



TEJIENDO  
UNA APUESTA  
PEDAGÓGICA

Los cursos de formación en interpretación teatral a nivel universitario en Abya Yala han completado, para estos tiempos, más de medio siglo de existencia, y cada uno de ellos tiene miles de historias para contar cómo están hoy. Varias de estas experiencias se pueden leer en el enlace de esta tesis llamado “Levantamiento de autores y procedimientos para la formación en artes escénicas en Abya Yala”. Algunos de estos cursos, desde la actividad de sus graduados hasta el interior de sus salas, formaron parte de los movimientos artísticos de sus ciudades e incluso de la historia teatral de cada país, como es el caso de los cursos de teatro en la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Católica de Chile. Pero también algunos reservaron solamente el espacio de la academia para ellos, aislándose tanto de las manifestaciones artísticas que ocurrieron a su alrededor, como del contexto social y artístico al que pertenecen, según lo relatan los profesores de los cursos de teatro en la Universidad de Guadalajara y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá. Sin embargo, lo que podríamos generalizar a partir de las entrevistas realizadas en once cursos de teatro en nueve países del continente, es que los programas universitarios en artes escénicas de Abya Yala no han logrado apartarse, críticamente, del modelo europeo y norteamericano de formación para actrices y actores. Pero ¿qué significa la afirmación anterior? ¿Podríamos considerar esto como un problema? ¿O, más bien, que es una virtud? ¿En qué medida tratar de reproducir contenidos y metodologías de otros contextos y de otras sociedades ayuda en la formación de futuros artistas escénicos de una ciudad o un país? ¿Debería preocuparnos tener escuelas que favorezcan modelos extranjeros para la formación de actrices y actores?

En las páginas que siguen, trato de ofrecer posibles respuestas a las preguntas planteadas. Estas no son las únicas posibilidades para responder a estas interrogantes, pero son una alternativa para los procesos de formación en artes escénicas y, tal vez, para otros procesos pedagógicos.

# Mis Tejidos Pedagógicos

*Nuestra ausencia quiere ser una presencia que nos ayude a pensar al revés*

---

*(Rivera, 2015: 229)*

---

El aumento imparable de los males en el mundo, todos los días, nos hace pensar urgentemente sobre la responsabilidad que tenemos como seres humanos, independientemente del área de acción en que trabajemos. La academia tiene que producir no solo conocimiento sino también acciones, pedagogías, caminos y horizontes que propongan estrategias para detener el deterioro social, humano, natural y espiritual en el que vivimos actualmente.

Las teatralidades de/en Abya Yala tienen un recorrido histórico que muestra su compromiso: este camino se presenta antes de las crisis sociales por medio de sus intervenciones, acciones y manifestaciones. Sin embargo, las prácticas pedagógicas en las grandes universidades y en los cursos de artes escénicas dentro de ellas, tímidamente asumen la responsabilidad social que nuestras sociedades necesitan con urgencia. La formación en artes debe contribuir a los procesos que combaten la hegemonía capitalista/patriarcal/neoliberal/moderna-colonial que se establece bajo la obligación de la fuerza, tanto física como simbólica y emocional. Quien pasa por un proceso de formación no debe estar exento de responsabilidad social. Durante este proceso, la estudiante deberá trabajar para la sociedad en la perspectiva de la transformación, de la construcción y creación. La universidad debe habilitar espacios, generar provocaciones y motivar impulsos que combatan a nuestra sociedad actual indiferente, cruel, injusta, alienada y perversa. Incluso si el estudiante tiene otras intenciones profesionales, no debe evitar este deber/acción.

Nuestra simple acción pedagógica fuera de los muros de las universidades ya puede ser una forma de contribuir a los cambios sociales necesarios. Este deber/acción no prevé grandes “obras sociales”, está incitando simples y pequeñas acciones que, desde los procesos de formación en artes escénicas, puedan generar dudas, despertar molestias, desnaturalizar comportamientos. Las artes escénicas, a partir de sus procesos pedagógicos, pueden ser combativas desde

su simple y mera práctica, sobre todo cuando se dirigen en una perspectiva más expandida, más de teatralidades que aparecen manifestadas, muy pronto, en los procesos de formación.

Es sobre esta demanda de responsabilidad social que se basa esta investigación. Esta misma demanda me hace proponer pedagogías que no solo se ocupen de formar técnicamente a excelentes profesionales de la escena, sino también de preguntarse sobre lo que nosotras, artistas, maestras, investigadoras y estudiantes hacemos para colaborar con la transformación de nuestras sociedades. Las respuestas a esa pregunta son mucho más simples de lo que parece. No pensamos en transformaciones universales, mundiales, globales, totalitarias, como nos lo enseñó el proyecto de la Modernidad, pero sí creemos en rupturas puntuales, locales específicos, particulares que, en el caso de esta investigación, se promueven a partir de prácticas pedagógicas ampliadas. Lo que significa que lo pedagógico pasa por lo creativo y lo político; que lo creativo pasa por lo político y lo pedagógico; y que lo político pasa por lo pedagógico y lo creativo. Estos tres se entrelazan, tejen y combinan en un movimiento *ch'ixi*, que se desarrollará más adelante.

Sin embargo, me parece pertinente en este punto afirmar que entiendo lo pedagógico como el camino, el discurso y el método elegido para aprender, desaprender o reaprender. Además de lo anterior, la aprehensión, incorporación, creación, producción, circulación y diálogo de los conocimientos no solo se conciben como prácticas racionales, sino que también se entienden como epistemes sensibles y espirituales. Esto significa que no solo pasan por una percepción mental/racional sino también, y necesariamente, por una comprensión a partir del cuerpo, las emociones y las relaciones espirituales. Estas últimas entendidas como aquello que se percibe más allá de lo humano, que necesita urgentemente ser reconocido y valorado tanto pedagógicamente como políticamente, como lo expresa el investigador y músico ecuatoriano Patricio Guerrero Arias (2010: 506):

Es importante empezar a considerar la dimensión espiritual de la vida y de los procesos, lo que implica mirar, la dimensión espiritual de lo político, así como la dimensión política de lo espiritual; y para ello, no debemos olvidar lo que nos han enseñado los pueblos iroqueses, "...la espiritualidad, es la forma más elevada de la conciencia política".

Lo pedagógico se entiende como un campo polisémico que abarca prácticas éticas, prácticas epistémicas y prácticas didácticas, de acuerdo con los diálogos establecidos con el investigador colombiano Mauricio Rodríguez Amaya (2018).

En esta investigación, y específicamente en este enlace, se priorizan las prácticas éticas por ser estas las posiciones asumidas en vista de los conocimientos y sabidurías que rodean el acto pedagógico. Intento delinear una semántica pedagógica a través de prácticas éticas que, antes de proponer metodologías y contenidos, apunten principalmente a valorar lo pedagógico, que no sería solo *cómo* y *qué* se enseña, sino *por qué* y *para qué* nos relacionamos con los universos cognitivos.

Con esta aclaración, me permito afirmar que la postura ética asumida, investigada, practicada y expresada en esta tesis, propone una relación con el conocimiento más allá de los muros de las instituciones que se postulan a sí mismas como poseedoras y generadoras de conocimiento. Esto se debe a que son las representantes de un sistema-mundo colonial, moderno, patriarcal y neoliberal que, según la lógica eurocéntrica, impone un solo tipo de conocimiento y oculta, ignora y devalúa cualquier otro que no esté dentro de la jerarquía hegemónica.

Por otro lado, lo pedagógico, desde las prácticas epistémicas, se entiende como la apuesta por desaprender una postura pedagógica que, por un lado, impone lugares, formas y temas a estudiar, y por otro lado limita y prohíbe la relación con otros conocimientos y sabidurías. Estos son necesarios para la construcción o revalorización de otras epistemes que permiten tanto la expansión de los universos sensibles y cognitivos, como el reconocimiento de sabidurías que posibiliten formas de (re)existencias, diferentes de las nocivas prácticas modernas en las que vivimos hoy. Estas, será imprescindible, más tarde o en paralelo, aprenderlas y reaprenderlas.

Para el último punto que explica lo que entiendo por pedagógico, propongo prácticas didácticas que se entienden como el acto de creación o proposición, evaluación y transformación de las acciones humanas. Particularmente en el caso de esta investigación, lo relativo al comportamiento cotidiano y escénico de los espacios públicos de algunas ciudades de Abya Yala. Estas prácticas se pueden encontrar tanto dentro de los salones de clase como en los escenarios de protestas, huelgas y teatrales, o en las calles de barrios y comunidades. Estas

prácticas se relatan en el enlace “Laboratorios Teatrales Callejeros” y se analizan en el enlace “Fibras para tejer la creatividad en las artes escénicas con perspectivas liminales, decoloniales y *ch’ixi*”.

En las siguientes páginas profundizo sobre todo en las prácticas éticas y epistémicas. Sin embargo, en este enlace, las prácticas didácticas aparecen para ejemplificar o como situaciones para analizar. Su desarrollo se basa en el ejercicio del tejer. Parto del reconocimiento e identificación de visiones de vivir y hacer para comenzar a tejer; al final y visto desde la distancia, aparecerá la propia. Tomo los tejidos de las otras, aflojo algunos hilos y hago mi colcha con ellos. Desde la distancia puede parecer diferente, incluso nuevo, pero de cerca será posible ver los hilos de los otros tejidos que, a partir de sus propias provocaciones, construyen el mío. Esta colcha intentará responder qué y cómo hacer, basándose principalmente en mi experiencia en el viaje que realicé durante esta investigación por las calles y universidades de Abya Yala, y también por cuatro tejidos epistémicos de diferentes autoras. Estas son: las Pedagogías Decoloniales trabajadas por Catherine Walsh (2005, 2013, 2017), directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar y Zulma Palermo (2017), principal referente de la perspectiva descolonial en Argentina y profesora en la Universidad de Salta; la Dimensión Liminal propuesta por Ileana Diéguez (2014), profesora investigadora en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa, México; y la epistemología *Ch’ixi* desarrollada por la socióloga, historiadora y ensayista boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2006, 2015).

De esta forma, en las siguientes páginas, engendraré<sup>1</sup> una propuesta pedagógica que trata tanto mis conclusiones de la práctica en los Laboratorios Teatrales Callejeros como del Levantamiento de autores y los procedimientos de formación en artes escénicas de Abya Yala, yendo permanentemente a mis experiencias y a los testimonios de las personas que participaron en ellos, como las apuestas epistémicas y semiológicas de las autoras ya nombradas y otros autores que colaboraron con el tejido.

