medios de transporte se han ido facilitando con el tiempo. Hay lugares a los que solo se puede llegar por río, pero ahora se debe llegar en avión o en carro. Cuando yo llegué al Guaviare nunca había montado en una voladora y fueron seis horas de viaje. Eso fue algo de miedo, de susto. Y como escucha uno tantas historias acerca de voladoras que se han hundido, a uno le da susto llegar por ahí. Entonces todas esas experiencias de movilidad las vive uno cuando llega acá al Guaviare: primero me tocó por agua como dos años y después por tierra, cuatro horas por tierra. Por eso le colocamos al grupo «Viajerxs de trocha y barro» porque nos ha tocado andar mucho por sitios alejados, cayéndonos, golpeándonos y dele, límpiese y pa'lante. ¿Qué más? Siempre salíamos de aquí a las 2 de la tarde los domingos —llueve, truene o relampaguee—. Tiene uno que ponerse su impermeable y echar pa'lante. Lo que yo iba era orando por todo el camino, rezando para que no me cayera un rayo. Y no detenerse. Todas esas movilidades son experiencias de nuestra vida y de nuestra llegada acá al Guaviare. Creo que todos los compañeros tienen algo que contar sobre sus movilidades. De acuerdo con el sitio donde se encuentren, el medio de transporte es distinto. Especialmente, yo ando recorriendo por bicicleta porque ahora ando practicando el ciclismo. (Grupo 2, «Viajerxs de trocha y barro», San José)

Para finalizar las intervenciones, Edna hizo énfasis en cómo la infraestructura limita o facilita la movilidad. Además, señaló que otras limitantes eran las condiciones socioeconómicas y las fronteras.

En la sala del grupo de Calamar, Patricia Arancibia hizo una apertura cálida de su sesión y anticipó que el tema del día sería la migración; por lo tanto, invitó a los participantes a mantener la conversación dentro de los límites del respeto y la empatía. Después de la reproducción del video Patricia preguntó: «¿Qué les pareció el video?» y abrió el espacio para la interacción. El primer participante comentó:

Yo diría que la diáspora en América Latina ha permitido el cambio de culturas o el intercambio de culturas. Tanto es así que nuestro territorio Guaviare es un departamento multicultural. Tenemos gente venida de todas partes y eso nos ha permitido conocer la diversidad de experiencias, conocimiento y demás. Lo que preocupa es que el Guaviare no tiene identidad cultural propiamente por la misma diversidad. Pero eso ha permitido que el tejido social se engrandezca porque, independientemente de esa diversidad, somos colombianos. En el caso del afro, le diría que el afro donde quiera que vaya lleva su identidad cultural y eso ha permitido la reafirmación de esta. (Docente del sector urbano, Calamar)

Patricia respondió a la intervención del participante con una pregunta: «Cuando dice que hay personas de todas partes, ¿se refiere a personas de dentro de Colombia o de todo el continente?». El participante respondió: «Yo diría que de gran parte del continente porque tenemos gente de Arabia o de Haití. Colombia recibe a Raimundo y a todo el mundo. Acá en Colombia hay gente de todas partes». Patricia complementó la intervención diciendo:

Entonces se refiere a la migración local y también latinoamericana y mundial. No sé si alguien más me quiere compartir tal vez qué otros conceptos asocian a la migración, si se sienten migrantes o no, o han hecho de Guaviare su hogar. (Patricia Arancibia, tallerista Calamar)

Otra participante intervino:

Aquí en Calamar, la migración de los venezolanos hacia acá precisamente en nuestro municipio fue grandísima. Llegaron muchísimos niños. Se nos disparó la parte del tema educativo. Muchos alumnos. La vida de ellos y la vida de nosotros es muy diferente, pero nunca hubo un rechazo, sino siempre hubo una bienvenida en nuestro municipio. Algunos niños no querían entrar al aula porque les daba como miedo, les daba pena, se ponían a llorar. Pero ahí mientras se van acomodando. También cuando no llegaban con el uniforme acá en la institución se recogían uniformes y se lavaban bien. A esos niños que llegaron de Venezuela que no tenían zapatos ni uniforme, la institución les dio eso. (Docente del sector rural, Calamar)

Patricia comentó: «Todo lo contrario a lo que pasó en Chile. Qué vergüenza me da». Como respuesta a lo anterior, una de las docentes señaló:

Yo sí quiero opinar que no todo es color rosa porque los venezolanos ya están estigmatizados. Hay lugares donde no les arriendan porque dicen que no pagan. Ellos tienen acceso a las casas como más baratas, como más malitas porque se dice que son ladrones. Yo pienso que el migrante, sea del país que sea, generalmente está estigmatizado. Es como nosotros los colombianos: donde vamos hay una estigmatización siempre. Ellos están en una condición difícil porque no pueden laborar como laboraban en su territorio y, por eso, muchas veces se aprovechan de ellos. Les dan trabajo y les pagan muy barato porque no tienen papeles. Entonces no todo es tan color de rosa, el venezolano también está sufriendo acá en Colombia. (Docente del sector rural, Calamar)

Otra de las participantes comentó:

Yo siento que Colombia sí ha aceptado y sí ha apoyado, pero siento que hay que trabajarle a la xenofobia y a la estigmatización. Con respecto a la llegada de los venezolanos, yo sí sé que se veía con los estudiantes. (Docente del sector rural, Calamar)

Patricia afirmó:

Esa es la propuesta que nosotros tratamos de hacer. ¿Qué pasa con la migración dentro del aula? ¿Cómo se sienten los niños? Es difícil pelear contra esos estigmas, pero la educación es vital en esos procesos, así que, qué bien que hayan compartido lo bueno y lo malo. (Patricia Arancibia, tallerista Calamar)

Como complemento de lo anterior, otra de las docentes dijo:

Yo digo que acá en el Guaviare, para nosotros los afros también fue muy difícil porque cuando al comienzo llegamos decían: «Uy llegaron esos negros». Incluso ahora, si usted llega a un colegio a laborar y es afro, a veces se siente menospreciado por los compañeros, por los directivos, por muchas personas. Entonces nosotros como afro también lo sentimos. A veces hasta los mismos estudiantes. (Docente del sector rural, Calamar)

Finalmente, otro de los participantes opinó:

Más que todo, lo que quiero plantear es más una reflexión frente a la migración venezolana. Lo que pasa es que nosotros muchas veces olvidamos nuestra historia de país. Y yo recuerdo los años 1980 y 1990 como una década de migración colombiana hacia Venezuela, donde fueron más de 7 u 8 millones de colombianos los que se fueron a Venezuela. Aún hoy en día hay familiares, primero, que hicieron familia y están en Venezuela. La reflexión que yo hago es que allá en Venezuela se les dio el apoyo y se les abrieron las puertas para el desarrollo de su proyecto de vida.

Entonces nadie está exento de esas situaciones. Eso lo que nos conlleva es que cuando uno llega a un país simplemente es conocer las reglas de juego, el respeto, el vivir en comunidad y nada ocurre. Pero, así como llegaron 8 o 7 millones de colombianos a Venezuela, tampoco los 8 millones eran peritas en dulce. También había atracadores, asaltantes, gente que le gusta la buena vida, lo fácil. Entonces es parte de la comprensión y del entendimiento y no de la estigmatización generalizada. Al contrario, yo qué puedo hacer y en qué puedo contribuir. (Docente del sector rural, Calamar)

Patricia complementó diciendo: «Cuando yo llegué a Alemania también me pasó algo así. Asumían que yo no hablaba alemán y me explicaban las



reglas del juego». Después de la reproducción de la segunda parte del video sobre migración, Patricia les propuso hacer un juego teatral llamado *Me voy de viaje*. Cada participante debía escoger un gesto que quisiera llevarse; el siguiente participante se llevaba ese gesto y agregaba otro. Esto incentivó a los participantes a que se levantaran de sus asientos, se movieran e interactuaran físicamente entre ellos.

En la sala del grupo El Retorno, ante la invitación a reflexionar acerca de objetos que los participantes tuvieran en sus casas y que provinieran de otra región o país, uno de los participantes afirmó que la mayoría de las cosas que tenía en su casa se habían hecho en lugares distintos al Guaviare, pues la producción local no era significativa:

Los aparatos tecnológicos que hacen parte de la vida cotidiana provienen de China. La mayoría de la ropa es de Medellín, que es una región muy famosa por el cultivo de textiles. Las lavadoras hacen parte también de lo tecnológico. (Docente del sector rural, El Retorno)

Otra maestra señaló que en la región [Guaviare] la mayoría de la producción es agrícola y por eso debían importar muchos productos.

Después de poner en pausa la segunda parte del video inicial, Natalia propuso hablar acerca de las palabras relacionadas con la migración. Las participantes mencionaron palabras como «cambio», «traslado» y «regreso» Natalia intervino:

La reflexión con respecto a la migración es que a veces hay palabras que pueden herir. También, en el video hago referencia a los marcos legales porque a veces se designa a los inmigrantes como «ilegales», como si la vida de alguien pudiera ser ilegal. Y eso tiene un gran impacto en sus vidas porque no pueden encontrar un lugar para vivir, no pueden firmar documentos, no pueden encontrar trabajo porque no tienen documentos, y todo esto lleva a que su situación de vulnerabilidad se continúe reproduciendo y ampliando. Entonces, era una forma de hacer la conexión con lo que estábamos hablando ayer acerca del poder de las palabras. (Natalia Gómez, tallerista El Retorno)

Como respuesta a la anterior intervención, uno de los maestros aportó otro término a la discusión:

Estaba recordando la palabra foráneo. Me he dado cuenta en el contexto del Guaviare [se dice]: «No es que a ese foráneo no hay que tenerle confianza, o

mejor, no trabajar con foráneo porque no sabemos que mañas trae». Entonces, se ha creado ya una barrera. Si bien es cierto que conocemos los antecedentes de otros foráneos, todos tienden a escandalizarse con la misma intención. Entonces, frente a ese proceso, para uno es triste porque seguramente hay personas que realmente vienen a trabajar acá por falta de oportunidades en otros países. Entonces, la invitación es a hacer un análisis de todos ellos, particularizándolos y entendiendo que no todos vienen con las mismas intenciones. Pero sí, por lo menos, darles el beneficio de la duda. Es lastimoso que a veces por unos paguen otros. (Docente del sector urbano, El Retorno)

Natalia comentó sobre esta intervención: Esto también se conecta con lo que hablábamos ayer: muchos de nosotros también somos migrantes. Yo soy migrante en Alemania y el estereotipo sobre las personas colombianas me ha tocado vivirlo.

Otro de los participantes comentó:

En este momento en las aulas tenemos el problema [...] uno no debería decir el problema [...] la migración de los venezolanos. Y los niños con el solo hecho de decir «venecos» ya es una forma de herirlos. Ahí ya entramos a jugar un papel muy importante para cambiar la mentalidad y esas palabras, y tener en cuenta que todos somos iguales. Hubo un problema en la institución en donde trabajo porque a un niño le decían «veneco». Yo soy de Boyacá, no soy del Guaviare, y la mamá del niño me hizo poner en los zapatos de ellos. Sentirse uno menospreciado es bastante fuerte. Eso es algo que me llevo. (Docente del sector rural, El Retorno)

Natalia señaló:

En su papel como docentes es muy importante que hagan esas reflexiones. Una cosa básica de humanidad es nombrar a las personas por su nombre. Esa persona a la que le dicen el «veneco» o la «veneca» quiere ser llamada por su nombre. (Natalia Gómez, tallerista El Retorno)

A esta intervención, una de las participantes reaccionó y dijo:

A las personas que somos afrocolombianas no nos llaman por el nombre, sino «este negro, esta negra». Eso debería cambiar porque toda persona tiene un nombre y deberíamos llamarlo como tal. (Docente del sector rural, El Retorno)

Después de la reflexión, el grupo finalizó la reproducción del video. La discusión sobre la obra *Kilele. Una epopeya artesanal* estuvo antecedida

por un ejercicio de lectura en el que Natalia propuso que los participantes se apropiaran de los fragmentos seleccionados. Los participantes leyeron las páginas indicadas y comentaron acerca de los conceptos que se abordaban en cada fragmento. Los participantes se sintieron cómodos con el ejercicio, sobre todo porque Natalia les permitió hacer interpretaciones y asociaciones con elementos de su cotidianidad, sin necesidad de apelar a teorías de análisis. Asimismo, el ejercicio de lectura en el papel de los personajes ayudó a que los participantes comprendieran el relato e interactuaran entre ellos.

En la sala del grupo de Miraflores, el colaborador comenzó a leer el protocolo para la ejecución del taller. Indicó que debían comenzar a leer los conceptos relacionados con migración. Uno de los participantes tomó la vocería y comenzó a leer los objetivos de la sesión; el colaborador delegó la tarea de la lectura a varios de los participantes de la sala. A pesar de las dificultades con la conexión, se observó que los participantes realizaron la actividad de lectura con total disposición. Debido a los problemas de conectividad, la mayoría de la interacción fue inaudible. Sin embargo, los participantes continuaron leyendo los fragmentos indicados y los conceptos del material de apoyo. Después se invitó a la reflexión y una de las participantes comentó: «Yo emigré acá por trabajo», y los demás inmediatamente señalaron que ellos también. Otro de los participantes aportó:

[inaudible] actores sociales que impiden el progreso de la sociedad cuando se adueñan de cierto territorio [...] Ellos deciden quién puede entrar ahí y trabajar. Quiénes no deben salir e irse de ahí. Sobre la migración, todos los que estamos aquí somos migrantes porque vinimos a trabajar [inaudible]. (Docente del sector rural, Miraflores)

Otra de las participantes afirmó:

[inaudible] del contexto, del lugar de trabajo, de la familia y de lo que estábamos hablando ahora [inaudible]. Del impacto económico, personal. Es importante resaltar que, si uno no trabaja, uno no tiene [inaudible]. (Docente del sector rural, Miraflores)

*Segmento literatura: Literatura y ficción*

La sesión continuó con la reproducción del video sobre Literatura y ficción. Después, las personas encargadas de cada sala concedieron unos minutos para que hicieran una reflexión en torno a las preguntas-guía; luego, abrieron la discusión.

