



# Papel Escena

Revista anual de la Facultad de Artes Escénicas

**Nº 18 - 2022**

Versión Impresa: ISSN 0124-4833

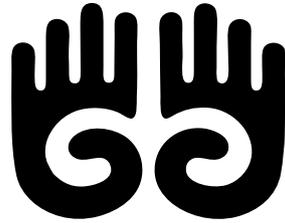
Versión digital: ISSN 2805-8771

Cali Colombia



# Papel Escena

AV 2A NORTE # 7N - 28 CALI, COLOMBIA  
PBX 620 33 33 FAX: 668 55 83  
ARTESESCENICAS@BELLASARTES.EDU.CO  
REVISTAPAPELESCENA@BELLASARTES.EDU.CO  
WWW.BELLASARTES.EDU.CO



**BELLAS ARTES**  
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA  
DEL VALLE

---

Facultad de Artes Escénicas

# **Papel Escena**

**Revista anual de la Facultad de Artes Escénicas  
Nº 18 - 2022**

## **Rectora**

Edid Consuelo Bravo Pérez

## **Vicerrectoría Académica y de Investigaciones**

Dora Inés Restrepo Patiño

## **Vicerector Administrativo y Financiero**

Jose Albeiro Romero Ceballos

## **Decano de la Facultad de Artes Escénicas**

Oswaldo Hernández Dávila

Permitida la reproducción citando las fuentes

**Versión impresa: ISSN 0124-4833**

**Versión digital: ISSN 2805-8771**

Los puntos de vista por los colaboradores son de su  
responsabilidad y no necesariamente reflejan  
el pensamiento de la revista.

Luz Elena Muñoz Salazar

**Directora - Editora**

Oswaldo Hernández Dávila

**Decano de la Facultad de Artes Escénicas**

Víctor Hugo Enríquez Lenis

**Corrector de estilo**

Mario Alejandro Castro Rojas

**Diseño y Diagramación**

## **Comité editorial**

Mag Irina Verdesoto

**Universidad Central del Ecuador**

Mag. Katherine Peytrequín Gómez

**Escuela de Artes Dramáticas Universidad de Costa Rica**

Mag. Marcelo Zevallos Rimondi

**Escuela Nacional Superior de Arte Dramático Guillermo  
Ugarte Chamorro Perú**

Dra. Olga Lucía Olaya Parra

**Consultora Internacional en el campo de Formación  
Artística**

Mag. Ruth Rivas Franco

**Facultad de Artes Escénicas Bellas Artes Cali**

Itaihosara Cabrera Velázquez

**Portada**

CONTENIDO

Papel  
**Escena**

## MEMORIA DE PAPEL

*La historia del Teatro*

*Esquina Latina. Entrevista*

*Entrevistado: Orlando Cajamarca*

*Entrevistador: Oswaldo Hernández Dávila*

PAG.

14

## ESCENA INVESTIGATIVA

*Historias de heridas, caminos de sanación:  
Teatro Testimonial con víctimas del conflicto  
armado*

*Angelo Miramonti*

PAG.

34

*La transferencia, viaje y juego:*

*La pedagogía de Jacques Lecoq y su utilidad para  
el trabajo del animador 2D*

*Sergio Hernán Sierra Monsalve*

*Sergio Fernando Ceballos Tobón*

PAG.

50

*Experiencias artístico formativas e identidad  
magisterial de un docente destacado*

*John Saúl Gil*

*Jessica Flor*

*Carlos Eduardo Cárdenas Pérez*

PAG.

74

## TRAS ESCENA

*Inflexión*

*Ana Isabella Saldarriaga Ramirez*

*Zirech Colorado*

*Valeria García Molina*

*María Alejandra Mejía*

PAG.

96

*Enseñanza de expresiones culturales  
tradicionales a través de la creación escénica.*

*Lady Andrea Marín Becerra*

PAG.

100

*Los príncipes de la mediocridad: un legado más  
grande que el de Jaime Garzón*

*Valentina Sarria Ospina*

PAG.

118

*Análisis y reflexiones para el teatro de títeres, vivir  
para el teatro se puede*

*Jorge Eliécer Rojas*

PAG.

126

## GALERÍA DE PAPEL

*Itaihosara Cabrera Velasquez*

*Actriz-Fotógrafa creativa*

PAG.

142

## ESTRENO DE PAPEL

*Escrituras Nómadas*

*Lucía Amaya*

PAG.

157

## ESCENA EN PROYECCIÓN

*Alicia en el País de los maravillosos adultos*

*Leonelia M. González*

PAG.

170

*El Club de las Flores Rotas*

*Jackeline Gómez Romero*

PAG.

172

*Las Maestras – La Autopsia*

*Luis Ariel Martínez Silva*

PAG.

174

*La excepción y la regla*

*Mávim Mercedes Sánchez Melo*

PAG.

176

*Aquelarre del tedio y una flor*

*Jesús María Mina*

PAG.

178

*Toc, Toc...*

*Lucía Amaya*

PAG.

180

*Landrú*

*Pedro Alcázar Flórez*

PAG.

182

# EDITORIAL

Papel Escena es una revista de antigua tradición en el país, en el campo de las artes escénicas, lo que le ha significado ser flexible para adaptarse a los diferentes tiempos y a los, cada vez, más exigentes estándares de calidad, en cuanto a la producción intelectual. Al pertenecer a una institución universitaria, se ve abocada a generar procesos acordes con la generación y transferencia de nuevos conocimientos. Por tanto, las decisiones editoriales asumidas en los últimos años se han encaminado al, cada vez más cercano, proceso de indexación; entre estas decisiones se encuentra el arbitraje de pares ciegos, para la sesión de escena investigativa, y una rigurosa revisión de estilo de las demás sesiones, llevada a cabo por el maestro Víctor Hugo Enríquez.

Como es costumbre, la revista publica textos académicos, de distintas modalidades, en las secciones habituales: Memoria de Papel, Escena Investigativa, Galería de Papel, Estreno de Papel y Escena en proyección. Para esta edición Papel Escena incluye la sección Tras Escena, en la que se presentan los trabajos de investigación o investigación—creación de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas, que pueden ser postulados por docentes del programa, o por los propios estudiantes. En este número, la revista continúa con la divulgación de temas que abordan la relación entre las artes escénicas, la educación y la reconciliación, en la construcción de identidad.

En la sección Memoria de Papel se continúa el recorrido por las salas de teatro, caleñas, que permanecen en el tiempo y se han constituido en referentes y agentes del movimiento creativo y cultural en la ciudad; en esta ocasión, la protagonista es Esquina Latina: la adquisición y las reformas de la sala, así como la consolidación del grupo, son algunos de los temas que se abordan en esta conversación, sostenida entre el decano de la Facultad de Artes Escénicas, Oswaldo Hernández, y el director de dicho teatro, Orlando Cajamarca.

En la sección de Escena Investigativa se publican tres artículos: el primero de ellos, *Historias de heridas, caminos de sanación: el Teatro Testimonial con víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano*, de Angelo Miramonti, se presentan los resultados de un taller de investigación—creación realizado con mujeres afrodescendientes e indígenas, víctimas de vio-

lencia sexual en el contexto del conflicto armado en Colombia, que derivó en la construcción de espacios rituales, a partir de relatos autobiográficos. El segundo texto, *La transferencia, viaje y juego: La pedagogía de Jacques Lecoq y su utilidad para el trabajo del animador 2D*, de Sergio Hernán Sierra Monsalve y Sergio Fernando Ceballos Tobón, es una investigación en la que los autores potenciar potenciar el desarrollo de habilidades para el diseño y la construcción de personajes animados, de carácter no humano, a partir del tránsito por metodologías de creación para las técnicas de dibujo secuencial 2D, asociadas a la pedagogía de creación teatral de Jacques Lecoq. El tercero—y último material de esta sección—es *Experiencias artístico formativas e identidad magisterial de un docente destacado*, de John Saúl Gil, Jessica Flor y Carlos Cárdenas, que describe el proceso que permitió, a una comunidad educativa, el reconocimiento del proyecto artístico cultural Escenarte como mediador de los procesos formativos en la escuela, en tanto espacio de diálogo entre los problemas sociales y la experiencia de los participantes.

En la nueva sección, denominada Tras Escena, este número presenta un videoarte y tres artículos de nuestros estudiantes—investigadores: *Inflexión* es un videoarte de Ana Isabella Saldarriaga Ramirez, Zirech Colorado, Valeria García Molina y María Alejandra Mejía, estudiantes de Lic. en Artes Escénicas de Bellas Artes, realizado en una de las asignaturas del Énfasis en voz y cuerpo, dentro del marco del paro nacional colombiano 2021, y basado en uno de los fragmentos de la obra *Escrituras Nómadas* de Lucía Amaya, publicado también en este número. Aho-

ra bien, el primero de los artículos, *Enseñanza de expresiones culturales tradicionales a través de la creación escénica*, de Lady Andrea Marín Becerra, la autora propone reflexionar sobre la importancia y función de la enseñanza de Expresiones Culturales Tradicionales (ECT) para el currículo oficial, las metodologías, el perfil docente y el rol de la universidad. El segundo texto, *Los príncipes de la mediocridad: un legado más grande que el de Jaime Garzón*, de Valentina Sarria Ospina, observa e indaga los valores sociales y funcionales puestos a consideración en la serie animada colombiana El siguiente programa. Y, para finalizar esta sección, tenemos *Análisis y reflexiones para el teatro de títeres—Vivir para el Teatro se Puede*, de Jorge Eliécer Rojas, quien profundiza en el concepto de la «ruptura» como método de creación colectiva, tomando como referente algunos montajes de teatro de títeres de la Corporación Artes Gato Negro.

La Galería de Papel le abre espacio a la fotografía, a través de la publicación de una selección de diez obras de la actriz y fotógrafa It a-ihosara Cabrera Velázquez: en ellas, la autora propone un universo fantástico poblado, tanto por los personajes que la contienen, como por sus miedos.

*Escrituras Nómadas*, de Lucía Amaya, es el Estreno de Papel que se presenta en este número. Una obra que recorre la ciudad de Santiago de Cali durante el estallido social ocurrido en el 2021; a modo de diario, la autora nos presenta cuatro fragmentos de realidad: Inflexión, Libertad, Resistencia y Voces de resistencia.

En Escena en Proyección, como es costumbre, se documentan los procesos de Investigación—creación realizados al interior de la Facultad durante el año 2020: *Alicia en el País de los maravillosos adultos*, basada en la obra Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carroll, dirigida por Leonelia González. *El Club de las Flores Rotas* (en la ciudad de los pobres corazones), de dramaturgia colaborativa, dirigida por Jackeline Gómez Romero. *Las Maestras y La Autopsia*, del Maestro Enrique Buenaventura, dirigida por Luis Ariel Martínez Silva. *La excepción y la regla*, de Bertolt Brecht, dirigida por Mavim Mercedes Sánchez Melo. *Toc, Toc...*, de Elba Cortez, dirigida por Lucía Amaya. *Aquelarre del tedio y una flor*, de dramaturgia colaborativa, dirigida por Jesús María Mina. Y, finalmente, *Landrú, asesino de mujeres*, de Roberto Perinelli, dirigida por Pedro Alcázar Flórez.

Papel Escena respeta el derecho a la libre expresión, razón por la cual los artículos, y demás trabajos publicados, solo comprometen el pensamiento de los autores y autoras.

El comité editorial de la revista Papel Escena confía en que la selección de artículos y materiales sea de su total agrado, y espera que contribuyan a poner sobre la escena los temas de discusión abordados, así como a abrir caminos para transitar por otras disciplinas.

Luz Elena Muñoz Salazar







*Autora: Vanessa Granada  
En la foto: María Alejandra Mejía*

Papel  
ESCAENA

# MEMORIA DE PAPEL

# LA HISTORIA DEL TEATRO

## ESQUINA LATINA<sup>1</sup>. ENTREVISTA

THE HISTORY OF ESQUINA LATINA  
THEATER. INTERVIEW

*Entrevistado: Orlando Cajamarca (OC).*

*Entrevistador: Oswaldo Hernández Dávila (OH).*

---

*Orlando Cajamarca*

*Correo electrónico: comunicaciones@esquinalatina.org*

*Médico de la Universidad del Valle y Doctor Honoris Causa de las Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes. Fundador y director general del grupo de Teatro Esquina Latina de Cali con una trayectoria de más de 45 años. Se ha desempeñado como dramaturgo, actor y director teatral de reconocidas obras, premiadas a nivel nacional e internacional, así como pedagogo y productor de radio-teatro.*

---

*Oswaldo Hernández Dávila*

*Correo electrónico: decano.teatro@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-2787-0594>*

*Licenciado en Arte Dramático de la Universidad del Valle, actor y director de teatro. Con trayectoria en la educación artística, ha estado vinculado, como actor, al teatro el Taller de Cali, Teatro Experimental de Cali, Compañía Nacional de Teatro y el Teatro Papagayo. Ha sido docente en la Universidad Javeriana de Cali, la Universidad Autónoma de Occidente y, con Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, ha tenido una vinculación desde el año 1994 como coordinador administrativo, docente de la Facultad de Artes Escénicas y Vicerrector Académico y de Investigaciones. Actualmente se desempeña como Decano de la Facultad de Artes Escénicas.*

---

*1. Entrevista realizada el 22 de septiembre del 2021, en el Teatro Esquina Latina de Santiago de Cali.*



## Resumen

Esta entrevista es la segunda de una serie de conversaciones que la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle entabla con las salas de Teatro de la ciudad de Cali, para reconocer sus trayectorias y aportes en el desarrollo del sector cultural y académico de la ciudad. Esta serie está organizada desde la sala más antigua hasta la más reciente. En este caso, se continúa, con la sala del Teatro Esquina Latina, ubicada, Cl. 4 Oe. No. 35-30, Cali, Valle del Cauca, fundada en 1973.

**Palabras Clave:** Historia del teatro, Teatro Esquina Latina, Gestión cultural.

## Abstract

This interview is the second of a series of conversations that the Faculty de Artes Escénicas of Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, establishes with the theater centers of the city of Cali, to recognize their trajectories and contributions in the development of the cultural and academic sector from the city. This series is organized from the oldest to the newest room. In this case, it continues with Esquina Latina Theater, located Cl. 4 Oe. No. 35-30, Cali, Valle del Cauca, founded in 1973.

**Key Words:** History of theater, Esquina Latina Theater, Cultural management.

**OH:** Orlando, muchas gracias, nuevamente, por recibirme, por tu hospitalidad y por el cariño de siempre. La idea es conversar: esta es una entrevista muy atípica, porque la intención nuestra es hablar de las salas de teatro que hay en Cali y, por supuesto, que más allá o delante de toda la trayectoria y la importancia del trabajo del Teatro Esquina Latina, está la sede del Teatro Esquina Latina o la sala, que no es la primera sala de Esquina Latina, y yo quisiera que empezáramos hablando de ¿cómo es que ustedes, como colectivo, como grupo de personas, se plantean el tema de tener un espacio? Tal vez, ese primer espacio [que ya no tienen]... y, ¿cómo se da, y con qué propósitos ustedes gestionan ese primer espacio que ocupa el Teatro Esquina Latina?

**OC:** Cuando empezamos, en la Universidad del Valle, como grupo estudiantil, y cuando a mí, a nivel personal, el bicho de la teatralidad ya me había abordado, me había contaminado, la idea de tener un espacio de representación, no una sala de ensayos, sino de presentación [para presentar al público], era como una preocupación, queríamos eso. La Universidad del Valle, en ese entonces, no tenía salas de teatro; la Escuela de Teatro no había empezado a funcionar, porque la Escuela de Teatro empieza unos años después de que nosotros ya somos el grupo representativo de la Universidad del Valle, y esa idea de tener un espacio, a raíz de que nosotros fuimos como colonizando y como expropiando, —por llamarlo de alguna manera—, y en el mejor sentido de la palabra, unos espacios baldíos que tenía la universidad. Cuando nos di-

mos cuenta, teníamos un salón viejo que había dejado el DANE, con unos archivos viejos [del DANE]. Había un viejo saloncito, que había sido del sindicato; espacios que estaban como abandonados, y fuimos metiéndoles la mano, con ayuda de los amigos de la universidad que teníamos, que eran los obreros del mantenimiento de San Fernando... algunos amigos, gente que nos ayudaba.

Entonces, comenzamos el proceso de hacer un espacio de representación: [en aquel entonces había un salón grande, que fue nuestra primera sala y ahí hicimos una campaña: fuimos a la Universidad del Valle. En ese [tiempo] era más folclórica la cosa, y no había tanto problema con Bienestar Universitario, ellos nos daban dotación: que una guitarra, que unas colchonetas, que un tambor, que una platita para una cosa y que una platita para otra. Nosotros ya estábamos caminando.

Un día, se me ocurrió: hablé con un ingeniero de ahí, de la parte administrativa, y me dijo que «*por qué no le pedíamos ayuda a los proveedores de la universidad*»... y me dieron la lista [de los proveedores de la universidad]: el que les vendía los bombillos, el que les vendía los cables eléctricos. Hicimos una primera selección, un algoritmo manual; entonces, escogimos al que vendía cable, al que vendía pintura, al que vendía madera, al que vendía tornillos. [Entonces] nos pusimos en la tarea de visitar a los proveedores, y pedíamos cita, y todo. Aquí había una cosa y que yo siempre he dicho, es que la gente de teatro, desde siempre, generamos una mez-





*Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: Kiara Julieth Murillo y Dayana Coronel*

cla de lástima y admiración; [así] encontramos gente que nos tiraba la puerta, porque la universidad era mala paga, otros «*que muy bien*».

Bueno, en síntesis, ahí nos regalaron tarros de pintura... una entidad nos regaló un montón de machimbre que tenía ahí, almacenado; otro nos regaló unas cajas de baldosas; otros nos regalaron cuarenta metros de cable; otros nos regalaron veinte bombillos; otros nos regalaron una caja de herramientas; nos hicieron una serie de donaciones de cositas y, con eso, nosotros comenzamos a hacer un espacio.

**OH:** ¿Era un espacio destinado a ensayar, o solo para presentaciones?

**OC:** Ya pensando en tener público: eso fue en el año —más o menos— en el 79; el espacio de trabajo lo teníamos ya hacía rato. Ya estábamos pensando en el espacio para tener público, para tener una sala de teatro. Entonces, comenzamos: ya teníamos el salón, hicimos una estructura de madera, en [forma de] escalera para hacer una gradería; hicimos la gradería, usamos la misma baldosa, conseguimos unos tubos y aforamos.

Entonces, ya con un afore, logramos que la universidad nos autorizara a tumbar una pared; nosotros queríamos tumbar una gran pared, pero los ingenieros dijeron «*que no, que había que hacerle un tratamiento*»... y, por fortuna [para nosotros], porque éramos muy arriesgados en ese entonces, hacíamos lo que se nos ocurría. Menos mal que esa ocurrencia nos la frenaron, pero como teníamos amigos ahí aden-

tro nos dijeron: «*Pueden tumbar hasta aquí no más, y tienen que reforzar esto, para que no se les vaya a caer la casa encima*».

Entonces hicimos un teatro con una pequeña tras escena y con piso de baldosa antigua que teníamos; al lado teníamos una oficinita. Nosotros habíamos recuperado ese espacio, porque la inundación de la montaña había invadido todo eso: esa «invasión» de la montaña hizo que el DANE y la misma universidad dejaran abandonados esos espacios, que nosotros recuperamos. Pero la naturaleza también nos pasó la cuenta de cobro a nosotros, porque ella no tiene consideración ni lástima con los artistas (*risas*): un día a nosotros también se nos metió el agua y nos inundó, entonces después de eso pusimos muritos y tal.

Ahí ya hicimos nuestra primera salita de teatro, que inauguramos en 1980, con una programación muy amplia: conferencias, [por ejemplo], Estanislao Zuleta estuvo aproximadamente durante tres meses dando conferencias que hoy, y siempre digo, qué lástima que los cassetes de grabación en el trasteo se embolataron; hubiéramos tenido unas conferencias de Jean Paul Margot, Fernando Cruz Kronfly, Colmenares... bueno, mucha gente [importante]. Vino Francisco Jarauta, personajes de la Universidad del Valle con las que hicimos un ciclo de conferencias. [Además,] hicimos un ciclo de cine de 16 mm, en su momento, con las películas de Chaplin. [Luego] comenzamos a hacer las obras de teatro.



Entonces comenzamos a tener una vida, ya teatral, en una salita con unas escalitas de madera, con trípex, un salón plano y unos tarros de galletas, con los que hacíamos las luces. Después, un ingeniero de mantenimiento de la universidad, un obrero que estaba estudiando ingeniería eléctrica, Aquilino Solano, dijo que él nos diseñaba un equipo de luces; se gastó como dos años haciendo esa vaina, y eso era un sistema de conmutadores, de chuzos, de chuzar y de meter cables, pero ese fue nuestro primer equipo de luces. Después vinieron unos rectores interinos que tuvo la universidad, muy buenos amigos nuestros: Orlando Márquez, también Padilla, un rector en propiedad. Ya ellos iban al teatro a ver las obras, y un día, cuando estrenamos *El enmaletado*, ya llevábamos como dos años con la salita, yo no sé si fue Padilla u otro rector, y rompió una botella de cristal en el piso, que quedó astillada; entonces, gracias al rector que había ido a ver la función, nos dijeron que nos iban a regalar el entablado porque «*cómo era posible eso*». Así lo comenzamos a hacer; fue una vaina muy exitosa, porque era la primera sala de teatro que tenía la universidad y la segunda sala de la ciudad: el TEC y nosotros. Hacíamos peñas y hacíamos de todo, y programación infantil nuestra era muy buena.

**OH:** Cuando me empiezas a contar el tema de las conferencias con los maestros como Zuleta, el maestro Colmenares, en fin, la programación infantil, las peñas culturales, uno empieza a deducir que, con la conquista de ese espacio, la recuperación de ese espacio, se empieza a fraguar un modelo de gestión, de operación ya de una organización. Háblame de eso, ¿cómo

empieza el equipo a consolidarse, precisamente, en función de ese modelo organizativo de esas propuestas?

**OC:** Sí claro, no había una ruta: había un interés de querer hacer y había un interés mío personal de querer hacer un proyecto estable. Yo ya me había graduado como médico y había decidido dedicarme solamente al teatro. Estoy hablando ya de la década de los 80, porque nosotros inauguramos la sala ocho meses después de haber terminado [mis estudios en] la universidad, porque ya estaba de tiempo completo y de dedicación exclusiva. Yo terminé clases en diciembre del 79 y me gradué en marzo del 80; la sala se inauguró en septiembre de ese año. Entonces ya me dediqué y, a los ocho meses, ya teníamos la primera salita, y ahí empezamos a hacer eso.

Rodrigo Guerrero, que había sido rector de la universidad, fue muy importante para nosotros: en ese momento nos dijo que el modelo de nosotros era muy interesante, porque era un modelo de *co-gestión*, una iniciativa que nacía en la universidad, que **era** de la universidad y que comenzaba a gestionar, es decir, que era un modelo *público-privado* interesante, a su modo de ver, y a él le sonó. Por eso siempre nos apoyó. Nos expresó que «*era muy bueno que estuviéramos dentro de la universidad y que fuéramos autónomos*». Eso fue la salvación y al mismo tiempo la muerte: la salvación, porque eso es lo que nos tiene [vivos] como entidad y la muerte porque, en su momento, se pegaron de ahí los enemigos ocultos del Teatro Esquina Latina, dentro de la universidad (que siempre los ha te-

Autora: Jackeline Gómez Romero

En la foto:

De izq a der: (arriba) Francisco Ospino, Diego Arturo Mejía, James Valverde, Julian Palencia; (abajo) Karen Sánchez, Karen Medina, Nathalia Rojas



nido y sigue teniendo), para decir: «*Estos no son de aquí, porque, como no son profesores ni son estudiantes, entonces son bárbaros, son ajenos, son extraños*». Desde ese momento, ya cuando nosotros comenzamos a tener la sala, fuimos una entidad jurídica autónoma, pero dentro de la universidad. Éramos una ONG que se llamaba Teatro Esquina Latina. Danilo Tenorio, en su momento, fue muy clave porque siempre se opuso a que el teatro se llamara TEUVA o, algo así, [como el teatro] de la universidad, sino que fuera un teatro independiente, dentro de la universidad y, finalmente, fue quien nos dio las pautas para que fuéramos autónomos dentro de ella.

**OH:** Claro, no tener una dependencia, incluso en la denominación.

**OC:** Por eso nosotros no nos asociábamos con nada de la Universidad del Valle; eso también nos lo cobraron más adelante, pero vuelvo y te digo, eso fue la bendición y la muerte.

Comenzamos a trabajar, a hacer proyectos, a trabajar en comunidad. La década de los 80 fue muy importante, porque nos metimos a trabajar de lleno en el trabajo comunitario. Yo había logrado —a través de un profesor de salud pública con el que había tenido buena relación en la facultad, un tipo muy chévere, que tenía una fundación con recursos suizos, con los que hacía desarrollo social y comunitario, a través de la recreación—, una invitación para que hiciéramos un proyecto, y terminé haciendo uno para trabajar con jóvenes en las comunidades. Como era, al mismo tiempo, con la medicina



*Autora: Jackeline Gómez Romero*

*En la foto:*

*De izq a der: (arriba) Efraín Solarte, David Benavides, Juan Camilo Peñuela; (abajo) Nathalia Rojas, Natalia Martínez, Isabella Ortiz, Valentina Vargas*

rural, comencé a hablar sobre la salud mental y el arte, y también a organizar los botiquines comunitarios y cosas así, hasta que, finalmente, terminé fue haciendo grupos de teatro en los barrios donde funcionaba esa fundación.

Los barrios comenzaron a pedir más: la fundación se agotó, se acabó, como se acaba todo. Nosotros quedamos en el aire, sin ese vínculo, pero ya teníamos una cantidad de gente que nos apoyaba y que quería trabajar con nosotros. De allí arranca el trabajo en comunidad.

Al mismo tiempo, la sala estaba funcionando: teníamos el trabajo comunitario que lo comenzamos a consolidar desde la década del 80, y la sala de teatro, que comenzó a tener una programación permanente desde ese momento.