1 Esta palabra es utilizada por la sugerente y única opción de sinónimo presentada en el diccionario Houaiss para la palabra tejer. Me parece muy revelador que la acción elegida (engendrar) sea de naturaleza femenina, además de mi decisión previa de construir este enlace con autoras, principalmente.

## *¿Por qué ser responsable?*

---

*A veces nos gana la ilusión de que podemos mirar cómo se hunden los otros porque nos creemos a salvo sobre el lomo del monstruo.*

---

*(Diéguez, 2018: 269).*

---

Actualmente, diversas formas de opresión, violencia, segregación, racismo y machismos se intensifican cada día. Cuanto más las poblaciones se organizan para luchar contra estos abusos, más formas nuevas de violencia aparecen. Depende de todos nosotros, personas -desde académicos hasta líderes sociales- que producen acciones, prácticas y conocimientos, preguntarnos qué y cómo hacemos para contrarrestar, con luchas innovadoras, las agresiones sufridas en nuestros territorios.

La actual violencia física, sexo-genérica, sociocultural, epistémica y territorial desespera. También desespera la búsqueda de respuestas a las preguntas prácticas del qué hacer y —más críticamente— del cómo hacerlo. Es decir, cómo crear, hacer y caminar hoy procesos, proyectos y prácticas —pedagogías como metodologías imprescindibles, diría Paulo Freire— desde las grietas de este sistema de guerra-muerte mundial. (Walsh, 2017: 20)

Es necesario adoptar una postura crítica frente a los desafíos que enfrentan nuestras sociedades hoy en día, tal vez esta postura no implique solo una postura estática, tal vez esto deba ser más un retumbar, una conmoción, un grito, que, como dice Walsh (2017: 26) sea “parte de un espanto relacionado y relacional, es un grito frente al sistema capitalista-extractivista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todxs”.

Pero, “¿cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los momentos políticos actuales? ¿Cómo caracterizar estos momentos? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan?” (Walsh, 2013: 24).

La forma elegida para ser practicada y analizada en esta investigación parte del reconocimiento de nuestros comportamientos estandarizados, que responden a una forma de vivir nuestras existencias, según lo propuesto por los es-

tudios sobre descolonización y decolonialidad<sup>2</sup>. Estos comportamientos provienen de la colonización sufrida en nuestros territorios, cuando no solo hubo una apropiación de tierras, recursos, pueblos, sino que también moldearon nuestras formas de pensar, ser, sentir y vivir. Es necesario (re)existir, (re)vivir, para identificar la colonización y la colonialidad presentes en nuestras acciones más cotidianas para transformarlas y proponer otras nuevas. O tal vez sea necesario un colapso de la hegemonía actual para el renacimiento de un poder popular:

Los zapatistas, en cambio, hablan del “derrumbe” del mundo dominante y el “resurgimiento del nuestro”, el mundo desde abajo “muy otro” en sentido y razón. Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención. (Walsh, 2013: 24).

Pero estas luchas solicitadas por Walsh también exigen otros procedimientos que van en contra de las viejas formas de confrontar al opresor. Estos procedimientos tienen que incluir lo que fue rechazado por el proyecto moderno-colonial, tienen que ver, en el comienzo, con las propias armas contra las diferentes violencias. Los sentidos, incluso más que la razón, entran en juego. El cuerpo y sus movimientos curvos y ondulantes, propios de nuestras culturas, ofrecen mayores posibilidades y alternativas para resistir y (re)existir en nuestros tiempos.

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. (Walsh, 2013: 24).

Catherine Walsh (2013: 26) habla de una memoria colectiva que “es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas”. Esta memoria es también la memoria de nuestros cuerpos, que llevan toda nuestra historia de cruces y

2 Conceptos analizados en el enlace “Lo de(s)colonial como potencia” y, también, en las siguientes páginas de este mismo.

sentimientos, donde, aunque han sufrido todas las violencias imaginables, han preservado con coraje y sabiduría prácticas que tienen mucho para ofrecer en estos tiempos. Prácticas que van más allá de la razón, ya que la consideran como una parte más de la relación naturaleza-humanidad y no como la principal y única cualidad humana, como lo impuso el proyecto de la modernidad.

Rafael Bautista (2009) ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. (Walsh, 2013: 31)

Esta razón, manifestada en conocimientos únicos, unívocos, excluyentes, no solo genera una limitación en la relación con el mundo y las personas, sino que también niega otros conocimientos que ponen en riesgo la estructura hegemónica actual. La razón moderna-colonial es el fundamento filosófico y práctico que Walsh (2005: 17) llama la estrategia medular del proyecto de la modernidad:

[...] la postulación de un conocimiento como una estrategia medular del proyecto de la modernidad; la postulación del conocimiento científico como única forma válida de producir verdades sobre la vida humana y la naturaleza — como conocimiento que se crea “universal”, oculta, invisibiliza y silencia las otras epistemes. También oculta, invisibiliza y silencia los sujetos que producen este “otro” conocimiento.

El gran recinto de la razón en nuestras sociedades es la Universidad. Todos los que componemos esta institución tenemos una gran responsabilidad en la transformación de este espacio que hoy, en el panorama público, no solo tiene la responsabilidad sino también la obligación de transformar las relaciones humanas con la naturaleza y con diferentes formas sociales, económicas y políticas. La transformación de este espacio exige otras prácticas que abandonen el concepto de “Universidad/Universal” para pasar al concepto de “Pluriversidad/Diversidad”. Eso porque

“la ‘universidad’ impone sus valores locales como única verdad para todo el orbe, de allí la lógica del poder imperial y colonial. En tanto que la pluriversidad implica la co-existencia de múltiples formas de vivir y, por lo tanto, conocer de las muy diversas culturas del planeta”. (Palermo, 2017: 80)

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que esta idea de *pluriversidad* explicada por la profesora Zulma Palermo, se usa demagógicamente con acciones en varios de nuestros países. En Colombia, Argentina y Brasil, por ejemplo, los gobiernos promueven políticas de “inclusión” o “ley de cuotas” a las poblaciones históricamente segregadas del conocimiento, como las comunidades campesinas, indígenas y afro. Esta relación ofrecida por la universidad solo se establece de una manera. Quien entra tiene que adaptarse a las condiciones de una institución blanca, patriarcal y moderna-colonial que recibe nuevas poblaciones con todas sus violencias manifiestas, lo que genera un choque que, muchas veces, es imposible de mantener.

Recién en los últimos años –como efecto de las acciones de las políticas de estado en relación las comunidades originarias – hay un ingreso visible de jóvenes precedentes de esos grupos; sin embargo, las estrategias de contención pasan por su transculturación; es decir, adoptar y modificar sus lógicas a las del patrón dominante; la universidad no cambia, deben cambiar los sujetos que aspiran a formar parte de ella. (Palermo, 2017: 46)

De este modo, es difícil “avanzar en la descolonización de nuestros saberes, si no empezamos por nuestras prácticas academicistas y centralistas” (Palermo, 2017: 84). Debería ser imposible comenzar cualquier proceso de formación sin el reconocimiento de las personas que compondrán este camino. Las experiencias que tiene cada alumno deben ser materiales para la estructuración de un desarrollo pedagógico. En ese sentido, la Universidad deja de ser unívoca para reconocer las subjetividades de las personas que la integran, como un primer paso. Así, podríamos estar más cerca de una *pluriversidad*.

En la experiencia con los Laboratorios Teatrales Callejeros fue, para mí, estructurante percibir y entender los contextos de las estudiantes. En São Paulo, y más aún en Lima, tanto mi ignorancia de las sensibilidades de las participantes del laboratorio como las sabidurías que lograron emerger de ellas contribuyeron a una construcción pedagógica menos unívoca. Mi imposición de prácticas por encima de los cuerpos y las experiencias que me acompañaron hizo que algunas personas inscritas abandonaran el proceso, en el caso de Lima, y que algunos estudiantes no pudieran dialogar/comprender/practicar mis propuestas en el caso

de São Paulo<sup>3</sup>. Esto me hizo reflexionar y transformar mi práctica pedagógica. Estuve más atenta a las necesidades del grupo. Gracias a esta reflexión pude establecer relaciones más efectivas con otros grupos como en La Paz, Santiago de Chile, Tandil y Buenos Aires.

Por otro lado, con la creación de los *esquemas dimensionales*, algunas estudiantes colocaron sus conocimientos ancestrales y populares. Esto condujo a que la comunicación en los espacios públicos alcanzara mayores niveles de interacción. Como el caso de Marjorie en Lima, quien, a través de sus cantos y danzas heredadas de las culturas incaicas y españolas, estableció una notable empatía con los transeúntes que pasaban cerca de ella.

Por lo expuesto anteriormente, salir de los muros de las universidades es una alternativa para romper con esta institución tan dominada por los poderes neoliberales y capitalistas. Aunque, “lo que se construye por fuera del aparato académico no es convalidado por éste” (Palermo, 2017: 83), es necesario enfrentar otros espacios que generen otra forma de *sentipensar* donde se “combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (Moncayo, 2015: 10), según lo propuesto por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2015) dentro de su metodología de investigación, descolonizadora e insurgente, Investigación-Acción-Participativa (IAP).

Hoy, transformar la Universidad no es una cuestión de innovación sino de acción. Los cambios que son necesarios al interior de ella pueden provenir del reconocimiento de los mismos miembros de su comunidad, para de esta forma construir acciones pedagógicas, así como también para salir y dejar entrar a las sociedades que rodean a cada institución. En esta calle de doble sentido, el intercambio debe ser a partir de la identificación de patrones que limitan nuestras relaciones, así como en el reconocimiento de las sabidurías que se construyen fuera de las normas académicas y científicas. Esta relación identificada por la profesora Zulma Palermo (2017: 50) se analiza bajo el concepto de *transmodernidad*, lo que aumentará una apuesta decolonial, en la medida que las relaciones pedagógicas deben construirse a partir de las culturas que conforman nuestras sociedades.

3 Como puede ser leído en el enlace “Laboratorios Teatrales Callejeros”.

[...] la transformación de la estructura de la educación formal para colaborar en la formación central de sujetos conscientes de su pertinencia en condiciones de “vivir” la decolonialidad. Y ello nos conduce inevitablemente, otra vez, a las prácticas de relación intercultural (49) [...] prefiero pensar en términos de una educación transmoderna (sic) en tanto implicaría la incorporación de todos los actores sociales y no sólo la de los conglomerados de pueblos originarios y de afrodescendientes en América Latina y, en particular, en el Cono Sur.