En la sala del grupo de San José, el grupo «Viajerxs de trocha y barro» propuso hacer una plenaria, mientras que el grupo *Diversxs* prefirió trabajar en subgrupos. Las conclusiones se presentaron al final de esas interacciones. La primera participante en intervenir afirmó:

A mí [la obra] me generó mucha tristeza, rabia e impotencia porque es una historia que se repite aún: siguen muriendo líderes sociales, sigue habiendo pueblos que están entre dos fuegos, sigue habiendo masacres. Los actores cambiaron de nombre, pero siguen metiendo a la población civil en el conflicto. Y me queda la pregunta: ¿Qué puedo hacer yo? ¿soy un espectador o soy agente? ¿soy actor que propicia la paz, que genera cambio en la sociedad o qué soy yo? Me causa curiosidad que aquí hay varias referencias, incluso bíblicas. (Docente del sector urbano, San José)

La participante leyó el fragmento del texto en el que se incluían, según su criterio, esas referencias.

Otra de las participantes expuso:

Ese libro me hace repensar en la situación que se vivió hace muchos años en Bojayá, Chocó. Es una historia de llanto, de tristeza, de risas. Personas que lo tenían todo, de la noche a la mañana, lo pierden. El río, que aparece como el ángel de la muerte allí, es el río Atrato, que es un río majestuoso y, así como lleva vida, por ese río también transitaron las personas que llegaron a ese territorio a acabar con ella. Personas como Rocío, que era una niña que tenía todo en su pueblo y sale a recibir el rechazo de otros pobladores de lugares diferentes y, a partir de ese momento, se convierte en desplazada. Desconoce el término «desplazado» y nadie es capaz de explicarle qué significa.

Es triste ver cómo la composición de la palabra te lleva a imaginarte, a vivir, a estar en medio de este conflicto en donde muchas velas se apagan cuando otras se encienden. Es triste ver cómo personas pierden a muchos de sus familiares en un abrir y cerrar de ojos. Fue un sentimiento de revivir esa situación a pesar de que no la viví, pero soy chocona y la sentí como en carne propia porque eran los míos, los nuestros, era población del país. Fueron unas víctimas más en este conflicto que no tiene solución, no tiene reversa. (Docente del sector urbano, San José)

Edna hizo un cierre en torno a las participaciones: unió las intervenciones con los conceptos sobre literatura que se habían trabajado en la sesión anterior. Después de la intervención de Edna, otra de las participantes expuso sus juicios:

Los sentimientos se encontraron porque los compañeros que nos encontramos en esta sala, la mayoría hemos vivido experiencias en las que la obra nos colocó. Surgieron muchas experiencias en las que compartimos acerca de los conflictos armados. Pudimos ubicar que lo que sucede en la obra también sucede en Guaviare. Se encontraron bastantes sentimientos en esta situación; la idea es que esta violencia no nos deje el corazón arrugado, sino que nos concienticemos para hacer algo para poder mejorar esta situación. (Docente del sector urbano, San José)

Otra de las participantes afirmó:

Es muy interesante escuchar a una compañera del grupo «Viajerxs de trocha y barro», con unas experiencias, por ejemplo, del Guayabero; experiencias que vivimos hace 17 años donde perdimos compañeros y perdimos muchísima gente conocida. Y escuchar que hace una década también vienen apareciendo estos acontecimientos. Entonces, hay una desesperanza porque se asume que estas cosas ya pasaron, pero no. [Actualmente] vemos que todavía hay muchas Felicias, muchas Brigidas, muchas Ruth. [...] hay vivencias que, aunque son fuertes, no son iguales en todos los rincones de este territorio. Hay compañeros que no han vivido situaciones fuertes ni violentas. Este tipo de relatos sí generan un impacto de tristeza y de desolación al ver que muchas entidades no han llegado a donde tienen que llegar. Que a veces nuestro sistema educativo se nos va quedando corto, y se nos va quedando en unos currículos y en unos lineamientos que no permiten salir de las verdaderas realidades que existen en territorios como estos. (Docente del sector urbano, San José)

Con respecto a este juicio, Edna realizó una pregunta: «¿Han tenido una obra como esta para compartir con sus estudiantes?». Como respuesta a la pregunta planteada, la misma participante que acababa de intervenir complementó:

También hicimos una reflexión sobre eso. Se han traído muchos libros, pero [con este] hacíamos un ejercicio grupal y le dábamos vida a cada una de las voces, era una lectura guiada, motivada. Al interior de las aulas sí hacemos estos ejercicios, pero no son tan continuos ni tan fuertes. No puedo decir que no se dan porque generalizar el magisterio no se debe hacer. Sin embargo, sí es importante que, más allá de regalar el libro, se haga algo en torno al libro para que no se quede en los anaqueles. (Docente del sector urbano, San José)

### Otra de las participantes complementó:

Cuando usted nos preguntó si habíamos hecho esto en el aula, aquí decíamos que el libro está escrito en cada uno de los estudiantes porque cada uno tiene su historia. Recordé el libro que escribió Luz Mary con historias del Guaviare. Son historias de gente de acá. Quizás haciendo un análisis a un libro de acá podría- mos generar más motivación. (Docente del sector urbano, San José)

### Edna señaló:

Es una muy buena idea tomar lo más local como protagonista. Entiendo que la lectura nos haya afectado de esta manera, pero es el poder de la palabra y del arte. Si a este escritor no se le hubiera ocurrido esta idea, en este momento no existiría. Entonces esta historia queda, existe y va a seguir afectando a otras personas, generando conciencia a otras personas de las situaciones que existen. (Edna Guerrero, tallerista San José)

En la sala del grupo de Calamar, el grupo se organizó en parejas para iniciar la discusión antes de socializar sus respuestas; para esto se tomaron alrededor de 10 minutos. Aunque estas conversaciones por parejas no se realizaron con micrófono abierto, fue notorio —por la disposición de los participantes— que se concentraron en la actividad propuesta y que durante las conversaciones lograron profundizar en algunos elementos. Adicionalmente, gracias al reporte del colaborador que estaba de manera presencial en la sala, fue posible confirmar que efectivamente estaban trabajando en la actividad propuesta. Después de las conversaciones en subgrupos, Patricia les propuso iniciar la participación de manera voluntaria.

La primera participante intervino y afirmó lo siguiente: «Las impresio- nes de la obra es que de muchas maneras nos toca porque las migraciones han tenido repercusiones en todos los contextos sociales, culturales, políti- cos, económicos». (Docente del sector rural, Calamar)

### La siguiente participante hizo un aporte sobre los personajes:

En el caso de nosotros, sentimos empatía con el río porque el río es el personaje que conoce de todo. Por ejemplo, cuando lleva a los muertos o cuando trans- porta los personajes. Entonces, se convierte en un narrador protagonista que a su vez es testigo y un personaje. Y antipatía con la muerte de los personajes. (Docente del sector rural, Calamar)

### La siguiente participante también destacó:

Nosotros sentimos antipatía con Noelia y Manisalba porque ellos están apagando velas solo por jugar, y se rien y disfrutan la muerte. Y también sentimos empatía —como las compañeras— por el río, por Atrato y por Viajero porque Viajero está en esa lucha de buscar a Rocío. (Docente del sector rural, Calamar)

La misma participante complementó:

Es una reflexión sobre cómo nosotros con nuestra violencia hemos afectado hasta la pureza de la naturaleza. Cómo nosotros en Colombia y, en muchas partes del mundo, hemos manchado de sangre el agua, la selva y nuestros recursos naturales. (Docente del sector rural, Calamar).

La siguiente pareja de participantes destacó empatía con otro de los personajes:

Escogimos a Noelia porque se asemeja al terrorismo, me recuerda cuando los paramilitares llegaron al Chocó. Hubo muchas muertes. Las personas perdían a todos los miembros de su familia. Apagaban esas velas, apagaban esa luz. Por eso lo relaciono con eso. (Docente del sector rural, Calamar)

La siguiente pareja explicó:

Sentimos antipatía con Noelia y Manisalba porque ellos estaban atribuyéndose cosas que no les correspondían como apagar las velas. Lo relacionamos con la violencia que se vivió por los grupos paramilitares: ir a quitarle la vida a personas inocentes. Y sentimos empatía con el ángel de la muerte porque el sí lo hacía cuando a las personas les correspondía en el momento adecuado. (Docentes del sector rural, Calamar)

Una de las participantes interrumpió la conversación para explicar:

Nosotros hablamos de esto en pasado como si esto ya hubiese sucedido, pero en la actualidad siguen bajando muertos por el río Cauca, y nosotros creemos que ya pasó; eso no es del pasado, todavía está sucediendo. No hemos podido superar esa violencia. (Docente del sector rural, Calamar)

Para finalizar esta sección, Patricia propuso que de tarea respondieran las preguntas que serían el preámbulo para el ejercicio sobre escritura creativa.

En la sala del grupo El Retorno, después del ejercicio con la lectura conjunta de los fragmentos seleccionados, las participantes comenzaron la reflexión hablando acerca de las diversas situaciones de los migrantes. La

primera pregunta que respondieron fue: ¿Qué impresiones les dejó la obra en general? Natalia inició la conversación proponiendo un espacio informal en el que los participantes se sintieran cómodos. Para esto, señaló que a ella se le había dificultado leer la obra porque no estaba habituada a leer teatro y porque a veces perdía el hilo. Sin embargo, la conmovió y apreció la riqueza de detalles porque muchas de esas cosas las podía relacionar con la situación de Colombia y con su propia vida. Después de la intervención inicial, una de las participantes intervino:

La sensación general que me deja, aunque no he terminado de leer el libro, es de tristeza, de temor, de dolor. En este momento me pregunto qué va a pasar con esas personas que tuvieron que abandonar sus pueblos (el lugar donde vivían). [Me pregunto] si donde están, están bien o quieren retornar nuevamente a su sitio. (Docente del sector rural, El Retorno)

Enseguida, otra de las participantes señaló: «La sensación que me deja es de angustia y mucha zozobra de no saber qué va a pasar con su vida, con los familiares que quedaron. No se sabe si están vivos. Mucha angustia». Como complemento, otro docente expresó:

Hay algo que me preocupa y es que seguimos en lo mismo. En algún lugar de la obra leí que estábamos teniendo verdades a medias y, a veces, no sé si sea una política, se esconde lo que ocurre en nuestro país. Para nadie es un secreto que, a pesar de que tuvimos una oportunidad magnífica con el proceso de paz de tratar de mejorar el camino frente a estos episodios dolorosos, me doy cuenta de que otra vez estamos volviendo a lo mismo y me deja una sensación de desesperanza, debo decirlo, frente a esos sucesos. Yo tuve la posibilidad de llegar al Guaviare desde muy joven; llevo 16 años. Me he dado cuenta del cambio que hubo cuando se presentó todo lo del proceso de paz y ahora que se ha venido abajo. Uno de los propósitos de la obra era que no volvieran a haber más episodios como esos, pero, yo pensando seriamente, desafortunadamente estamos muy proclives a que vuelvan a suceder. Se están volviendo a armar estos grupos de los «Dioses», si no estoy mal, así les llaman a los grupos armados en la obra. Obviamente también con alguna responsabilidad del Estado. Más allá de la obra, creo que debemos rebelarnos a la guerra, buscar otras soluciones que nos den otra posibilidad y que ya —de alguna manera— cese la horrible noche, como dice alguna estrofa de nuestro himno nacional. (Docente del sector rural, El Retorno)

Después del receso, los participantes continuaron la conversación acerca de la obra. Uno de los maestros rurales habló acerca del retorno de los



desplazados. Sobre esto, consideró que era pertinente que hubiese garantías para el retorno: «Es importante que nosotros podamos contribuir a que esas personas que han sido desplazadas puedan regresar a sus tierras».

