

La zotea: saberes performados, territorios afro y experiencias ontológico-estéticas en la escuela*

Edison Rafael Castro-Hernández^I , David Santiago Moreno-Castañeda^{II} , Mayeli Enríquez-Muñoz^{III} , David Alba-Sedano^{IV} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.12>

Cómo citar: Castro-Hernández, Edison Rafael; Moreno-Castañeda, David Santiago; Enríquez-Muñoz, Mayeli; Alba-Sedano, David (2024). La zotea: saberes performados, territorios afro y experiencias ontológico-estéticas en la escuela. *Revista CS*,44, a12. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.12>

Resumen: Este artículo explora las reflexiones y formas de apropiación de un proceso intercultural crítico de acercamiento a las prácticas y saberes de los pueblos afrocolombianos mediante la resignificación virtual, narrativa y física de las zoteas o huertas ancestrales comunitarias de las poblaciones afro del Pacífico, en el contexto escolar bogotano. Se identificó, mediante el registro etnográfico en un diario intensivo y la producción audiovisual estudiantil de contenidos sobre pueblos afrodiáspóricos y originarios, un proceso emergente donde la articulación de las prácticas ancestrales con disciplinas artísticas experimentales, como la performance, visibiliza otros saberes ancestrales performados. Esta intervención tiende puentes que conectan el proceso con expresiones contemporáneas de la cosmovisión afro como “reexistencias”, “vivir sabroso” o “suficiencias íntimas”, y permitió cuestionar y transformar paulatinamente la organización del tiempo, el espacio y los roles en la construcción de saber y sentido en la escuela.

Palabras clave: educación intercultural, estudios afrocolombianos, performance, territorio, saberes ancestrales

* Este artículo está basado en el trabajo de un grupo de estudios interculturales que se fue gestando a través de la colaboración entre Édison Castro, profesional de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de la Secretaría de Educación de Bogotá, y algunos docentes del Colegio Rogelio Salmona Institución Educativa Distrital (I.E.D.). Este proceso resultó en la elaboración de varios productos como un cortometraje, una performance y el presente artículo, que fueron financiados con recursos propios y contaron con la autorización de las directivas del colegio. Este artículo y las opiniones aquí expresadas no comprometen a las instituciones/entidades con las que se encuentran afiliado(a)s.

I. Cátedra de Estudios Afrocolombianos Secretaría de Educación (Bogotá, Colombia)

II. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia)

III. Universidad del Tolima (Bogotá, Colombia)

IV. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia)



Zotea: performed knowledge, Afro territories, and ontological-aesthetic experiences at schools

Abstract: This article explores the reflections on and ways of appropriation of a critical intercultural process approaching the practices and knowledge of Afro-Colombian peoples through the virtual, narrative, and physical resignification of zoteas or ancestral community gardens by Afro-Pacific populations at schools in Bogotá. An emerging process was identified through ethnographic recording in an intensive diary and student audiovisual content production on Afro-diasporic and indigenous peoples; there, the articulation of ancestral practices with experimental artistic disciplines, such as performance, shed light on other ancestral knowledge. This intervention builds bridges that connect the process with contemporary expressions of the Afro worldview such as “re-existences,” “*vivir sabroso*” or “intimate sufficiencies” and allowed us to question and gradually transform the organization of time, space, and roles in the construction of knowledge and meaning at school.

Keywords: Intercultural Education, Afro-Colombian Studies, Performance, Territory, Ancestral Knowledge

“... en el patio de atrás...
no es una huerta cualquiera (...),
esta guarda entre sus hierbas
secretos de ancestras voces”

Emilia Eneyda Valencia Murraín
De arrullos y azoteas. *Voces ancestrales* (Díaz, 2020).

Este artículo presenta una aproximación sobre la creciente tensión entre las formas tradicionales de conocimiento y las perspectivas emergentes que desafían los sistemas convencionales de representación en el contexto contemporáneo de la escuela.

Para esto, el texto se estructuró en varios apartados. En el primero se presenta el concepto de Zotea y del proyecto en general, así como sus antecedentes. En el segundo, se pusieron en cuestión las concepciones fijas y esenciales acerca de la interculturalidad. En el tercero, a través de la lente que la *performance* propone, se recogieron las iniciativas para transformar la conexión occidental con la experiencia de lo artístico, tensionando las relaciones de saber y poder en la academia, anudadas en el mismo régimen de representación, integrando a esa experiencia la relación entre cuerpo y territorio. El cuarto se enfocó en

hacer seguimiento a dicha relación, bajo las ontologías afrodiaspóricas, y a comprender cómo se constituyeron en una experiencia estética, encarnada en el vivir mismo de dichas comunidades, como en el caso de las relaciones de las mujeres con las zoteas.

En el quinto, y alineado con lo anterior, se planteó una revisión sobre cómo el proyecto Zotea interrogó esta relación en el contexto de la escuela, en la emergencia de saberes performados, logrando su visibilidad. y la crítica a los orígenes del racismo epistémico como medio para romper el régimen de representación del conocimiento en el ámbito escolar, que perpetúa jerarquías y exclusiones, vivido no como acumulación lineal de información, sino como proceso cíclico y dinámico que abrió un espacio para la integración de saberes diversos, ancestrales y plurales, ocultos bajo el régimen colonial, que produjo tanto la diferencia cultural como el dispositivo escolar. Estos saberes ancestrales son la carne de la apuesta ontológica de las comunidades, y reivindica su carácter dinámico de las comunidades afro entre sí y con sus territorios, como se explica en el sexto apartado.

El séptimo apartado hace, a partir de la descripción de la creación colectiva desarrollada, a propósito del proyecto La Zotea, un balance del proceso pedagógico en el colegio, de sus productos y resultados. Finalmente, se proyecta una agenda y unas reflexiones finales sobre los desafíos del proceso, en relación con el territorio y la participación de otros actores, algunos de los efectos detectables en los roles, la apropiación del tiempo y el espacio, y la construcción de sentido.

Cuerpo territorio

El principio de la espiral

La escena ocurrió en un parque en Bogotá, ciudad fría que el calentamiento global hace vacilar entre climas lluviosos y fríos o cálidos y secos en cuestión de horas. Su único río, el Bogotá, ha sido el destino de gran parte de las aguas negras domésticas e industriales. Alrededor de este, desafortunadamente, florecen más industrias de curtiembres que jardines y cultivos. Es la capital de Colombia, hace rato que el crecimiento desbordado de la población que llega huyendo del conflicto armado o de sus efectos, alejó las zonas agrícolas de las urbanas. Antiguos humedales y zonas inundables se constituyeron, paradójica y peligrosamente, en algunos de los sectores más densamente poblados de la ciudad.

Los únicos fragmentos del pasado agrícola del altiplano se han desdibujado por completo: son algunas zonas de cultivos de flores de exportación, donde aún

trabajan miles de mujeres que deben atravesar la ciudad en la madrugada para llegar a los invernaderos. En el otro extremo de este cuadro, están las huertas urbanas, impulsadas por cientos de movimientos comunitarios que luchan por proteger, en los minúsculos espacios que no pueden ser demolidos para construir edificios o vías, las prácticas para recuperar la lengua perdida del cultivo de la tierra (González-Cubillos, 2009).

En este parque, donde se celebra un proyecto de huerta urbana liderado por el colectivo *Xisqua Mambe* (que en lengua chibcha¹ significa germinar o sembrar la palabra), un estudiante y una profesora de Artes, representaron o per-formaron a un hombre y a una mujer campesinos afrocolombianos atareados en una *zotea*, es decir, una forma de cultivo tradicional que se recreó a miles de kilómetros de allí por los pueblos étnicos negros de las regiones del occidente y suroccidente del país, que hacen parte del denominado Chocó biogeográfico, una de las zonas más lluviosas, selváticas y biodiversas del planeta, y que se extiende por Panamá, Colombia y Ecuador.

“Sostenida[s] por pilotes (...) pa que el río no la[s] moje”, como dijo Emilia Valencia (Díaz, 2020: 40), y que las inundaciones y cambios repentinos del nivel del agua no hagan estragos, las zoteas o zoteas son huertos caseros elevados, elaborados en canoas abandonadas —dejadas de usar para pescar o para embarcarse y recorrer el territorio—, reutilizadas cuando se pudre su madera. Para ello, se les hacen algunas adecuaciones: orificios para que drene el agua y empleo de diferentes sustratos para que puedan crecer las plantas (Camacho, 1999). Es común la participación de los hombres en la construcción de la zotea, que es cuidada, generalmente, por mujeres de estas comunidades afrocolombianas de la costa Pacífica de los departamentos costeros de Chocó, Nariño, Cauca y Valle del Cauca. Las plantas o semillas de la zotea se intercambian, se utilizan como alimento o medicina y su cuidado es diario. Las zoteas constituyen, entonces, tanto un sistema tradicional de producción agrícola del Pacífico como un espacio intercultural e intracomunitario de relación.