Había dos salas, como lo dije antes, después apareció Cali Teatro, más adelante aparece La Máscara, que ya había tenido formatos de sala en Jamundí y que, finalmente, obtuvieron la sala que tienen acá [en el Barrio San Antonio]. Nosotros hacíamos función jueves, viernes, sábado y domingo: al comienzo muy bien. Después el entusiasmo se fue bajando los jueves. Terminamos haciendo [funciones] viernes, sábado y domingo, allá en Univalle, y la programación infantil de la época era lo más maravilloso, allá se fortaleció mucho el *Pequeño Teatro de Muñecos*, ellos dicen que «*los que se fortalecieron fuimos nosotros*», con ellos (risas).

**OH:** Claro, era entonces un espacio que también se abría para otras agrupaciones.

**OC:** Claro, nosotros **no** hacíamos teatro infantil, ni títeres. Después decidí hacerlo, porque me parece que esa franja estaba muy descuidada, pero ahí se presentó por ejemplo Alfredo Valderrama, que tenía el *Cali-Cuento* y una cantidad de cosas; todo un combo de gente del IPC y el Pequeño Teatro de Muñecos, que se consolidó ahí con sus obras, porque eran los que hacían más programaciones los domingos. Teníamos un público ni el *'hijuemadre'*, a mí me parecía mentira, subía mucha gente, y muchos venían los domingos.

**OH:** Sí, era muy agradable caminar hasta Esquina Latina.

**OC:** Y la gente venía en carro: eso se llenaba. Los Domingos Infantiles nuestros eran exitosísimos.

**OH:** ¿Qué otros espacios tenían? Aparte de la oficinita y la sala, ¿fueron desarrollando otros espacios?

**OC:** Nosotros colonizamos medio edificio, porque teníamos el respaldo. La universidad era más tranquila. Después fue que se llenaron de rencores y de vainas, pero, bueno; nosotros llegamos a tener la sala, la parte de atrás, donde teníamos los camerinos, una oficina atrás, una sección de baños, una bodeguita y, luego, nos ganamos el espacio siguiente, que estaba abandonado. Le tumbamos una pared por dentro, y nadie sabía que estábamos ahí. Adentro era el taller, ya teníamos taller de escenografía, de máscaras, ya lo teníamos con máquinas. Esas máquinas siguen, hoy en día, allí.

Teníamos un salón de unos 10 o 15 m de largo por 6 m de fondo y como con 6 m de altura y, adelante, teníamos la cafetería, que fue a pérdida porque, al comienzo, solo éramos nosotros, pero luego se la entregamos en concesión a alguien, para que nos pagara algo de arriendo. Nosotros habíamos comprado el enfriador y todas esas vainas, pero eso no daba resultado, porque *«el que tenga tienda que la atienda»*.

Sin embargo, para la gente de arquitectura, el habernos ganado el espacio, el haber comenzado un trabajo de embellecimiento, porque sembramos matas, hicimos un jardín, pusimos una batería de baños y no le pedíamos permiso a nadie, nos íbamos instalando... eso generó mucha «roncha» con la Facultad de Arquitectura y Artes, que de artes *«no tiene un culo»*. También tuvimos muchos amigos en arquitectura, pero algunos sectores nos comenzaron a ver como invasores.

Entonces comenzó ya la guerra fría: *«¿Esos quiénes son, que se están enriqueciendo con esa cafetería?»* y la intriga, y la intriga, y la guerra fría más tenaz. Algunos rectores paraban bolas, otros no; algunos sostenían la caña, pero íbamos perdiendo cosas. El último rector que nos sostuvo, a pesar de todo, fue Harold Rizo. Hasta que ya llegó la rectoría de Galarza, amigo nuestro, defensor nuestro; pero cuando se volvió rector, las fuerzas internas de la universidad le dijeron: *«O usted está con esos invasores, esos ladrones, o está con la institucionalidad»*. Eso es lo que yo deduzco, después de todo. Galarza me declaró la guerra, y hasta ahí llegó la luna de miel con la universidad.

Ya después de eso, en el año 1993, hubo un escándalo muy grande, cuando mandaron a tumbar el teatro, con nosotros adentro. Un día llegó la maquinaria, pero la constructora paró, porque ya era un atentado, pues nosotros estábamos ahí, dentro. Entonces ya hubo la movida de opinión pública, y de ahí salimos a la casa que tenemos ahora, y ahí otra vez a empezar, otra pelea.

**OH:** Pero ustedes habían consolidado, a lo largo de todos estos años, un trabajo en comunidades, estaban todos los grupos de teatro popular, en fin. ¿Cuál era el soporte de esa sede? Porque ustedes, también hacían, además, temporadas en los municipios... era un centro de operaciones.

**OC:** Desde esa época también comenzó el «recambio» de nosotros, de ser un grupo de pseudo—intelectuales y pequeña burguesía, de la que somos de origen, a ir a los barrios, a comenzar a permitir que, gente que íbamos formando, se fuera apropiando también del teatro. Ya había talleres, a los que venía la gente de la comunidad. Los sábados, como ha sido costumbre desde hace más de treinta años, hacemos los talleres para jóvenes particularizados, que llamábamos *líderes* y hoy llamamos *animadores*: vienen al teatro para una formación especial, desde esa época. Eso también generaba urticaria, porque muchos decían que llegaba gente «zarrapastrosa» como dice nuestro amigo Angelino Garzón, gente muy rara.

**OH:** Pues [llegaban] a un espacio donde el tema de la marginalidad, de alguna manera, está marcado en el cuerpo de las personas.

**OC:** Ahí se hizo mucho trabajo comunitario también. La pelea con Galarza fue frontal y cuando, finalmente, logramos un arreglo, con negociación, fue cuando la universidad compró esa casa para nosotros y, nosotros, otra vez a empezar.

**OH:** Ese recomenzar, ¿qué retos trajo?

**OC:** Para empezar, no era la casa que nosotros queríamos comprar, esa fue la primera casa que yo vi, por pudor, porque quedaba en San Fernando. Nosotros queríamos una casita que se pareciera al TEC, que tuviera un [árbol de] mango, un patio para hacerle una ramada (nosotros hacíamos todo), y no fue posible conseguirla, porque no encontrábamos la forma de que la universidad la comprara al precio en el que nos la habían ofrecido, ni la gente quería negociar con la universidad. Eso es un rollo largo; después de sufrir y tal, encontramos que la única casa que se podía comprar era esta, y la universidad ya dijo: «*O la compran o la compran, ¿cuánto vale?*», porque ya tenían el lío de un contrato firmado de demolición y de arreglar ese edificio y ya la constructora les había advertido: «*Hermano, o construimos o construimos*». A la universidad le salía mucho más caro incumplir ese contrato que sacar la plata, entonces nos tuvieron que comprar la casa al ciento por ciento. Aunque no era la que nosotros queríamos, era muy bonita, porque teníamos el prejuicio de que no era la imagen de tener una ramadita, con un palo de mango, porque nosotros queríamos tener una casa parecida al TEC; entonces nos tocó esa casa, que tenía la virtud de estar muy bien ubicada, con zona verde y todo eso; el gran

problema de que era una «casa»; entonces dijimos: «Bueno, quedémonos un tiempo, hasta que podamos hacer sala». A mí me picó el bicho de tener una sala: el patio de ropas estaba al lado, con una escalera y tal, lo habilitamos y ahí hicimos la sala hechiza más rara del mundo, que era un cajoncito con una escalera que le bajaba, que utilizamos, inclusive, en un par de obras, una cosa rarísima. Era el patio de ropas: tumbamos el lavadero, ese patio de ropas es donde funciona la salita actual. Ahí hicimos la primera sala, al año y medio de estar ahí, vinieron los problemas, con el vecindario, influido por [la] gente de arquitectura, eran amigos, gente profesional en arquitectura, que nos odiaba —y nos seguirá odiando hasta la muerte— y que vivía por ahí.

**OH:** Difícil creer que un grupo como Esquina Latina, una organización como Esquina Latina, con tanta trayectoria, que tiene tanta reciprocidad en la comunidad cultural y todo, tuviera que sufrir ese rechazo.

**OC:** Esto es contado a la carrera, la historia es muy larga, como para escribir un libro. La pelea [fue] después contra el sector, contra la comunidad de ahí, fue muy fuerte porque estaban agrupados por algunos que envenenan: «Ellos vienen de la Universidad del Valle, se robaron un edificio». Nosotros no éramos nada: éramos unos ladrones de la universidad. Ese fue un pleito muy pesado, [pues] el vecindario se nos vino encima, no querían que estuviéramos [allí] por las malas costumbres: «...que le clavarón el Parque del Perro, y que se putió todo el barrio, y no dijeron nada, que nosotros íbamos a traer las

*malas costumbres*». Nos mandaban al DAGMA<sup>1</sup> para que nos midieran el sonido, a ver si estábamos haciendo mucha bulla; nos bloquearon, no nos querían dar el uso del suelo para que ahí funcionara un teatro. La universidad ya comenzó a decir: «Bueno, esto ya se está complicando», y nosotros íbamos a tener que cerrar la sala... Hasta que, como siempre, porque es una mezcla de admiración y lástima, la admiración también llega: encontramos amigos concejales, porque siempre hemos tenido gente que nos aprecia y que están instalados en el espacio público, en el poder; entonces, paradójicamente, y tengo que decirlo aquí, si yo hago el balance de quiénes nos han ayudado más y les miro el traje político, ha sido el «conservador»; mira la paradoja y se los nombro: Rodrigo Guerrero, Álvaro, el presidente del Concejo; el mismo Carlos Dulcey cuando fue rector; Luis Alberto Tafur de la Fundación para una Vida Mejor; Murgueitio, el senador; el bailarín Álvaro Restrepo... mire la paradoja, ellos han sido nuestro respaldo, decididamente.

Después de miles de vueltas, de un novelón con todos los enemigos del barrio (que porque las malas costumbres, que porque el teatro no sé qué), logramos el uso del suelo. Ahí ya volvimos a empezar, e hicimos otra sala hechiza, con una gradería —mal diseñada— por un amigo, que no sabía de eso, pero con muy buena voluntad: «Mire que ahí hay un piso, entonces póngale una gradería»; pero sin calcular los niveles. Cuando hicimos las bancas, el que estaba en la última fila no veía, porque la cabeza del primero le tapaba la mitad del escenario; pero con eso

<sup>1</sup> Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente de Santiago de Cali.



funcionábamos; si usted venía a Esquina Latina, se tenía que sentar y recoger los pies, como un fuelle, mientras, al que estaba en la última banca, le quedaban las piernas volando.

**OH:** No se habían calculado las proporciones...

**OC:** No: [fue] hecho por amigos, con muy buenas intenciones, pero no. Ahí comenzamos a hacerle arreglitos, clandestinamente, porque ya, en ese momento, la universidad era la dueña en comodato; los enemigos que teníamos adentro no paraban con la intriga, no nos permitían hacer nada.

Nosotros presentábamos el proyecto a la universidad, para financiarnos nosotros, [para] que la universidad autorizara; y, en la universidad, comenzaron cada vez más a no autorizarnos nada nada: a duras penas cambiar los bombillos. Nosotros, clandestinamente, medio arreglamos la sala, hicimos una cantidad de cosas. Estaban era esperando que se cumplieran los veinte años y, efectivamente, faltando tres, empezó la segunda arremetida, con cartas de la rectoría, pidiéndonos que *«como ya se les va a acabar, que por favor que se vayan, que se vayan, que busquen quién los arregle»*. La pelea siguió y se estimuló los últimos meses. Ya faltando un año, había la advertencia de que nos iban a sacar era con expulsión, el «lanza—miedo». Ya estaban preparados, con todos los fierros, y aparecieron enemigos nuevos, porque siempre hay, entonces eso ya estaba listo. Volvieron otra vez los amigos que teníamos, conservadores.

*Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: Sofía Rodríguez y Marlon David Angrino*



**OH:** Y es paradójico que fuera, desde el interior de la Universidad del Valle, que hubiera oposición a la consolidación de un espacio cultural tan importante.

**OC:** Solamente veían que ahí había un edificio y, seguramente, para algunas personas eso «*como que iba a salvar a la universidad de la crisis económica*». Durante muchísimos años fue así, y el rector de ese momento estaba empecinado en que tenía que devolvérselo a sangre o a fuego, y no nos la querían ni siquiera vender. Argumentaban que no la podían vender «*porque una universidad no le podía vender a un privado*»... unos argumentos tenaces; hasta que nos tocó decirle una vez, al «rectorzuelo» ese de la época, si «*¿no acababan de venderle a la empresa privada un lote regalado en Buena-ventura que tenía la Universidad del Valle en su momento y que lo acababan de vender a la Sociedad Portuaria? ¿La Sociedad Portuaria no era entidad privada, y nosotros sí?*» Ahí, como que se quedaron callados, porque nos tocó a nosotros encontrar argumentos, pues sabemos de derecho administrativo el que usted quiera: lo hemos aprendido, para defendernos. Finalmente, Rodrigo Guerrero, alcalde nuevamente, nuestro defensor de oficio, prácticamente cogió al rector de la universidad y le dijo: «*Bueno, tampoco es para tanto, véndanle esa vaina a ellos*». Pero la universidad no la vendía, ¿entonces qué? Pues que la comprara la Alcaldía. Pero la Alcaldía [respondía]: «*¡Uy!, pero no podemos comprar casas, además eso tiene que ir es al Concejo*». Entonces era «*que si la compraba la Alcaldía sí la vendían, pero que, si la comprábamos nosotros, no*». Hasta que, por fin, el Consejo Superior

aprobó que nos la vendieran. No nos ofrecieron ningún tipo de financiación, era: «*Bueno, a ver dónde está la plata*», sin plazo y sin nada. Por fortuna, en ese momento llegó un nuevo rector y el tipo no podía hacer ya nada, eran hechos cumplidos y tampoco se iba a radicalizar. Nos dijo que «*tranquilos*». Fue Edgar Varela: él entró en un tono más conciliador, ya sabía de la opinión pública; además, yo ya conocía a Edgar Varela desde tiempo atrás. Él nos facilitó la negociación, que había caminado. Nosotros ya habíamos [pedido] prestado y puesto la primera cuota inicial, teníamos que pagar el resto en diciembre. Por fortuna, Edgar Varela dijo: «*No, tranquilos, podemos pactar un plazo, eso es legal, en cualquier parte le pactan plazo a la gente*», y nos pactó un plazo más a largo plazo, nos facilitó el camino, se portó muy bien, con nosotros, y ya quedó finiquitado el caso de Univalle. Y esa es la sala que tenemos, ahora.

**OH:** Bueno, y es que es un reto muy grande haber podido soportar, sobre todo esas contradicciones y esa oposición, para que el espacio pudiera existir. Uno no se imagina, insisto, que hubiera al interior de la Universidad del Valle esas posturas, pero, entonces, solo fue hasta ese momento en que ya el Teatro Esquina Latina compró la casa, que pudo empezar a intervenirla.

**OC:** Hace cuatro años. pero también esas son las cosas de la vida. Para mí fue muy duro, yo empecé teatro en la universidad, yo me formé en [ella], para mí la universidad era mi mamá. Lo que pasa es que después comenzaron a darme trato como el hijo bastardo, cuando



aparecieron los hijos legítimos, porque la universidad comenzó a tener hijos legítimos (que era la escuela de teatro). Ahí empezó otra contradicción, que se sumó a la anterior, y comenzó la crisis. Nosotros, para esa época, no podíamos hacer nada, estábamos con las manos amarradas. Yo tenía un rayón profundo, con ese dolor de la vaina, al final me di cuenta que ese rayón también fue un problema, porque si hubiera superado ese problema antes, hubiera sido más hábil.

Porque ese rayón, ese apego no me dejaba pensar en otra alternativa. Yo aspiraba que en veinte años eso ya se les hubiera olvidado, pero no: a los veinte años estaba más viva la llaga, se revivieron todos esos odios, otra vez, terrible. Finalmente la logramos comprar, quedamos independientes y, al tener casa propia (que estamos pagando todavía), apareció la Ley Mariana Garcés, la vaina de la Ley del Espectáculo Público. Ya nosotros pudimos aplicar a esa Ley, aplicar a recursos con una Fundación Romero Moreno, porque ya teníamos sede y, después de eso le hemos invertido a esa casa el doble [del valor con que] la compramos, la universidad no le iba a meter un peso, porque la universidad estaba esperando a que nosotros nos fuéramos: venían a «echarle ojo» los bancos, las entidades, y decían que *«la gente por allá sufriendo y nosotros disfrutando del palacio que teníamos, que nos lo habían regalado»*.

Bueno, en estos cuatro años hemos arreglado ese teatro, tenemos la sala que estamos remodelando al cien... ahoritica, vamos a tener sala prácticamente nueva. La oficina que tene-

mos, con la dotación técnica y contable de primera línea; los equipos de iluminación, sonido y tal, de las mejores condiciones; el estudio de radio con toda la tecnología de punta, para edición de material; el taller de recursos escénicos con las máquinas que se necesitan para eso; una sala de danza, arriba, con un tablado hecho especialmente para el entrenamiento dancístico; una sala como de ochenta [metros] más.

**OH:** Finalmente, se demuestra que el problema no es como tener, por ejemplo, la propiedad que ellos tanto reclamaban, sino, qué se hace con los espacios, porque me parece muy hermoso siempre, de Esquina Latina, eso, el haber tomado unos espacios, que eran la nada; que, finalmente, estaban ahí, en el abandono, y convertirlos en unos espacios productivos, el centro de una actividad que, además, irradia a muchas comunidades de la ciudad y del departamento. Por más que alguien diga que es el dueño, pero no hace nada o lo ha tenido ahí abandonado, ¿de qué le sirve eso?

**OC:** La envidia: es que, en estos contextos de mediocridad, si usted saca la cabeza, se la cortan, se la quieren mochar.

**OH:** Finalmente, con todas estas dificultades, Esquina Latina termina teniendo espacios especializados, de mejor capacidad, o digamos, calidad; esa sala de ballet, o los talleres de trabajo escenográfico, o un estudio de grabación que nadie tiene. Ahora hablemos de la actividad de la sala durante esta pandemia, que se trasladó a la nube, a los *podcasts* y a los programas de radio. Entonces el tema de poder ir haciendo los

Autor: Juan Pablo Vela  
En la foto: (arriba) Yerson Javier Medina;  
(abajo) Sebastián Mostacilla, Juan David Ramírez



espacios, ya de acuerdo a las necesidades, como decíamos: una cosa es el que cree que es el dueño, pero no lo usa, ni lo posee, ni lo transforma. Ahora Esquina no solo lo posee, y es su dueño, sino que lo ha transformado y lo sigue transformando. Orlando, cuéntame del estudio de radio y de ese proyecto.

**OC:** Dentro de las cosas que hacemos, el proyecto en comunidad es la columna vertebral, integral a nosotros, todo el trabajo que hacemos en comunidad. De hecho, la gente que hace parte del proyecto integral viene del trabajo comunitario, y va al teatro comunitario.

Se nos juntaron dos cosas, hace algunos años: una nostalgia que tenía yo con el radio-teatro porque yo soy hijo del radio-teatro, escuchando novelas en mi casa y en la finca de mis abuelos. Esa era como mi compañía, esa visión imaginaria que te daba la radio. Y, por otro lado, que cuando hacíamos las obras en los municipios, sobre todo, cuando empezamos a hacer el trabajo, que lo veníamos haciendo de años atrás, enfocados en hacer culturas de paz, para que, a través del teatro, se pueden generar comportamientos, que conduzcan al buen vivir y a tener una relación armoniosa con la sociedad y la naturaleza y tal.

Sentíamos que, la gran virtud del teatro, es esa *presencia viva*, que es y será su gran potencia, y eso nunca se acabará (porque nunca será algo mejor que el estar juntos). Sin embargo, [nos pareció que] muchos de esos temas, esas discusiones que se daban, que suscitaban nuestras obras, pues qué chévere que pudieran

llegar a otras zonas, entonces me surgió la idea del radio-teatro.

Esa idea fue madurando y, por esas leyes del azar y la necesidad, presentamos una propuesta a las TIC y nos ganamos un proyecto, muy importante, a nivel nacional: con eso hicimos las primeras obras de radio-teatro, conseguimos la primera plata y creamos un estudio, que era como un «embeleco», como dicen.

Y eso, no nos varamos: yo recuerdo que, cuando yo di unas clases de radio-teatro en Bellas Artes, dije a los muchachos: «*Bueno, les voy a hablar del radio-teatro*»... Eso me miraban, como troglodita, me preguntaron: «*Bueno profe, ¿y eso qué, para qué? ¿A la gente si le interesa eso?*». Lo que [advertía] el muchacho, con la pregunta, es que a él no le interesaba eso, y me vi a gatas, pero yo lo sustentaba con la nostalgia.

Cuando llegó la pandemia, nos cogió a nosotros ya con un mundo de programas de radio: ya habíamos comenzado a tener una experiencia —muy bonita— con la radio, que era hacer audiciones en los territorios donde trabajábamos. Comenzamos a ver que, esas audiciones, eran una loquera de muchachitos, que en su vida sabían que también podían ser «perturbados» por el oído; los únicos que se dan cuenta que son perturbados por el oído son los ciegos, porque les toca, sí o sí; entonces esa fue la primera sorpresa, ver que los muchachos estaban callados, que estaban embelesados, con sus audífonos, oyendo eso; cerraban los ojos y después hablaban. La novedad que significaba para muchos fue muy chévere, fue un ejercicio de

imaginación, como un despertar. Cuando llega la pandemia, decidimos hacer unos programas de radio: los primeros fueron terribles (a mí me da hasta pena); los hacíamos desde el *Facebook Live*, y lo sacábamos de los celulares y los poníamos ahí, en el micrófono. Ya, ahoritica, nos damos otros lujos: ecualizamos el sonido, lo lanzamos de mejor calidad. En los primeros había invitados, siempre teníamos uno, incluso creo que estuviste en uno.

**OH:** Sí, claro.

**OC:** Entonces invitamos mucha gente, con la que tuvimos conversaciones sobre temas sociales y, al mismo tiempo, hablando del radio-teatro; así hicimos [durante] todo el año pasado. Este año [2021] no lo hemos hecho, pero ya, ahoritica, empezaremos nuevamente. Vamos a volver, estamos publicitando, porque tenemos nuestra plataforma radio teatral, que está en la página *web*, pero decidimos migrar toda la programación, a los *Podcasts* (como hay un auge de los *podcast*, como llaman ahora a los programas radiales, a los pregrabados); las grandes cadenas tienen sus acciones de *podcasts*, y son gratuitas, porque a ellos —como *Spotify* y *Apple Music*— les interesa que les pongan mucho contenido, para ofertar muchas cosas, y entonces, «*Si usted se pone ahí y viene mucha gente a oírlo, pues le pago, y, si no viene gente, pues déjelo ahí*». Nosotros, al comienzo nos preguntábamos: «*¿Cuánto valdrá que nos pongan?*». Y no, [respondían] «*Eso los ponemos*» y ya. Entonces tenemos los *podcasts* instalados en todas las plataformas como *Spotify*, *Apple Music*, *Google Music*; todo está ahí, y tienen muy buena acogida. En las emisoras comunitarias de todo el país, hay al-

gunas que tienen una parrilla especial con nuestros programas.

**OH:** Lo cual quiere decir que la sala se extiende a la nube.

**OC:** Más o menos. Ahí nos escuchan en la costa, en Centro América, en México, en muchas partes escuchan nuestros programas de radio, y el que quiera ponerlo, que nos informe —pues eso no cuesta nada— y lo monta y lo difunde; lo que nosotros queremos es eso, que se difunda. Ya hemos soltado, estos programas, con temas socialmente relevantes, y ya hicimos una primera versión de *María*, la novela de [Jorge] Isaacs. Acabo de terminar una versión de narraciones y cuentos del Pacífico colombiano, y vamos a seguir haciendo cositas. Tenemos un estudio de radio, que hemos ido dotando con las mejores condiciones técnicas, acústicas y de equipo; los chicos y chicas del teatro, los actores, han aprendido mucho allá, ya son «cancheros».

**OH:** Es una labor de un teatro distinto, pero también es un trabajo de actores y de imaginación, como tú dices, porque el primero que tiene que imaginar es el actor, para poder generar eso en el oyente.

**OC:** Y eso ha afinado muchísimo la interpretación verbal para la actuación, ya estos muchachos ya hablan con muchas vainas, porque la radio-actuación es muy importante.

**OH:** ¿Cómo organizan el tiempo para, por un lado, mantener repertorio de teatro y, [por otro] grabar *podcasts* y radio-teatro?

**OC:** Pues, hermano: como nosotros tenemos un equipo de planta, de tiempo completo y de dedicación exclusiva, y como la gente que está vinculada a Esquina Latina vive por y para el teatro, entonces eso es una garantía de poder hacer todo, porque las personas que están vinculadas a Esquina Latina saben que tienen salario, que tienen prestaciones sociales, tienen seguridad social, tienen todas las condiciones básicas, tienen los sueldos que podemos pagar, que son básicos, que cumplen las normas sociales. Saben que, lo que se les ofrece, se les paga: que el primero de cada mes tiene en su cuenta su salario, y que, si va a la seguridad social, lo atienden... si se enferma, se puede quedar en su casa (...) hubo alguien que duró hasta un año y medio [incapacitado], y nosotros le mantuvimos su salario.

Por esa razón nos alcanza el tiempo y porque, además, somos implacables, en el sentido de que la principal norma de disciplina es el manejo del tiempo, el cumplimiento. Todavía es muy difícil —en este contexto— que la gente lo entienda, porque la gente tiene la tendencia a burlar el tiempo: «*Es que a las 8 [a.m.] me da pereza, mejor llego a las 8:30 [a.m.] y, si me dan papaya llego a las 9 [a.m.] (...)*»; es una cultura instalada, en América Latina, todos se creen dueños de esa famosa frase: «Hora ecuatoriana/ Hora colombiana». (...) somos así, somos latinos, libres y tropicales. Por esa razón nos rinde el tiempo y nos alcanza para todo (...)

**OH:** Orlando, me estabas contando de todas las adecuaciones, la remodelación que le están haciendo a la sala como tal, ¿qué tienen



proyectado? ¿Cuándo será, empezando el año [2022]?

**OC:** Sí, creemos que, si todo marcha bien, terminando este año, el quince de diciembre, tendremos la sala ya remodelada, con sillería nueva, con espacios sociales nuevos, con baños nuevos para el público, con una cabina de luces y un pequeño palco nuevo... y con una fachada nueva.