Otra de las participantes explicó:

Esta obra nos muestra la realidad de lo que ha sucedido no solo en el Atrato, sino en todo el país. En la parte donde Rocío habla con su hermano y dice que sentía tristeza porque se sentía desplazada me llevó a pensar que eso mismo pueden sentir nuestros niños en el aula en este departamento donde viven con tanta pobreza y con tanta violencia; viven con desesperanza. Entonces, nosotros [podríamos] lograr volver a reconectarlos para que estén en la escuela y terminen sus trayectorias. No es una mentira que en Guaviare la mayoría de los niños no terminan sus ciclos educativos, entonces es como ese llamado a nosotros como docentes a cómo lograr revivir esa esperanza en los muchachos para que esa violencia no los absorba, sino que [entiendan que] hay nuevas posibilidades y que ellos pueden ser transformadores de esta sociedad. (Docente del sector rural, El Retorno)

Natalia reconoció el rol como docentes pues estaba convencida de que todos habían contribuido a generar cambios en esas realidades y, por eso, pidió un aplauso para los maestros y las maestras. Enseguida, Natalia compartió un fragmento que le gustó del libro (página 25) en el que habla San José. Una de las participantes leyó el fragmento y después Natalia aprovechó para introducir la siguiente pregunta acerca de los sentimientos que la obra produjo:

A mí este segmento me hizo pensar en mi propia situación porque muchas veces, cuando hablo con mi abuela que está en Colombia, ella se siente frustrada o triste porque ya no puedo visitarla como lo hacía cuando vivía allá; que iba a verla todos los fines de semana. Esto es algo que también se ve reflejado en este fragmento porque San José se queja de que sus hijos que migraron a otros lugares de Colombia ya no lo visitan porque están muy ocupados o porque tienen otro trabajo. Eso también se conecta con la dificultad del retorno. A veces uno quisiera volver o visitar más a menudo, pero es difícil. (Natalia Gómez, tallerista El Retorno)

Después de la intervención, preguntó: «¿Alguien quisiera comentar algo sobre esta misma pregunta relacionada con los sentimientos?» Al respecto, una de las participantes intervino:

De hecho, es lo que muchos sentimos porque no regresar a casa nos genera angustia, una sensación de querer estar en familia porque ya estamos en un lugar diferente. Dejamos muchas cosas atrás y es difícil retornar a ellas. Es difícil

retornar al lugar del que ya te fuiste y hay que seguir en la búsqueda de lo que se quiere. (Docente del sector rural, El Retorno)

Luego de la conversación en torno a los sentimientos, Natalia propuso hablar sobre el personaje Atrato, pues le había parecido sorprendente que fuera el río, pero además un personaje que podía hablar y decir cosas durante la obra. A partir de lo anterior, una de las docentes comentó:

Es el río el que está hablando por los que no están y es el río el que carga el dolor, mucha angustia y mucha tristeza de las personas que vivieron esa tragedia. Además, es un río que está manchado de sangre. (Docente del sector rural, El Retorno)

Enseguida, otro de los participantes afirmó:

El río es como la memoria de todo, por decirlo así, el baúl de todo lo que ocurrió y de lo que sigue ocurriendo. Como tú dices, verlo manifestarse sobre lo que ocurrió es como si las paredes hablaran y, en este caso, el río sí habló. Es una demostración muy bella de lo que ocurrió. Es algo trágico, pero todos sabemos que el autor, dos años después de la masacre, reúne a los sobrevivientes y es a partir de ellos que escribe la historia que todos conocemos. Podría considerarse como el hito del teatro contemporáneo en Colombia por lo cargado de emociones que se da. Lo que hablábamos antes en la parte de la literatura: cómo nos mueve la literatura y nos cambia los sentimientos de manera repentina. Nos reformula y nos reorienta algunas acciones y procederemos nuestros, y de otras personas. (Docente del sector rural, El Retorno)

Para finalizar la sección, una de las maestras afirmó:

Yo quisiera terminar diciendo que es una obra literaria que representa la realidad de cada uno de nosotros. Una experiencia significativa de migración. Como experiencia propia, hace dos años fui a la tierra donde nací, Mitú, de donde nunca pensé salir, pero llevo más de 20 años en el departamento del Guaviare. Volver después de muchos años fue muy difícil porque ya todo había cambiado. Existía la casa, las tierras, todo estaba allá, pero es muy difícil decir esta es mi casa, este es mi territorio, voy a rehacer; es muy difícil porque ya en este lado está mi familia, mis hijos, el trabajo, el estudio. No sé de qué forma podría retornar nuevamente a ese territorio. (Docente del sector rural, El Retorno)

Al respecto, Natalia agregó:

Eso se conecta con un concepto que hemos escuchado en estos días, como es la diáspora. La diáspora es un concepto al que cada uno le puede dar el significado

que prefiera o que mejor se ajuste a su propia vida, pero tiene que ver con la migración (forzada o voluntaria) y con ese deseo de retornar, esa añoranza por el lugar que conocimos cuando estábamos allá antes. Que no significa necesariamente que tengamos que volver, pero que es un lugar que habita en nuestras cabezas. (Natalia Gómez, tallerista El Retorno)

Otra de las maestras planteó:

Para complementar lo que dijo la profe Flor, eso es cierto, realmente nunca vamos a volver. Así volvamos físicamente no va a ser lo mismo porque ya ha cambiado todo. Por eso uno dice que nunca se regresa. (Docente del sector rural, El Retorno)

Luego Natalia les propuso abordar los últimos aspectos que considerarían relevantes. Entonces una de las participantes respondió:

Es interesante el comienzo porque habla de cómo se prende y cómo se apaga una vela. Ver que las niñas juegan a apagar velas y no saber que esas velas son vidas que se están apagando. Creo que es muy interesante (Docente del sector rural, El Retorno)

Natalia les dio indicaciones acerca del trabajo del día siguiente.

En la sala del grupo de Miraflores, antes de comenzar la conversación en torno a las preguntas propuestas en el video, el colaborador abrió un espacio para aclarar los conceptos presentados. Inició preguntándoles a las docentes qué entendían por afecto en literatura. Uno de los docentes expresó: «Es cómo yo me sumerjo dentro de esa lectura que hago y me coloco en los zapatos de esa persona. Cuando uno llora, eso es tener esa empatía en lo que se lee». Otro de los participantes aportó: «Eso se da en paralelo entre el afecto y el sentimiento. Entonces el afecto es lo que ve al leer, pero ya el sentimiento es cuando lo expreso en palabras». Asimismo, otro maestro concluyó: «Entonces hay una diferencia importante: afecto es corporal y sentimiento es cuando se articula». El colaborador en la sala aprovechó para hacer un balance sobre los conceptos de la sesión del día anterior. Después de la revisión conceptual, el colaborador les propuso hacer una representación de un fragmento de la obra para identificar los afectos que les generaba. Los participantes comenzaron a representar la obra y esto generó un buen ambiente; se infiere que disfrutaron el momento, pues se rieron en varias ocasiones.

Después de la representación, comenzaron a responder. Sobre la impresión que les dejó la obra, una de las participantes comentó:

La forma como se explica un hecho real. La afectación del territorio que sigue latente y que no ha permitido que avancen las almas de los muertos. La pérdida de muchas personas a causa de la violencia por los grupos armados. La manera como llegaron a matar y la actitud del pueblo [inaudible]. (Docente del sector rural, Miraflores)

Otro maestro expuso:

El fragmento de Kilele refleja la [inaudible], que se apoderan del territorio en algunas zonas de Colombia y deciden quién vive y quién no. Quién debe ser sepultado [inaudible]. Aquellos personajes se dan el lujo de cambiar el medio ambiente social, político y económico. Los grupos al margen de la ley [inaudible]. (Docente del sector rural, Miraflores)

Una maestra comentó:

Ver cómo a través de una obra creativa o de una lectura se cuenta algo que fue muy doloroso para un país, de una forma creativa, aunque sea triste. Eso hace parte de la historia. Aunque sea muy fuerte se puede contar de una manera que el sentimiento [inaudible]. (Docente del sector rural, Miraflores)

Después de estas intervenciones, las participantes hablaron acerca de la empatía y la antipatía con los personajes. Una de ellas resaltó que sintió empatía por Viajero y Rocío porque «toda la historia es buscando a su hija y [inaudible]. Me he colocado en los zapatos porque en algún momento de mi vida lo viví». Otro maestro dijo: «[inaudible] la movilidad se ha dado por voluntad del Viajero o sin ella porque él ha cargado vivos y muertos. Contra o con su voluntad, él los ha llevado».

Finalmente, el colaborador en sala les preguntó cuál sería la utilidad de la literatura dentro del aula. A lo anterior, una de las participantes respondió:

Yo diría que partimos de contar historias porque una historia es cada uno de nosotros. Por ejemplo, cuando yo trato temas de la literatura les digo que la literatura puede decir quién soy yo porque yo expreso, tengo un estado de ánimo y cada uno puede contar la historia que quiera. (Docente del sector rural, Miraflores)

### Otro de los participantes planteó:

Ese tipo de estrategias en el aula facilitan el aprendizaje porque cuando nuestros estudiantes leen una historia como esta, llama más la atención si él mismo hace parte. Y empezamos a descubrir sentimientos, va a haber una afinidad más clara entre el lector y el texto, y llegar al aprendizaje. (Docente del sector rural, Miraflores)

### Uno de los docentes explicó:

Aparte de colaborar en el proceso de enseñanza, la obra teatral también tiene otra connotación porque nos permite volver a crear y construir conocimiento. Que los niños construyan a partir de eso no solo es conocimiento académico. Considero que esto es para hacer conciencia en los niños y en los jóvenes de lo cruel que es la guerra y que un pueblo en guerra, es un pueblo en miseria y en desgracia. Vale más la concertación que la guerra y que cuando se le apunta a la paz y al consentimiento y a la concertación, un país progresa. (Docente del sector rural, Miraflores)

Para finalizar, Gustavo presentó las indicaciones acerca de las preguntas de base para la creación literaria del siguiente día.

### *Segmento teatro: Juegos más complejos*

La última sección del segundo día se concentró en el teatro. En cada sala se reprodujo el video y se fueron dando las indicaciones sobre las actividades a medida que el material audiovisual proponía una pausa.

En la sala del grupo de San José, después de escribir sus historias, la primera participante comenzó su narración en tercera persona llorando; su voz era profunda y hacía varias pausas para incluir sollozos:

Ella venía de las grandes montañas de Colombia. Enamorada de sus paisajes y de su tierra natal. Por cuestiones de trabajo emigró al Guaviare y una noche bailando conoció el afecto que después se convirtió en sentimiento. De allí unieron sus vidas, fueron muy felices. (Docente del sector urbano, San José)

La participante hizo una pausa grande y en medio de la actuación dijo: «Perdón no puedo más», pero continuó narrando: «De pronto, oyeron un estruendo muy fuerte; era la aspiradora en manos de mi mujer gritando:

¡Zangano!, despierte y váyase a lavar los platos». La intervención generó aplausos de sus compañeros. Del grupo *Diversxs* pasó al escenario una de las participantes y contó su historia en medio de un ataque de risa:

Camila y Juan eran la pareja de baile sensación del momento. En todo concurso participaban y ganaban como siempre. Un amigo un día les dijo que en las montañas holandesas existía un concurso de baile muy famoso [risas]. Esta idea les llamó la atención y además podía esquiar sobre las nieves. Participaron y como siempre ganaron. Ellos creían que el premio sería en efectivo. ¡Cuál sería su sorpresa [risas] cuando descubrieron que el premio era una aspiradora! Con el premio en la mano se sentaron en la plaza principal para ver si podían vender la aspiradora para regresar a casa. (Docente del sector urbano, San José)

La participante finalizó su intervención con risas y aplausos. Después, uno de los docentes se animó a narrar su historia, titulada «El amor en los tiempos del aseo». Contó su historia con voz profunda:

Después de lavar la loza y tender la cama, ella se puso a aspirar la alfombra mientras recordaba las montañas de Argelia, su ciudad natal, y el baile que tenían con el costeño, cuando llegaron los paramilitares y le dispararon, lo mataron, pero no murió. (Docente del sector urbano, San José)

Fue una historia breve, pero contundente.

Para finalizar el ejercicio se presentaron tres personas más. El primero realizó su presentación con duda:

¿Fue un sueño o tal vez era un presagio? Mira [...] se movía conmigo de una manera es-pec-ta-cu-lar. Se adaptaba a mis movimientos con un control que nunca había tenido. Estábamos tan enamorados, solos con ese paisaje de las montañas. Mientras sonaba la pista musical nos quedamos mirándonos y cuando ya nos íbamos a dar un beso, sonó la aspiradora para decirme que ya tenía que levantarme, que era mi turno de trabajar, que hasta el viernes era el momento de irme para mi ciudad donde está mi esposa esperándome para pasar el fin de semana. (Docente del sector rural, San José)

La siguiente participante contó su historia con entusiasmo: «La miraba y la miraba tan asombrada que no podía creerlo. Estaba tan pero tan encantada, que no podía esperar para tenerla entre sus brazos. Así que entró, la compró y se la llevó para la casa». A partir de la narración los participantes reaccionaron con risa. La última participante decidió narrar su historia con tristeza:

Era una pareja que vivía en una zona montañosa de Colombia. Ellos se dedicaban a raspar hojita de coca y en la noche practicaban bailes. Hacían diferentes coreografías. Querían algún día cambiar la situación lamentable en la que vivían, ya que sabían que eso era ilícito. Practicaban fuertemente para salir a cumplir sus metas. Un día se presentaron a un concurso de baile que cambió su vida para siempre. (Docente del sector rural, San José)

Debido a que hacían falta 20 minutos de video y ya había finalizado el tiempo establecido para la actividad, los participantes propusieron ver el video en otro momento y finalizar la sección con esa última narración.

En la sala del grupo de Calamar, los participantes se tomaron unos minutos para escribir su historia. Después de eso, la primera participante se animó a leerla: «Ana y Miguel, amantes de las maravillas de la naturaleza, construyen su vivienda en medio de las montañas. Allí viven felices porque una hermosa aspiradora hace todas las labores de la casa». Otra de las participantes leyó su producción escrita llorando: «Manuel y Martha aspiraban a llegar muy alto en su vida. El baile fue la forma que los transportó a la cima del éxito». Nidia, otra de las maestras, afirmó que no era buena escribiendo, pero que quería intentarlo: «La vida es como una aspiradora y el tiempo, así que hay que disfrutar el paisaje, la naturaleza y el bailar hace que el alma se goce. Disfrutemos de todos los momentos por más pequeños que creamos que sean». Sus compañeros y compañeras aplaudieron la intervención. La siguiente participante leyó su historia, titulada «La pareja que con la aspiradora bailaba»:

En una montaña del Guaviare, vivía una hermosa pareja que se dedicaba a limpiar su casa con una aspiradora. La aspiradora hacía mucho ruido y estaban aburridos. Entonces dijeron: «Vamos a buscar una forma divertida para hacer la vida más maravillosa» e inventaron un baile al son del ritmo de la música que hacía el sonido de la aspiradora. (Docente del sector rural, Calamar)

El siguiente participante fue Fernando; lo hizo cambiando la entonación e imitando el acento español:

Esta es la historia de Carmen, una joven muy humilde. Ella ha llegado del campo a la ciudad de Barcelona directamente; su primer empleo fue como empleada de servicio en un edificio. Así que una mañana llega Daniel de los Salamanca y observa a esta linda joven aspirando su edificio y se le ocurre la idea de invitarla a una bailadera, olé. Allí se da cuenta de su gran destreza y habilidad que posee en su silueta y se enamora de ella. (Docente del sector rural, Calamar)

El último participante es Julio. Realizó el ejercicio simulando aburrimiento y la lectura fue pausada: «Los sueños de Diana. Diana, en el nevado del Ruíz, era una niña de los servicios generales que cuando limpiaba el piso se imaginaba bailando ballet en el teatro Colón de Bogotá».

