

TOMO
3

TEATRALIDADES DE(S)COLONIALES:
ENTRE LA FORMACIÓN, LA CREACIÓN Y
LA POLÍTICA EN LAS CALLES DE ABYA YALA

PROPUESTAS

MARÍA FERNANDA SARMIENTO BONILLA

 **POLI**
POLITÉCNICO
GRANCOLOMBIANO
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

TOMO

3

TEATRALIDADES DE(S)COLONIALES:

ENTRE LA FORMACIÓN, LA CREACIÓN Y
LA POLÍTICA EN LAS CALLES DE ABYA YALA

PROPUESTAS

MARÍA FERNANDA SARMIENTO BONILLA

 **POLI**
POLITÉCNICO
GRANCOLOMBIANO
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

COPYWRITING

Esta obra, que se compone de tres tomos, propone alternativas pedagógicas para las artes escénicas entrecruzando lo formativo con lo creativo y lo político, con una contundente perspectiva arraigada en los saberes, los sentires, las tradiciones y la situación actual de América Latina, aquí denominada Abya Yala. Para esta parte, *Propuestas*, se realiza una revisión de conceptos como pedagogía, didáctica y propedéutica en los procesos de enseñanza aprendizaje a nivel universitario. También se observa a la Universidad como institución que mantiene órdenes que garantizan el estado actual de nuestra sociedades neoliberales, capitalistas y patriarcales. Sin embargo, a esta observación se le vierte perspectivas y propuestas que ya logran subvertir esos órdenes. Con esa misma lógica las *Propuestas* profundizan en las artes escénicas tanto dentro de la universidad, como su relación con el contexto regional en el que se produce la obra.



© Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano

Teatralidades De(s) coloniales
Formación, creación y política en las calles de Abya Yala
ISBN Digital: 978-958-5142-72-5

Teatralidades De(s) coloniales. Propuestas
ISBN Digital: 978-958-5142-75-6

Editorial Politécnico Gran Colombiano
Calle 61 No. 7 - 66
Tel: 7455555, Ext. 1516
Bogotá, Colombia

Agosto - 2021

Autora

María Fernanda Sarmiento Bonilla

Director Editorial

Eduardo Norman Acevedo

Analista de Producción Editorial

Carlos Eduardo Daza Orozco

Corrección de Estilo

Ana Ximena Oliveros

Diseño y Armada Electrónica

Kilka

Traducción del portugués

Gonzalo Blanco

BONILLA, M.F.S. Experiencias de las Teatralidades
De(s) coloniales: Formación, Creación y Política en las
calles de Abya Yala.

Creado en Colombia

Todos los derechos reservados

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su tratamiento en cualquier forma o medio existentes o por existir, sin el permiso previo y por escrito de la Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.

Para usos académicos y científicos, la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano accede al licenciamiento Creative Commons del contenido de la obra con: Atribución – No comercial – Sin derivar – Compartir igual.

El contenido de esta publicación se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se dé la fuente o procedencia.

Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva del autor(es) y no constituye una postura institucional al respecto.

La Editorial del Politécnico Gran Colombiano pertenece a la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC)

MAPA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

Lo De(s)colonial
como potencia

INFLUENCIAS

EXPERIENCIAS

Levantamiento de autores y
procedimientos para la formación
en artes escénicas en Abya Yala

PROPUESTAS

Fibras para tejer la creatividad en artes
escénicas con perspectivas liminales,
decoloniales y ch'ixi

Laboratorios
teatrales callejeros

Conclusiones colcha
terminada, pero no cerrada

Tejiendo una apuesta
pedagógica

Yo artista en la
experiencia urbana

Por una epistemología
geopolítica de Abya Yala

El espacio público como
expansión del ambiente
de formación en artes
escénicas

REFERENCIAS

APÉNDICES

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
TEJIENDO UNA APUESTA PEDAGÓGICA	23
Mis Tejidos Pedagógicos	25
¿Por qué ser responsable?	29
<i>El grito</i>	37
<i>La Fisura</i>	42
<i>La siembra</i>	49
<i>Acciones simples; localizadas</i>	56
FIBRAS PARA TEJER LA CREATIVIDAD EN ARTES ESCÉNICAS CON PERSPECTIVAS LIMINALES, DECOLONIALES Y CH'IXI	63
Autonomía y libertad como principios pedagógicos	74
Cuerpo como principio de arranque	76
Abya Yala como lugar-de-enunciación	78
El porqué del espacio público: lucha simbólica, sensorial, emotiva y (est)ética	85
<i>Características del espacio público de Abya Yala</i>	95
<i>Exploraciones de la arquitectura en el espacio público</i>	99
El porqué de la necesidad del diálogo con las transeúntes	101
El porqué de los esquemas dimensionales	103
<i>Dimensión de autonomía</i>	103
<i>Dimensión de otro entrenamiento</i>	105
<i>Dimensión de la poiésis discursiva</i>	114
<i>Dimensión de género</i>	120
<i>Dimensión de/en relación</i>	123
CONCLUSIONES: COLCHA TERMINADA, PERO NO CERRADA	133
REFERENCIAS	139



AGRADECIMIENTOS

Durante estos más de cinco años de deambular por las calles de Abya Yala, tanto en la literatura como en mis *sentipensamientos*, me he encontrado con personas, ideas, sentimientos y contradicciones que podrían formar una amplia lista de agradecimientos. Pero como esta obra se compone de tres tomos, me permito repartirlas en cada libro.

Gracias Gláucio Machado Santos, mi querido (des)orientador, que, a pesar de nuestros malentendidos, en estos siete años de vínculo, el intercambio no solo fue académico, sino también político, ético y de amistad. Creo que los dos aprendimos mucho tanto de la una como del otro.

Agradezco a las profesoras juradas examinadoras de esta tesis: Daniela Amorofo, Rilmar López, Maria Thereza Azevedo, Jacyan Castilho y Sonia Ballén. Gracias, maestra María Thereza por tu ímpetu que me lanzó a la creación y amplió mi mirada sobre el espacio público. A la casa que me ha acogido durante más de siete años, el Programa de posgraduación en Artes Escénicas de la Universidad Federal de Bahía, Brasil, también estoy agradecida.

Por último, quiero agradecer a la Editorial del Politécnico Gracolonbiano, por recibir esta propuesta y darle un espacio que colaborará en el mejoramiento del campo epistémico de las artes escénicas.

*Soy parte de quienes alzan la voz para
parar la destrucción de los ríos, bosques y páramos,
de aquellos que sueñan en que un día los seres humanos
vamos a cambiar el modelo económico de muerte,
para darnos paso a construir un modelo
que garantice la vida.*

Francia Márquez



INTRODUCCIÓN

ESTE LIBRO ES UN TOMO DE TRES, que componen la serie “Teatralidades De(s)coloniales: entre la formación, la creación y la política en las calles de Abya Yala”. Los tres tomos son conjuntos de vivencias, conocimientos y *sentipensamientos* que compusieron prácticas escénicas en los espacios públicos de este continente. Estos tomos no tienen un orden preestablecido y he querido mantener una cierta libertad para que la lectora los lea en el orden que lo desea, tanto de un tomo a otro, como en el interior de los mismo. Esto quiere decir, que aunque se encuentren organizados en capítulos dentro de cada tomo, quien lee puede decidir saltar de uno al otro, volver, o realizar el orden dado.

Cada tomo está compuesto por enlaces, que hacen las veces de capítulos. Los enlaces son textos que configuran tejidos conceptuales, sensibles y simbólicos. Cada tomo o conjunto se llamó, respectivamente, Influencias, Experiencias y Propuestas. La lectora debe haberse dado cuenta de que, antes de la Tabla de Contenido, se colocó un dibujo de la trama de conjuntos y enlaces. Este es un mapa que permite conocer los contenidos y sus correlaciones, a modo de no subordinar un conocimiento al otro. Espero que esta propuesta no lineal de lectura venza la verticalidad que un archivo de texto o libro supone.

Por las anteriores razones, se encontrarán algunos párrafos similares en las introducciones de los tres tomos o conjuntos, pues creo necesario realizar los mismos avisos iniciales en cada uno de los libros que componen esta obra.

Otro aviso importante sobre la redacción de toda la obra. En ella se usan palabras con género en el mismo valor. Esto significa que el género masculino no será el único que representará conjuntos. Se utilizan tanto el femenino como el masculino para designar grupos de personas (plural) o para comprender el comportamiento individual de los sujetos (singular). Así, por ejemplo, la palabra actrices se refiere al conjunto de profesionales/artistas de la escena, del mismo modo que la palabra actores; brasileña se utilizará para hablar sobre quién nació en Brasil, con el mismo significado que la palabra brasileño. Además, informo de antemano que utilizaré en esta investigación el nombre de Abya Yala para referirme al continente “latinoamericano”. Abya Yala es el nombre dado por los indígenas Kuna al territorio que conocemos como América Latina, antes de la invasión europea. El pueblo Kuna habitaban los territorios del noroeste de Colombia y hoy habitan el sur de Panamá.

Esta obra, dividida en tres tomos o conjuntos, condensa la investigación producto de mi proceso de doctorado llevado a cabo en el programa de Artes Escénicas de la Universidad Federal de Bahía, Brasil (PPGAC-UFBA) durante los años de 2015 a 2019. El profesor doctor Gláucio Machado Santos fue quien orientó esta investigación y las juradas que aprobaron y nutrieron este proceso fueron las profesoras doctoras María Thereza Azevedo de la Universidad Federal de Mato Grosso, Riomar López y Daniela Amoroso de la Universidad Federal de Bahía y Sonia Ballén de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Después de estos anuncios, me permito entrar en el tema. Aun sin tener plena noción de Abya Yala como concepto, esta ha acompañado mis reflexiones teatrales desde mi pregrado en artes escénicas en Bogotá. Al terminarlo, me di cuenta de que no podía dejar de pensar en dos cosas: en este continente y en el teatro. En mi escrito de finalización del programa, llamado “La actriz, Latinoamérica y otros sacrificios”, investigué los oficios que una actriz de estas tierras debía ejercer. En ese escrito analicé un nivel de formación, seguido de niveles de creación, producción y circulación. Al comenzar la maestría, quise profundizar en estos niveles, pero comencé a darme cuenta de que cada uno de ellos era un universo diferente para investigar. Es por eso que elegí explorar el nivel de formación y, específicamente, un tipo de procedimiento para entrenar, al que he llamado esquemas dimensionales. Con estos esquemas, organicé un laboratorio de investigación en el que propuse que las calles fueran un espacio para mejorar las exigencias de un entrenamiento para actrices y actores. Los esquemas dimensionales se configuraron como prácticas individuales de entrenamiento teatral, en los que se pretendía combinar diferentes habilidades necesarias para el oficio escénico. Estos fueron propuestos como secuencias de movimientos, sonidos, acciones con objetos, textos (voz hablada), ejercicios de diferentes técnicas teatrales, en fin, cualquier material que la actriz considerara necesario ejercitar para mejorar la práctica escénica.

Los esquemas dimensionales, además de ser secuencias de ejercicios concatenados y sin interrupciones en el flujo de energía, fueron el canal para establecer una relación con los posibles espectadores, con el fin de entrenar la relación actriz/espectador que es tan esencial para el teatro. Este fue uno de los objetivos

de la investigación de la maestría: proponer procedimientos en los que se pudiera experimentar el contacto con quienes observan el fenómeno teatral.

Pero ¿dónde buscar personas que puedan desempeñar el papel de espectador y colaborar con los procesos de formación de la actriz? La calle siempre ha estado allí como un espacio para la práctica teatral. Y en ella, la presencia de transeúntes respondió a la pregunta hecha anteriormente. Desde mi experiencia con el teatro callejero hasta la necesidad de usarla debido a la falta de una sala de ensayo, siempre he logrado seguir haciendo teatro gracias a la disponibilidad de este espacio.

Por lo tanto, en la maestría, llegué a la conclusión de que hay varios factores en las calles de las ciudades (Bogotá y Salvador) que amplían las posibilidades de entrenar el oficio teatral: ellos van desde el contacto con los transeúntes en un sentido invisiblemente teatral, que fortalece la relación, hasta las múltiples distracciones que la calle coloca para las prácticas escénicas.

Con el deseo de continuar investigando los espacios públicos de las metrópolis como lugares para la preparación/creación de actrices y actores, y con la necesidad de distinguir en esos mismos espacios de Abya Yala características que puedan nutrir el trabajo teatral, comencé mi investigación doctoral.

En esa investigación me plateé como hipótesis una pedagogía teatral que se estructura en la intersección de los procesos de formación con los procesos de creación a partir de una práctica de(s)colonial impulsada por un contacto constante con los espacios públicos de las ciudades de Abya Yala.

En mi dedicación para hacer efectivo este supuesto, recorrí diferentes etapas metodológicas. En un primer paso, construí una discusión conceptual basada en referencias bibliográficas que determinaron las diferentes definiciones o propuestas epistémicas planteadas. Debido a mi posición política, prioricé las obras producidas en Abya Yala y, de estos autores, di preferencia a las escritoras mujeres. Sin embargo, hay algunas referencias europeas y norteamericanas que algunas veces entran para ser criticadas y otras veces para expandir los temas tratados.

En otra etapa, realicé prácticas escénicas en los espacios públicos de Abya Yala, que inicialmente podrían caracterizarse como investigación de campo. Además, estas prácticas también forman parte del conjunto de procedimientos

metodológicos llamados cartografía social y del particular desarrollo que han tenido en Abya Yala a partir de teorías y prácticas como la Investigación Acción Participativa (IAP) propuesta por el investigador y sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2005) y de las teorías elaboradas por las perspectivas críticas de las ciencias sociales. En la definición hecha por el investigador y profesor colombiano Diego Fernando Barragán (2016: 253), identifiqué el sentido de algunas prácticas de esta investigación, porque la cartografía social colabora para la realización y creación de mapas o gráficos que permitan distinguir los territorios. Además, esta metodología transforma la experiencia vivida en el territorio mapeado en conocimiento pasible de ser registrado. La cartografía social, entendida desde un campo pedagógico, aporta aún más para los análisis de los procedimientos desarrollados en este proceso. Los profesores colombianos Juan Carlos Amador y Diego Fernando Barragán (2014: 134) amplían la actuación de esta metodología al proponer una cartografía sociopedagógica. En su teorización de esta práctica, subrayan la importancia de la acción en la configuración de esta metodología, afirmando que “la acción es lo más importante de cualquier cartografía social, pues los componentes políticos, culturales e interpersonales hacen de la reconstrucción virtual de la realidad una manera legítima de construir mundos posibles”.

Con la intención de reconocer el territorio que definí para esta investigación, metrópolis de Abya Yala, recorrí y experimenté en once ciudades de nueve países de este continente: Salvador de Bahía y São Paulo en Brasil, Guadalajara en México, Bogotá en Colombia, Quito en Ecuador, Lima en Perú, La Paz en Bolivia, Santiago en Chile, Tandil y Buenos Aires en Argentina, y Montevideo en Uruguay. En estas ciudades trabajé los esquemas dimensionales en diferentes espacios públicos con grupos de estudiantes universitarios de artes escénicas, actrices y actores. Además, entrevisté a profesores, directores y coordinadores de cursos universitarios de teatro con el fin de conocer los procedimientos y autores utilizados en la formación en interpretación teatral.

Sin embargo, debo enfatizar que la cartografía social, antes de ser aplicada a “grupos humanos”, fue aplicada en mí misma. Mi experiencia sirvió para obtener un conocimiento del territorio estudiado a través de la propia acción e interac-

ción con los espacios públicos, con las personas que los transitan, y en paralelo a la experiencia de las estudiantes, actrices y actores de cada país.

Aún como un procedimiento metodológico, y muy conectado con lo anterior, se utilizó la propuesta de la profesora e investigadora Ciane Fernandes (2015) sobre la práctica como investigación. Esta propuesta trajo un instrumento revelador para el análisis de las experiencias obtenidas durante este proceso. En su teoría de la práctica artística como “una forma de (des)organizar discursos y métodos”, encuentro una afirmación que califica de una manera especial las investigaciones en el campo artístico y el objeto del arte. La autora afirma que “la práctica artística se convierte en la llave maestra que accede, conecta y/o confronta los otros contenidos, aportando una contribución única al contexto académico, que a menudo se estanca con su exceso de reglas y normatizaciones” (106). Con la experiencia del Abordaje Somático-Performativo, Ciane sostiene la relevancia de asumir prácticas que orienten y dirijan los procesos de investigación (111). Así, tanto la realización de los esquemas dimensionales en las diferentes ciudades del continente como la experiencia con procesos creativos desarrollados en esta investigación fueron entendidas como aportes estructurantes y decisivos, como prácticas que generan conocimientos.

Apoyando mis consideraciones sobre el camino metodológico, creo que es oportuno destacar dos perspectivas que impregnan esta tesis. Primero, trato de comprender y proponer conceptos para eliminar el control colonial y moderno de nuestras sociedades. Este es el llamado giro decolonial y descolonial, articulado por las y los intelectuales de Abya Yala pertenecientes al Grupo Modernidad/Colonialidad (G-M/C). Este giro nos permitiría mirar, sentir, hacer y reaccionar de otra manera que incluya desordenar, destruir, deconstruir nuestros presentes, pero sin la intención moderna de reiniciar todo desde cero, sino más bien de comprender los fenómenos que hoy mantienen el orden en el estado actual. El proceso de descolonización puede ser una acción inicial: la identificación de comportamientos, pensamientos, sentimientos y formas de vida que niegan nuestro ser y que nos colocan al nivel de oprimidas, violentadas, negadas, excluidas, explotadas. Pero, además de estas identificaciones y reconocimientos, se buscan acciones que subviertan estas formas de existencia, pasando del plano de la resistencia al plano de la ofensiva, del combate, a través de acciones

simples, pero muy contundentes, que impulsen transformaciones decoloniales, estructurantes y anti sistémicas.

Otra perspectiva trata al cuerpo como todo lo que permite la experiencia (Larrosa, 2006). El cuerpo no se entiende estrictamente en términos anatómicos, como un conjunto de partes, ni como un aparato con diferentes funciones, según las antiguas concepciones de las ciencias biológicas. Tampoco se entiende en la tradicional dicotomía cartesiana cuerpo/mente. En esta investigación, el cuerpo es mente, pero también es sentimiento, sensación, razón, relación, comunicador: en resumen, es ser. Parto de la afirmación: “no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo” (Le Breton, 2002). Así, en varios enlaces de estos textos, la palabra “cuerpo” podría ser reemplazada por las palabras “ser” o “persona”. El concepto soma (Fernandes, 2015: 13) ayuda a comprender la palabra “cuerpo” utilizada en esta investigación porque, además de percibir en este concepto la integridad del ser desde una perspectiva holística, trae un reconocimiento de las particularidades, costumbres y especificidades culturales con las que cada cuerpo fue configurado/creado/formado. En este reconocimiento, el cuerpo continúa constituyéndose gracias a la identificación con su autonomía y en relación con su entorno.

Ahora, específicamente, en este tomo, *Propuestas*, presento mis conclusiones epistemológicas, prácticas y didácticas producidas por las *Influencias* y las *Experiencias* vividas, corazonadas (Arias, 2010) y sentipensadas (Fals Borda, 2015) a lo largo de esta emocionante, frustrante, reflexiva, amorosa, violenta y enriquecedora investigación. En el enlace llamado “Tejiendo una apuesta pedagógica”, propongo una perspectiva que intenta ampliar el concepto de pedagogía más allá del trabajo para docentes en instituciones educativas, siguiendo los movimientos reflexivos y prácticos que muchas intelectuales, docentes e investigadoras han planteado desde fines del siglo XX, tanto en Abya Yala como en otros continentes. En este enlace, apunto a un trabajo que logre una relación constante entre la responsabilidad política y social que todas tenemos con los procesos de formación, lo cual es una provocación para una política pedagógica descolonial y una pedagogía política decolonial. En el enlace “Fibras para tejer la creatividad en las artes escénicas con perspectivas liminales, decoloniales y ch’ixi”, profundizo la relación entre creación/formación en artes escénicas a par-


tir de tres perspectivas. La de(s)colonialidad ya se ha resumido en la descripción del primer conjunto, Influencias. La perspectiva liminal se basa en la conceptualización hecha por la investigadora Ileana Diéguez (2018: 25), quien la describe como una condición altamente efímera y no jerárquica que pone en crisis las estructuras sociales establecidas. La liminalidad no es exclusivamente algo “intermedio”: ella va más allá del espacio híbrido y busca un espacio de contaminación y caos potencial. La tercera perspectiva utilizada en este enlace está inspirada en los estudios y conceptos de la historiadora y socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (Rivera, 2015), quien construye una categoría de análisis, bajo el nombre de ch’ixi, que permite valorar políticas, sociedades y culturas teniendo como principal referencia la cosmogonía, filosofía, iconografía y política de las civilizaciones andinas existentes desde antes de la colonia. Lo Ch’ixi es una exigencia epistemológica para comprender las relaciones entre las prácticas, comportamientos, conocimientos y sentimientos con la humanidad, la naturaleza y lo espiritual, en las que no existen fronteras divisorias y excluyentes, sino más bien tejidos que se combinan y se tejen.

En el repositorio de la biblioteca del Politécnico Grancolombiano se podrá encontrar los Apéndices de esta obra. En estos hay una transcripción de las entrevistas realizadas en los cursos de artes escénicas, los testimonios de las estudiantes y las actrices que participaron en las prácticas, y las respuestas de las transeúntes que se manifestaron después de algunas prácticas de los esquemas dimensionales.

Finalmente, el objetivo de estos textos es el de reconocer y ampliar el campo pedagógico como un tejido de acciones y propósitos más allá de los muros de las universidades y las escuelas, de la relación maestro/aprendiz o de los conocimientos dados/procesados. La expansión del campo pedagógico, para esta obra, incluye una relación que combina propósitos formativos con creativos y políticos. Al salir a las calles de nuestras complejas ciudades, percibimos que las acciones sociales, las relaciones pedagógicas y los estímulos para la creación eran difíciles de separar o dejar de sentir/practicar con cada experiencia. Lo pedagógico, entonces, comenzó a aparecer como el campo de aprendizaje de y en los espacios públicos. Es el acto de practicar, enseñar, presentar y formar

opiniones políticas, éticas y estéticas. También inspira, crea y recrea los deseos artísticos, debido a la inevitable carga poética que contienen nuestras calles.

Deseo, entonces, que el camino elegido para experimentar estos escritos se sienta de una manera provechosa y emocionante, sea cual sea la emoción, siempre y cuando sea vívida y vibrante.



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, engendraré¹ 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 decolonialidad². 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 Paulo³. 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, conocedoras 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 enlaces⁴, 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 Chile⁵. 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 abrir o encontrar 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 trasformamos 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)

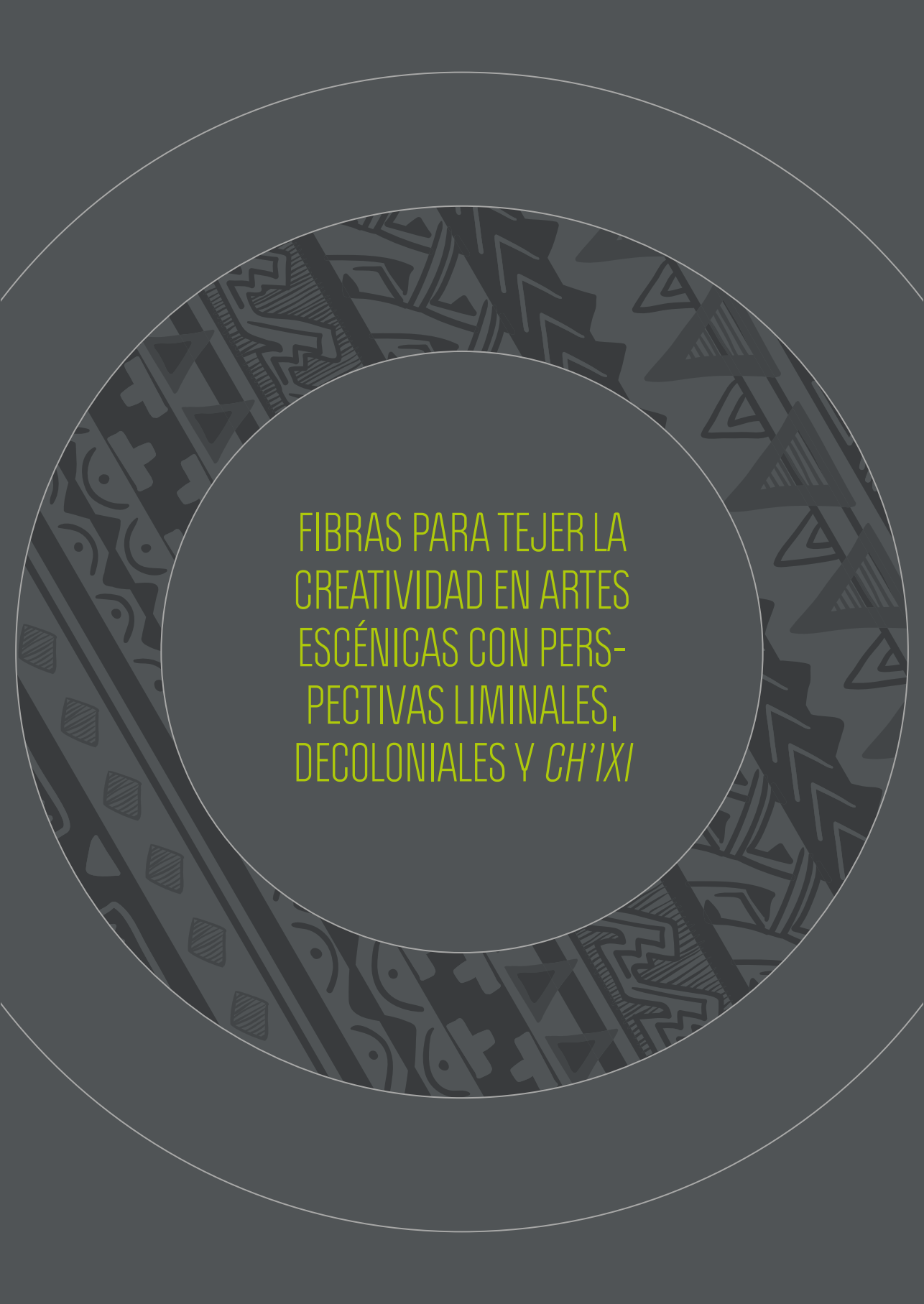
A partir de los *gritos*, de las *fisuras* y de la *siembra* que constituyen acciones pedagógicas simples, localizadas, específicas y particulares, construyo esta propuesta pedagógica que tiene como objetivo enriquecer los procesos de forma-

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.