**OH:** Es decir que, [quienes] no han venido a Esquina Latina, durante la pandemia, ¿se van a encontrar con una nueva sala, en enero del 2022.

**OC:** Sí, claro, van a encontrar una nueva sala, seguro que sí. Ya tenemos eso: es un proyecto que ya está caminando. Ya la sala, en estos momentos, está completamente desbaratada, estamos en plena obra.

**OH:** Querido Orlando, muchísimas gracias.

**OC:** Gracias a ti, Oswaldo.



Papel  
Escena

# Escena Investigativa

# HISTORIAS DE HERIDAS, CAMINOS DE SANACIÓN: TEATRO TESTIMONIAL CON VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

STORIES OF WOUNDS, PATHS OF HEALING:  
TESTIMONIAL THEATRE WITH VICTIMS OF THE  
COLOMBIAN ARMED CONFLICT

*Angelo Miramonti*

Correo electrónico: [amiramonti@bellasartes.edu.co](mailto:amiramonti@bellasartes.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0003-3750-0829>  
sitio web: [www.angelomiramonti.com](http://www.angelomiramonti.com)

*Profesor de Artes Escénicas y Comunidad y coordinador del semillero Artes para la Reconciliación en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, en Santiago de Cali. Ha facilitado talleres y montado obras de teatro social en Europa, África y América Latina. Sus intereses de investigación se enfocan en métodos creativos para acompañar procesos de reconciliación y convivencia con poblaciones afectadas por conflictos.*

*Ha investigado el teatro testimonial con víctimas de violencia sexual en Colombia, la creación y actuación de mitos, en Europa, y el Teatro Foro, para contrastar la violencia de género entre adolescentes.*

*Se ha formado en Europa y en Estados Unidos en Teatro del Oprimido, Drama Terapia, Teatro del Testigo y Teatro Ritual. Tiene una Maestría en Antropología Cultural y está llevando a cabo una investigación antropológica sobre rituales y danzas de sanación entre las mujeres de Senegal.*



## Resumen

El artículo presenta los resultados de un taller de investigación—creación con mujeres afrodescendientes e indígenas, víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano. El método utilizado fue la investigación-acción, donde el autor diseñó y facilitó un taller que incluía la construcción de espacios rituales para compartir relatos autobiográficos, y una puesta en escena, en la cual actuaron las mismas personas que habían vivido la historia. El proceso dio dos tipos de resultados. El primero (de tipo creativo) fue un ritual, diseñado por las mujeres, y una obra teatral donde cada participante interpretaba su propia historia. El segundo resultado (psicosocial) fue que el taller contribuyó a sanar las heridas de las participantes y a visibilizar sus historias; la puesta en escena y la presentación a un público externo, les permitió a las protagonistas pasar de sentirse víctimas a identificarse como testigos del conflicto armado, y a redefinir su identidad como constructoras de memoria colectiva y actrices de convivencia y no repetición. En conclusión, el autor recomienda la inclusión intencional y sistemática de métodos artísticos, performativos y testimoniales, en todos procesos de construcción de paz y de promoción de la convivencia y de la no repetición.

**Palabras clave:** Teatro del Testigo, conflicto armado colombiano, víctimas, violencia sexual, reconciliación

## Abstract

The article presents the results of an art-based research workshop with afro descendant and indigenous women victims of sexual violence in the Colombian armed conflict. The method used was art-based action-research, where the researcher designed and facilitated a testimonial theatre workshop that included the creation of ritual spaces to share autobiographical stories, and a play, in which the same people who had experienced the stories performed them on stage. The process gave two main results. The first (creative) was a ritual, designed by the women, and a theatrical play where each participant enacted her own story. The second (psychosocial) was that the workshop contributed to heal the wounds of the participants and make their stories visible. The enactment and presentation of their stories to an external audience allowed the protagonists to go from feeling like “victims” to identifying themselves as “witnesses” of the armed conflict, and to redefining their identity as builders of collective memory and actresses of coexistence. In conclusion, the author recommends the intentional and systematic inclusion of art based, performative and testimonial methods in all processes aiming at building peace and promoting coexistence and non-repetition.

**Keywords:** Testimonial Theatre, Colombian armed conflict, War Victims, Sexual Violence, Reconciliation

**Fotografía 1**

Obra: *Historias de heridas, caminos de sanación.*



*Nota.* Foto: Angelo Miramonti

## Introducción

*Hablar de nuestras heridas como parte de una historia más grande les da sentido y las hace más aceptables.*  
Hannah Arendt

En mayo 2018, el Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali estableció el Semillero Artes para la Reconciliación, con el objetivo de experimentar y sistematizar métodos creativos para acompañar procesos de reconciliación en poblaciones afectadas por el conflicto armado. El método, que dicho semillero ha venido utilizando, se basa en pilotear diferentes técnicas de teatro participativo y comunitario, con dichas poblaciones, analizar los resultados y reflexionar desde estas experiencias, para sistematizar los procesos que demostraron ser más eficaces. Los presupuestos teóricos y los antecedentes prácticos del semillero son presentados en *Sanación y transformación a través del arte: el teatro para la Reconciliación* (Miramonti, 2018).

En octubre de 2018, el Colectivo Mujer Violeta, de Cali, que reúne mujeres víctimas de violencia sexual y desplazamiento del Cauca, Nariño y Valle del Cauca, se articuló con el Semillero Artes para la Reconciliación, con el fin de construir un espacio de creación y sanación interior, para las mujeres del Colectivo, y permitir visibilizar las vivencias de las mujeres, a través del teatro. Durante las reuniones preliminares, las integrantes del Colectivo Mujer Violeta (que de aquí en adelante llamaremos el Colectivo) expresaron su deseo de utilizar el teatro para compartir sus heridas y buscar, a

través del arte y de la interacción grupal, caminos de sanación. A la luz de estos deseos, el Semillero propuso al Colectivo experimentar una adaptación de la técnica del «Teatro del Testigo» a su contexto.

El objetivo de este artículo es doble. En primer lugar, se pretende presentar el caso de aplicación de una técnica específica del teatro testimonial, el Teatro del Testigo de Teya Sepinuk (Sepinuk, 2013)<sup>1</sup>, a un grupo de mujeres víctimas de violencia sexual y desplazadas por el conflicto armado colombiano. En segundo lugar, se proponen unas reflexiones sobre el impacto psicosocial de esta experiencia en las mujeres víctimas, los estudiantes del Semillero y el público que participó en la obra.

### *Metodología de investigación-creación*

El taller se basó en la metodología de investigación—creación, definida por Silva-Cañaverl (2016), Daza Cuartas (2009), McIntyre (2008) y Grierson y Brearley (2009). El proceso tuvo tres pasos. El primero, fueron juegos de activación y confianza<sup>2</sup> para establecer un clima de escucha y «no juicio» en el grupo. El segundo paso fue la creación de espacios rituales, en los cuales, las mujeres que lo deseaban, podían contar la historia de un ancestro o ancestra que las inspiraba; el tercer paso fue la

<sup>1</sup> Para una presentación del nacimiento del Teatro del Testigo, remito a Miramonti (2021, pp. 53-55), Grant y Jennings (2013), y Grant (2016). Para unos ejemplos de las diferentes formas de Teatro Testimonial, relacionadas con el conflicto armado en Colombia, remito a Vivas (2012).

<sup>2</sup> Estas técnicas son presentadas en detalle en Miramonti (2017, Cap. 1).

presentación de una muestra del trabajo de creación desarrollado. El Teatro del Testigo incluye varios métodos para compartir relatos autobiográficos, incluyendo narrar relatos de ancestros, escribir cartas, utilizar objetos personales y animarlos, etc. Teniendo en cuenta el tiempo limitado, el facilitador decidió enfocarse, exclusivamente, en relatos de ancestros, con el fin de que las mujeres compartieran historias personales, sin entrar directamente en relatos de su vida. En este ejercicio, un ancestro no significa una persona viva, ni una persona mayor que la mujer, necesariamente, ni tampoco una persona ya fallecida: un ancestro significa una persona que *inspira* a la mujer, con respecto al cómo está viviendo o vivió su vida. Esta técnica implica un distanciamiento del relato netamente autobiográfico, pero también una reconexión con la existencia de otra persona, significativa para la participante. En las tres historias de ancestras que el grupo puso en escena, las narraciones empiezan con el relato de la ancestra, en conexión con el papel que tuvo aquella, con la protagonista, en su experiencia como víctimas del conflicto y de desplazamiento forzoso. El punto de partida de la narración fue el relato de la ancestra, pero el punto de llegada fue siempre la mujer/testigo y cómo la ancestra la inspiraba en su camino en el presente.

#### Fotografía 2

Grupo de mujeres y estudiantes de Bellas Artes, durante el taller.



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

El proceso de creación representó, al mismo tiempo, un momento de autobiografía y de reconexión con personas significativas e inspiradoras para las participantes. Esta fase de narración oral no se enfocó en el pasado, exclusivamente, sino también en el presente: en dónde está ahora la persona, en su búsqueda de sanación y en sus sueños, en cómo ella se proyecta hacia el futuro. Durante esta fase, la solicitud del facilitador: «Cuéntanos lo que te ha pasado», se complementaba con: «Cuéntanos cómo y dónde estás hoy buscando sanación», y, finalmente: «Cuéntanos los sueños que tienes hoy para ti y para tus seres queridos».

El tercer paso del proceso fue identificar tres mujeres, voluntarias, que se sintieron listas para presentar sus historias ante un público externo, y dividir las participantes en tres grupos, para que trabajaran en la puesta en escena de las tres historias ancestrales. Cada uno de los estudiantes del Semillero participó en uno de los tres grupos, y brindó su aporte técnico a las puestas en escena. Cada mujer/testigo actuó el personaje de su ancestra y, en algunos momentos, ejercía el rol de sí misma, como narradora. Al final de cada monólogo, la testigo interpretaba su propio rol, en el momento presente, para conectar la experiencia de la ancestra con su propia experiencia de violencia y desplazamiento.

El cuarto paso del proceso fue el diseño de un «ritual de reconciliación», que tuviera la función de «contenedor simbólico» al interior del cual presentar la obra de Teatro del Testigo. El ritual fue diseñado y facilitado por las mujeres mismas, tomando en cuenta sus múltiples

lenguajes simbólicos (de indígenas Nasa, de afrodescendientes, etc.). El último paso del proceso fue la presentación del ritual y de la obra a un público externo.

### **Resultados: el ritual, la obra y el foro**

El ritual y la obra y fueron presentados en el centro del Museo de Memoria Historia (hoy Casa de las Memorias, del Conflicto y de la Reconciliación) en Santiago de Cali, el 5 de diciembre de 2018, durante la noche, en el patio del Museo y al aire libre. El público, que las mujeres decidieron invitar para su estreno, estaba restringido a ochenta personas: se componía, principalmente, de otras víctimas de desplazamiento y violencia sexual, y unas psicólogas de la Unidad de Víctimas de Cali, que habían acompañado a muchas de las actrices después de su llegada a la ciudad. Cada espectador fue invitado a participar del ritual, llevando ropa blanca, para resignificar la participación en la obra, como entrada a un espacio separado de lo ordinario: un círculo sagrado de memoria y sanación.

#### ***El ritual***

Las mujeres del Colectivo y los estudiantes del Semillero diseñaron, conjuntamente, un «ritual de entrada» en el espacio sagrado de los testimonios, donde se presentaría la obra. A su llegada al Museo, el director de la obra les daba la bienvenida a los espectadores, en una sala separada del patio interno y los invitaba a quitarse los zapatos y dejarlos en la sala.

Una vez descalzos, el director invitaba a los espectadores a formar una fila y a cerrar los ojos. Un estudiante del Semillero, o una mujer del colectivo, acompañaban de la mano, un espectador a la vez, a entrar en el espacio ritual, descalzos y con ojos cerrados. Cuando el espectador llegaba a tocar, con sus pies, el pasto del patio, el director le pedía que abriera los ojos y mirara en frente de sí: el espacio ubicado antes del escenario tenía un mándala, diseñado con pétalos de rosas al piso, y era iluminado por velas que marcaban un camino en la oscuridad. Luego, el director esparcía al espectador con humo de palo santo, diciéndole: «Estas entrando en un espacio sagrado de memoria y sanación; te invito a que escuches con los oídos del corazón y que hables desde tu corazón». Luego, el director le entregaba una vela al espectador y le pedía que la prendiera de un velón encendido, ubicado a la entrada del patio, que representaba «el fuego común» de la ceremonia, que multiplicaba su luz y calor en las velas de los espectadores.

Cada espectador caminaba descalzo por el pasto, con su vela prendida en la mano, daba una vuelta en torno al mándala y llegaba al espacio de los espectadores, en frente de la tarima, donde podía ubicarse en una silla, y dejaba su vela prendida, a sus pies, durante toda la obra.

Cuando todos los espectadores estuvieron ubicados en su sitio, el director dio la bienvenida al público, explicó que estaban participando en una obra que se montó durante un taller con mujeres víctimas de violencia y que todo lo que iban a ver estaba, exclusivamente, basado en hechos reales, actuados y narrados por las mis-

mas personas que los vivieron. Luego, las luces eléctricas que iluminaban al público se apagaban, y el público se iluminaba, exclusivamente, con las luces de las velas encendidas a sus pies: la obra había iniciado.

### **La obra**

La obra presenta las historias ancestrales de tres mujeres del Colectivo: Sara, Gabriela y Helena, actuadas por ellas mismas, con el apoyo de las otras integrantes del Colectivo y de los estudiantes del Semillero, que representaron roles secundarios y apoyaron la puesta en escena.

#### **Fotografía 3**

*Carolina Cadavid, integrante del Semillero, invitando a las tres testigos a entrar a escena.*



**Nota.** Foto: Angelo Miramonti.

La primera testigo que subió a la escena fue Sara (mujer de origen afrodescendiente de la costa Pacífica), quien presentó la historia de su mamá.

Cuando Sara era niña, la madre decidió confiarla a una señora de la ciudad. Sara ayudaba en los trabajos domésticos, a cambio de la posibilidad de asistir a la escuela. La señora no respetó el trato; Sara fue explotada y, durante toda su adolescencia, no pudo asistir a clases. Solo, al llegar a la adultez, aprendió a leer y escribir. Años después, Sara fue forzada a dejar la casa donde trabajaba como empleada, debido a las amenazas de un grupo armado, en la zona donde habitaba; viajó y llegó a Cali, a donde ya habían sido desplazadas su mamá y sus dos hermanas. A su llegada, Sara no quiso tener ningún contacto con su madre y tuvo acercamientos, muy esporádicos, con sus dos hermanas. Años después, su mamá enfermó y murió. Sara no quiso participar en el entierro y se alejó de sus dos hermanas.

Unos meses después del entierro, las dos hermanas se acercaron a Sara y le preguntaron por qué ella le tenía tanto odio a su madre. Ella contestó que la razón era porque su mamá la había «regalado» a otra familia, exponiéndola a los abusos que ella tuvo que aguantar, durante años.

Sus hermanas le explicaron que su madre no tuvo otra opción: que ella esperaba que, al confiarla a una familia con más recursos, podría estudiar y tener mejores opciones en su vida.

Ahora que la madre había muerto, las dos hermanas invitaron a Sara a dejar ir el resentimiento y reconciliarse con el espíritu de la muerta. En ese instante, Sara tiene sentimientos contradictorios: por un lado, la odia, porque la

considera responsable de todos los abusos que ella sufrió cuando fue entregada a otra persona; del otro lado, desea descargarse del peso del pasado y reconectarse con la persona que le dio la vida.

Después de unos días de incertidumbre, Sara acepta reconciliarse con el espíritu de su mamá, y las dos hermanas la invitan a celebrar juntas un alabado, para su madre: así, las hermanas terminan por entonar un canto, las tres juntas.

Durante el canto, el alma de la madre muerta aparece en el fondo de la escena, vestida de blanco, completamente. Camina, lentamente, y se acerca a las espaldas de las tres hijas. El alma de la madre abraza a sus hijas y las cuatro mujeres terminan la escena, cantando, juntas.

#### Fotografía 4

*Sara y sus dos hermanas cantando un alabado mientras que el espíritu de la madre las abraza.*



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

La segunda testigo que subió a la escena fue Gabriela (mujer de origen indígena) quien contó la historia de su hermano, asesinado por un grupo armado en el Cauca. En la escena intervienen Gabriela, sus hermanas (Matilde y Graciela) y Pedro, el hermano que encontró al cuerpo del otro hermano asesinado.

Gabriela abre la escena con el rol narradora y cuenta la historia de su familia.

Hace unos años, uno de sus hermanos, que vivía en una vereda del Cauca, desapareció, y su otro hermano encontró el cadáver en un bolso de plástico, al lado de un río. En esa época Gabriela y su hermana Matilde vivían muy lejos de esta vereda. El hermano las llamó para informarlas del asesinato del hermano y ellas tuvieron que viajar, durante varios días, para llegar a la vereda donde se encontraba el cadáver. A su llegada, se esforzaron en organizar el entierro, ya que, en el cementerio, no había espacios y en la vereda no había material para construir una tumba. Gabriela, Matilde, Graciela y Pedro tuvieron que arreglar la tumba del hermano, con pedazos de madera que encontraron en el lugar, y organizaron el entierro, simplemente, con unas flores del campo y unas velas prendidas, cantando y rezando, sin que ningunos de los vecinos se acercara, por miedo al grupo armado que había asesinado al fallecido.

Después del entierro, Gabriela y Matilde regresaron a la ciudad donde vivían. Unas semanas después, las tres hermanas empezaron a soñar con el hermano asesinado, y a compartir sus sueños con los demás: Gabriela sueña que su

hermano se tira en un río cristalino y ella lo saca del agua; Matilde sueña que el difunto la llama por teléfono y le expresa que él ahora está muy bien, que no se preocupe. Graciela sueña que, sentado en una casa muy grande, su hermano le dice que no tiene ropa.

Al cierre de la escena, las tres hermanas, Pedro y los otros personajes se reúnen y realizan un canto fúnebre para el hermano asesinado.

#### Fotografía 5

*Pedro narrando la historia del hermano asesinado.*



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

### Fotografía 6

*Matilde narrando la historia del hermano asesinado..*



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

### Fotografía 7

*Gabriela actuando la escena del entierro del hermano.*



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

### Fotografía 8

*Gabriela actuando la escena del entierro del hermano con la hermana Gabriela.*



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

La tercera testigo que subió al escenario fue Helena (mujer de origen afrodescendiente de la costa Pacífica), que empezó, como narradora, contando la historia de su abuela.

Cuando era niña, Helena vivía con la abuela a la orilla de un río de la costa Pacífica y la abuela la llevaba en su canaleta, muy a menudo, a recorrer las veredas, a la orilla del río. Helena recuerda, muy bien, que la abuela siempre cantaba, mientras remaba en su canaleta.

### Fotografía 9

Helena niña y su abuela que canta mientras recorre, en su canaleta, los ríos de la costa Pacífica.



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

Quando tuvo diez años, Helena le preguntó a su abuela porqué cantaba siempre, y la abuela le contestó que ella había tenido que sufrir mucho en su vida, y el canto siempre había sido su forma de dejar ir el dolor y de seguir adelante, con amor y confianza. Años después, cuando ya la abuela había muerto, Helena fue víctima de violencia sexual, generada por un grupo armado, y tuvo que desplazarse hacia Cali. Ella no pudo traer nada material consigo y, en sus primeras semanas en Cali, sintió un profundo desespero. Un día, de repente, Helena se acordó de su abuela, de su canaleta, de sus cantos, y de ellas dos vagando en los ríos de la costa. Comprendió que ella pudo haber dejado todo lo

que *tenía*, pero todo lo que ella *era* permanecía con ella, en Cali: tenía la herencia de su abuela en su cuerpo, sus cantos de duelo y de renacer, que la acompañaban desde que era una niña, y la acompañarán a lo largo de toda su vida.

Helena empieza una canción del Pacífico, que agradece a su abuela por la herencia inmateral de los cantos que la siguieron durante el desplazamiento y siguen inspirando su búsqueda de justicia y reconciliación. Durante el canto, la imagen de la abuela y de Helena niña, sentadas en el canaleta, aparece en el fondo del escenario: están recorriendo los ríos de la costa Pacífica, cantando, y todo el público se une al canto de Helena mientras que el grupo entero de actrices suben al escenario y bailan con Helena.

### Fotografía 10

Helena contando su historia (foto a la izquierda) y Linda, integrante del Semillero (foto a la derecha), actuando en la escena de Helena.



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

## ***El foro***

Después de la obra, el director invitó a las personas del público, que lo quisieran, a ponerse de pie, con su vela prendida en las manos, y compartir las emociones que les había suscitado participar en el ritual y en la obra. Varias personas pidieron la palabra. Un espectador destacó que admiraba el coraje de las mujeres que subieron al escenario, por primera vez, en su vida y contaron sus heridas más dolorosas a personas a quienes no conocían. Unas actrices del Colectivo también pidieron la palabra y agradecieron al público por haber participado en aquel espacio ritual, porque en este espacio «extra—ordinario» ellas se habían sentido seguras y escuchadas, mientras relataban sus historias de dolor, y percibían la empatía y la concentración del público. Para finalizar el foro, una de las tres testigos destacó que ella sentía que, a través de este proceso, había podido sanar sus heridas y visibilizar su historia.

Después del foro, el director invitó los espectadores y las actrices a formar un único círculo alrededor del mandala de pétalos de rosas, con sus velas prendidas en la mano. Recordó que, para las mujeres, había sido un ritual de reconciliación, a través del arte, pero que no eran solo ellas quienes necesitaban reconciliarse. Cada persona necesita reconciliación en muchos aspectos de su vida. El director invitó, entonces, a cada persona presente, fuera del Colectivo, del Semillero o del público, a pensar a una situación o una persona con quien necesitaba reconciliarse y, cuando la encontrara, apagara su vela soplando y formulando, en silencio, un propósito muy específico de reconciliación con esta persona o situación. Lentamente, las velas del círculo se apagaron, una a una, en silencio, hasta que el círculo se quedó en la oscuridad, alrededor del mandala de pétalos de rosa.

### **Fotografía 11**

*Las mujeres del Colectivo Mujer Violeta y los estudiantes del Semillero Artes para la Reconciliación, después de la presentación de la obra, Cali, 5 diciembre 2018.*



Nota. Foto: Angelo Miramonti.

## Tres historias, miles de historias

Las tres historias de la puesta en escena tienen unos elementos en común.

El primero el desplazamiento, provocado por grupos armados, desde las zonas rurales hacia Cali, como horizonte común de experiencia.

Otro tema común, en el relato de varias mujeres (incluso hubo algunas que narraron sus historias durante el taller, pero no las llevaron a la escena), es la búsqueda de los restos de los seres queridos asesinados y de la lucha para darle sepultura. Gabriela contó la historia del cuerpo de su hermano, encontrado en una bolsa de plástico; otras de cuerpos desaparecidos, de prendas de vestidos como únicos recuerdos de un ser querido asesinado. Este tema es habitual en muchas épocas y culturas: por ejemplo, se encuentra en la tragedia *Antígona* de Sófocles, del Siglo V, a.C., así como en la obra *Donde se descomponen las colas de los burros*, de Carolina Vivas en el Siglo XXI, y aparece también en el monólogo autobiográfico de Gabriela, que lucha para sepultar al hermano asesinado.

El tema del abuso doméstico de niños, separados de su familia en temprana edad, que aparece en la historia de Sara, enfatiza cómo la violencia del conflicto afectó más duramente a las personas que ya habían sido vulneradas, por estructuras sociales excluyentes, que existían antes del conflicto, como la discriminación de los individuos basada en de la raza, del género y de la clase social. Se puede resaltar, igualmente,

que las tres historias elegidas por las mujeres no tocan directamente las circunstancias de la violencia sexual: las tres testigos escogieron concentrar sus puestas en escena en otras historias de dolor y reconciliación, para mostrar la complejidad de su experiencia, y evitar estigmatizarse en el rol de «víctimas de violencia sexual». Aunque se trató de un proceso con personas que tienen el estatuto jurídico de «víctimas» del conflicto, según la Ley de Víctimas 1448 de 2011, el proceso no se enfocó en un solo hecho victimizante, y cada testigo escogió las historias que quería narrar.

Al analizar los caminos de sanación que las mujeres presentaron, se destaca la centralidad del canto y de la música, como práctica para elaborar el duelo y fortalecer la resiliencia personal y comunitaria, sobre todo en los relatos de las dos mujeres afrodescendientes (Helena y Sara). Otro tema central, en la búsqueda de sanación, es la reconexión de la testigo con los vivos y los muertos de la familia de origen, a través de símbolos inmateriales (UNESCO 2003) como el alabado, que Sara y sus hermanas cantan para evocar el espíritu de la madre muerta.

Aparece, como central, igualmente, el tema de la transmisión de saberes (Magni, 2017; Singh, 2013 y Ohmagari y Berkes, 1997) al interior de la familia extendida, como en el caso de Helena que, desde niña, aprende de su abuela los cantos que le permitirán recuperar sus memorias ancestrales y el sentido de su identidad, en el momento de más profundo desespero. Este es un proceso de relación con la noción de



«construcción de memoria colectiva», como la define Halbwachs (2004). Durante su monólogo, Helena dice: «Cuando llegué en la ciudad, me di cuenta que todo lo que tenía lo había perdido, pero todo lo que yo era lo había llevado conmigo, me di cuenta que llevaba en mí la herencia de mi abuela y de sus cantos». Además, el canto, que conecta a la nieta con la abuela y a Helena con las otras personas afrodescendientes desplazadas en la ciudad, se convierte en un momento de resistencia y de conexión comunitaria con personas de su misma cultura. Un último tema, que surge en el relato de Gabriela, es el enlace entre el mundo histórico y el mundo onírico: frente al asesinato del hermano, las tres hermanas logran reconectarse entre ellas y con el muerto, compartiendo las apariciones del hermano en sus sueños.

### **De víctima a testigo: resignificar la violencia**

Al reflexionar, desde la experiencia, se puede resaltar que este piloto de Teatro del Testigo, realizado con víctimas, tuvo la capacidad de acompañar procesos de sanación según los tres niveles de sanación definidos por Miramonti (2017, p. 136): *interior* (el proceso favoreció la elaboración de los duelos personales, a través del arte y de la incorporación en escena de eventos dolorosos); *interpersonal* (el grupo de mujeres víctimas se fortaleció en su rol de colectivo de apoyo psicosocial); y *social* (la obra logró establecer un diálogo profundo entre el grupo de las víctimas y la sociedad colombiana, en general, representada por el público de la obra y, ahora, con los lectores de este artículo).