1. El chibcha es la lengua precolombina correspondiente a los muisca, el pueblo indígena de esta región del país. Diferentes colectivos sociales intentan recuperar las tradiciones y prácticas de los pueblos muisca, primeros habitantes del altiplano donde se encuentra hoy Bogotá. En la actualidad, existen dos cabildos muisca como parte del proceso de recuperación de la memoria ancestral de los pueblos indígenas, movilizadas y visibilizadas a partir de la promulgación de la Constitución de 1991 que reconoció y legitimó los derechos de los pueblos étnicos. *Xisqua*, sembrar, engendrar, dar vida; y *Mambe*, pensamiento claro, palabra suave y bonita

Figura • 1

Performance



Fuente: elaboración propia, *performance* 2023.

La escena continuó mientras David ayudaba a llenar un pedazo de canoa de cartón, en este caso, con tierra negra que sería el receptáculo de una siembra simbólica, dramatizada, pero real, de plantas que componen el huerto de una familia campesina del Pacífico. Narrada por las historias de los pueblos negros de esta región, donde se confunden en un mismo trozo de tierra, y a veces con más de un uso de una misma especie, las plantas medicinales, aromáticas, para condimento, ornamentales y mágicas, la zotea es parte de un relato que reivindica los saberes y las prácticas de todos los pueblos afrodiaspóricos en Colombia (negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros) y su difusión, ahora, es a través de la escuela.

En el marco del proceso constituyente que caracterizó las postrimerías del siglo XX, las comunidades negras lucharon por un marco legal que reconociera sus derechos. Fruto de este esfuerzo, desde 1993, el país cuenta con la Ley 70

(1993) que, en principio, reconoció derechos territoriales y colectivos a los pobladores afro del corredor occidental del Pacífico, pero que contempló también otra clase de derechos económicos y culturales.

La prerrogativa de que se “difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana” (Ley 70, 1993, s.p.) se ha promovido en la escuela desde entonces, en el área de ciencias sociales, en principio y, en algunos casos, en otras áreas, mediante la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Entre otras acciones², la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) conformó, desde 2016, un equipo de profesionales que ha acompañado algunas instituciones educativas distritales (IED) focalizadas para el fortalecimiento del proyecto. Dichas acciones incluyen un acompañamiento pedagógico para socializar insumos y herramientas didácticas, transformar y rediseñar curricularmente las áreas y proyectos pedagógicos, atender presuntas situaciones de discriminación racial, articularse con las comunidades y líderes locales, sensibilizar sobre el registro de las variables poblacionales y étnicas en el proceso de matrícula de los estudiantes, y revisar documentos institucionales marco, como el Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional.

El colegio Rogelio Salmona, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, una de las zonas con mayor crecimiento en la periferia de la ciudad, y que recibe personas de todo el país, es una de las IED acompañadas por la SED para fortalecer la implementación de la CEA entre 2020 y 2023. El crecimiento heterogéneo e informal de Ciudad Bolívar, que ocupó parte del área rural del área metropolitana de la ciudad, dio cuenta de la expulsión de población desde todas las regiones del país por cuenta del conflicto armado y la crisis de las economías campesinas locales. Gran parte de la infraestructura de los asentamientos iniciales de la localidad, incluyendo los servicios más o menos precarios y rudimentarios de alcantarillado, acueducto y energía eléctrica, debieron ser autogestionados por las mismas comunidades. Por esto, la localidad se concibe a sí misma como *la ciudad autoconstruida* (Colmenares-Parra, 2021).

La huerta del colectivo *Xisqua Mambe* está en el barrio Lucerna de la localidad de Kennedy, también en Bogotá. Esta se encuentra al occidente, región más propensa a inundaciones, pues corresponde a una “zona plana con poca

2. Desde el 2000, la SED ha apoyado la elaboración de lineamientos y orientaciones curriculares para la CEA. Para el final de la presente Administración, se espera contar con una nueva versión de estos. Además de ello, se han adelantado procesos de formación a los docentes, apoyo a estudios de posgrado y expediciones pedagógicas a diferentes territorios para conocer tanto experiencias interculturales en CEA como en etnoeducación.

pendiente y baja capacidad para evacuar caudales”, y es la tercera localidad donde se han reportado mayor número de eventos de inundación en toda la ciudad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023: s.p.). Además de ello, en el terreno del parque, las materas con las que se contaba para adelantar el sembrado debieron ser abandonadas por un problema de drenaje.

Uno de los líderes del proyecto *Xisqua Mambe*, trabaja como profesional de apoyo en el Centro Cultural-Biblioteca del colegio. La historia de las zoteas fue contada alguna vez a los miembros de dicho proyecto y los entusiasmó: era una manera de enriquecer el mensaje que querían enviar a la comunidad a través de la huerta³, fortalecer a la organización comunitaria y convencer a sus integrantes de las potencialidades del proyecto, en términos de generar procesos de apropiación territorial con niños de entidades educativas circundantes, así como con habitantes de la zona.

Por ello, el 27 de mayo de 2023 se desarrolló Cocorobé, una actividad donde se reunió a las personas de la comunidad con el objetivo de construir una zotea en el parque Lucerna (Cantoñi-Mina; Cantoñi-Mina, 2018). La construcción funcionó como una minga (del quechua *minka*), es decir, como un proceso de trabajo colaborativo y comunitario para beneficio de todos. Durante la recreación de Cocorobé, Mayeli, bailarina y docente de Artes, realizó, por primera vez, una *performance in situ* sobre la zotea, con David: una vez David sembraba algo de tierra en esta huerta artesanal y casera, ficticia pero real, ella danzaba y retorció su cuerpo como un tejido conectivo vegetal que une un tallo, un filamento, una raíz, una hoja, que busca tanto la luz del sol como hundirse y alimentarse de la tierra, acercándose a la experiencia de “...una infinita sensación de beatitud (...) alcanzad[a] por la vida profunda de cualquier forma (...) Ser una máquina clorofílica, o de fotosíntesis, o por lo menos deslizarse el cuerpo como pieza en tales máquinas” (Deleuze; Guattari, 1998: 12. La cursiva es nuestra). Es quizás, en este sentido extrañamente esotérico, que la zotea se convierte en un espacio de comunión, no solo entre hermanos, sino de conexión no metafórica directa con el territorio, como experiencia compartida y, a la vez, indivisa.

3. Xisqua Mambe es una organización comunitaria que funciona desde el año 2017, que busca articular el trabajo comunitario y la conexión con la tierra. Para el año 2022, como parte de un convenio entre la Alcaldía Local de Kennedy y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, *Xisqua Mambe* adelantó la creación de un Dispositivo de Base Comunitario Centro de Escucha, que tiene como propósito promover escenarios de inclusión y participación de la comunidad para el manejo del tiempo libre como estrategia pedagógica que transforma las necesidades de la comunidad en potencialidades en los ámbitos personal, familiar, social y comunitario.

Desencializar las pedagogías interculturales

Para el equipo que acompañó este proceso, decantarse por una opción política, estética, pedagógica que fuera más allá o más acá de la representación de la diferencia y del arte de la representación, era definitivo. Al respecto, caben unas precisiones sobre el concepto mismo de interculturalidad y su relación con un régimen de representación establecido por la razón del Estado.

En esta línea, la interculturalidad puede juzgar la alteridad pura, la diferencia, sin considerar la desigualdad en tanto diferencia *relacional*. Captada por el aparato de Estado y el dispositivo colonial, la diferencia puede ser *funcional* en la medida que legitima una noción incluyente y abstracta de ciudadanía, y promueve valores como la tolerancia y el respeto (Walsh, 2010). Incluso, la noción de representación de los otros se desprende de las diferencias sobre quién representa a quién, quién debe “traducirse para hacerse entender” (Rivera-Cusicanqui, 2015: 53), es decir, “del problema estructural-colonial-racial” (Walsh, 2010: 79). En su acepción más ingenua y peligrosa, la interculturalidad resulta un concepto histórico que da cuenta tanto de procesos asimilacionistas (la diferencia se vive como obstáculo) como integracionistas (la cultura de los otros se integra a un relato nacional de lo cultural) del Estado *moderno* (Castillo-Guzmán; Guido-Guevara, 2015).

Sin embargo, la identidad y las prácticas culturales sirven para resignificar agendas políticas amplias que impugnan desigualdades socioeconómicas que afectan de base a esas “diversidades” (Dietz, 2016: 34) y, con ello, crean comunidad. Estas harían parte de las concepciones postmodernas recogidas por Castillo-Guzmán y Guido-Guevara (2015) denominadas multiculturalistas (con agendas antirracistas, antisexistas, y desde el pluralismo cultural democrático y una cierta alineación entre el sujeto y el grupo étnico, propia de la escuela norteamericana) e interculturalistas (que introducirían las diferencias entre individuo y colectivo, la articulación con la interseccionalidad, y que constituirían, específicamente, pedagogías desde la heterogeneidad y la diferencia como norma y no como déficit). No categorizar ni estereotipar, sino alimentar transformaciones dentro y fuera de las supuestas mayorías, incluso a partir de políticas de la diferencia aparentemente esencialistas, pero estratégicas (Spivak, 1998), como las que, paradójicamente, instalarían una Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela. Así, la cultura se vive como experiencia límite, en la sutura (Hall, 1996) y en la ruptura que coloca en medio comunidades, identidades y sujetos, desde una perspectiva estratégica y abierta (Bhabha, 1996).