FIBRAS PARA TEJER LA
CREATIVIDAD EN ARTES
ESCÉNICAS CON PERS-
PECTIVAS LIMINALES,
DECOLONIALES Y *CH'IXI*

CON LA INTENCIÓN DE TEJER VARIAS VOCES para la construcción de una propuesta que beba fundamentalmente de las búsquedas y apuestas realizadas en Abya Yala, entraré más en las conceptualizaciones de las teóricas y activistas que me inspiran en la argumentación de esta tesis. Así, insisto en la necesidad de profundizar el carácter pedagógico como campo que abarca, de manera *ch'ixi*, lo político, lo creativo y lo artístico. En este enlace existe un énfasis por poner la creatividad como una actividad fronteriza entre/con la formación y ética. Reitero la concepción de lo creativo como político y pedagógico, de lo pedagógico como creativo y político y de lo político como creativo y pedagógico.

En esta parte del tejido, tres fibras serán más evidentes. Estas son la decolonialidad lo creativo y lo artístico revisada por Catherine Walsh, la liminalidad escrita por Ileana Diéguez y la apuesta epistemológica aymara del *ch'ixi* propuesta por Silvia Rivera Cusicanqui.

La selección de estas tres epistemes responde a la compatibilidad entre ellas, en varios aspectos, como se irá presentando en las páginas siguientes. Sin embargo, puedo adelantar que la identificación de los tres postulados con la producción, existencia, reconocimiento y valoración de las culturas y formas sociales no occidentales presentes en Abya Yala ya marca un rasgo en común. Otra línea que las conecta es la decisión de las tres autoras en buscar una zona de frontera, de límite y de riesgo para la construcción de sus postulados. Esta línea se define por la reivindicación de lo diverso, en el intento de alejarse de lo unívoco. Las escritoras proponen, por medio de varias metáforas, lugares abigarrados, entrecruzados e inciertos, la firme intención de pensar/sentir/vivir/(re) existir a partir de lo entreverado y turbio, y no desde lo puro y claro. Una concordancia adicional es que las prácticas realizadas o analizadas por las autoras son de origen continental, de Abya Yala. Las tres hablan a partir de la geografía y la geopolítica del continente latinoamericano, que, con todas sus diversidades, tiene muchos vectores que se cruzan y se distancian o se asemejan entre sí.

Tomaré, inicialmente el hilo de lo Liminal. Me interesa por la apreciación de los procesos teatrales que están sucediendo en el continente. Ileana (Diéguez, 2014), en su análisis de algunas manifestaciones artísticas/performativas que tienen lugar en México, Colombia, Argentina y Perú, propone el concepto de lo Liminal como categoría de reflexión de estas prácticas. Este concepto se sugiere

producto de la relación experiencial de la autora con cada grupo y/o artista con quien se relaciona. También lo Liminal se modela a partir de otros autores, tanto de las artes escénicas, como Jorge Dubatti, Miguel Rubio, Santiago García, como de otras áreas del conocimiento, como Victor Turner, Slavoj Žižek, Guy Debord. Por lo tanto, lo liminal construye con cierta complejidad que implica la combinación y el entrecruzamiento de varios factores, todos ellos experienciales. En palabras de Ileana (Diéguez, 2014: 64), lo liminal es percibido como:

[...] tejido de constitución metafórico: situación ambigua, fronteriza, donde se condensa fragmentos de mundos, perecedera y relacional, con una temporalidad acotada por el acontecimiento producido, vincula a las circunstancias del entorno. Como estado metafórico, lo liminal propicia situaciones imprevisibles, intersticiales y precarias; pero también genera prácticas de inversión.

Precisamente estas prácticas de inversión son las que se buscan en esta propuesta pedagógica, percibidas desde la argumentación de lo liminal, hecha por Ileana, logran fortalecer nuestra propuesta, por tener el mismo carácter imprevisible, intersticial y precario de las exploraciones realizadas en los espacios públicos de Abya Yala.

Esta propuesta liminal es muy cercana a la explicación de *ch'ixi* propuesta por Silvia Rivera (2015), ya que para la práctica/pensamiento tanto de lo liminal como de *ch'ixi*, es necesario el espacio fronterizo, intermedio. Silvia construye, a partir del mundo aymara, una categoría de análisis que le permite valorar las manifestaciones políticas, sociales y culturales de las civilizaciones andinas. Desafía las epistemologías tradicionales y occidentales, desde el trabajo que fundó en el Taller de Historia Oral Andina - THAO, en la Universidad de San Andrés (Bolivia), teniendo como referencia principal la cosmogonía, filosofía, iconografía y política de los pueblos quechua y aymara. *Ch'ixi* es una apuesta para comprender la forma compleja en que las culturas que habitan estos territorios existen y re-existen, creándose unas con otras en una relación combinada y no como un producto de la sumatoria que arroja un solo resultado, como es el caso de varios conceptos, entre ellos el *hibridismo*.

Hemos opuesto la idea de lo *ch'ixi* (abigarrado, manchado) a la de hibridez, en el entendido de que el escenario descrito pone de manifiesto una activa recombinación de mundos opuestos y significantes contradictorios, que forma

un tejido en la frontera misma de aquellos polos antagónico. La vitalidad de este proceso recombinatorio ensancha esta frontera, la convierte en una trama y en un tejido intermedio, *taypi*: arena de antagonismos y seducciones. Estos son los espacios fronterizos en los que aflora la performatividad *ch'ixi* de la fiesta. (Rivera, 2015: 226)

Los dos conceptos, liminal y *ch'ixi*, juegan con la metáfora del tejido, dado que esta labor permite reunir diferentes y hasta opuestos pensamientos/prácticas/existencias/ formas-de-ver-el-mundo sin que cada una de ellas pierda su identidad, pero puedan relacionarse, entrecruzarse con las otras. Lo *ch'ixi* contribuye en ese reconocimiento por las subjetividades o identidades particulares.

Ch'ixi literalmente se refiere al gris jaspeado, formado a partir de infinidad de puntos negros y blancos que se unifican para la percepción, pero permanecen puros, separados. Es un modo de pensar, de hablar y de percibir que se sustenta en lo múltiple y lo contradictorio, no como un estado transitorio que hay que superar (como en la dialéctica), sino como una fuerza explosiva y contenciosa, que potencia nuestra capacidad de pensamiento y acción. Se opone así a las ideas de hibridez, y a la dialéctica de la síntesis, que siempre andan en busca de lo uno, la superación de las contradicciones a través de un tercer elemento, armonioso y completo en sí mismo. (Rivera, 2015: 295)

Precisamente esta necesidad, perseguida por Silvia, de salir de lo armonioso y completo en la búsqueda de lo múltiple y contradictorio, vuelve a encontrarse con lo liminal de Ileana (Diéguez, 2014: 26), en el cual se pretende romper las relaciones de poder y poner en crisis las estructuras hegemónicas:

Me interesa insistir en la liminalidad como antiestructura que pone en crisis los estatutos y jerarquías, asociadas a situaciones intersticiales, o de marginalidad, siempre en los bordes sociales y nunca haciendo comunidad con las instituciones, de allí la necesidad de remarcar la condición independiente, no institucional, y el carácter político de las prácticas liminales.

Si entendemos las prácticas liminales como aquellas que quedan al margen, en la frontera y que son *ch'ixi* precisamente por buscar tejer lo múltiple, lo antagónico, lo imprevisible, con la pretensión política de romper la estructura, de poner en crisis los estatus y las jerarquías conocidos hasta ahora, estaremos hablando, también, de reconocimientos descoloniales que irán a una práctica decolonial.

En acuerdo con los señalamientos de C. Walsh para quien, mientras la descolonización es la generación de transformaciones estructurales, la decolonialidad persigue la construcción y la creación de nuevas subjetividades, no la mera superación, inclusión o aún resistencia. (Palermo, 2014: 63)

Con prácticas ch'ixi/liminales en los procesos de creación, podemos generar transformaciones estructurales. Pero, las mismas prácticas elaboradas a partir de los conocimientos, lenguaje y acciones escénicas, pueden crear nuevas subjetividades –acercándose a la acción decolonial – para superar el estado de resistencia o reconocimiento – que sería la descolonización – señalado por Zulma, refiriéndose a los postulados hechos por Catherine W. De esta manera, lo decolonial entra para potenciar este tejido que, al ser un acontecimiento de frontera, da margen para ser abigarrado y turbo, deja de reconocerse con los patrones establecidos como producto de la violencia, la negación y el asesinato de poblaciones enteras y con esto de culturas milenarias, para subvertir el orden y crear nuevas subjetividades y formas de existir.

Lo decolonial tiene aún más para colaborar en este tejido, pues “pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente” (Walsh, 2013: 31) continúa en aquella vía de doble sentido que he citado en algunas partes de otros enlaces. O sea, las construcciones y creaciones de nuevas subjetividades se hacen pedagógicamente en el campo social, en la lucha de los pueblos y de las comunidades. Aprendemos y narramos las nuevas posibilidades de otras formas de existir, pensar, actuar. Pero, también miramos para lo pedagógico con una perspectiva decolonial, mientras transformamos e inventamos maneras de relacionarnos con los conocimientos, tanto creados, como aquellos originarios, desconocidos y subestimados por la academia.

Con lo citado hasta ahora, me permito poner una pedagogía que quede al margen, en la frontera, entre los límites. Esta no se restringe a un solo campo de conocimiento, de comprensión. Tanto el conocimiento como la comprensión pueden venir de muchas partes. Desde diferentes áreas de la academia, *interdisciplinando* las diferentes artes, los estudios sociológicos, políticos, saberes populares y ancestrales y, por qué no, económicos y científicos, incluso de diferentes fuentes de comprensión, saltando entre lo racional, lo sensorial y lo espiritual, es decir, teniendo el cuerpo como ser holístico de comprensión.

Si las manifestaciones artísticas producidas en nuestra época juegan, cada vez más, entre las disciplinas, como dice Ileana (Diéguez, 2014: 22) “El arte de hoy [...] [es] desafío para las miradas ortodoxas que siguen pensando la producción artística por parcelas disciplinarias”, ¿por qué la creación artística debe encajar en el anquilosado, tradicional y estrictamente definido concepto de área en la cual se declaran y establecen los procesos de formación?

Esta propuesta pedagógica buscaría incluir otras fuentes sobre las cuales estudiantes y profesores puedan beber para nutrir los procesos de creación y entendimiento de las artes escénicas como una actividad expandida, abierta y liminal. Sería necesario proponer prácticas escénicas que intenten romper la sistematización tradicional y busquen expresar el conjunto de modalidades escénicas –incluyendo las no sistematizadas por la taxonomía teatral– como las performances, intervenciones, acciones ciudadanas y rituales. (Diéguez, 2014: 18)

Esta misma liminalidad también es entendida como el juego entre las fronteras de la pedagogía, la política y el arte. La pedagogía y el arte tienen que ser políticos, no se puede negar, como ya fue explicado Simón Rodríguez (Puiggros, 2005), Bertolt Brecht (2005), Paulo Freire (1987) y muchos otros. La política necesita de la pedagogía y del arte para andar, transformarse, volver a verse, dialogar, persuadir. El arte debe ser un espacio asumido de lo político y con un carácter pedagógico constante. Estas relaciones entre fronteras pueden ser comparadas con la propuesta de Ileana (Diéguez, 2014: 85), mientras caminamos entre lo política y el arte, entre la estética y ética dentro del oficio artístico:

Si el arte puede ser el espejo que nos regresa la visión de la triple óptica que condiciona al ser, es tal vez por la dinámica intersubjetiva y por su naturaleza fronteriza; no en una dimensión estrictamente estética, sino esencialmente ética. En ese tejido de segregaciones est/éticas emerge lo liminal, ese estado trascendente donde cada gesto es una acción por la vida.

Exigir una pedagogía artística que sea eminentemente ética y formar, en las artes, estéticas que hablen de nuestros contextos, culturas, tradiciones y formas. Esto entra en las prácticas éticas del campo pedagógico, descrito al comienzo del enlace “Tejiendo una apuesta pedagógica” de esta tesis. Estas prácticas pueden alimentar las subjetividades artísticas que logran poner, en sus creaciones, discursos/acciones/provocaciones con una perspectiva est/ética. Este tipo de

artistas podrían ser los nombrados por Ileana (Diéguez, 2014: 136) como *artivistas*, de modo que vinculan acciones simbólicas de la sociedad civil asumiendo sus complejidades est/éticas. Y, finalmente, eliminando la frontera, que el modernismo y el neoliberalismo se empeñan por mantener entre la política, la estética, el arte y la ética:

[...] como si la elaboración estética fuera en detrimento de lo político o como si la proyección política rebajara lo estético. No podría afirmar que el llamado “arte político” sólo tiene valor testimonial. Pienso que todo arte es político. Por supuesto que no se trata de lo político como declaración ideológica, sino de lo político como dispositivo, como estructura o composición del acontecimiento mismo. Lo político como corpus y no como tema. Deberíamos ir más allá del binarismo que separa la “política del significado” y la “poética del significante” como sobrevivencia de las viejas discusiones entre forma y contenido (Diéguez, 2014: 181).

Al intentar imaginar una pedagogía artística que tenga implícita una est/ética, necesito ubicar la poderosa relación entre contexto y procesos de creación. La búsqueda de esa relación con ese contexto, no solo nos acerca a una pedagogía política que sea aprovechada por las estudiantes, sino que también nos hable de una ética y responsabilidad docente. Y, aún más, si la mirada en dirección a ese contexto fuera a partir de las formas, de las poéticas, de los sentires, en fin, de las estéticas, tendríamos un escenario lúdico est/ético. Una vez más, salir del salón de clases parece necesario.

Como ya solicité en el enlace “Tejiendo una apuesta pedagógica” con los gritos, las grietas y las siembras, estar solo en el salón de clases, hoy, limita la creación y esconde el mundo de los grupos de estudiantes que pasan por los cursos de pregrado. Esa praxis tan citada por muchos pedagogos necesitan de contacto real con el mundo y sus luchas. “[La] construcción del conocimiento surge o debe surgir de la práctica, hay una circulación teórica excesiva y poco se difunde de lo que se hace” (Palermo, 2014: 91). Las transformaciones que estas sociedades sufren no deben quedar solo en los análisis de intelectuales y en las grandiosas obras de artistas importantes, como lo indica Zulma. Estas transformaciones se deben conectar con una apuesta pedagógica que vaya más allá del aprendizaje en clase, como lo explica Enrique Dussel (2002: 436):

La praxis de “transformación” no es el lugar de una “experiencia” pedagógica; no se hace para aprender; no se aprende en el aula con “conciencia” teórica. Es en la misma praxis transformativa de la “realidad real” e histórica donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva “concienti-zación (“acción”-en-la-que-se-va-tomando-conciencia-ético transformativa: liberación) [...] Se trata de un proceso realísimo, concreto [...] ético “material”: la vida.

La invitación, hecha por Enrique, es a vivir, vivir en la lucha, en la transformación. Recuerdo mucho a la profesora de la Facultad de Artes ASAB, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Luisa Vargas, que, en el proceso de formación en interpretación teatral, en el segmento donde estudiábamos el género pieza con autores como Anton Tchekhov o August Strindberg, reclamaba al grupo de estudiantes que era necesario vivir para entender a estos autores, que no era posible interpretarlos solo desde la teoría y los textos. Teníamos que conocer el mundo por medio de lo sensible para que los textos de estos autores pudieran ser in-corporados. ¿Cómo entender la impotencia de Olga en las Tres Hermanas (Chejov, 2013), sin saber o al menos estar cerca de la desolación de una población producto de la guerra? Por poner un ejemplo.

La solicitud, aquí, son procesos de conocimiento que pasan por lo vivencial, por la experiencia, no solo como trabajo antropológico, sino como una forma de interactuar con las poblaciones que inspiran los procesos de creación. “[...] lo liminal apunta a la relación entre fenómeno – ya sea ritual o artístico– y su entorno social” (Diéguez, 2014: 24). Este fenómeno es, también, pedagógico. Continúo insistiendo en una pedagogía contextual e insertada en el entorno social, donde se aprenda y se ofrezca conocimiento de ella y para ella. Esta interacción educativa construida aquí es descrita por Ileana (Diéguez, 2014: 44) en la misma dimensión liminal, que está “fuera de la esfera estrictamente sagrada, por el potencial que representa para reflexionar las situaciones escénicas y políticas insertas en la vida social, propiciadoras de tránsitos efímeros, pero a la vez trascendentales”.

Esta inserción en la vida social es lo que puede dar a reflexión de y para situaciones escénicas, en un proceso de creación. Evidentemente, estos procesos necesitan de escenarios que pongan en relación tanto la reflexión y creación, como la transformación.

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos [...] engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. (Walsh, 2013: 29)

Esta concepción pedagógica hace que estudiantes y docentes, mientras colaboran y aprenden de las comunidades y sus formas de luchar y existir, produzcan otras metodologías que amplíen y potencialicen esas descolonialidades. Así, la pedagogía no es entendida en la simplicidad del aprender/enseñar, sino en la compleja relación entre aprender/interactuar/transformar/ofrecer/descolonizar/decolonizar, o, como es señalado por la escritora y activista lesbiana, Jacqui Alexander (2005: 7 citado en Walsh, 2013: 29):

Pedagogías entendidas de manera múltiple: como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización.

Permanecer en los límites marginados implica permanecer en espacios de tensiones, de conflictos, donde “La liminalidad es una especie de brecha producida en las crisis” (Diéguez, 2014: 38). Crisis necesarias para advertir comportamientos ya normalizados que nutren formas de relacionarnos que niegan nuestros más profundos anhelos, sueños y voluntades. Crisis indispensables para “producir la descolonización del saber único que el poder a naturalizado, al concretar una profunda crítica a la modernidad que genera subjetividades “enjauladas” en la desvalorización de los saberes otros”. (Palermo, 2014: 63).

En los procesos de formación, es necesaria una continua acción creativa, pero esta acción no tiene que ver solo con la innovación, con la originalidad o la novedad. La creatividad también es necesaria para saber poner aquellos saberes que fueron subestimados por la academia y que hoy son necesarios en todas las dimensiones de la humanidad. Es indispensable algo más que una “Ecología de los saberes” (Santos, 2013: 473) que pretende traer los otros saberes para dentro de la academia, haciendo de ella un “espacio público para el interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin estar

exclusivamente en el papel de aprendices”. Y, sí, es necesario que estos grupos sociales intervengan en los espacios académicos, pero la universidad no debe ser el único espacio donde aparezca una *ecología de los saberes*.

Existen otros saberes que no entran a las universidades, a pesar de que estas sean “espacios públicos”. Estos otros saberes deben ser valorados en sus contextos y en sus actitudes de luchas, donde realmente tienen pertinencia. Son las mismas prácticas, de los muchos pueblos valiosos y sabios, en los que se debe tener una experiencia pedagógica. No en la relación de la actividad extracurricular donde escuchamos cómo los pueblos indígenas cuidan los árboles, o cómo los pueblos afro nos enseñan a vivir a partir de la música y el movimiento. No son solo aquellas prácticas que parecen muestras de una feria artesanal. No es solo reutilizar los saberes de una forma superficial y decorativa, sino entender, en el mismo contexto de los conocimientos, las formas de luchas que han permitido sus existencias a pesar del ataque sistemático y continuo contra sus sabidurías y cosmogonías.

Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías — las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs⁶, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (Walsh, 2013: 25).

Nuestra Abya Yala, triste, pero valiente, todavía continúa teniendo escenarios de lucha y rebeldía, donde es posible participar para aprender. En estos espacios existe una memoria que es fundamental para otros procesos de creación, para otros horizontes pedagógicos. La universidad no puede continuar con el trabajo fácil y mediocre de extraer las memorias de diversos pueblos de sus contextos para colocarlos dentro de la pipeta del laboratorio, es necesario relacionarse con estos conocimientos en la misma relación que con sus territorios. Esa memoria está viva, no es una pieza de museo, ella sigue hablando del pasado para explicar el presente y planear la transformación del futuro. “La memoria colectiva

6 El uso del “x” (“secuestradxs”) va en consonancia con el lenguaje desobediente y militante, promovido de manera particular por los y las zapatistas, que pretende señalar la co-presencia femenina y masculina, y de hombres y mujeres.

ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2013: 26).

Precisamente, son estas las transformaciones pedagógicas que busca esta propuesta. No pretendo solo un cambio en los contenidos o referencias de los cursos, sino una transformación profunda en la misma esencia pedagógica, donde los conocimientos sean descolonizados y las prácticas sean liminales, *ch'ixi* y decoloniales. Donde el saber tenga un *aprehender* a partir de la *aprehensión* sensorial y espiritual que pueda hacer relaciones más inteligibles entre lo impuesto por la colonia y la transmutación hecha por las civilizaciones andinas, como las descritas por Silvia (Rivera, 2015: 228):

Los unos entendieron su tarea como la de dominar y extirpar. Los más la entendieron como un gesto de restitución y reconstitución. Los unos trajeron cultos sincréticos ya hace muchos atados a la letra de la palabra divina y a la escolástica de un Dios patriarcal. Los más transitaron por los siglos coloniales y postcoloniales caminando, bailando, produciendo la vida sobre esa densidad semántica inscrita en el paisaje, en el cosmos, en el/la pacha.

Para lograr mirar con sabiduría las formas de existencia de *Los más*, son necesarias prácticas de inversión. Precisamente, la “liminalidad tiene textura política por implicar procesos de inversión de estatus. Es una estructura, un ‘espacio potencial” (Diéguez, 2014: 167), donde las relaciones docentes/estudiantes, sur/norte, salón-de-clase/calle, pueden tener otro tipo de interacción. De nuevo, la misma práctica artística puede transferir procedimientos para el plan de lo pedagógico. Los grupos de teatro de nuestro continente han experimentado diversas formas de creación, donde las jerarquías son cuestionadas y transformadas, dando paso a otro tipo de relaciones. Me permito citar la narración de Ileana (Diéguez, 2014: 71) sobre las formas de producción del relevante grupo de teatro peruano Yuyachkani:

La figura del director ha sido más la de un conceptualizador o coordinador general, no se trata de negar su función, sino de otra manera comprender y practicar las relaciones entre los miembros del colectivo. La creación es concebida como resultado de las colaboraciones e indagaciones de cada uno de los participantes, lo que supone la negación de una estructura vertical vigilada por un director y, en cambio, el desarrollo de relaciones horizontales y colaborativas entre todos los integrantes.

Las inversiones necesarias en el salón de clases pueden comenzar con la des-jerarquización de la figura del docente. Este ya no es aquel que dicta y decide para toda la clase. El docente puede tener este mismo rol de coordinadora general, como sucede en Yuyachkani y otros grupos de Abya Yala.

Autonomía y libertad como principios pedagógicos

Mientras la docente deja con mayor autonomía a los grupos, estos encuentran una libertad que les permite construir desde sus propias subjetividades, donde sus contextos se vuelven relevantes en los procesos de creación. Este es un proceso en el cual, como se analizó en el enlace “Laboratorios Teatrales Callejeros” en el caso de São Paulo, la autonomía debe ser provocada y la libertad debe venir por conciencia propia, para que sean una necesidad y no una imposición.

Las prácticas pedagógicas, propuestas en esta tesis, necesitan de la autonomía por parte de las estudiantes. Ya no importa solo lo que viene del exterior, lo que la academia ofrece, también es indispensable la vida, los anhelos, las necesidades y el trayecto que la estudiante tiene y que la motiva a continuar con la labor escénica.