Además, el taller fue una oportunidad para re—significar la condición de «víctima» y «desplazada», pasando de una narrativa «victimizante» a una narrativa «de testimonio», el proceso acompañó las personas, desde un relato enfocado en su pasado y sus heridas, hacia una narrativa que conecta el pasado con el presente y el futuro.

Este proceso de re—significación de la experiencia busca la sanación, en medio de la herida, transformando historias personales como teselas del mosaico de la memoria colectiva, y comunicándolas, a través del arte. Los relatos de las mujeres hablan al mismo tiempo de su victimización y de su valentía, volviéndolas historias de heroínas que tuvieron que enfrentar pruebas arduas y que, al contar estas pruebas, pasan de sentirse víctimas a reconocerse como testigos.

El trabajo de puesta en escena, ante un público externo, se configura, entonces, como un ritual de paso, que acompaña a las mujeres a adquirir *otra identidad*, ya no de víctima, sino también de testigo y de heroína, que ha recibido un trágico llamado a vivir, en su cuerpo, un momento doloroso de la historia de su país y que ahora, regresando de su ritual de iniciación, usa el arte para testimoniar cómo este viaje la transformó para siempre, y su testimonio público se vuelve parte de la lucha de todas las víctimas, para la justicia y la reconciliación.

## Conclusión: una historia más grande

Al reflexionar sobre los resultados del proceso, a más de un año de distancia de su socialización, surge una pregunta, más general, sobre el testimonio público de historias dolorosas: ¿por qué contar dichas situaciones personales se convierte en un acto sanador? ¿Por qué actuar sus propios relatos es sanador para la persona que los vivió y para su comunidad? ¿Qué hay de sanador en el hecho de contar las heridas de alguien a los demás? Podríamos contestar con el famoso dicho: «Contar es sanador, porque lo que no se esconde, no duele», pero podemos también formular unas reflexiones adicionales. Este proceso no se basó en una víctima que contaba individualmente su herida a otra persona, ni ha sido únicamente un proceso de contar la historia. El proceso ha permitido contar historias personales y dolorosas, en un espacio ritual, a todo el colectivo y al Semillero, y, eventualmente, actuarlas ante un público externo. Además de contar lo que pasó, se pudo expresar *el sentido* que cada mujer le atribuía a su experiencia, movilizando sus recursos culturales y familiares. Como lo afirma Sepinuk, el Teatro del Testigo no intenta únicamente «contar la historia de alguien», sino «contar la historia de esta persona, contando su historia», mostrar el sentido que, al contar su historia, la persona atribuye a sus memorias dolorosas.

Queremos concluir este artículo retornando a su epígrafe, escrito por Hannah Arendt, «Hablar de nuestras heridas, como parte de una historia más grande, les da sentido y las hace más aceptables» (Arendt, 1970, p. 5). Esta es la

esencia del Teatro del Testigo. Es la búsqueda de una «historia más grande», de un relato coral, de *un nivel más elevado de consciencia*, que les da sentido a miles de historias de sufrimiento, entretejiéndolas y creando una colcha de historias, una «historia más grande», que abarca todas las historias no contadas, establece nuevos enlaces entre los que vivieron el conflicto y permite reconciliarse. Lo que es sanador, entonces, es transformar los sentimientos y narrativas propios, como víctimas de una violencia sin sentido, a presentarse y sentirse testigos de un conflicto y convertirse en protagonistas de la reconciliación.

Durante una reunión que siguió a la presentación de la obra, una integrante del semillero, Carolina Rivas, compartió esta reflexión: «Mientras las mujeres contaban sus historias de violencia, yo solo quería escapar de la sala, dejar todo este dolor atrás, tuve que hacerme fuerte para seguir ahí escuchándolas. Ahora siento que haberme forzado a quedarme sirvió para que el las supieran que estábamos cargando juntas el peso de sus memorias, y siento que eso fue importante para ellas». Las palabras de Carolina parecen completar aquellas de Hannah Arendt: escuchar las historias dolorosas que las víctimas narran es «cargarlas juntas», es «volverse el contenedor de las historias» y «enamorar de las historias», según los principios guía de Sepinuk. Creemos que «contar sus heridas como parte de una historia más grande» y «cargar juntas» las historias de cada mujer, fue lo que, regresando a las palabras de Hannah Arendt, «les dio sentido y las hizo más soportables».



## Referencias

- Arendt, H. (1970). *Men in Dark Times*. Mariner Books.
- Daza Cuartas S. L. (2009). Investigación-creación, un acercamiento a la investigación en las artes, *Plumilla Educativa*, 6(1), 73-79.
- Grant, D., Jennings M. (2013). Processing the Peace: An Interview with Teya Sepinuck, *Contemporary Theatre Review*, 23(3), 314-322.
- Grant, D. (2016). Shoulder to Shoulder: The Co-Existence of Truths in the Theatre of Witness, en Epinoux y Healy, *Post Celtic Tiger Ireland: Exploring New Cultural Spaces*. Cambridge Scholars Publishing, 14-30.
- Grierson E., Brearley L. (2009). *Creative Art Research: Narratives of Methodologies and Practices*, RMIT.
- Halbwachs M. (2004). *La memoria colectiva*, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Magni G., (2017). Indigenous knowledge and implications for the sustainable development agenda, *European Journal of Education*, 52(4).
- McIntyre A. (2008). *Participatory Action Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Miramonti, A. (2017). *Cómo usar el Teatro del Foro para el Diálogo Comunitario, un Manual del Facilitador*. Lulu Press.
- Miramonti, A. (2018). Sanación y transformación a través del arte: el teatro para la Reconciliación. *Papel Escena*, 16.
- Miramonti, A. (2020). Historias del río, relatos de ancestros: una experiencia de teatro testimonial con mujeres afrodescendientes del Río Yurumanguí. *Papel Escena* 17.
- Ohmagari, K., Berkes, F. (1997). Transmission of Indigenous Knowledge and Bush Skills Among the Western James Bay Cree Women of Subarctic Canada. *Human Ecology*, 25, 197-222.
- Sepinuck, T., (2011). Living with Life. The Theatre of Witness as A Model of Healing and Redemption, en Shailor (Ed.) *Performing New Lives: Prison Theatre*.
- Sepinuck, T. (2013). *Theatre of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace*. Kingsley.
- Silva-Cañaveral, S.J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia, *Revista Investigación Desarrollo Innovación*, 7(1), 49-61.
- Singh N.K., Reyhner J. (2013). *Indigenous Knowledge and Pedagogy for Indigenous Children*, en Reyhner J., Martin J., Lockard L. & Gilbert W.S. (Eds.), (2013). *Honoring Our Children: Culturally Appropriate Approaches for Teaching Indigenous Students*, Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- UNESCO (2003). Convención de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.
- Vivas, C. (2012). *Dramaturgia y presente*. Umbral Teatro.

# LA TRANSFERENCIA, VIAJE Y JUEGO: LA PEDAGOGÍA DE JACQUES LECOQ Y SU UTILIDAD PARA EL TRABAJO DEL ANIMADOR 2D

THE TRANSFER, TRAVEL AND PLAY: JACQUES  
LECOQ'S PEDAGOGY, ITS USEFULNESS FOR THE  
WORK OF THE 2D ANIMATOR

*Sergio Hernán Sierra Monsalve*

*Doctor en Estudios Teatrales (UAB). Profesor Asociado Universidad de  
Caldas, Manizales – Colombia.*

*Correo electrónico: [sergio.sierra@ucaldas.edu.co](mailto:sergio.sierra@ucaldas.edu.co)*

*<https://orcid.org/0000-0002-5617-9893>*

---

*Sergio Fernando Ceballos Tobón*

*Magister (C) en Diseño y Creación Interactiva (UC). Profesor Institución  
Universitaria Salazar y Herrera, Medellín – Colombia.*

*Correo electrónico: [sergio.cebалlos@salazaryherrera.edu.co](mailto:sergio.cebалlos@salazaryherrera.edu.co)*

*<https://orcid.org/0000-0002-0520-8156>*



## Resumen

El presente artículo analiza el diseño de personajes animados, de carácter no humano, por medio de la interacción de técnicas entre el dibujo secuencial 2D y la pedagogía de creación teatral propuesta por el Maestro francés Jacques Lecoq. El objetivo principal es potenciar el desarrollo de habilidades y competencias en el diseño y la construcción de personajes animados con un alto nivel de empatía. La metodología de investigación empleada fue de carácter mixto, al vincular herramientas de la investigación cualitativa, como la conformación de un grupo focal de trabajo y de la investigación—creación, con el desarrollo de pequeñas obras animadas. Con la evaluación de los resultados y los testimonios, a modo de reflexiones de los animadores involucrados en los ejercicios, podrán plantearse diversas aplicaciones de los ejercicios desarrollados, como contenidos de cursos o asignaturas, en las que se puedan poner de manifiesto las inquietudes sobre el movimiento y las transferencias, para llevarlas a la práctica como proceso interdisciplinario entre las técnicas teatrales y los principios básicos de la animación.

**Palabras Clave:** Animación, interdisciplinariedad, movimiento, organicidad, teatro

## Abstract

This article analyzes the design of non-human animated characters through the interaction of techniques between 2D sequential drawing and the theatrical creation pedagogy proposed by the French Master Jacques Lecoq. The main objective is to promote the development of skills and competences in the design and construction of animated characters with a high level of empathy with the animator. The research methodology used was of a mixed nature, linking qualitative research tools such as the formation of a working focus group and research creation with the development of small animated works. With the evaluation of the results and the testimonies, by way of reflections of the animators involved in the exercises, they will be able to propose various applications of the exercises developed, such as course content or subjects, in which concerns about movement and transfers, to put them into practice as an interdisciplinary process between theatrical techniques and the basic principles of animation.

**Keywords:** Animation, interdisciplinarity, movement, organicity, theatre

## Introducción

La inquietud por desarrollar un tema de esta naturaleza, parte del «problema» encontrado en el marco de la investigación del diseñador Sergio Ceballos Tobón, durante su Maestría en Diseño y Creación Interactiva de la Universidad de Caldas. En su práctica profesional, como docente, detecta un vacío importante en la formación de los animadores y sus capacidades para plasmar personajes empáticos, con ellos mismos y con el espectador, especialmente desde el punto de vista emocional.

Durante el desarrollo de su Maestría, bajo la dirección del Doctor Sergio Sierra Monsalve, comienza a analizar y realizar aproximaciones creativas, con algunos elementos de la técnica teatral de Jacques Lecoq, que pueden ser útiles para dar solución al problema identificado y que se describirán a lo largo del presente texto.

Una vez se realiza el análisis teórico de la obra de Lecoq, se diseña una estrategia metodológica, que combina la conformación de un grupo focal con seis estudiantes de la Institución Universitaria Salazar y Herrera y una estudiante de Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Caldas. A los estudiantes de animación se les presentan y socializan los conceptos teóricos que sustentan las técnicas de Lecoq y se hace un repaso de los principios básicos que podrían ser aplicados en los ejercicios.

Cabe anotar que, para desarrollar las validaciones con las transferencias y el concepto del viaje (términos que se explicarán en este artículo), se realizó un intercambio de ideas y

explicaciones a través del correo electrónico, puesto que el confinamiento por la pandemia ya había comenzado.

Cada miembro del grupo focal interpretó los conceptos de las transferencias, a partir de ejercicios propuestos por ellos mismos, teniendo en cuenta las distintas variaciones de las técnicas teatrales.

Posteriormente se llevó a cabo un proceso de retroalimentación, con entrevistas en video, bajo la plataforma TEAMS –a modo de rúbrica evaluativa- con la mayoría de los integrantes que desarrollaron las distintas animaciones<sup>1</sup>.

El grupo focal trabajó en dos momentos: el primero, en el que la estudiante de Licenciatura en Artes Escénicas demostró la comprensión práctica de la pedagogía de Jacques Lecoq, con el diseño y creación de su ejercicio final del curso Dramaturgia moderna del cuerpo, cuarto semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Caldas, que sirvió de base a la actividad del segundo momento, para que los estudiantes de segundo semestre del programa de animación de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, a través de la técnica del dibujo a mano (en la mesa de dibujo tradicional) y utilizando la mediación de dispositivos digitales, como tabletas o pantallas, con sus respectivos lápices electrónicos o *Stylus*, diseñaran pequeñas secuencias animadas que

---

<sup>1</sup> Todas las animaciones, sesiones en video y entrevistas fueron subidas al canal de Youtube del autor (Sergio Ceballos Canal), a las cuales se puede acceder, haciendo Ctrl+Clic en las respectivas figuras, a lo largo del documento.



dieran cuenta de su comprensión y transposición de una técnica de creación de personajes del teatro a la animación.

### ***Los doce principios básicos de animación***

Es importante resaltar que los estudiantes de animación, en su proceso formativo, adquirieron habilidades y destrezas en relación con el dominio técnico y aplicación de las técnicas de Dibujo 2D, y de los doce principios básicos de la animación.

Los principios básicos desarrollados por los Estudios de Disney, fueron la respuesta a las inquietudes de los animadores, con respecto a los factores que hacían que sus personajes fueran creíbles, dinámicos, flexibles y transmitieran ciertas emociones al público y que éste en última instancia, se identificara con ellos.

Para la animación realizada en los estudios cinematográficos, los años treinta significaron una época de experimentación con la imagen, el movimiento y las acciones, que permitió, de manera elegante y práctica, darles vida a los personajes salidos de sus prolíficas mentes y manos. A medida que los animadores de Disney exploraban nuevas maneras de abordar los aspectos de la física y las emociones, compartían los conocimientos a sus aprendices y estos, a su vez, incorporaban nuevas «reglas» y formas de mejorar los principios básicos, hasta que se pudieron agrupar en una lista que pasaría a la historia como Los doce principios básicos de la animación<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Se recomienda ver: <https://www.youtube.com/watch?v=hiS6LcfnmEY&feature=youtu.be>

Se han escrito innumerables tratados, libros y artículos sobre los doce principios originales y sus aplicaciones en la animación<sup>3</sup>. Cabe anotar que, estos principios, son las herramientas básicas y una de las bases fundamentales de la disciplina del animador (o del aspirante a serlo) y, sin duda, uno de sus principales aliados, a la hora de enfrentar la hoja de papel en blanco.

Los doce principios básicos de la animación surgieron de [...] «nuevas formas de pensamiento, nuevas maneras de hacer un dibujo y de relacionar estos dibujos unos con otros a través de todos los refinamientos del lenguaje de las imágenes [...]» (Thomas y Johnston 1995, p. 25).

Los doce principios básicos originales planteados entre los años 1930 y 1940 por los animadores de los Estudios *Walt Disney* (retomados y traducidos de *The Illusion of Life*, 1995, p. 47), se resumen en:

- Aplastar y estirar.
- Anticipar.
- Puesta en escena.
- Acción directa y paso a paso.
- Acción continuada y acción de superponer.
- Salida lenta y llegada lenta.

<sup>3</sup> Se destaca la aproximación a los Doce principios básicos desde la animación 3D, en el libro *The art of 3D computer animation and effects*, del autor Isaac Kerlow; el libro *The animator's survival kit*, del animador Richard Williams, y el libro *Timing for animation* de Harold Whitaker y John Halas, que exponen, específicamente, cómo manejar los tiempos y el sentido del ritmo en la animación.

- Arcos.
- Acción secundaria.
- Sincronía ritmo o cadencia.
- Exageración.
- Dibujo sólido.
- Atractivo.

### ***Fundamentación epistemológica y aplicación creativa de la pedagogía de Jacques Lecoq: transferencia, viaje y juego***

El concepto de la humanización de diferentes formas de movimiento no humanas, visto desde la pedagogía de Jacques Lecoq, se fundamenta en el método de las transferencias o transposición teatral, que se realiza en dos sentidos: humanizando un animal, materia o elemento y, en el otro nivel, invirtiendo el orden de los factores, es decir, se parte de un «personaje humano en el que se buscan dinámicas identificables en la naturaleza y que viven en el fondo del personaje» (Salvatierra, 2006, p. 193). Para el animador, es muy importante el concepto de la transposición y, por supuesto, de la lúdica al animar, ya que, en gran medida, lo que dibuja, tal vez, termine siendo parte de un producto audiovisual en la industria del entretenimiento. Además, el proceso de hacer las secuencias, por el propio gusto de animar, de «dar vida» a esos dibujos, debería ser un trabajo entretenido y lúdico, sin dejar de lado los aspectos como la concentración, la organicidad, el diseño y el enfoque preciso de las acciones consignadas en un guion narrativo o un *storyboard*, que luego serán llevados a la pantalla y a otros medios de difusión audiovisual.

El concepto del juego es de vital importancia para trasladar ciertas emociones y sensaciones al espectador, y que este las experimente en un nivel similar a como las sintió, creó y dibujó el animador y a su vez, pueda tener una experiencia lúdica propia.

El juego es el compañero inseparable del espíritu de diversión de la humanidad. Desde tiempos remotos, el juego, como actividad recreativa, ha sido usual en los hombres. Por definición psicológica, puede decirse que corresponde a toda actividad física o espiritual que no posee una aplicación inmediatamente útil o determinada (Soriano, 2010, p. 83).

La pedagogía lúdica teatral, creada por Lecoq, aborda dos aspectos principales: «El Juego» y «El Viaje». Ambos potencian la experimentación y la creatividad, lo cual se relaciona con el aspecto motriz, las dinámicas del cuerpo y también con la improvisación, que puede extender el rango de las actuaciones hacia resultados imprevisibles, pero creativos y visualmente interesantes.

Las primeras improvisaciones están concebidas como una introducción a las reglas de juego del teatro. Para este propósito, el concepto de la máscara neutra<sup>4</sup> dará inicio a lo que se conoce como estado de disponibilidad.

<sup>4</sup> Los fundadores del *Theâtre de Complicité* (exalumnos de Lecoq) explican su percepción sobre el trabajo de la máscara neutra de la siguiente manera: «Jacques nos lleva hacia una idea de máscara neutra y como es imposible ser totalmente neutro, cuando nos acercamos a la neutralidad, nos vemos a nosotros mismos en lo particular. Al intentar ser neutros, expresamos con más precisión lo que queremos, lo que tenemos». Simon Mac Burney, *Theâtre de Complicité*. (Lecoq et al., 2006)



Los elementos, las materias, los animales, los colores, las luces, las palabras, los sonidos son recreados por el cuerpo mimador con el objetivo de reconocer las dinámicas de la naturaleza y de todo aquello que puede ser traducido en movimiento a través de la improvisación. (Salvatierra, 2006, p. 192)

Uno de los aportes principales de esta perspectiva, al trabajo del animador, es evitar la creación de secuencias de dibujos con ideas preconcebidas, permitirle explorar el mundo que lo rodea, salir un poco de su propio universo interior y ver con nuevos ojos la naturaleza a su alrededor; ser testigo, en primera persona, de lo que lo mueve, de las dinámicas tan exquisitas que tiene a su alcance. El animador debe ser, ante todo, un observador activo, creativo de su realidad y su entorno.

Este uso de las máscaras (máscara neutra), ayudará a que el animador construya sus animaciones de manera realista, y logre, gradualmente, llegar a la abstracción.

La máscara neutra es un objeto especial. Es un rostro, llamado *neutro*, en equilibrio, que sugiere la sensación física de la calma. Cuando el alumno haya sentido ese estado neutro inicial, su cuerpo estará disponible, como una página en blanco en la que podrá imprimirse la escritura del drama. La máscara neutra acrecienta, esencialmente, la presencia del actor en el espacio que lo circunda. Lo sitúa en un estado de descubrimiento,

de apertura, de disponibilidad para recibir. (Lecoq, 2004, p. 61)

Cabe anotar que estos procesos se deben afincar en un juicioso diseño de las secuencias y, desde el punto de vista técnico, en los principios básicos, así como en la preparación física y corporal del animador. Todo esto, parafraseando a Lecoq, prepararán al cuerpo —y la mente— para recibir y expresar mejor (Ídem). El juego con la máscara estructura y simplifica la actuación. La máscara obliga al actor y al animador a sentir la necesidad de expresar con el cuerpo, de hacer que se deshaga de «movimientos parásitos» (Avidosis, 2012). Lecoq, en su libro *El cuerpo poético*, se vale de lo que él llama los «mimajes»<sup>5</sup>, para apelar a la realización de improvisaciones extremas, con movimientos muy difíciles, que nunca se han hecho, para que el cuerpo reaccione al límite de sus posibilidades en la urgencia y en lo imaginario (p. 69). Ante esto, surge la pregunta: ¿Cómo se combinan las situaciones físicas extremas con la concentración, sensibilidad y emotividad, sin que se pierda la objetividad del proceso que se está animando, o tratando de dilucidar, en términos de movimiento, a partir de los doce principios básicos<sup>6</sup>?

---

<sup>5</sup> *Mimajes*: es un neologismo inventado por Lecoq para denominar los gestos que, en un rápido movimiento, expresan la dinámica interna de un objeto, una situación, o un estado de ánimo.

<sup>6</sup> Los Doce principios básicos son una serie de técnicas de animación, desarrolladas por los animadores de Disney, Ollie Johnston y Frank Thomas, que aparecieron, por primera vez, en la primera edición del libro *The Illusion of Life* (1981).

Articular los movimientos propios, esa cinestesia interna de esos vestigios atávicos<sup>7</sup>, con la traducción dinámica y rítmica que pretende una animación, a través de algunos principios básicos de movimiento produce, en ocasiones, resultados que no son bien vistos por el observador casual o el conocedor experto, ya que se alejan de los principios físicos y mecánicos, de la manera con que nos movemos y actuamos en el mundo real. También surge, entonces, la pregunta de cómo enlazar el aspecto motriz, y sus dinámicas, con el aspecto emotivo, sensible, que habita en la mente del animador al entrar en movimiento, pensando en una situación donde la expresividad es la meta, para poder hablar de la adquisición de ciertas «sutilezas» de los matices, en donde, como se menciona más arriba, los colores, las luces, las palabras, los ritmos y los espacios se involucran en su proceso de creación, y que Lecoq denomina «Fondo poético común»(p. 71). Para él, ese fondo común tiene que ver con la escritura, que se compone de palabras y gestos, que hay que saber combinar; hay que describir los gestos en el espacio, y esa actitud es la que une a los creadores, pues dota de sentido a esa poderosa presencia dinámica de la palabra y el gesto: «El animador, quien está en el proceso de aprender el oficio, debe actuar con respecto al espacio, a sus fuerzas, a sus conflictos internos y a sus propios ritmos y valerse también del “método de las transferencias”» (p. 72), que consiste en apoyarse en las dinámicas de la naturaleza, de los gestos de acción de los animales, de los materiales, para desentrañarlos con fines

expresivos y lúdicos e interpretar mejor la naturaleza humana...si fuera el caso que enfrenta dicho animador.

En las Figuras 1-7 se pone de manifiesto la importancia del método de transferencias en el trabajo de los animadores con el fuego, y se muestran algunos ejemplos de grandes producciones animadas, actuales y del pasado, en las que éste adquiere importancia, al incorporar rasgos emocionales que, por medio de las transferencias, lo convierten en un personaje de mayor nivel de empatía con el espectador, que interactúa en dichas secuencias con emociones, sentimientos y dinámicas propias del ser humano.

El fuego tiene relación ontológica con el ser humano; cuando lo descubre, le posibilita desarrollar otras habilidades, no solo lo utiliza para ahuyentar y huir de los animales, sino para construir el concepto del hogar (la hoguera). Alrededor del fuego se contaban las historias del día a día, se narraba la vida, se tejían y entrelazaban las verdaderas hazañas del hombre primitivo, cuya impronta quedaría grabada en las retinas de quienes se reunían en torno a este calor abrigador, y abriría un portal de invención y descubrimiento en la imaginación de aquellos habitantes, que, con el tiempo, aprenderían a plasmar en las paredes rocosas de sus hábitats las narraciones que, atentamente, escuchaban de sus mayores, o que vivían en carne propia al ir de cacería o al explorar el mundo que los rodeaba.

<sup>7</sup> Lo «atávico» como los rasgos ancestrales, en las costumbres o en la genética de los seres humanos, que pueden influenciar ciertos comportamientos desde la inmanencia. (2020, 2 de septiembre). <https://www.lexico.com/es/definicion/atavico>



Así, con la ayuda del fuego, el hombre se volvió un narrador de historias visuales y tuvo la necesidad, no solo de contar sus hazañas, al calor de una hoguera, sino de expresarlas con sus propias manos, en las superficies a su alrededor, que pudo iluminar con esta nueva herramienta, dejando una rúbrica indeleble, que ha perdurado por miles de años en las pinturas rupestres.

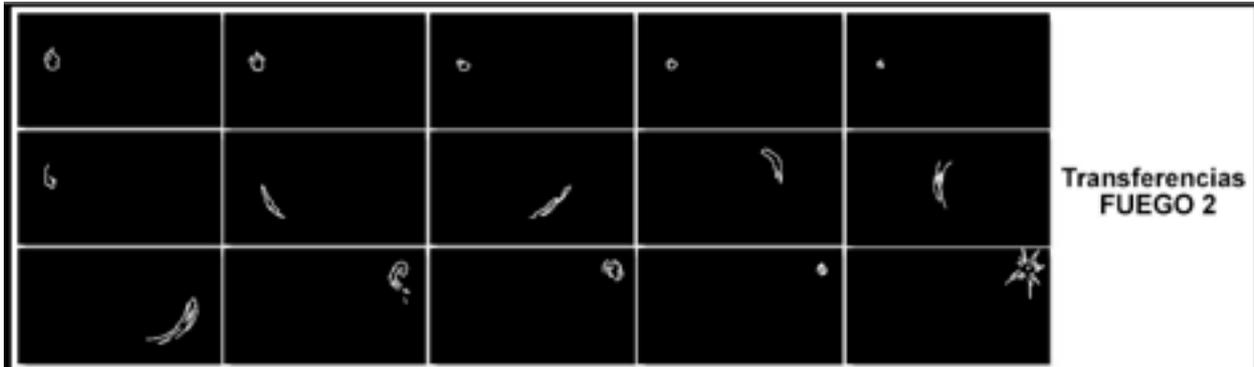
El ser humano, antes del fuego, era primitivo y animal, pero con su descubrimiento adquiere poder. Entonces, el fuego, a través de las transferencias de Lecoq, se convierte en un medio de expresión, versátil y dinámico, con el que el animador puede atreverse a desarrollar múltiples personajes y situaciones ficcionales, que le otorgarán un nuevo sentido al hecho de darle vida, emoción y sentimiento a un fenómeno natural tan incontrolable, peligroso, destructivo, pero que la vez poderoso, luminoso y, hasta cierto punto, maleable, tanto así, que ha permitido construir civilizaciones enteras.