Esta noción fluida y porosa de lo intercultural debe integrar a esos grupos poblacionales calificados como mayoría, pues la segregación étnica, paradójicamente, “supone una singular invisibilización del mundo mestizo, como si éste

fuera sinónimo de universalidad” (Rivera- Cusicanqui, 2015: 53). Transformar las condiciones de opresión y exclusión que persisten en sociedades diversas no solo involucra a los pueblos originarios o diaspóricos, pues, finalmente, una apuesta crítica busca “implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como (...) propuesta, proceso y proyecto; (...) re-conceptualizar, re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias [poner] en escena [...] lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010: 79).

Ello supone que lo intercultural constituye devenires (Deleuze; Guattari, 2002), más que representaciones. Un devenir en bloque con el otro que arrastra molecularidades, y que no lleva al sujeto a volverse afro (pintándose la cara, imitando acentos), sino a fallar ese intento de imitar; o a devenir planta, pieza de un territorio extrahumano que las comunidades y pueblos originarios y diaspóricos habitan; deslizar el cuerpo *con ellos* como pieza en una máquina territorial. Devenir, más que repetir, representar, folclorizar, o estabilizar esencias, molaridades. Construir una apuesta por la invención y la creación en la existencia de nosotros y de los otros (quienes quieran que sean cada uno de ellos), y no por la estabilización y esencialización de la diferencia. Una apuesta política y estética, simultáneamente: Deleuze y Guattari (2002: 291-292), citando a William Faulkner y su experiencia de vida en el sur esclavista como hombre blanco, señalaron cómo, en un determinado momento, en esas poblaciones blancas estadounidenses, “para no ser fascista no había otra opción que devenir-negro”. A su vez, Silvia Rivera-Cusicanqui (2015: 55), a propósito de los movimientos guerrilleros de origen étnico, señaló:

Para mí, lo más interesante políticamente del fenómeno de la insurgencia india, es que le plantea por primera vez al conjunto de la sociedad boliviana la posibilidad de indianizarse y de superar las visiones externas, esencialistas y cosificadoras de lo étnico.

Adolfo Albán-Achinte (2009: 455) denominó “dispositivos de re-existencia” a aquellos que las comunidades crean para “confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico [,]descentrar las lógicas establecidas [,] buscar en las profundidades de las culturas [...] las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas [...] re-inventarla para permanecer transformándose”. Pero una pedagogía y una política de la reexistencia, no solo se dirige a las comunidades afro o indígenas, sino que derriba la frontera entre el *nosotros* y los *otros*; instaaura una agenda más allá de lo supuestamente cultural; que se instala más bien, quizás, en el dominio de lo micropolítico; es una

herramienta para cuestionar y transformar las estructuras de poder más allá de la educación y de la etnicidad; propende por un enfoque educativo que no solo celebre la diversidad cultural, sino que también enfrente las desigualdades y promueva cambios sociales significativos para todos los actores involucrados (Walsh, 2010).

Romper el régimen de representación en el arte y la educación artística

Una interculturalidad como máquina para deshacer el concepto mismo de cultura va de la mano de otra práctica: incorporar la creación a la recepción, romper el régimen de representación de lo culto y lo cultural como esfera burguesa de lo sensible, y transformar las relaciones entre públicos y artistas y, con ello, entre estudiantes y maestros, establecidas bajo una lógica de la transferencia.

En Latinoamérica, durante la segunda mitad del siglo XX, y en el marco de la Guerra Fría, el estudiantado, los campesinos y los obreros se hicieron más visibles gracias a sus demandas de clases subalternas a través del arte, específicamente del teatro, escenificando, literalmente, la lucha de clases a través de varios recursos⁴, como parodias de obras clásicas, pero bajo aspectos íntimos de las dictaduras y con personajes mestizos, como conversión del drama de la represión en un relato global que desterritorializaba el de la dictadura para poblarlo con signos más o menos universales (como un uniforme nazi), finalmente, como fragmentos de historias familiares entrelazados con la historia del país (Obregón, 1998).

En Colombia, los inicios de la *performance* pueden ser identificados, incluso antes de la década de 1960, y muestran desde temprano su relación con la política, como cuando para la Conferencia Panamericana de 1948, los estudiantes se colaron en el Capitolio Nacional para descubrir los desnudos de Ignacio Gómez Jaramillo que Laureano Gómez había mandado tapar durante los preparativos (León, 2017). Dos referentes “abrieron, desde el teatro ritual y la danza, una línea de creación y experimentación con el cuerpo” que articulaban el hinduismo y el budismo: los postulados de Grotowski y Eugenio Barba con rituales indígenas precolombinos (Restrepo-Restrepo, 2012: 104), la memoria ancestral a través de la experimentación espacial, escenográfica y teatral. También, la acción performática de lo cotidiano realizada por María Teresa Hincapié, un hito en la historia

4. Por ejemplo, para el singular año de 1968, donde se sucedió tanto la revuelta social en París como la masacre de los estudiantes en la plaza de Tlatelolco en México, varias obras mostraron este vínculo entre teatro y conflictividad social (Obregón, 1998).

de la *performance* en Colombia (León, 2017), en *Una cosa es una cosa* (1990), donde trabajó con objetos domésticos en un afán incesante de organizarlos azarosamente para los espectadores en lo que fue descrito como una resacralización de los rituales domésticos. Allí encontramos algunas de las coordenadas que *articulan el performance con la inscripción territorial*:

una danza lenta, sensible y muy reflexiva en la que (...) iba instalando una a una las cosas dentro de una espiral cuadrada que iba ocupando todo el recinto (...) enumeraba en silencio los objetos que le eran propios, cercanos. Extendió sobre el piso cada uno de sus vestidos, los cuales olía a medida que los iba abrazando. (...) Vaciar su casa debió ser una forma de vaciarse a sí misma (...) el asunto tenía que ver con una crítica menuda al consumo de bienes, pero por otra parte *rescataba la dimensión afectiva de todo lo que poseemos* y que, de alguna manera, *nos define como personas*. (“Obra destacada: Una cosa es una cosa”, 2016: s.p. La cursiva es nuestra)

En la obra *Divina proporción* (1996), la artista permaneció durante varios días en un espacio industrial donde “instaló un poco de hierba en las juntas de las losas de concreto ubicadas sobre el piso” y se dedicó “a cuidar y mantener con vida el pasto” mientras en otros momentos “recorría el espacio de extremo a extremo, a partir de movimientos lentos y precisos” (Tapiero- Figueredo, 2017: 93). Se encontraron articulaciones similares en el trabajo de la artista barranquillera Andrea Verbel (conocida como Garbage Guerrillera), arrastrando los residuos por las calles de Augsburgo, con una prenda hecha de “pedazos de plástico, cartón y basura electrónica” que bordó y recogió ella misma (Mainka, 2018: s.p.).

Una de las líneas que estableció un puente entre el teatro y la *performance* en Latinoamérica, como un campo de experimentación en la escuela, fue el teatro del oprimido (en honor a la pedagogía del oprimido, de Paulo Freire) y, específicamente, su rama teatro-foro. A través de esta, Augusto Boal buscó convertir el espacio escénico en un lugar para que actores y espectadores participantes convergieran: no solo interviniendo en la actuación o acción en escena, sino también guiando la dramaturgia. Esta vertiente del teatro buscó ya no conmover o ejemplarizar una lección en el espectador, sino más bien *entrenarlo para acciones reales en escenarios ficticios* desde el laboratorio teatral, por medio de representaciones de hechos que podían ocurrir en la cotidianidad. Dichos guiones planteaban dilemas morales que los participantes debían resolver de forma autónoma.

El Teatro-Foro (...) se funda en dos ideas matrices: la primera, la liberación al espectador de su condición de espectador, como se trata, en la pedagogía crítica, de liberar al alumnado de su condición de alumnado; la segunda, (...) devolver al alumnado los medios de producción educativa (conocimientos y técnicas). Es (...) en el acto mismo de la realización escénica (...) donde el conflicto (...) desborda propiamente lo teatral para configurarse como un espacio de lo social. (García-Gómez; Vicente-Hernando, 2020: 440)

En la puesta en escena, Mayeli fue tanto el principio femenino de cuidado y cultivo de la tierra en las comunidades afrocolombianas de la zotea, como las plantas mismas allí sembradas, que son el principio femenino de algunas cosmovisiones que se identifican en la región entre los pueblos emberá y afro (Losonczy, 1993). Los asistentes fueron invitados a tomar un puñado de tierra para ayudar a Mayeli a *enterrarse* mientras, de fondo, sonaba el currulao, una música de esas mismas comunidades que fueron recreadas en aquel parque de aquella ciudad de ladrillo, tan lejos del borde de los ríos y las selvas del Pacífico donde transcurren las vidas de las comunidades que inspiraron la *performance*.