En varios de los testimonios de los actores que participaron en los Laboratorios Teatrales Callejeros y, específicamente, en los comentarios de Gioconda en Quito, Bárbara en Santiago de Chile y Edgardo, Abril, Felipe y Gabriela en Tandil, la ejecución de los esquemas dimensionales genera una sensación de libertad. Esta sensación es producto del desapego de la presentación, representación, performatividad o cualquier pretensión espectacular. Como el esquema posibilita un espacio de prueba, las tensiones que generan las pretensiones de manifestarse, expresar o contar un discurso elaborado se desvanecen. En su práctica, la actriz se emancipa de la presión de la “obra de arte”, del discurso elaborado y da lugar al error, a la equivocación, necesarias para que el esquema sea, efectivamente, un espacio de prueba y falla. Además, su ejecución frente a ojos extraños y espacios abiertos que simulan un escenario, otorga a la actriz la emocionante sensación de exhibición propia de la práctica escénica. Es como estar sin ser. Estar elaborando un discurso, sin que lo sea todavía. Estar ensayando un

movimiento, gesto o sonido, sin que tenga que significar algo. Estar probando un objeto, sin tener que estar inmerso en una narrativa. Estar hablando con alguien, sin querer decir o comunicar algo.

Los testimonios de las estudiantes que hicieron el Laboratorio y que sintieron ese autodescubrimiento que les permitía interactuar con el otro en una (re) presentación libre, narraban una sensación de liberación, pues además de sentir una práctica diferente en el mismo ejercicio escénico, las liberaba de todas aquellas comodidades que hay en las universidades y que solo logran dar una falsa seguridad, que bloquea otras formas de relaciones. Podemos observar, con este tipo de (re)presentación “como la teatralidad nos desbordan, y esta desacotación, este “exceso” produce un profundo malestar para las academias acostumbradas a taxonomizar y acotar” (Diéguez, 2014: 183).

Con el propósito de no fijar nociones, y más bien ver cómo estas se transforman, con el objetivo de escapar del vicio de taxonomizar y la delimitar, el concepto descrito en mi tesis de maestría (Bonilla, 2014: 74) llamado como “exactamente similar, infinitamente distante” gozó de cambios producto de las relaciones entre los practicantes y contextos sociales. En esa investigación se propuso que

La idea central es que, al ejecutar el esquema, el actor adquiere un estado diferente de cómo es en su vida cotidiana, sin embargo, esta diferencia es muy tenue. Por lo tanto, él altera delicada y sutilmente su naturaleza. [...] La repetición del esquema ayuda a la actriz a apropiarse de esta nueva naturaleza que parte de sí en la relación con la calle y ahí es donde aparece lo exactamente similar e infinitamente extraño. (Bonilla, 2014, p. 74).

La transformación es sutil y tenue, como lo dice el propio concepto. Aunque la actriz continúe modificando su comportamiento habitual, como es apenas lógico en cualquier actividad escénica, esta modificación no la coloca a una distancia infinita, ni del otro con el que está relacionada (sea actor o transeúnte), ni de su propio comportamiento cotidiano. Saber que puede ser ella misma en cualquier momento del esquema o que puede representar, presentar, imitar o performar otra, brinda la sensación de libertad que intento definir. El esquema debe ser tan flexible que la actriz pueda incluso hablar cotidianamente con alguna persona en la calle que esté tratando de venderle una tarjeta de crédito, como le ocurrió a Rocío en Buenos Aires, o con algún niño que pregunta qué está pasando, recordan-

do el caso de Ezquiél en Tandil. Esta flexibilidad de replicar con la respuesta que aparece en el momento no solo da libertad como ofrece información a la actriz sobre el propio ser que ante ciertos estímulos de una forma u otra.

Así, invertir o desestructurar las relaciones tradicionales del salón de clases otorga a los procesos pedagógicos varias descolonialidades. Por un lado, hace que la estudiante se sienta libre para explorar sus propias acciones que, por el afán de la academia de poner a todos los estudiantes en el mismo camino, desconoce las búsquedas y necesidades de cada persona. Por otro lado, da una autonomía que ayuda en la construcción de subjetividades alejadas de patriarcalismos estructurales que necesitan siempre de alguien que diga qué se tiene que hacer, desde el padre, pasando por el profesor, el esposo, el alcalde, el presidente, etc. Con sujetos autónomos que sepan lo que deben y quieren hacer, estaríamos cerca de una humanidad menos resentida y mucho más libre y respetuosa con los anhelos y libertades de las otras personas.

Cuerpo como principio de arranque

Más inversiones, simples y profundas, pueden tener espacio en los procesos de creación en artes escénicas. En la formación clásica teatral de finales del siglo XX el material sensorial y emocional era considerado solo después de un proceso mental, estudio del texto a escenificar y el reconocido trabajo de mesa. Los sentidos y las emociones eran posteriores herramientas que solo eran posibles por la vía de lo racional. El texto ya estaba hecho y el cuerpo era el vehículo para que este se manifestara. El trabajo de la actriz era reproducir los pensamientos de dramaturgos y directores. Esto fue cambiando en la escena de Abya Yala con la misma pretensión de transformar las formas organizativas en los grupos de teatro, producto de la relación con los movimientos sociales que ocurrían en cada país. Varios grupos del continente (La Candelaria, TEC, Yuyachkani, Malahierba, Escambrai) luchaban por sociedades más democráticas, buscando que no hubiese una dictadura en su funcionamiento interno, es decir, con un director como único representante y tomador de las decisiones del grupo. Producto de estas reflexiones, el trabajo de la actriz adquirió mayor importancia, hasta el

punto en que este pasó a ser el motor de los procesos creativos. Fue el trabajo desde el cuerpo y la acción en escena lo que disparaba el proceso creativo, y ya no un texto dramático preseleccionado. El grupo peruano de teatro Yuyachkani me permite poner un ejemplo de este tipo de relación: “La noción de escrituras escénicas que caracterizan las producciones de este colectivo, acentúa la praxis corporal como productora de textualidad, sin necesidad de que se represente fehacientemente un texto previo” (Diéguez, 2014: 71).

Necesitamos aumentar la autonomía creativa en los procesos de creación de interpretación teatral. Necesitamos actores que no solo hablen, sino que también escuchen, aprendan, comprendan y creen a partir de las textualidades de sus cuerpos. Tal vez sea pertinente en nuestros cursos una actitud más pedagógica/performativa, entendiendo por esta un “aspecto fundamental de la teatralidad, en tanto ejecución o puesta en práctica de imágenes a través del cuerpo del actor. Lo que en el teatro se ha denominado ‘texto performativo’ implica una escritura, gestual, una práctica corporal” (Diéguez, 2014: 31).

¿Quién más pertinente que la pedagogía teatral para crear procesos creativos donde sea lo sensorial y experiencial quien lidere las acciones en los salones/ calles de clase? Es a partir del cuerpo que podemos incorporar otros saberes y producir otras subjetividades, o al menos ser inspiración para las transformaciones. ¿Cómo es posible que, existiendo toda una esencia sensorial y emocional como *ethos* de nuestro oficio, prioricemos la práctica racional en nuestros procesos de creación? Es posible, porque tenemos una existencia marcada por la racionalidad que necesita de mucho trabajo para ser descolonizada, existencia que todos los días y en todo momento toca nuestras puertas, está cantando en nuestros oídos, está alimentando nuestra hambre e incluso, entrando en nuestras camas. Es una

afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder (Walsh, 2013: 26).

Aunque el trabajo necesita de mucha fuerza, paciencia y perseverancia, nosotras, en la creación artística, tenemos ciertas ventajas que pueden hacer que

el camino sea factible para ser descolonizado y, aún más, para proponer metodologías, acciones, imágenes, símbolos y sentires descolonizados. Para nosotras, como docentes/investigadoras/artistas, es más posible crear/experimentar “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013: 28), no solo por el regocijo de ser profesionales en el entendimiento de las pasiones humanas, también por el compromiso y la responsabilidad con nuestro devenir, pues “como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (29). La práctica de los esquemas dimensionales abre posibilidades para varias pequeñas luchas sociales y políticas. El hecho de tener un cuerpo femenino que, a partir de su ejercicio pedagógico, agrieta el comportamiento impuesto en la calle, combate toda lógica machista, solo por poner un ejemplo.

En esta apuesta pedagógica, el cuerpo/ser debe entrar urgentemente como principio, como motor de arranque que comienza la práctica del *corazonar*, según lo propuesto por el investigador y músico ecuatoriano Patricio Guerrero Arias (2015: 505), que pretende ampliar, como en esta tesis, el ejercicio epistemológico sobre lo pedagógico. En sus proposiciones, el cuerpo no es solo principio, es base, es estructura, es esencia:

Es imprescindible empezar a construir un saber corporeizado, pues la realidad se inscribe en el cuerpo y el cuerpo habla; que aprendamos a mirar la realidad, no sólo desde los dos externos preceptores que priorizó el positivismo, como criterio de verdad y objetividad, la mirada y el oído; pues si pretendemos comprender la totalidad del sentido de la realidad y la existencia, es necesario incorporar la totalidad de los otros sentidos, la totalidad del cuerpo, como posibilidades de conocimiento.

Abya Yala como lugar-de-enunciación

El trabajo de campo de esta investigación me trajo muchas satisfacciones, una de ellas fue el encuentro con Abya Yala. Viajar por algunas ciudades capitales del continente me dio otro conocimiento sobre nuestro territorio que, jubilosamen-

te, reafirma y sustenta esa idea de una compleja, rica, diversa y múltiple Abya Yala. Además, también pude confirmar – lo ya intuido desde la investigación de la maestría – que los espacios públicos de las ciudades de este continente son poderosos y fructíferos territorios para el ejercicio pedagógico y creativo. Así, *sentipienso* (Fals Borda, 2015) a Abya Yala, como lugar de enunciación, según lo definido por Zulma Palermo (2014: 71) y referenciado en el enlace “Tejiendo una apuesta pedagógica”.

Sin embargo, espero que la lectora no confunda mi júbilo con la imagen de una América Latina feliz, plena, armoniosa y justa. Aunque en nuestras calles los momentos de alegría y relajación sean fáciles de encontrar, este viaje evidenció las profundas violencias raciales, patriarcales y coloniales que sufren las poblaciones *abyayaleras*, que conocía por la literatura, por mi experiencia en mi país y en Brasil. Puedo afirmar que la desigualdad y la injusticia son mucho más evidentes que ese espíritu efervescente y carnavalesco latinoamericano. Y no es para menos, quiero recordar y subrayar a esta otra/misma Abya Yala que difícilmente tiene algún rincón donde las diferentes violencias no existan, como lo dijo Catherine (Walsh, 2005: 18)

[...] la colonialidad es constitutiva de la modernidad, es decir que la modernidad en general, pero particularmente con relación a América Latina, no puede ser entendida sin tomar en cuenta sus nexos con los legados coloniales y las diferencias étnico-raciales que el poder moderno/colonial han producido en esta parte del mundo.

Sí, entender a Abya Yala sin las profundas heridas coloniales que la conforman es no entenderla. Precisamente, son esas lesiones las que construyen estas subjetividades que vislumbran las calles, hierven en cada plaza, gritan con sutiles estímulos. Son esas mismas llagas las que no silencian a las personas, haciendo que, en cada ciudad, las luchas se perciban sin mayor esfuerzo. Sí, Abya Yala es un territorio donde la colonialidad-modernidad ha forzado identidades racistas, machistas, profundas y orgullosamente capitalistas, pero, también, es un continente que logra enseñar al mundo formas de lucha, resistencia y rebeldía, aun sabiendo que este mismo poder colonial-moderno trabaja, por todas las vías, para que estos conocimientos no se difundan. No es Abya Yala, son Abya Yala. Este continente nunca podrá entenderse en singular, en unívoco. Logra te-

ner tanto la modernidad capitalista que se apodera de las sociedades, como logra alimentar las luchas más valientes y arraigadas, por lo cual, como lo expresa Catherine (Walsh, 2005: 16), tenemos que

[...] localizar América Latina como espacio histórica y epistemológicamente programado [con] conocimientos fabricados y producidos por la modernidad (Mignolo en Walsh 2002a), pero también a las luchas sociales, culturales y políticas de sujetos cuya existencia y producción intelectual han sido negadas o limitadas al frente de los patrones del poder establecido por el mismo patrón moderno-colonial.

Pero, no solo la producción intelectual ha sido negada, la producción artística y las manifestaciones culturales han sido ocultadas, limitadas, censuradas e incluso asesinadas. Aunque exista un tipo de cultura y ciertas producciones artísticas que cuentan con la protección de los estados y cuya tarea es alimentar a una hermenéutica nacionalista, en Abya Yala existen sectores de arte y de cultura que, de la misma manera que las comunidades organizadas contra-hegemonicamente, denuncian y alimentan las luchas descoloniales que surgen por el continente. Puntualmente, Ileana (Diéguez, 2014: 25) exalta la labor teatral del continente, afirmando que, “Si hay un lugar en el mundo donde el arte del teatro y su práctica juegan a diario una función política, social y cultural relevante, ese lugar es Latinoamérica”.

Las artes escénicas y, específicamente, las manifestaciones teatrales han hecho y narrado una historia de lucha en este continente. Paradójicamente, el teatro, en los países de Abya Yala, es una de las áreas artísticas que recibe menos presupuesto de los estados. Creo que esto se debe a la poderosa denuncia que los gobiernos ven en la mayoría de las producciones de los grupos de teatro. A pesar de esto, las personas en el sector teatral continúan creando, organizándose y presentando sus trabajos con una actitud valiente, con autogestión y con la necesidad imperiosa de no callar frente a las innumerables violencias e injusticias que nuestros pueblos viven a diario.

El nacimiento de los diversos grupos teatrales en Colombia, Argentina, Perú, Brasil, que lograron ganarse espacios propios reconocidos y apoyados por sus públicos, al margen de cualquier apoyo o compromiso institucional, han sido y son todavía importantes núcleos de cultura viva, referentes esenciales para

todo estudio en torno a los procesos culturales en cualquiera de esos países.
(Diéguez, 2014: 29)

Las búsquedas de las artistas escénicas del continente no solo permanecen en las retóricas halladas en los años 70 y 80 del siglo XX, estas han encontrado otras poéticas y estéticas. Muchos de ellas, en diálogo directo y de una forma *ch'ixi* con lo que subyace/cruza/transita/habita por nuestros pueblos, por nuestras ciudades, priorizando formas presentes en el territorio y, por lo tanto, colocando otra hermenéutica que enriquece la identificación simbólica de las comunidades. Esto fue observado en mi recorrido por las ciudades de esta Abya Yala. También fue considerado por Ileana (Diéguez, 2014: 29), además de descubrir que, en la propia producción del teatro, existe una búsqueda por el encuentro con el otro, por el trabajo colectivo: “En América Latina la necesidad de mantener vivo el teatro como acto de convivencia, como espacio de diálogo y encuentro, fue decisiva para la búsqueda de nuevos temas, formas de escritura y de producción escénica”.

Estas existencias, presentes y comprometidas, son más que necesarias en los procesos de creación de las artes escénicas. Las estudiantes deben reconocer la importancia y el arduo trabajo que hacen los grupos y colectivos teatrales en Abya Yala. Esto tiene que pasar por el recorrido pedagógico. Continúo reclamando en Bogotá la poca o nula presencia que tienen el Teatro de La Candelaria y el Teatro Experimental de Cali (TEC) en las carreras de artes escénicas, sabiendo que ellos representan “una teatralidad que ha sido pionera de muchos cambios y proposiciones en este continente” (Diéguez, 2014: 139).

Mirando con mayor atención los procedimientos que tienen los grupos de teatro de Abya Yala, podemos encontrar otras pedagogías que nutren a la estudiante/actriz en una perspectiva decolonial a partir de “la reconstrucción radical de seres, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas” (Walsh, 2005: 24). Es con estas condiciones, radicalmente diferentes de la existencia y el conocimiento, que muchos grupos de teatro latinoamericanos trabajan. Como ya se mencionó, la des-jerarquización de la producción teatral en este continente trajo una forma diferente de entender y hacer el trabajo de la actriz, hoy, en los grupos de teatro.

implica otras formas de participación en el proceso creativo, especialmente para el actor que ya no es *interprete* de un personaje, sino *creador* de una entidad ficcional, cocreador del acontecimiento escénico o incluso *performer* que trabaja a partir de su propia intervención o presencia, condición que caracteriza a los practicantes de las teatralidades que nos interesan. (Diéguez, 2014: 31)

En este continente, se ofrece un escenario donde la actriz deja lo tradicionalmente marcado en su labor y puede jugar, tanto dentro como fuera de la escena, puede poner textos o sacarlos, puede representar y al mismo tiempo presentarse. Su presencia en la escena latinoamericana contemporánea es hoy más relevante que nunca. En esta vía, deben existir pedagogías que brinden mayor autonomía e interdisciplinarietà al trabajo actoral, porque lo que pide la escena de Abya Yala está en la base misma del trabajo del actor.

La fuerza teatral del continente también se dejó en las calles y en las interacciones con las transeúntes de los espacios públicos de las ciudades *abyayaleras*. En estas, parecería que “la interferencia de la frontera entre espacio estético y real [...] son indicadores de los notables cambios que han estado ocurriendo en el ámbito de las artes escénicas en este continente” (Diéguez, 2014: 23) y que se manifestó en las relaciones que las participantes de los Laboratorios lograron establecer. En estas relaciones, muchos de los estudiantes pudieron sentir esta práctica performativa donde, incluso haciendo una actividad de entrenamiento, la interacción tanto con espacios como con las personas bailaban en lo liminal, en las fronteras entre representación y presentación, entre entrenamiento y espectáculo, entre denuncia y poesía.

De diferentes formas, las diversas características de Abya Yala aparecieron en estas experiencias. En algunos casos, los contrastes entre una ciudad y otra fueron tan evidentes que reafirmaron la idea de que Abya Yala son y no es. Como fue relatado en las experiencias de los laboratorios, ciudades como Tandil y Montevideo mostraron relaciones con transeúntes, muy frías y pobres, completamente diferentes del resto de las ciudades. También tuve una sensación similar con la práctica en Buenos Aires, pero esta apreciación se debió más al comportamiento globalizado típico del centro de la ciudad, que por otras razones. Incluso con la imposición comportamental, logramos percibir que, si

esas transeúntes estuvieran en un lugar un poco más popular o que se sintieran como en sus barrios, la indiferencia sería menor.

Tanto en Argentina como en Uruguay, la certeza de ser descendientes de europeos aparece en cada charla cuando el tema es América Latina. Existe un imaginario poderoso, certero y difícil de contradecir acerca de sus nulas raíces indígenas o africanas. Todas las personas de estos dos países con los que hablé conocían perfectamente su procedencia europea, algunas negaban tener raíces diferentes y otros dudaban, pero no tenían información, ni estaban interesados en saber si había otro tipo de descendencia, como se puede leer en las entrevistas realizadas en Santiago de Chile, Tandil, Buenos Aires y Montevideo, analizadas en el enlace de esta tesis “Levantamiento de autores y procedimientos para la formación en artes escénicas en Abya Yala”. Esto es fácil de creer, especialmente cuando se observa la distribución y el uso del espacio público en Tandil y Montevideo. La tranquilidad vivida en esos lugares, para mí, como colombiana, llegó a parecer, por algunos momentos, desesperante. La monotonía en las calles hacía de las prácticas algo aburrido, sobre todo en Tandil. Los vendedores ambulantes, conversaciones con volumen alto, risas exageradas, gestos misteriosos o pícaros eran inexistentes. En Montevideo me quedé todo el tiempo en la parte central de la ciudad, lo que me impidió explorar otras zonas donde la excusa del comportamiento globalizado no pudiera argumentar las actitudes. Sin embargo, la visita al Barrio Sur, debido a que asistí a un ensayo de una Cuerda de Tambores de candombe, me permitió ver otro Montevideo que no es muy conocido. En ella, la riqueza cultural era obvia gracias a la ascendencia africana. El candombe no tiene cómo borrar esa raíz. Y las actitudes en torno a esa manifestación me mostraban personas que podía relacionar con otros puntos de este continente. Aquellas mujeres de ese barrio eran más parecidas a una cubana o colombiana que a las montevidéanas que observé en la capital uruguaya. Estas zonas entran en el conjunto que yo defino como Abya Yala, donde “la interculturalidad construye un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición social distinta tanto del conocimiento como de existencia”. (Walsh, 2005: 25). En aquel barrio, era completamente perceptible cómo otra existencia se vivía. Esa otra existencia entregaba a los habitantes un poder comunal distinto al del resto de la ciudad.

Este espacio de la fiesta, del carnaval, continúa manteniendo una subversión de la vida, donde quien tiene el poder es aquel que no es reconocido, visible en la vida pública. Es evidente como “lo carnavalesco pueda llegar a ser contestatario, disociador de convenciones, destabilizador, incluso en su dimensión teórica” (Diéguez, 2014: 63) y también en la dimensión pedagógica, pues estando en esas calles, sintiendo el poder de esa comunidad en medio de un ensayo, las ganas de experimentar el ambiente sensorial que el ritmo de los tambores y los cuerpos de mujeres y hombres despiertan, seguramente, enriquece un menú escénico y muestra otras formas de comprender/aprender/incorporar esas sabidurías y conocimientos que se transmiten/pasan cuerpo a cuerpo, a través de los sentidos y no de la razón. Aquellos cuerpos expresivos, cargados de emociones, llenos enteramente de símbolos, ofrecen nociones necesarias para el oficio teatral en Abya Yala. Y estos cuerpos tienen esas potencialidades por ser mucho más que poblaciones alegres. Parecen un cuerpo grotesco, según la definición de Ileana Diéguez (2014: 61) en la que afirma que ese cuerpo “pertenece al sistema de imágenes de la cultura popular [...] donde se integra lo cósmico, lo social y lo corporal”- Experiencias de este tipo alimentan un ejercicio pedagógico que atraviesa por muchas más dimensiones que las que se encuentran en un salón de clase.

Sí, Abya Yala es una poderosa y diversa sala de aprendizaje, fuente de creación y un escenario lleno de espectadores con la mejor y más refinada crítica que se puede encontrar.

De esta forma, puedo continuar afirmando que, aunque en este continente existan ciudades que están organizadas de una manera muy precisa y planificada, todas las capitales por las que pasé tienen una(s) zona(s) que guarda(n) el *ethos*, la esencia de lo que hemos definido por Abya Yala. En estas zonas, la herencia, existencia y relación *ch'ixi* afloran, llenando todo el espacio, desde el uso de este hasta los comportamientos, actitudes, gestos y acciones de quienes los habitan y también transitan.

El porqué del espacio público: lucha simbólica, sensorial, emotiva y (est)ética

Con la experiencia vivida en los Laboratorios Teatrales Callejeros, puedo afirmar que los espacios públicos de las ciudades de Abya Yala ofrecen muchas decolonialidades para los procesos pedagógicos, sociales y políticos, desde nuevas formas de relación y creación de conocimiento, hasta el combate directo, comprometido y simple con las muchas violencias manifestadas en las calles de nuestras metrópolis.

Después de esta experiencia, creo que es más que necesario salir a las calles durante los procesos de creación, especialmente cuando se trata de artes escénicas. Evidentemente, las pedagogías utilizadas en nuestras universidades necesitan cambios que estén de acuerdo con las transformaciones sociales contra-hegemónicas. Una acción que puede colaborar para cambiar nuestras carreras es salir a los espacios públicos de nuestras ciudades. Allí, otros conocimientos, otras formas de producción y de reflexión están dispuestos para su valoración y aprovechamiento. Zulma (Palermo, 2014: 48) analiza las ventajas de moverse de los espacios universitarios cerrados.

Creo que la universidad aporta elementos que proveen o reafirman ciertas concepciones del mundo, pero la universidad no es la única y exclusiva productora de esto. [...] pensar nuestro lugar en la universidad, nuestra razón de ser allí, siempre en relación con las demás estructuras sociales que nos circundan. Habría que preguntarse entonces por la necesidad de abrirse al mundo y de salir de la incultración a la que nos someten dentro de esos espacios, y por supuesto al goce que nos puede producir, en este momento de la vida, como docentes, ese pedacito de poder que poseemos. Con esta apertura al mundo me refiero al cambio necesario de las pautas de creación y reproducción de saberes [...].

El espacio público inspira la creación de metodologías y prácticas que, además de producir nuevos conocimientos, ayudan a comprender y aprovechar las sabidurías que habitan y transitan por nuestras calles. Estos espacios plantean formas poderosas de encarar otras pedagogías cuando la relación es de reconocimiento del espacio en sí y no la simple acción de salir a la calle para tomar una

clase sin paredes ni sillas. Este reconocimiento conduce a verdaderas transformaciones que van más allá de los contenidos, como es cuestionado por Zulma (Palermo, 2014: 64):

Es indudable que un cambio en los “contenidos” que se despliegan en las instituciones educativas será ocioso e improductivo si no se generan efectivas transformaciones en la concepción misma de lo que significa conocer, en quiénes y para quiénes se produce el saber, en encontrar las vías para des-prenderse de objetos de estudio y métodos disciplinares a los efectos de reflexionar sobre problemáticas que afectan a “la vida en el lugar”.