**Figura 1**  
*Ejercicio con transferencias.*



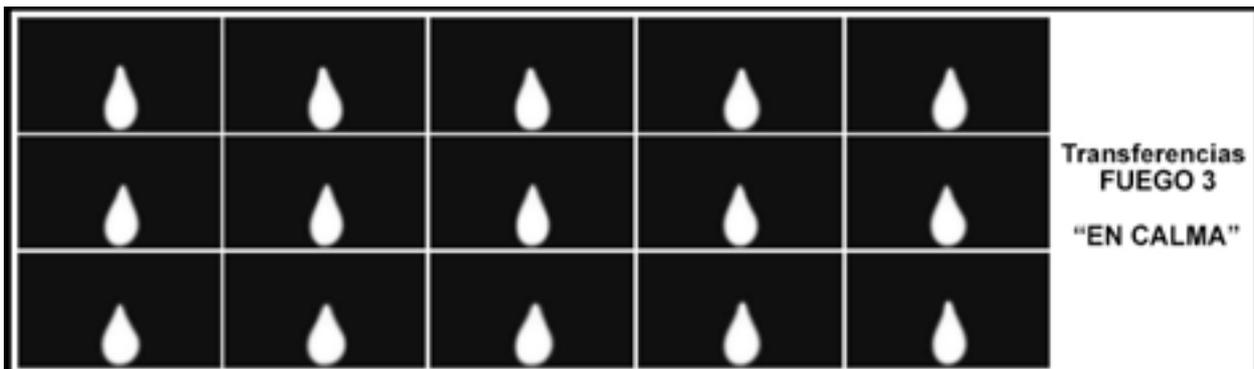
**Nota.** Un buen ejemplo de un ejercicio con transferencias, es pedirle al animador que le dé «vida» al fuego y lo dibuje según su estilo visual. se aprecia aquí la interpretación visual, en donde las dinámicas aleatorias del fuego se convierten en una sinuosa secuencia de dibujos con cierta simetría, que le aportan «personalidad» al fenómeno natural. Animadora: Yarley Gómez (mostrada aquí, en pleno trabajo de animación, utilizando una tableta electrónica y lápiz digitalizador como herramientas de dibujo). Foto: Yarley Gómez. Ver la secuencia haciendo Ctrl+clik sobre la Figura.

**Figura 2**  
*Efecto de transferencias*

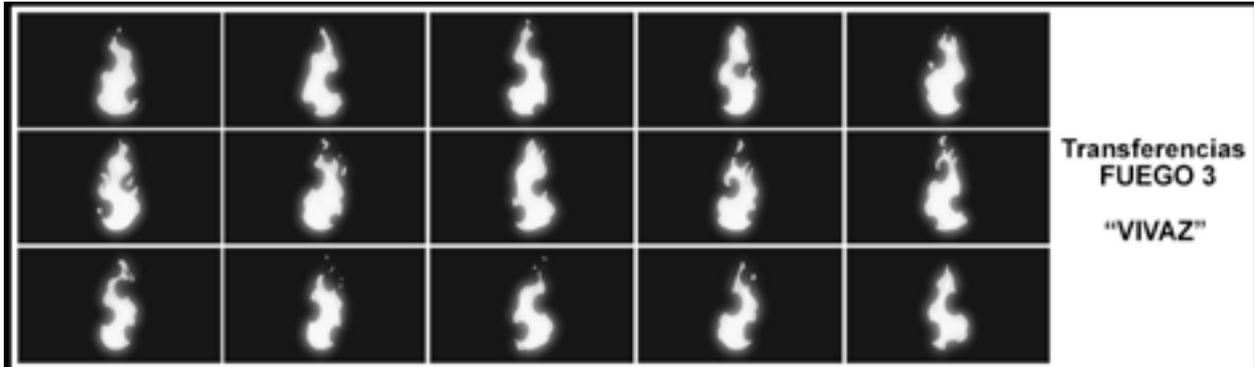


*Nota.* Otra manera en que el animador aplica el concepto de las transferencias. Aquí, dibujó el fuego como un evento pequeño, en donde la idea principal es que toma vida y se «libera» y remonta vuelo, aprovechando los espacios alrededor de la pantalla, hasta desaparecer en una especie de chispazo. Animadora: Isabela Ramírez. (Ver la secuencia haciendo Ctrl+clic sobre la Figura).

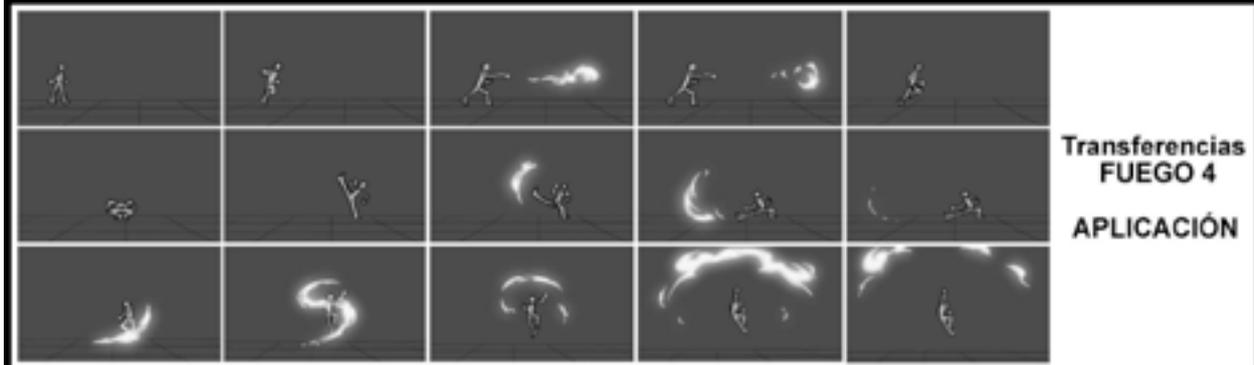
**Figura 3**  
*Transferencias Fuego 1*



**Figura 4**  
Transferencias Fuego 2



**Figura 5**  
Transferencias Fuego 3



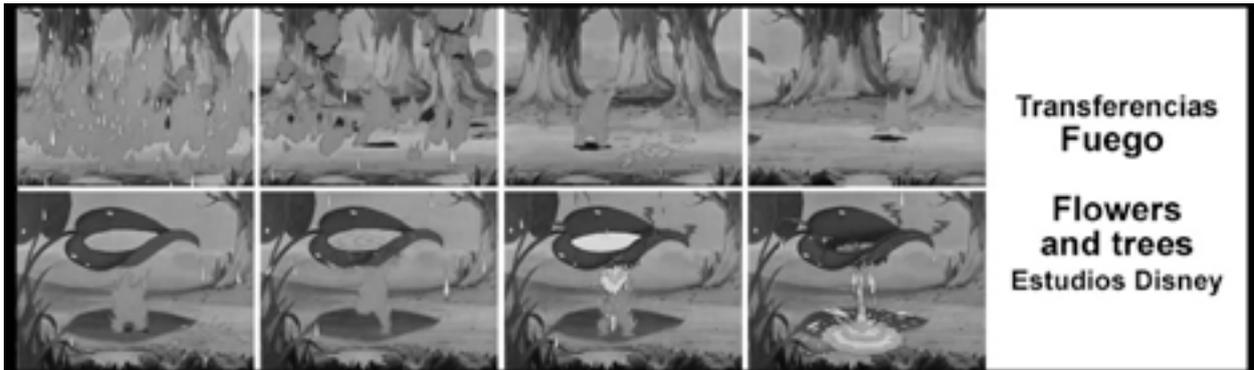
**Nota.** En las Figuras 3-5 se puede observar cómo el animador transfiere ciertas sensaciones y comportamientos al fuego y lo anima, con diferentes intenciones y manifestaciones; logra mostrar la llama «en calma», como se vería en una vela (Figura 3); en una fogata, en donde es más «vivaz» (Figura 4) y, posteriormente, aplica esos conceptos (Figura 5) en una secuencia en la que el fuego es controlado y manipulado por el personaje humano; es aquí cuando las transferencias logran su cometido, al imprimir las emociones y dinámicas propias del ser que lo controla y, en este caso, que lo emite. Crédito animador: Alejandro Ruiz. (Ver las secuencias haciendo Ctrl+clic sobre las Figuras).

**Figura 6**  
*El Castillo Vagabundo*



**Nota.** En esta selección de fotogramas, extraídos de la película de animación del Estudio Ghibli *El Castillo Vagabundo* (*Howl's Castle*, 2004) dirigida por Hayao Miyazaki, se puede apreciar cómo se realiza la transferencia de las emociones humanas al fuego de la hoguera, para que el carácter aleatorio e incontrolable del fenómeno natural adquiera una personalidad y permita que se entable un diálogo con el personaje humano en la escena. (Para ver el fragmento de la secuencia del fuego, hacer Ctrl+clic sobre la Figura).

**Figura 7**  
*Flowers and Trees*



**Nota.** Esta secuencia llamada *Flowers and Trees*, extraída de la serie de 1932 *Silly Simphonies* de los Estudios de Disney, muestra cómo el fuego adquiere una personalidad antropomorfa y se convierte en el personaje antagonista, como resultado de la transferencia de las características aleatorias del fenómeno y las emociones y movimientos propios de un ser humano (Para ver el fragmento de la secuencia del fuego, hacer Ctrl+clic sobre la Figura).

**Figura 8**  
Rotoscopia 1



**Figura 9**  
Rotoscopia 2

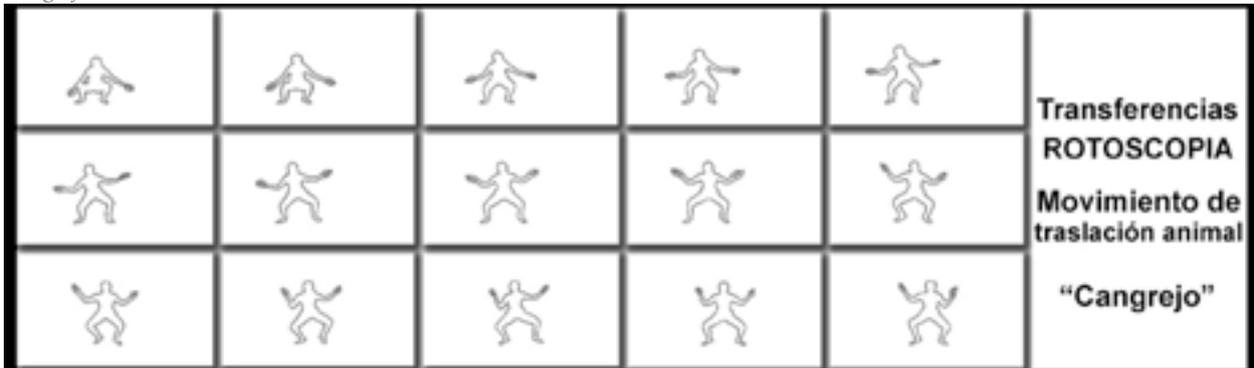


**Nota.** Esta técnica se denomina Rotoscopia, en donde el animador replica una secuencia de imagen real, cuadro por cuadro (Figura 9), y le aporta su propia línea y estilo visual. La línea roja muestra la progresión de la ondulación y cómo se va haciendo más compleja y dinámica. Aquí, el personaje está interpretando a través de las transferencias, el concepto de la ondulación de un elemento, como las olas del mar. El animador explica este proceso en sus propias palabras: «Al realizar este test me di cuenta de la importancia que hay que tener en las proporciones, también fue un reto al trabajar con una línea sólida ya que siempre cuesta un poco de trabajo definir éstas. Hice la unión de algunos espacios en blanco para que conectaran con la silueta, ya que esta genera movimiento y se acopla más con la temática de las “olas”; tampoco quise entrar en detalles sino más bien capturar el movimiento que generaba el video original». Video: Angie Puentes. Animador: Santiago Flórez. (Para ver se puede hacer Ctrl+clic sobre las Figuras).

**Figura 10**  
Cangrejo



**Figura 11**  
Cangrejo 2



**Nota.** Al igual que en las Figuras precedentes, la técnica de la rotoscopia se utiliza acá una vez más como medio expresivo del animador. En este ejemplo, la transferencia tiene que ver con replicar el movimiento animal, específicamente los movimientos de traslación del cangrejo. El artista da rienda suelta a su imaginación y combina cada dibujo proporcional de los fotogramas del video (Figura 11) con su propia interpretación de las tenazas del crustáceo, que reemplazan las manos de la intérprete. Video: Angie Puentes, Universidad de Caldas. Animador: Santiago Flórez (Ver las secuencias haciendo Ctrl+clic sobre las Figuras).

Figura 12  
Ondulación

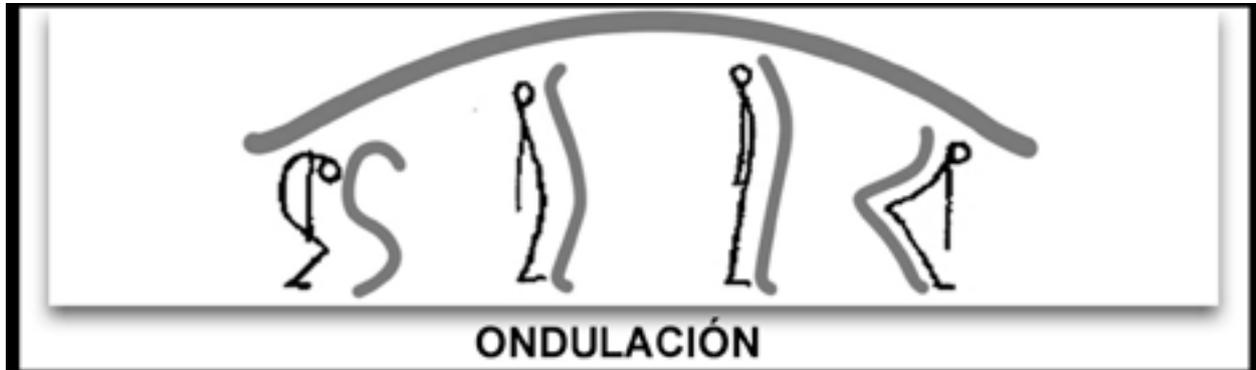
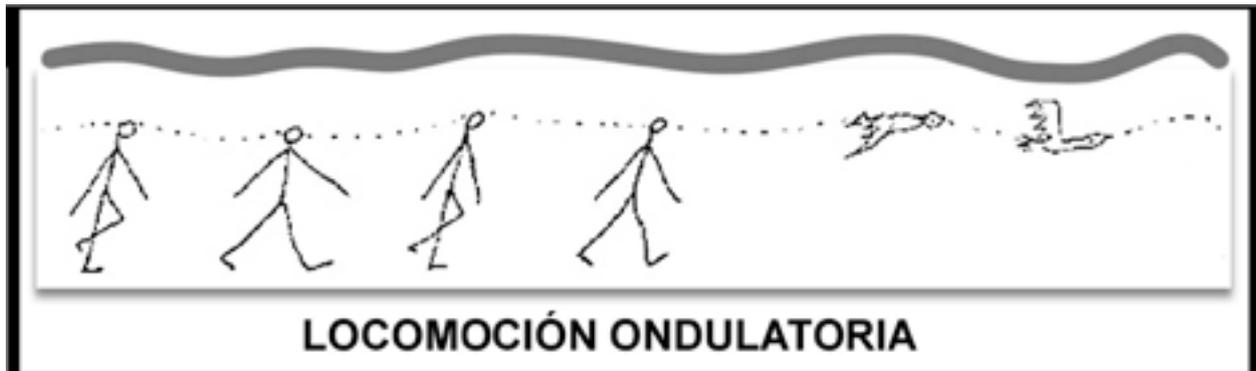


Figura 13  
Locomoción ondulatoria



**Nota.** Las Figuras 12 y 13 son ilustraciones intervenidas y extraídas del libro «El cuerpo poético» (2004, p.112). Lecoq explica la ondulación como parte de uno de los movimientos naturales de la vida. Los otros son la «ondulación inversa» y la «eclosión» 8.

La ondulación es el primer movimiento del cuerpo humano, el de todas las locomociones (...) Toda ondulación parte de un punto de apoyo, para llegar a un punto de aplicación. La ondulación toma apoyo sobre el suelo y transmite progresivamente el esfuerzo a todas las partes del cuerpo (...). (Lecoq, 2004, p. 113)

8 La ondulación inversa, es igual que la ondulación, pero realizada al revés; se inicia en la cabeza, que comienza el movimiento, apoyándose sobre un punto del espacio y da pie a una reacción dramática, pues «todo drama invierte las técnicas de la acción» (2004, p. 114). La eclosión corresponde a la máscara neutra y está en equilibrio entre los dos movimientos precedentes. Consiste en pasar de una actitud a la otra, sin ruptura; todas las partes del cuerpo se activan al mismo tiempo.

En resumidas cuentas, su gran importancia para los procesos de animación dinámica y orgánica del animador, radica en que la ondulación es el motor de todos los esfuerzos físicos del ser humano.

Lecoq (2004) agrupa la técnica del movimiento, en tres aspectos distintos: *La preparación corporal y vocal, la acrobacia dramática y el análisis de los movimientos*. Estos conceptos se transforman, posteriormente, en técnicas aplicadas a los diferentes territorios dramáticos. Por esto, la enseñanza de la animación, desde una perspectiva del ser y no desde la práctica de la misma, debería convertirse en parte de las estrategias para hacerla un poco más humana y concientizar al animador de que es su realidad la que, finalmente, va a ser plasmada en ese resultado dinámico y emocional, como imagen en movimiento.

Sería interesante que ese hombre (el actor, el animador), ese ser «condicionado» por las «cosas» que lo rodean, según Hanna Arendt<sup>9</sup>, pudiera librarse de esas ataduras, de esas «fuerzas condicionadoras», que también le impiden ser natural e impredecible, en el sentido de la «asimetría» que debe darse en los procesos de animación, cuando pasa a ser consciente, a través del cuerpo y sus limitaciones físicas, y el entorno se convierte en su oportunidad y no en su obstáculo.

---

<sup>9</sup> En su libro *La condición humana* (2009), la autora habla de aquel hombre que condiciona su existencia a las cosas producidas por las actividades humanas, y que estas, a su vez, condicionan a sus productores. «Cualquier cosa que toca o entra en mantenido contacto con la vida humana asume de inmediato el carácter de condición de la existencia humana» (p. 23).

El animador debe convertirse en un explorador, cuya búsqueda lo llevará al camino creativo que surge de la observación y comprensión de las posibilidades de movimiento y expresión del ser. En la animación, así como en otros oficios que involucren el movimiento y la actuación (como las artes escénicas), ejecutar un movimiento nunca debe ser un acto mecánico, sino una acción justificada.

### *El concepto del viaje de Lecoq*

«El cuerpo recuerda...y solo el cuerpo sabe cómo».

«Hay que crear el espacio silencioso donde nacerá la palabra».

Jacques Lecoq

En la estructura del movimiento del actor y del animador, viajan sentimientos. Todos los gestos se vuelven medios de expresión. Las actitudes expresan cosas, necesariamente, y también deben revelar un drama, y la palabra vendrá como consecuencia de estas acciones, en donde la concentración también juega un papel importante. Se llega a generar una conversación a través de los gestos, un diálogo acompasado con los movimientos del cuerpo, y su esfuerzo por completar palabras con actos.

Como menciona Lecoq en el largometraje autobiográfico *Los dos viajes de Jacques Lecoq*<sup>10</sup>, «el cuerpo es el primer testigo de la ac-

---

<sup>10</sup> *Los dos viajes de Jacques Lecoq*, (Lecoq et al., 2006) es un



tuación, a través del movimiento»(Lecoq et al., 2006). Cuando el cuerpo no está preparado para una acción determinada, obliga al actor y en este caso al animador, a actuar de manera errónea y es un acto de descubrimiento y no de invención. No hay gesto que, previamente, el cuerpo no tenga en su memoria física, y lo importante será cómo encontrarlo, cómo descubrirlo y hacerlo consciente en las dinámicas de los movimientos del animador que, posteriormente, plasmará en dibujos secuenciales en los cuales representará esas acciones que, en parte, se logran escuchando con el cuerpo.

Parafraseando a Lecoq, cuando se refiere al actor, éste padece primero, y luego actúa, algo que tiene que ver con las leyes universales del teatro, que son muy antiguas (Lecoq et al., 2006). Lecoq las utiliza todo el tiempo (estas leyes) para hacer que las puestas en escena sean genuinas y espontáneas, con el cuerpo como eje fundamental de dicha ejecución gestual.

La manera en que Lecoq determina la ruta del viaje tiene que ver con los dos caminos que se abren para el actor en sus cursos: uno tiene que ver con la actuación y con las técnicas y las reglas de la improvisación; el otro camino es la técnica de los movimientos y su análisis. Al comenzar este viaje, se empieza con el silencio, con la actuación psicológica, sin palabras; luego,

tanto el animador como el actor, deberán transitar por un estado de calma y curiosidad, que pretende la exploración de las dinámicas de la naturaleza (Lecoq, 2004).

Así, el actor, y especialmente el animador, podrán desarrollar diferentes niveles de actuación, experimentar con diferentes formas evolutivas de la máscara, ya que la máscara neutra es la base para el desarrollo de las máscaras larvarias y expresivas<sup>11</sup>. Este viaje permite que los trazos sobre el papel trasciendan la palabra, —ya que ésta debe ser como el gesto— y sean acogidos, por la corporeidad representada, desde movimientos que puedan ser dibujados y aplicados a los personajes u objetos que anima.

Las dinámicas de estos movimientos deben pasar, primero, por la gestualidad ejecutada en tiempo real por el animador, quien podrá dilucidar qué actitud deberá tener al enfrentar la hoja en blanco, y cómo llevará esa energía potencial corporal a la secuencia de dibujos. Uno de los objetivos del concepto del viaje, visto desde la perspectiva de la animación, es que el animador navegue por diferentes personajes y pueda vivir esta experiencia, desde múltiples posibilidades, lo que le permitirá ampliar su bagaje creativo, ahondando en las características de las estrategias ficcionales.

---

*largometraje, dividido en dos partes, sobre la creación de la Escuela Internacional de Teatro de Jacques Lecoq. En la primera parte se abordan los orígenes profesionales del autor, así como el primer año de estudios en la escuela. En la segunda parte se presenta su segundo año de formación. En ambas se muestra una exploración creativa en la práctica escénica de los principales conceptos que fundamentan esta tradición teatral.*

---

<sup>11</sup> A diferencia de la máscara neutra, una máscara expresiva «debe poder cambiar, ser triste, jovial, sin estar nunca definitivamente congelada en la expresión de un determinado instante» (Lecoq, 2004, p. 88). Las máscaras larvarias, «son unas máscaras grandes y simples que todavía no han llegado a definirse en un verdadero rostro humano» (Lecoq, 2004, p. 90).

El viaje es la experiencia del movimiento y, como tal, el animador debe ser consciente del cuerpo y su poder expresivo, a través de estrategias de juego y lúdica que le permitirán expandir sus posibilidades, desde el punto de vista psicológico. A veces, el cuerpo actúa sin permiso del actor, a veces no logra el gesto que desea. No obstante, en ocasiones sorprende con su organicidad, su espontaneidad, y esos momentos de realidad y honestidad corporal contenida se manifiestan en los movimientos. El animador, a diferencia del actor, debe canalizar toda esa expresividad corporal a través de sus manos, sus dedos, la sutileza con la que utiliza sus instrumentos de dibujo: hace los trazos, siguiendo las líneas de sus personajes, y les imprime ese hálito de vida, en dos dimensiones. Tener consciencia del cuerpo y la superación de la simple reproducción mecánica de una situación, son parte del objetivo del viaje que plantea Lecoq. Lo que permite el viaje, desde el movimiento, es configurar un espacio para poder asumir, a través de las transferencias, la manera de «vivir» las formas y objetos que están allí.