Territorios afro y zoteas: experiencias ontológicas y estéticas

Varios vecinos, extrañados, se preguntaban qué tenía que ver una canoa que parecía varada en medio de un parque en una ciudad donde los ríos se encuentran, hace rato, canalizados y separados de la vida de las personas, donde sus aguas son asociadas al drenaje de lo residual, donde ya no funcionan como medio de transporte ni la gente se baña en ellos, donde se olvida que el río fue y es vía de vida para Bogotá, como lo es aún para muchas comunidades ribereñas afrocolombianas.

En dichas comunidades, el río es la superficie donde se inscriben las prácticas que *anudan el movimiento, la expansión de los troncos familiares y la territorialidad*, como lo mostró Natalia Quiceno (2016) para los afroatrateños, y que configura, además de ello, una práctica de vida y una forma de resiliencia frente a los embates del conflicto armado.

El movimiento aparece como un mediador clave en la posibilidad de establecer el balance requerido por la vida (...) el principal dispositivo de esa vida sabrosa [es] la posibilidad de *embarcarse*, de poner en movi-

miento, activar y equilibrar la vida de manera autónoma, sin la militarización de los territorios, sin miedo y sin la imposición de formas de vida que lleven a estar *enmontado* (...) un pueblo también es creado por el raicero, las plantas, los secretos y las prácticas terapéuticas que fueron a buscar las personas a un determinado río, antes de quedarse a vivir ahí. (Quiceno, 2016: 36-37, 246)

Uno de los relatos culturales que ha constituido una visión sobre la resiliencia a través de la salvaguarda de las semillas tiene que ver con el papel de las mujeres afrodiaspóricas que las guardaban en sus cabellos; las trenzas servían para transportar semillas u oro durante la trata, la esclavización y el cimarronaje; los cuerpos afro eran escenarios de resistencia, y lo eran en la medida en que contenían artefactos que hacían parte de la huida, lo que constituye no solo un relato etnohistórico, sino una verdadera poética del cuerpo (Vargas, 2003). Liliana Angulo, artista plástica afrocolombiana, convirtió este tema en el centro de una de sus instalaciones, una serie de pelucas denominada *Porteadores*, que muestra la relación del cuerpo negro que carga con la trata misma (Angulo como se citó en Vignolo, 2009). Esta serie de pelucas hace parte de la colección *Un negro es un negro* (Angulo, 1997), y su título parece hacerle un guiño a la obra mencionada de María Teresa Hincapié. Los pueblos afro descubrieron por su cuenta —y quizás en ello jugó un rol significativo la experiencia del despojo y la esclavización— que el cuerpo es, efectivamente, el primer territorio.

Es en este sentido que la zotea no define una relación apenas instrumental entre las comunidades y las plantas o especies vegetales que se consumen, sino que es, en sí misma, una experiencia ontológica y estética. Ello es rastreable en el relato sobre el bricolaje (Lévi-Strauss, 1999) o en la recomposición significativa y simbólica que, partiendo de la experiencia con la tierra, constituye el patio en Bellavista, Chocó⁵ como un escenario de transformación de lo real, en un artefacto artístico, una experiencia estética que integra, a su manera, la creación y la recepción de la obra:

5. Bellavista es un corregimiento del Chocó donde la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) lanzó una bomba a la iglesia del pueblo mientras se enfrentaba al Ejército Nacional y a las autodefensas, en mayo de 2002, en los enfrentamientos por el control territorial de la zona, que constituye un corredor estratégico para la circulación de armamento, cargamentos de cocaína y seres humanos. Los pobladores debieron ser reasentados y el pueblo fue reconstruido lejos del río.

Amplios o comprimidos, los patios de Bellavista Nuevo están adornados por las manos de mujeres que transforman en arte los vestigios de la construcción. Los patios pueden entenderse como paisajes intervenidos y construidos de forma poética (Oslender 2002) por las mentes inquietas de las mujeres que experimentan e imaginan a través del jardín. Esta performance localizada (Escobar, 2012: 175) busca dotar el espacio de sentido, estética, uso y significado. La laboriosa siembra de plantas en los patios de las mujeres de Bellavista se revela como la expresión primordial del arte gestión (Arboleda 2016, 263). Este aspecto puede ser considerado irrelevante ante las diversas dificultades que ellas deben afrontar. Sin embargo, en la tarea de una política de vida, ejercen su derecho a la belleza y a la contemplación, aspecto valioso en cuanto transforma al patio en un espacio más alzado. (Henríquez, 2020: 142)

La urgencia del arte no tiene que ver con ningún tipo de proyecto civilizatorio en el que los sujetos, dentro o fuera de la escuela, se hacen más cultos o deben apreciar el arte; sino en recuperar las relaciones, prácticas y lugares que constituyen el territorio, y la experiencia estética es la que garantiza la unión entre dichas partes. Así, frente al proceso de reasentamiento que tuvo que vivir la comunidad de Bellavista tras el ataque sufrido en 2002, el Estado debió reubicar a la población, pero no pudo hacerlo a la orilla del río Atrato, pues era zona de constantes inundaciones y no era posible construir en zonas de alto riesgo. Como señaló Bela Henríquez (2020), ello tuvo hondas repercusiones en la reconfiguración de la comunidad y el territorio:

La estructura del nuevo Bellavista ya no es lineal, las casas no son de madera ni su frente está dirigido hacia el río. El cerro donde fue construido Bellavista Nuevo debió ser aplanado y fue necesario realizar obras de estabilización del lote, manejo de taludes y de aguas, (...) y otras obras para asegurar el terreno. [Antes] en el frente de sus casas, las mujeres tenían árboles como el pichindé para estabilizar el terreno ante deslizamiento. (...) Para aprovechar las zonas planas, los barrios de Bellavista Nuevo [ahora] están dispersos y desconectados; las instalaciones administrativas (alcaldía, puesto de salud, colegio, polideportivo) son el eje central del poblado. El nuevo ordenamiento espacial modifica la configuración de vida, los anhelos de sus habitantes, las tradicionales dinámicas productivas y los espacios de encuentro y cohesión comunitaria. (Henríquez, 2020: 142-143)

El arte cumple una función que, primero, es territorial. Las mujeres de Bellavista se jugaron en ello la posibilidad de reconstrucción de sus hogares y comunidades. La organización del Nuevo Bellavista funcionó como un dispositivo de despojo (pues rompió con la lógica territorial previa), pero ellas resistieron de forma creativa reacomodando sus recursos. Invaluable función cumple el “mirar las matas”, como lo llaman ellas, en este proceso de transformación disruptiva (Henríquez, 2020: 158).

La canoa en Bogotá, que es en cartón y nunca ha navegado en ningún río del Pacífico colombiano, fue construida precisamente para poner en escena a otra canoa, que sí viajó, se dañó y fue empleada como un cajón para plantar un jardín en varias casas palafíticas de ese territorio inundable y que arrastra las memorias ancestrales africanas, indígenas, mestizas, y otras que ha traído la guerra también. Esa otra canoa, real pero solo narrada, que el colectivo *Xisqua Mambe* en Bogotá conoció a través de los relatos de otros sobre un territorio distante, conectó los troncos familiares en las orillas de los ríos del Pacífico, unió comunidades enteras diseminadas en los poblados ribereños, así como la canoa de cartón los conectó a ellos con esa historia.

El dispositivo artístico tiene entonces una función política visible, no solo cambiando el régimen de representación, sino transformando el territorio y la territorialidad. Transformar los territorios y regímenes de enunciación-representación implica, necesariamente, cambiar el punto de vista, transformar los procesos de subjetivación, liberarlos de la opresión de la máquina de visión colonial que los encuadra. Suben a la superficie otros sujetos y saberes. Por ejemplo, en 2019, Liliana Angulo, la artista plástica afro que denunció el racismo que existe en las formas de estereotipia de la gente negra y la asignación de un lugar social de la mujer como empleada del servicio doméstico, a través de diferentes composiciones fotográficas, como *Negro Utópico* (2001), adelantó una investigación sobre el lugar de los afrodescendientes, precisamente en esa Expedición Botánica.

La tarea desafiante de hacer hablar a un relato donde los indígenas, los afros y las poblaciones campesinas no se visibilizaron como poseedores de saber, requiere del uso de todo tipo de estrategias para reconstruir sujetos que no cuentan para la historia.

Saberes plurales

Las ciencias naturales, como parte de la avanzada de la civilización europea, representan una forma específica de ver e interpretar el mundo y la sociedad que, a través del método científico, legitimó sus conocimientos como objetivos,

verificables y universalmente válidos. Debido a los efectos de la colonización, estos conocimientos se impusieron como hegemónicos, relegando los saberes de otras culturas a un plano inferior.

Esta actitud se reflejó en la campaña de colonización y el despojo de territorios a numerosos pueblos indígenas y africanos. Aquellos que sobrevivieron a la conquista militar, fueron sometidos y explotados para el beneficio de la estructura social imperante (Walsh; Schiwy; Castro-Gómez, 2002). Una vez iniciada la expansión de los imperios europeos de Occidente, el escenario de opresión y esclavitud de millones de personas indígenas y africanas aplastadas o esclavizadas en la experiencia del colonialismo supuso no solo la conquista y dominación de un territorio, en tanto ocupación militar, pues, como lo mostró Tzvetan Todorov (2007), en este intercambio semiótico, la tecnología del acceso a la escritura jugó un rol definitivo en la *conquista del otro*.