Parece difícil hacer ese “des-prenderse”, pero se vence saliendo del salón de clase. La comodidad que este ofrece aliena y somete a los profesores, reduciendo la capacidad creativa y limitando la producción de conocimiento. No existe un porqué para no salir del salón de clase. El espacio público alimenta contundentemente los procesos de creación, este es el tipo de lugares pedagógicos analizados por Zulma y entendidos “como espacios dinámicos que, si bien implican fronteras, territorios, conexiones selectivas, interacción y posicionamiento, constituyen tramas en las que las personas son en relación con otras y con la llamada ‘naturaleza’” (Palermo, 2014: 70). Por lo tanto, el espacio público es una llave para desbloquear, descolonizar, abrir y des-anquilosar procesos creativos en muchas áreas del conocimiento humano, no solo en las artes escénicas.

No obstante, el potencial que tiene para las pedagogías teatrales es demasiado rico. La conexión entre el teatro y la calle va más allá de la historia, desde el “origen” del teatro griego y las, hasta ahora poco conocidas, manifestaciones teatrales de nuestras civilizaciones indígenas, como el Rabinal Achí, siempre realizados en espacios abiertos y para toda la comunidad, hasta la historia política del Teatro Callejero en América Latina de los años 60 a 80 del siglo XX.

Me interesa entrar al espacio público como un lugar de cruces, de conexiones, el escenario para cualquier tipo de exposiciones culturales que puedan ser efímeras y transitorias, como incluso el teatro. Mirarlo como un lugar donde la falta de control estatal proporciona otras formas de organización, dejando un vasto campo para diferentes libertades, que van desde las violencias hasta la supervivencia de las tradiciones de nuestras culturas originales. Un espacio que es incontrolable, dinámico, problemático y conflictivo, de confrontación y disputa,

un lugar donde se encuentran diferentes tensiones que limitan, al mismo tiempo que potencian, cualquier acción. Veo, así, el espacio público como el teatro mismo, un espacio escénico por excelencia. Por estas fuerzas que se revuelven en las calles de nuestras ciudades, creo que los orígenes del teatro tuvieron que ser en los espacios públicos, porque era (es) justo allí donde la energía cultural, política y social se presentaba con mayor contundencia.

La reflexión anterior es potenciada al reconocer, en la cosmogonía aymara, la organización de las fuerzas espirituales que regían (y rigen) este mundo. Las concepciones de esta civilización me permiten entender, a partir de otro tipo de sabidurías, el porqué del potencial del espacio público. Según la explicación de Silvia (Rivera, 2015: 211), las diferentes fuerzas del mundo aymara confluían en el *taypi* o zona de encuentro:

El mundo del espíritu (*ajayu*) y el mundo de la vida material (*qamasa* o energía vital) están unidos en el medio (*taypi*) por una zona de contacto, encuentro y violencia. En este mundo tripartito, el choque u oposición deviene en una fuente de dinamismo: infunde incertidumbre y contingencia al mundo humano y al cosmos en su conjunto, y es precisamente ésta la razón por la que la acción colectiva y la transformación de lo existente se hacen posibles.

Es justamente en el *taypi* donde las transformaciones se dan, producto de las acciones colectivas. Este espacio, debido a su potencial energético y espiritual, catapultas alteraciones, empuja conflictos, llama a la disputa, a la confrontación. Pero esta confluencia se entrelaza una con la otra, como un tejido, es decir, de una forma *ch'ixi*.

La epistemología *ch'ixi* consistiría en abrir y en ensanchar ese tercer espacio, entretejiendo a los dos mundos opuestos en una trama dinámica y contenciosa, en la que ambos se interpretan sin fusionarse ni hibridarse nunca. Este *taypi* o zona de contacto es el espacio *ch'ixi* de una estructura de opuestos complementarios. Ahí se entrelaza la teoría con la práctica, se realiza y se piensa sobre la comunidad autopoyética, a la vez deseada y esquivada, realizada en la sola energía del deseo (Rivera, 2015: 302).

Quiero interpretar esta epistemología *ch'ixi* como un modo de interactuar, como un impulso/forma de estar en el *taypi*. Por tanto, el *ch'ixi* es el verbo de acción del estudiante que entra al *taypi*, y, al dejarse influenciar por el *ajayu* y por

la *qamasa*, juega entre una y otra, en un espacio liminal, fronterizo formando un tejido de acciones, relaciones, interacciones, sentimientos, impulsos y pulsaciones que hacen del espacio público algo más que un lugar de diálogo o intercambio social, convirtiéndose en el *taypi*.

Es en este lugar que el potencial humano, y más allá del humano, engrandece la acción teatral/pedagógica. Producto del entrelazamiento de los diferentes mundos, que se realiza mediante la acción teatral/pedagógica, en el *taypi*, la actriz puede experimentar una forma diferente de incorporar y crear sabidurías y conocimientos, como si fuera un acto/sistema autopoético.

Mirar el espacio público sobredimensionado, el *taypi*, no termina allí. En el *taypi*, no solo se entrecruzan el mundo espiritual *ajayu*, con el mundo material *qamasa*, sino que pasan otras energías que vuelven más compleja la acción *ch'ixi*, ya que deja de ser meramente dicotómica, para ser polivalente y diversa. Esta acción, entendida por medio de la filosofía aymara, pasa por el espacio-tiempo representado por el concepto de *Pacha*, que permite entender el ordenamiento de la comunidad y el espacio público.

Las dimensiones espacio/temporales están también muy claras en el significado de la crucial noción filosófica de *pacha* (cosmos, espacio-tiempo) [...] se convierten en modelos o metáforas para el ordenamiento de la vida social y del espacio público. [...]. *Pacha*⁷ es al mismo tiempo un concepto abstracto de naturaleza metafórica e interpretativa, y una herramienta práctica para caminar en el aquí-ahora de lo cotidiano (Rivera, 2015: 207).

En el tiempo-espacio del aquí-ahora, llamado *akapacha*, la actriz, en una acción *ch'ixi*, teje los opuestos *ajayus* y *qamasa*, transformados en tiempo-espacio, es decir, en *pachas*; *alaxapacha* y *manqhapacha*:

[...] el *alaxpacha* (el mundo de arriba, exterior y luminoso) se opone al *manqhapacha* (el mundo de abajo, interior y oscuro), pero ambos sólo pueden ser vividos desde el *akapacha*: el aquí-ahora de la historia, el espacio-tiempo en el que la sociedad “camina” por su senda [...] (Rivera, 2015: 211).

7 *Pacha* es un concepto dual: *pä* (dos), *cha* (fuerza, energía). En esta dualidad reside su dinamismo y su capacidad de transformación y regeneración.

El *taypi*, o espacio público, es quien viabiliza el *akapacha* para que la acción *ch'ixi* aparezca. Es solo en el momento experimentado que los otros mundos pueden entrecruzarse. Es solo en el aquí-ahora que la actriz puede trabajar, puede experimentar. Vive el mundo luminoso y protector, entrelazado con lo energético y creativo, pero con una completa incertidumbre de lo que puede suceder, con el riesgo del desconocimiento de lo que está por venir. La acción en el *taypi* motiva al *ch'ixi* precisamente por la falta de conocimiento sobre lo que puede ocurrir. Esta ignorancia es lo que impulsa la acción, el caminar:

La acción humana puede verse entonces al mismo tiempo como la causa y el resultado de la forma no estática en la que las oposiciones se manejan en la visión aymara del mundo. De ahí es que surge el cuarto *pacha*, el *khä pacha*. El mundo de lo aún-no-existente, de lo desconocido, nace como una suerte de potencialidad en permanente desplazamiento, que enfrenta una perpetua disyunción: todo puede arruinarse y la acción humana puede culminar en una catástrofe, o bien puede redimir al mundo de lo existente y convertirse en un acto de liberación y compleción (Rivera, 2015: 212).

Con ese cuarto *pacha*, *khä pacha*, el *taypi* se deja experimentar por completo, pues una de las grandes cualidades del espacio público es la completa incertidumbre de lo que puede suceder. Y es ese desconocimiento lo que hace que la interacción con la calle sea algo lúdico, pedagógico y *ch'ixi*.

La comprensión aymara del mundo expande y potencia la relación y la experimentación con el espacio público. En un intento de condensación, puedo describir nuestra experiencia en los espacios públicos de las ciudades de Abya Yala así: salimos hacia el *taypi*, que nos permitió hacer una acción *ch'ixi* basada en esquemas dimensionales. Estos tuvieron un planeamiento que invocaba el *ajayu*, esperando que los propósitos establecidos en los esquemas pudieran ser trabajados para afinar las herramientas actorales. Pero, antes de iniciar, el actor llamaba a una *qamasa* que le trajera las fuerzas para comenzar la acción. Ya en el *taypi*, se iniciaba lo *ch'ixi*, gracias a la conciencia de estar en *akapacha*, que permitía tanto interactuar con quien estaba pasando (transeúntes) como con lo que estaba puesto en el mismo momento (espacio, arquitectura). En ese *ch'ixi*, comenzaban el *ajayu* y la *qamasa* a manifestarse en sus respectivos tiempo-espacios; *alaxapacha*, probando lo planeado en el esquema dimensional, y *manqhapacha*, motivando energías para continuar con la acción. Entonces, aparecía

khä pacha, que sorprendía con un sinnúmero de reacciones e interacciones entre transeúntes y espacios, formas que ponían a la actriz en un riesgo de disolución y estancamiento, pero también, en la posibilidad de renovación y realización del potencial humano y espiritual pleno.

Mirar a la calle como si esta fuera un *taypi* con todas sus cargas, *pachas* y poderes, fortalece la acción ejecutada. Ayuda a ampliar otros tipos de conciencias que agudizan la percepción del espacio público. Así, la experiencia deja de ser meramente académica y se provee de otras sabidurías que, por el modernismo exacerbado de las universidades, no entran en los procesos de creación.

Es necesario poner otros contenidos en nuestras prácticas pedagógicas, el ejemplo del historiador, indígena, cronista y artista Felipe Guamán Poma de Ayalá (2006) brinda una propuesta pedagógica subversiva y cargada de “saberes y propuestas sociales y políticas que no están separados de la ética ni de la estética” (Walsh, 2013: 34). Waman (Guamán) Poma con sus dibujos y escritos en la carta dirigida al Rey de España entre 1612-1615 “El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno”, combina la sabiduría andina con los lenguajes de la colonia, logrando

[...] complementar la prosa y sobrepasar las reglas que rigen el lenguaje escrito; crea y mantiene la dignidad visual de los andinos ante (y contra) los europeos. Allí crea el modelo fundamental y perfecto del universo andino y traza sus dibujos de las épocas precolombinas conforme a los valores posicionales del mapa, valores que contradicen los de la época colonial. De este modo, los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente (Walsh, 2013: 36).

Esta perspectiva aymara del mundo posibilita otros procesos de formación que se distancian de procedimientos tecnicistas y vernáculos, carentes de toda sensibilidad y espiritualidad. Como afirma Silvia (Rivera, 2015: 207)

El postular la universalidad (potencial) de dichas ideas puede convertirse en una manera de andar por caminos de una suerte de conciencia del borde o conciencia fronteriza, un enfoque que he bautizado como la epistemología *ch'ixi* del mundo-del-medio, el *taypi* o zona de contacto que nos permite vivir al mismo tiempo adentro y afuera de la máquina capitalista, utilizar y al mismo tiempo demoler la razón instrumental que ha nacido de sus entrañas.

La relación entre el teatro y el espacio público ha tenido, eminentemente, una carga política a lo largo de los tiempos. Hacer teatro en la calle ya pone una irreverencia y una subversión contra el capitalismo y sus industrias culturales que no tienen cómo controlar aquellas manifestaciones, ni por economía ni por contenido. Pueden cerrar las calles y hacer que la gente pague una entrada e incluso pueden vigilar previamente los mensajes que los artistas van a publicar, pero el espacio público, aun así, logra desencadenarse de aquellas imposiciones. Esto, debido a su capacidad de ser un emblema esencial del arte político (Diéguez, 2014: 50).

Si de nuevo pudiéramos, en esta concepción política/pedagógica/teatral, el concepto de *taypi*, no solo aprovecharíamos las *pachas* que se entrelazan en el para la formación de la actriz, sino que exigiríamos prácticas políticas que colaboraran en una forma diferente de organización social, incluso en el espacio de creación en artes escénicas. Esto, entendiendo que “un *taypi* (espacio de mediación) de esta naturaleza habría construido una forma de “buen gobierno”, capaz de integrar a pobladores de las alturas y de las tierras bajas en una sola formación social Andes/Antis” (Rivera, 2015: 268).

La calle en nuestras ciudades todavía permite este intercambio entre los diferentes habitantes de la sociedad; con barreras y no directamente, las clases marginales y dominantes tienen que compartir el espacio público. Por esta razón, este se vuelve potente y otorga una dimensión política inherente a lo teatral.

Sin embargo, el espacio público también ha sido escenario de terroríficos espectáculos de muerte que pretenden, desde el mismo canal que el de esta investigación, adoctrinar a las poblaciones. Dado que el espacio público es un poderoso escenario político, no solo las organizaciones artísticas han aprovechado estas cualidades. En Abya Yala, el espacio público también se ha utilizado para provocar, con las mismas herramientas teatrales, terror y miedo, y, así, permitir la implementación de políticas para silenciar, oprimir y dominar totalitaria y violentamente la existencia de las comunidades. Las hegemonías violentas y fascistas saben que los espacios públicos son escenarios que influyen en la vida de las personas, por lo que utilizan el mismo *taypi* para controlar a la población y forzar comportamientos sumisos, resignados y aterrorizados a través del espectáculo, de la representación y de lo simbólico. Como orienta la cosmogonía

aymara, en el *taypi* se cruzan las fuerzas a riesgo de obtener una *suma qamaña* (bienestar; buen vivir) o caer en un *qhina pacha* (tiempo nublado de poca claridad), porque, precisamente, esta es la fuerza de *khä pacha*.

Ileana (Diéguez, 2018) ha analizado estas teatralidades ejercidas por los gobiernos de terror y miseria que dominan nuestros países. En su estudio, presenta la *espectacularización* de los asesinatos y masacres producidas en países como México, Colombia y Perú, con el fin de infundir miedo y temor en las sociedades, para, así, tener el control sobre ellas.

El poder necesita mostrarse y demostrarse en escena [...]. Necesita poner en escena su aparato represivo [...]. Se produce toda una construcción espectacular del acto mismo de dar muerte, [...]. Un discurso de poder que aniquila el cuerpo humano en vida y *post mortem* con propósitos aleccionadores (78).

Lo teatral no queda restringido a lo artístico; sus herramientas, cualidades y usos, son utilizados por el poder para prácticas que no tienen nada que ver con la vida, lo creativo, lo propositivo. En Aby Yala, las fuerzas se tensionan en polos opuestos en el mismo *taypi* y con los mismos lenguajes. Mientras que tenemos artistas y organizaciones sociales y políticas que salen al espacio público llenas de nuevas formas de manifestarse, protestar, gritar y comunicar a partir de lo teatral, lo simbólico, lo estético, también tenemos hegemonías que, por medio de las mismas herramientas, adoctrinan, aterrorizan y matan comunidades enteras. El análisis de Ileana (Diéguez, 2018: 79) en este sentido, es interesante, al mismo tiempo en que es deplorable y siniestro:

Evoco el término “teatralidad” como dispositivo escénico que propicia la configuración y percepción de determinadas construcciones en espacios de uso social y cotidiano, absolutamente desmarcados del arte. La teatralidad como dispositivo que expone y hace ver cuerpos martirizados, dispuestos –“arreglados”, manipulados– de manera que convoquen los más terroríficos imaginarios y produzcan irrefutables “lecciones”. [...] Me interesa la teatralidad como dispositivo, como discursividad específica que implica siempre la puesta en relación de cuerpos y objetos en determinados espacios, particularmente espacios cotidianos, resignificando las relaciones habituales. La teatralidad da cuenta del despliegue escénico de imaginarios sociales, de prácticas que transforman, aunque sea efímeramente los espacios cotidianos.

El espacio público no es solo el lugar de protesta, de lo popular, del carnaval, también es escenario de muertes y pedagogías del terror. Pedagogías que también salen a la calle en busca de lecciones sociales. Las inmensas violencias que hemos vivido en nuestros países por el uso del espacio público como lugar de condicionamiento y coerción, son aterradoras y demoledoras.

En los teatros del terror producidos y expandidos en México [y Colombia] en estos últimos años de intensas prácticas necropolíticas, la teatralidad aparece por lo que se muestra y se dispone al configurarse para su exposición pública en la última escena de cada cadena de violentos sucesos: las instalaciones de fragmentos corporales que se disponen *post mortem* en el espacio público – casi a la manera de un epílogo didáctico- haciendo aparecer el cuerpo como un particular “texto político”.

Los restos corporales dispuestos subrepticamente en espacios públicos de ciudades y poblados mexicanos tiene el propósito de hacer hablar los cuerpos para comunicar mensajes punitivos. Tales acontecimientos, expuestos a la mirada del otro devienen escenas con las que se expresa un necropoder (Diéguez, 2018: 77).

Siento una profunda tristeza e ira al saber que en el mismo espacio donde yo (y muchas y muchos más) busco resistencia y vida, me infunden miedo, muerte y terror. Siento asco y repulsión al ver cómo este poder, que domina nuestras sociedades, utiliza nuestras mismas armas. Lloro incontrolablemente por las muertes teatralizadas de nuestros pueblos y comunidades. He experimentado un dolor muy profundo, pesado y difícil de sacudir al escribir estas reflexiones. Ha sido, para mí, muy devastador, continuar esta investigación después de mirar el espacio público como el escenario de una política de la muerte y del terror. A pesar de, y con todo esto, la lucha en el espacio público debe continuar. Porque como “decía Freire [...] ‘hay que reinventar la forma de pelear, pero jamás parar de pelear’, hay que buscar nuevos caminos de lucha, nuevas formas de rebeldía” (Walsh, 2017: 34). Debemos seguir apoderándonos de este espacio con prácticas de vida, de resistencia, de lucha. Prácticas pedagógicas fronterizas, liminales que combatan por el escenario y lo transformen de la muerte a la vida, del terror a la resistencia, del silencio al combate. Entonces, mientras ellos adoctrinan con cuerpos muertos, desmembrados, horripilantes, nosotras damos, obsequiamos, brindamos cuerpos vivos, amorosos, beligerantes y luchadores.

Debido a que “estas nociones de teatralidad propician la percepción de situaciones que *desautomatizan*, extrañan o dislocan temporalmente los espacios cotidianos” (Walsh, 2017: 80), creo que los esquemas dimensionales cargan otro potencial diferente de las manifestaciones puramente teatrales. Ellos, por estar en una estética que confunde lo teatral con lo cotidiano, colocan a los transeúntes en una situación diferente de la contemplación, típica de un espectador. Sin la posición asumida como espectadores, el transeúnte se permite interactuar con un poco más de disposición. Adicionalmente, el esquema dimensional puede incluir algunas conversaciones, imágenes, símbolos que colocan las inconformidades políticas, sociales y culturales de los actores, continuando con la intención pedagógica de probar discursos, poéticas, estéticas. Esto es más interesante para mí como pedagoga y como ciudadana. Me uno al posicionamiento manifestado por Ileana (Diéguez, 2014: 33), en la misma perspectiva, al interesarse por la “dimensión escénica de situaciones performativas que irrumpen en la vida cotidiana, [...] y que sin embargo no pretenden ser fijada ni leídas como eventos artísticos”, pero, si, como hechos liminales que quedan entre la protesta política, la confusa percepción teatral y los procesos pedagógicos.

Me interesa como expresión del estado fronterizo de los artistas/ciudadanos que desarrollan estrategias artísticas para intervenir en la esfera pública, así como también pudiera señalar la naturaleza ambigua de quienes utilizan estrategias poéticas para configurar acciones políticas capaces de retar a las posiciones jerarquizadas (42).

Las calles de Abya Yala permiten que las estudiantes evalúen tanto los procedimientos, gestos, diálogos, sonidos, discursos, etc., para mejorar las herramientas de su oficio, como la interacción con las sociedades, con el propósito de perturbar los órdenes establecidos que oprimen a nuestros pueblos, desde el automatismo de vivir en el espacio público, hasta la protesta contra alguna decisión impuesta por el gobierno.

En el espacio público, difícilmente se escapa de la interacción, de la relación o del convivio, como es explicado por Jorge Dubatti (2003: 14) al describir que es posible la “salida al encuentro con el otro, afectar y dejarse afectar, suspensión del solipsismo o aislamiento, proximidad, audibilidad y visibilidad estrechas, conexiones sensoriales, convivialidad efímera e irrepetible”. Además de que el

espacio público permite el convivio, como lo describe Dubatti, también trae consigo cualidades que potencian la creación en artes escénicas, que tiene que ver con la falta de dominio de los acontecimientos en las calles. Algo similar al espacio-tiempo *khä pacha*, y que responde a la pregunta de Ileana (Diéguez, 2014: 114) y se conecta con nuestro campo específico:

¿pero qué implica una intervención urbana para un artista escénico? Desde la mirada plástico-performativa, una intervención supone “una participación precisa y única en su recorrido, dejando un lugar ideal al cálculo y a la improvisación” (Giroud, 1993: 348), por lo que trasciende las nociones de previsión, de repetición y de representación escénica. En cualquier caso, las intervenciones producen cierta alteración, mínimamente fugaz, del espacio y del contexto en el cual se producen.

Características del espacio público de Abya Yala

Cierta libertad y autonomía fueron encontradas en las calles, esta vez no por las actrices, sino por las culturas que habitan las ciudades. A partir de la práctica de estos laboratorios, puedo categorizar dos diferencias evidentes en los espacios públicos en los que intervenimos.

En la mayoría de las ciudades (São Paulo, Guadalajara, Bogotá, Quito, Lima, Santiago de Chile y Buenos Aires) hay calles que imponen un comportamiento globalizado, por su lógica de *espectacularización*. En estos espacios, los transeúntes se comportan de una manera muy similar, parecida a una cordialidad indiferente. Las personas que pasaron cerca a las actrices que realizaron sus esquemas, miraban y hacían un pequeño gesto de agrado, casi siempre manifestadas en una sonrisa. A veces, paraban su caminata para mirar un poco lo que estaba sucediendo e incluso se sentían obligadas a dar algo de dinero que pagase la manifestación que leían como “obra de arte”. Todos estos comportamientos enmarcados en falsa amabilidad y tolerancia hipócrita. Los discursos sobre ser un buen ciudadano que no se altera, que es correcto, que acepta la diferencia, pero no la comparte, están impresos en las reacciones expresadas durante nuestra experiencia. Estos espacios, en todas las ocasiones, están ubicados cerca o en los centros históricos, donde la ciudad es la vitrina que sirve para mostrar la

“belleza” de cada lugar, según lo exige el mercado turístico. La *espectacularización*, como es analizada por la arquitecta Paola Berenstein (Brito y Berenstein, 2010), tiene su mayor enfoque en estos centros. Esta *espectacularización* no solo se refleja en la magnificencia de los edificios, de las aceras y jardines, también es asumida por los transeúntes que participan en el espectáculo como actores responsables del show. Esta actuación es muy similar entre ciudad y ciudad. La desastrosa sorpresa de advertir cómo las políticas de pacificación de los espacios públicos se han masificado para todos nuestros países, se presenta de forma completamente evidente en las personas que frecuentan estas zonas. Una vez más, es visible cómo las políticas neoliberales consiguen globalizar tanto el poder como el ser, produciendo comportamientos idénticos entre una ciudad y otra, que se nutren de culturas completamente diferentes que no aparecen, ni por asomo, en este tipo de calles.

De esta manera, los transeúntes pierden la libertad de manifestarse como quisieran frente a situaciones como las planteadas por mí y las personas con las que trabajé. También hace que el trabajo sea menos exigente para la estudiante, pues, producto de la tolerancia hipócrita y la falsa amabilidad, el transeúnte no instiga acciones que puedan provocar nuevas reacciones por parte de la actriz. Después de ejecutar el esquema una vez en estos espacios, las siguientes prácticas son predecibles y, por lo tanto, innecesarias.

Aunque pareciera inútil la práctica de los *esquemas dimensionales*, en estos espacios, lograron desestabilizar este comportamiento globalizado. Un buen ejemplo fue la práctica del esquema de Rocío en una entrada de la estación del metro de Buenos Aires. Sus acciones, simples, tranquilas y sutilmente extra-cotidianas, dejaban un vacío en los transeúntes de no saber qué hacer que, inevitablemente, los llevó a relacionarse con la actriz. Así, logramos ser por algunos segundos y en algunos espacios “guerrillas de lo sensible” (Berenstein, 2010: 115). Logramos descontrolar la ruta alienada que los ciudadanos toman cada día en sus tediosas vidas. El potencial de los *esquemas dimensionales* en esta lucha es enorme. Mientras la actriz hace su práctica, el comportamiento dictado se quiebra, se desequilibra, pierde el dominio del espacio y, con ello, el control de los transeúntes. Durante unos segundos, nuestras *guerrillas* tocan las sensibilidades de las personas y, tal vez, logran aliviar el peso de la rutina

impuesta, de la indiferencia normalizada y de las acciones inconscientes que aceleran las subjetividades.