Estos otros actores sociales, de los que habla Palermo, se encuentran tanto en las calles como en los mismos grupos de estudiantes que salieron conmigo a los espacios públicos. En las calles, además de encontrar gente con ascendencia indudablemente indígena y africana, también encontramos personas que no se identifican con ninguna de estas dos ascendencias, y es precisamente por eso que el espacio público de nuestras ciudades se vuelve abigarrado y complejo. Es con estas personas que también pretendo que nuestros estudiantes trabajen, entrenen, se comuniquen y las interpelen, tratando de escuchar, no solo con sus oídos sino con todos sus sentidos, lo que estos transeúntes tienen para colaborar con nuestra práctica.

Por otro lado, la responsabilidad no es solo en el sentido universidad-sociedad, es por eso que salimos a la calle con el deseo de contribuir con las transformaciones sociales desde nuestro hacer. Esta responsabilidad también está en el camino de la acción pedagógica con las estudiantes. Puede que no sean indígenas o de ascendencia africana, pero también deben pasar por un reconocimiento de la colonialidad que sufrimos, con el fin de ir desaprendiendo todos esos comportamientos que no nos permiten aceptar otras formas y universos de conocimientos.

Lo que tenemos de responsabilidad en la acción pedagógica es inevitablemente político, pero esta perspectiva política tiene que ver con la pretensión de pensar en otro tipo de sociedad, como dice Freire (2015: 50) “es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad”. Podemos, con nuestros grupos de estudiantes, reinventar sociedades que aparezcan como pequeñas provocaciones para las transeúntes en las calles, pero para lograr este deseo con los grupos es

necesario persuadirlos de la necesidad de (des)aprender la forma en que vemos nuestros procesos de formación y los propósitos de nuestra profesión.

A medida que el estudiante descoloniza más su pensamiento, la acción en la calle se vuelve más descolonizadora. Pero ¿qué tiene que descolonizar o (des) aprender la estudiante? ¿Todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres? como dice Fanon (2001), o

¿ese desprendimiento implicaría una negación de todo lo producido por el pensamiento de la modernidad?; ¿o, al contrario, el “reconocimiento” de otras formas de conocer no validadas por la colonialidad? Más aún, ¿se trataría de formas de fagocitación (a lo Kush), de “antropofagia” (a lo Andrade), de “transculturación” (a lo Ortiz), o de “hibridación” (a lo García Canclini)? Por esta vía vuelvo a localizarme en la concepción dusseliana de una opción transmoderna desde donde mirar la modernidad no reductiva a Europa, sino como un fenómeno global que se orienta a la búsqueda de liberación. (Palermo, 2014: 50)

Además de la *fagocitación*, antropofagia, transculturación, hibridación y *transmodernidad* propuestas por los autores anteriores, quiero agregar la visión de Silvia Rivera Cusicanqui (2015: 307) quien, de manera similar pero diferente, ingresa a este tejido de propuestas con la intención de utilizar a nuestra manera el colonialismo heredado, a partir del reconocimiento no solo de los pueblos originarios que tienen nuestros territorios o de la búsqueda de una hibridación única, sino también de nuestras realidades más cercanas para la construcción de sabidurías propias y *transmodernas*:

Vivimos realidades abigarradas, complejas y múltiples, escenarios de identidades *ch'ixis* y manchadas. Por eso, no necesitamos ser fieles a ninguna escuela –sea francesa, gringa o de cualquier otro centro intelectual del norte- ni ser ovejas de ningún rebaño. Pero obviamente, eso sólo se puede hacer teniendo muy bien puestos los pies en nuestra tierra. Nuestra posición como sujetos pensantes está marcada por nuestra propia historia, por la geografía de nuestros cerros, y por nuestra propia genealogía intelectual, y eso nos permite hacer un buen uso de la multiplicidad de ideas que nos llegan de afuera.

Con lo anterior, la opción propuesta por Fanon no parece muy interesante, dados nuestros contextos variados, complejos y múltiples. (Des)aprender todo no es una opción muy compatible con los comportamientos históricos y legendarios

de nuestros pueblos, como tan bien lo identifican Kush, Andrade, Ortiz, García Canclini, Palermo y Rivera. (Des)aprender todo para nuestras estudiantes resultaría en un choque que produciría la imposibilidad de relacionarse con las transeúntes, que posiblemente estén completamente inmersas en la colonialidad.

Por lo tanto, la responsabilidad ya está puesta. Vivimos en un mundo que necesita propuestas pedagógicas para (des)aprender y/o descolonizar nuestras existencias. Estas propuestas pedagógicas no solo pasan por las aulas: es necesario que el trabajo pedagógico se entienda como un ejercicio de múltiples interacciones. Desde la crítica a la Universidad y la transformación, el (re)pensar y (re)hacer con nuestros grupos de estudiantes, hasta la interacción con nuestras comunidades que genere provocaciones, que alimente acciones transformadoras y que ofrezca otros universos cognitivos relevantes para la (re)existencia. Lo pedagógico se convierte en el camino, el cómo y qué hacer. Pero, ¿cómo sería una propuesta pedagógica que además de descolonizar los procesos de formación, coloque un objetivo subversivo, y también una esperanza de transformación?

Esta propuesta podría ser un camino de tres niveles. El primero trabajaría en un proceso de descolonización, como acción inicial, donde se identifiquen comportamientos, pensamientos, sentimientos y formas de vida que niegan nuestro ser y que nos colocan en el nivel de oprimidas, violentadas, negadas, excluidas, explotadas. El segundo nivel, además de esta identificación, debería buscar acciones que subviertan estas formas de existencia, moviéndose desde el plano de la resistencia al plano de la ofensiva, del combate, desde el mismo proceso formativo. Así, pasaríamos de los procesos de descolonización a las propuestas decoloniales. Con las acciones decoloniales se buscaría un tercer nivel, que estaría dirigido a espacios pequeños y abandonados, agujeros que el sistema deja, donde es posible ingresar y luchar, con mayor efectividad, a través de acciones simples pero muy contundentes, para finalmente dejar provocaciones que impulsen transformaciones decoloniales, estructurantes y antisistémicas.

Así, esta propuesta pedagógica pasa por tres momentos: el primero, la descolonización o (des)aprendizaje; el segundo, la ofensiva, la subversión o el combate; y el tercero, la provocación para acciones transformadoras o decoloniales.

Catherine Walsh (2017) hace una propuesta, en mi opinión, más interesante, que está en sintonía con lo que trato de describir. Marca un recorrido a través de

tres acciones que incitan un camino por los momentos propuestos, pero más atractivo, contundente y poético.

El momento de la descolonización o (des)aprendizaje, requiere un *grito*, el tiempo para la ofensiva y el combate alienta a buscar o abrir *grietas/roturas*, y el espacio de la provocación y la decolonialidad invita a *sembrar*. Así, desde el *grito*, la *fisura* y la *siembra*, Walsh propone un camino pedagógico. La explicación de cada momento es, para mí, un hilo fuerte y contundente para el tejido que comienza aquí, lo que me permite entrelazar esta apuesta con otras que alimentan mi propuesta pedagógica.

Veamos cada momento.

## *El grito*

---

*[...] muchas veces actuamos como si estuviéramos a salvo;  
como si no ver la tormenta nos salvara del naufragio.*

---

*(Diéguez, 2018: 267).*

---

El grito despierta, sacude, mueve, llama. Lo que se grita es la identificación del dolor, de la herida, la indisposición, el malestar. Cuando el grito aparece en la voz, es porque la persona encontró, sintió, reconoció lo que en su interior estaba agitando su existencia. Este grito puede ser el resultado de una descolonización. No es solo producto del miedo, sino también del dolor y la sorpresa.

Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados. (Walsh, 2017: 25)

En la medida en que la persona perciba todas esas imposiciones que han limitado, empobrecido y violentado su existencia, el grito es el mejor método para expulsarlas. Allí la acción se vuelve bidireccional porque, por un lado, le permite a la persona ver categóricamente esta herida colonial, es decir, conocerse aún más y así identificar la causa del dolor, del malestar. Y, por otro lado, exterioriza aquello que estaba pudriendo su interior, expulsándolo y permitiendo que sea

escuchado por otras personas que posiblemente se identifiquen con la misma enfermedad. Entonces, este grito convoca, invita, llama más gritos.

Son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sino también de in-surgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción —del qué hacer y cómo hacer— de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal. (Walsh, 2017: 30)

Con el grito, comenzamos a imaginar un *cómo* y *qué hacer* para la acción formativa. Así nuestras estudiantes, y nosotras mismas como docentes, nos reconocemos, identificamos los silencios, las limitaciones y las imposiciones sociales que han echado a perder nuestras existencias. El proceso pedagógico comienza con el reconocimiento de todo el grupo, estudiantes y docentes. Reconocemos lo que nos pasa con nuestras historias, recorridos, marcas heredadas y heridas purulentas. Gritamos, y aún más, escuchamos los gritos de nuestras colegas.

En el proceso del Laboratorio, había un espacio donde cada estudiante trataba de reconocer lo que lo hacía sentir débil, con errores. Esto se colocaba en el *esquema dimensional* para ser trabajado en la calle. Algunos testimonios de las participantes, como los de Gioconda en Quito, Marjorie en Lima, Aleida y Silvana en La Paz, Bárbara y Carmen en Santiago de Chile, Edgardo y Abril en Tandil y Rocío en Buenos Aires, hablaron de cómo las presiones de hacerlo bien, con éxito, las apresaban de una manera que no podían sostener, de patrones de movimientos y acciones que las hacían cargar pesos que no podían soportar. Por lo tanto, los cuerpos se lastimaban y lesionaban, produciendo heridas más grandes. Al salir a las calles se produjo un grito, tanto por la voz, con los sonidos más diversos, como por el movimiento excitado por el sentimiento.

Con este grito, se liberaban y soltaban todas aquellas cargas que se colocan desde los primeros procesos de formación, hasta los estudiantes universitarios y la coerción social. Estas cargas van desde los moldes sociales que dictan cómo se debe vivir, hasta formas del hacer teatral que tienen poco o nada que ver con los contextos y existencias de los estudiantes. El *esquema dimensional* les dio cierta libertad, lo que les permitió gritar, liberar todas esas tensiones que habían cargado durante años. Este momento no requiere perfeccionamientos, ni cosas

bien hechas. En él, la actriz ingresa a un espacio de búsqueda frente a los transeúntes/espectadores, el grito es producto de la energía que genera tener los ojos vueltos hacia sí y poder deshacerse de esos silencios guardados. Muchas de las actrices, como en el caso de Aleida en La Paz, terminaron sus *esquemas* completamente extasiadas por la liberación que produce gritar. Aleida no paraba de repetir “qué bueno, qué bueno es gritar en la calle”. También en el caso de Gioconda, en Quito, que logró gritarle a una iglesia y a un banco el daño que estas instituciones le hacen a nuestras sociedades. En su testimonio, dice que no sabía cuánto necesitaba gritarle a la iglesia y a los bancos.