Sin embargo, de acuerdo con algunos autores (Maya, 1998; Riveros-Rueda; González; Grueso-Bonilla, 2018), el proceso de conquista del territorio americano no hubiera sido posible sin el *know-how* de las comunidades ancestrales que fueron, en ambos casos, más que simple fuerza física de trabajo. Incluso, los saberes ancestrales de los pueblos afrocolombianos e indígenas se emplearon estratégica y ocasionalmente en la campaña colonizadora.

Al tiempo, la conquista como extensión del pensamiento moderno, planteó dos estructuras simultáneas o cosmovisiones sobre el mundo. Por un lado, consideró a la naturaleza como un objeto, una fuente de recursos, mientras que el ser humano podía dominarla y explotarla a través del conocimiento. Esta perspectiva ha sido impulsada por el método científico, que ha fomentado la separación entre el sujeto y el objeto del conocimiento, resultando en la fragmentación de los saberes (Albán; Rosero, 2016). Por otro lado, desdeñó de las otras formas de conocimiento y los demás pueblos, sus maneras de conocer y de estar en el mundo, bajo el lente de la mirada civilizatoria que perpetuó, en una relación de continuidad, el mesianismo de los propósitos religiosos de evangelización.

Santiago Castro-Gómez (2014), a partir de la obra de Michel Foucault, señaló que hubo una crisis en la Europa del siglo XVII que pasó de un régimen de la *semejanza*, que parecía confiar en la experiencia y el encadenamiento de los signos que el ser humano empleaba para conocer, a uno de *representación* donde la percepción era fuente de error, y el hombre debía confiar en su intelecto que ordenaba los signos por fuera de lo sensible:

Conocer ya no consistirá, por tanto, en producir analogías entre signos ordenados [por la fuerza divina de la naturaleza] previamente a su representación, sino en generar, precisamente, esa representación.

El ordenamiento —no el reconocimiento— de los signos será, pues, la actividad propia del conocimiento. (...) El orden del mundo no preexiste a la representación del mundo. (Castro-Gómez, 2014: 362)

Esta nueva cara del conocer se encargará de segmentar y fragmentar los conocimientos y mantener una relación técnica e instrumental con la naturaleza. Dicha tensión no fue epistémica, sino biopolítica en la medida en que organizó y jerarquizó la producción de la vida, las plantas, los animales, los seres humanos y los territorios. Castro-Gómez (2014: 367) consideró que “el régimen epistémico de representación coincide genealógicamente con el nacimiento de la razón de Estado”.

En América, esta razón se tradujo en las reformas borbónicas que pretendieron mantener la hegemonía de la Corona española a nivel mundial, en un momento en que se encontraba en franco declive. El hallazgo de materias primas “que pudiesen ser capitalizadas económicamente por las metrópolis” (Castro-Gómez, 2014: 368) se convirtió en la prioridad. El saber botánico —establecido por Linneo a través de la historia natural (un saber esencialmente taxonómico)— definió un papel estratégico para los expertos que permitirían aclimatar o domesticar las plantas exóticas susceptibles de usos comerciales. El lugar de la Expedición Botánica en el Nuevo Reino de Granada, los viveros, herbarios y cultivos experimentales de José Celestino Mutis y sus ayudantes en Mariquita tuvieron esa función (Castro-Gómez, 2014).

Como señaló Aníbal Quijano (2000), esta organización del saber trajo consigo otros efectos en el marco de la experiencia de la colonialidad del poder. Así, la pretensión de universalidad de los saberes de la historia natural se correspondió con la de la mundialidad del proyecto colonial; así que los saberes que no estaban encuadrados u organizados bajo el régimen de representación no podían ser sino erróneos. Además, esta organización del saber clasificatorio, encuadrado y organizado se extendió a formas de clasificación etno-raciales en la medida en que Linneo clasificó al ser humano como un animal más. Para él, los tipos raciales estaban relacionados con formas de gobierno y con caracteres y humores correspondientes, de acuerdo con la teoría de Hipócrates y Galeno Buffon, y extendió esta clasificación a una teoría sobre la influencia del clima en la “degeneración fisiológica y moral” (Castro-Gómez, 2014: 371).

Estas concepciones, que son rastreables en escritos de Emanuel Kant sobre el papel civilizador y educador de la raza blanca (Castro-Gómez, 2014), determinaron, por supuesto, formas de jerarquía y superioridad que constituyeron el germen del racismo moderno, y fueron la coartada para que los esclavistas en Colombia lograran dilatar durante tres décadas la abolición de la esclavitud

a través de la Ley de Libertad de Vientres (Chaves & Espinal Palacio, 2020) que, bajo la ambigua figura de la tutela de los esclavistas, mantuvo como esclavos a los hijos libres después de la promulgación de la ley y hasta la mayoría de edad. La conjunción de ambos factores constituyó el racismo epistémico.

El nombre y uso común que las gentes de la región pudieran tener de los ejemplares recogidos no eran datos relevantes para los propósitos del botánico (...) a lo sumo, los indios y campesinos eran consultados a la manera de “informantes nativos” para que dieran pistas sobre la localización de ciertas plantas y animales. (Castro-Gómez, 2014: 370)

La representación como forma de saber occidental estableció un régimen de semejanzas y diferencias con los saberes ancestrales, originarios y diaspóricos (cuya constitución merece una discusión aparte) que juzgó a estos últimos en relación con el primero. El saber eurocentrado se convirtió en juez y parte en esta comparación que definió una dependencia de lo ancestral respecto a lo occidental.

Sin embargo, más que un corpus de conocimientos, los saberes tradicionales deben ser *prácticas* que se ejercen de diversas maneras. En un estudio realizado en una comunidad emberá en Colombia, una afrochocoana y la comunidad Tsá'chila en Ecuador (Cámara-Leret; Copete; Balslev; Soto-Gómez; Macía, 2016), la mayoría de entrevistados consideró que el conocimiento tradicional no se transmitía de las generaciones mayores a las más jóvenes. La única excepción la constituyó el grupo entre 41 y 60 años del pueblo Tsá'chila (ubicado más cerca de centros poblados que los otros dos), donde el 60 % señaló que sí había transmisión de conocimiento tradicional de los mayores a los menores, pero ello tenía que ver con prácticas de diálogo intergeneracional impulsadas deliberadamente en la comunidad por los padres hacia los hijos al interior de las familias, y por la promoción del *etnoturismo* que había promovido el conocimiento de especies para construcción de utensilios, adornos y curaciones.

A su vez, la diferencia entre los usos conocidos y las prácticas actuales en relación con algunas especies de palmas (cuyo empleo es muy difundido e incluye tanto la alimentación, la construcción, el uso medicinal, entre otros) llevó a los autores a preguntarse si el abandono del uso de materiales tradicionales —que ha ocurrido paulatinamente en las comunidades afro de forma más acelerada que en las indígenas— trajo consigo la pérdida de los conocimientos locales (Cámara-Leret *et al.*, 2016).

En realidad, pareciese que la idea de un conocimiento acumulado patrimonial es parte de un hechizo especular que Occidente proyectó sobre sí mismo, una vez la popularización de la imprenta extendió la escritura, y la alfabetización y la escuela convirtieron al libro en una tecnología de saber que estableció jerarquías entre letrados e iletrados.

Si el racismo biológico es convergente con el racismo epistémico a través del régimen de representación, ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que estos saberes se perpetuaran o se reinventaran, a pesar de tantos factores adversos? En el colegio Fabio Lozano Simonelli de Bogotá se desarrolló una investigación, a manera de taller pedagógico con los estudiantes, acerca de “los conocimientos que tenían de algunas especies vegetales de la etnobotánica chocona”. Aunque la investigación aspiraba llenar un “vacío de conocimientos” (Palacios; Triana, 2022: V) de las especies tradicionales y sus usos en los estudiantes, y por ello, su labor era complementar o enriquecer los conocimientos occidentales de los estudiantes, la tesis señaló dos elementos relevantes. En primer lugar, la etnomedicina se desarrolló en condiciones adversas y de alejamiento del Estado como parte de un proceso de empoderamiento y autogestión de las comunidades étnicas y educativas en general, y en ocasiones aún existe una relación inversa entre conocimiento tradicional y educación formal (Paniagua-Zambrana; Cámara-Leret; Bussmann; Macía, 2014). En segundo lugar, más que tensiones entre saberes occidentales y tradicionales existen traslapes o solapamientos de visiones en la educación intercultural: un mismo objeto de conocimiento puede ser sujeto de dos discursos simultáneos, en apariencia antagónicos (Palacios; Triana, 2022), es decir, hay una “superposición ontológica” (Ludwig, 2016 como se citó en Palacios; Triana, 2022: 20) La escuela intercultural, entonces, no tendría por qué resolver disciplinariamente estos conflictos posibles en lo epistémico, sino que los promovería en la línea de fortalecer una formación pluralista hacia lo ontológico existencial.