El video continuó y después de la instrucción, Patricia propuso que, para evitar la timidez, la practicasen en pares. El primer participante leyó su historia con voz de sorpresa. El siguiente participante leyó su historia con nerviosismo; para ilustrar la emoción, se puso la mano en la cabeza varias veces para indicar la emoción. La siguiente participante leyó la historia como si estuviera muerta de la risa. Esto detonó carcajadas en los participantes, pues su risa era muy contagiosa. Para finalizar, el colaborador reprodujo la última parte del video. Después de escuchar las instrucciones, las docentes enviaron sus percepciones a través de WhatsApp. Patricia se despidió y agradeció la participación.

En la sala del grupo de El Retorno se reprodujo el video y se realizó la pausa respectiva para la primera actividad propuesta; sin embargo, el colaborador tuvo que reiterar las instrucciones antes de que las participantes comenzaran a trabajar. La reproducción del video continuó. Después Natalia concedió unos minutos para que leyeran las historias en pequeños grupos e hicieran el ejercicio de la dramatización con distintas intenciones. Al cabo de unos minutos, las primeras participantes presentaron su historia en medio de una carcajada: «José, [risas] ¿te gustaría aprender a bailar salsa?». Aunque la siguiente parte de la narración fue difícil de escuchar debido a la calidad del audio, la intención de las dos participantes fue clara y generó risas en los demás.

Otra pareja presentó su historia. En esta ocasión, la intención fue en forma de chisme. A partir de la interacción entre los dos imitaron una conversación de dos personas que estaban socializando un chisme. De nuevo, la calidad del audio dificultó seguir la narración; sin embargo, la intervención también finalizó con risas y aplausos de quienes estaban en el salón. Después de las intervenciones, la reproducción del video continuó y la sesión finalizó con la recomendación de enviar los comentarios y mensajes a Patricia.

En la sala del grupo de Miraflores, al iniciar la actividad los participantes trabajaron en pequeños grupos. Después socializaron algunas de sus historias, pero estas fueron difíciles de escuchar. La siguiente instrucción



fue leer la historia como si tuvieran un ataque de risa. El primer participante realizó el ejercicio. Hacía algunas pausas y, gracias a eso, le dio un ritmo agradable a la narración. Asimismo, la risa dentro de la narración era contagiosa; esto hizo que sus compañeros también se rieran cada vez que el narrador terminaba de leer un fragmento de su historia. Aunque fue difícil seguir la secuencia de la actividad, se escuchaban risas y aplausos de los participantes. El video continuó y la sesión finalizó con el agradecimiento y las recomendaciones de Gustavo.



Imagen 5. Trabajo en grupo, leyendo y comentando *Kilele*.  
Fotografía de Sebastián Arias.

### ***Día 3: Viernes 15 de octubre***

Natalia Gómez abrió la sesión dando de nuevo la bienvenida a los maestros y maestras participantes. En este escenario agradeció haber podido compartir un espacio agradable y anticipó que en la sesión explorarían más la creatividad. Después de esta breve introducción cada grupo se fue a trabajar en las mismas salas de las dos sesiones anteriores.

#### *Segmento migración: Contando historias en el aula (parte 2)*

El video explicó el concepto de historia única y señaló cómo estas historias únicas afectan a cada pueblo. Para ilustrar el concepto, se empleó la confe-

rencia en video de Chimamanda Adichie (2016). Al finalizar la explicación, se les propuso que respondieran las siguientes preguntas: ¿Crees que existe una historia única sobre tu región de origen? Si es así ¿cuál es?

En la sala del grupo de San José, después de ver los videos —*Chimamanda Adichie: El peligro de la Historia Única*— y escuchar la instrucción, Edna Guerrero, encargada del grupo, propuso dedicar 10 minutos para reflexionar y discutir en subgrupos. En el grupo *Diversxs* decidieron disponer las sillas de su salón en un círculo. Esto les permitió conversar de manera más cercana sobre el tema. Después de unos minutos, comenzaron a tomar la palabra para contar cuáles eran esas historias únicas sobre su región. El primero en participar fue Isaías:

El grupo estuvo analizando sobre la historia de la violencia que es muy marcada en el Guaviare. La guerrilla, el narcotráfico y demás. Pero hay otra historia que tiene que ver con el Gobierno. Hay una propuesta de los grupos gubernamentales que quieren vender al Guaviare como una extensión de la Orinoquía y tras de eso va una explotación económica del territorio: la extensión de la ganadería, grandes extensiones agrícolas y demás... quieren vender el Guaviare como un sitio ecoturístico. Todas esas historias lo que hacen es opacar las historias propias como la de los pueblos originarios que están aquí asentados desde hace mucho tiempo y otros pueblos indígenas que llegaron producto del desplazamiento. (Docente del sector urbano, San José)

La siguiente reflexión estuvo a cargo de Alfredo, del grupo *Viajerxs de trocha y barro*:

Hicimos una socialización del punto de vista de cada uno. Lo dividimos en la violencia vivida en el Guaviare, pero también de los que vivimos en el Guaviare y no tuvimos nada que ver con la violencia. Otros también opinaron sobre el atraso, pero nos preguntamos, ¿atraso para quién? Lo hicimos con las comunidades indígenas. Cuando uno visita un resguardo encuentra muchas necesidades, pero para ellos están bien. Me pasó en mi caso —que soy nacido y criado aquí en el Guaviare y mi infancia fue feliz—, pero no vi la escasez que otra persona vería. Dando resumen a todo, no vimos una sola historia, sino varias contadas desde varias experiencias. (Docente del sector urbano, San José)

Después de estas intervenciones, Edna hizo una reflexión acerca del poder de los medios de comunicación al contar y repetir la misma historia del Guaviare:

Pero no hay una sola historia. Hay muchas historias que le hacen balance a esa que se ha contado y se ha repetido. Incluso, en los mismos territorios la hemos interiorizado a veces. Espero que les haya gustado la reflexión de esta escritora sobre la literatura como herramienta para resistir a esta forma de crear e imaginar las regiones. (Edna Guerrero, tallerista San José)

Para complementar esta intervención, Isaías comentó:

Lo importante es analizar cuál de esas historias tiene más fuerza porque en últimas nos va a terminar determinando y nos van a mirar y a juzgar por esa forma. Decía la compañera que a la niña cuando fue a la universidad le decían que se subiera en el árbol porque venía del Guaviare. Entonces son cosas que le pasan a muchas personas. (Docente del sector rural, San José)

Finalmente, otra de las participantes respondió a la intervención de Isaías:

Los medios de poder son los que dan ese imaginario; esa historia única la manejan ellos porque tienen la capacidad de llegar a muchos rincones y venderlo de esa manera. Pero como usted lo está diciendo ahora, justamente es a nosotros a quienes nos corresponde cambiar esa historia única y dar otras versiones desde las diferentes perspectivas. (Docente del sector urbano, San José)

En la sala del grupo de Calamar, Patricia les dio la bienvenida a las docentes. El video se reprodujo y el grupo escuchó atentamente. La reflexión inició con las palabras de Patricia:

Yo he escuchado varias veces la misma historia sobre Colombia y estos días, al escucharlos a ustedes, me he enterado de una nueva historia colombiana que me gusta más. También me informa de manera diferente y me hace abrir los ojos sobre otras cosas, así que les agradezco compartir sus historias. (Patricia Arancibia, tallerista Calamar)

Patricia les propuso presentar las reflexiones de manera oral y después escribirlas. La primera participante inició contando que era del Quindío (Eje Cafetero): «Afortunadamente de mi región siempre hablan de manera positiva. El del Quindío es uno de los mejores cafés de Colombia y todo el mundo piensa que todos tomamos café, pero yo no tomo café». (Docente del sector rural, Calamar)

La siguiente docente señaló que era del Chocó y comentó:

Antes cada persona en el Chocó tenía su mina y trabajaba la minería. Nosotros antes de irnos al colegio nos íbamos y trabajamos en la mina unas dos horas, hacíamos platica y nos íbamos para el colegio. Luego llegaron los blancos con retroexcavadoras, se llevaban todo y le daban un pequeño porcentaje al dueño de la mina. Poco a poco se ha acabado el oro, las tierras quedaron infértiles, hubo peleas entre las familias y muchas masacres. Todo eso a causa de la minería con las maquinarias. En este momento mucha gente se ha ido de la tierra porque no tiene cómo trabajar. (Docente del sector rural, Calamar)

El siguiente participante, también del Chocó, opinó que la historia de su región ha sido mal contada:

Para muchos, cuando hablan del Chocó, piensan que es una región pobre, empobrecida totalmente, pero no conocen la otra parte: que es una región rica en biodiversidad, con abundantes recursos naturales, que es rica en su folclor, que la fiesta de San Pacho es patrimonio de la humanidad. Entonces yo diría que esa historia que siempre muestran los medios de comunicación está mal contada. (Docente del sector rural, Calamar)

El siguiente participante era de Santander y mencionó:

La cuestión con Santander del norte y del sur es que tienen la creencia de que somos de muy mal genio, pero no es que seamos de mal genio, es que nosotros decimos las cosas sin tanto adorno. Uno dice lo que necesita decir, sin palabras bonitas ni nada de eso. Uno dice las cosas como son y de frente. (Docente del sector rural, Calamar)

Otra de las docentes también era de Santander y complementó la intervención anterior:

Mi ciudad es Pamplona, Norte de Santander. Pamplona está en medio de montañas y de lagunas. Ha tenido muchos nombres a lo largo de la historia e iba a ser la capital de Colombia, pero no se pudo. Como lo dijo el compañero, sí somos gente frentera para decir las cosas y por eso nos catalogan de malgeniados y de malacarosos, pero también tenemos nuestro corazoncito. (Docente del sector rural, Calamar)

La siguiente docente que participó fue Diana Medina, de Boyacá:

La capital es Tunja y es un lugar muy importante porque allí se hicieron las batallas más importantes para la independencia de Colombia. En Tunja está el Puente de Boyacá, en Paipa el Pantano de Vargas. Yo nací en Paz del Río, donde

había una empresa muy importante que se encargaba de sacar carbón y níquel. Llegaron los extranjeros e hicieron que todas las personas que trabajaban allí se fueran del municipio. Los de Boyacá somos personas trabajadoras. Allá la agricultura [es importante] se dan productos como la papa, la feijoa. De allá es Carranza, uno de los principales esmeralderos. Los deportistas también [son de Boyacá]: está Nairo Quintana, Egan Bernal. En este departamento hay mucha altura y eso ayuda a exigir al máximo los pulmones en el entrenamiento. (Docente del sector rural, Calamar)

La siguiente participante decidió hablar acerca del Guaviare, pues, pese a que no era de la región, ya llevaba varios años allí:

En el Guaviare nos han estigmatizado a nivel nacional e internacional porque se habla de violencia. El departamento del Guaviare fue uno de los centros cocaleros del país, pero no, esta región es hermosa. Es la puerta norte del departamento del Amazonas, es un departamento verde por excelencia, tenemos una gran riqueza en fauna y flora. Acá donde estamos, en Calamar, es donde inicia el acceso al Parque Nacional Chiribiquete, que es uno de los mejores parques reconocido a nivel internacional. Tenemos una historia muy hermosa que contar y por eso la quería compartir con ustedes. Pero mi familia, mi madre, son de Norte de Santander, nací allá, entonces también tengo mis raíces nortesantandereanas, pero ya me siento muy guaviarenses y la invito para que lea acerca de la historia de Guaviare, para que vea lo que es Guaviare hoy en día. (Docente del sector rural, Calamar)

Patricia agradeció la intervención y expresó:

Me llama la atención lo que dice [la profesora] también porque a mí me gustaría preguntarles —no quiero ser maleducada— ¿qué sienten ustedes cuando se habla de Colombia relacionada con la violencia, las drogas y la corrupción? ¿Cómo harían para cambiar esa narrativa? (Patricia Arancibia, tallerista Calamar)

Uno de los participantes respondió:

Frente a eso no estoy de acuerdo. O sea, la realidad de Colombia es que aquí la gente ha vivido engañada por los medios de comunicación. Como lo dijo un periodista de un canal bastante reconocido: «Los medios son de poder y son para el poder entonces ellos hacen lo que se les da la gana con eso».

Hay muchas personas que tienen el famoso sueño americano. Simplemente el ideal de ir allá, empezar a ganar en dólares y que allá le rinda a uno más la plata, y poder mandar para su tierra, que en este caso es aquí en Colombia. Pero esa idea es la que tiene la gente de estrato bajo y de clase media, pero quienes realmente

le sacan provecho al narcotráfico son la gente rica, la que tiene influencias y poder actualmente. Es una historia sesgada. (Docente del sector rural, Calamar)

### Otro de los participantes afirmó:

No se va a negar que esa era la mala imagen que se tenía de Colombia, pero ya ha cambiado mucho por la representación de artistas, deportistas, de su fauna, del turismo. Todo esto a partir del proceso de paz. Hoy en día Colombia ha [atraído] muchos extranjeros y ya sin miedo vienen a muchos lugares de Colombia. Por ejemplo, acá en Guaviare no se veían turistas y ya la gente viene. Nosotros como colombianos hemos hecho un esfuerzo para cambiar la historia. (Docente del sector rural, Calamar)

Para finalizar esta sección, Patricia les propuso que dedicaran unos minutos para escribir los puntos centrales de esa nueva historia sobre Colombia.

En la sala del grupo El Retorno se presentaron los dos primeros videos; pese a que fueron largos, el grupo mantuvo la atención. Posteriormente, los participantes se concentraron unos minutos para escribir acerca de las preguntas planteadas por el segundo video: ¿Crees que existe una historia única sobre tu región de origen?, ¿cuál es? Los docentes tomaron algunas notas en silencio y de manera individual. La primera intervención fue del profesor Alex, quien señaló:

Escuchando la historia de la escritora africana se le viene a la mente el estigma del Guaviare relacionado con todos los conflictos sociales, la ilegalidad y todo lo que eso implica. Por eso cuando yo voy a otras regiones del país y hablo del Guaviare, siempre produce de alguna manera un miedo porque es la única percepción que muchas personas —que no han conocido este territorio— tienen del Guaviare. Esa es una historia de los medios de comunicación que generalmente solo muestran cuando hay bombardeos a grupos ilegales o cuando cae algún cargamento de cocaína o un laboratorio; son las únicas noticias que se dan del Guaviare.