Mientras esto les sucedía a las participantes, en la calle, el grito o la voz un poco más fuerte de lo normal descolocaba al espacio entero. La voz transformaba, incluso más que los movimientos, el espacio público. Cuando algún texto, alguna canción, algún sonido era producido por los participantes, los transeúntes y habitantes de la calle se sintieron inmediatamente atraídos por la actriz. Con la voz colocada en el espacio público, el estudiante no tenía forma de no ser advertido por las personas y estas, a su vez, no tenían forma de continuar su caminata rutinariamente. La voz transforma las calles de una manera impactante. Un cuerpo tirado en el piso está menos advertido que un grito, un alarido o el fuerte sonido de alguna humana. En nuestras ciudades la voz perturba, el alarido atrae, el grito despierta, mueve, sacude.

Estos gritos colocados en la calle, sin ningún argumento muy evidente que pudiera explicar a los transeúntes por qué se hicieron, dejaban como única sustentación al propio cuerpo gritando, la fisicalidad y la materialidad del grito hecho motivo de interrupción, incomodidad, alteración. Esta incomodidad dejaba los transeúntes preguntándose el porqué, y despertaba en la actriz la voluntad de luchar, de hacer algo más que resistir. Nuevamente el cuerpo desestructura más que la razón y los argumentos predeterminados. El cuerpo simbólico va de la resignación a la emancipación, a la fuerza que da vida, que da energía para continuar en este mundo aterrador.

La supervivencia física y cultural de los oprimidos y oprimidas, decía Paulo [Freire], no está enraizada en la resignación o adaptación a la lesión destructiva del ser o en la negación de vida; más bien está fundamentada en la rebelión contra la injusticia —la rebelión como autoafirmación— y en la resistencia fi-

sica a la cual se suma la resistencia cultural, “la resistencia que nos mantiene vivos” (Walsh, 2017: 24)

Esta resistencia, que propone en lugar de aguantar, llama a la necesidad de otras formas, de otros gestos que, como el grito, provoquen alteraciones tanto adentro, de quien grita, como afuera, de quien escucha. Por lo tanto, “la resistencia no es un concepto abstracto [...] implica irremediablemente praxis de cuerpos y sujetos [...] la resistencia incluye hoy la emergencia de formas liminales de existencia y acción, esencialmente efímeras y anárquicas.” (Diéguez, 2014: 168). Porque, desde el principio, lo efímero y la anarquía colocan un plan que por su naturaleza disloca toda lógica moderna-colonial, patriarcal y capitalista. Los actos que conducen a transgresiones en el tiempo y en el orden tan marcadamente impuesto sacuden más profunda y localizadamente el poder opresor y violento.

Estos actos no son diferentes de los actos pedagógicos: son los mismos procesos de formación que llevan a proponer resistencias en los espacios de la academia y la sociedad. No están separados del ejercicio de producción de conocimiento, sino de su forma tradicional estática y racional de entender las prácticas académicas, donde se anula la interacción con otros agentes de los procesos de formación, y donde los procesos técnicos también están separados de las reivindicaciones sociales y políticas. En la formación tradicional, el estudiante tiene que aprender a hablar bien, sin importar lo que diga. Teniendo en cuenta *el grito*, el mismo estudiante puede aprender a hablar bien mientras ensordece su entorno con las inconformidades que amargan su existencia.

Lo que se pretende con los *gritos* en un nivel pedagógico “puede ser entendido más críticamente como una práctica e intervención (política, epistemológica, ontológica existencial) que apunta y camina una actitud decolonial y la idea y posibilidad de la decolonización.” (Walsh, 2017: 25).

En las artes escénicas y en sus procesos de formación, es posible proponer a los grupos de estudiantes que busquen otros *gritos* además de los suyos. El papel de la representación aún no está excluido de los trabajos escénicos. En las prácticas teatrales de Abya Yala no se prescinde de la representación. Para las artistas de la región, la crisis europea con lo dramático sirvió, o bien para reafirmar un teatro que intenta hablar más de lo que sucede afuera en lugar de lo que sucede adentro, o bien para reafirmar una conciencia descolonial, donde

la representación todavía era necesaria, porque como lo analiza Ileana Diéguez (2014: 187) en nuestras sociedades hay una “crisis de los representados: ¿quiénes son los representados que los sistemas dominantes no solo han dejado de representar sino que incluso han prohibido representar para producir un vacío representacional?” Por lo tanto, las estudiantes no solo se liberan de sus propios colonialismos, sino que también le *gritan* a aquellas que, debido a diferentes circunstancias, aún no pueden *gritar*.

El grito, en el juego de la representación, ayuda a eliminar el dolor de las demás, de la comunidad. Esto “propicia un lugar de encuentro a partir de reconocerse en experiencias de dolor” (Diéguez, 2018: 24). Los dolores que están en la profundidad de la existencia humana contemporánea necesitan una exteriorización. La profesora de antropología Veena Das, reflexionando sobre la incapacidad de comunicación que causa el dolor, se pregunta: “¿cómo puede alguna vez trasladarse a la esfera de la articulación en público?” (2008: 431), y la respuesta puede venir de los experimentos creativos/pedagógicos realizados con comunidades doloridas. Para que el dolor deba ser tratado, debe pasar por todos los espacios de la acción humana, incluida la pedagogía, la pedagogía artística, la acción artística. Una vez más las artistas, vistas como profesionales, investigadoras, concedoras de las emociones y los sentimientos o atletas de la emoción (Artaud, 2006), tendrían la responsabilidad de probar formas de comprender el dolor. Nuestras sociedades necesitan acciones que logren *digerir*, dejar salir, dejar transitar los dolores producidos por las violencias sufridas, sin descanso, contra nuestras comunidades. Nosotras como artistas, como investigadoras, podemos colocar al dolor como un objeto de estudio y motivo de representación, y así llevar a la academia un trabajo necesario que centre sus esfuerzos en la búsqueda de alternativas de curación, no por la industria médica o psicológica, sino por la experiencia misma de la emoción, de su tránsito, de su expresión, quizás a través de un grito, porque necesitamos que

[...] los lenguajes del dolor no sean una ausencia en los estudios actuales, particularmente en las ciencias sociales. El silencio en torno al dolor es una forma de aumentar la violencia y de instalarla –por esa misma negación a darle un lugar en el lenguaje– en los ámbitos donde se estudian las humanidades y las ciencias sociales. (Diéguez, 2018: 63)

Nuevamente, el acto pedagógico funciona en dos direcciones. Por un lado, la actriz entrena para ser otra, entrena para representar, para colocar en sus posibilidades simbólicas y estéticas otras opresiones, otros dolores y por lo tanto otros gritos que pueden no pasar por su existencia. Esto amplía la gama de relaciones con el mundo de la estudiante-actriz. Y, por otro lado, mientras la estudiante se prepara en el ejercicio de representación histórico de la práctica teatral, replica las opresiones sufridas por otros, revelando más ataques que nuestros pueblos tienen que soportar en este mundo devastador. Además, crea formas de expresar el dolor, de darle un espacio, una voz, una representación simbólica de lo que no se habla, de lo que no se dice.

De esta manera, el *grito* se propone aquí como una práctica pedagógica que tiene como objetivo articular los procesos de formación con la identificación de las heridas coloniales de estudiantes y profesores, y también con las heridas de las sociedades que están alrededor o que buscan estos procesos para que puedan ser gritadas por aquellos que están aprendiendo a expresar, manifestar, comunicar, actuar, performar, representar, interpretar, presentar.

### *La Fisura*

La *grieta*, la *fisura* o la rotura es otra práctica pedagógica. En ella, además de gritar las inconformidades para ponerlas en evidencia, buscamos espacios que ya hayan sido sacudidos por gritos anteriores y que, después de ellos, la estructura se haya roto un poco, se haya marcado intransigentemente, para continuar profundizándola. Pero también se espera que genere nuevas roturas, producto de la insistencia en los *gritos* y en todas aquellas acciones que, basadas en su insistencia localizada, específica y directa en algún punto, irán abriendo vacíos en el sistema donde la duda y la inconformidad de otras personas aparecen, aumentando así la grieta. La propuesta de Catherine Walsh (2007: 32) en relación con la *grieta*, sigue vinculada a procesos pedagógicos que se dinamizan en la vida y en la existencia.

Me refiero tanto a las estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretejen con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación (Walsh, 2013), como a las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, per-

formáticas, espirituales —todas pedagógicas— que empleamos para resquebrar y fisurar, para in-surgir y construir, así como para ensanchar y profundizar las grietas. Es a todo eso a que me refiero cuando hablo del espacio, lugar, incidencia y el hacer de las grietas decoloniales.

Su invitación motiva, estimula, alienta a pensar y proponer diferentes formas de relacionarse con el conocimiento y las formas de enseñar/aprender. Formas que pierden la relación instrumental y técnica del conocimiento para transformarlo en relacional, contextual, beligerante, transgresor e insurgente. Los espacios pedagógicos se abren para buscar nuevas formas además de las ya creadas por la tradición o la falta de estímulo. En estos espacios, en el caso de la formación artística, es necesario un vínculo con creaciones realizadas fuera de las universidades.

Como ya hemos mencionado en otros enlaces<sup>4</sup>, es necesario que los programas de formación en artes escénicas estén más cerca de los procesos artísticos que se desarrollan en las ciudades. En varias ciudades (Bogotá, Buenos Aires, Salvador, Lima, Guadalajara) los cursos de teatro tienen muy poca relación con el movimiento teatral de las ciudades, algo muy paradójico, ya que es en este mercado donde interactuarán las personas que se gradúen de los programas.

En muchos países y/o ciudades, el trabajo de los grupos artísticos ha abierto fisuras, ha generado procesos sociales que, aunque desconocidos para las academias y los principales medios de comunicación, logran transformaciones, a veces pequeñas y privadas, a veces más grandes e incluso comunales. que logran mantener abiertas estas fisuras. Un buen ejemplo de estos procesos artísticos son los Festivales Internacionales de Teatro Comunitario - ENTEPOLA, una iniciativa que nació en Chile en 1987 y que se extiende por toda Abya Yala, celebrando encuentros itinerantes cada año en los barrios menos favorecidos de diferentes ciudades en países como Colombia, Perú, Venezuela, Chile, México, Ecuador, entre otros. En estos encuentros, las manifestaciones artísticas de los grupos participantes priorizan los escenarios periféricos de las ciudades, así como las producciones artísticas que se crean en estas zonas marginales. Felipe

4 Ver los enlaces de esta tesis llamados "Levantamiento de autores y procedimientos utilizados en la formación de actores y actrices en Abya Yala" y "Laboratorios teatrales callejeros".