A pesar de lo anterior, para que los nuevos inventarios de saberes y usos que se adelantan alrededor de la llamada etnobotánica puedan convertirse en algo más allá que una forma adicional de expropiación del saber ancestral, la pregunta es si la triple transformación emprendida (sujeto, visibilidad, territorio) es suficiente para cambiar el estatus del saber ancestral en la escuela para que, más allá de reconocerse en el espejo borroso de la ciencia, sirva como una herramienta que construya una historia o un saber militante que abra el espacio a otras ontologías existenciales. Se cierra el círculo.

De los saberes a las ontologías existenciales

La práctica de vida de los afrocolombianos se ha denominado *vivir sabroso* y es un hacer más que un creer o representar a secas. Una verdadera poética de la lucha: “vivir sabroso es algo que se realiza, pero que se agota, y por tanto, no deja de buscarse. En ese proceso están implicados varios agentes: los santos, los muertos, las plantas, los parientes, el monte y el río” (Quiceno, 2016: 5).

De hecho, el vivir sabroso más bien se erige como una especie de contra-discurso que impugna tanto la retórica esencialista de una antropología triste o culturalista (donde la esencia africana o la cultura se degradan) como aquella de los derechos humanos que ha producido de manera perversa una imagen simplificada y excluyente de dichas comunidades solo como víctimas del conflicto (Quiceno, 2016). Esta práctica de lo efímero comunica a las comunidades y a los territorios. Una de las características intrínsecas de los cultivos de zotea es que guardan una relación dinámica con el tiempo: no son solo bancos de semillas y de especies nativas que congelarían la memoria fitogenética, alimentaria y agrícola de los pueblos. En la zotea no solo se adelantan procesos de germinación de semillas que serán árboles para ser trasplantados posteriormente a las huertas, sino que se llevan a cabo prácticas de adopción de nuevas especies exógenas (Arroyo; Camacho-Segura, 2001). De hecho, algunos estudios sobre este tema han identificado que las zonas donde las zoteas presentan mayor diversidad florística corresponden, precisamente, con las de mayor trashumancia y dinámica territorial, y donde la presión sobre el uso del suelo es aún mayor como se discute en Leyton *et al.* (2001).

Este dinamismo no niega, sino que reafirma su papel como estrategia de estabilidad sociocultural de las comunidades afro (Leyton *et al.*, 2001). Las zoteas dan cuenta de la plasticidad, la flexibilidad y la resiliencia de los pueblos afrocolombianos, quienes han tenido que enfrentar continuamente, desde la misma época esclavista, las rupturas con sus territorios ancestrales y han encontrado diversas estrategias para mantener su historia y su memoria cultural.

Puede uno preguntarse si estas consideraciones entre saber y territorio asignadas al cultivo de zoteas no son extensibles a otras formas de saberes performativos ancestrales, como el trenzado, el hilado, la preparación de los alimentos, entre otros. La transformación de la visibilidad y la representación que opera la zotea en la escuela coincide, por una parte, con toda una explosión de saberes no académicos y comunitarios que están vivos por otros medios distintos a su inscripción en los libros. Por otra, con todas las tentativas de instalar la categoría de memoria en el currículo, que solo puede corresponder a todo aquello que los libros de historia no nos cuentan.

La pluralización de la *historia única* (Adichie, 2018), al precio de que el sujeto abandone la visión narcisista y hegemónica del colonizador, es la primera forma del saber que Occidente admite, así sea como una especie de historia menor o de literatura, aunque no será la última. Los saberes ancestrales seguirán insertándose en prácticas territoriales como políticas iletradas o aletradas de reexistencia, ya no solo de los denominados pueblos étnicos, sino de comunidades y colectivos mediante prácticas socioculturales que producen encuentros efímeros para la construcción de nuevos relatos que articulan territorios, comunidades, saberes, memorias e, incluso, identidades —si es que este último concepto aún recoge algo o pasará a la historia como el caballo de Troya del Estado en la subjetivación misma—.

La zotea es solo un ejemplo más de laboratorios de pensamiento y acción colectiva, de atención crítica sobre los dispositivos de dominación micropolítica en la escuela, sobre el racismo epistémico y la organización segmentaria del tiempo, el espacio y el sujeto en ella. Esta atención es despertada o movilizada, en este caso específico, por una experiencia deliberada de experimentar la alteridad de las vivencias de los pueblos afrodiaspóricos que nos habitan. Más que una resistencia, es una resiliencia sociocultural transportada en el más ligero de los equipajes, aquel en el que se carga lo más caro de un territorio para partir hacia otro. Un fragmento de una experiencia de desarraigo y reterritorialización resignificada para transformar e impugnar los desarraigos que produce la escuela.

Hacia una agenda curricular, pedagógica y didáctica de la zotea en la escuela

Mientras se rodaba el cortometraje (ver Figura 2) en las locaciones del colegio Rogelio Salmona, se adelantó tanto la visita a la huerta escolar que lideraba el área de Ciencias Naturales como la construcción de una zotea afro. Ambas eran huertas. Lo que se esperaba era que, además de la siembra de las especies vegetales, la huerta se fuera colmando de relatos de las familias y las comunidades, de sus saberes sobre las plantas, de los remedios, de las rutas de migración y de los alimentos para que la zotea se convirtiera en un espacio-experiencia donde se construyera comunidad factual e imaginada en estrecho vínculo con un territorio concreto (el límite de Ciudad Bolívar e Isla de Sol donde vive la comunidad), a partir de un territorio ficcional, es decir, abordado virtualmente (el Pacífico colombiano como territorio afro (Enriquez, 2023)).

Figura • 2

Póster cortometraje La Zotea



Fuente: elaborado por Andrés Vargas (2023), docente de Artes Plásticas de la Rogelio Salmona IED.

El rodaje incluyó una secuencia de guion en la que cuatro estudiantes representaban los elementos tierra, agua, fuego y aire. Los alimentos y los elementos estaban contaminados por el ser humano, y solo alrededor de la zotea y de la danza lograban curarse, dar un respiro de esperanza por medio del conocimiento en la siembra y el cuidado colectivo mutuo de todos los seres habitantes de este hermoso planeta, y llenar de vida el espacio. Los estudiantes y la docente Mayeli crearon escenas en las que el dolor se manifestó en una serie de gestos que representó el daño ambiental.

A su vez, el cortometraje se desarrolló entre la unión de escenas que contaron una historia desde la esclavitud hasta la transformación de unas nuevas visiones del conocimiento llevado al aula, y representado en escenarios contemporáneos como un llamado a compartir un pedazo de territorio lleno de sabiduría ancestral en esta ciudad de asfalto. La zotea fue el espacio del encuentro y de la reconciliación. El ritual de sanación de los elementos dio cuenta del camino que se abordó en la propuesta pedagógica, donde lo performativo y lo simbólico tuvieron un lugar como desencadenantes de acciones colectivas.

Dicho rodaje encontró a los estudiantes atareados cargando bultos de tierra y armando una especie de cama para el sembrado de las semillas. El tiempo de la huerta, como ocurre en muchas instituciones educativas, es percibido como un no-tiempo dentro de la cuadrícula que determina la malla curricular, que no solo organiza los contenidos sino la cotidianidad de la escuela y la distribución de los agentes escolares.

Al mismo tiempo, el rodaje ligó intuitivamente esta agenda histórica de reivindicación con el sostenimiento de conocimientos y prácticas alrededor de la gastronomía y los cultivos ancestrales; y permitió a los estudiantes acercarse a la huerta escolar y encontrar el momento preciso para manifestar otros sentires durante su visita (Enriquez, 2023). Además, aproximarse a los lenguajes audiovisuales posibilitó adelantar un doble registro etnográfico de la experiencia, acompañado de un diario intensivo que registraba la observación participante del equipo involucrado. Este diario fue una pieza fundamental para identificar el valor y la potencialidad política y didáctica del proyecto y, de alguna forma, fue la base para la construcción del artículo, la inspiración y la experiencia estética que unió elementos aparentemente mixtos.

En la tarea de la siembra de plantas, la zotea convocó a un grupo de estudiantes y sus familias en un compartir. Una madre de familia preparó un arroz atollado con muchas verduras, lleno de sabor, color y un aroma que llamó a todos a la mesa, como experiencia sensible que rompió las mediaciones escolares letradas, y reconstituyó las experiencias vividas para cerrar el proceso. El proyecto Zotea trajo un pedazo de territorio a otro, ambos en construcción.

La zotea como proceso de transformación del territorio escolar

El propósito conjunto de la *performance* y la instalación de la zotea fue generar un cortocircuito en las significaciones que la comunidad bogotana pudo haber aprendido indirectamente en el contexto urbano sobre el río, la tierra y el territorio partiendo de fragmentos de territorios existenciales narrados. Pero dicho cortocircuito no podía ser solo mental, sino que debía tener un componente situado. La puesta en escena supuso ocupar de manera diferente el espacio de la escuela para, de alguna manera, subvertirlo.