Por fortuna ya existimos embajadores del Guaviare que también damos buena fe de los sitios turísticos, de la diversidad de la flora, de la fauna, de la calidad de su gente. Ello viene también de la literatura. Si nos damos cuenta el libro de Molano, *Selva adentro*, que habla sobre la colonización del Guaviare, decía que las personas colonizadoras eran las que tenían problemas con la justicia en la parte del interior del país y estos eran lugares espectaculares para que ellos pudieran esconderse. Entonces miren que allá empezamos desde la explotación del caucho, los cultivos ilícitos y todo lo que nos trajo este lastre.

Pero, hay otra versión y se ha avanzado porque ya vemos mucho extranjero visitándonos y porque ya se ha empezado a ver con otros ojos nuestra bella región. Pero sí se habla así del Guaviare y al que no le han contado la otra historia piensa que Guaviare es violencia, que es secuestro, conflictos sociales, grupos armados. En definitiva, yo creo que Guaviare es parte de lo que la autora nos menciona. Ya haciendo otro análisis, nosotros somos los llamados a visualizar la otra historia, la otra fuente. (Docente del sector rural, El Retorno)

Después de este comentario, otra de las docentes reafirmó el planteamiento anterior:

Yo estoy de acuerdo con lo que dice el profe Alex... Sí estábamos muy estigmatizados. Recién yo llegué al Guaviare, iba al Valle una vez al año y la gente decía: «¿De dónde viene?» y nos trataban como guerrilleros, «¡Ah!, de CalaFarc», decían, y [por eso] muchas personas de ahí del pueblo que tenían hijos en la región preferían registrarlos en otros lugares para que no tuvieran que cargar con el estigma. Porque crearon ese estigma, que todas las personas que vivían en el Guaviare o en Calamar éramos guerrilleros. Ya se ha ido cambiando eso a medida que uno como docente ha concientizado a los estudiantes de muchas cosas, y ya los estudiantes al terminar el último año se han preparado académicamente. (Docente del sector rural, El Retorno)

Otra de las participantes explicó:

La historia que acabamos de ver a mí me hace recordar que yo creía que a las únicas personas que discriminaban era a los nativos. Hace poco, como 5 años, leí el libro *El olvido que seremos* y ese libro me hizo reflexionar bastante. Me di cuenta de que la discriminación social en Colombia siempre ha existido y la religión católica ha sido protagonista de esa discriminación en todos los grupos sociales, más que todo la población de clase baja. Ellos sufrieron la discriminación en Antioquia, el departamento con mejor desarrollo. Contaba la historia que la gente fue discriminada. Decía [el libro] que para conocer a las personas y para conocer las necesidades reales había que llegar a la comunidad para sacar una conclusión.

Y fue así en mi historia...cuando llegaron los concursos para hacer la maestría con la Nacional, yo pensaba que no iba a ser capaz. Entonces concursé y la sorpresa mía fue que fuimos seleccionados solamente 13 de 34 que participamos, pero nunca pensé que yo tuviera esa capacidad de asimilar esos contenidos. Fue cuando me di cuenta de que todas las personas somos iguales y que yo no tenía que sentirme discriminada. Cuando uno llega a esa conclusión, tiene un concepto diferente de la sociedad: todos tenemos situaciones, problemas, sentimientos, todos somos iguales. (Docente del sector rural, El Retorno)

La siguiente docente narró su propia experiencia:

Cuando estaba escuchando a la escritora [la del video] me transportó a muchas situaciones en las que me identifiqué porque, además, es curioso ver cómo pecamos por ignorantes. Muchas veces nos casamos con lo que nos muestran de afuera y no valoramos nuestra cultura. Particularmente voy a contar una historia de una compañera con la que estudiamos inglés. Obviamente, todos los que estudiamos inglés queremos ir afuera, al exterior; muchas personas piensan cumplir el sueño americano. Una amiga fue y tuvimos un encuentro en el que nos dijo que valoráramos lo nuestro. Afuera hay realidades distintas, pero eso no quiere decir que lo que nosotros tenemos es menos. (Docente del sector urbano/rural, El Retorno)

Andrés identificó un nuevo elemento para avanzar con la discusión:

Yo iba a agregar algo acerca de la cuestión del poder. Lo que hablamos acerca de cómo se ve el Guaviare en las otras ciudades y cómo nos ven a los colombianos en el exterior (la coca, el traqueteo, infinidad de cosas negativas). Pero eso se debe a la misma proyección que tenemos con el poder. Si nos ponemos a ver, lo que se mostraba del Guaviare antes en las noticias y en las novelas era distinto, era lo que quería el poder. Ahora tenemos las redes sociales que pueden cambiar la visión. (Docente del sector rural, El Retorno)

Natalia aprovechó la participación anterior para una reflexión acerca del siguiente ejercicio (escritura creativa). En esta reflexión expuso que ahora iban a tener el poder para escribir su propia historia. En la sala del grupo de Miraflores, debido a los problemas de conectividad, no hubo registro audiovisual de esta actividad.

#### *Segmento literatura: Literatura creativa*

En la sala del grupo San José, los maestros y las maestras del grupo *Diversxs* se pusieron de pie para planear su obra. Valiéndose de los elementos que tenían a la mano como gafas de sol, maletas y cajas, caracterizaron a sus personajes. Una de las participantes le preguntó a Gustavo —que estaba en la sala virtual en ese momento— si era posible usar una canción como narración; él respondió que sí y aprovechó para señalar que esa sería una buena estrategia para utilizar el lenguaje corporal en la interpretación.



En el grupo *Viajerxs de trocha y barro* escribieron unos minutos de manera individual. En ese momento, llegó Patricia a la sala virtual a preguntar si tenían alguna duda; sin embargo, dado que no habían comenzado con la planeación de la obra, no surgió ninguna. Al cabo de unos minutos, Edna les recomendó ponerse de pie y comenzar a construir la obra en conjunto. Efectivamente, el grupo atendió a la recomendación y comenzó a trabajar en una puesta en escena conjunta. Rápidamente dispusieron el espacio para que funcionara como escenografía: las sillas en dos filas imitando los puestos en una «Voladora» (embarcación pequeña con motor). Después del tiempo de preparación, tanto *Diversxs*, como *Viajerxs*, estuvieron listos para presentar su obra.

En la sala del grupo de Calamar movieron las sillas del salón para propiciar la disposición física del espacio en función de la actividad. En conjunto, escogieron un tema relacionado con la frontera y el conflicto armado. Uno de los participantes tomó la vocería para organizarlos. Después de definir la historia, comenzaron a repartir los papeles de los personajes y a caracterizarlos; por ejemplo, una de ellas representaría a una mujer embarazada y, para esto, se metió algunos objetos voluminosos debajo de su ropa; otro debía actuar como migrante e improvisó un bulto que cargó en su hombro. Comenzaron a practicar su obra y Patricia intervino para darles algunas indicaciones sobre el tiempo que les quedaba para terminar de ajustar los últimos detalles.

En la sala del grupo El Retorno, prepararon su obra de teatro en conjunto. Al inicio, Andrés tomó la vocería para hacer preguntas que les ayudaran a concretar las ideas. Sin embargo, varios tomaron el liderazgo en momentos distintos de la planeación. El primer ejercicio fue definir la historia e inmediatamente después comenzaron a desarrollar las características de los personajes. Enseguida, cada participante se apropió de uno de los papeles. Si bien había una historia de base, a medida que avanzaban en la planeación iban haciendo ajustes. Durante algunos momentos se rieron y aportaron elementos graciosos que contribuyeron a la interacción del grupo.

Después de varios minutos de la planeación, uno de los participantes tomó el rol de narrador y esto ayudó a darle más orden a la preparación. En este punto, Natalia les recordó que la escritura era un paso importante para tener el registro de la historia y para que pudiera publicarse. Enseguida,

comenzaron a escribir desde la voz del narrador. A partir de esto, basándose en la historia que se iba articulando, cada intérprete comenzó a producir los diálogos de su propio personaje. La historia que construyeron se desarrollaba en un escenario cotidiano de colegio en el que cada docente interpretó a un niño o niña con roles distintos. La narrativa se articulaba a partir de la llegada al colegio de una nueva niña extranjera que sufría la discriminación por parte de algunos, pero también el apoyo de otros.

Después de trabajar en los diálogos, el grupo de docentes comenzó a modificar el espacio para construir una escenografía que contribuyera a la historia. Después, comenzaron a practicar. En ese momento llegó Patricia, saludó y les indicó que los estaba mirando. Además, aprovechó para darles una recomendación acerca del manejo del cuerpo en el espacio, pues estaban dando la espalda al encuadre de la cámara. A partir de lo anterior, el grupo modificó el espacio y la ubicación de sus cuerpos en el escenario, y continuó practicando. Durante esas versiones de práctica, la participación de Andrés fue muy valiosa, ya que les dio algunas recomendaciones de actuación para la representación. En los minutos finales de planeación, el grupo afinó los últimos detalles y se preparó para la presentación.

En la sala del grupo de Miraflores hubo subgrupos para el ejercicio con la escritura. Después de esto se pusieron de pie y comenzaron a trabajar en la construcción de la obra. Debido a que el espacio físico en el que se encontraba el grupo era reducido, al principio prefirieron leer las historias que habían construido en lugar de representarlas. Ese ejercicio también fue enriquecedor porque lo hicieron de manera individual o en subgrupos, y pudieron poner en práctica algunos de los elementos que se habían desarrollado en los capítulos anteriores: el lugar de enunciación, la construcción de los personajes, la interacción entre ellos, etc. Cuando los dos primeros grupos finalizaron decidieron continuar con las intervenciones haciendo el esfuerzo de lograr la actuación. Para esto, movieron todas las sillas y adecuaron un espacio central en el salón en el que comenzaron a presentar el resto de las historias.

*Segmento teatro: Plenario*

Los subgrupos regresaron a la sala principal para presentar su obra de teatro con el grupo completo. En este espacio, cuatro de los cinco grupos presentaron sus escenas. El único que no lo hizo fue el grupo que estaba en la sala de Miraflores, pues habían enfrentado varios problemas de conectividad a lo largo de la jornada.

El primer grupo en el escenario fue *Diversxs*. Después de un imprevisto con el corte de la energía, realizaron su intervención. Los protagonistas de la historia fueron Claudia Constante, una turista alemana, y Alfredo Amable, un guaviarense que amaba su región. La narración mostraba cómo la familia de la alemana tenía muchos prejuicios sobre la región del Guaviare y se preocuparon mucho cuando ella emprendió su viaje. Por otro lado, Alfredo Amable estaba en un lugar de su región y sufrió un atentado que implicó el desplazamiento de su familia. La esposa de Alfredo debió irse de la región con sus cosas y el recorrido que hizo fue ambientado con una canción sobre el desplazamiento. Para finalizar, cerraron con una canción de esperanza que cantaron en conjunto.

El segundo grupo en el escenario fue el de la sala de Calamar. Su escena giraba en torno a la problemática de la frontera entre Colombia y Venezuela, pues dicha frontera estaba cerrada para quienes pretendían ingresar a Colombia. Algunos de los migrantes de Venezuela trataban de persuadir con sus historias al guardia. Finalmente, atravesaron la frontera burlando la vigilancia. Después, llegaron a estudiar a Colombia y sufrieron la discriminación en el colegio, pero el profesor hizo una reflexión para que los niños y las niñas comprendieran la situación y recibieran cálidamente a quienes eran migrantes. La obra de teatro terminó con la consigna: «Somos los niños del mundo, no reconocemos fronteras».

La tercera intervención fue la del grupo *Viajerxs de trocha y barro*, quienes escenificaron las condiciones de la movilidad hacia el Guaviare. Representaron la situación cotidiana al viajar hacia y en Guaviare en una «voladora» (lancha) en la que se subieron personas de diversas regiones. La lancha emprendió el viaje y todos tuvieron que vivir situaciones peligrosas debido a que el viaje por el río era difícil. Finalmente, la lancha encalló y todos tuvieron que bajarse a empujar.

El bloque de teatro finalizó con la obra del grupo de El Retorno; presentaron las condiciones a las que debían enfrentarse los niños y las niñas migrantes. La protagonista era Génesis, una niña venezolana que llegaba a un colegio nuevo en Colombia y sufría por el maltrato y la xenofobia en su salón de clase. Génesis lloraba y pedía apoyo a su madre, pero la situación continuaba siendo muy difícil para ella. La historia terminó con un «Continuará».



Imagen 6. Salida pa'l Guaviare en la «voladora». Puesta en escena del grupo *Viajerxs de trocha y barro* en San José, Guaviare. Fotografía de Sebastián Arias.

### *Reflexión final*

Para finalizar el trabajo, se propuso a los grupos realizar una retroalimentación acerca del proyecto de formación en referencia. Esto fue lo que dijeron:

Ha sido un trabajo muy enriquecedor. Nos ha puesto en contexto nuestra propia realidad. Nuestra existencia en este hermoso territorio y poner en escena esos asuntos. Además, vivenciar que hacemos parte de esta pluriculturalización que existe. También nos han brindado una herramienta para fortalecer nuestro quehacer. Les agradecemos por esa oportunidad que nos brindan para compartir con personas que, en otros contextos, no lo hacemos y para poner en escena todas esas realidades que vivimos.

Enseguida, otra maestra dijo:

Ha sido volver a mi época de estudiante. Hablando de la capacitación, me pareció que el docente es un actor o una actriz por excelencia: uno entra al salón de

clase y se convierte. Para una próxima oportunidad, incluir otras herramientas que pueda utilizar en el aula. Sería maravilloso poder aprender más frente al tema y poderlo utilizar en el aula.