Gamboa, miembro del comité organizador de ENTEPOLA - Colombia 2015, presenta el encuentro de la siguiente manera:

Es una puesta colectiva, en donde se democratiza la cultura, los saberes y el acceso a los lenguajes artísticos latinoamericanos, allí se busca recuperar el tejido social de las comunidades más segregadas de la ciudad y que han sufrido las causas del modelo actual de desarrollo, esto a través del encuentro con el valor del arte y los lenguajes populares que configuran la identidad urbana – barrial y posibilitan el encuentro de diversas formas de ser y sentir el mundo social, político y cultural (Morales, 2015).

Este trabajo escapa de toda lógica capitalista y de mercado. Los grupos artísticos, a pesar de tener una organización de gestión de proyectos para obtener recursos, tienen como objetivo romper la estructura neoliberal en la que vivimos actualmente. Se necesita coraje para luchar contra la lógica del mercado y dirigir todos los esfuerzos hacia la transformación social.

El maestro, director y fundador del teatro La Candelaria de la ciudad de Bogotá, Santiago García (Duque y Prada, 2004: 462), habla con coraje e irreverencia sobre esta situación, diciendo que “trabajamos porque se nos da la gana, si estamos aquí no es por el dinero, sino porque nos gusta estar”. Este gusto se sustenta en el compromiso social y político con el contexto mismo, como es el caso de las personas que forman parte del grupo de teatro colombiano. Su placer surge de la consecuencia entre la acción artística, poética y estética con las luchas y reclamos de los movimientos sociales en Colombia. Ileana (Diéguez, 2014: 166) describe a Colombia como un “país contradictorio, donde los espacios de ficción y la realidad están tejidos, y donde el arte quiere ser, ante todo, una acción por la vida”, que no se cansa de abrir y luchar para mantener abiertas las fisuras logradas por años de insistencia, coraje y convicción.

Las fisuras podrían intensificarse si los procesos de formación participaran en ellas. Es decir, acciones de formación hechas fuera de las clases y cursos escolares, en aquellos espacios donde tal vez los movimientos artísticos ya tienen una rotura y el simple *grito* de las estudiantes ayuda a profundizar la fisura o abrir nuevas. Si el punto de partida para el proceso de formación es estar fuera de clases, esto plantea un desafío para los procesos de formación: tanto los docentes como los estudiantes deben proponer nuevas metodologías que aprove-

chen los espacios fisurados para entrenar la práctica escénica. En estos casos, tendríamos procesos pedagógicos que no parten de las elucubraciones intelectuales de pedagogos y teóricos, sino de la práctica misma de la acción teatral en lugares donde el descontento social da mucho material para formarse en las artes escénicas. Esta misma agitación es valorada por Ileana (Diéguez, 2014: 182), ya que es lo que deben escuchar los artistas para la transformación estética y poética de los trabajos creativos de los grupos escénicos.

Pensar las prácticas escénicas como parte de la expansión que han experimentado las prácticas artísticas, es quizás un ejercicio teórico necesario [...] hemos pensado demasiado que el arte puede cambiar la vida, al menos efímeramente; pero creo en la corriente inversa: la vida reta al arte y en consecuencia al pensamiento sobre el arte.

Las metodologías/pedagogías teatrales pueden seguir la misma línea, aceptando el desafío de dejarse influenciar por la vida misma, y esta difícilmente aparece en las cómodas aulas (en la mayoría de los casos) de los cursos universitarios de artes escénicas. La vida que pasa por los espacios universitarios a veces puede traer a esta sociedad que escapa de los libros y los procedimientos de formación, pero cuando llega a la clase no se la escucha ni se las tiene en cuenta para alimentar los procesos de formación.

Las grietas necesitan una mayor percepción, una atención desde lo sensorial para poder dar cuenta de ellas; necesitan olfatos y oídos afinados y entrenados para percibir las incluso debajo de todos los comportamientos y formas establecidas por la lógica patriarcal, capitalista y moderna-colonial. ¿Quién es más apto para estas sensibilidades que las personas que pasan por procesos de formación teatral? Nuestros sentidos están afinados para percibir en la escena hasta el suspiro de la espectadora en la última fila del teatro, o para responder orgánica y rápidamente a cualquier eventualidad en el curso de la acción teatral. Somos nosotros a quienes Catherine (Walsh, 2017: 32) describe cuando habla del perfil de la persona que reconoce una fisura:

Las grietas así requieren un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina vida.

Creo en procesos pedagógicos que fortalezcan los espíritus convencidos de que nuestras acciones, tanto artísticas como pedagógicas, pueden crear fisuras, romper lo irrompible y expandir los vacíos sistémicos. Recuerdo a una docente nociva de mi proceso de formación, que un día en clase pidió que levantaran la mano aquellas personas que creían que el teatro podría cambiar el mundo. Después de unos segundos, tres o cuatro levantamos tímidamente nuestras manos. La maestra se rió de nosotros, nos llamó ingenuos y concluyó su incitación cruel afirmando que no era posible que el teatro transformara nada, que debido a que era un arte inútil ella lo practicaba. Es muy triste para mí recordar ese día, y es aún más triste cuando recuerdo que no le dije nada a esta profesora, ni a mi clase, que creyó fielmente en las palabras de esa perversa “docente”. Hoy creo plenamente que el teatro, las acciones pedagógicas y otras formas de interacción sensoriales, teatrales y artísticas sí pueden transformar este mundo. No es una transformación comparable a los deseos de Napoleón o de Hitler, o a la insistente frase de Pinky y Cerebro: parece algo más cercano al “uno por uno” de Lenin o al estilo paciente y beligerante de Gandhi. Las voces de Catherine (Walsh, 2017: 39) ayudan mucho más, aumentan mi entusiasmo y mi convicción ante la esperanza de las transformaciones y cambios: “La esperanza, en este sentido, es de por sí un componente necesario y constitutivo de la práctica pedagógica y la pedagogía práctica, es decir praxística, de las grietas y la acción, y de su cómo hacer agrietar”.

El *cómo* parece más que relevante en la discusión, porque abundan los argumentos. Desde las incitaciones de Simón Rodríguez hasta Paulo Freire, que han tenido un impacto intenso en el pensamiento y la práctica pedagógica de Abya Yala, según lo estudiado por la política y escritora argentina Adriana Puiggrós (2005), pasando por las últimas prácticas decoloniales de pedagogas y docentes que van desde la valorización e interacción con procesos educativos de comunidades originarias, hasta iniciativas de colectivos y organizaciones sociales en barrios y lugares periféricos que proponen diferentes formas de relaciones formativas (Walsh, 2015, 2017), el *cómo* aparece y siempre aparecerá como una pregunta, ya que cada contexto, cada momento, cada motivación y proceso pedagógico ha pedido su respectivo *cómo*, su fisura específica.

El trabajo no es menor. Con cada nuevo camino en el recorrido pedagógico, con cada nuevo grupo que comienza una etapa de conocimientos, se tiene que buscar el *cómo*. Esto implica otro tipo de esfuerzo, diferente del trabajo rutinario, invariable y anquilosado que la mayoría de los docentes están acostumbrados a dar y muchos estudiantes están esperando recibir. También es posible estimularse de manera opuesta, como nos invita Ileana (Diéguez, 2014: 182) y buscar en las luchas sociales, en los procesos de resistencia, en los espacios de conflictos y levantamientos, qué puede haber allí que ponga el *cómo* y el *qué* de la práctica pedagógica. Es así que se sale de la búsqueda de la *fisura* y, al encontrarla, solo se necesitan olfato y creatividad para comenzar el proceso pedagógico: “Las grietas, por supuesto, son la consecuencia de las resistencias e insurgencias ejercidas y en marcha. Se abren y toman forma en la lucha misma, en levantamientos, rebeliones y movimientos, pero también en prácticas creativas y cotidianas”. (Walsh, 2017: 34)

En este punto de lo creativo y lo cotidiano, la práctica con los Laboratorios ayudó a agrandar o abrir *fisuras*. El espacio público, como se analiza en el enlace llamado “El espacio público como expansión del ambiente de formación en artes escénicas”, además de ser un lugar rico para la formación teatral, conserva una cierta anarquía que permite abrir o alimentar fisuras que se oponen al sistema. Esta es precisamente su riqueza. Esta esquiva anarquía imperante permite que subsistan comportamientos, formas de organización, “políticas” y órdenes que contradicen las reglas impuestas por la hegemonía. En sus rincones, es posible escapar de la lógica del mercado, del automatismo y la espectacularización impuesta en nuestras ciudades. En estas grietas encontramos, a veces, las prácticas con nuestros *esquemas dimensionales*.

Espacios como los mercados o las calles comerciales populares son muy contradictorios ya que, al mismo tiempo que mantienen estrictamente las reglas machistas, racistas y capitalistas, esas mismas reglas son fácilmente subvertidas. Como sucedió en San Victorino en Bogotá, en el Mercado Lanza en La Paz y, con mucha evidencia en los mercados Central de Lima y La Vega en Santiago de Chile<sup>5</sup>. Con el ímpetu con el que las actrices enfrentaron estos espacios, sus habitantes y transeúntes entraron fácilmente al juego que descolonizaba los

5 Información ampliada en el enlace “Laboratorios Teatrales Callejeros”

comportamientos hegemónicos. Se hicieron desde reflexiones hasta acciones contra el sistema. Por ejemplo, en el Mercado La Vega varios vendedores entraron al juego por los sutiles gestos de invitar a los actores, rompiendo toda lógica capitalista donde lo único que importa es la relación comercial, por lo tanto, todas las acciones deben conducir exclusivamente a este fin. Otro ejemplo fueron las reflexiones de las personas que observaron y participaron de los *esquemas*, como el discurso de las personas que siguieron la ejecución de Marjorie y Natali en el Mercado Central de Lima. Transeúntes y vendedoras acordaron que las acciones de este tipo eran necesarias, que los gobiernos y las alcaldías deberían fomentar más “actos artísticos”, ya que esto ayudaba a reducir la violencia y alegraba a las personas. Después de eso, la discusión sobre la política, la corrupción gubernamental y la administración nefasta de los recursos públicos aumentó y la gente se quedó debatiendo sobre estos temas mientras abandonábamos el lugar. Quiero mencionar dos últimos casos donde logramos abrir fisuras con la práctica de los *esquemas dimensionales*: estos fueron en el Mercado La Vega, en Santiago de Chile y en la estación de metro 9 de Julio en Buenos Aires. En estas ocasiones los comportamientos machistas fueron más que evidentes: esto provocó que las violencias infligidas a las actrices fueran percibidas como tales, como actos irrespetuosos que son normalizados pero que, con acciones como las de los *esquemas*, pueden ser desnaturalizados. Las transeúntes y habitantes de estos dos lugares lograron comprender cuán violento, invasivo y normalizado es el machismo. Los abusos quedaron expuestos, abriendo la fisura y mostrando la herida que, por lo que sucedió, alimentó voluntades de poner fin a estos comportamientos.