El equipo, gracias a la cámara y a una escenografía sencilla, recogió esta reapropiación en imágenes de la conversión del espacio, por ejemplo, las tomas de algunos lugares del colegio donde se recrearon escenas del período de la esclavización de los africanos, las rutas de libertad inscritas en los trenzados de las hijas de la diáspora africana (mito-realidad que ahora la escuela alimenta) y el conocimiento de la medicina natural afrocolombiana. Al mismo tiempo, el cortometraje visibilizó la relevancia que tuvieron las mujeres negras y su liderazgo en los procesos de emancipación e insurrección, pero, sobre todo, llevó a cabo la implementación de la CEA, más allá de los documentos institucionales y la planeación curricular, y se inscribió directamente en los salones, los corredores y el patio del colegio.

El proyecto Zotea debe buscar los recursos que separan la huerta escolar como no lugar o no tiempo (de castigo, de cumplimiento de horas de pasantía, de servicio social) de la zotea como sitio de encuentro, así como para *Xisqua Mambe* el propósito de la huerta comunitaria y su conexión con la minga indígena —que está basada en la solidaridad y el apoyo mutuo—, en la que los miembros de un grupo se reúnen para realizar una tarea en conjunto, el cultivo de tierras o filmar un cortometraje con los recursos a la mano. La ruptura o sutura de ambos espacios dio cuenta del encuentro de dos lógicas y racionalidades distintas en la escuela. Su resolución conflictiva, transicional o performativa, reflejó el destino de dos apuestas territoriales que migrarán hacia un tercer estado aún desconocido para el proceso.

En el Rogelio Salmona se contó con una infraestructura con grandes superficies de vidrio que lo hacen, en muchos puntos, transparente. El salón con mayor transparencia es, precisamente, la biblioteca, que devino, por iniciativa de sus gestores, en centro cultural. Este es el lugar donde se ven películas, se pueden jugar videojuegos, hojear libros silentes, donde hay espacio entre las mesas, las sillas, los estudiantes y los maestros. En este sentido, la zotea prolongó la

resignificación de la biblioteca, cuya conversión en centro cultural evidenció la movilización de recursos para convertirla en un lugar verdaderamente poblado.

El proyecto apuntó a exasperar esta reconversión de la relación con el territorio como una nueva biblioteca que anuda saberes que están más allá de ella, saberes que toca ir a buscar, a escribir y a construir, y no simplemente a recoger o leer. Los conocimientos de las comunidades que no reposan en los libros son denominados por Santiago Arboleda (2016: 11) “suficiencias íntimas” en tanto “orientaciones mentales, claves epistémicas y prácticas sociales” que despliega un grupo humano para afirmar su existencia. Este principio, que va en contra del principio de carencia o del no-saber, se aplicó para los pueblos afrocolombianos y para el proceso del conocimiento en la escuela. No es coincidencia que el líder del proyecto en el colegio sea un profesional de la biblioteca y no un docente, cuya formación es en administración ambiental. Es decir, el cambio surge de figuras que están en el límite entre dos mundos distintos, dentro y fuera de la escuela, y que los conectan bajo la retórica de lo ecológico (que es legitimada en la institución bajo el horizonte de construir un currículo verde) que atraviesa formalmente ambas fronteras.

En este sentido, la propuesta aquí presentada debe partir de lo que sí saben los estudiantes y las comunidades, entre otros aspectos, para reducir la posibilidad de que la huerta se convierta en una nueva enciclopedia más ajena que la biblioteca. La misma tensión entre la huerta y la zotea se establece ahora entre los saberes de la biblioteca —que paradójicamente parecen estar en las márgenes del dispositivo escolar— y los saberes performados ancestrales que se deben buscar, experimentar e indagar en el territorio ampliado de las memorias comunitarias.

Reflexiones finales

Varios son los aprendizajes y principios que guían el abordaje de los ejes cuerpo territorio, saberes plurales y experiencias ontológicas estéticas en la propuesta didáctica intercultural de la zotea como laboratorio intercultural y las reflexiones de este artículo. En primer lugar, la ruptura de la distancia entre la obra de arte y el espectador, debido al carácter necesariamente participativo de la creación artística.

Dicha ruptura cuestiona la distancia en el proceso de aprendizaje entre educadores y educandos en la escuela mediante la incorporación de la *performance* y otras técnicas de creación que rompen la relación entre público y espectador, y restituyen la noción de suficiencias íntimas y la de invención en las políticas de reexistencia en las comunidades afrodiaspóricas. La perspectiva de suficien-

cias íntimas parte desde los saberes y haceres de las comunidades, y ha sido rescatada bajo otro lenguaje gracias a la articulación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con aquellas propuestas que impugnan la concepción lineal y evolucionista del tiempo escolar.

Relacionado con ello, la propuesta establece una relación directa con la inscripción territorial. La experiencia estética funciona no solo como marcador territorial, sino como constructor de territorio. Así, la construcción estética y ontológica del territorio que reivindica la zotea en la escuela no depende del acceso a una cultura letrada o académica —fundada en el régimen moderno y colonial de la representación que creó zonas de no-saber—, sino de concebir el saber solo como una dimensión de la práctica.

En este punto, los lenguajes audiovisuales se convierten en una estrategia para romper esta dependencia con la escritura que constituyó un saber y una historia únicos: la del colonizador. Esta apuesta impugna la centralidad del conocimiento en la escritura y permite la emergencia de un conjunto de saberes performativos construido para las comunidades (educativas, afrodiaspóricas), desde las comunidades, y establece puentes entre territorialidades vividas, virtuales y devenires que son una restitución amplia, estética, política, colectiva y práctica del concepto restringido de cultura o de interculturalidad.

Finalmente, la zotea transforma el territorio en la escuela, redefine las funciones, las marcas y los roles. Los corredores se convierten en piezas de la historia de la esclavización, las palas de jardinería en instrumentos ficticios de opresión de la minería colonial. La agricultura conecta regímenes de producción contemporáneos (huertas urbanas y escolares) y antiguos (las transformaciones del trabajo esclavista minero al trabajo agrícola asalariado). La biblioteca deviene huerta; los padres, sabedores; los administrativos, docentes o gestores; los maestros, estudiantes; los estudiantes, deidades o principios elementales, agentes de creación e invención cósmica.

Así, la memoria territorial es una suerte de biblioteca-laboratorio donde se anudan saberes que hay que construir, buscar, *performar*, y donde los sujetos de enunciación no son única y fundamentalmente los maestros, sino todos los seres del territorio.

Referencias

1. Adichie, Chimamanda Ngozi (2018). *El peligro de la historia única*. Recuperado de <https://pjenlinea3.poder-judicial.go.cr/biblioteca/uploads/Archivos/Libro/29%20El%20peligro%20de%20la%20historia%20%C3%BAnica.pdf>
2. Albán-Achinte, Adolfo (2009). Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. En *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 83-112), compilado por Zulma Palermo. Buenos Aires: Del Signo.
3. Albán-Achinte, Adolfo; Rosero, José R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, 45, 27-41. Recuperado de https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2467
4. Alcaldía Mayor de Bogotá (2023). *Caracterización general del escenario de riesgo por inundación*. Instituto Distrital de Gestión de Riesgos y Cambio Climático - IDIGER. Recuperado de <https://www.idiger.gov.co/rinundacion#:~:text=Las%20zonas%20m%C3%A1s%20propensas%20a,la%20zona%20Urbana%20de%20Bogot%C3%A1>
5. Angulo, Liliana (1997). *Un negro es un negro* [Fotografía]. Recuperado de https://issuu.com/suenodelarazon/docs/luta_y_poder_versio_n_pdf/s/10506945
6. Angulo, Liliana (2001). *Negro Utópico* [Fotografía]. Recuperado de <https://www.arteinformado.com/galeria/astrid-liliana-angulo-cortes-liliana-angulo/negro-utopico-43079>
7. Arboleda, Santiago (2016). *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano* [Tesis de doctorado]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
8. Arroyo, Jesús Eduardo; Camacho-Segura, Juana (coords.) (2001). *Zoteas: biodiversidad y relaciones culturales en el Chocó biogeográfico colombiano*. Recuperado de <https://www.swissaid.org.co/zoteas-biodiversidad-y-relaciones-culturales-en-el-choco-biogeografico-colombiano/>
9. Bhabha, Homi (1996). Culture's In-Between. En *Questions of Cultural Identity* (pp. 53-60), editado por Stuart Hall; Paul du Gay. Londres: Sage.
10. Camacho, Juana (1999). Mujeres, azoteas y hormigas arrieras: prácticas de manejo de flora en la costa pacífica chocona. En *Zoteas: biodiversidad y relaciones culturales en el Chocó biogeográfico colombiano* (pp. 35-58), editado por José Eduardo Arroyo. Bogotá: Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico/Fundación Natura Colombia/Fundación Swissaid-Colombia.