Uno de los participantes destacó:

Totalmente de acuerdo con lo del primer día. Me parece muy acertado la inclusión del juego en las clases. Con lo de la literatura no estoy muy de acuerdo en seguir escribiendo esas historias de violencia. En un salón hay dos o tres que han vivido cosas desastrosas. Hagamos escritura para que el libro nos cuente lo que es una región. Hablemos de cosas buenas para que nuestro departamento no figure a nivel internacional como violencia y coca.

Después de esa intervención, otro de los docentes declaró:

Me siento satisfecho por haber participado de este taller. Esperamos que este sea un inicio de esta experiencia bonita, una forma diferente de ver la realidad de una forma divertida y creativa. Gracias a ustedes por permitirnos hacer parte de este espacio.

Finalmente, otra de las participantes dijo: «Yo creo que ha sido un taller muy integral porque ha sido enriquecedor para nosotros. Para mí ha sido un taller muy significativo. Muchas gracias por darnos la oportunidad de haber sido parte de este taller».

Natalia Gómez concluyó:

Esperamos que sus creaciones sigan creciendo en el libro del que todos y todas vamos a ser autores y autoras. Muchas gracias a todas y todos ustedes que participaron porque esto no hubiera sido posible sin ustedes. Para nosotros y nosotras han sido días muy agradables y espero que nos sigamos encontrando para hablar de teatro, de literatura y de migración. A ver si el otro año logramos llegar hasta allá en cuerpo también. (Natalia Gómez, tallerista El Retorno)

Después de su intervención, Natalia cedió la palabra a Edna Guerrero, quien realizó un agradecimiento y leyó unas palabras en las que invitaba a los maestros y a las maestras a seguir trabajando por la paz, utilizando muchas herramientas, entre ellas su propio cuerpo. Después de su intervención leyó las palabras de Gustavo Gutiérrez, quien no pudo conectarse en ese momento porque continuaba apoyando al grupo que estaba en Miraflores. En ese discurso, se hizo énfasis en el poder de las palabras para crear diá-

logo, empatía y mediación en situaciones difíciles. Patricia también realizó un agradecimiento. El espacio finalizó con un saludo de la profesora Blanca Bojacá, presidenta de la Red de Lenguaje, en el que señaló el trabajo del equipo de Natalia, Patricia, Edna y Gustavo.

## LA CREACIÓN COLECTIVA

A continuación, presentamos al lector las versiones transcritas de algunas de las obras que fueron presentadas durante el plenario del día 3, en la sección de teatro. Para el marco del proyecto, estas obras representan la condensación del trabajo y la convergencia de los tres énfasis abordados.

### *Grupo Diversxs*

#### *Primera escena*

Narradora: Esta es la historia de Claudia Constante —una turista alemana— y la historia de Alfredo Amable —un guaviarense que ama su región—. La turista Claudia Constante viaja hacia el Guaviare, pero su familia tiene mucho temor. Sus primas, su cuñada, todas sus hermanas lloran por el temor de la guerra y los secuestros. No se podrá comunicar en muchísimo tiempo. Probablemente, la van a asesinar; sin embargo, la turista Claudia Constante sale feliz para su viaje.

Familia de Claudia Constante: (Se despide de ella con temor).

Claudia Constante: (Sale de escena despidiéndose de su familia con una sonrisa)

#### *Segunda escena*

Narradora: Era sábado. Aquella tarde se encontraba Alfredo Amable con sus amigos en la bodega de la vereda. Estaban en ese delicioso bazar. De repente, entra el frente 324 de las FAN, apuntan sobre Alfredo, descargan su fusil, acaban con la vida de Alfredo y su cuñada también cae.

Alfredo Amable: (Está sentado tomándose una cerveza)

Hombres armados y encapuchados: (Irrumpen en el lugar y asesinan a Alfredo y a su cuñada).

Narradora: Se acerca la comandante y le indica...

Comandante: Tiene dos horas para irse.

Narradora: Dos horas tiene para salir. Las amigas hablan allá en corrinche, pero nadie la auxilia. Ella debe salir de la región.

Mujer: (Llora y, con una caja en la mano, sale del pueblo)

Narradora: Sin embargo, tratamos de vivir la esperanza uniendo nuestras manos y diciendo:

Todos: (Cantando) Todas las voces todas, todas las manos todas, toda la sangre puede ser canción en el viento. Canta conmigo canta, hermano guaviareense, libera tu esperanza con un grito en la voz.

### ***Grupo Calamar***

Guardia: (Mientras marcha) Órdenes son órdenes.

Mujer 1: Déjame pasar, mira que estamos jodidos con ese presidente.

Hombre 1: Cargando un bulto le habla al guardia.

Pareja: ¿Nos deja pasar por favor? No tenemos trabajo, no tenemos muchas cosas.

(El grupo de migrantes, a la fuerza, se pasa la frontera y llegan a la escuela).

Encargada de la escuela: Niños, sigan ahí donde el profesor para que puedan empezar a estudiar. ¿Están contentos porque están acá en Colombia?

Niños migrantes: Sí.

Niños de la escuela: (Gritando) Llegaron los venecos.

Niño migrante 1: Me acaban de robar la cachucha. Por favor, que me devuelvan la cachucha. Esa cachucha me la dejó mi papá.

Profesor: Por favor, silencio. Bienvenidos al salón. Nosotros los colombianos no somos así. Uno de los valores que a nosotros los colombianos



nos ha caracterizado es la solidaridad. ¿Ustedes se han preguntado por qué esos niños que vienen de otro país están aquí? Entonces, ¿por qué lo atacan? Eso que hicieron es un acto de xenofobia que atenta contra la dignidad de la persona. Es el rechazo a hermanos de otro país.

Niño migrante 1: Entonces, ¿es lo que acaba de hacer ella?

Profesor: ¿Qué hizo ella?

Niño migrante 1: Me acaba de empujar, me tiró los papeles, me robó mi cachucha.

Profesor: Eso es discriminatorio.

Niña de la escuela 1: Realmente, discúlpame, no debí actuar de esa manera. (Abraza a niño migrante 1)

Profesor: Un aplauso.

Todos: (Aplauden)

Profesor: Hoy por los hermanos venezolanos, mañana por nosotros los colombianos. Aprendamos el valor de toda la historia colombiana. El valor de la solidaridad. Y vamos a terminar con una frase muy bonita.

Todos: Somos los niños del mundo. No conocemos fronteras.

### ***Grupo Viajerxs de trocha y barro***

Vendedora: ¡Guaviare, Guaviare! ¡Salida pa'l Guaviare!

Viajera 1: Buenas tardes. Hágame un favor, para Guaviare.

Vendedora: ¿De dónde viene?

Viajera 1: De Medellín...

Vendedora: Cien mil pesos.

Viajera 1: Pero, cien mil pesos es muy caro.

Vendedora: Mamita, no hay más. Si usted quiere, váyase tres días por tierra. Acá en diez minuticos la tenemos en el Guaviare.

Viajera 1: Eso es un robo, pero bueno. (*Se sube a la lancha*)

Vendedora: ¡Guaviare, Guaviare!

Viajera 2: Venga, venga, sumercé; es que yo voy para Miraflores. ¿Por ahí pasa?

Vendedora: Claro. Eso, la dejamos ahí no más.

Viajera 2: ¿Cuánto es?

Vendedora: Cien mil pesitos.

Viajera 2: Pero con cariñito, con cariño. (*Paga y se sube a la lancha*)

Vendedora: ¡Guaviare, Guaviare!

Viajera 2: Venga, pero yo quiero la ventana.

Vendedora: ¡Te acomodas ahí donde sea! Ese es el único espacio que queda.

Viajera 3: Buenas tardes. Yo necesito ir para el Guaviare.

Vendedora: ¿De dónde viene?

Viajera 3: De Cereté, Córdoba.

Vendedora: Cien mil pesos.

Viajera 3: ¿Por qué tan caro?

Vendedora: ¡Ay mamita, eso es lo que hay!

Viajera 3: Espero que me aseguren esa voladora. Espero que me dé salvavidas. (*Se sube a la lancha*)

Vendedora: Claro. Se le da salvavidas, chaleco, de todo.

Vendedora: ¡Guaviare, Guaviare! Cinco minutos de salida.

Viajero 4: Puesto, puesto, puesto.

Vendedora: ¿Pero usted con esa maleta? Parece que llevara el laboratorio ahí metido.

Viajero 4: Sí señora, pero ¿qué hago?

Vendedora: Cien mil pesos.

Viajero 4: ¿Por qué tan caro?

Vendedora: No hay más. Eso es lo que hay.

Viajero 4: (*Paga y se sube a la lancha*)

Viajero 5: Yo me bajo antes. Déjeme más baratico eso. ¿Sabe qué? Lo pago completo, pero me regreso nadando.

Vendedora: ¡Últimos puestos del Guaviare!

Viajero 6: Buenas. ¡Uy! qué mujer tan bonita por aquí.

Vendedora: Gracias, gracias.

Viajero 6: Pa'l Guaviare.

Vendedora: Claro que sí. Cien mil pesitos. El último puesto me queda a..quí al lado del conductor.

*(Llega el conductor)*

Conductor: Llegó como buena carne, ¿no?

Viajerxs en la lancha: Atrevido.

Conductor: ¡Ay! Allá el señor... ¿No lleva carne para la comida?

Viajerxs en la lancha: Los chalecos por favor.

Vendedora: Los chalecos están todos rotos.

Conductor: ¿Ustedes cuando van en avión entonces piden alas también?  
¿Para qué necesitan chalecos?

Viajero 6: Señor conductor, bonitas sí, pero como cansonas las niñas,  
¿no?

Viajerxs en la lancha: Ponga música, señor.

*(La lancha arranca)*

Viajerxs en la lancha: Esto está muy lento.

Viajerxs en la lancha: ¿Cuántas horas de viaje son?

Viajerxs en la lancha: Me estoy mojando con esa agua.

Conductor: Muy rica y todo, pero no se la aguanta es nadie. (En secreto a viajero 6) Para que dejen de molestar, hagámoslas encallar.

Viajero 6: ¿Cómo así? ¿Las hacemos bajar a empujar la voladora?

*(La lancha continúa y se encalla)*

Conductor: Allá para que muestre la piernita, bien rica que sí está, póngase a empujar. Y allá el costeño maluco: así como empuja burra, ayude a empujar la voladora.

Viajerxs en la lancha: Se bajan a empujar.

Conductor: Pero empujen. Si quieren, nos quedamos aquí.

*(El conductor arranca sin los pasajeros y los deja atrás)*

## ***El Retorno***

*(Introducción musical)*

Narrador: En una mañana soleada, en la Institución Educativa La Libertad del municipio del Retorno, se encuentra una maestra en un salón normal de clase con un grupo de estudiantes de grado tercero, cuando —de repente— llega una estudiante nueva.

Niños del salón: ¿Una estudiante nueva?

Estudiante nueva: Buenos días. ¿Este es mi salón?

Profesora: Sí. ¿Cómo te llamas?

Estudiante nueva: Génesis.

Profesora: Sí. ¿Vienes para tercero?

Estudiante nueva: Sí.

Profesora: Vamos a ver dónde vamos a ubicar a Génesis. Siéntate acá, al lado de Mateo.

Mateo: No, aquí no. Ella huele feo.

Profesora: ¡Mateo, por favor! Listo, no te sientes ahí.

Niña 1: Yo quiero que ella se siente a mi lado. Venga. No la moleste más.

Profesora: Bueno, vamos a trabajar la clase de... Vamos a sacar el cuaderno, por favor. Antes de empezar vas a dar espacio para que Génesis se presente. ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿De dónde vienes?

Génesis: Buenos días. Yo soy Génesis. Vengo de Venezuela.

Niña 1: Yo quiero conocer Venezuela.

Profesora: Vamos a darle un aplauso a Génesis, nuestra nueva compañerita que —como ya nos dijo— viene de nuestro país vecino, Venezuela.

Mateo le jala el pelo a Génesis

Génesis: *(Llora, se levanta de su silla y llama a su mamá)* No quiero ir al salón.

Mamá de Génesis: ¿Por qué no quieres ir al salón? ¿Qué le sucedió a mi hija? ¿Por qué está así tan alterada?

Narrador: De la suerte de Mateo no se sabe. Lo único que sabremos es que esta historia continuará.

### ***Grupo Miraflores<sup>10</sup>***

#### *Obra 1*

La tarde húmeda y calurosa, acompañada de los molestos mosquitos propios de la selva del Darién, hacen que la angustia y el desespero se apoderen de los migrantes haitianos que van en busca del sueño americano.

— Dulfan: Papá, álzame. No puedo más.

Franky mira con desvelo a Zulia; ella sabe que las espaldas están llagadas por el peso de la maleta. Zulia, en su amor de madre, se llena de fuerza y lo toma en sus brazos para continuar la marcha. Los rayos del sol se minimizan en el horizonte y saben que es el momento de tender el plástico para construir un refugio.

—Franky: Aquí estaremos bien hasta mañana.

Zulia saca del bolso media botella de agua y una lata de atún del más barato. Zulia y Franky simulan comer y quedar satisfechos dejando la mayor parte al niño.

—Zulia: Come, Dulfan. Mañana llegaremos a algún pueblo y tendremos algo mejor para comer.

#### *Obra 2*

##### *La migración de Juanito*

Juanito Pérez es un docente joven que anhela ejercer su profesión trabajando con el estado colombiano. Ganó el concurso docente que lo hizo

<sup>10</sup> A diferencia de los grupos anteriores que se encontraban juntos en una sala de Zoom, el grupo de Miraflores tuvo de nuevo problemas de conectividad para este momento de socialización. El grupo interpretó sus escenas de forma independiente, sin socializarlas con las demás locaciones.

trasladarse desde el centro del país hasta el municipio de Miraflores, Guaviare.

*Escena 1*

Juanito: ¡Ay! mamá Josefa, me toca viajar muy lejos.