Por otro lado, y gracias al coraje y al amor por nuestras confusas raíces, en nuestras ciudades todavía subsisten espacios populares que, en muchos casos, están cerca de los centros históricos o financieros, como fue narrado páginas atrás. El Mercado Corona en Guadalajara, la zona de San Victorino en Bogotá, el Mercado Central en Lima, el Mercado Lanza en La Paz, el Mercado La Vega en Santiago de Chile y la Plaza Once en Buenos Aires. En estos espacios, la particularidad, la libertad, la voluntad de decir y hacer lo que se quiere, es la regla. Estos lugares maravillosos no fueron contaminados por la globalización, el deber ser o la *espetacularización*. Allí, sus habitantes y transeúntes no se sienten obligadas a comportarse de una manera. Cada cual puede reaccionar como sienta que tienen que comportarse y no como dicen que es correcto. En algunos momentos preciosos, encontramos personas que habitan estos espacios en las zonas del centro de la ciudad, es decir, en los espacios globalizados/estandarizados/espetacularizados, y sin encontrar diferencias entre el mercado y el centro histórico, interactuaron con los actores sin muchos prejuicios. Este fue el caso, en Tandil, del niño que seguía preguntando a Ezequiel qué estaba haciendo, sin ningún temor y con total libertad. Esto sucede porque en nuestros territorios las fronteras son desmarcadas, difuminadas y con un potencial transgresor. Una vez más, mirar nuestros espacios con una perspectiva *ch'ixi* enriquece la experiencia en la calle, como lo propone Silvia (Rivera, 2015: 295):

La consciencia *ch'ixi* de nuestra mirada *urbandina* es una posible articulación de estas paradojas. Es también un puente reflexivo entre la modernidad alienada y la comunidad potencialmente emancipada. [...] El *q'ipi* del cargador aymara en los mercados paceños es una *khumunta* de pasado no digerido furibundo y caótico. Tajadas de indio, de salvaje, marcas de heterodoxia y herejía coexisten con el sentido más normal del andar cotidiano [...]. Por nuestras calles, al lado de las chicas plásticas y de los chicos adormecidos, deambulan, poderosos y fieros, muchos de esos personajes surreales.

Con esto, las costumbres más propias, que avergüenzan a las clases “decorosas, elegantes y decentes”, aparecen sin límites ni falsedades. Desde risas hasta el volumen más ensordecedor, frases ridículas e infantiles, interlocuciones directas con las actrices, gritos anunciando lo que sucede, comentarios de la más alta

comicidad, comportamientos muy agresivos, blasfemias, insultos y expresiones violentas machistas y racistas llenan estos lugares. Cada ejecución que observé provocó diversas reacciones imposibles de anticipar. Cada provocación le daba a la actriz una nueva tarea que resolver, un nuevo juego que aceptar, un desafío diferente que enfrentar. En estos espacios, el actor siempre tenía exigencias, nunca se quedaba en la comodidad de lo correcto o bien hecho. La intensidad de las culturas dueñas de estos lugares hicieron de cada respuesta un material tanto de trabajo técnico de la actriz, como de reconocimiento de lo que realmente son nuestras poblaciones, lejos de formalismos, máscaras y comportamientos globalizados e impuestos. Así, poner los *esquemas dimensionales* en la boca de los sectores populares fue la verdadera interacción con las *latinoamericanidades* buscadas y encontradas en esta investigación.

Fue tan fuerte la presencia de estas culturas en estos espacios públicos que, al realizar la experiencia en Buenos Aires, me di cuenta de que no era necesario ni mis discursos antes de salir a la calle, ni la primera parte del laboratorio (el trabajo del taller en un salón de clase). La sabiduría de estos lugares no se esconde, ni tiene un carácter misterioso, es patente, evidente y fácil de encontrar. Los espacios públicos de Abya Yala hablan por sí solos. En Buenos Aires, las actrices que hicieron la práctica conmigo concluyeron varios aspectos que tomarían años describir en estas páginas, con tan solo 10 minutos que estuvieron haciendo sus *esquemas dimensionales*.

Sin embargo, tendríamos que mirar estas bondades en nuestras calles con desconfianza y recelo. Nuestros espacios públicos cargan la herida colonial (Quijano, 2010) y, con esto, muchos gestos machistas, racistas, xenófobos, misóginos. El machismo desborda los límites de la tolerancia y el respeto. Tanto en los espacios globalizados como en los espacios populares, todas las actrices tuvieron que pasar por comentarios, acciones, miradas y comportamientos violentos, desde los más evidentes, como las anotaciones morbosas, hasta los más invisibles y normalizados. En la definición de los *esquemas*, no es posible unificar el trabajo que hace un actor en comparación con el trabajo que tiene que hacer una actriz. A la actriz le corresponde agregar acciones en su labor ante las violencias que tendrá que soportar en la calle. No tenemos escapatoria. Nosotras, como mujeres, actrices, si queremos aprovechar las ventajas y los desafíos que

los espacios públicos de este continente ofrecen, tenemos que enfrentar la violencia de género que los inunda. De esta manera, la actriz tiene más trabajo que el actor con la práctica de esta propuesta, pero también gana en la lucha contra el patriarcalismo y sus violencias al salir a la calle y reclamar el espacio público como propio, también.

El racismo se deja ver en las relaciones que, según el fenotipo del actor, se establecen. Podemos recordar las ejecuciones del coordinador del programa, Santiago Rodríguez, en Quito. Él, por ser hombre blanco con rasgos europeos, no tuvo miradas de desaprobación, miedo o inseguridad por parte de los transeúntes, a diferencia de muchos otros actores que no pudieron relacionarse por la inseguridad que sus tipos latinos, indígenas o africanos traía. La colonialidad es sorprendentemente aterradora. En la mayoría de las ciudades, el rostro, la piel y el cuerpo indígena y afro son signos de desconfianza y alarma. La imposición de lo bello, de la estética fijada por el mercado, violenta los cuerpos que no encajan en ella. Como esto, los cuerpos gordos también tuvieron que soportar abusos y violencias.

Sin embargo, pudimos observar una forma de disminuir el racismo. Creo que no es políticamente correcta, pero con este mecanismo logramos borrar las desconfianzas y los abusos. Esto fue a través del virtuosismo y de la acrobacia. Cuando las actrices presentaban grandes habilidades con su voz o con los movimientos, la actitud de los transeúntes pasaba de una broma de mal gusto o miedo, a la admiración o respeto. Esto fue evidente en las ejecuciones de Alicia y Viridiana en Guadalajara, de Lucas en Santiago, de Fernando en La Paz y de Said y Giovanni en Bogotá.

Exploraciones de la arquitectura en el espacio público

La importancia de la exploración de las formas de los espacios públicos o, como se llamó en el laboratorio, “exploración de la arquitectura en el espacio público”, también juega una función significativa dentro de esta propuesta. Con las estudiantes de la Universidad Católica del Perú, pudimos probar con formas de grandes volúmenes que lograron dar otro tipo de movimientos y posibilidades de entrenamiento. Esta exploración fue del tipo de trabajo con objetos, pero en

este caso, los objetos eran mucho más grandes y estáticos. La pregunta sobre qué se puede hacer con una pequeña montaña de hierba, una baranda de unas escaleras o una tribuna abrió muchas puertas, tanto creativas como formativas.

Parece que la interacción con las formas arquitectónicas encontradas en los espacios no solo dio más juego, sino otra forma de conocerse como actriz y como sujeto, incluso ayudó a potenciar los discursos o símbolos que se querían comunicar. Ileana (Diéguez, 2014, p. 60) reflexiona sobre este tema, inspirada en los trabajos de M. Bajtín, y agrega una perspectiva ética, en la que las formas no son solo para apoyar, sino para manifestar posiciones, al afirmar que “Hasta la forma arquitectónica del objeto estético como actividad y configuración del sujeto: “en la forma me encuentro a mí mismo”. La arquitectónica es la forma estética del acto ético”.

La experiencia en Tandil muestra muy bien lo que se puede lograr con una práctica en la calle, donde cada forma que tiene puede ser una fuente de inspiración para el entrenamiento, el juego y la creación. Transitar cinco cuadras por una calle del centro de la ciudad en Tandil proporcionó a los estudiantes materiales para entrenar, en la medida en que cada ventana, balcón, hueco o montículo de cemento ofrecía nuevas posibilidades para explorar movimientos, posiciones invertidas, saltos, escaladas, proyecciones de la voz, diferentes resonancias e intensidades de sonido, etc. También dio materiales para jugar al intentar transitar, caminar, andar por la calle de una manera distinta a la cotidiana, imitar e improvisar con las esculturas, caminar de acuerdo con el diseño del piso, reaccionar de manera diferente a los sonidos de los caminos, etc. Cada una de estas interacciones podría ofrecer todo un universo creativo y poético. Yo, como observadora de esta experiencia, tuve varias imágenes con las acciones de las estudiantes que me motivaron a imaginar posibles puestas en escena. Yo misma como creadora, entré en el proceso de montaje de la acción *¡Qué chimba!* por todas las imágenes que las interacciones en la calle me dieron. De esta manera, en los *esquemas dimensionales*, la exploración con las formas de la calle es imprescindible, porque si no la tuviera, la propuesta quedaría reducida y no tendría el potencial que hasta ahora he podido presentar.

El porqué de la necesidad del diálogo con las transeúntes

Nuestros espacios públicos de Aby Yala logran tener esta caracterización descrita en las líneas anteriores por la vida que las personas que la habitan y transitan le dan. Esta propuesta pedagógica carece de sentido y de resultado si la contribución de las transeúntes no se valora y se coloca como una de las principales fuentes de conocimiento. Son estas personas con las que nos relacionamos cuando salimos a las calles, quienes, a partir de sus múltiples reacciones/interacciones, ofrecen sabidurías que fortalecen el trabajo tanto del oficio teatral como de la posibilidad de hacer de nuestras prácticas acciones de subversión, grietas y de siembra.

Como se analiza al final del enlace llamado “Laboratorios teatrales callejeros”, el intercambio de conocimiento con quien se relaciona la actriz es mucho más valioso en el momento mismo de la acción que en un diálogo después de la intervención. En ese enlace, tratamos de escuchar los análisis de varias personas que observaron nuestras acciones. Estos diálogos no lograron ser tan enriquecedores como la interacción en el momento de la práctica.

Esto entrega a la propuesta pedagógica una característica que se profundiza en otras formas de aprender/enseñar. La actriz debe esforzarse por interpretar/entender los diferentes gestos, reacciones, comentarios, sensaciones que los transeúntes manifiestan cuando presencian o participan en la práctica del *esquema dimensional*. Con cada acción que realiza una persona, producto del encuentro con la práctica de la actriz, se debe absorber, incorporar, *sentipensar* y decodificar para encontrar el conocimiento que esta entrega.

La transeúnte enseña mientras responde a las acciones de la actriz. Esta sabiduría tiene diferentes matices, posiciones y perspectivas según la persona y el espacio donde se desarrolla la relación. Cada relación presentará una visión diferente de la ciudad, una posición del cómo/qué se debe hacer en el lugar específico donde se establece la relación, y lo que causa la acción hecha por la actriz con cada una de las personas con las que interactúa. Esta diversidad de visones, posiciones e interacciones hacen de esta propuesta una fuente inago-

table de conocimiento. Esta diversidad es producto de la interculturalidad que nuestras poblaciones, transeúntes de los espacios públicos, presentan en nuestro continente.

Logré observar, en la práctica de los *esquemas dimensionales*, que los transeúntes no solo son diversos, también percibí que cada uno de ellos es diferente según la calle por la que camina. Más aún, esa persona que no es propiamente de un sector popular que, cuando ingresa a una zona de este tipo, cambia su comportamiento y deja la indiferencia típica de las zonas globalizadas y *espectacularizadas*. No sé si el abandono de la indiferencia en las zonas populares sea producto del miedo o por la alegría contagiosa o la confusión que estos lugares presentan. De esta manera, la relación con las transeúntes se aprovecha aún más en los barrios populares, marginales y periféricos de nuestras ciudades.

Debo confesar que, a pesar de los análisis realizados en los párrafos anteriores y al final del enlace “Laboratorios Teatrales Callejeros”, no pude abarcar la amplitud de la sabiduría ferviente en la relación entre el transeúnte/actriz. Faltaron procedimientos investigativos para comprender aún más sobre el conocimiento que los transeúntes en nuestras calles pueden brindar para esta práctica. Uno de estos procedimientos, a los que no presté atención, fueron las conversaciones que aparecieron entre las habitantes de los espacios públicos mientras las estudiantes/participantes de los Laboratorios practicaban sus *esquemas*. Algunos de estos diálogos entre transeúntes fueron escuchados, tanto por mí como por el resto del grupo que no estaba ejecutando y, si, observando. Como producto de esta escucha desprevenida y no sistematizada, puedo afirmar varios comportamientos experimentados en las calles, sin embargo, sé que una escucha atenta y copiosa podría haber enriquecido esta investigación. Pues es evidente que la relación con las transeúntes de nuestra Abya Yala es rica en sabidurías, proactiva en la entrega de conocimientos y necesaria para una pedagogía decolonial, beligerante y subversiva.

El porqué de los esquemas dimensionales

Los *esquemas dimensionales* son la alternativa metodológica de esta propuesta pedagógica. Estos me han estado acompañando desde la investigación de mi maestría, dándome la posibilidad de estar en la calle y construir esta propuesta desde una experiencia concreta. Es a través de ellos que he podido encontrar un lenguaje/vehículo que me permite interactuar con el espacio público, proponer otras formas pedagógicas, ensayar discursos y formas expresivas y entender el entrenamiento como algo más que un simple “ejercicio sistemático” (Stanislavski, 2009; p. 338). A partir de estas acciones, quiero analizar las dimensiones que los *esquemas dimensionales* le dan a esta propuesta. Estas son: dimensión de autonomía, dimensión de otro entrenamiento, dimensión de la *poiesis* discursiva, dimensión de género y dimensión de/en relación.

Dimensión de autonomía

En la parte de este enlace llamada “Autonomía y libertad como principios pedagógicos”, afirmé la necesidad de construir procesos con el propósito de entender más las necesidades de los estudiantes, es decir, de escuchar sus cuerpos y los procesos por los que cada uno está pasando, sin el afán por imponer una única forma de recorrer el camino que, tanto estudiantes como profesores, decidimos recorrer, pero buscando diferentes formas de andar que no discutan con nuestras propias historias y, sí, nos permitan caminar juntos.

Por otro lado, esta autonomía busca des-jerarquizar los procesos de creación, quitando el poder unívoco del que ha disfrutado el docente, para socializarlo con el grupo que desarrolla el proceso. El ego, que le deja al profesor el control de la clase, tiene que desaparecer. No tiene que temer no tener una respuesta y, además, tiene que generar espacios donde él mismo no sepa qué puede suceder o a dónde tiene que ir. Por lo tanto, no es la profesora quien indica cómo se tiene que recorrer el camino, ella puede (o no) presentarlo y proponerlo, pero la forma de andarlo debe ser una investigación de la estudiante y (con) el grupo. La docente debe esforzarse por dejar vacíos que el grupo debe llenar, debe instigar dudas que las estudiantes se sientan persuadidas a resolver, hasta generar pro-

blemas que no se sepa cómo enfrentar. Dejar, como dice Silvia (Rivera, 2015: 296) que “La ignorancia cede paso a una suerte de inteligencia corporal, un lenguaje gestual que permite tender puentes y aclarar malentendidos”. Quedarse en el *taypi* sin miedo, pero si con la disposición de sentir la presencia del *khä pacha*. Esto tanto en el salón de clase como en el espacio público.

La certeza y el exceso de racionalidad han empobrecido nuestros procesos de creación, las pedagogías se limitan a cálculos y fórmulas preestablecidas que silencian nuestras herencias y memorias, que están muy presentes en nuestra información genética. Nuestro cuerpo, como un puro regalo de las diosas, guarda estas sabidurías. Solo es necesario dejar que ellas aparezcan en el vacío, como lo hacen nuestras comunidades andinas, incas, aztecas, guaraníes y mapuches.

Hay en ellos una especie de memoria del cuerpo, el indio que llevamos adentro se levanta, nos baila, nos impele a caminar, a asediar. El discurso verbal resulta un código empobrecido frente a estas prácticas significantes, que atraviesan la acción colectiva, y también la subjetividad de las personas (Rivera, 2015: 312).

Como fue narrado en el enlace “Laboratorios Teatrales Callejeros”, decidí romper con las estructuras tradicionales de una clase y dejar lo más libre posible la creación y ejecución de los esquemas, con la intención de dar autonomía y de probar otras formas metodológicas que pusieron al cuerpo como ser que habla sin palabras, y que significa sin definiciones. La libertad y la autonomía, entonces, no solo se presentaban en la calle donde la actriz hacía lo que quería hacer, sino que eran solicitadas en espacios más formales y tradicionales, como la primera parte de los laboratorios. El hecho de no comenzar en el primer encuentro con una ronda de presentaciones, tanto de lo que se iría a hacer como de los integrantes y de mí, ya buscaba otra lógica del proceso de creación en las artes, donde el conocimiento y el entendimiento parten del cuerpo y el movimiento. Decido iniciar una clase dejando que los cuerpos se presenten, dejando que mi cuerpo sea el que le diga a la clase quién soy, qué voy a proponer y cómo desarrollaré los contenidos y las acciones en el laboratorio. Varias prácticas me ayudaron con estas pretensiones, como comenzar con una *ginga* de capoeira Angola acompañada de una letanía, pidiendo a la clase que trajera otros ejercicios que hubieran aprendido en otros espacios, para compartir. También, hacer un trabajo enfocado en las respiraciones inspiradas en los métodos de Alexander

y Feldenkrais. Otras veces, simplemente caminar por el espacio con diferentes ritmos y cualidades. En Buenos Aires, por ejemplo, solo la presentación de mi *esquema dimensional* fue suficiente. La actividad principal era la creación y práctica de *esquemas dimensionales*, yo solo daba algunos consejos para crearlos, pero no decía lo que tenían que poner en estos.

Algunos grupos hablaron sobre estos procesos, refiriéndose a ellos como espacios donde sentían libertad. El grupo de Tandil fue uno de los que más señaló este aspecto. Esto tenía que ver con, además de lo ya descrito, la actividad que se realizó el tercer día, donde propuse al grupo caminar cinco cuadras como quisieran, tratando de usar las formas arquitectónicas de maneras inusuales. Gabriela, Felipe, Abril y Edgardo, en sus comentarios de análisis de la actividad, se refirieron con frases como “Este laboratorio siempre ha sido de mucha alegría, mucha disposición, mucha libertad para trabajar” (Felipe Irigoyen, entrevista del 9 de junio de 2018⁸), “Usted da la libertad para jugar y probar” (Abril Ocampo, entrevista del 9 de junio de 2018), “se puede crear un esquema con mucha libertad” (Gabriela Biedma, entrevista del 9 de junio de 2018), “También fue bueno que nos hubiera pedido que trajéramos ejercicios y ver que es, también, una estudiante, es muy bueno [...], me gusta trabajar así, da confianza”, “Cuando hicimos el ejercicio en la calle para hacer lo que queríamos, volví a mi infancia y esto es muy divertido, [...] es sentirse libre, libre en el tiempo” (Edgardo Copa, entrevista del 9 de junio de 2018).

Dimensión de otro entrenamiento

Con la práctica de los *esquemas dimensionales*, desde los análisis en la maestría intento investigar otras formas de entrenar, de prepararse para el oficio escénico. En la maestría, afirmaba que “[...] el *esquema dimensional* es una propuesta de entrenamiento. Es un ejercicio libre y autónomo, continuo y permanente, [...]” (Bonilla, 2014, p. 79).

Como afirmaba en la *dimensión* anterior, esta autonomía, además de buscar una des-jerarquización en los procesos de creación, también busca un camino pedagógico contextualizado en los recorridos de las estudiantes. Este camino

8 Datos completos, disponibles en el enlace Apéndice.

pedagógico puede iniciar con la compleja pregunta formulada por la investigadora Sandra Meyer (2013: 214):

¿Cómo las rutinas de trabajo del actor o del bailarín y sus vertientes pedagógicas pueden propiciar procesos experienciales, en el intento por comprender cómo se dan las codificaciones e las invenciones en la formación y el trabajo del artista escénico, considerando su dimensión biológica y cultural, su contexto social y ético?

Aunque la pregunta tenga varios aspectos para desarrollar, me interesa principalmente la dimensión cultural y el contexto social. Seducida por la pregunta que formula Sandra, me pregunto ¿cómo estas dimensiones entran en el proceso de creación, preparación o entrenamiento?

En la pedagogía y la enseñanza de las artes escénicas, ha sido muy contundente la premisa de buscar un cuerpo extra-cotidiano, un cuerpo que no es el que cargamos día a día, o sea, un cuerpo no cotidiano. Esto en un intento de negar el propio cuerpo, con el que hemos existido durante nuestras vidas. Cuando una estudiante llega a algún proceso de creación teatral, encuentra, en la mayoría de los casos, que el estado de su cuerpo debe modificarse para el quehacer teatral. En muchas ocasiones, la forma de hablar, estar de pie, caminar, sentarse no son apropiadas para la academia teatral constituida. Entonces, la estudiante tiene que comenzar un proceso de adaptación y adiestramiento de sus formas:

Los bailarines clásicos o modernos, mimos o actores del teatro tradicional de Oriente han rechazado su “naturaleza” y se imponen otro modo de comportamiento escénico. Se han sometido a un proceso de “aculturación” forzado, impuesto desde el exterior con formas para estar de pie, marchar, pararse, mirar o sentarse, que son distintas de las cotidianas. (Barba y Savarese, 2007: 296).

Así, se inicia un proceso violento de “aculturación”⁹ donde los verbos principales, como se puede ver en la cita anterior, son rechazar, imponer, someter y forzar. Esto trae un choque para al cuerpo de la estudiante que resulta con heridas, lesiones y daños que afectan al ser, y que solo aparecerán mucho después de haber comenzado ese proceso. Konstantin Stanislavski (2009: 66), el padre de los procesos de creación escénica ya incitaba un tipo de formación que conduje-

9 Este término es utilizado en el estudio realizado por Eugenio Barba y Nicola Savarese (2007, p. 296) como “técnica de aculturación” entendido como “distorsión de la apariencia para recrearla sensorialmente más real, fresca y sorprendente”.

ra a prejuicios al afirmar que “a veces podrán producirse algunas magulladuras o hacerse moretones en la frente. [...]. Pero recibir una pequeña contusión ‘en aras de la ciencia’ no puede hacer mucho daño”. Muchas estudiantes salimos de los cursos de artes escénicas no solo con un título, sino con muchas lesiones en la espalda, las rodillas y otras partes del cuerpo producto de “la ciencia”.

Ese cotidiano tan negado no es la propia cultura, sino la cultura impuesta. Barba y Savarese, al afirmar en la cita anterior que los artistas de Oriente rechazan su naturaleza, olvidan que estas culturas explotadas por ellos sufrieron una colonización completa y compleja que impuso un tipo único de ser que, entre muchas otras condiciones¹⁰, limitó el comportamiento cotidiano del cuerpo a tres funciones básicas: caminar (en vertical y en dos pies), sentarse (en forma de z invertida) y acostarse (solo de noche y en el espacio privado). De esta manera, las artistas de Oriente, posiblemente, no están negando su naturaleza, pero sí están rechazando una cultura, tal vez, una segunda naturaleza, una aculturación, que fue impuesta y que prohibió a su cultura originaria, que no limitaba el cuerpo solo a tres acciones cotidianas. Estas culturas milenarias, por la fuerza de sus luchas, lograron preservar sus tradiciones, trayendo una experiencia de un cuerpo como ser y no de un cuerpo como instrumento. Como se enseña en la academia occidental y se refuerza con frases como las del patriarca ruso del teatro moderno: “[...] podemos decir que nuestro instrumento interno está listo. Todo lo que necesitamos es un virtuoso que sepa tocarlo” (Stanislavski, 2005: 203).

A diferencia del cuerpo visto como máquina, instrumento o aparato, la investigadora Ciane Fernandes (2015: 110) analiza la sabiduría milenaria en el caso de la cultura védica:

Soma no solo proviene del griego, significando cuerpo vivido, integrando cuerpo y mente, sino que, de hecho, proviene del *Rig Veda*, donde es la bebida sagrada de la inmortalidad, sustancia constitutiva de todos los seres vivos, inspiración o fuerza. Proviene de una cultura tan elaborada como la védica, que fue incluso la primera en escribir un tratado detallado sobre artes escénicas, y una de las mayores tradiciones en términos de técnicas corporales y su sistematización, el término *soma* no puede ser “universalista” o “caducado” (Gua-

10 Estudiadas en el enlace “Lo De(s)colonial y como potencia”.

rato, 2013: 3) o apartado de la historia de la danza y sus relaciones de poder en pro de un énfasis en la sensación personal.

El entrenamiento, en esta investigación, no se entiende como el adiestramiento del cuerpo para otra naturaleza/contexto/cultura. Los *esquemas dimensionales* buscan ese *soma* descrito por Ciane que inspira y da fuerza. En los esquemas, tratamos de curar esta bifurcación del cuerpo-mente, que el pensamiento moderno insertó en nuestras existencias y que permanece en nuestros cursos de creación.