Las *fisuras* están para ser ampliadas. Solo hay que buscar la grieta en la cápsula rígida y bloqueada del sistema que, aunque parezca impenetrable, en algún lugar siempre tendrá su desencaje, su apertura, su ranura. La *fisura* se convierte en un método de crisis, en él queremos comprender el muro, no por su solidez, sino por sus grietas (Walsh, 2017: 36). La búsqueda de fisuras, entonces, debe practicarse en todas las áreas de la vida, desde las prácticas más cotidianas, que pueden incluir las relaciones familiares, amorosas y con la naturaleza, hasta las pedagógicas, políticas, económicas y sociales.

Nosotras no somos contempladas por el sistema capitalista moderno-colonial, no existimos como esta (re)existencia ni para él ni para aquellos que están convencidos de que el modelo de vida debe ser así. Este sistema se esfuerza por que nuestras luchas sean desconocidas, borradas, desconectadas. Cuanto más invisibles somos, más fuerte es el sistema. Pero es esta misma desaparición la que nos permite luchar hasta que abrimos o encontramos la fisura. “Nuestra ausencia quiere ser una presencia que nos ayude a pensar al revés” (Rivera, 2015: 229), dice Silvia después de explicar algunos aspectos de la cosmogonía aymara, todos ellos relacionados con las prácticas pedagógicas. Y qué mejor lugar para “pensar al revés” que el aula, ya sea en la calle, en el edificio, en el campo, en la huelga, allí en el lugar donde la *fisura* necesita abrirse o ensancharse.

### *La siembra*

Gritamos para abrir fisuras y abrimos fisuras para sembrar. La esperanza deja de ser deseo y se convierte en acción. La esperanza se planta para que comamos de ella los frutos que traen más esperanza y más fuerzas para la lucha y la acción. Inspiradas por Catherine Walsh (2017), estas tres acciones me traen un camino contundente, natural y completamente inteligible. Camino que propone un horizonte existencial y pedagógico. El modelo en el que nuestras sociedades nos impusieron vivir hace daño, esta advertencia tiene que pasar por los procesos de formación, tenemos que provocar gritos, buscar fisuras y sembrar. Son tres grandes pasos en correlación, inevitables, inseparables.

Para mí, la siembra no se puede separar de los gritos y de las grietas. Se entretajan en actitud, complicidad y en el afán creativo, propositivo y “preguntativo” de qué y cómo hacer (de qué y cómo gritar, agrietar, sembrar y caminar). Se entretajan en —apelan y conjuran— modos otros de pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar —estando, siendo, sintiendo, pensando, sabiendo, gritando-agrietando-sembrando, haciendo, luchando— desde, con, por y para la vida ante la guerra-muerte que es el capital-global-racista-patriarcal-colonial. (Walsh, 2017: 41)

Son otras formas de enseñar/aprender que cultivan otras formas de existir y vivir. Es desde la pedagogía que buscamos y encontramos, también, otros mundos distintos a este dado, formateado y estructurado milimétricamente para

poner fin a cualquier diversidad, libertad, autonomía, comprensión, cooperativismo, solidaridad.

El deseo de conocer, de saber, de sentir, de vivir algo más, típico de los estudiantes, pero no único de ellos, debe fomentarse en la perspectiva de sembrar y no de obtener ganancias. Esta lucha entre una educación que sirva para acumular capital y una que engrandezca el espíritu de la persona, y por lo tanto de la comunidad, parece más fácil de dar resultado en la formación en artes. Incluso si las impresiones de las familias ya han cambiado y no estén demasiado asustadas cuando una hija decide estudiar artes, gracias a las políticas de las “industrias culturales” y al anhelo de ser la artista rica y famosa, en nuestros cursos todavía hay muchas jóvenes que han decidido estudiar por placer y no por ansias de dinero. Por lo tanto, es más fácil motivar pedagogías que van más allá de los estándares del mercado, donde lo técnico es lo único importante en los procesos de formación. Esto no significa que se deba subestimar la preparación basada en la técnica: esta es importante y necesita un espacio en el proceso de formación. Lo que intento poner aquí es que, además de lo técnico, las estudiantes deben pasar por pedagogías vivas que sepan invitar y provocar cultivos creativos, estéticos y poéticos. “En la práctica, proceso y continuidad se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos ‘muy otros’”. (Walsh, 2017: 40)

Los procesos de formación teatral pueden plantar semillas decoloniales tanto en la propia existencia de las estudiantes como en otras personas, si estos procesos abandonan el aula. Como mencioné en los párrafos anteriores, el contacto con el contexto desde la simple práctica escénica, propia de un espacio de formación, puede abrir un lugar para plantar sentimientos de insurgencia y beligerancia. Mientras el estudiante practica algún personaje, ensaya una escena, pasa su *esquema dimensional*, envía estímulos a quien pasa a su lado con el fin de hacerlo reflexionar o preguntarse sobre la forma en que esta vida nos fue dada. En algunos testimonios de transeúntes que observaron las prácticas, los *esquemas dimensionales* caen en la cuenta de la indiferencia con la que caminamos a diario. Estos pequeños discursos ya nos permiten ver cómo se coloca

una semilla en el comportamiento ordinario de las personas que se mueven por las ciudades.

Ileana (Diéguez, 2014: 20), al analizar la crisis de representación que sufrieron las artes escénicas en Europa y, por repercusión, en Abya Yala, ve en ella algo más que una superación del trauma de posguerra.

La inclinación por el “pos” también ha priorizado el uso de citas de autoridad, sobre todo de aquellas que representan la filosofía apocalíptica producida hace ya más de veinte años, en ocasiones recurriendo a la misma construcción discursiva lineal, dura, falocéntrica, que tuvieron la ilusión de destronar.

Para la teórica, esta crisis no solo es característica de las artes, sino que también pasa por todos los órdenes de la existencia (Diéguez, 2014: 184). En el siglo pasado, en muchos países de Abya Yala la representación política estaba en manos de los partidos políticos de la izquierda: esto generó un cambio en la región que trajo una reivindicación en las representaciones políticas que fueron a los parlamentos y espacios de decisión nacional. Pero, debido a los efectos de una estrategia neoliberal, estas representaciones cayeron hasta que regresaron los gobiernos de derecha (Argentina, Brasil y Chile), se aseguraron los gobiernos de ultraderecha (Colombia y Perú) o se deformaron las propuestas de la izquierda hasta parecer casi un régimen dictatorial (Venezuela y Nicaragua). Entonces, la cuestión de quién nos representa está nuevamente en la incertidumbre y la desesperanza. Con este panorama, ya no es posible creer en la representación y la crisis se profundiza.

El teatro, en lugar de ser el espacio donde, debido a la crisis, la representación se coloca en el último cajón por la pérdida de la esperanza, debe ser el lugar para reclamarla, porque “la representación es siempre un campo para el ejercicio de lo político” (Diéguez, 2014: 184) y es necesario comenzar a representar a los que no están representados, y en su representación replicar el engaño, el enojo, la injusticia y la ira de aquellos que no se sienten representados por presidentes, ministros o congresistas. ¿Podemos jugar con nuestros estudiantes para representar a quien no está representado como una propuesta pedagógica? ¿Podría este juego ser un motivo para renovar las esperanzas, para transmitir la voz a quien la sintió perdida? ¿Existen en este tipo de estudio de la representación metodologías además de tecnicismos teatrales?

Incluso puede suceder que en esa representación de la persona que no está representada, la propia estudiante encuentre sus propias inconformidades. Allí, el límite entre representación y presentación es borroso, confuso. Esto puede tener un potencial: no tendríamos que estar “obsesionados en saber si lo que vemos es verdad o ilusorio” (Diéguez, 2014 p. 185), o si lo es aquello que sentimos y pensamos. La representación colocada en la perspectiva de la siembra está en un espacio fronterizo porque, aunque parezca ilusorio, el trabajo de la actriz en la representación de aquella que no está representada es la realidad misma que pasa por el cuerpo de la actriz. Esta representación no es una fantasía o algo externo a nuestro mundo: es nuestra propia realidad que grita, abre fisuras, y por lo tanto es una semilla que cultiva transformaciones. El juego entre realidad y ficción se combina, se mezcla, se complementa y se juega en un territorio *ch'ixi*. Mientras que la estudiante/actriz experimenta el tránsito entre la representación de aquello que parece venir del exterior y el sentimiento/comprensión que eso exterioriza, también hay, dentro de ella, evidencia de su propio acto de presentación, haciendo de estas dos “relaciones ambiguas y complejas, pero nunca excluyentes, entre presencia y representación” (Diéguez, 2014: 89).

Esta ambigüedad le da a la (re)presentación un carácter renovado, que amplía las fronteras del teatro, ya que la “representación de ninguna manera es traducción del concepto aristotélico de mimesis” (Diéguez, 2014: 190). Esta representación no solo se basa en el hecho de imitar bien, con todas las cualidades técnicas e histriónicas solicitadas por la academia y el mercado cultural. Esta representación atraviesa el cuerpo de la actriz, se transforma y se llena de sus sentidos. La estudiante busca representar a quien no está representado, pero no para dejarlo sin voz, como lo hacen nuestras democracias meramente representativas, donde el ciudadano solo tiene el poder de elegir quién ocupará los puestos de toma de decisiones y nada más, sino plantar, tanto en la persona/situación representada como en su propio contexto, una semilla que pretende esparcir los frutos de la voluntad de lucha, beligerancia y transformación. La estudiante crea para sí misma, crea para esa persona que no está representada y crea para la sociedad que necesita cambios para la propia existencia/presencia de la comunidad que al final traerá beneficios para la estudiante. Esto es más inteligible en la explicación de Ileana Diéguez (2014: 193) con la propuesta de un

acto triple, donde “la presencia se construye en la esfera social, en el espacio de las representaciones y del lenguaje, en el triple acto (yo para mí, yo para el otro, y otro para mi) donde se construye la ética”.