Josefa: Hijo ¿a dónde?

Juanito: Mamá, al Guaviare.

Josefa: Hijo, pero es muy peligroso por allá; cuentan que hay mucho muerto todos los días por causa de los cultivos de droga. Y, ¿para qué municipio? ¿para la capital?

Juanito: No, mamá. Un poco más adentro: para Miraflores.

Josefa: ¡¿Para Miraflores?! Pero, allá hay tomas guerrilleras cada ocho días y muertos todos los días. Dicen que matan a la gente para verlos hacer gestos.

Juanito: Mamá, gané el concurso docente y no pienso desaprovechar esta oportunidad. Voy, y si veo cosas difíciles, me devuelvo.

Josefa: Dios te acompañe y te favorezca, hijo mío.

*Escena 2: El viaje*

Tiquetero: Señor, ¿para dónde viaja?

Juanito: Para Miraflores, Guaviare.

Tiquetero: Señor, nuestra línea de buses solo va hasta San José del Guaviare.

Juanito: Por favor, véndame un tiquete.

*Escena 3: Llegada a San José del Guaviare*

Conductor: Señores, hemos llegado a San José del Guaviare. Favor pasar a la parte trasera del bus con el ticket para que reclamen su equipaje.

Juanito: Señor, ¿cómo hago para llegar a Miraflores?

Conductor: Hijo, primero busque dónde quedarse porque solo se puede llegar por avión o por lancha. A esta hora no va a conseguir transporte.

Pregunte mañana en el aeropuerto o en la agencia de buses que va para Calamar.

#### *Escena 4*

Juanito: Hola, mamá.

Josefa: Hola, hijo.

Juanito: Mamá, estoy en Miraflores y las cosas no son como aparecen en el internet donde el municipio está lleno de lodo y las calles destruidas.

Josefa: O sea que, ¿no hay problema para trabajar allá?

Juanito: No mamá. No hay problema. Ya no hay tomas guerrilleras y Miraflores es un territorio de paz.

#### *Obra 3*

Una familia de escasos recursos donde sus integrantes eran numerosos, lo que ganaban no alcanzaba para el sostenimiento económico del hogar.

Hija: Papá, estoy muy aburrida porque ya terminé ese técnico y no he conseguido trabajo.

Papá: Hija, no te preocupes, tú sabes que yo hago todo lo posible para que ustedes estén bien.

Hija: No papá. Usted sabe que lo que ganamos es muy poco para sostener la casa.

Mamá: No hija. No quiero que te vayas.

Hija: Papá, con este técnico que tengo puedo conseguir un trabajo empresarial. Llaman para ofrecer el trabajo.

Hija: Papá, recibí una llamada. Que necesitan un técnico para trabajar en una empresa, así que yo me voy. Quiero mejorar la calidad de vida de ustedes y mis hermanos.

Papá: Hija, y ahora, ¿cómo hago para colaborar con los gastos?

Mamá: Mijo, pues vendamos la única vaquita que tenemos.

Empresaria: Hace la entrevista y le da el trabajo.



Imagen 7. Las maestras migrantes. Puesta en escena en Miraflores, Guaviare.  
Nota. Fotografía de David Jurado.



## RESULTADOS Y REACCIONES

La forma más directa para evaluar el trabajo realizado junto con los docentes y el cumplimiento de los objetivos del taller, es observar el instrumento de medición que les fue entregado a los docentes junto con el portafolio<sup>11</sup>:

### VALORACIÓN INICIAL DEL PROYECTO

Tabla 6. Valoración inicial proyecto

Valoración inicial	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En el último año, he tenido acceso a capacitaciones y talleres para actualizar mis habilidades de trabajo docente.	12	6	7	27	5
En mi carrera como docente he podido aprender, conocer y/o utilizar estrategias pedagógicas basadas en el teatro.	19	12	15	9	2
En el contexto educativo la migración es un tema relevante.	5	3	3	26	17
Me siento capacitada/o/e para hablar acerca de los efectos de la migración en mi vida y en mi contexto de trabajo.	4	13	10	21	9

Fuente: Diseño de Aluna Minga.

<sup>11</sup> Sin embargo, los docentes no tenían la obligación de llenar este instrumento de evaluación y por esto el número de muestras fluctúa dependiendo del parámetro.

**Valoración final del proyecto**

*Profesores al escenario: visibilizando voces migrantes locales a través de estrategias pedagógicas teatrales*

Tabla 7. Valoración final del proyecto

	<b>Valoración final</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni en acuerdo, ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
T E A T R O	Conozco algunas estrategias pedagógicas, basadas en el teatro, y puedo aplicarlas en mi trabajo como docente.	4	3	8	34	10
	Las herramientas de análisis literario me permiten mejorar la comprensión de textos y relacionarlos con mi entorno.	1	0	3	33	19
	El teatro y la literatura pueden fomentar la empatía en el contexto educativo.	0	0	0	30	29
	Contar historias tiene la potencialidad de ayudarnos a expresar sentimientos y creencias.	0	0	0	28	29
M I G R A C I Ó N	Entiendo conceptos como migración, persona migrante, destierro y movilidad.	2	1	2	23	27
	Puedo relacionar conceptos como migración, persona migrante, destierro y movilidad a mi experiencia y la experiencia de otras personas miembros de la comunidad educativa.	0	4	6	19	28
	La migración tiene efectos en mi vida y en mi contexto de trabajo.	0	1	9	25	21

T A L E R	Me siento satisfecha/o/e con el contenido de este taller.	0	2	1	28	24
	Me siento satisfecha/o/e con la preparación logística de este taller.	1	2	4	29	19
	Me siento satisfecha/o/e con la labor de las personas talleristas.	1	1	0	26	27
	Participar en este taller me permitió actualizar y complementar mis habilidades en el trabajo como docente.	0	2	0	25	29

Fuente: Diseño de Aluna Minga

La comparación entre las dos tablas y los objetivos planteados para el taller muestra que se logró el objetivo establecido. Es observable que, una vez finalizado el taller, casi el 80% de los docentes afirman que conocen y sienten que pueden aplicar herramientas pedagógicas basadas en el teatro dentro de sus clases. Además, más del 85% de los docentes reconocen que las herramientas de análisis literario pueden ayudarles en la comprensión de textos y relacionarlos con su propio entorno. Ligado a esto, el 100% de los docentes coinciden en que el teatro y la literatura, en efecto, tienen la capacidad de formar redes de empatía en el contexto educativo, además de ayudar a expresar sentimientos y creencias. También se observa que aproximadamente el 85% de los docentes comprenden algunos de los conceptos claves presentados en las secciones de migración y que pueden relacionar estos (aunque en menor medida con un 80%) con el contexto específico de los miembros de su comunidad educativa.

En términos generales, es observable la satisfacción, mayor al 80%, de las personas encuestadas. Esta satisfacción está ligada tanto a los contenidos del taller, como a la preparación logística y el trabajo de los equipos de talleristas y de los profesionales que participaron en el proyecto. Además, más del 90% de los participantes consideran que el trabajo les permitió actualizar y complementar sus habilidades como docentes.

Sin embargo, este instrumento solo muestra una perspectiva de los resultados obtenidos. Más allá de las mediciones posibles gracias a las tablas, el taller permitió también a los docentes reconocerse como migrantes locales pues aproximadamente el 70% de ellos provienen de distintas regiones del país (en los lugares de implementación existe una alta migración de docentes de comunidades negras, sobre todo provenientes del departamento del Chocó) y han construido sus vidas e identidades alrededor del territorio en donde trabajan. Dentro de este grupo de migrantes locales es relevante señalar también que el taller contó con la participación de maestros y maestras indígenas quienes, debido a su propia historia de migración<sup>12</sup>, se reconocieron como migrantes de la selva hacia las zonas urbanas o como migrantes interdepartamentales (entre Guaviare y Vaupés).

La presencia de estas personas es importante pues el Guaviare es una región multicultural y plurilingüe por la presencia de aproximadamente 6 comunidades indígenas ancestrales que conservan sus lenguas: jiu o mitua (la población más grande y más integrada a la capital), nukak (segunda población vinculada con la cultura de la ciudad), tukano (la población está distribuida en las zonas rurales), desano (los hablantes conviven en las zonas rurales o en los entornos de los cascos urbanos), el wanano (los hablantes habitan hacia adentro de la selva en los entornos de Miraflores) y el kubeo, cuya población de hablantes se mueve en las fronteras entre Vaupés y Guaviare. La mayoría de estas lenguas pertenecen también a comunidades indígenas que habitan en Brasil.

De acuerdo con los testimonios recolectados, los talleres trajeron consigo una sensación de satisfacción para los docentes. Los talleres significaron para algunos de los docentes su primera experiencia en una actividad de actualización de conocimientos pedagógicos lo cual, además de ayudar a su formación profesional, influyó en su interés personal para hacer parte activa de los talleres ofrecidos. Por un lado, los testimonios recolectados describen la experiencia como enriquecedora gracias a los contenidos temáticos de los talleres, ya que los maestros y las maestras reconocen la potencialidad de los juegos teatrales como una forma de romper la monotonía de algunas clases para hacerlas más amenas, dinámicas y divertidas, a veces es difícil

---

<sup>12</sup> Ejemplos de sus historias se pueden encontrar en <http://www.lenguaje.red/tallerGuaviare.cfm>

mantener la atención y la motivación de los estudiantes. Por otro lado, los talleres también fueron la oportunidad de compartir con sus colegas en un contexto diferente y esto les permitió construir nuevas redes con sus colegas o reafianzar algunas que se habían deteriorado por las distancias geográficas de los diferentes colegios.

La sensación de bienestar y la utilidad de los conocimientos aprendidos se identifican también en el relato de una de las entrevistadas cuando afirma: «Me siento bien ya que a través del taller veo la importancia de aplicar el juego como herramienta para afianzar conocimientos de forma creativa y dinámica». De forma similar otra de las docentes expresó las ventajas de su adaptabilidad: «Me sentí muy alegre porque el juego no sólo es aplicable a los niños y jóvenes en la academia, sino en todo contexto que involucre capacitación para el ser humano», demostrando así que este fue un ejercicio que potencialmente puede ser llevado más allá del aula de clase.

Otra observación importante es cómo durante la implementación del taller, en conjunto, los docentes pudieron reconocer el concepto de migración local e inferir el carácter recursivo del teatro para trabajar en las aulas con los estudiantes en las distintas áreas del currículo, pero sobre todo asumir la lectura y la escritura desde un determinado horizonte, por ejemplo, la reconstrucción de la cotidianidad o la representación de los modos de aprender en los contextos escolares y familiares a través del teatro. Además, un resultado imprevisto del taller fue cómo la improvisación teatral o la creación colectiva, en el tercer día del taller, visibilizó el encuentro multicultural de los maestros y las maestras del Guaviare. Si bien la presencia *in situ* del equipo de talleristas habría arrojado aún mejores resultados y solucionado algunos de los problemas que se presentaron durante la implementación, no cabe duda de que los objetivos propuestos fueron cumplidos.

Por supuesto, debido a que la experiencia del taller no solo se limita al trabajo de los docentes, también es necesario tener en cuenta cómo fue la experiencia para el equipo de Redlenguaje. El taller era la oportunidad para, entre otras metas, propiciar que los docentes tuvieran la oportunidad de un lugar en el cual «recargar baterías», tener un reencuentro entre ellos y conversar sobre sus experiencias de vida, migración y docencia. Incluso, uno de los encuestados destacó que los ejercicios de creación literaria y representación teatral le sirvieron al grupo de docentes para activar la memoria y

hacer catarsis sobre su migración hacia Guaviare. En general, el equipo de la Redlenguaje coincide en que sus expectativas relacionadas con el taller fueron cumplidas casi en su totalidad.

Tal vez, el testimonio que mejor puede resumir la experiencia desde Redlenguaje es: «Fue una experiencia linda. Los maestros y las maestras son personas en general cálidas y receptivas». Además de coincidir en que los temas presentados son relevantes para el contexto de las comunidades educativas en Guaviare, las personas encuestadas hicieron hincapié en la disposición para la participación por parte de los docentes, al igual que en la espontaneidad y el dinamismo con las que participaban en los talleres.

Más allá de los objetivos generales del proyecto, para el equipo de Redlenguaje la experiencia fue altamente enriquecedora pues tuvieron la oportunidad de escuchar historias narradas por los docentes, y reconocer las actitudes y aptitudes que los docentes tienen para el teatro, junto a su capacidad para despertar emociones en sus espectadores. Además, fue también una grata sorpresa observar el compromiso con el desarrollo de los talleres pues los meses de la pandemia —incluyendo las clases a distancia y el retorno a la presencialidad— han llevado a los docentes al límite de sus capacidades. Por lo tanto, ver el interés en las actividades realizadas incentivó también a los equipos de Redlenguaje a continuar con los talleres.

### *Recomendaciones para otras implementaciones*

A pesar del trabajo intenso, también es necesario reconocer los aspectos por mejorar en los talleres. Estas modificaciones abarcan tanto los aspectos logísticos como los temáticos. Sin lugar a dudas, la modificación más importante es procurar la implementación presencial y no de manera híbrida. Como ya se ha explicado, lamentablemente las condiciones impuestas por la pandemia obstaculizaron que el grupo de talleristas estuviera presente en el Guaviare. Esta ausencia afectó negativamente a algunas de las actividades del taller y la creación de redes comunicativas entre los equipos. Tanto los docentes participantes, como los equipos de apoyo de Redlenguaje y el equipo de talleristas sintieron en diferentes grados esta afectación negativa.

Dejando de lado esta situación histórica particular, en cuanto a la logística y ejecución de los talleres, existe un consenso en cuanto a que el tiempo de desarrollo de los talleres (3 horas por día) no fue suficiente. Por lo tanto, es fundamental encontrar en común con las comunidades educativas un cronograma de actividades que permita desarrollar los temas y los ejercicios a profundidad y a cabalidad. Según los testimonios de algunos de los docentes, la falta de tiempo para los ejercicios prácticos es un aspecto a mejorar en la implementación.