Los estudios de Eugenio Barba (Barba y Savarece, 2007: 179) permearon los cursos con declaraciones como “El cuerpo del actor debe ser adiestrado para reaccionar a cada mínimo impulso de la mente”. Sus pretensiones de integrar la razón con el sentimiento, lo orgánico y las emociones enfatizan, aún más, una cultura moderna y dicotómica. Su propuesta del *cuerpo-mente orgánico* tiene un objetivo externo, y esto se concreta en su definición de la organicidad, donde afirma que “El objetivo del actor no es ser orgánico, sino crear la percepción de la organicidad a los ojos y en los sentidos del espectador” (Barba y Savarece, 2007: 264).

Con los diferentes grupos con los que trabajé, se investigó otro tipo de entrenamiento que no cayera en las fracturas que el modernismo impone a los procesos de creación. Los *esquemas dimensionales* fueron espacios donde las estudiantes no enfatizaban las divisiones típicas de cuerpo-mente, cuerpo-voz, técnica-emoción/sensación, representación/presentación, preparación/creación. En estos, se intentó buscar una corporeidad dinámica y fluctuante que pudiera dar cuenta de las diferentes *dimensiones* que rodean un entrenamiento escénico. Una vez más, las investigaciones de Ciane (Fernandes, 2015: 34) inspiran la práctica:

Por el contrario, la corporeidad se constituye entre materia y energía, en variaciones de flujo que modulan las demás variaciones en el ritmo. En este contexto, conceptos emanan de la realización práctica, de flujos e de intensidades expandiendo y contrayendo en diversos ritmos en el espacio dinámico. Esta premisa es, en sí misma, una revolución en términos de la dualidad cuerpo/mente o de toda la estructura hegemónica racional y conductual que constituye los sistemas educacionales, social y constructivos (y reproductivos) de conocimiento.

[...] el objetivo [...] no es adiestrar al cuerpo hacia una forma ideal (por muy ontogenética o filogenética que sea), sino estimular el desenvolvimiento de aptitudes relacionales y adaptativas basadas en la experiencia sensorial, a través de la interacción creativa con el entorno (p. 19).

La crítica a la modernidad y sus dicotomías colocadas en los “Laboratórios Teatrales Callejeros”, además de entender un cuerpo como ser y no como un objeto, también apuntaba a una formación que deconstruiría, en el proceder de la estudiante, patrones de pensamiento, en la idea de Sandra (Meyer, 2013: 214) que busca “un pensamiento en movimiento. También es necesario “ejercitar” el pensamiento. O mejor, intensifícalo”.

Los esquemas dimensionales tienen que ver, precisamente, con esta intención de estimular en los estudiantes, o en aquellos que entrenan, la necesidad de prepararse en medio de la contravía, del mundo patas arriba, donde todo se pone en duda y se hace lo que, por tradición, no tiene que hacerse. El cuerpo, en el *esquema*, busca su propia de(s)colonización, colocando, desde los procesos de preparación, una postura ética. “Por lo tanto, se trata de buscar dispositivos para componer en/con el cuerpo en el plano de experiencia y producir entrenamiento/preparación que apunte a un estado ético de producción” (Rojo, Moura y Ferracini, 2013: 190).

Este estado ético propuesto por los tres investigadores escénicos habla de una pedagogía que asume su responsabilidad social, como se solicitó al comienzo de este enlace. Una pedagogía ética también por su relación con el medio y el conocimiento que contiene, de esta manera “La ética del trabajo significa para nosotros el hacer conociendo, el conocer con el cuerpo, el autoconstruirnos a través de un diálogo con la materia –la madera, el cemento, la tierra–” (Rivera, 2015: 302). Así, el entrenamiento es ético y político también, en la medida en que

Pensar en el entrenamiento como desobediencia constituye parte importante de esta investigación; entrenar siempre como un avance del desenlace y de la síntesis reconfortante, como intensificación de una Escucha. El entrenamiento no es como contención, sino expansión, amplificación, incluyendo el propósito de mantener la disposición para la resistencia, para la disidencia y para el desvío (Beigui y Braga, 2013: 3).

Esta disposición para la resistencia, la disidencia y la desviación fue una dimensión adicional en los *esquemas*. Al salir a las calles, los estudiantes intentaron hacer gestos contrarios a los impuestos socialmente por el comportamiento público. Les pregunté: ¿cómo caminar por las calles de otras maneras? ¿Cómo relacionarse con los transeúntes utilizando y re(des)configurando los gestos normalizados y establecidos en espacios públicos? ¿Cómo utilizar/jugar con el mobiliario urbano además de la forma en que nos obligan a usarlo? Esto hizo que las estudiantes reflexionaran sobre lo enajenado y controlado que es nuestro comportamiento. Sara, Jandeivid y Renato (Rojo, Moura y Ferracini, 2013: 191), en contra de esta estandarización de nuestros comportamientos, proponen una micropolítica resistente de la creación.

Lo que Foucault (1979) llama microfísica del poder, cuyo objeto es la investigación de los procedimientos técnicos del poder que hacen un control profundo, detallado y minucioso del cuerpo, gestos, actitudes, comportamientos, hábitos y discursos, nos ayuda a reflexionar sobre esta formación jerárquica construida en el teatro y que debemos descartar por una propuesta de micropolítica resistente de la creación.

Más que un cúmulo de habilidades, esta otra forma de entrenar busca experiencias que le permitan a la estudiante relacionarse con su entorno desde su ser. La experiencia es vista como un motivador pedagógico. Allí, la estudiante encuentra las diferentes formas de relacionarse, actuar e interactuar; de conocer, por medio de la relación con el otro, sus habilidades y sus símbolos hechos gestos, ritmos, sonidos, movimientos, etc. Sabe qué reacción producen sus acciones, qué le sucede con las otras personas y con ella misma cuando utiliza un ritmo rápido, una voz aguda, la quietud en el espacio o la máxima expansión de sí por el lugar habitado/transgredido. Ya no es tan necesario el salón con espejos, basta mirarse a través de la reacción/interacción con los demás. Esta mirada es singular, particular, va indicando el recorrido que la estudiante debe hacer.

El entrenamiento, por lo tanto, ya no es una fórmula dada con anterioridad, no es una técnica que produce un solo resultado. Es el espacio experiencial donde no se buscan gestos exigidos por el mercado del espectáculo, sino en donde se conoce lo que la propia actriz tiene para entregar, expresar y explorar su

hermenéutica. La reflexión realizada por Sandra (Meyer, 2013: 216) destaca esta importancia de la experiencia a partir de la relación con los otros:

La dimensión encarnada (corporificada) de la experiencia humana, en la cual el organismo y entorno, ligados en una reciprocidad, dificultan el delineamiento de cuánto uno modela o es modelado por el otro. Entonces, nada estaría plenamente pre-dado, ni en el sujeto, ni en el mundo.

Sandra (Meyer, 2013: 218) continúa nutriendo esta propuesta con sus reflexiones sobre la construcción del conocimiento a partir de formas de entrenar que sean relacionales, donde los procesos de creación/preparación se dejan afectar por las innumerables experiencias y por la diversidad que se puede encontrar en ellas, como sucede con la práctica de *esquemas dimensionales* donde el cuerpo, dimensional, diverso, múltiple, incluso haga las mismas acciones o entrene con la misma técnica, encontrará una relación diferente en cada experiencia:

Como observa el filósofo brasileño Peter Pélbart, se puede pensar en la constitución de un “cuerpo múltiple” con sus relaciones de velocidad y lentitud, a partir de una escucha y de la composición con otras singularidades, valiéndose del conocimiento adquirido por los innumerables encuentros. Sería como “pensar en un cuerpo grupal como esta variación continua entre sus elementos heterogéneos, como afectación recíproca entre potencias singulares”.

Estas otras formas de entrenar invitan a la comunidad, la colectividad, al hacer en conjunto, en grupo, en equipo. Muy diferente de los procesos de preparación que llevan a individualismos. Por el contrario, “Se trata de un común construido continuamente en la comunidad como un reservorio compartido que alberga multiplicidades y singularidades” (Meyer, 2013: 218). No se trata de perder la subjetividad ni las búsquedas propias, sino llamar a la colectividad mientras el sujeto se reconoce en ella, permitiéndole ese triple acto pedagógico (yo para mí, yo para el otro, el otro para mí) propuesto por Ileana (Diéguez, 2014) y citado páginas atrás. La actriz reflexiona sobre sí misma, pero, también, se descubre gracias a la relación con el otro y con su contexto. Esto fue muy evidente en las conversaciones de las participantes en los Laboratorios. En São Paulo, en Lima, en Santiago de Chile, en Tandil y en Buenos Aires, las participantes hablaron sobre lo importante que fue para ellas hacer sus *esquemas* en grupos.

Estos tipos de entrenamientos invocan la diversidad, y esta solo es posible mientras se recurre a la comunidad, sea ésta representada por el grupo de estudiantes con quien se lleva a cabo el semestre, por el contexto en el que entrenan o por ambos. Estos son procesos de creación que no se desligan de su *ethos* social, permitiendo que esto alimente el entrenamiento y el entrenamiento alimente a la comunidad.

La comunidad que se busca problematizar aquí tiene por condición la heterogeneidad y la pluralidad, lo que no implica una ausencia de rigor o propósitos compartidos y contruidos en el proceso. Más que entrenamiento grupal o entrenamiento colectivo: una composición comunitaria. (Meyer, 2013: 218).

Procedimientos como Viewpoints y Modo Operativo AND promueven un tiempo de escucha – de sí mismo, del otro, del ambiente – y proporcionan otros modos de existencia. Construir una presencia, una contingencia, cada vez. Formar una comunidad sensible. Buscar modos de existir en cooperación. Co-existir. El individuo no solamente en su procedimiento, sino en su codependencia con el ambiente. (220).

Sandra, en las citas anteriores, pone dos características de estos otros modos de entrenamiento que se apartan de la idea clásica de *training*, que está más cerca del adiestramiento. Estas dos son la escucha y la existencia (otra). La primera es una condición indispensable para un proceso de (auto) conocimiento y una cierta preparación para el oficio escénico, en la medida en que solo en la agudeza de la escucha de sí misma y del otro, la actriz puede percibir lo que su ser está produciendo/comunicando/emanando. Esta escucha necesita varias experiencias, o sea, de la repetición de acciones para conocer (se), con el tiempo, en relación con/los otros.

[...] pensar en la noción de entrenamiento es la insistencia sobre la repetición, al mantener una acción en el tiempo en lugar de un cambio por el simple deseo de expresión personal o variación, [...]. Para que la diferencia dentro de la repetición o la diferencia por la repetición ocurran, la escucha es indispensable. (Meyer, 2013: 221)

Esta repetición fue enfatizada en el transcurso de los Laboratorios. De antemano recomendaba, que la práctica de los *esquemas dimensionales* necesitaba ser realizada más de una vez, porque en la primera el poder de la calle dejaba

atónito al actor. Por lo tanto, una segunda, tercera, décima, milésima vez era necesaria para aprender, con cada una de ellas, algo nuevo, diferente, o para confirmar y actualizar los procedimientos ya detectados.

La segunda característica dialoga con la propuesta de Catherine (Walsh, 2005, 2013, 2017), mientras que estos otros modos de entrenar también proporcionan otros modos de existir. Unas (re)existencias que traen un triple acto desde el entrenar, que invoquen la comunidad como manantial de diversidades y pluralidades, que apunten a una postura ética y política desde los procesos pedagógicos, que tienen la experiencia como espacio de aprendizaje, en vez de las fórmulas, técnicas y métodos preestablecidos. En resumen, “cada uno a su modo. Se trata de componer incansablemente herramientas-conceptos-acciones que permitan otros modos de “entrenamiento”, es decir, de intensificación de experiencias” (Meyer, 2013: 221).

La dimensión de otro entrenamiento remite, entonces, a otras formas de existencias o (re)existencias, donde el ser sea cuerpo, cuerpo soma, cuerpo yo. En estos entrenamientos-otros, desaprendemos esas rígidas, dolorosas y militares formas de *corazonar* nuestro ser. Reaprendemos una relación holística de nuestro yo, con otras sabidurías que nos ayuden a reaprender lo integral, lo sistémico, como lo hacen las cosmogonías andinas:

[...] las sabidurías andinas tienen una visión totalizante, o lo que desde la perspectiva occidental se llamaría una visión holística, pues en las sabidurías indias, en el cosmos todo está integrado; no olvidemos lo que advertía el jefe Seattle: *...todo está enlazado. Todas las cosas están relacionadas. Todo lo que hiera a la tierra, también herirá a los hijos de la tierra.*

Si el *Pacha*, hace referencia a la totalidad de las dimensiones espacio temporales de la existencia, es decir que ésta [sic], el *kawsay*, la existencia, no puede tejerse fuera de un espacio y un tiempo que están inexorablemente interrelacionados. (Arias, 2010: 496- 497)

Así, desaprendemos, reaprendimos y aprendemos a entrenar (existir) en la desobediencia, en la contravía, en la diversidad, en la duda, en el *taypi* con mucho *ajayu* y *qamaza* para lograr una tensión poderosa entre *alaxapacha* y *manqhapacha*. En esta tensión, que solo es posible percibir en el mismo *akapacha*, disfrutamos de ser un ser un yo en comunidad que se fortalece en el juego del

*apthapi*¹¹, donde se espera que *khä pacha* nos sorprenda con un devenir siempre incierto.

Dimensión de la poésis discursiva

En esta dimensión, los esquemas se abren como un espacio para que la actriz experimente sus pretensiones creativas, políticas y escénicas. Vistas por el sesgo pedagógico, los *esquemas dimensionales* son un lugar de laboratorio que permite la experimentación de las aspiraciones tanto creativas y comunicativas como formativas de las artes escénicas.

Dentro de las transformaciones que tuvieron los *esquemas dimensionales* en la investigación de doctorado, la frontera entre estar en el espacio de entrenamiento o estar en un espacio de representación o performativo no estaba muy definida. Desde la investigación de maestría hasta el comienzo de esta investigación, no aceptaba ni vi el poder expresivo de los *esquemas*. Negaba el hecho de que estos fueran un espacio para la presentación, y todavía no coloqué el esquema dimensional en ese lugar. Pero era evidente, especialmente con las ejecuciones en grupos, que los *esquemas* remetían inmediatamente a un acto eminentemente teatral. Las dudas sobre si los actores estaban lúcidos o si eran personas con estados alterados de conciencia desaparecían cuando la ejecución era de dos personas en adelante o aparecieron elementos más elaborados, como acciones acrobáticas, canciones muy bien proyectadas o discursos elaborados (diálogos de algún texto dramático, periodísticos o poemas).

Algunos testimonios, por ejemplo, las charlas de Bárbara y Carmen en Santiago preguntan sobre cómo dejar de sentir la presión de la presentación en la ejecución de los *esquemas*, cuando los ojos de los transeúntes siempre están atentos a cada acción, como sucede con los espectadores en un espectáculo. Con respecto a estas dudas, insisto en que el *esquema* es un espacio de prueba, de experimentación, de permitirse parar, comenzar, rehacer, en fin, de ensayar. La actriz debe olvidar la presión de la mirada del transeúnte, pero nunca de él. En otras palabras, esta mirada no tiene que ejercer presión, sino un diálogo, un impulso, una motivación.

11 “Comida comunitaria en la que cada uno aporta con productos de su cosecha/cocina” (Rivera, 2015: 323).

El *esquema dimensional*, en esta altura de la investigación, gana como fuente de inspiración, como motivador para posibles creaciones. Aquí, es relevante lo que propone el investigador Matteo Bonfitto (2013: 166) sobre un entrenamiento como praxis y *poiesis*:

En el caso del entrenamiento como praxis diferentes procedimientos serían predeterminados y sus objetivos se establecerían de diversos modos: este sería un medio que serviría para una finalidad. En el caso del entrenamiento como *poiesis*, el objetivo más importante sería el de crear las condiciones para que los materiales emerjan, para que estos puedan surgir, los cuales pueden ser ulteriormente desarrollados por los actores.

Con los *esquemas dimensionales*, las actrices tienen un espacio para la praxis y la *poiesis* sin necesidad de separación. Al entrenar algo específico, como movimientos para la proyección de la voz, la calle o algún transeúnte pueden tener una reacción que lleva al actor a interactuar de otra manera con ese ejercicio que se realizó dentro de un procedimiento determinado, destinado a mejorar la voz. Pero, aquella reacción proveniente del exterior genera un estímulo que puede provocar materiales que “pueden ser ulteriormente desarrollados por los actores”. Este desenvolvimiento puede ser tanto en el camino del entrenamiento, como en el camino de la creación.

Si fuera en el camino de la creación, continuaríamos transformando las formas pedagógicas establecidas. De esta manera, varios procedimientos tradicionales para la formación del actor serían desestructurados. Proponer la creación de un tipo de entrenamiento que sea un motor de inspiración, gracias a la relación del movimiento, del estado de disposición de la actriz, de la relación con los transeúntes y el espacio público, ya rompe con los moldes que parten de un texto o una idea predeterminada, como sucede en la formación clásica de actrices.

Sé, por mi experiencia, que, al salir a las calles con el propósito de entrenar para crear, ya nuestros anhelos están en nuestras mentes. En mi caso, por ejemplo, cuando comencé el proceso de creación de ¡Qué chimba!, no lograba salir de la idea de trabajar sobre temas de género, entonces, en cada encuentro con el espacio público solo miraba, con evidencia, las violencias que las mujeres sufren, aunque no supiera cómo presentarlas o representarlas. A partir de varias experiencias que tuve, tanto en las calles de Bogotá como en otras ciudades, fue-

ron apareciendo gestos, acciones, diálogos, personajes, canciones. Estos fueron probados, experimentados de varias maneras, en las cuales notábamos cuál era la reacción de las transeúntes. Así, llegué a conocer muchos otros significados e interpretaciones de mis propios gestos, que me iban indicando/enseñando cómo relacionarnos con las personas, el espacio y nuestras pretensiones discursivas. Esta enseñanza/aprendizaje puede colaborar en la ampliación de las pedagogías teatrales donde se involucren más actores, no solo el director/docente y la clase, sino también los transeúntes, las comunidades y otros espacios fuera de la academia. Allí, siempre hay una pretensión de complacer a un público abstracto, una idea o idealización de este. Por eso, caer en la ilustración es muy fácil, pues no está creado para un espectador en particular, sino para uno en general. La propuesta de Alex y Bya (Beigui y Braga, 2013, p. 3) sobre los entrenamientos como formas de existencia, apunta a una pedagogía que presenta formas de creación similares a las propuestas aquí.

Re-existir como transmisión de experiencia y como forma de enfrentamiento a la pedagogía ilustrativa de los modos de creación y conceptos, enfrentar la propia creación como forma de existencia y el propio concepto deben ser puestos como experiencias.

Esta experiencia también necesita incertidumbre y la aceptación del error. Por más que se preparen las interacciones en la calle, esta tiene la maravillosa cualidad de tener lo imprevisto como regla. Cada experiencia será completamente diferente de la siguiente, y es esta cualidad la que potencia tanto los procesos de creación como los procesos de entrenamiento. Saber lidiar con lo que aparece en la calle, dialogar con eso y dejarlo interferir es lo que produce el acto pedagógico. Sin embargo, esta capacidad de aceptar la incertidumbre y lo desconocido se ha negado en nuestras sociedades, que, llenas de miedos, nos empuja al cálculo, a lo establecido, a lo correcto y seguro, negando la sorpresa, condenando lo desconocido y cerrando los sentidos ante los mensajes de *khä pacha*. El artista plástico afrocolombiano, Albán-Achinte, desenvuelve un argumento sobre el poder del miedo en su investigación (inédita) titulada “El acto creador como pedagogía emancipadora y decolonial” y, en las conversaciones con la investigadora Zulma Palermo (2014: 87), afirma lo siguiente:

Los miedos nos rondan a cada instante, desenvainando sin recato su daga de lo prohibido, es decir, de la imposibilidad de faltarle a la certeza y a la estabilidad, de cumplirle a lo previsible en desmedro de lo misterioso, de lo fantástico, de lo irremediabilmente desconocido.

Ya sabemos que una sociedad llena de miedos es garantía de que tienen este tipo de poder o *necropoder* (Diéguez, 2018) para continuar controlando nuestras vidas. Miedo a hacer algo diferente en el espacio público, miedo a hablar con los que tenemos al lado, miedo a interactuar sin miedo. No nos dejamos llevar por lo misterioso e incluso fantástico desconocido que se encuentra en las calles de las ciudades de *Abya Yala*. Como ya fue descrito en el enlace “Por una epistemología geopolítica de *Abya Yala*”, estas calles presentan un menú de comportamientos y reacciones difíciles de predecir. Es necesario entrar en ellas sin miedos y con todas las incertidumbres posibles. Esto enriquece la preparación y la creación.

Pero, así como negamos lo desconocido, también negamos el error y el error. Los procesos educativos con los que nos educaron buscan evitar, a cualquier costo, tanto el errar como el error. La estudiante no debe andar por donde no conoce, debe seguir la ruta determinada por los currículos y planes de estudio y los planes de estudio. No es posible que en el recorrido académico los planes sean modificados por algún elemento externo, ya sea algún imprevisto, desde una situación eventual (accidentes, huelgas, situaciones de orden social) hasta los mismos estados de ánimo de grupos de estudiantes y profesores. Independientemente de lo que pueda suceder, el calendario de actividades y las actividades en sí mismas no se modifican, esta planificación debe mantenerse encima de todo el contexto al rededor. Así, cometer errores está prohibido, de la misma manera que equivocarse. El error es el evento más indeseable tanto en la vida como en la academia.

Paradójicamente, nuestra cultura no admite un error como parte de la formación, los índices de excelencia y calidad impuestos por el Taylorismo y el Fordismo fueron tan fuertes que no solo afectaron la estructura de la industria, sino también nuestra cultura (NEFFA, 1998). Así, la posibilidad de crecer y desarrollarse a través del error sería una decisión equivocada en una sociedad que necesita una producción perfecta, continua e sin defectos. De esta forma, el error fue estigmatizado como sinónimo de pérdida y frustración. (Bonilla, 2014: 72)

Pero es solo a través de este que se posibilitan los aprendizajes. Ya en la maestría describíamos la importancia del error en la creación y la ejecución de los *esquemas dimensionales*.

De esta forma, el error alimenta el esquema. La actriz y el actor tienen que lidiar con el error y saber en detalle qué lo produce para así superarlo. Utilizamos, entonces, la calle como espacio de efervescencia del equívoco. Este espacio hace que los actores erren incluso en aquello que ellos pensaban que ya dominaban, porque la calle, con su fuerte subversión, hace que todas las herramientas del actor parezcan inadecuadas y, por lo tanto, impone obstáculos para su dominio. Finalmente, la calle obliga al actor a superar el error (Bonilla, 2014: 72).

A diferencia de las afirmaciones hechas en la maestría, en este proceso (existencia) de investigación el error no es solo para superarlo, es un poderoso disparador para nuevos rumbos, nuevos caminos, nuevos descubrimientos. El error es una de las chispas de los procesos de creación. También de existencia, según lo propuesto por los *situacionistas* en su crítica al urbanismo europeo (IS, 1961). Ellos propusieron nuevas formas de vivir/transitar/habitar los espacios públicos, donde la *errancia* era una de las principales acciones. Esta entendida como el caminar, que, aunque no tiene un destino, puede entrar en espacios prohibidos, difíciles y dolorosos, o sea, en el caminar se puede errar, siendo así, no vamos por un camino, vamos por una *errancia*.

Es a partir de la incertidumbre, de la errancia y del error que la creación deja de ser un procedimiento preestablecido y racional, para ser una fisura con pedagogías industriales y transaccionales (Freire, 1987), y para vivir en lugares de (re) existencia y de experiencia a partir de la sabiduría de *khã pacha*, como un peligro siempre presente (Rivera, 2015: 212). Nos alejamos de la lógica de lo bien hecho, de lo perfecto, de lo planeado y lo espectacular, para hacer una apuesta política/pedagógica/ética que exalta la experiencia como un acto transformador.

Una micropolítica de la creación debería generar *biopotencia*, o sea, un aumento de la capacidad de vida en términos de experiencia. Una micropolítica de la creación siempre debería decir sí a la vida y también un rotundo dignísimo no a la *espectacularización*. (Rojo, Moura y Ferracini, 2013: 192).

Según lo propuesto por los investigadores Sara, Jandeivid y Renato, en la cita anterior, debemos generar micropolíticas de creación que abduzcan a la *espectacularización* e impulsan actitudes críticas ante el sistema hegemónico. La lucha que las artes aportan hoy es más que necesaria, es indispensable. Nuestras colaboraciones por medio de lo simbólico, emotivo, sensorial y experiencial se hacen necesarias contra una guerra que cada día se presenta con nuevas y alienantes formas de ataque.

Creo que los *esquemas dimensionales* posibilitan una dimensión de la *poiésis* discursiva que puede colaborar con diferentes luchas, en relación con las cuales tenemos la responsabilidad de asumir una posición. Una de las formas en que experimenté con mis estudiantes y en mi *esquema* fue colocar discursos políticos. Una vez que el *esquema* es un espacio para prepararse, es posible que a la hora de hablar pueda entrenarse con textos que reflexionen sobre política.