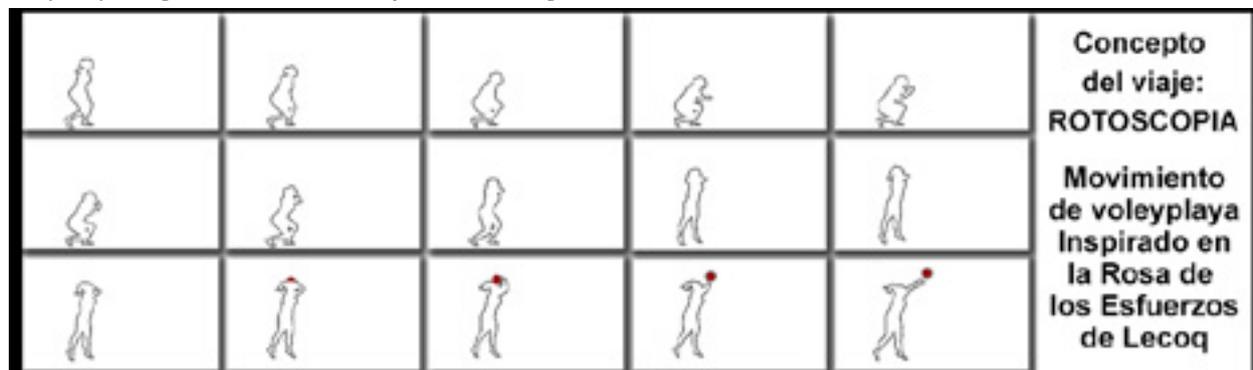
En el siguiente ejemplo (Figuras 14, 15), el animador, utilizando nuevamente el recurso de la rotoscopia, traza los movimientos que la actriz realiza, al simular una acción del *vóley* playa, en una situación que plantea, como viaje, ir a conocer el mar. El acto de ampliar y reducir los gestos, de halar y empujar, consigue una dinámica corporal que describe Lecoq en su «Rosa de los Esfuerzos» (Fig. 16), en donde los movimientos se desarrollan en múltiples direcciones. En palabras de Lecoq:

Se trata de un espacio direccional adaptable a todos los movimientos del hombre, ya sean físicos o psicológicos, ya sea un simple movimiento del brazo o una pasión devoradora, un gesto de cabeza o un deseo profundo, todo nos remite siempre a tirar de / empujar. (2004, p. 123)

Figura 14  
Video *Vóley-Playa*

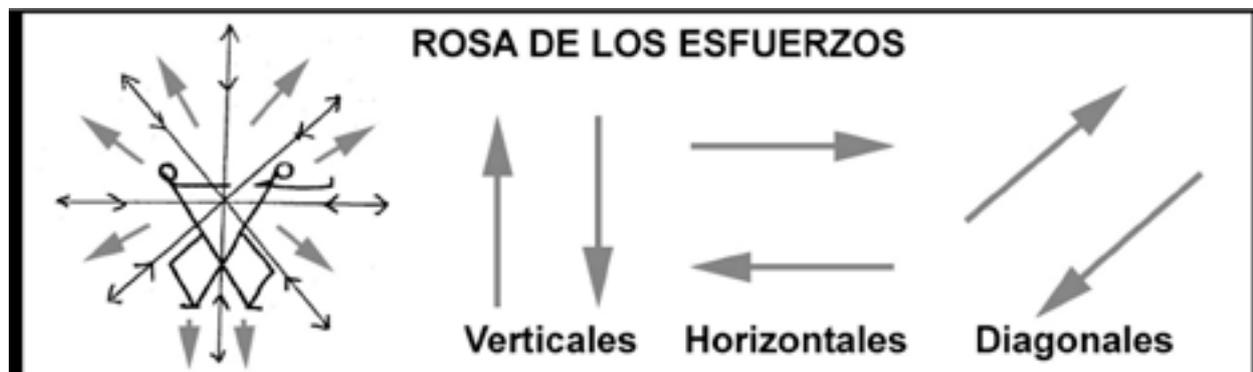


**Figura 15**  
Vóley-Playa, inspirado en Rosa de los Esfuerzos de Lecoq



**Nota.** La rotoscopia de la simulación de un saque en Vóley-playa, representa las acciones de halar/empujar, de ampliar/reducir los gestos, de ir del centro a la periferia y viceversa, de la periferia al centro, acto que Lecoq explica en su gráfico sobre la Rosa de los Esfuerzos. Como complemento a la rotoscopia de la secuencia, el animador imagina el balón y su recorrido, y lo incluye en la animación. Video: Angie Puentes, Universidad de Caldas. Animador: Santiago Flórez. (Para ver las secuencias de video hacer haciendo Ctrl+clic sobre las Figuras).

**Figura 16**  
Direcciones de la Rosa de los Esfuerzos



**Nota.** En La Rosa de los Esfuerzos, hay tres direcciones principales: verticales, horizontales y diagonales. Ilustración intervenida y extraída del libro *El Cuerpo Poético* (Lecoq, 2004, p.125).

En la Rosa de los Esfuerzos, hay tres direcciones principales: las verticales, las horizontales y las diagonales. Los tres movimientos se relacionan con tres mundos dramáticos diferentes, que pueden servir de guía, al animador, para imprimir dinámicas corporales y de dirección a sus personajes animados. El primero, «tirar de / empujar» de frente, corresponde al concepto del «tú y yo»; aquí

se desarrolla un diálogo con el otro. Para el animador puede ser la relación con otro personaje en su secuencia, ya sea dibujado por él mismo o por otro artista.

El movimiento vertical sitúa al hombre, poéticamente, entre el cielo y la tierra; aquí, citando a Lecoq, se remite a la idea de que «la tragedia siempre es vertical: sus dioses están en el Olimpo. Los bufones también, pero en sentido opuesto: sus dioses son subterráneos». (2004, p. 125).

La diagonal, en cambio, es sentimental, se desvanece, y no hay indicios de dónde volverá a aparecer.

Todo movimiento se puede establecer y relacionar con las dimensiones dramáticas aquí expuestas y, si el animador las utiliza en conjunto con los doce principios básicos, puede lograr secuencias de un poder dramático, orgánico y dinámico, que solo puede conseguir si conjuga todas estas variables del viaje, su viaje hacia una mejor expresión física en sus dibujos, y acciones dinámicas que tienden a darle vida y sentido a sus animaciones.

Para Simon Mac Burney, alumno de Lecoq y fundador del *Théâtre de Complicité*: «Antes de la estética, hay que observar la vida, y no sencillamente en la calle sino la vida en su sentido profundo» (Lecoq et al., 2006).

La idea del viaje, del desplazamiento, es algo que siempre me sensibilizó. Yo soy un viajante maravillado de la vida y de las cosas. El teatro es un viaje que se

hace con atención...estamos permanentemente rodeados de cosas y el conocimiento pasa por el descubrimiento de esas cosas. (Lecoq et al., 2006)

El animador también emprende el viaje, primero en su recorrido por el conocimiento de las técnicas de ilustración y dibujo, luego al aprender a hilar estos dibujos en una secuencia lógica y dinámica. Posteriormente, realizará el viaje más importante de todos: migrará a su interior, a sus pensamientos, para estudiar detenidamente cómo darle vida a esos trazos que salen de sus manos entrenadas, a diario, con el lápiz; para entender cómo exteriorizar, de manera dinámica, flexible y orgánica, todas esas vivencias, al estar en contacto con él mismo y con un ojo atento al paisaje que lo rodea, sea este su espacio de trabajo o, deliberadamente, algún lugar que lo inspire de sus alrededores al aire libre. Ese viaje de exploración es el más importante, ya que, como lo expresa Lecoq, el viaje en sí mismo es la tarea, es lo que se recoge, como fruto del trabajo, con las acciones y con los pensamientos que van surgiendo, a medida que el viaje se convierte en la oportunidad para crear, diseñar y dar rienda suelta a la imaginación, teniendo control y seguridad en cada uno de los trazos, poses y escenas que van aflorando, a medida que se recorre el camino.

### **Testimonio reflexivo de la experiencia creativa de los estudiantes participantes en el Grupo Focal.**

Como evidencia directa del trabajo con el grupo focal, se hizo una entrevista a los animadores. Aquí están algunas de sus respuestas



más relevantes, con respecto a los resultados y hallazgos de sus animaciones experimentales, en la aplicación del concepto «transferencias».

**Pregunta:**

¿Cómo fue su experiencia en la creación de personajes, a partir de los conceptos de las transferencias de Lecoq?

**Respuesta animador 1 – Alejandro Ruiz:**

Yo creo que las emociones son algo muy involuntario...uno, normalmente, no dice estoy triste, voy a hacer que mi cara esté triste, o sea, uno simplemente está triste, o está feliz, o es sorpresa...es algo muy espontáneo. Yo creo que el fuego expresa eso mejor que cualquier otro elemento, y es que la espontaneidad... es algo improvisado...es algo que nunca va a ser igual; o sea, puede que, en la animación, sean ciclos, pero el fuego en realidad siempre está cambiando, siempre es muy distinto, y es como las emociones, siempre cambiando, siempre explotando, siempre...revolcándose por así decirlo. Entonces darle emoción al fuego es como algo muy versátil, algo con lo que puedes jugar muchísimo, es genial. Precisamente, ese tema de ejercitar la creatividad y la técnica es, de hecho, la dificultad, porque cuando tú realizas una labor y a ti eso te cuesta, se te hace difícil, es que realmente estás aprendiendo y estás mejorando. Entonces hubo un par de ejercicios, donde eran cosas muy sencillas,

y yo decía como...bueno, no se sintió como un gran reto. Cuando ya había otros en que yo me tomé mi tiempo en pensar, revisar frame por frame, en hacer el trabajo, y ahí sí dije: «Bueno ahora sí me estoy esforzando y realmente estoy aprendiendo algo». Entonces, digamos que ese aprendizaje «extra» a uno le nutre mucho, ya en la carrera, cuando vuelve y ve que sus habilidades están mejor” (Ruiz, comunicación personal, diciembre de 2019)

**Respuesta animador 2 – Santiago Flórez:**

Es complejo, pero no imposible, pues, de alguna manera, tenemos que ponernos en ese papel de tratar de comunicar estas emociones...o lo que queremos comunicar con el personaje; entonces creo que es una experiencia muy llamativa, precisamente, porque nos invita a reconocer todo esto que nos rodea, de alguna manera...entonces la actuación es fundamental para esto. Como lo mencionaba antes, creo que son nuevos retos y, para uno como artista y animador, pues pensar como en todo este tipo de problemas y poder afrontarlos de esta manera, tan artística... entonces creo que sí es bastante difícil...porque hay que pensar, no es solamente dibujar por dibujar, no...hay que pensar y entender lo que estamos haciendo, para poder comunicar lo que queremos transmitir. (Flórez, comunicación personal, diciembre de 2019)

### Respuesta animadora 3 – Cruz Yarley Gómez:

Fue muy difícil, porque era como un fuego, que tenga una emoción, pero que no sea completamente caricaturesco, o sea, que se vea como natural, que se transfiera la emoción, pero sin tenerle que poner ojos, bocas, manos, y que, sin que te hable, sin que se ponga enojado, sino que el mismo fuego, exprese como que es un fuego enojado, o que es un fuego que apenas se está empezando, o que es un fuego que está como tranquilo, en un ambiente, o que es un fuego que es de un incendio o así...Entonces, yo lo que hice fue ver muchas referencias de animaciones. Y ya como que ver, en cuanto a los planos; porque los planos también transmiten esas emociones, si es subjetivo, si es un contrapicado, si es un cenital. Entonces vi muchos planos; también les pregunté a los compañeros de cómo sentirían que un fuego expresara, [la respuesta] creo que fue: ¿cuál fue la intención? Creo que fue como más agresivo, como sentirían eso... entonces, uno de los compañeros me dijo que lo hiciera en un plano contrapicado, y así...y viendo muchas referencias, y haciendo pues la animación [...]. Diría que el hecho de ser en 2D sí nos gustó mucho, por lo menos a mí me gustó mucho hacer los ejercicios en 2D, porque nosotros venimos de la universidad de hacer muchos ejercicios 3D y, aunque me gustó mucho, sí lo vi más difícil, porque, cuando tienes un modelado 3D tú puedes ver todo el

personaje y lo mueves; y muchas veces, si mueves la mano, entonces se te mueve el brazo también; si mueves la cadera, se te mueve todo el cuerpo... pero en este caso no: tenías que mover parte por parte...el brazo, la muñeca, los dedos, y nos dimos cuenta como que si querías rotar el personaje, porque muchas veces era como esa intención de «ve, ¿cómo se verá por el otro lado?», no lo podías rotar, porque era 2D, entonces fue...cómo le diría... como muy interesante vernos en esa situación, que veníamos acostumbrados de un 3D a pasar a un 2D y que, aparte de eso, era *frame by frame*. Aunque sí hay herramientas...como en *Toon Boom*, que tú puedes hacer un *frame* inicial y un *frame* segundo, que es *cut-out*; pero en este caso era *frame by frame*... entonces era ese detalle de que el personaje no se distorsionara tan completamente, que no se reconociera el movimiento, sino de mantener la línea. Entonces, era fijarte mucho en el dibujo, fijarte en la línea, en el movimiento, que —por ejemplo— cuándo acelera, cuándo desacelera, entonces era tener en cuenta todos esos detalles, para que la animación funcionara y no se vieran solo garabatos ahí...en una línea de tiempo. (Gómez, comunicación personal, diciembre de 2019)

En relación con el trabajo de las emociones, desde la perspectiva de Lecoq, se pretende que, tanto los actores como los animadores, en este caso, puedan llegar a ellas de una manera lúdica, sin forcejeos que condicionaran el sur-



gimiento natural de las emociones. Para ello, se emplean estrategias de juego, tal como lo hacen los niños, pero con la consciencia del adulto. Es natural que el primer abordaje creativo, sobre cómo plasmar las emociones en las animaciones, genere un grado de dificultad, debido al desconocimiento de la técnica; sin embargo, a medida que el animador desarrolla su trabajo, desde la perspectiva de Lecoq, adquirirá una mayor fluidez para potenciar su creatividad y, por ende, la relación con las emociones; en el diseño de los personajes, será mucho más útil para la construcción integral de la vida del mismo, en relación con su credibilidad.

## Conclusiones

Con los conceptos del juego y del viaje, Lecoq lleva al actor y al animador por un camino de múltiples bifurcaciones, cada una con un recorrido fascinante desde la técnica, la improvisación y las dinámicas propias del teatro, que sirven, no obstante, como un eslabón en la articulación del arte del dibujo secuencial y la dramatización escénica.

Como ingredientes amalgamados en un solo propósito, consolidarán al intérprete como un artista integral, con la capacidad de dejar volar su imaginación sin límites, y de aplicar, a medida que avanza por estos caminos, sus experiencias personales y sus apuntes creativos en las secuencias, escenas y caracterizaciones que lleve a cabo, ya sea de un animal, una hoja llevada por el viento o una actitud impetuosa o humilde, liderada por las pasiones humanas y todas sus variables expresivas.

El animador, además de ahondar en esas sensaciones, estará en capacidad de diseñar y estructurar, orgánica y dinámicamente, movimientos articulados, y convertirlos en dibujos con sensación de vida, con sentido dramático, apelando a los sentimientos propios, o, algunas veces, observando los de otros, para lograr, de esta manera, un asiento de primera clase en ese viaje lúdico y expresivo, que le permitirá a su trabajo artístico llegar cargado de emociones al público, quien en última instancia será el que juzgue si ese viaje, junto con su recorrido, ha valido la pena.

Con la evaluación de los resultados y los testimonios, a modo de reflexiones, de los animadores involucrados en los ejercicios, se podrán plantear diversas aplicaciones de este ejercicio, como contenidos de cursos o asignaturas, en las que se puedan poner de manifiesto las inquietudes sobre el movimiento y las transferencias, para llevarlas a la práctica como proceso interdisciplinario entre las técnicas teatrales y los principios básicos de la animación.

Así, el animador, a través de una búsqueda desde su interior, podrá exteriorizar las emociones con dinámicas y plasticidad corporales, más allá del resultado meramente técnico que se plasma en una secuencia de dibujos, mediada exclusivamente por dichos principios.

Finalmente, es importante destacar que, la relación interdisciplinaria entre animación y teatro que se logró en este ejercicio creativo, se convierte en una base para desarrollar estrategias colaborativas, entre ambas disciplinas, que

permitan fortalecer las capacidades técnicas y el desarrollo de la creatividad de cada uno de los participantes. Para los actores, la comprensión de un trabajo técnico y riguroso en el diseño de personajes, tanto en su dimensión física como psicológica, les permitirá trabajar, de forma más eficaz, sin abandonar el proceso de exploración, experimentación e improvisación necesarios para concretar el personaje a crear. Para los animadores, la técnica de Lecoq es un insumo que les permite ampliar, de forma holista e integral, la comprensión de lo que implica diseñar un personaje, proceso que excede los límites de la técnica de dibujo y requiere de una comprensión amplia en sus dimensiones físicas, psicológicas y emocionales.

Se espera el desarrollo de nuevos trabajos, que profundicen la relación entre disciplinas y puedan generar productos de investigación/creación más complejos, del orden de los corto y largometrajes animados.

Por último, exploramos la situación más allá de los límites: llevar un movimiento hasta más allá del equilibrio es provocar el desequilibrio, entrar en la caída, y para evitar esa caída inventamos la locomoción. ¡Avanzamos! Esta regla es válida tanto para el movimiento físico como para el de los sentimientos.

**Jacques Lecoq**

## Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana* (5.<sup>a</sup> ed.). (R. G. Novales, Trad.) Paidós.
- Asprilla, L. I. (2013). *El proyecto de creación-investigación: la investigación desde las artes*. Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle.
- Avidosis. (2012, 19 de febrero). *El actor y la máscara, demostración pedagógica completa*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dDVOicIHfmU>
- Johnston, O., y Thomas, F. (1995). *The Illusion of Life* (Primera ed.). Nueva York, Estados Unidos: Hyperion.
- Kerlow, I. (2009). *The Art of 3D Computer Animation and Effects*. John Wiley and Sons.
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral* (2.<sup>a</sup> ed.). (M. d. Joaquín Hinojosa, Trad.) Alba.
- Lecoq, J., Lallias, J. -C., Noël, R. J., Carasso, J.-G. (Writers), Carasso, J.-G., & Lallias, J.-C. (Directors). (2006). *Les Deux Voyages de Jacques Lecoq* [Motion Picture].
- Pikkov, Ü. (2010). *Animasophy: Theoretical Writings on the Animated Film*. (R. Adang, Ed., y E. Näripea, Trad.) Tallin, Estonia: Estonian Academy of Arts, Department of Animation.



- Sierra Monsalve, S. (2015). Acciones corporales dinámicas: metodología del movimiento físico para intérpretes escénicos inspirada en el Principio de Alteración del Equilibrio. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Singer, T., y Lamm, C. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. *The Year in Cognitive Neuroscience: Annals of the New York Academy of Science*, 1156, 81-96.
- Soriano, J. (Marzo de 2013). La actividad lúdica como herramienta para el desarrollo del actor. (F. Knop, Ed.) *Escritos en la facultad* (81), 96. [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_publicacion.php?id\\_libro=431](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=431)
- Whitaker, H., y Halas, J. (2002). *Timing for Animation*. Focal Press.
- Williams, R. (2009). *The Animator's Survival Kit*. Farrar, Straus and Giroux.

# EXPERIENCIAS ARTÍSTICO FORMATIVAS E IDENTIDAD MAGISTERIAL DE UN DOCENTE DESTACADO

FORMATIVE ARTISTIC EXPERIENCES AND TEACHING  
IDENTITY OF AN OUTSTANDING TEACHER

*John Saúl Gil*

*Profesor Titular de la Universidad del Valle.*

*john.gil@correounivalle.edu.co*

*<https://orcid.org/0000-0001-5159-5153>*

---

*Jessica Flor*

*Licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.*

*jessica.flor@correounivalle.edu.co*

*<https://orcid.org/0000-0002-4107-8643>*

---

*Carlos Eduardo Cárdenas Pérez*

*Licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.*

*carlos.cardenas.perez@correounivalle.edu.co*

*<https://orcid.org/0000-0002-8811-4672>*



## Resumen

El siguiente artículo propone documentar una experiencia formativa en artes escénicas que permita identificar algunos presupuestos pedagógico-educativos. A partir de un estudio de caso cualitativo, con una muestra intencional conformada por un maestro destacado y distintos actores de la comunidad educativa con quienes se realizó un grupo focal, así como una entrevista en profundidad, se realiza el análisis, que reconoce un cambio en la percepción en la comunidad educativa sobre la presencia de un proyecto artístico cultural y sobre la importancia de este en la formación integral de los estudiantes. Este documento se deriva del trabajo de investigación «Experiencias formativas e itinerarios situados. Una aproximación a las identidades magisteriales a partir de la documentación narrativa de prácticas pedagógico-educativas y representaciones sociales de maestros destacados», realizado en la Universidad del Valle.

**Palabras clave:** enseñanza y formación, práctica pedagógica, educación alternativa, identidad, arte

## Abstract

The following article proposes to document a formative experience in performing arts that allows identifying some pedagogical-educational assumptions. Based on a qualitative case study, with an intentional sample made up of an outstanding teacher and different actors from the educational community with whom a focus group was conducted, as well as an in-depth interview, the analysis is carried out, which recognizes a change in the perception in the educational community about the presence of a cultural artistic project and about its importance in the integral formation of students. This document is derived from the research work “Training experiences and situated itineraries. An approach to teaching identities from the narrative documentation of pedagogical-educational practices and social representations of outstanding teachers”, carried out at the Universidad del Valle.

**Keywords:** teaching and training, pedagogical practice, alternative education, identity, art

## Introducción

La documentación narrativa de experiencias formativas ha ganado importancia dentro del campo de la investigación educativa, al constituirse en una herramienta útil para dar cuenta de las prácticas que circulan en la escuela y más allá de ella; prácticas que se ven reflejadas en relatos, desde la voz de los propios maestros (Fajardo, 2014); prácticas alternativas de lectura y escritura realizadas fuera del aula de clase (Gil y Rincón, 2012), para convocar la articulación entre arte, cultura y pedagogía, y la escuela como un espacio de diálogo que permita pensar y resolver situaciones que alteran, de modo evidente, la eficacia de las estrategias y los saberes propios de la institución (Duschatzky y Sztulwark, 2011); también, como una estrategia de indagación-acción orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes ponen en consideración cuando hablan o escriben sobre sus propias experiencias educativas (Suárez, 2007), dado que es importante indagar acerca de los relatos de los maestros y de la propia comunidad educativa, como vehículos a través de los cuales se hacen evidentes las Representaciones Sociales (en adelante RS) y las prácticas formativas en las instituciones educativas públicas en Colombia, se propone de evidenciar una experiencia pedagógico-educativa destacada, como punto de referencia para los maestros, tanto en práctica como en formación.

Así, el objetivo de la presente investigación es reconocer, a través de un estudio de caso, la constitución de la identidad ma-

gisterial de un docente destacado en una institución pública del oriente de Cali, a partir de los rasgos que definen sus prácticas pedagógico-educativas. La experiencia formativa documentada está conformada por niños y jóvenes entre los 9 y 18 años que participan en un taller teatral fundado en 1997, por iniciativa del docente destacado.

### *Marco teórico conceptual*

La documentación narrativa, como modo de aproximación a las RS, que tienen los maestros de sus prácticas formativas, resulta pertinente cuando se trata de reconocer los elementos (generalmente implícitos) en los procesos pedagógico-educativos de los cuales ellos han hecho parte fundamental. Así, los relatos de experiencias pedagógicas aparecen como un vehículo excepcional para representar la dimensión no formalizada y menos aparente de los procesos formativos en la escuela, los patrones intrínsecos y más personales que rigen su construcción (Suarez, 2004).

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias que individual y socialmente vivimos vidas relatadas. «El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo» (Connelly y Clandinin, 1995, p.11), y por tanto la simbiosis entre la naturaleza de la vida humana como *vivida* y la experiencia educativa como experiencia *vivida*, se logran perfilar y agrupar, de manera excepcional, en el hecho



narrativo, tanto en su formulación lingüístico textual (la narrativa o lo narrativo como género), como en su dimensión configurativa de la realidad (como modo de organización del mundo, como objetivación de la realidad).

Las RS, por su parte, se asumen como procesos mediadores entre concepto y percepción (instancias psíquicas, una de orden puramente intelectual y la otra predominantemente sensorial) que permiten pasar de la esfera sensorio-motriz a la esfera cognoscitiva, del objeto percibido a distancia a una toma de conciencia de sus dimensiones y formas (Moscovici, 1979, p.37). Se asumen, además, como contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes), que se relacionan con un objeto (un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social), y por un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. En síntesis, las RS constituyen:

Una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actitud mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías rela-

cionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas. (Jodelet, 1993, p. 473)

En la presente investigación tiene prioridad la aproximación cualitativo-interpretativa a la teoría de las RS, lo que significa que, en términos de los estudios del uso de las RS y su uso en investigación educativa se haga énfasis en que «La interpretación de la información es más de corte procesual que cognitivo (...) en las condiciones sociales que llevan a la construcción de las RS, más que en la estructura de la RS (anclaje, núcleo figurativo)» (Piña y Cuevas, 2004, p.13), estas últimas, centradas más en las condiciones de base cognitivista. En este sentido, manteniendo la perspectiva procesual del análisis de las RS, se acoge que:

Para afirmar que estamos en presencia de una RS, se debe poder reconocer en el fenómeno los siguientes atributos: 1) ser una construcción social e histórica; 2) basada en conocimientos y creencias colectivas; 3) constituida como un elemento interpretativo de la situación social; 4) impregnada del sistema de valores sociales y culturales; 5) que conforma un modelo o contra- modelo de comportamiento; y 6) que guía la práctica. (Alasino, 2011, p. 2)

El punto es tratar de reconocer la manera como las RS se hacen presentes y definen, de alguna manera, los itinerarios formativos y las prácticas pedagógicas y educativas, en este caso, de un maestro destacado (en adelante MD).

En relación con la «Enseñanza situada», Díaz Barriga (2006) plantea cómo, en nuestros sistemas educativos, la orientación de la enseñanza como transmisión-recepción y adquisición de conocimientos, acabados y específicos, resulta insuficiente para la formación de niños, jóvenes y adultos, por lo cual, desde una perspectiva constructivista, sociocultural y situada, el aprendizaje debe asumirse, ante todo, como un proceso de construcción de significados, cuyo atributo definitorio es su carácter dialógico y social.

Para esta autora, la transición desde los modelos psicoeducativos (surcidos a mediados de los años setenta y referidos al estudio e intervención en los procesos educativos escolarizados), hasta el constructivismo de orientación sociocultural (propio de los años noventa), con todo y las distintas reformas educativas, no logró incidir de manera contundente en mayores y mejores procesos de aprendizaje, que incluyeran una reflexión crítica y unas prácticas innovadoras en las concepciones de los actores educativos:

Por lo anterior, la concepción de enseñanza y aprendizaje situados, cuestiona el sentido y la relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, (ubicado) al margen de las acciones o prácticas pertinentes para los grupos humanos o comunidades donde se genera y utiliza.

Desde la perspectiva situada, y en el marco de un enfoque que se propone explicar los contextos que determinan las condiciones de construcción y realización-expresión del conocimiento educativo, «el aprendizaje debe comprenderse entonces como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción» (Díaz, 2006, p. 19).

El principio articulador de este enfoque consiste entonces en ubicar al aprendiz en el *contexto pertinente*:

Esto implica que el individuo (en este caso quien aprende, el alumno) deja de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica, en el sentido de que sus posibilidades educativas no recaen sólo en su capacidad individual, sino que se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo. De esta manera, la unidad de análisis se convierte en la actividad de las personas en contextos de práctica determinados. (Díaz, 2006, p. 19).

Sin embargo, «para esta autora, no debe creerse que al hablar de cognición situada sólo se abarca el caso de aprendizajes concretos en situaciones muy localizadas o que se excluye el pensamiento complejo o la capacidad de transferir lo aprendido» (Díaz, 2006, p. 19).