El trabajo de la estudiante se vuelve más complejo con este tipo de (re)presentaciones que hacen evidente la presencia, ya que tiene que ver los vacíos sociales para llevarlos a la escena, además de encontrar la semilla adecuada para el agujero en la tierra que, en algún momento, necesitará la técnica que le ayude a enfrentar unas “(re)presentaciones (im)posibles que evocan ausencias y que hacen visibles los cuerpos (re)presentados” (Diéguez, 2014: 189).

Si el producto de la experimentación y del trabajo pedagógico hacen posible que las ausencias sean visibles, la presentación trae una sensación de descubrimiento. En ese juego donde la estudiante juega entre la representación del vacío desde el exterior y la presentación de ese vacío que se encuentra en su interior, logra una doble descolonización. “La presencia como desocultamiento o aparición, regreso al origen, a la patria de la legitimidad” (Diéguez, 2014: 185). La presentación no se utiliza como un simple descubrimiento del interior de la actriz o como una simple expresión de sus pensamientos. Esta sirve para *des-cubrir*, para *des-ocultar*, para evidenciar las infinitas formas de colonización que sufren nuestras sociedades y sobre las que está configurado el sistema en el que vivimos.

Los *esquemas dimensionales* ayudan a *des-ocultar* y *des-cubrir* nuestro interior. En los relatos de los actores aparece un aspecto relacionado con el encuentro con el *yo*. Durante los días en que el grupo llevaba a cabo los esquemas, dije a sus integrantes que la relación con los transeúntes nos presentaba la lectura que se hace de nuestros gestos, acciones y sonidos. Le pregunté al grupo: ¿cuál es la reacción de aquellos que pasan por mi lado cuando hago un gesto X? ¿Es siempre la misma reacción? ¿Cuál de mis acciones puede cambiar la atmósfera del lugar? ¿Por qué es esta acción y no otras? Las respuestas a estas preguntas se asociaron con una “definición” de uno mismo, es decir, para contrarrestar estas incertidumbres era necesario reconocer las formas propias, saber qué producían, cuándo y por qué.

Además de sentir que la relación con los transeúntes en el espacio público sirvió como un espejo para reconocerse a sí mismo, las partes que cada actor decidió colocar en su esquema fueron significativas a la hora de percibir su sub-

jetividad, como se puede ver en los testimonios de Agmar en São Paulo, Marjorie en Lima y Gioconda en Quito. Por lo tanto, el *esquema* es el lugar que cuestiona y requiere de las búsquedas propias, es el espacio para plantar la semilla y ver cómo brota presentándonos nuestro propio ser. Luchamos para los demás, para las comunidades, pero también, y quizás principalmente, para nosotros mismos. Siento cierta tranquilidad porque los contenidos que entregué a los actores en el laboratorio, la mayoría de las veces, no los dejaron conformes con los *esquemas dimensionales* creados. Creo que era más fuerte mi recomendación de poner en este trabajo los ejercicios y búsquedas propias que fueran necesarias para su proceso de entrenamiento o preparación. Así, cada actriz comenzaba la creación de su esquema con la pregunta sobre el yo: ¿Qué necesito entrenar, saber, conocer, explorar, ampliar, sentir, percibir?

Esa planta siguió creciendo a la hora de salir a la calle: allí había una relación entre representación y presentación, porque los *esquemas dimensionales* dan la posibilidad de reconocer al yo que no está buscando ser alguien (representar), ni decir nada (discurso elaborado/dramatúrgico). Tampoco busca un yo hecho escena o presentación (arte performativo), ni el *no yo* que deja de ser para ser otro (el personaje). Gabriela en São Paulo, Juan y Madeleine en Quito, Edgardo en Tandil y Marjorie en Lima hablan de esto en sus testimonios, tanto al momento de crear los esquemas como al momento de la ejecución. Lo que parecía sucederles a las actrices era un profundo acto de honestidad consigo mismas. Al dejar sus sentimientos a gusto, pudieron conectarse con sus deseos más sinceros, lo que les permitió relacionarse con la calle abierta y desinteresadamente: también lograron expresar gestos, sonidos y acciones que garantizaban un *bienestar* en la calle/escenario. En esos momentos, se enfrentaron a este triple acto descrito por Ileana, mientras que desde el encuentro con el yo (yo para mí), fue posible el encuentro con el otro (yo para el otro) y como producto de esta entrega fue muy fácil que apareciera algún gesto del transeúnte a la actriz (el otro para mí). Este tipo de (re)presentación con la que la actriz puede jugar en el *esquema dimensional* ayuda a plantar algo en el transeúnte, aunque sea por lo menos la duda de lo que debería o no hacerse en los espacios públicos. Esa mujer que pasó cerca de Gabriela o Marjorie y sonrió, se permitió la duda de por qué no cantar, bailar, recitar en medio de la gente. Esta simple inquietud/semilla

puede convertirse en una planta, puede des-ocultar y presentar otras formas de existencia que los sistemas cubren y esconden y que, por el producto de la acción de la actriz, la transeúnte puede (re)encontrar.

Esta patria de la legitimidad de la que habla Ileana, y que sienten las participantes de los Laboratorios, puede ser un espacio decolonial donde la mirada en uno mismo transforma, actualiza y reconfigura la relación con el mundo. De este modo, las sabidurías y el conocimiento conservados por herencia (genética) reaparecen gracias al reconocimiento del interior que brota hacia el exterior. La herida colonial debe tratarse de adentro hacia afuera: es necesario mirar hacia adentro, sembrar allí, para así plantar afuera, con las propias semillas recolectadas. Este proceso entra en la lógica de lo *ch'ixi* de ajustar, sincronizar, combinar con nuestras contemporaneidades y nuestras propias sabidurías, según lo propuesto por Silvia (Rivera, 2015: 279):

Sólo será posible superar esta doble moral si transformamos el malestar que nos embarga y lo convertimos en un gesto de reapropiación *ch'ixi* del legado histórico profundo que estas relaciones, agonistas y dinámicas, imprimen en nuestra contemporaneidad. Así lograremos confrontar las aporías del presente con las Armas Propias de una retórica anticonquista. *Porque no se puede con la codicia de la plata como ahora; es echarse a perder y morir de una vez.*

Es posible que nuestro trabajo pedagógico siembre una semilla en el espíritu de las estudiantes, una semilla que se convierte en una planta de la cual la actriz tome nuevas semillas que pueda plantar con cada (re)presentación, con cada actuación, con cada creación, con cada ejecución del *esquema dimensional*. La formación de *guerrilla(s) de lo sensible* (Berenstein, 2010: 115) es esencial para que se produzcan las transformaciones necesarias.

La universidad ha sido, históricamente, un espacio amedrentado con la experiencia en este trabajo. Reavivaremos esa beligerancia, esa agitación típica de nuestras universidades en los años 70 y 80 del siglo XX. En el caso colombiano, fue durante este período que nacieron más grupos de teatro, y fue dentro de la universidad pública que lograron fundarse y trabajar.

La universidad sí es un espacio para cultivar, plantar y sembrar. Pensaremos en estos espacios como viveros productivos para que las artistas puedan irse con muchas semillas, que serán plantadas en esos específicos lugares fisurados

y convenientes para cultivar. Similar al pensamiento del grupo *artista* argentino Etcétera, investigado por Ileana (Diéguez, 2014: 128), quien encuentra en la “transformación cultural de la vida y profesan –casi artaudianamente– la expansión de la creatividad como virus que inunde la existencia humana”.

Porque, así como la Universidad puede ser un lugar propicio para cultivar subjetividades que puedan crear acciones de transformación social, las artes han recorrido un largo camino para motivar y estimular las luchas que la humanidad ha enfrentado. Esta motivación y estímulo no solo se manifiesta en la obra de arte terminada, sino también (y quizás mucho más potentemente) en el mismo ensayo de la realidad, como lo propone Augusto Boal (1991), o como lo analiza la historiadora de arte Andrea Giunta (2003: 41):

El laboratorio del lenguaje, de las formas y de los contenidos que el arte re-funda en cada tempo de emergencia, es un espacio (precario, pero no por eso menos potente) en el que también es posible imaginar formas alternativas y necesarias de respuestas frente a toda forma de violencia.

Así, esta combinación entre universidad y arte generaría poderosas pedagogías que propongan otras formas de luchar, existir y (re)existir en estos tiempos de dolores profundos, crisis escatológicas y violencias cada vez más tecnológicas e innovadoramente alienantes.

### *Acciones simples; localizadas*

Teniendo en cuenta que *el grito*, *la fisura* y *la siembra* son propuestas para un camino pedagógico, creo que es necesario mirarlas con el objetivo macro de las transformaciones sociales, pero basadas en acciones simples, pequeñas, localizadas y particulares. Estoy totalmente de acuerdo con la decisión de Catherine (Walsh, 2017: 30): “Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar”.

Los anhelos modernos de querer dominar y apropiarse del mundo entero, además de una política imperialista y globalizadora, nos hacen creer que esta es la única forma de lograr el cambio. Con eso, cualquier otra forma de generar re-

sistencias y luchas parece estar dirigida al fracaso. De ese mismo modo se concibieron las manifestaciones artísticas. En la práctica moderna-colonial, una obra de arte es tal en cuanto alcanza a la masa de la población. El mercado cultural sobreestima los grandes espectáculos e instala en las necesidades de consumo un arte cargado de opulencia, exageración y uso desmedido de recursos. Por lo tanto, borra formas personalizadas e íntimas de relación directa entre la artista/obra y el público.

Por otro lado, existen las *fisuras*, donde las manifestaciones artísticas buscan encuentros personales directos e individualizados, “no necesariamente a nivel de colectividades masivas, sino también de microcomunidades y microencuentros que dan testimonio de las efímeras relaciones con el otro” (Diéguez, 2014: 53) donde es posible distinguir y percibir concretamente a esa otra con quien se dialoga, se intercambia. Esto para Catherine es una posición crítica en la misma frontera o zona liminal que Ileana propone, y que conlleva una “urgencia histórica de construir posibilidades de pensar desde posicionalidades subjetivas y situadas hacia encuentros intersubjetivos de múltiple dirección que intenta ‘dialogar con’” (Walsh, 2005: 31).