En 2015, cuando era profesora de voz en el curso de pregrado en artes escénicas en la Facultad de Artes ASAB, en la Universidad del Distrito Francisco José de Caldas, en Bogotá, le pedí a la clase aprender textos de cualquier discurso del reconocido político Ernesto Guevara. Cada estudiante tenía que crear una secuencia de movimientos abstractos inspirada en las ideas del revolucionario y, con eso, decir el texto. Durante todo el semestre, al hacer estos ejercicios, era inevitable hablar sobre las transformaciones sociales que todavía hoy (quizás mucho más hoy) necesitamos. Las clases analizaban los procedimientos técnicos desde una postura ética y política. Como se debía decir el texto respondía al entendimiento de la crítica social que propuso el político argentino. Con estos *esquemas* incipientes, salimos a las calles. Ahí, el potencial político del ejercicio fue sorprendente para los estudiantes. No necesitamos hacer un montaje que pusiera la necesidad de equidad social o la redistribución justa de las economías, solo fue entrenada la forma de hablar con textos sobre asuntos sociales y políticos. Estos mismos *esquemas* pueden ser parte de una protesta, una actividad de huelga. No necesitan estructura teatral, vestuario, luces, escenografías, porque no es una obra de teatro, es solo un entrenamiento efímero y simple que, sin pretensiones narrativas, presenta un discurso con una est/ética determinada que puede privilegiar “estrategias corporales, y configurando un nuevo lenguaje que desautomatizó las tradicionales formas de protesta” (Diéguez, 2014: 122),

como fue analizado por Ileana en varias acciones performativas realizadas para eventos de protesta social en Abya Yala.

La frontera entre la re/presentación y el entrenamiento, entonces, no es legible, se esfuma en la práctica. Al ejecutar un *esquema dimensional*, la actriz puede sentir que está en medio de una presentación, pero no debería dejar pasar los espacios de fallas o errores, debería disfrutarlos y aprovechar el equívoco para influir en la acción que está teniendo. Ahora, la frontera entre el entrenamiento y la creación en los esquemas no existe. Este tipo de entrenamiento permite desarrollar objetivos predeterminados para cumplir un fin y, en ese camino, presenta materiales que pueden utilizarse en un proceso creativo. Así como uno puede interpretar un texto que tenga algún sentido y que sea usado para representar o presentar algo en un contexto determinado, también se puede prescindir del discurso y enfocarse solo en el acto de preparación y en el entrenamiento. O enfocarse en las relaciones que el discurso está teniendo en ese entorno y prescindir de lo técnico, para *sentirpensar* la creación. El *esquema dimensional* puede o no ser un motor de inspiración. La dimensión de la *poiesis* discursiva es una posibilidad que la ejecución de los *esquemas* ofrece. Esta nutre otros tipos de procesos pedagógicos, amplía la experiencia tanto formativa como creativa y, al asumir su potencial, colabora con las luchas en las que diariamente debemos trabajar.

Dimensión de género

Estas luchas a las que “debemos” contribuir diariamente, para nosotras, mujeres, se convierten en un “tenemos”. Como se analiza en el enlace “Laboratorios Teatrales Callejeros” y “Yo artista en la experiencia callejera”, la violencia contra la mujer es predominante. En los espacios públicos de nuestras ciudades es muy natural sentir cómo los hombres atacan a las mujeres con sus simples comentarios, disfrazados de galantería o con insinuaciones abusivas y violentas. Hoy no hay forma de salir a la calle y no recibir, por parte de los hombres, algún gesto que constriña el comportamiento de las mujeres.

Por estas razones, si nosotras, mujeres, queremos aprovechar el potencial de los espacios públicos de nuestras ciudades, “tenemos” que luchar contra el machismo imperante. Esta lucha exige un trabajo particular en la creación y eje-

cución de los *esquemas dimensionales*. Esta violencia puede hacer retroceder, como fue el caso de Luiza en Buenos Aires, cuando afirmaba que su miedo al practicar el *esquema* no era por timidez o vergüenza de parecer loca, sino por la vulnerabilidad en la que nos encontramos las mujeres en los espacios públicos. Pero esta misma violencia debe alentarnos a salir y exigir el derecho a la ciudad.

“El espacio público está virtualmente monopolizado por los machos, nacidos para las lides de la guerra y el poder”, afirma el escritor uruguayo Eduardo Galeano (2009: 74). Pero esta virtualidad no es tal. En los espacios públicos los machos, expresamente, monopolizan la existencia. Esto significa que las mujeres están sometidas a las voluntades masculinas. La ciudad nos limita y nos aprisiona en muy pocas acciones permitidas en los espacios públicos. Por lo tanto, no podemos estar solas en las calles, ni durante el día, ni, menos aún, por la noche. Está prohibido sonreír demasiado, ya que puede parecer una invitación, y no podemos no sonreír, porque seremos señaladas como antipáticas y discordantes. Si necesitamos ajustar nuestros zapatos, por ejemplo, está prohibido hacerlo en medio del tráfico, o sea, está prohibido inclinarse. E incluso está prohibido comer bananos en la calle, porque, como dice la comedianta argentina Malena Pichot¹², esto puede ser un deporte extremo.

La ciudad también es nuestra y salir a las calles solas, sin sonrisas en nuestros rostros, con la ropa que queremos y actuando a voluntad es una batalla que las feministas de diferentes nacionalidades han comenzado varias décadas atrás. Sin embargo, la propuesta de los *esquemas dimensionales* plantea un mayor riesgo cuando es la actriz, sola, quien desafía los espacios públicos, haciendo todo lo que ha sido prohibido. Hablando en voz alta, manifestando sentimientos de coraje, desagrado, repulsión o haciendo movimientos que nos fueron prohibidos en la esfera pública, como tirarse al suelo, apoyarse con las manos y las rodillas o los pies, abrir las piernas y muchos otros.

El *esquema dimensional* pone a la mujer en un riesgo mucho mayor que al hombre. Aquella que desee asumir el peligro debe comprender las violencias ejercidas por el machismo. Por esta razón, en los Laboratorios esta explicación era fundamental en la creación de los *esquemas* y antes de salir a las calles. Mo-

12 Diálogo extraído del stand up realizado por Malena Pichot, disponible en Netflix, bajo el nombre “Estupidez compleja”.

tivaba a las participantes para que hicieran todo lo que está prohibido, con gran ímpetu y coraje. Y daba algunos consejos.

Uno de ellos era presentarse fuerte, decidida y desafiante en aquellas acciones que sabíamos que serían objeto de abusos. Yo hacía hincapié en que nuestra práctica en la calle tiene el poder del escenario. Cuando estamos ejecutando los *esquemas*, la mirada de las personas se queda sobre nosotras. Ellas saben que quien está cerca a la actriz entrará en el foco de atención y será objeto de la mirada pública. Como hoy en día existe un sentido común que, aunque no se practique mucho, castiga los comportamientos machistas, el hombre que violenta a la actriz sabe que será advertido por el grupo de personas que están alrededor. Cuando la actriz se da cuenta de que alguien puede abusar de ella, no debe desaparecer ni huir, debe prestar atención al abusivo para que este sea castigado por la sociedad.

En estos casos, la “pacificación” de las ciudades ayuda, incluso siendo paradójica y contradiga nuestras intenciones de descolonizar los espacios públicos. Ese comportamiento del buen ciudadano auxilia en estos momentos. Este consejo, ni en mis prácticas ni en los Laboratorios, falló. Cada vez que algún hombre estaba cerca de la actriz y ella sentía su presencia, le daba foco para que otras personas pudieran mirarlo y, con eso, el abusador se iba.

Otra advertencia sobre el tema fue que, incluso si la actriz está haciendo su *esquema* sola en la calle, no debe estar sin ninguna compañía. Siempre les dije a las estudiantes que no debían salir solas para hacer sus *esquemas*. Porque, aunque deseemos acabar con la prohibición que tenemos de la ciudad, las violencias no se detienen, por eso, el riesgo asumido por la participante no debe ser tan extremo como para estar completamente sola en espacios públicos. Hay puntos que no lograremos atender y los machismos se pueden ocultar en ellos. Por eso, esta compañía es indispensable. No sé qué hubiera pasado si Rocío no hubiera acompañado la ejecución de Luiza y Natacha en la estación del metro en Buenos Aires. ¿Hasta dónde podría haber llegado ese mendigo?

La dimensión de género no solo llama la atención sobre la práctica de los *esquemas dimensionales*, como también nos hace reflexionar sobre los procesos de creación en artes escénicas que homogenizan el cuerpo. Se hace extremadamente urgente comprender que esta formación no puede ser la misma para hombres y

para mujeres. No estoy pidiendo una educación sexista y excluyente que separe a las personas por su naturaleza biológica. Lo que se intenta definir aquí es que la historia de violencia, machismo y patriarcalismo que han sufrido la mujer en estas sociedades colonizadas no abandona ninguna práctica de nuestras existencias. Con esto, los procesos pedagógicos en artes escénicas deben declarar diferencias sustanciales frente a la reflexión sobre el género, en todo. Desde las metodologías hasta los contenidos. Desde las prácticas hasta las teorías. Desde la relación del docente con la estudiante hasta la relación director - actriz.

Esta dimensión, en esta investigación, requiere educación con una perspectiva de género, donde las violencias contra las mujeres sean denunciadas, atacadas y, así, exterminadas. Pero también, una educación de género que trabaje por una ruptura en el binarismo hombre/mujer, que hace invisibiliza las violencias que tienen que soportar lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, travestis, transgéneros e intersexuales.

Dimensión de/en relación

Los esquemas dimensionales se utilizaron para aprovechar las informaciones que contiene la calle. Esto abarca tanto arquitecturas como personas. Ambos elementos potencializan el trabajo de la actriz. Los esquemas son solo una posibilidad que encamina la interacción con los transeúntes y las formas. Esta relación es fundamental para la propuesta pedagógica realizada aquí. Es posible que los esquemas sean prescindibles o reemplazados por otros tipos de acciones, pero no es dispensable, en el proceso pedagógico/creativo, la relación con el contexto, representado en entornos y personas,

Sin embargo, los *esquemas dimensionales* me permitieron probar, con cierta imparcialidad investigativa, esta relación tan esencial subrayada aquí. Estos funcionaron como metodología que priorizó *la práctica como investigación*, como es analizado por la profesora Ciane (Fernandes, 2015: 111). Fue la práctica de los *esquemas* lo que guio esta investigación. No se utilizaron como objeto de estudio ni se colocaron como datos para el análisis, la investigación fue encaminada por la práctica de los *esquemas*.

La práctica de los *esquemas* en el espacio público permitió juntar los propósitos pedagógicos, creativos y relacionales. Por esta razón, son *dimensionales*, ya que permiten una interacción combinada entre entrenamiento y creación y entre procesos de formación y posturas políticas y est/éticas, como ya se ha analizado en las *dimensiones* anteriores. Además, también permiten tejer relaciones con las formas arquitectónicas de las ciudades y las personas que habitan y transitan estos espacios. Relaciones que fisuran el *establimenthe* con acciones simples ejecutadas en los espacios públicos. De esta manera, los *esquemas dimensionales* presentan espacios liminales y *ch'ixi*, ya que permiten entrecruzamientos de propósitos, relaciones entre espacios y personas.

Las dos últimas condiciones, que Ileana (Diéguez, 2014: 44) pone en la siguiente cita, corresponden a la descripción sobre acciones simples: “Insisto en esta dimensión de la liminalidad, fuera de la esfera estrictamente sagrada, por el potencial que representa para reflexionar las situaciones escénicas y políticas insertas en la vida social, propiciadoras de tránsitos efímeros, pero a la vez trascendentales”.

Tránsitos efímeros, pero a su vez trascendentales pueden ser los gestos pedagógicos colocados en los contextos políticos y en la vida social. Pruebo precisamente esto con los *esquemas dimensionales*, acciones que son efímeras, pero que pueden tener ecos que conducen a rupturas sociales, urbanas y coloniales. En este aspecto, estas acciones permanecen en la lucha decolonial, mientras “denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”. (Walsh, 2013: 25)

Analizando esta dimensión liminal de/en relación, encuentro en la investigación realizada por Tania Alice Feix y Antônio Araújo (Araújo y Feix, 2013: 12-21) sobre la *acción disruptiva*, muchas similitudes. Pues, semejante a los *esquemas dimensionales*

En el caso de los espacios públicos, una acción disruptiva es la que puede causar extrañeza o incluso causar una interrupción en los flujos cotidianos de uso de la ciudad. Se puede tratar de una acción de grandes proporciones o simplemente un pequeño gesto, sutil y delicado, [...] debe ser capaz de generar algún tipo de perturbación, de desequilibrio, de desestabilización en la percepción y

en la experiencia de los transeúntes durante sus desplazamientos en vías urbanas (Araújo; Feix, 2013, p. 13).

Esta propuesta, entonces, pretende un entrenamiento activista “generando un espacio de tensión donde las fronteras entre el activismo y el arte se disuelven” (Araújo y Feix, 2013: 19). Este estado fronterizo, liminal es solo es posible en el espacio público, en el *taypi* y en la relación con las transeúntes y las formas, objetos y entornos que componen nuestras ciudades. Relación que, como he insistido a lo largo de este enlace, debe ser transgresora, política, desestructurante. “En esta reorganización del espacio urbano, el elemento político y activista es preponderante, ya que la reorganización implica integrar el elemento político en la propia acción artística, en vez de convertirlo en elemento temático o accesorio” (Araújo y Feix, 2013: 18) En la propia práctica de los *esquemas dimensionales*, no se puede escapar de una irrupción en el espacio. La actriz que ejecutando su *esquema* interrumpe el flujo, rompe lo cotidiano, causa incomodidad y genera extrañamiento.

Para los participantes de los Laboratorios Teatrales Callejeros, fue muy significativa esta postura. Saber que con su acción estaban “reorganizando” el espacio público hacía más estremecedora la práctica. Un buen ejemplo de esto fue la ejecución de Rocío Ortiz en Buenos Aires¹³. Ella hizo su *esquema* en una estación de metro y al perturbar, extrañar, interrumpir, en fin, reorganizar ese lugar, sintió un profundo placer. En sus pláticas dice que “[...] quedarme ahí y lograr perturbar este espacio, estar en la misma situación en la que estoy cotidianamente, pero desde otro lugar, generó un placer absoluto” (entrevista del 19 de junio de 2018).

El estado *ch'ixi* es lo que equipara las dos prácticas, tanto las acciones disruptivas como los *esquemas dimensionales*. En ellos, la frontera entre entrenamiento, creación, proceso formativo, manifestación y acción de la postura política no existe. En ellos, existe una “lógica de un entrenamiento que precede a la creación, las *acciones disruptivas* son, simultáneamente, experiencias, entrenamiento, práctica pedagógica y acción performativa” (Araújo y Feix, 2013: 20). Estas tienen un comportamiento exactamente *ch'ixi*. Mientras que a lo lejos todo está entrecruzado, hasta el punto de ver solo una cosa, más de cerca, en la piel y la experiencia de la actriz, cada pequeño gesto puede dirigirse hacia cualquiera de

13 Experiencia narrada con mayor despliegue en el enlace “Laboratorios Teatrales Callejeros”. Testimonio completo de la actriz disponible en el enlace de los Apéndices.

las dimensiones que alcanzan estas prácticas, y, en su complejidad, logra estimular todas las dimensiones analizadas aquí.

Ahora, analizando específicamente la relación con el espacio público, los *esquemas dimensionales* buscan extraer la sustancia que nuestras ciudades cargan. Ciudades que no son solo sitios, sino formas que contextualizan el transitar de estas posibles espectadoras y que marcan el tipo de relación a establecerse, una vez que los espacios públicos de las ciudades sean entendidos como entornos que imponen un tipo de comportamiento o que anclan un tipo de sabiduría. Los objetivos de estas prácticas son jugar o/y recuperar estas informaciones.

Muchos de nuestros espacios públicos en Abya Yala guardan conocimientos milenarios que hablan de otras formas de comportamiento, diferentes de las establecidas por el patrón modernista y colonizador con el que tenemos que “sobrevivir”. Salir a ciertos espacios en nuestras ciudades significa salir al encuentro de muchas sabidurías resistentes, fuertes y poderosas, como se analizó en el subtítulo de este enlace “El porqué de los espacios públicos”. Esto también es evidente en otras formas de entrenar, como es el caso narrado por Ileana (Diéguez, 2014: 71) sobre el grupo Yuyachaskani.

El entrenamiento corporal ha sido un aspecto fundamental para los actores productores de una textualidad escénica [...] y que también desarrollan su trabajo en espacios públicos, donde deben atraer la atención de los transeúntes. Si bien los procesos de entrenamiento aportados por Grotowski y Barba han sido referencias importantes para el teatro latinoamericano, los actores del Yuyachkani también se han planteado como escuela la rica diversidad corporal y escénica existente en la cultura popular peruana.

Con el objetivo de escuchar/experimentar los conocimientos que guardan los espacios populares de nuestras ciudades, encuentro la mirada de Sandra Meyer (2013: 220) que busca, a partir de los estudios desarrollados por diferentes metodologías de la danza y del teatro, no imponer acciones, pero dejar que sean las relaciones y la convivencia con los otros y el entorno, las que provoquen las prácticas.

El modo operativo AND invita a percibir el tener en vez del es, es decir, lo que la cosa tiene, o como un objeto dado, situación o persona se presenta a nosotros, activando otras posibilidades de relación; lo que importa son las acciones que permite el objeto/sujeto/situación y menos las intenciones.

Pero también, la “pacificación” y la homogeneización de nuestros espacios son evidentes. Con eso, el objetivo ya no puede ser repasar o descubrir esas sabidurías guardadas en los comportamientos de nuestras culturas populares. Frente a estos espacios, el trabajo propuesto es reinventar usos predestinados, jugar con estructuras y mobiliarios urbanos, explorar otras formas de andar y habitar las calles, encontrar aquellos espacios abandonados por los gobiernos para darles aire, vida y movimiento. De esta misma manera, me encuentro, nuevamente, con la investigación de Tania y Antônio (Araújo y Feix, 2013: 18), donde, en la experimentación con las diferentes acciones que componen la *acción disruptiva*, se propone dialogar con las formas y contenidos de espacios públicos. Este tipo de actividad se le denomina *acciones contextuales*, cuyo propósito es

[...] establecer un diálogo con el entorno, su cartografía, sus usos y funcionalidades, su dimensión histórica, simbólica y arquitectónica [...]. En otras palabras, tales acciones se proponen crear tensiones, fallas o ruidos en el ambiente, produciendo resignificaciones o revelando contradicciones allí presentes, además de hacer emerger aspectos subterráneos, camuflados o reprimidos.

Tania y Antônio también proponen *acciones colectivas* que, con el mismo objetivo de dialogar con los espacios, se practican en grupos de personas. Con estas, “no se trata solo de una improvisación grupal de movimientos esparcidos, ya que se busca conexiones, diálogos y tensiones con el espacio público” (Araújo y Feix, 2013: 19). En nuestra experiencia con los *esquemas dimensionales* grupales, nos damos cuenta de que la práctica adquiere mayores dificultades, pues se vuelve aún más compleja. El grupo de actores no solo tiene la tarea de buscar relaciones con el espacio, sino, también, buscar dialogar entre ellos para cumplir el objetivo en conjunto. Sin embargo, de esta manera, se logra un mayor nivel de descubrimientos con los espacios de las ciudades y con las formas de relacionarse con las colegas, como lo describe Sandra Meyer (2013: 220) en su propuesta de entrenamientos como formas de re-existencia.

Lo que surge de las relaciones generadas en el aquí y ahora de una percepción compartida adquiere mayor relevancia que las interferencias del sujeto, con su querer expresar o actuar por simple impulso. Los acontecimientos no surgen del diletantismo o por ansias de expresión, sino por lo que hay en el ambiente, se hace presente [...] abriendo espacio para una actitud atenta hacia el entorno. Una construcción colectiva que emerge de la relación, paso a paso,

momento a momento, a partir “de lo que se tiene cada vez o con lo que queda, con las huellas y los rastros de vivir juntos”.

Me parece importante la postura del “colectivo” en las reflexiones de Sandra, mientras que es la vida en comunidad y el aprovechamiento de la relación con el otro lo que proporciona las luchas, enriquece los procesos de formación y amplía las posibilidades creativas. Por lo tanto, quiero pasar a detallar la relación con las personas que transitan nuestros espacios públicos.

Una vez más, la investigación de Tania y Antônio (Araújo y Feix, 2013: 17) se encontraba con la práctica de los *esquemas dimensionales* cada vez que se les pedía a las estudiantes provocar, buscar y establecer relaciones con quien pasaba cerca de ellas, o quien miraba desde lejos. Ellos proponen las *acciones inter-relacionales* para prestar atención al intercambio que está activo con las transeúntes.

La idea es que el foco esté en el diálogo físico o verbal entre los performers y los transeúntes. La acción ocurre precisamente en la interacción – concretada, pretendida o frustrada – entre estos dos polos. [...] evitar explicar al pasante el porqué de la realización de la acción, tanto después de su realización y, principalmente, durante su concretización. Aunque que él pueda sospechar del carácter artístico involucrado en la acción, esta debe ser antes experimentada más que justificada. El objetivo no es eludir o engañar al transeúnte – si este insiste en dialogar o buscar explicaciones, no hay razón para no responderle –, pero si crear una perturbación que no se configure de forma nítida como un acto artístico o teatral.

Inicialmente, objetivaba a la relación con las transeúntes debido a la necesidad de entrenar las múltiples formas de relacionarse con esta otra persona que está afuera, que en el evento teatral sería el espectador. En mi disertación de maestría (Bonilla, 2014) sustentaba la importancia de experimentar esta relación que es tan fundamental para el teatro. El pedido que hice a los actores que trabajaron conmigo fue probar diferentes formas de hablar con quienes nos rodeaban. En esta prueba, tuvieron que deparar con un sinnúmero de reacciones, como es subrayado por Tania y Antônio (Araújo y Feix, 2013: 17): “los performers ejercerán cualquier tipo de relación, desde la posibilidad de ser completamente ignorados hasta el riesgo de ser agredidos”. Ciertamente, la actriz debía dejarse

influnciar por las reacciones que manifestaban las transeúntes, por diferentes que estas fueran.

En la maestría, todavía no asumía una postura político-pedagógica, por lo que no importaba mucho lo que sucedía con las transeúntes. Pero en el trabajo de campo de la investigación del doctorado, la experiencia dada por los transeúntes no solo se estimó por lo que produjo en el actor, sino también por lo que podía impactar en el mismo transeúnte o en las personas que habitan en los espacios públicos. “La dificultad consiste en pensar y establecer en un espacio-tiempo definido una relación transformadora, que afecte al performer y al transeúnte” (Araújo y Feix, 2013: 17). Precisamente esto fue una enorme dificultad con la práctica de mi *esquema* en Montevideo, donde mi acción afectó tanto los vendedores y compradores de la feria en la calle Tristán Narvaja, como a mí. Siempre me gustó hacer mi *esquema* para afectar el flujo de la vida diaria, pero, en ese espacio, las incisivas manifestaciones de incomodidad generadas por mí no me excitaron, sino que me hicieron más vulnerable, incluso me hicieron pensar que la perturbación generada por mí era innecesaria e incluso podría ser violenta. Qué bueno que esa percepción haya sido momentánea. Es muy difícil considerar los posibles efectos que pueden tener los transeúntes, sin embargo, en aquella experiencia de la feria en Montevideo, pudimos escuchar, unos momentos después de mi acción, comentarios de los vendedores sobre lo que había sucedido. Como dijeron los colegas que me apoyaron en esta práctica, logré, al menos, estar en las conversaciones de los vendedores. Esto, posiblemente sea, aunque muy pequeño, un efecto en su experiencia/existencia e, inevitablemente, en la mía.


Por último, quiero analizar la relación que los *esquemas dimensionales* causan en el mismo actor/ejecutante. Si de hecho, los *esquemas* permiten la relación con el espacio y con los transeúntes, lo que conduce al activismo performativo, también hay una profunda transformación con cada ejecución realizada. En esta perspectiva, encuentro interesante la noción de “ente liminal” propuesta por Ileana (Diéguez, 2014: 125) como una descripción de la actriz que practica su *esquema*, siendo una “persona en estado ambiguo, temporal, con una carga de emotividad y experiencia extracotidiana, portadora de energía contagiosa, desbordante o dionisiaca”. Con esta contundente carga que lleva la estudiante, se

hace necesaria una revisión permanentemente de los cambios en los estados de la persona que realiza esta práctica. Es imperativo un autocuidado, una atención sobre las transformaciones que se producen por el intercambio con personas, espacios, situaciones. Por lo tanto, el trabajo sobre uno mismo no es una condición con características individualistas o de aislamiento, este trabajo es gracias al producto de la interacción social, como es analizado por el investigador Matteo Bonfitto (2013: 170), al reflexionar sobre el trabajo del sujeto sobre sí mismo en la actividad pública, donde es primordial “el “ocuparse de sí mismo” como su pre-condición, una vez que es visto como un desencadenante de transformaciones que involucran no al sujeto visto como un ser aislado, sino a la dinámicas relacionales que se establece con los otros y con el mundo”. La relación es continua y dialógica, una vez que la actriz entrena para relacionarse con su sociedad en el triple acto, del yo “ocupándose de sí”, para el *otro* instigando transformaciones, perturbaciones y/o interrupciones, y del *otro* para el yo al dejarse afectar, interferir, persuadir, influir por el espacio, por las personas y por las situaciones. “Así, entrenar aquí parece remitir antes que nada al trabajo sobre sí mismo en los términos ya mencionados, es decir, un Sí mismo nunca desvinculado del Otro” (Bonfitto, 2013: 172).