## Metodología

Se propuso un estudio de caso cualitativo multimétodo sobre experiencias formativas, prácticas y RS de dichas prácticas, por parte de un MD. Se parte de la premisa de Stake (1998), según la cual el estudio de casos permite abordar el problema desde distintas perspectivas y constituye una aproximación a su particularidad y complejidad, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Se realizó muestreo por conveniencia y la muestra estuvo constituida por un maestro caracterizado por la realización de prácticas destacadas en su comunidad educativa.

Se consideraron, como criterios de selección, el liderazgo magisterial, en términos de su participación en eventos y programas de desarrollo pedagógico y comunitario, el liderazgo social y político en el contexto de una comunidad educativa, su formación y producción intelectual, entre otros rasgos. Los demás participantes de la comunidad educativa involucrada en el estudio fueron 6 docentes, 5 estudiantes, 3 egresados de la institución y un padre de familia, que cumplieron el criterio de participación voluntaria.

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron una entrevista en profundidad y el grupo focal (GF), así como una caracterización sociodemográfica de la Institución Educativa en la que se realiza el proyecto. Para la aplicación de la entrevista se diseñó un protocolo de reclutamiento, en el que se describió el procedimiento, y una guía de entrevista (Contreras, 2010) con dos núcleos temáticos, el primero referido a las prácticas pedagógicas y educativas del maestro, y el segundo, sobre sus RS al respecto. Con el (GF), se reportó la experiencia formativa a partir de los distintos actores y las distintas voces involucradas, acogiendo *la epistemología del sujeto conocido*. (Vasilachis, 2006).

## Resultados y análisis

### *Análisis de la entrevista*

Se realizó la entrevista en profundidad al MD y un grupo focal con él, junto al resto de los participantes. La entrevista fue desarrollada en las instalaciones de la IE, el día y la hora de elección del participante, grabada en audio y video, previo consentimiento informado, el cual quedó registrado en la audiograbación. La entrevista fue transcrita, codificada y categorizada según los ejes temáticos considerados previamente en la guía de entrevista y analizada de acuerdo con el marco de definiciones propuesto en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
Categorías, códigos y sus definiciones en la entrevista

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>	<b>Definición de los códigos</b>
<b>Historia del proyecto</b> Elementos que definen el proyecto y lo posicionan en el tiempo a partir de sus orígenes y desarrollo inicial.	Antecedentes (A):	Momentos y situaciones previas de iniciación y desarrollo del proyecto.
	Ascendencia del Trabajo Comunitario (ATC)	Manera como se vinculan elementos y protagonistas propios de la comunidad.
	Asunción del Territorio (AT)	Lugar empírico y simbólico y que ocupa la noción de territorio.
	Autoafirmación Personal, Familiar o Colectiva (APFC)	Modo como se ubica el MD, su familia y la comunidad o comunidades referidas.
<b>Contexto de realización</b> Elementos que definen el proyecto y lo posicionan en el espacio de su realización a través de sus distintos actores.	Carácter Situado de la Experiencia (CSE)	Pertenencia intrínseca del desarrollo de la propuesta a la lógica de actuación y a las representaciones sociales de la comunidad.
	Concepción Intercultural (CIC)	Integración de elementos de distintos grupos étnicos y culturales.
	Concepción Interdisciplinaria (CID)	Integración de distintos elementos académicos o disciplinarios.
<b>Pautas y orientaciones</b> Organización del proyecto tanto en su concepción y propósitos formativos, como en sus elementos metodológicos y organizativos.	Concepción Pedagógica (CP)	Filosofía del proyecto y su marco de realización conceptual.
	Orientación Metodológica (OM)	Formas de disponer y desarrollar la propuesta.
	Experiencia Organizativa (EO)	Maneras de concebir y ordenar las actividades.
<b>Influencias compartidas</b> Asunción de experiencias externas y aportes a otros proyectos e iniciativas comunitarias en el desarrollo del proyecto.	Incidencia Externa (IE)	Efectos y acciones dirigidas a la comunidad y hacia otros proyectos o desarrollos.
	Logros y Alcances (LA)	Resultados e impactos tanto en la comunidad educativa propia como en otros escenarios.
	Otros Proyectos de Referencia (OPR)	Manera como se han vinculado directa o indirectamente experiencias externas a la concepción y desarrollo del proyecto.
<b>Desarrollos posibles</b> Marco de acciones futuras a partir del reconocimiento de logros y dificultades propias y de otras experiencias.	Perspectivas de Desarrollo (PD)	Horizonte de trabajo previsto por el maestro destacado y los participantes.
	Referentes Empíricos / Conceptuales (REC)	Vínculo con otras experiencias y concepciones de trabajo.
	Resistencias y Conflictos (RC)	Dificultades y desacuerdos con actores sociales e institucionales.



A partir de la entrevista en profundidad con el MD, realizada en dos sesiones el 17 de noviembre de 2018 y 1 de junio de 2020, se encontraron los siguientes elementos relevantes, en relación con los códigos y categorías de análisis previstas.

### ***Historia del proyecto***

Se hacen notar por el MD los desarrollos del proyecto desde sus inicios, las situaciones que posibilitaron estos desarrollos y la manera como se posicionan él y los demás protagonistas en el mismo.

*Antecedentes.* Se hace notar que la pasión e iniciativa que tuvo el MD por el teatro dio origen a una dinámica que logró cautivar, en un principio, a algunos alumnos, a través de su trabajo y la muestra de una puesta en escena atractiva que favoreció la participación de la comunidad educativa de la institución

MD: Recuerdo que me llegaron como 45 (estudiantes), yo me le metí a los 45 en el proceso; poco a poco algunos chicos se fueron quedando, pero, con los que lograron quedarse en el taller, hice una versión propia de *La cobija*, un texto infantil, y yo lo presenté aquí en un salón, luego lo presenté en el patio, y al día después de la presentación, al siguiente sábado, me llegaron como 20 estudiantes más.

*Asunción del Territorio.* El MD se reconoce como alguien que está íntimamente relacionado con lo que él denomina *lo público*:

MD: (...) que el proyecto se reconozca en un festival, no al director<sup>1</sup>, sino al proyecto, como tal, porque es una manera de visibilizarlo y darse cuenta de que en los colegios públicos hay gente, tercicos, que queremos aportarle algo a la comunidad.

*Autoafirmación personal, familiar y colectiva.* El MD reivindica su identidad magisterial y personal a través de las experiencias que lo han llevado a ampliar supropia visión sobre la educación y lo que esta implica como un proceso de transformación.

MD: (...) me he ido dando cuenta (de) que nosotros, los profesores, somos muy discursivos, pero... muy contradictorios en la práctica (...) Hoy pienso que un profesor que no tenga pasión por lo que hace, no ayuda a la transformación y nos quedamos simplemente en estar reclamando, en estar ... poniendo quejas. Pero nos quedamos allí y no aportamos a una práctica. Yo creo que mi visión sobre eso ha cambiado y por eso mi filosofía (es) el compromiso con lo que uno hace.

*Contexto de realización.* Se refiere a los elementos desde la voz del MD que definen el proyecto y lo posicionan en el espacio de su realización a través de distintos actores.

*Carácter Situado de la Experiencia.* El docente toma un referente del teatro y lo adapta a su lógica de actuación; es decir, considera su actuación como producto de todas las expe-

<sup>1</sup> Se refiere a sí mismo.

riencias significativas en su vida, en sus diferentes etapas como gestor de cambio. También se evidencia el proceso de transposición de los referentes artísticos, conceptuales y de su filosofía de vida, dentro de un contexto escolar muy particular, como un elemento fundamental en su propuesta formativa:

MD: Yo diría que, bajo esa influencia<sup>2</sup>, me identifico mucho con el teatro épico ¿cierto? Entonces, en este teatro épico, que no es un teatro politiquero, como lo han querido hacer ver, porque una cosa es ser crítico y otra cosa es ser politiquero, yo diría que (en) el último cuadro que se hizo con Leonardo (pseudónimo de uno de los actores de *Escenarte*, egresado del colegio), se tomó el tema del IVA, que es el tema vigente en el contexto nuestro, se tomaron referentes de los pelaos: «bueno vamos a consultar con (los) “pelaos” de bachillerato qué es el IVA» y, a través de esa conversación, se construyeron los personajes y se construyó una situación.

*Concepción Interdisciplinaria* del proyecto. Se hacen evidentes distintos componentes que constituyen y se integran al proyecto y se enfocan en aspectos formativos a través de la música, la danza, la pintura, fotografía, etc. Estos referentes, así como las lecturas personales del maestro, convierten esta iniciativa en un proyecto que se nutre de elementos que le dan no sólo un carácter situado sino también interdisciplinario:

MD: (...) el trabajo ha servido para que nos acerquemos a la pintura, a la música, a la misma fotografía, porque los muchachos cuando están en el proceso de un montaje deben ver pinturas, para encontrar rasgos de vestuarios, de color, cómo nos acercamos a la música, a través de audiciones, la relación que tenga esa música con la obra; entonces yo diría que todos esos referentes... y en lo personal, pues, mis lecturas personales, en la parte de literatura, pedagogía y teatro (...) me han alimentado para este proceso.

*Pautas y orientaciones.* En este punto, el MD aborda la organización del proyecto tanto en su concepción y propósitos formativos, como en sus elementos metodológicos y organizativos.

*Concepción pedagógica.* El objetivo principal de la iniciativa del docente fue la creación de un espacio en el que los estudiantes se pudieran conectar con sus emociones a través del arte y el teatro. En otras palabras, un espacio de autodescubrimiento en el que los estudiantes reflexionan sobre sus acciones, decisiones, y el lugar de estas en la construcción de sus propios proyectos de vida:

MD: Yo diría que *Escenarte* es un espacio de encuentro donde los estudiantes, primero y antes que en lo académico, son felices porque no existe el contrato de una nota, y ese espacio de encuentro sirve para desarrollar competencias creativas que tiene dormidas (...), y, lo más importante, es que el estudiante se

<sup>2</sup> Se refiere al Maestro Enrique Buenaventura.



está dando cuenta que, lo que está haciendo, tiene una relación directa con su felicidad, a través de todo el trabajo que se hace, (a través) del juego, de improvisaciones, de lecturas de un texto en relación a una puesta en escena. Para mí eso es *Escenarte*.

*Orientación Metodológica.* La motivación y la sensibilización aparecen como pautas metodológicas, en las cuales se articulan todos los momentos de preparación y puesta en escena de la propuesta teatral. Una práctica que se integra a través de distintos lenguajes que representan el entrenamiento actoral, dando lugar a una dinámica en la que se aborda la complementariedad con algo que no se hace en la cotidianidad académica:

MD: (...) entonces, dentro de la metodología, se utiliza la motivación a través de la sensibilización, del juego dramático, luego se ven talleres pues de voz, taller de expresión corporal, taller de movimiento, el taller de actuación, taller de improvisación, y luego todos esos lenguajes se articulan en una puesta en escena (...) entonces, digamos que hay un momento de entrenamiento, cómo lo llamaba Grotowski, y luego hay un momento de articular los distintos lenguajes que se han visto en el entrenamiento actoral del estudiante.

*Experiencia Organizativa.* Se manifiesta la naturaleza propositiva del MD, al hacer notar que esta iniciativa surgió de la necesidad

de cambiar la visión que tenía la institución llevando a cabo actividades denominadas «culturales», pero que, en realidad, no aportaban un valor significativo para los estudiantes y más bien los encasillaba en estereotipos:

MD: Entonces, yo aproveché las circunstancias [se refiere al reinado de belleza que se estaba llevando a cabo cuando llegó a la institución] y presenté un proyecto de teatro al Rector de ese entonces. Y el proyecto fue aceptado. Se empezó a trabajar talleres sobre el cuerpo, talleres sobre la voz, sobre la improvisación...(un) taller sobre narración oral y, con esos pocos elementos, se hizo un primer acercamiento a un montaje. Y eso fue lo que sirvió para que la gente se motivara, para que se vincularán más estudiantes al teatro.

*Influencias compartidas.* El MD hace referencia a la asunción de experiencias externas y aportes a otros proyectos, e iniciativas comunitarias, en el desarrollo del proyecto.

*Incidencia Externa.* El proyecto ha influenciado otras instituciones, y a otros estudiantes de la institución educativa a incursionar en iniciativas similares, o a formar parte de grupos artísticos ya existentes:

MD: Yo digo que la manera de convocar al estudiante tiene cierta influencia. Cuando ellos se han dado cuenta que vamos a participar en un festival, que fueron al Teatro Municipal, al Teatro

Jorge Isaacs...luego la convocatoria aumenta, entonces eso me ha llevado a mí a concluir que el estudiante aprende a reconocer cuando ve visibilizado un trabajo. Aquí y en muchos colegios ha habido intentos coyunturales de proyectos, pero cuando no son visibilizados, fracasan, porque nadie se inscribe en lo que no ha sido visibilizado, eso lo he aprendido en la experiencia (...).

*Logros y Alcances.* Se destaca el reconocimiento del proyecto, por parte de la comunidad educativa, particularmente de los padres de familia, quienes han sido testigos de todo el proceso. El impacto se traduce en la confianza y el agradecimiento de los familiares y el aporte que hace el profesor por los estudiantes, al brindarles una opción de proyecto de vida referente a la realidad en la que viven:

MD: (...) el padre de familia en su rol como padre, y eso lo he vivido, es agradecido con todo docente que hace algo, abro comillas, “por sus hijos” y hacer teatro, ver a sus hijos en escena, ellos lo consideran como que este maestro o esta maestra está haciendo algo por sus hijos (...) Luego el profesor, dejándole ver la importancia de las artes en general y del teatro en particular, de cómo el teatro permite desarrollar todos esos elementos de comunicación (...) Entonces el padre de familia empieza a valorarle a uno que esté sacrificando un tiempo con los peñaos (...).

*Otros proyectos de referencia.* El MD no sólo tiene en cuenta distintos referentes de la

puesta en escena del municipio y del país, sino que también ve su trabajo reflejado en las propuestas de otros dramaturgos menores:

MD: (...) el acercarme, como espectador, a ver grupos como La Candelaria, El TEC, La Mama, El TICH de Manizales, me han servido como referente para decir que yo también puedo hacer eso que ellos, profesionalmente, están haciendo...y yo, desde mi visión como docente de colegio de bachillerato, pienso que esos grupos referentes del país, para mí han sido importantes.

*Desarrollos posibles.* El MD se pronuncia sobre el marco de acciones futuras, a partir del reconocimiento de logros y dificultades propias y de otras experiencias, las posibilidades del proyecto y las de sus participantes, así como sobre las dificultades y los desacuerdos institucionales con otros actores sociales.

*Perspectivas de desarrollo.* Se destaca el interés explícito y la disposición a recibir y compartir invitaciones a festivales y demás manifestaciones artísticas, a nivel regional y nacional. Del mismo modo, el proyecto se involucra en dinámicas artísticas en diferentes colegios y comunidades de la ciudad: MD: “(...) siempre tenemos carta abierta para quien nos quiera invitar. Nosotros siempre nos hemos presentado en diferentes colegios y (a) los compañeros que les ha interesado, yo les he compartido (la propuesta)”.

*Referentes Empíricos y Conceptuales.* Implican un grado de compromiso del docen-



te por mantenerse actualizado con propuestas artísticas para seguir mejorando y nutriendo aspectos metodológicos y estéticos de sus puestas en escena. Estos referentes provienen de las experiencias de otras personas y grupos que adapta a su iniciativa artística:

MD: Sí, pues a mí me gusta escuchar (...) tratar de desarrollar esa competencia de saber escuchar a los que saben y de esas experiencias, influir sobre el trabajo que yo hago. Me gusta capacitarme en diferentes eventos, para poder seguir mejorando. (...) todas estas personas que tienen un recorrido, que tienen un conocimiento, que han investigado, para mí han sido importantes, porque es un punto que me motiva o que me impulsa a elevar el nivel del trabajo que yo hago.

*Resistencias y Conflictos.* El MD refiere la dificultad para empoderar propuestas artísticas en el ámbito educativo y el difícil trasfondo de intereses de los propios colegas, que suelen distanciar a los docentes de los estudiantes:

MD: Creo que he insistido mucho, durante la entrevista, (en) la indiferencia de los mismos compañeros. Yo nunca veo en las salas de teatro profesores, aunque promulgan que vean teatro en las conferencias que hay, incluso de literatura, uno nunca ve maestros. Sin embargo, en los salones pregonan mucho que hay que ir y otras cosas, eso siempre ha sido para mí la parte tensionante (...) El profesor que no reconoce un trabajo (...) pero yo

nunca le escuchó argumentos serios de por qué no lo reconoce, sino que simplemente está pensando en que si usted (el estudiante que participa en este tipo de proyectos) no viene, tiene una falta, si usted no viene, perdió el examen, siempre aprovechándose del poder.

### *Análisis del grupo focal (GF)*

El GF se realizó el 9 de noviembre de 2019. Su estructura de interacción presentó una triada cuyos momentos se corresponden con la dinámica básica de la manera como se moderó y produjo la interacción verbal, representada por la intervención inicial del investigador; la discusión/interacción entre los participantes invitados; y el cierre, nuevamente, por parte del investigador. Se hicieron preguntas para guiar la discusión e identificar las RS sobre este espacio formativo y sobre el propio MD.

En cuanto a la temática del GF, esta se centró en reconocer las voces que han construido y constituido el proyecto en su historia y la identidad del MD, a través de ella. Dado que se propuso explorar los mismos núcleos temáticos del desarrollo del proyecto formativo indagados en la entrevista, se utilizó igual el marco de Categorías y Códigos (Tabla 1). Participaron 6 docentes, 5 estudiantes, 3 egresados de la Institución Educativa y un padre de familia de diferentes áreas del saber. El GF duró 132 minutos. Se inició con un protocolo en el que se pusieron en consideración 4 ejes temáticos: 1) Introducción y experiencias personales de

los diferentes participantes; 2) Aspectos metodológicos (pautas) del proyecto; 3) Influencia del proyecto en otras instituciones de la ciudad; y 4) Aspectos a mejorar.

En el apartado de **Introducción y experiencias personales**, se evidenció el impacto del MD en las dinámicas del proyecto. La interacción alumno/profesor, supone un cambio a la manera tradicional de comunicarse y dirigirse en un ámbito académico, lo cual genera empatía y sensibiliza al estudiantado con el docente, con lo que este hace y representa.

En el apartado de **Aspectos metodológicos**, se observa cómo el MD les brinda a los estudiantes un espacio alternativo al habitual, en el que se puede construir un ambiente colectivo de toma de decisiones, y un espacio de diálogo en torno a la solución de problemas, situaciones o conflictos comunes, no solo desde esta experiencia, sino también en el contexto de los estudiantes.

En el apartado sobre la **Influencia del proyecto** en otras instituciones de la ciudad, los participantes del proyecto refieren cómo pudieron acercarse a diferentes instituciones y comunidades en zonas vulnerables que no suelen ser muy tenidas en cuenta en procesos de empoderamiento desde las dinámicas educativas ni el arte. En otras palabras, los actores de *Escenarte* se convirtieron en mediadores sociales respecto de las problemáticas de estas comunidades. Un participante, Licenciado en Arte Dramático, expone:

(...) lo más valioso, digamos, de todo

esto, es el proceso que se pueda dar en los territorios, con la gente, específicamente con los que construyen teatro en los lugares que sea necesario que se haga teatro. Y si nos vamos a que el teatro es una herramienta de transformación, porque hace procesos autónomos, porque permite la autogestión, porque permite mejorar el sentido de la humanidad, qué es ser humano, cómo que nos volvemos más humanos, cómo que nos entendemos.

En el apartado **Aspectos a mejorar del proyecto**, los participantes aluden a una problemática que evidenciaron durante el proceso, a decir, la falta de un mayor reconocimiento e interés institucional para mantener estos espacios formativos:

Ha sido un grupo generacional y durante todo este tiempo el problema siempre ha sido básicamente el mismo, o sea, digamos que no sé si a nivel institucional, porque no sé cómo lo reconozcan. En su momento no tenía ese reconocimiento dentro de la institución al no darle la importancia que (se) merece, pues no tenía esa prioridad dentro de los lineamientos de la Institución (Intervención de una participante, egresada del colegio).

### **Triangulación de los registros obtenidos**

Se analizaron los registros sobre el marco de las prácticas pedagógico-formativas del MD, a partir de una aproximación socio-demográfica al espacio de trabajo en la Insti-



tución Educativa; el análisis de las entrevistas al MD; y el Grupo Focal. A continuación, se presentan los hallazgos de esta triangulación, correspondiente a cada una de las categorías de análisis previstas.

### ***Antecedentes***

Los Antecedentes, como momentos y situaciones previas de iniciación y desarrollo del proyecto, se orientan a partir de una necesidad educativa-formativa por parte de los estudiantes, la institución y la comunidad en la que se ubica el contexto de realización de Escenarte, necesidad en la que se destaca la creación de un espacio alterno con un enfoque artístico que les permitiera, tanto a los estudiantes como a la institución y la comunidad, encontrar un lugar de ellos y para ellos; es decir, un espacio creado por ellos mismos, nacido de una carencia institucional y que pudiese apoyar a estudiantes, de diferentes rangos de edad, que quisieran hacer parte de un ambiente en donde construir sus propios proyectos.

### ***Ascendencia del trabajo comunitario***

La manera como se vinculan elementos y protagonistas, propios de la comunidad, coincide con la inclusión de las problemáticas, las resistencias y conflictos locales, dentro de los montajes o puestas en escena. El MD aporta, desde su perspectiva, un nivel micro que se enfoca en su contexto inmediato; es decir, la comunidad educativa, los estudiantes que hacen parte del grupo de teatro y su contexto de realización.

### ***Asunción del territorio***

Se encontró, como elemento coincidente, el lugar empírico y simbólico y que ocupa la noción de territorio. Entre las entrevistas al MD y al GF, se comparte el espíritu de lucha y la apropiación del concepto de público a una noción de territorio, como espacio simbólico de construcción de conocimientos y conservación de las tradiciones propias de la comunidad, y gestadas a lo largo de la trayectoria del proyecto. Se entienden estos territorios como lugares en los que destaca el principio de la autonomía en la toma de decisiones de los participantes sobre las dinámicas locales en las que se hayan inscritos.

### ***Autoafirmación personal, familiar o colectiva***

Se comparte la visión humanista y solidaria en la conformación y participación de grupos y proyectos artísticos, que buscan tener un gran impacto en la comunidad en la que se han llevado a cabo estas iniciativas, y en últimas, en la sociedad. En este caso, el MD decide tomar este inmobiliario cultural como un elemento significativo que aporta a la estructuración de diversas obras relacionadas con el día a día de los estudiantes, que se complementa con sus experiencias y le permite crear una experiencia única para las personas de esta comunidad.

### ***Carácter situado de la experiencia***

La pertenencia y desarrollo de la propuesta, en la lógica de actuación de la comu-

nidad, se relaciona con las acciones significativas del MD y de los demás participantes. En primera instancia, desde el punto de vista del MD, se destaca el impacto del proyecto en las concepciones pedagógicas, las dinámicas concernientes al currículo y las bases que constituyen el cuerpo de la institución educativa. En segunda instancia, con referencia al GF, el impacto del proyecto en la vida de los estudiantes que participaron en esta iniciativa. Estos recalcan que los aprendizajes y vivencias en Escenarte les fueron de gran ayuda, tanto para la conformación de su proyecto de vida, como para el desarrollo y construcción de su identidad individual, colectiva, artística y profesional.

### ***Concepción intercultural***

Un elemento predominante del proyecto es su integración con diferentes grupos juveniles *amateur* (como grupos de salsa, baile moderno, etc.), por medio de talleres y trabajos en conjunto, en los cuales no solo se comparten saberes teóricos y experiencias, sino que también se gestionan procesos culturales que han ampliado la visión de esta iniciativa y le han brindado herramientas para desarrollar propuestas, cada vez más acertadas, para la comunidad. Asimismo, esta iniciativa se ha encargado de promover e incentivar entre la comunidad educativa espacios en los que se refleja y construye la memoria histórica y cultural de esta comunidad, con el fin de preservar y cuidar el patrimonio intangible que representa a los habitantes y participantes que conforman *Escenarte*.

### ***Concepción interdisciplinaria***

Se destaca la incorporación de distintos elementos disciplinares como la música, la pintura, la fotografía, etc., intrínsecas a la dinámica de trabajo. Ambas partes insisten en la importancia de nutrirse de otras disciplinas, que les permitan desempeñar un mejor trabajo para el público al que se dirigen. Por esta razón, los participantes del grupo focal, destacan lo que denominan su labor «polifuncional» dentro de las dinámicas del proyecto teatral, donde no solo se enriquecen las propuestas teatrales iniciales, sino que se prepara a los estudiantes que deciden seguir el sendero de esta formación, brindándoles las herramientas y conocimientos necesarios para que se puedan desenvolver en distintos campos.

### ***Concepción pedagógica***

Se encontró concordancia entre la filosofía del proyecto y su marco de realización contextual. Por ejemplo, en relación con la creación de un espacio para potenciar el teatro como un elemento creador que integrara los saberes académicos con prácticas artísticas. Como se pudo notar en el GF, los participantes hacen énfasis en que *Escenarte* constituye un espacio teatral en el que encuentran su propósito, no solo en términos artístico-formativos, sino en relación con su proyecto de vida.

### ***Orientación metodológica***

Se destacan seis elementos metodológicos recurrentes, que hacen parte de las prác-



ticas que constituyen el proyecto: los Juegos dramáticos y talleres sensoriales; la Articulación y distinción de los diferentes lenguajes del teatro (lenguaje verbal y corporal); el Compromiso y sentido de pertenencia con el contexto de realización; el Desarrollo del pensamiento crítico; la Inclusión de diferentes niveles de preparación y conocimiento del teatro, y la Formación integral en diferentes roles dentro del teatro. Este conjunto de elementos es constitutivo de un grupo de manifestaciones, típicas de una metodología formativa e integral, llevadas a cabo por el MD, interiorizadas por los actores involucrados y luego reestructuradas por estos mismos, durante su proceso formativo.

### ***Experiencia organizativa***

Coincide la integración y articulación con instituciones de educación superior y grupos teatrales. Esto se debe a la gestión e interés del MD por enriquecer las dinámicas ya existentes con propuestas similares que aportan desde las diferentes perspectivas que tiene el teatro. De esta manera, el MD establece iniciativas que comparten el enfoque de *Escenarte*, que es el de hacer teatro complementando los saberes de la escuela con el arte.