Históricamente, el teatro florece a partir de las particularidades de las sociedades, pero también se lo ha alienado para que hable de la humanidad en general, de un patrón, de una fórmula estandarizada de existir. Por lo tanto, su valor particular y dialógico interpersonal se pierde. Sin embargo, podemos seguir insistiendo en la teatralidad como una práctica que resalta su condición de éxito, “de actividad inserta en el tejido de los acontecimientos de la esfera vital y social” (Diéguez, 2014: 18). Estas teatralidades invocadas por Ileana son de una simplicidad que puede ser provocada por la acción en correlación. La teatralidad para mí es tal porque pone la acción teatral en contacto con alguien que está fuera de los procesos escénicos. Esto significa que, con el simple hecho de poner, probar, experimentar, exhibir, representar, presentar una acción teatral ante otra persona o espectador, la teatralidad queda instalada. Y como “toda expresión performativa está en relación o ‘exprime’ una experiencia” (Diéguez, 2014: 44), el simple encuentro con el otro ya marca un evento, incluso si es muy pequeño, que deje una semilla o al menos logre una *fisura*.

De esta manera, los procesos pedagógicos teatrales pueden dirigirse hacia este encuentro, a la práctica en la frontera de las teatralidades y/o de las performatividades que abren un espacio para la experimentación, que permiten un lugar para el encuentro con el otro. La academia también se piensa desde la valoración de luchas pequeñas, localizadas y particulares. Y en sus procesos de formación busca cómo experimentar con los estudiantes este tipo de encuentros que prueban diferentes formas de relacionarse con lo que está de su lado, en lugar de dedicar exclusivamente el tiempo de preparación y entrenamiento a técnicas espectaculares que muestran a los estudiantes un cuerpo proyectado y expandido, dirigido completamente hacia afuera y que espera y está preparado solo para grandes espectáculos.

Para que estas pedagogías, concebidas desde lo particular y lo focalizado, puedan tener lugar, es necesaria una “práctica de teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación” (Walsh, 2013: 23). Esta práctica de teorización debe provenir de las reflexiones de la misma práctica pedagógica.

La docente no abandona la investigación, no se conforma con las fórmulas que se encuentran en las aulas ni en los libros de teoría pedagógica, pero teoriza su práctica basándose en sus propias experiencias. Los conocimientos expresados por otros, en la literatura pedagógica, carecen de todo aporte cuando realmente se aplican sin una práctica propia, una experiencia particular. “De allí que los modelos teóricos no puedan determinar la realidad, que no es pertinente partir de modelos preconstruidos para pensarla, sino de experimentar lo que acontece en la vida cotidiana de una comunidad particular [...]” (Palermo, 2014: 52).

He compartido experiencias con varios colegas docentes que les piden a los estudiantes que traigan sus vidas o miradas a su alrededor como fuente de estudio o inspiración para crear escenas, monólogos y ejercicios teatrales. El concepto, puesto por la profesora argentina Zulma (Palermo, 2014: 71), de “lugar de enunciación” puede describir esta práctica de pedagogía teatral de mirar hacia afuera en la búsqueda de inspiración:

[...] la noción ‘lugar de enunciación’ se entiende como una construcción de subjetividad ligada a la memoria sociocultural es decir a la historia local, sin

dejar de tener en cuenta la incidencia de la historia personal y las experiencias vitales de cada enunciador individual.

Esto, en los procesos de formación teatral, parece muy evidente. La estudiante mira a su alrededor, enfoca su objetivo en alguna historia o hecho local, particular. Entonces habla, actúa, crea, imagina, actúa sobre él, desde el tránsito de lo que esta historia le hace a su cuerpo. Así, la subjetividad se vuelve manifiesta, colocada como un elemento fundamental de la práctica formativa, investigativa y creativa.

Sin embargo, en varias de estas experiencias queda excluido un análisis de estos contextos a partir de una reflexión política y social. Es muy fácil que estas metodologías eliminen el ojo crítico y centren la atención en las formas y las estéticas. Recuerdo varios procesos de este tipo, pero para ejemplificar incluiré uno de mi propio proceso de formación, que continúa repitiéndose.

En el segundo año de graduación, en la materia de interpretación, la profesora propuso el siguiente ejercicio: elegir cualquier lugar de la ciudad, público o privado, parques, calles, oficinas, discotecas, salas de juegos, etc. Al seleccionar el espacio, el grupo de estudiantes debía asistir a él y mirar, escuchar, oler, sentir e incluso probar ese lugar con mucha atención, para luego traer a la escena la esencia que había quedado en nuestros cuerpos y hacer composiciones teatrales con esa memoria. Mi grupo eligió las “galleras”, que es el lugar donde ocurren las peleas entre gallos. Visitamos tres galleras, cada una de las cuales pertenecía a un estrato social muy diferente. Una de ellas estaba en un barrio muy marginal de Bogotá: Ciudad Bolívar. Esa área es conocida por tener solo población de muy, muy bajos ingresos. El lugar era oscuro, pequeño y estrecho. Sentimos una sensación constante de inseguridad, no tanto porque era un barrio pobre y sentimos que podían atacarnos o ir contra nosotros, sino porque muchos procedimientos de la pelea parecían muy peligrosos, como las gradas desde donde miramos la pelea, que parecía que caerían en cualquier momento. La segunda quedaba en un área de clase media, un barrio residencial llamado Villa Mayor. Este tiene un comercio que hace que el lugar sea popular. Era un poco menos estrecho, oscuro y pequeño. No teníamos ninguna sensación de inseguridad y pudimos observar, sin problemas, varios procedimientos de la pelea. El último también estaba en un área de la ciudad de clase media, pero un poco más cer-

ca del norte, donde están los barrios ricos. Es el barrio La Granja. Esta gallera era muy elaborada. Era mucho más grande que las otras dos, tenía gradas muy cómodas y la arena era grande y cuidadosamente marcada: incluso tenía jaulas eléctricas que colocaban a los gallos en la arena, sin la necesidad de que ningún humano entrara al espacio de la pelea. Las personas que frecuentaban estos espacios correspondían exactamente a la estética narrada. Sus comportamientos estaban completamente en consonancia con cada lugar, así como con el volumen de dinero que circulaba en cada uno de ellos.

En nuestro ejercicio pudimos representar la energía, el ritmo, el sonido y el movimiento de estos espacios. Recuerdo que el espacio que proporcionó la mayor cantidad de elementos para la creación de secuencias, movimientos y desplazamientos escénicos fue la gallera de Ciudad Bolívar. El ejercicio fue evaluado satisfactoriamente por la profesora y la clase estaba contenta con el trabajo presentado.

A pesar de la satisfacción con el trabajo, quedó un gran vacío en este ejercicio pedagógico. Los contextos políticos, económicos y sociales que componían cada gallera nunca fueron factores de análisis: nunca reflexionamos sobre las diferencias evidentes entre una y otra, producto de una brecha social y económica. La abismal diferencia y desigualdad entre estos espacios nunca fue material de creación. Lo que parecía tan evidente, nunca fue puesto en escena ni solicitado por la docente. Esto hizo que cualquier espectador pudiera creer que las *galleras* son espacios iguales, donde los gritos, el peligro, los excesos humanos son constantes. La diferencia en la pulcritud, garantía de seguridad y comodidad que tienen quienes pueden pagar por estos privilegios no se ha demostrado en el ejercicio.

Es fácil escapar del análisis contextual de nuestras comunidades en los procesos pedagógicos. Esto se desencuentra con los procesos de capacitación y desaprovecha, de forma imperdonable, el encuentro que los grupos de estudiantes tienen con sus entornos. Necesitamos de estos encuentros en la perspectiva de fortalecer las luchas y evidenciar las realidades. La formación en artes escénicas debe dejar de mirar al mundo solo desde las formas, los colores, los ritmos, los movimientos y, sin dejar de enfocarse en eso, debe esforzarse por observar los contenidos, las jerarquías, los órdenes y las estructuras que hacen único cada lugar y sus formas, colores, ritmos y movimientos.

“Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación” (Walsh, 2013: 31).

Las luchas por concientizar, afirmar y desalienar comienzan con nuestras estudiantes y continúan con los productos sensibles y elaborados que surgen de las facultades, se ponen en contacto con las sociedades y vuelven a los mismos cursos.

Esta propuesta pedagógica se sigue actualizando, refiriéndose y bebiendo de las fuentes de Freire (1987) y Fals Borda (2015) donde, al igual que Catherine (Walsh, 2017: 36), entiendo la pedagogía “como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas, como decía Freire”.

Así, sigo reafirmando una pedagogía de lo local, de lo particular. Donde la universalidad, tan marcante en nuestros centros de formación, es abrumadora hasta el punto de ignorar cualquier otro conocimiento que no se denomine universal o global. Los análisis realizados por Zulma (Palermo, 2014) sobre los conceptos de *multiculturalismo* e *interculturalidad* definen de manera inteligible la relación entre lo universal y lo local. Zulma (2014: 81) critica el *multiculturalismo* porque “el término por sí mismo instala y hace visible una geopolítica del conocimiento que tiende a hacer desaparecer y a oscurecer las historias locales y autoriza un sentido ‘universal’ de las sociedades multiculturales”. Mientras sobre la *interculturalidad*, subraya que

otro es el campo que recubre la noción de interculturalidad, cuya circulación remite a la puesta en práctica de políticas alternativas y de resistencia en el seno de comunidades que buscan la constitución de sus subjetividades. [...] la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro, y de una sociedad otra. (2014: 82)

A partir de los *gritos*, de las *fisuras* y de la *siembra* que constituyen acciones pedagógicas simples, localizadas, específicas y particulares, construyo esta propuesta pedagógica que tiene como objetivo enriquecer los procesos de forma-

ción en artes escénicas, donde los multiculturalismos sean reemplazados por interculturalidades que nutran los procesos. de creación dentro de los programas pedagógicos de teatro.

Creo en una pedagogía localizada, particular y específica que aliente prácticas de(s)colonizantes, que no solo logren contextualizar e involucrar a profesores y estudiantes, sino que también logren llegar tanto a las poblaciones a las que pertenecen docentes y disidentes, así como a las comunidades marginales que no logran relacionarse con la academia y ni siquiera con el Estado.

Los procesos de formación en artes escénicas tienen mucho que colaborar en la transformación y (re)creación de otras formas de vivir, convivir y habitar este mundo. La capacidad de comprender el ser de una manera holística, que no fragmenta ni prioriza la razón sobre los sentimientos, puede ser una actitud de vida que podemos compartir como “atletas de la emoción” (Artaud, 2006). Además, el ejercicio constante de la creación hace posible imaginar/proponer otras formas de relacionarnos, de convivir, de luchar, colocando al teatro como un ensayo de la vida, de la revolución (Boal, 1991).

Por lo tanto, insisto en la creación de *gritos* que deben colocarse en los espacios públicos para abrir *fisuras* y en ellas *sembrar* otro tipo de existencias. Esto me permite ver una propuesta pedagógica que entrelaza lo formativo con lo político y lo creativo, un entrecruzamiento cuyo escenario principal son las particularidades ubicadas en las calles de las ciudades de Abya Yala.