Con el objetivo de mejorar la comunicación y sinergia con los equipos de apoyo, es importante tener más reuniones entre este equipo y los talleristas. Estas reuniones permitirán construir un mejor ambiente de trabajo que creará, a su vez, unas condiciones más amenas para la implementación con los docentes. Durante estas reuniones será esencial también trabajar en conjunto con los materiales de los talleres para que ambos grupos tengan claros los objetivos generales y específicos de las actividades, sus limitaciones y corregir posibles secciones problemáticas.

En cuanto a las comunidades educativas, la implementación de talleres similares requiere de una reunión con los docentes antes de llevar a cabo la implementación. Esto implicará que todos los grupos involucrados se conozcan en un contexto previo al trabajo para aclarar de forma personalizada los objetivos y contenidos del proyecto. Además, la comunicación directa con la comunidad educativa antes de la implementación también permitirá adecuar algunos de los contenidos a los contextos sociales más próximos a la comunidad. Estas modificaciones harán que los contenidos sean interiorizados de una mejor manera al estar ligados de una forma más directa a las particularidades del territorio.

Debido a que el proyecto contó con la participación de docentes de diferentes áreas, las expectativas eran bastante amplias. No obstante, algunos de los temas tratados eran más difíciles de vincular a otras materias del colegio (como las ciencias y las matemáticas); una de las preocupaciones expresadas por los docentes al final de la implementación fue la dificultad sobre cómo implementar algunos de los conocimientos aprendidos durante los talleres. Esta no es una tarea fácil y una nueva implementación de un proyecto de esta naturaleza deberá buscar activamente formas en las que sea posible incluir estos otros campos. Posibles ejemplos incluyen, para las ciencias na-

turales, la discusión sobre especies migrantes de animales, especies invasoras en las plantas y, para el caso de ciencias sociales e historia, un análisis de la colonización desde las perspectivas propuestas por el taller.

Un problema similar de aplicabilidad de los conocimientos ocurre con el rango de edad: algunos docentes expresaron su escepticismo frente a la posibilidad de usar algunos de los ejercicios con grupos de adolescentes. Entonces, una nueva versión de los talleres requiere también una discusión entre los docentes y los talleristas sobre qué tipos de ejercicios creen que se pueden presentar a grupos de edades como las de los jóvenes en el aula.

Relacionado con los contenidos, con base en la retroalimentación recibida, se recomienda agregar al material segmentos ilustrados y con gráficos o esquemas adicionales que permitan una visualización más condensada de la información y de las actividades. Esto, con el objetivo de crear un material de apoyo (portafolio) que ayude a mejorar la capacidad de retención de las habilidades aprendidas y que sea aún más dinámico y digerible. Asimismo, debido a que los temas tratados pueden ser delicados y tocar experiencias personales altamente complejas, se recomienda tener el acompañamiento de una persona experta en psicología —terapeuta— para ayudar a las partes involucradas a comunicar sus experiencias y saber cómo lidiar con los temas tratados.

Sobre el primer segmento de migración *Contando historias en el aula de clase*, se recomienda agregar una reflexión sobre qué elementos se deberían tener en cuenta para escenificar la historia contada. El propósito es empezar a formar desde el primer día una relación más directa con la sesión de teatro y anticipar el trabajo que se requiere para el último día con la puesta en escena de la obra dramática creada por los docentes.

Ahora, en cuanto a las secciones de literatura, los cambios sugeridos están concentrados en cómo articular mejor la sección teórica con la lectura de las obras literarias. En primer lugar, será necesario considerar si una mejor aproximación a los contenidos requiere primero leer la obra literaria que se va a tratar para tener un debate sobre las impresiones de la obra y, en la segunda jornada, introducir los conceptos teóricos relacionándolos —constante y activamente— con la lectura realizada. Este cambio puede ayudar a comprender los conceptos de una manera mucho más ágil pues serán aplicados inmediatamente a un antecedente común: la obra de literatura usada en



el taller. De esta manera, las discusiones de los segmentos de literatura podrán tener un movimiento pendular más armónico entre la teoría y la obra. Además, será de gran ayuda considerar diferentes ejemplos de otras áreas más allá de la literatura y abarcar otros objetos culturales como novelas, series de televisión y cine. Estos, al ser consumidos de forma masiva, pueden también convertirse en un marco común a partir del cual comprender los conceptos en otros ámbitos fuera de la literatura.

Otro aspecto que podrá ayudar a la comprensión de este marco común para el análisis literario es utilizar los aprendizajes anteriores, es decir, proponer un juego teatral para consolidar los conceptos. Por ejemplo, se podría estructurar una pregunta en torno a la actividad «¿Qué harías si...?». Para este caso, todos deberían responder a la misma situación; por ejemplo, «¿Qué harías si estás presenciando una situación de matoneo fuera del colegio?», pero cada participante tendría un lugar de enunciación distinto; en ese caso, uno podría ser un adolescente que está acostumbrado a hacer matoneo en su salón; otra opción podría ser una mamá que ha visto cómo sus propios hijos sufren con estos actos, entre otras opciones.

Finalmente, en cuanto a las secciones de teatro, vale la pena abordarlas hacia el final de las sesiones, pues sirven de catarsis colectiva y despejan la mente de los participantes. Para el día del plenario y la puesta en escena, se sugiere que después de la intervención de cada grupo alguien distinto a quien los acompañó en el desarrollo de las actividades, proporcione a los grupos participantes una retroalimentación positiva del producto.



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a Fabio Jurado Valencia y Alejandro Pacheco Zapata sin quienes el desarrollo de este proyecto no habría sido posible. Asimismo, a los grupos académicos y de apoyo *in situ* de cada locación: Julio César Arias, Sebastián Arias, Nilcia Carvajal, David Jurado, Luz Mary Ortiz, David Perdomo, Andrés Piracum, Diego Rubiano y Arcadio Vargas. También, a todas las personas involucradas de Aluna Minga y de la RedLenguaje. Finalmente, y con especial cariño, a los maestros y las maestras del Guaviare por asumir las actividades de este proyecto con tanta disposición, paciencia y generosidad, en medio de las limitaciones causadas por la pandemia de COVID-19 y el trabajo virtual:

Karen Lucelly Alarcón	Jimmy D. Hernández	Fernando Alonso Peña
Sonia Cecilia Arévalo	Yenni Aminta Hurtado	Daniel Peña Hernández
Frank Edisson Arias	Claudia Ladino Clavijo	Issy Tobías Pico
Yasmina del Rosario Asprilla	Néstor Javier Martínez	Giovanny Andrés Piracum
David Eladio Asprilla	Hemer Harinson Martínez	Faviola Ramón Flórez
Isaías Isaac Baloco	Diana Margarita Medina	Alejandra Rendón Osorio
My Joanna Bañol	María Alejandra Mena	Ricardo Rivera Parrado
María Rosa Barreto	Adriana Rocío Moreno	Gustavo Rojas Salguero
Fernelis Borja Córdoba	Marlyn Moreno	Doris Saavedra Trujillo
Flor Esther Caro	Marcela Moreno Lozano	Yenifer Sánchez M.
Nilcia Carvajal Tarazona	Richard Moreno M.	Jair Sarmiento T.
Alexander Castaño Silva	Lavides Mosquera R.	Nubia Suárez Sandoval
Ángela Cristina Claros	Joaquín Murillo	Martha Lilita Torres
Javier Corredor	Carmenza Murillo Marti	Claudia Torres Malagón
Nidian Lucero Dazas	Jorge Norato A.	Eglee Tivisay Urbina F.
Gabriel Durán Mojica	Luz Mary Ortiz	Maria Elena Urrutia
Jackelin González Aldana	Rosa Ineida Parra	Alexa Urrutia Mendoza
Ruth González P.	Samuel Pastrana R.	Marcela Valencia Contreras
Nidia Guio Páez	Nelsa Viviana Paz	Nasly Querubín Velásquez



## BIBLIOGRAFÍA

- Andreopoulos, George J. (April 2018). «asylum». *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/asylum>. Accessed 13 March 2022.
- Amnesty International (2021). *Refugees, Asylum-Seekers and Migrants*. <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>
- Austin, John Langshaw (2016). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós. (Original publicado en 1962).
- Bähr, Jürgen, Jentsch, Christoph & Kuls, Wolfgang (1992). *Bevölkerungsgeographie*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Banton, Manuel (April 1996). The Cultural Determinates of Xenophobia. *Anthropology Today*, 12(2), 8-12. <https://doi.org/10.2307/2783294>
- Black, May (julio 1963). Austin on Performatives. *Philosophy*, 38(145), 217-226.
- Bonnett, Piedad (2018). *Donde nadie me espere*. Bogotá/Madrid: Alfaguara.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagama.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Buenaventura, Enrique (abril-junio, 1978). Los papeles del infierno: El entierro; La orgía; La maestra. *Tramoya*, (11), 4-35.
- Buenaventura, Enrique (abril-junio, 1979). Los papeles del infierno (2): La tortura; La autopsia. *Tramoya*, (15), 44-81.
- Cohen, Robin (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Correa Lozada, Antonio (2010). *Huellas en el agua*. Bogotá: Taller de Edición Rocca.
- Deleuze, Gilles (1964). *Proust and Signs* (Trad. R. Howard). New York: Braziller.
- Fargallo Calvo, Lucía (2019). *La narrativa como herramienta pedagógica*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://core.ac.uk/download/pdf/250406576.pdf>.
- Fuentes Medrano, Álvaro (2012). *El dramaturgista y la deconstrucción en la danza*. Bogotá: Ícono.

- Fundación Ideas para la Paz (19 de marzo de 2016). *Chimamanda Adichie: El peligro de la Historia Única* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>
- Greiner, Clemens & Sakdapolrak, Patrick (2013). Translocality: Concepts, Applications and Emerging Research Perspectives. *Geography compass*, 7(5), 373–384.
- Huizinga, Johan (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza/Emecé.
- International Organization for Migration (s.f.). *Who is a migrant?* <https://www.iom.int/node/102743>
- Lamus Obregón, Marina (2011). *Teatro siglo XIX. Compañías nacionales y viajeras*. Bogotá: Tragaluz.
- Landrum, R. Eric, Brakke, Karen & McCarthy, Maureen A. (2019). The pedagogical power of storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(3), 247–253. <https://doi.org/10.1037/stl0000152>.
- Lumsden, David Paul (November 1999). Broken Lives? Reflections on the Anthropology of Exile and Repair. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 18(4), 30–40.
- Matallana, Mario (2013). *Teatro Taller de Colombia. 40 años de teatro callejero*. Bogotá: Idartes.
- Ministerio de Cultura (2010). *Primer llamado. Antología de la Red Nacional de Dramaturgia*. Bogotá: Taller de Edición Rocca.
- Mignolo, Walter (2011). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Molano Bravo, Alfredo (2009). *Abí les dejo esos fierros*. Bogotá: Penguin Random House.
- Montoya, Pablo (2017). *Español, lengua mía y otros discursos*. Bogotá: Sílabas.
- Moon, Jenny (2010). Using story: in higher education and professional development. En Jarrett, Kendall (2019), *Developing the art of storytelling as a pedagogical tool for academics*. Navigating with Practical Wisdom: Articles from the 2018 University of Brighton Learning and Teaching Conference. pp. 83–89. Brighton, UK.
- Nünning, Vera. (2017). The Affective Value of Fiction: Presenting and Evoking Emotions. En Jandl, Ingeborg; Knaller, Susanne; Schönfellner, Sabine & Tockner, Gudrun. (Eds.), *Writing Emotions: Theoretical Concepts and Selected Case Studies in Literature* (pp. 29–54). Bielefeld: Transcript Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1wxt3t.5>
- Ospina, William (2019). *Guayacanal*. Bogotá: Penguin Random House.
- Parada, Carlos Alberto (2009). *Comedia colombiana Teatrova siglo XXI*. Bogotá: Impresol.

- Quintana, Pilar (2017). *La perra*. Bogotá: Penguin Random House.
- Roca, Juan Manuel (2015). *El beso de la Gioconda*. Bogotá: Sílabas.
- Rosero, Evelio José (2007). *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets.
- Ross, Douglas E. (2013). Diaspora and Transnationalism. In *An Archaeology of Asian Transnationalism*, 29–61. Florida Scholarship Online (May 2014). DOI: 10.5744/florida/9780813044583.001.0001
- Said, Edward (1984). *Reflections on Exile and Other Literary & Cultural Essays*. Londres: Granta Books.
- Silva, Ricardo (2020). *Río muerto*. Bogotá/Madrid: Alfaguara.
- Stanislavski, Constantin (2002). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
- Tomkins, Silvan Solomon (1962). *Affect, Imagery, Consciousness: The Positive Affects*. (1a. ed., Vol. I). New York: Springer Publishing Company, LLC.
- \_\_\_\_\_. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness: The Negative Affects*. (1a. ed., Vol. II). New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Torres, Miguel (2010). *La siempreviva*. Bogotá: Tragaluz.
- The UN Refugee Agency-Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Agencia de la ONU para los refugiados. Comité español (s.f). *Exilio y destierro, ¿qué significan?* <https://eacnur.org/es/exilio-y-destierro-que-significan>
- Van Alphen, Ernst (2008). Affective Operations of Art and Literature. *RES: Anthropology and Aesthetics*, 53/54, 20–30. <http://www.jstor.org/stable/25608806>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2018). *Colección Teatro Colombiano*. Bogotá: UDFJC, Facultad de Artes - ASAB. <https://editorial.udistrital.edu.co/detalle.php?id=1106&cf=6>
- Vásquez, Olga Elena (2015). *Realidades y utopías de las artes escénicas*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Vergara Lombana, Felipe. (2012). Kilele. Una epopeya artesanal. *Teatro Colombiano XXIV*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.





Este libro se imprimió en abril de 2022.  
Editorial Aula de Humanidades, Bogotá, Colombia.  
Compuesto en caracteres Adobe Caslon Pro.