De esta forma y a modo conclusión, observo la evolución que los *esquemas dimensionales* tuvieron desde la maestría hasta los Laboratorios realizados para la investigación de doctorado. Este concepto, creado para nombrar una práctica poco compleja, creció en posibilidades de acción y utilidad. Ahora, puedo afirmar que los *esquemas dimensionales* son una práctica que permite probar, improvisar, crear, entrenar, preparar y poner en evidencia cualquier elemento propio de las artes escénicas para, por un lado, denunciar, desactivar, fisurar el *poder establecido* y manifestado en los espacios públicos de nuestras ciudades, y por otro lado, aprovechar, alimentarse y valorar las sabidurías de nuestras culturas populares y milenarias que, valientemente aún, habitan las calles de Abya Yala.

A partir de una búsqueda de la autonomía en los procesos de formación, la propuesta de interacción basada en los *esquemas dimensionales*, teniendo el cuerpo como principio y mirando a Abya Yala como un lugar-de-enunciación, configuro un tejido que tiene estos componentes como fibras que impulsan pro-

cesos pedagógicos en las artes escénicas. Estas fibras se entrecruzan, evidenciando una relación liminal y *ch'ixi* entre la formación, la creación y la política como estado de lucha constante, de beligerancia necesaria en todos los espacios de la vida.



CONCLUSIONES:
COLCHA TERMINADA,
PERO NO CERRADA

SOBRE ESTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y DE VIDA, narrado a lo largo de los tres conjuntos o tomos y los ocho enlaces que componen esta obra, no me resta decir nada más. Ciertamente, más que palabras, lo que me falta es calle, acción, interacción, intercambio, circulación. Más que conclusiones, quiero tener caminos donde pueda deambular, errar, *corpografiar* y gritar para así poder fisurar y sembrar.

Más que palabras que intentan resumir o condensar cuatro años de experiencias, quiero expresar mis deseos de continuar con esta investigación, que es un guion, una brújula, un mapa de viaje, una vida que espera ser recorrida.

Daniela Amoroso, una de las profesoras evaluadoras de este proceso de investigación, el día de la sustentación, preguntó “¿qué quieres hacer después de completar tu doctorado?”. No tardé en responder que mi deseo era salir a las calles de nuestras ciudades para interactuar con nuestros pueblos y continuar aprendiendo de sus discursos, sus gestos y sus respuestas. Quiero ir al espacio público, en una especie de *guerrilla de lo sensible*, para transformar, perturbar y romper los comportamientos que ciegan no solo el caminar sino también el vivir y existir. Quiero ingresar a esta *guerrilla* en los barrios, en las áreas marginales y privilegiadas, para buscar grietas y cultivar en ellas semillas que causen fisuras más grandes, hasta que las paredes se caigan.

Sin embargo, después de hablar durante tanto tiempo y en tantas páginas sobre la ciudad, mi deseo no es solo seguir saliendo a las calles de nuestras metrópolis, sino también, incluso más ahora y después de terminar esa parte del camino, salir a esas calles alejadas de los centros capitales de nuestros países. Las prácticas llevadas a cabo en esta investigación necesitan no solo más calles de ciudad, sino también la gente de los pueblos pequeños, los lugares más olvidados por el poder estatal centralista que prevalece en nuestras repúblicas. Posiblemente en estos lugares el intercambio será mucho mayor, y nosotras, las *guerrill/artistas*, podremos aprender/incorporar muchas más sabidurías, al mismo tiempo que las poblaciones podrán aprehender otras sensibilidades.

Por lo tanto, deseo que esta investigación no se complete, no se detenga, no se termine. Quiero que vengan más calles, más transeúntes, más interacciones. Quiero una tropa, un grupo de actrices, actores, artistas, gente que quiera salir a gritar, fisurar y sembrar. Mi objetivo es continuar procesos de formación en los

espacios públicos de nuestra Abya Yala que tengan una pedagogía fuera del patrón, de la estandarización, de la forma colonial, que borren las fronteras entre la academia y la sociedad, entre los que enseñan y los que escuchan pasivamente, entre el lugar del conocimiento y el lugar de la ignorancia, entre la formación y la creación, entre la educación y la lucha, entre la clase y la calle.

Hay que insistir en la calle, el campo, la plaza, la montaña, la avenida, el río, el parque, el mar, como la sala de ensayo y el escenario para la creación. Hacer de ellos y en ellos teatralidades que no entiendan la fragmentación, que no sean un límite entre arte y emancipación, entre discurso y agitación, entre análisis y propuesta. Esto con el fin de seguir contribuyendo a las luchas de muchas compañeras artistas, pensadoras, agitadoras que profundizan en otros conocimientos olvidados, borrados, silenciados y ocultados, conocimientos que invitan al encuentro con lo común, con la naturaleza, con otras vidas y existencias no humanas que habitan con nosotros (y a pesar de nosotros). Debemos volver a las prácticas ancestrales holísticas, donde el arte, la política, el trabajo, la educación y la vida se unen en cada evento, en cada ritual, en cada encuentro público.

Después de la breve oración que dije en respuesta a la pregunta de la profesora Daniela, ella y la profesora Rilmar López, que también formaba parte del panel de evaluación, dijeron que sintieron en mi respuesta la falta del espacio de la academia. Dijeron que debería pensar en el espacio universitario y desearlo también. Sé que ese lugar está dentro de mis perspectivas, pero por alguna razón cualquier espacio que no sea la calle me parecía indeseable ese día.

Esta reacción mía es incomprensible frente a todas las páginas que escribí, en las que analicé nuestras universidades y sugerí cambios basados en el conocimiento de varios autores que proponen cambios en sus estructuras y contenidos. Hay que estar en las universidades y combatir desde ellas sin olvidar el exterior y evitando que la pantalla de la computadora sea el principal espacio de interacción.

No quiero olvidar la pasión que los espacios públicos en este continente producen en mí; no quiero dejar la calle a un lado; por el contrario, esta se ha convertido en mi principal lugar de trabajo. Pero también, esta propuesta invita a llegar con el retumbar del ruido de nuestros centros para ensordecer las aulas, las oficinas y los pasillos de las facultades. Penetrar con la fuerza de la multitud

del Carnaval, que no respeta la puerta, la silla, la mesa, que, de empujón en empujón, desordena todo y se instala sin protocolo.

La universidad es uno de los principales escenarios para la interacción. En algunos enlaces y propuestas de este trabajo se plantean formas para seguir luchando dentro de la academia.

Mi propuesta principal en esta investigación y mi tesoro, llave, barco para navegar por Abya Yala son los *esquemas dimensionales*. Son prácticas que, además de lo material, a partir de acciones, gestos, discursos y relaciones, construyen un lugar dimensional que también me ayudan a navegar y combatir la posible absorción y alienación académica. En los *esquemas*, hay un canal que permitirá salir de los muros de las universidades, las aulas y la burocracia institucional que terminan apagando todas esas luces y el entusiasmo con el que muchas colegas comenzaron la vida docente.

Los *esquemas dimensionales*, son una propuesta metodología para interactuar con los espacios públicos, donde los límites de la creación, la preparación, el ensayo, la formación, la protesta y la agitación son difusos. Teniendo en cuenta las diferentes dimensiones de los *esquemas*, una actriz puede, en la misma acción, entrenar, crear, protestar y sentirse en un proceso de creación. Los *esquemas dimensionales* nos permiten estar en la calle con el canal abierto, con la disposición y las herramientas listas para recibir y responder a las demandas y desafíos de nuestras culturas que se manifiestan en los espacios de las ciudades.

De esa manera, el trabajo docente puede ser más emocionante y divertido. Con los *esquemas dimensionales* se puede estructurar clases, encuentros, acciones pedagógicas y didácticas, tal como se deseaba y planificaba en enlaces como “Fibras para tejer la creatividad en artes escénicas con perspectivas liminales, decoloniales y *ch’ixi*”.

Con mi deseo de continuar recorriendo Abya Yala para seguir aprendiendo de sus sabidurías populares, ancestrales y urbanas, con mi deseo de no dejar de gritar hasta fisurar y derrumbar para sembrar, con mi decisión de andar por caminos *ch’ixi* que no busquen fragmentaciones, sino que, por el contrario, disfruten de lo variado, lo brumoso, lo diverso y con la fe de no dejar de descolonizar desde las aulas hasta los rincones dominados por los machos, presento esta colcha con los hilos sueltos, sin apretar, sin atar, sin terminar. Quien quiera venir, que

tome una línea y teja conmigo, con la gente, con estas *guerrill/artistas* que ya tienen bloques haciendo la misión, luchando por debajo y por encima, gritando y susurrando, con amor y con fuerza, con cuidado y con riesgo, con coraje y pasión.





REFERENCIAS

- Achinte, A. A. (2012). Estéticas de la re-existencia: ¿lo político del arte? En Mignolo, W.; Gómez, P. P. *Estéticas y opción decolonial* (págs. 281-296). Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Antivilo, J. (2015). *Entre lo sagrado y lo profano se tejen rebeldías. Arte feminista norteamericano*. Ediciones Desde Abajo.
- Araújo, A.; Feix, T. A. (2013). A ação disruptiva no espaço urbano: um treinamento ativista. En Beigui, A; Braga, B. (Org.). *Treinamentos e modos de existência* (págs. 10-20). UFRN.
- Arias, P. G. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Ediciones Abya Yala.
- Artao, A. (1993). *América Latina y la latinidad*. UNAM.
- Artaud, A. (2006). *O Teatro e seu duplo*. Martins Fontes.
- Bairros, L. (1995). Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*, 3(2).
- Barragán, D. (2016). Cartografía social-pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285.
- Barragán, D.; Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Revista Itinerario Educativo* 28, (64), 127-141.
- Bakema, J. et al. (1993). Doorn Manifesto 1954. En Ockman, J. *Architecture culture 1943-1968*. Columbia University.
- Barba, E.; Savarese, N. (2007). *El arte secreta del Actor. Diccionario de Antropología teatral*. Ediciones Alarcos.
- Basaglia, F. (1983). *Mujer, locura y sociedad*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Beauvoir, S. de. (1987). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Siglo Veinte.
- Beigui, A.; Braga, B. (2013). *Treinamentos e modos de existência*. EDUFRN.
- Bello, A. (1983). *Gramática de la lengua castellana*. Pueblo y Educación.
- Berenstein, P. (2012). *Elogio aos errantes*. EDUFBA.
- _____. (2010). Zonas de Tensão: em busca de microresistências urbanas. En Berenstein, P.; Britto, F. D. (Org.). *Corpocidade: debates, ações e articulações*, (1, 106-119) EDUFBA.
- Boal, A. (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, Editora Civilização Brasileira.
- Bolívar, S. (1950). *Obras completas. vol. 1*. Requeno Mira Libreo Editor.

- Bonfitto, M. (2006). *O ator compositor: As ações físicas como eixo: De Stanislavski a Barba*. Perspectiva.
- _____. (2013). Algumas Noções de Treinamento: Práxis - Poiesis. En Braga, B.; Beigui, A. (Org.). *Treinamentos e modos de existência* (págs. 163-176). EDUFRN.
- Bonilla, M. F. S. (2014). *Esquemas dimensionais: uma experiência de exercícios na rua como contribuição para o percurso de formação da atriz e do ator*. Disertación (Maestría en Artes Escénicas) – Universidad Federal de Bahía.
- _____. *¡Qué chimba!* No publicado. (s.d.).
- Brito, F. D.; Berentein, P. (2008). Cenografia e corpografias urbanas. Um diálogo sobre as relações entre corpo e cidades. *Cadernos PPG-AU/UFBA*, 7, número especial.
- _____. (Org.) (2010). *Corpocidade: Debates, ações e articulações*. EDUFBA.
- Burbano, A. M.; Paramo, P. (Compiladores) (2014). *La ciudad habitable: espacio público y sociedad*. Universidad Piloto de Colombia.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cano, A. J. (2016). *Abya Yala en vez de América*. Círculo Solar. <https://circulosolar.wordpress.com/2012/08/14/abya-yala-en-vez-de-america>.
- Cardoso, R. J. B. (2005). Espaço Cênico / Espaço Urbano: reflexões sobre a relação teatro-cidade na contemporaneidade. En Telles, N.; Carneiro, A. (Org.) *Teatro de Rua. Olhares e Perspectivas*. (v. 1, págs. 38-59) E-Papers Serviços Editoriais.
- Carneiro, A. (2005). A rua enquanto espaço privilegiado da relação público/espectador: O papel do apresentador-narrador (Tá Na Rua – 1981). En Telles, N.; Carneiro, A. (Org.) *Teatro de Rua. Olhares e Perspectivas* (v. 1, págs. 116-139). E-Papers Serviços Editoriais.
- Carreira, A. (2018). *Teatro de grupo: reconstruindo o teatro?* Universidade do Estado de Santa Catarina. http://www1.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/045_Andre_Carreira.pdf
- Ciotti, N. (2014). *O professor-performer*. EDUFRN.
- Coelho, M. A.; Dultra, L. R. (2017). Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. *Caderno de Educação*, ano 20, 2017/2018, 1(49), 09 - 23. <http://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/2791>.
- Cumes, A. E. (2014). Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas. En Espinosa Miñoso, Y.; Gómez Correal, D.; Ochoa Muñoz, K. (Org.) *Te-*

jiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Universidad del Cauca.

- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92-101.
- Chauí, M. de S. (1980). Ventos de progreso: a universidade administrativa. En Prado Júnior, B. (Org.). *Descaminhos da educação pós-68*. Brasiliense.
- Chejov, A. (2013). *Teatro Completo*. Ed. Adriana Hidalgo.
- Chejov, M. (1955). *Al actor: sobre la técnica de actuación*. Editorial Constanca.
- Craig, E. G. (1963). *Da arte do teatro*. Arcádia.
- Das, V. (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Catarata.
- _____. (2000). *Espacio y territorio: Miradas antropológicas*. Universidad de Barcelona.
- Diéguez, I. (2014). *Escenarios liminales. Teatralidades, performatividades, políticas*. Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas.
- _____. (2018). *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor*. Documento/Es-
cénicas Ediciones.
- Dubatti, J. (2014). *Filosofía del teatro III: el teatro de los muertos*. Atuel.
- _____. (2016). *Teatro-matriz, teatro liminal: estudios de filosofía del teatro y poética com-
parada*. Atuel.
- _____. (2003). Dramaturgia en función social. *Palos y piedras*, 1, (1), 4-26.
- Dussel, E. (1983). *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Nueva América.
- _____. (1966). *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal*.
- _____. (2002). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y la exclusión*. Trota.
- Escobar, A. (2017). Mundo y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, (1), 51-86, [http://
www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf](http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf)
- Espinosa Miñoso, Y.; Gómez Correal, D.; Ochoa Muñoz, K. (Org.) (2014). *Tejiendo de otro
modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Univer-
sidad del Cauca.
- Estévez, A. (2004). *Ceremonias para actores desesperados*. Tusquets.

- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.
- _____. (2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernandes, C. (2018). Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. 5(1), 9-38. <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>
- _____. (2015). A prática como pesquisa e a abordagem somático-performativa. En Costas, A. M. R. et al. (Org.) *ABRACE: arte, corpo e pesquisa: experiência expandida*. Ed. O Lutador.
- Fernandez, R. (2003). *Arquitectura y Ciudad: del proyecto al eco-proyecto*. Nobuko.
- Fordismo. (2018) En Wikipédia, a enciclopédia livre. <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fordismo&oldid=53558030>.
- Foucault, M. (1991). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- _____. (2015). *Pedagogia de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Freitas, P. L. (1998). *Tornar-se ator: uma análise do ensino de interpretação no Brasil*. Unicamp.
- Galeano, E. (2009). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- Gallardo, F. (2015). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ediciones Desde Abajo.
- García, M. L. (2015). *Espacio Público*. <http://www.ub.edu/multigen/donapla/espacio1.pdf>
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Bolivia. (2018) *Ley n. 070 de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez*, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo>
- Giunta, A. (2003). Paul Virilio: una introducción. En Virilio, P. *El procedimiento silencioso*. Paidós.
- Grotowski, J. (2006). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI Editores.
- Hadda, A. (2005). O Teatro e a cidade / a ator e o cidadão. En Telles, N.; Carneiro, A. (Org.). *Teatro de Rua. Olhares e Perspectivas* (v. 1, págs. 64-74). E-Papers Serviços Editoriais.

- Houaiss, A. (2009). *Houaiss eletrônico*. Versión monousuario 3.0. Aplicativo de computador. Objetiva.
- Coletivo IS. (2003). Crítica ao Urbanismo (1961). En Berenstein, P. *Apologia da Deriva. Escritos situacionistas sobre a cidade*. Casa da Palavra.
- Kantor, T. (2010). *Teatro de la muerte y otros ensayos*. Alba Editorial.
- La Biblia (1960). A. T. Levíticos. En La Biblia. Español. *La Santa Biblia: Antiguo y Nuevo Testamento. Revisión de Cipriano de Valera* (págs. 101-131). Sociedad Bíblica Colombiana.
- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI, UNAM.
- Lamus, M. (2010). *Geografías del teatro en América Latina: Un relato histórico*. Editorial Luna Libros.
- Larrosa, J. (2018) Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte*, (19), 87-112 <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- _____. (2007). *A sociologia do corpo*. Vozes.
- Lefebvre, H. (2001). *O direito à cidade*. Centauro.
- Lepecki, A. (2010). Planos de Composição. En: Greiner, Cristine; Espírito Santo, Cristina; Sobral, Sonia (Org.). *Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: criações e conexões*. Itaú Cultural.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Universidad Central de Venezuela.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. En Mignolo, W. (Org.). *Género y descolonialidad*. Del Siglo.
- _____. (2014). Colonialidad y género. En Espinosa Miñoso, Y.; Gómez Correal, D.; Ochoa Muñoz, K. (Org.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Ed.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Ieso-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Fundación Ayacucho.

- Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latino-americano. En Espinosa Miñoso, Y.; Gómez Correal, D.; Ochoa Muñoz, K. (Org.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.
- Meyer, M. (2004). *Rosa chillante. Mujeres y performance en México*. CONACULTA.
- Meyer, S. (2013). Treinamentos como modos de re-existência em comum(n)idades reais. En Beigui, A.; Mendonça, M. B.; Braga, B. (Org.). *Treinamentos e Modos de Existência* (v. 1, págs. 212-223). EDFRN.
- Mignolo, W.; Gómez, P. P. (2012). *Estéticas y opción decolonial*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Miranda, F. de. (1982). *América espera*. Biblioteca Ayacucho.
- Moncayo, V. M. (2015). Presentación. Fals Borda: hombre hicotea y sentipensante. En Fals Borda, O. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Morales, M. (2015) *Festival Internacional de Teatro y Arte Popular Entepola Colombia*. Agencia Techotiba. <http://agenciatechotiba.org/festival-internacional-de-teatro-y-arte-popular-entepola-colombia/>
- Ortiz, R. (2007). *Mundialização e cultura*. Brasiliense.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Del Signo.
- Paramo, P. (2004) Algunos conceptos para una perspectiva optimista de vivir la ciudad. *Revista Territorios*, 10-11, 91-109.
- Peláez, P. P. (2007). *La calidad físico espacial de los espacios públicos y su incidencia en el hábitat*. Escuela del Hábitat CEHAP, Universidad Nacional de Colombia.
- Porto G., Carlos W. (2016). *Abya Yala: o Descobrimento da América*. <http://otrosbicentenarios.blogspot.com.br/2009/01/abya-yala-o-descobrimento-da-america-cw.html>.
- Puiggros, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Pupo, M. (2018). Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor de Viola Spolin. *Sala Preta*, 7, 261-263. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p261-263>.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. En Santos, B. De S.; Menezes, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Editora Cortez.

- Romero, J. R. (2012). Sensibilidades vitales: fiesta, color, movimiento y vida en el espacio festivo de Oruro-Bolivia. En Mignolo, W.; Gómez, P. P. *Estéticas y opción decolonial* (v.1, págs. 233-250) Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ribeiro, A. C. T. (2010). Dança de sentidos: em busca de alguns gestos. En Dultra, F.; Berenstein, P. (Org.). *Corporidade: debates, ações e articulações* (v.1, págs. 25-41). Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Ribeiro, D. (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Rivera, V. A. (1989). *La composición dramática: estructura y cánones de los 7 géneros*. Escenología.
- Rivera Cusicanqui, S. (2006). Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. En YUPI, M. (Org.). *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional* (págs. 3-16). U-PIEB – IFEA.
- _____. (2015). *Sociología de la imagen: ensayos*. Tinta Limón.
- Rodriguez, M. (2018). *Arte y escuela en conflicto por la reconfiguración de sujetos y subjetividades*. <https://mauriciorodriguezamaya.blogspot.com/2018/12/arte-y-escuela-en-conflicto-por-la.html?m=1>
- Rojas, M. (2011). *Iberoamérica y América Latina: identidades y proyectos de integración*. La Luz.
- Rojo, S; Ferracini, R.; Moura, J. (2013). Micropolíticas da criação. En Beigui, A.; Braga, B. (Org.). *Treinamentos e modos de existência* (v. 1, págs. 176-191) EDUFERN/ABRACE.
- Rossi, A. (1966). *La arquitectura de la ciudad*. Colección Punto y Línea.
- Sampaio, H. (Org.). (2001). *Cartas de Atenas com textos originais*. Quarteto.
- Sanchis, S. J. (1997). *Trilogia Americana*. Cátedra.
- Santos, A. P. J. dos. (2011). *Um estudo sobre a influência de Eugenio Barba e o terceiro teatro na América Latina: limite, alteridade, invenção*. Disertación (Maestría e Artes) – Instituto de Artes, Universidad Estadual de Campinas.
- _____. (2013). Reflexões sobre o Terceiro Teatro na América Latina. *Conceição/Conception*, 2(1), 41-55. https://www.researchgate.net/publication/317257207_Reflexoes_sobre_o_Terceiro_Teatro_na_America_Latina/fulltext/59313d9da6fdcc89e7910ff9/317257207_Reflexoes_sobre_o_Terceiro_Teatro_na_America_Latina.pdf?origin=publication_detail.
- Santos, B. de S. (2013). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Cortez.

- _____. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- _____. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores.
- Santos, B. De S.; Meneses, M. P. (Org.). (2010). *Epistemologias do Sul*. Editora Cortez.
- Santos, C. N. F. dos. (1980). *Como e quando pode um arquiteto virar antropólogo?* En Velho, G. (Org). (págs. 37-57) Editora Campus.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. Edusp.
- _____. (2015). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Record.
- São Bernardo, S. (2017). Kalunga e o direito: a emergência de um direito inspirado na ética afro-brasileira. *Justificando: Mentres inquietas pensam Direito*. <http://www.justificando.com/2017/01/18/kalunga-e-o-direito-emergencia-de-um-direito-inspirado-na-etica-afro-brasileira/#contato>
- Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor*. Perspectiva.
- Subcomandante Insurgente Marcos. (2004). Leer un video. Sexta Parte: Seis Avances. *Enlace Zapatista*, <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2004/08/25/leer-un-video-sexta-parte-seis-avances>.
- Stanislavski, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Alba Editorial.
- _____. (2005). *Un actor se prepara*. Editorial Diana.
- Taylor, D. (2002). Hacia una definición de performance. *Revista Conjunto*. <http://www.casa.co.cu/revistaconjunto.php#arr>
- Taylorismo. (2018) En *Wikipédia, a enciclopédia livre*. <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Taylorismo&oldid=52893968>.
- Telles, N. (2008). *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Editora Mediações.
- Telles, N; Carneiro, A. (Org.). (2005). *Teatro de rua: Olhares e perspectivas*. E-Papers Serviços Editoriais.
- Thomas, F. (2008). *Conversaciones con Violeta. Historia de una revolución inacabada*. Alfaguara.
- Uzel, M. (2012). *Guerreiras do Cabaré: a mulher negra no espetáculo do Bando de Teatro Olodum*. EDUFBA.
- Walsh, C. (Org.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1*. Ediciones Abya Yala.

- _____. (Org.). (2017) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 2.* Ediciones Abya Yala.
- _____. (Org.). (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.* Ediciones Abya Yala.
- Yehia, E. (2007) *Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red.* Tabula Rasa, v. 6, págs. 85-115.
- Yurkievich, S. (1974). El arte de una sociedad en transformación. En Bayón, D. *América Latina en sus Artes* (págs. 173-189). Siglo XXI Editores.
- Zea, L. (1993): *Fuentes de la Cultura Latinoamericana.* Fondo de Cultura Económica.