11. Cámara-Leret, Rodrigo; Copete, Juan; Balslev, Henrik; Soto-Gómez, Marybel; Macía, Manuel (2016). Amerindian and Afro-American Perceptions of Their Traditional Knowledge in the Chocó Biodiversity Hotspot. *Economic Botany*, 70(2), 160-175. <https://doi.org/10.1007/s12231-016-9341-3>
12. Cantoñi Mina, Maria; Cantoñi Mina, Marisela (2018). Cantos, arrullos y saber pedagógico en el hogar integrado creciendo con alegría del municipio de Guachenè. Recuperado de <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/1263>
13. Castillo-Guzmán, Elizabeth; Guido-Guevara, Sandra Patricia (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>
14. Castro-Gómez, Santiago (2014). La historia natural en el orden clásico y geopolítico del saber. En *Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia* (pp. 362-368), editado por Leonardo Montenegro-Martínez. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.
15. Chaves, María Eugenia; Espinal Palacio, Juan José (2020). Vista de Los usos de las leyes de libertad de vientres de 1814 y 1821 entre los esclavos antioqueños. Ejemplos e indicios para una hipótesis de trabajo|Memorias. *Revista Digital de Historia y Arqueología Desde El Caribe Colombiano* (mayo-agosto), 81-102. Recuperado de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/12018/214421445886>
16. Colmenares-Parra, Nancy Patricia (2021). *Los impactos sociales en los procesos de reasentamiento urbanos. Caso paseo Illimani en Bogotá* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
17. Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1998). *El anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
18. Deleuze, Gilles; Guattari Félix (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Pre-textos.
19. Díaz-Pérez, Mirian (comp.) (2020). *Voces ancestrales. Poesía femenina afrodiáspórica*. Bogotá: Tagigo.
20. Dietz, Gunther (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf>

21. Enríquez, Mayeli (2023). La Zotea [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=zLips-Ds5fA>
22. Escobar, Arturo (2012). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH/Universidad del Cauca.
23. García-Gómez, Teresa; Vicente-Hernando, César de (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XXI*, 23(1), 437-458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>
24. González-Cubillos, Roberto Emilio (2009). Implicaciones de la floricultura en las transformaciones espaciales de Madrid (Cundinamarca) a partir de 1970. *Perspectiva Geográfica: Revista del Programa de Estudios de Posgrado en Geografía*, 14, 219-240. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/1723>
25. Hall, Stuart (1996). Introduction: Who Needs Identity? En *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17), editado por Stuart Hall; Paul du Gay. Londres: Sage.
26. Henríquez-Chacín, Bela (2020). Recordar el pasado, sembrar el futuro: plantas y reconfiguración del territorio en Bellavista, Bojayá. *Revista Colombiana de Antropología*, 56(2), 139-168. <https://doi.org/10.22380/2539472X.790>
27. León, Marylin (2017). Ni reciente, ni importado: historia del performance en Colombia. *Revista Credencial Historia*, 320. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-320/ni-recente-ni-importado-historia-del-performance-en-colombia>
28. Lévi-Strauss, Claude (1997). *El pensamiento salvaje*. Ciudad de México: FCE.
29. Ley 70 de 1993 (27 de agosto), por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial núm. 41 013*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>
30. Leyton, Mireya; Arroyo, Jesús; González, Maribell; Valencia, María; Rentería, Aubdon; Rentería, Gabriel; Vallecilla, Marciano; Odinca-Consejo Comunitario (2001). Diversidad florística, distribución y manejo de sustratos en zoteas de las comunidades negras en río Cajambre (Pacífico vallecaucano). En *Zoteas: Biodiversidad y Relaciones Culturales en el Chocó Biogeográfico Colombiano* (pp. 7-34). Quibdó: Intempo. Recuperado de <https://www.swis-said.org.co/zoteas-biodiversidad-y-relaciones-culturales-en-el-choco-biogeografico-colombiano/>

31. Losonczy, Anne Marie (1993). De lo vegetal a lo humano: un modelo cognitivo afro-colombiano del Pacífico. *Revista Colombiana de Antropología*, 30, 38-57. Recuperado de <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/1708>
32. Ludwig, David (2016). Overlapping ontologies and Indigenous knowledge. From integration to ontological self-determination. *Studies in History and Philosophy of Science*, 59, 36-45. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2016.06.002>
33. Mainka, Moritz (27 de febrero de 2018). Performance. *Garbage Guerrillera*. Recuperado de <https://andreaverbelvanegas.wordpress.com/performance>
34. Maya, Luz Adriana (1998). *Demografía de la trata por Cartagena (1533-1810). Geografía humana de Colombia. Los afrocolombianos. Tomo VI*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
35. Montenegro-Martínez, Leonardo (ed.) (2014). *Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia*. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.
36. Obra destacada: Una cosa es una cosa (julio de 2016). *Credencial Historia*. Recuperado de <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/obra-destacada-una-cosa-es-una-cosa>
37. Obregón, Osvaldo (1998). Teatro de América Latina: Guerra Fría, años de brasa (1968-1973). En *Théâtre, public, société*, editado por Daniel Meyran; Alejandro Ortiz; Francis Suréda. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
38. Palacios, Carmen Emira; Triana, Ferney (2022). *Estrategia didáctica intercultural para enseñar la etnobotánica chocona a estudiantes de grado noveno del colegio Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría]. Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá, Colombia.
39. Paniagua-Zambrana, Narel; Cámara-Leret, Rodrigo; Bussmann, Rainer; Macía, Manuel (2014). The influence of socioeconomic factors on traditional knowledge: A cross scale comparison of palm-use in northwestern South America. *Ecology and Society*, 19(4). <http://dx.doi.org/10.5751/ES-06934-190409>
40. Quiceno-Toro, Natalia (2016). *Vivir Sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojayá. Chocó, Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
41. Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, compilado por Edgardo Landier. Buenos Aires: CLACSO.

42. Restrepo-Restrepo, Natalia (2012). Performance en Colombia: tres décadas dando valor a las materias miserables. *Artes La Revista*, 11(18), 103-123. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10495/6420>
43. Rivera-Cusicanqui, Silvia (2015). Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. *Revista Telar*, 15, 49-70. Recuperado de <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/18>
44. Riveros-Rueda, Alexandra; González, Andrés Eduardo; Grueso-Bonilla, Arturo (2018). *Cuadernillo Etnociencia - Caja de Herramientas de la CEA*. Recuperado de <https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/cuadernillo-etnociencia-caja-de-herramientas-de-la-catedra-estudios-afrocolombianos/>
45. Spivak, Gayatri Chakravorty (1998). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.
46. Tapiero-Figueredo, Nelson (2017). *María Teresa Hincapié: una búsqueda de los orígenes a través de nuevos ritos* [Tesis de maestría]. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.
47. Todorov, Tzvetan (2007). *La conquista de América. El problema del otro*. Ciudad de México: Siglo XXI.
48. Vargas-Álvarez, Lina María (2003). *Poética del peinado afrocolombiano* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
49. Vignolo, Paolo (ed.) (2009). *Ciudadanías en escena. Performance y derechos culturales en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
50. Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 78-79), editado por Jorge Viaña; Luis Tapia; Catherine Walsh. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
51. Walsh, Catherine; Schiwy, Freya; Castro-Gómez, Santiago (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Edison Rafael Castro-Hernández

Antropólogo social de la Universidad Nacional de Colombia; magíster en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos de la Universidad Externado. Ha participado en investigación y acompañamiento a procesos alrededor de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela, y de educación propia en articulación con bibliotecas

escolares y distritales. Becario del Instituto Distrital de las Artes (Idartes) en el 2019 con el proyecto de investigación sobre las relaciones entre la danza afro y la resignificación del personaje de relatos orales afrodiaspóricos, Danzando Ananse. Correo electrónico: edisonrafaelcastro@gmail.com.

David Santiago Moreno-Castañeda

Administrador ambiental y bibliotecólogo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder comunitario del barrio Lucerna, con formación en resolución de conflictos y acompañamiento a comunidades vulnerables en el área de prevención de consumo (SPA), por medio del trabajo en la huerta comunitaria y la ejecución de un incentivo por parte de Naciones Unidas para la implementación de un centro de escucha. Producción de la performance Huerta Xisqua Mambe La Zotea y producción de cortometraje La Zotea del Colegio Rogelio Salmona I.E.D. Correo electrónico: santiagomoreno9210@hotmail.com.

Mayeli Enríquez-Muñoz

Artista performance, activista ambiental con participación en actividades culturales alrededor de las localidades de Bogotá: “Mil piel, mi mundo” en Acción climática, fondo acción; Casa Taller La Rayuela, performance ambiental Otoño; comparsa ambiental 2022, El tunjo de oro; performance colaboración trabajo de grado Universidad Nacional, Kaballo, paisanos, conjuros, zarzos, bestias y otras encarnaciones o relinchos para ir a dormir; performance Huerta Xisqua Mambe La Zotea. Actualmente, es docente de Educación Artística - Danza Teatro en el Colegio Rogelio Salmona I.E.D. Correo electrónico: maya.artez@gmail.com.

David Alba-Sedano

Estudiante de tercer semestre de Artes Escénicas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y de segundo semestre de Licenciatura en Estudios Artísticos de la Universidad del Tolima. Desde el año 2017 desarrolló actividades artísticas, especialmente en teatro y danza, en diferentes fundaciones de la Universidad Minuto de Dios y de Tiempo de Juego de la Ladrillera Santafé. Presentación actoral Teatro Jorge Eliécer Gaitán, obra Caminos de libertad. Artista performance Huerta Xisqua Mambe La Zotea, y producción de cortometraje La Zotea del Colegio Rogelio Salmona I.E.D. Correo electrónico: edas0075@gmail.com.