### ***Incidencias externas***

Se destaca el impacto positivo que ha tenido el proyecto en otras instituciones educativas, y que lo ha convertido en modelo a seguir, para que estos espacios puedan gestionar su propia propuesta artística formativa extracurricular, adecuada a las características

y contextos particulares de cada institución. En suma, este proyecto supone un cambio de paradigma entre instituciones que comparten un contexto similar al de *Escenarte*, pero que desconocen las artes como uno de los pilares, para el desarrollo de habilidades específicas, que no se encuentran directamente relacionadas con lo académico.

### ***Logros y alcances***

Se destaca el impacto que ha tenido el proyecto y el reconocimiento tanto por fuera como dentro de la comunidad educativa. El MD, como intelectual orgánico, no solo consiguió articular el discurso de esta comunidad, para la construcción de una memoria colectiva en la que todos participan y aportan, sino que fundó el espacio físico y abstracto en el que no solo se va a hacer arte, sino que también se va a hilvanar historias y destinos, que no necesitan ser representados por otros que no sean ellos mismos.

### ***Otros proyectos de referencia***

Se evidenciaron referentes ligados al recorrido en el campo académico y profesional que marcaron y definieron el tipo de teatro que el MD quería llevar a la comunidad. El MD menciona, durante la entrevista, varios referentes puntuales que se caracterizan por compartir la misma visión de teatro experimental que él quería implementar y promover en su proyecto.

## ***Perspectivas de desarrollo***

Se destaca, como un objetivo a largo plazo, la propuesta de creación de un grupo semiprofesional o de planta, que sea capaz de organizar la alta demanda de participantes o aspirantes a *Escenarte*. Se propone realizar obras, de mayor envergadura y espectáculos de mayor nivel artístico, que comprometan actores formados en esta iniciativa. Esto deja entrever que las aspiraciones del MD, a mediano y largo plazo, siempre han apuntado a generar dinámicas de cooperación entre todos los participantes de diversas formaciones y edades, como elemento potenciador que les ayude construir un espacio de aprendizajes significativos con incidencia en el facultamiento de los actores involucrados para el trabajo colectivo.

## ***Referentes empíricos y conceptuales***

Sobresalen dos aspectos: el trabajo cooperativo con otros proyectos, afines al arte, y la exploración del campo teatral a través de literatura, y el análisis y observación de otros montajes teatrales, como referentes conceptuales. Estos elementos coincidentes, denotan un gran interés por parte del MD de motivar a los estudiantes, no solo a leer y mantenerse informados, sino también a encontrar la forma de asistir a distintas muestras teatrales que les permitan desarrollar tanto su estilo como artistas en desarrollo, como la pasión por el teatro y las artes.

## ***Resistencias y conflictos***

Las dificultades y desacuerdos con actores sociales e institucionales evidencian un conflicto hacia esta iniciativa desde sus inicios que está relacionada con una resistencia por parte de la institución y algunos docentes de otras áreas, a reconocer la importancia que tienen este tipo de propuestas artísticas para la formación de los estudiantes. Así, es notorio que, como manifiesta el MD, la mayoría de los profesores apoyan estas propuestas artísticas y entienden el trasfondo de las mismas; pero, en realidad, este apoyo es superficial, pues sus prioridades siguen siendo que se mantengan las mismas dinámicas de saberes desarticulados del contexto, lo que mantiene, de cierta forma, las dinámicas jerárquicas establecidas, que distancian a los docentes de los estudiantes, y a estos últimos de los referentes vitales para formación.

## **Conclusiones**

El proyecto *Escenarte* se consolida y posiciona como una práctica formativa y como un espacio alternativo, en el cual se aprende desde el arte y se crea un vínculo entre lo que se hace en la escuela y lo que pasa por fuera de ella. Esta iniciativa tiene en cuenta las voces de los participantes, directos o indirectos, para construir conocimiento a partir de la memoria colectiva y de las experiencias de la comunidad.

*Escenarte* logró posicionarse, de una manera particular, en la institución educativa, y les permitió a los participantes considerar



diferentes perspectivas, respecto a actividades y contenidos que no se abordan en la escuela, más acordes a sus realidades e intereses. La enseñanza situada, a través del teatro, facultó a los estudiantes para apropiarse de un saber más ligado al contexto, mediante de una práctica que, para algunos de ellos, se convirtió en su proyecto de vida.

De otra parte, la constitución identitaria del MD fue un proceso gradual que se pudo percibir en su recorrido por diferentes colectivos y experiencias artísticas, y permitió reconocer la importancia del arte en su papel mediador de los procesos formativos en la escuela, como un motor de la comunicación que pone en diálogo los problemas sociales, la experiencia vivida y la existencia misma.

El MD refuerza sus principios, dedicación y sentido de pertenencia, al encontrarse en un contexto educativo y sociocultural poco alentador y, a veces, de resistencia, muy similar al que ya había experimentado en su juventud; contexto que, lamentablemente, perdura en muchos establecimientos educativos públicos del país.

Contrario a lo que se vive en la escuela tradicional, el MD prefiere priorizar la voz de los estudiantes y se ubica en el mismo plano que ellos, para generar, así, cercanía y confianza; esto lo practica con el objetivo de propiciar un ambiente en el que los participantes se puedan expresar libremente, sean escuchados y se descubran así mismos durante el proceso. Del mismo modo, los estudiantes encuentran,

en este escenario, conocimientos más útiles y necesarios y la capacidad de transformar su propia realidad.

Otra característica meritoria de esta propuesta es su integración con el contexto, a través de un espacio de trabajo que no existía, y que recoge las problemáticas de la comunidad educativa y sus participantes. Es decir, les brinda las herramientas necesarias para entender su realidad, desde una perspectiva que invita, además, a reflexionar y cuestionar sobre problemas estructurales que han sido normalizados por la sociedad y por la misma escuela, y a priorizar la toma de decisiones como gestores de cambio en contextos similares.

Asimismo, el relato de esta experiencia da cuenta de una manera particular de indagar y reconstruir narrativamente el conocimiento, las palabras, las perspectivas y emociones del MD y las personas que la han hecho posible. El MD juega un papel fundamental en la documentación del proceso, puesto que fueron sus anécdotas, explicaciones, archivos y experiencias cargadas de significado y valor, las que nos ayudaron a comprender el mundo escolar de una Institución Educativa y los saberes que se producen y circulan en esta.

Desde el campo de las RS, la importancia de identificar las visiones del mundo que construyen todos los actores de la comunidad educativa, para interpretar la multiplicidad de sentidos y procesos que se dan en este tipo de espacios de formación, ubican al MD como un *intelectual local* (Vich y Zavala, 2004), ya que, a

los ojos de la comunidad educativa, el docente es un sujeto que produce conocimiento, manifiesta una narrativa clara y enfática sobre la importancia del arte en la formación de sus estudiantes y es el gestor de la construcción de una memoria colectiva, dentro de un contexto particular.

Del mismo modo, es importante plantear que, aunque las RS apuntan a una visión conjunta de la realidad y de la naturaleza de las experiencias compartidas, en el caso de este proyecto formativo, no resultan necesariamente homogéneas, y suponen un acercamiento desde una perspectiva propia de sus elementos constituyentes en el imaginario de lo colectivo. Es decir que, aunque no todos los actores involucrados, maestros, estudiantes, egresados y padres de familia, consideren que el teatro sea su proyecto de vida, para muchos de ellos representa un escenario fundamental que les permite expresar todo lo que está estrechamente relacionado con la naturaleza de su ser, como actores sociales.

Se puede concluir finalmente que, a pesar de los esfuerzos y resistencias para el desarrollo de la propuesta documentada en este caso, se logra constituir y mantener una opción formativa situada donde, desde el mundo del arte, se posibilita la mejora del proceso pedagógico educativo en una institución de educación básica, de estrato popular, en la ciudad de Cali. Además, se postula la necesidad de reconocer este tipo de prácticas como referente, que permita integrar nuevas formas y concepciones del trabajo docente.

## Referencias

- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/13987/CONICET\\_Digital\\_Nro.17269.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/13987/CONICET_Digital_Nro.17269.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Contreras, M. (2010). *Significados sociales del bienestar subjetivo y autocuidado en mujeres de la economía informal en Guadalajara, Jalisco. Una perspectiva de género*. [Tesis de doctorado. Universidad de Guadalajara].
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Paidós.
- Fajardo, J. A. (2014). *Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. Profile Issues in Teachers Professional Development*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jodelet, D. (1993). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Psicología social II*. Paidós.



- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. En S. Moscovici (Eds.), *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (27-44). Editorial Huemul.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005)
- Rincón, G. y Gil, J. (2012). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (3.<sup>a</sup> ed.). Morata.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1: «Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica»*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología – OEA & AICD.
- Suárez, D. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2: ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Colección de materiales pedagógicos*. Siglo XXII.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Norma.



# Papel ESCENA Tras Escena

# INFLEXIÓN

---

## Ana Isabella Saldarriaga Ramírez

asaldarriaga9451@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-9986-6511>

Profesional bilingüe egresada del Colegio Freinet como Bachiller con énfasis en Investigación, de la Pontificia Universidad Javeriana Cali como Comunicadora y de Estudio de Actores en Técnico en Actuación. Trabaja como actriz, bailarina y profesora de danza aérea en telas, iniciación a la danza en la primera infancia, danza y expresión corporal para actores y es Directora General de ArteViva Cali desde el año 2013 hasta la fecha. Actualmente se encuentra en VIII Semestre de Licenciatura en Artes Escénicas en la Institución Universitaria Bellas Artes.

---

## Zirech Colorado

zcolorado2062@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-1924-422X>

Egresada del Bachillerato Artístico en teatro de Bellas Artes, obteniendo el título de técnico en teatro en el año 2016. Actualmente, estudiante de X semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes, con énfasis en voz y cuerpo. Actriz del grupo base profesional de Fundación Aescena, y docente del área de expresión corporal y Danza en los ciclos de formación artística integral para niños, niñas y adolescentes, de la misma institución, desde el año 2016.

---

## Valeria García Molina

vgarcia8537@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-1207-1618>

Estudiante de la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes, Cali. Actualmente cursa octavo semestre, con énfasis en voz y cuerpo. Ha participado en talleres como “Actuación moderna para cine”, dirigido por Casa Ovella Blava, *Del Bios escénico a la poética del bailarín-actor* dirigido por Patricia Cardona, en colaboración con El cuerpo que crea, compañía dedicada a la experimentación corporal para el acto creativo y la creación, dirigida por Carlos Ramírez, en el año 2020, en *El canto vivo en el trabajo del actor* dirigido por Thomas Richard y el equipo del Workcenter, en el 2021, *Los principios básicos de la interpretación, a partir del análisis activo* dirigido por Felipe Pérez, y en *Impro* taller realizado en el teatro en Presagio, dictado por Catalina Riascos.

---

## María Alejandra Mejía Duque

mmejia0104@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-3818-1903>

Estudiante de IX semestre de la Licenciatura de Artes Escénicas de Bellas Artes con énfasis en Dirección y Dramaturgia, es actriz del colectivo teatral la coartada participando en la obra *¿Qué le pasó a María?* Integrante de la Casa Drag Zorregias con su persona Spectra.



## Resumen

Este videoarte fue desarrollado en el contexto de la asignatura Teorías del Actor que se imparte en el énfasis de voz y cuerpo de la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes Institución Universitaria del Valle, la realización del video se dio en el marco del paro nacional colombiano 2021, y está basado en el fragmento *Inflexión* de la obra *Escrituras Nómadas* de la docente, directora y dramaturga Lucía Amaya, publicado también en este número.

**Palabras Claves:** videoarte, paro nacional, teorías del actor, artes escénicas.

## Abstract

This video art was developed in the context of the Actor Theories subject that is taught in the emphasis on voice and body of the Bachelor of Performing Arts of Fine Arts, Institución Universitaria del Valle, the video was made within the framework of the Colombian national strike 2021, and is based on the fragment *Inflexión* from the work *Escritura Nomada* by the teacher, director and playwright Lucía Amaya, also published in this issue.

**Keywords:** video art, national strike, actor theories, performing arts.





Ver videoarte completo en este link:  
<https://www.youtube.com/watch?v=KIEDwIovwAk>

# ENSEÑANZA DE EXPRESIONES CULTURALES

## TRADICIONALES A TRAVÉS DE LA CREACIÓN ESCÉNICA.

TEACHING TRADITIONAL CULTURAL  
EXPRESSIONS THROUGH SCENIC CREATION.

*Lady Andrea Marín Becerra*

Correo electrónico: [lady.andrea.marin@hotmail.com](mailto:lady.andrea.marin@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-1637-048X>

*Egresada de la Escuela de Danzas Tradicionales (2007) y de Teatro (2015) del Instituto Popular de Cultura; Normalista Superior, Normal de Santiago de Cali (2009); Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional (2012); Máster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja (2020); Licenciada en Artes Escénicas, Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle (2021).*



## Resumen

Este artículo parte de la sistematización del evento Día de la resistencia campesina, celebrado en el Liceo Mi Refugio (Cali – Colombia) a propósito de la Minga Nacional Agraria, Étnica y Popular (2016). Es un proyecto que se gestó en la asignatura Taller Folclórico, y permitió la enseñanza de Expresiones Culturales Tradicionales asociadas al laboreo campesino, a través de la creación escénica, así como una conversación horizontal y pedagógica sobre la situación política con estudiantes de preescolar y primaria. Su finalidad es analizar la enseñanza de las Expresiones Culturales Tradicionales, a través del arte. Para ello, se consulta a sabedores y sabedoras del tema, a nivel regional, con quien se conversan las reflexiones sobre tres categorías de análisis: importancia y función de la enseñanza de Expresiones Culturales Tradicionales en el currículo oficial, metodologías, perfil docente y rol de la Universidad.

**Palabras clave:** enseñanza, expresiones culturales tradicionales, taller folclórico, creación escénica, educación artística

## Abstract

This article is based on the systematization of the event: Day of Peasant Resistance, held at Liceo Mi Refugio (Cali - Colombia) on the occasion of the National Agrarian, Ethnic and Popular Minga (2016). It is a project that was conceived in the subject Folkloric Workshop and allowed the teaching of Traditional Cultural Expressions associated with peasant labor, through scenic creation, as well as a horizontal and pedagogical conversation about the political situation with preschool and elementary school students. Its purpose is to analyze the teaching of Traditional Cultural Expressions through art. For this purpose, we consulted with experts on the subject at the regional level, with whom we discussed reflections on three categories of analysis: importance/function of the teaching of Traditional Cultural Expressions in the official curriculum, methodologies, teaching profile and the role of the University.

**Keywords:** teaching, traditional cultural expressions, folkloric workshop, scenic creation, artistic education

Para que nunca olviden el árbol del que  
son fruto.  
Nunca más «los nadies: los hijos de  
nadie, los dueños de nada.  
(Galeano, 1989, p. 52).

## Introducción

En la Institución Educativa Liceo Mi Refugio<sup>1</sup> ubicada en Cali, se lleva a cabo, desde hace más de una década, una apuesta curricular denominada *Taller Folclórico*; esta asignatura se trabaja con estudiantes de niveles preescolar y primaria. Abarca el estudio de las *Expresiones Culturales Tradicionales* (ECT), a través de la creación escénica, desde el área de educación artística.

Con el fin de reflexionar sobre las prácticas implementadas en este espacio y la enseñanza de las ECT, se realiza una sistematización de experiencias<sup>23</sup> sobre el «*Día de la resistencia campesina*», uno de los eventos académicos-artísticos realizado en el *Liceo* en el año 2016.

Este análisis se conversó con sabedores y sabedoras de la enseñanza de ECT, referentes

---

<sup>1</sup> El Liceo tiene un enfoque educativo de atención y respeto a la diversidad, por lo que en las aulas se encuentran estudiantes, maestros y familias de distintas culturas, pensamientos, capacidades y funcionalidades. Sus instalaciones están ubicadas en el Barrio Meléndez, de Santiago de Cali (estrato 3) y colindan con la Tercera Brigada del Batallón Pichincha y “Polvorines”, zona de ladera. La comunidad educativa está conformada por militares, habitantes del barrio, indígenas, afros, campesinos y/o migrantes.

<sup>2</sup> En el marco del Programa de Profesionalización de Artistas Empíricos y Gestores Culturales de Santiago de Cali (Colombia) en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle (2019 – 2020).

a nivel regional, para llegar a las consideraciones que se abordarán en este artículo, sobre tres categorías de análisis: la importancia de la enseñanza de las ECT en el currículo escolar, las metodologías y el perfil del docente y el rol de la educación superior en su formación.

## *Las expresiones culturales tradicionales (ETC)*

Las ECT son definidas por la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) como las formas en que se ha manifestado la cultura a través del arte en las comunidades, preservando la identidad, el patrimonio y la transferencia de las mismas, de generación en generación (OMPI, 2006). Carvalho-Neto (1965, citado por Marulanda, 1973) define estas expresiones como los hechos culturales de los pueblos, que se convierten en memoria colectiva y son parte fundamental de la formación, organización y transformación de las comunidades. Dentro de ellas, se contemplan las expresiones narrativas, representativas, dancísticas, demográficas y musicales legadas en cada pueblo.

Abadía (1970) y Marulanda (1973) se refieren a las ECT como *hechos folclóricos/folklore/folclore/folclor*: «*el saber del pueblo*». García (2015) expone que las diferencias entre ECT y folclor radican en que las primeras se mantienen vivas y espontáneas en las comunidades, mientras que las segundas han sido estructuradas y sistematizadas desde puntos de vista estéticos-documentales, a partir de la indagación y la perspectiva académica.



## Taller Folclórico

*Taller Folclórico* es una asignatura del área de educación artística, formalizada dentro del currículo oficial del *Liceo*. Se basa en las orientaciones y lineamientos estipulados para el área por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1996; 2010), y tiene, como objeto de estudio, el reconocimiento del saber ancestral, tradicional y popular, a través de las artes escénicas. Allí, además de formar competencias, habilidades y destrezas (cognitivas, sociales, físicas, técnicas, entre otras) propias del arte, se desea promover un cambio educativo desde la primera infancia en:

- 1) Formación en interculturalidad crítica. Entendida como un proceso político-social que promueve relaciones respetuosas, horizontales y equitativas entre las culturas y las diferentes formas de pensar, vivir y actuar (Walsh, 2010).
- 2) Valoración consciente de los saberes de los territorios. Comprendiendo que *Territorio* se refiere a la configuración del contexto social-natural-cultural-identitario-espiritual de las comunidades (Ascoba, 2005).
- 3) Empoderamiento social. Partiendo de las corrientes decoloniales sobre el currículo en la educación formal, en pro de deconstruir las configuraciones impuestas hegemónicamente sobre la sociedad que han ocasionado discriminación, rechazo, desigualdad e invisibilización de otras formas de saber, de ser y de vivir (Ortiz, Arias, y Pedroza, 2018).

Para el estudio de las ECT en el *Taller Folclórico* se realiza un trabajo por *Proyectos Transversales Anuales*, que buscan promover procesos de práctica artística, estudio cultural y creación escénica, donde convergen los aprendizajes obtenidos. Se implementan metodologías como: *Aula Taller* (Vicenci, 2009), *Asambleas Pedagógicas* (Ministerio de Educación Nacional, 2012), *Investigación Creación* (Ballén, 2016; Amaya, 2016) y *Creación colectiva* (Buenaventura, 1979, citado en Cardona, 2009).

Esta idea nace en el año 2007, con el objeto de estudiar el «árbol folclórico», taxonomía del *folclor* postulada por Abadía (1970), de manera vivencial. Sin embargo, con el pasar del tiempo, no solo se limita a referentes bibliográficos, sino que amplía sus indagaciones a las *fuentes vivas* (personas de las comunidades, sabedores, sabedoras, eventos y territorios). Para ello, se implementan estrategias como los *Días de escucha* (invitaciones a mayores, mayores, sabedores de alguna práctica tradicional, para que enseñen y conversen con los niños y las niñas sobre algún tema); la *Investigación de campo* (indagación en diferentes fuentes sobre el saber tradicional como entrevistas a familias, revisión de archivos, noticias, libros, documentales, salidas pedagógicas de contexto), y los *Talleres* (espacios de enseñanza práctica de las ECT o conceptos asociados a ellas desde distintas ramas del arte como talleres de percusión para currulao, taller de palabreo campesino y taller de cocina tradicional, entre otros).

Para resumir, la estructura metodológica de los *Proyectos Transversales Anuales* se desarrolla en los siguientes momentos, desde el inicio del año escolar:

### ***Primer Momento: Indagación.***

Fase 1. Selección de la temática, asambleas pedagógicas.

Fase 2. Selección del pueblo a estudiar e indagación (toda la comunidad educativa).

### ***Segundo Momento: Sensibilidad – Desarrollo de experiencias sensibles***

Fase 3: Selección y práctica de talleres de ECT y *Días de escucha*.

Reflexión de los talleres (contemplación, percatación, reflexión, interrelación).

### ***Tercer Momento: Creación escénica***

Fase 4: Creación escénica - Transformación al lenguaje simbólico:

Ideaciones: ¿Qué queremos mostrar y de qué manera?

Representaciones: Los estudiantes improvisan de manera libre sobre una idea.

Transformaciones: Juegos metafóricos sobre las representaciones.

Levantamiento de arte: ¿Qué ramas del arte se involucrarán en el montaje?

Ajustes: ¿Alguien necesita un ajuste, o puede mostrar algo especial o diferente? (diversidad funcional, religiosa, cultural, etc).

Fase 5. Producción: Elaboración de utilería (toda la comunidad educativa).

Fase 6. Ensayos y validaciones con la comunidad (toda la comunidad educativa).

### ***Cuarto momento: Muestras***

Fase 7. El día del evento: la celebración y la muestra (toda la comunidad educativa).

Fase 8. Después del evento: indagación de percepciones, aprendizajes y reflexiones.

### ***El evento: Día de la resistencia campesina***

En el año 2016, Colombia vivió la *Minga Nacional Agraria, Campesina, Étnica y Popular*, movimiento social donde diferentes sectores afines al campo unieron sus voces para denunciar el incumplimiento en los acuerdos pactados con el gobierno, durante el Paro Agrario del año 2013, en la *Revolución de las ruanas*, tras el Tratado de Libre Comercio (TLC) en Colombia (Mayor, 2016).



El *Día de la Resistencia Campesina* se llevó a cabo en el Liceo, porque los niños manifestaron, durante una asamblea pedagógica, su sentimiento de incertidumbre ante lo que sucedía en el país, referente a la *Minga Nacional*.

La preparación del evento se basó en la enseñanza de las ECT asociadas a los procesos agrícolas y el laboreo campesino: el cultivo de la papa, el arroz, el proceso de la panela y la importancia de la semilla propia. Se presentaron a la comunidad, cuatro creaciones escénicas generadas por los estudiantes tras el proceso de *talleres, investigación-creación* y *creación colectiva*. Se abordaron, especialmente, danzas de laboreo, tradición oral, juegos escénicos, rituales, teatro popular y campesino. El evento culminó en una jornada académica-artística en la que, a modo de *minga*, la comunidad educativa se unió para compartir alimentos, realizar cocina colectiva y observar los resultados del proceso. En la Tabla 1 se detallan las creaciones escénicas realizadas.

**Tabla 1**  
*Creaciones escénicas del Día de la resistencia campesina.*

Grado	Tema	Talleres de E. C. T.	Creación escénica
P-E	<b>Arroz</b>	Puya las pilanderas. Ronda María Moñitos. Juegos tradicionales: Caribe, Chocó. Preparaciones con arroz.	<b>«Coma 'e, Compa 'e».</b> Juego escénico sonoro sobre cómo llega el arroz hasta la mesa (siembra, cosecha, pila-da y cocción) a través de un circuito motor.
1° y 2°	<b>Semillas</b>	El ritual del Saakhelu (Nasa). «Trueque de semillas » (cuento andino). Danza de la espiral de la vida (Misak). Danza Salay (Bolivia).	<b>«Semillas somos»</b> La importancia de la semilla propia desde el pueblo Misak (Danza – teatro físico).
3°	<b>Papa</b>	Danza (Torbellino): La papa de Pasca (Cundinamarca). Carranga campesina: «Para papa con ají». Danza peruana Papa Tarpuy (la siembra de la papa). Cuento el origen de la papa, Wiracocha (Perú).	<b>«Papita criolla »</b> Importancia del consumo de la papa nacional (Danza – teatro de animación de objetos).
4° y 5°	<b>Panela</b>	Danza ritmo andino: La Caña (Tolima). Teatro campesino: El trapiche y la mula (Sainete Valle del Cauca). Lectura: Historia de los corteros negros.	<b>«El camino del trapiche»</b> Proceso de la caña y las desigualdades entre los campesinos trapicheros y los obreros de las azucareras (Danza – teatro campesino).

Además de responder preguntas de los estudiantes sobre la *Minga*, cumplir con el propósito de enseñanza artístico-cultural, propiciar el reconocimiento de los diferentes pueblos (saberes originarios, tradicionales y diaspóricos) y su importancia en el campo y en la ciudad, este evento brindó la oportunidad, a familias y escuela, de tener una conversación abierta, sencilla, coherente y concreta con las y los niños sobre una situación sociopolítica compleja y, muchas veces, difícil de abordar. En este punto, Markun (2015, citado por Lunetas, 2018) indica que este tipo de conversaciones incide en que las nuevas generaciones sean más participativas y menos reacias a la discusión política. En la infancia se pueden experimentar angustia y confusión, durante las situaciones de crisis social, si nadie explica lo que está pasando. Tratar el tema en la escuela es un compromiso ético-pedagógico con los estudiantes.

### ***Conversación con sabedores y sabedoras***

En búsqueda de una reflexión prudente y respetuosa sobre las categorías de análisis, se conversó con los siguientes maestros y maestras de la enseñanza de ECT que son referentes a nivel regional:

1. La maestra Aura Hurtado, nacida en Chocó. Trabajadora Social de la Universidad Santiago de Cali y egresada de la Escuela de Danzas en el Instituto Popular de Cultura (IPC). Fue docente y directora del Grupo Representativo de la Escuela de Danzas Tradicionales del IPC, Colombia Folclórica.

2. El Maestro Edgar Flórez, indígena Aymara boliviano, radicado en Cali. Artesano, gestor cultural y compositor de las músicas andinas, étnicas y folclóricas de Latinoamérica. Organizador del TADI, Taller (masivo) de Danzas Indígenas, que se realiza cada jueves en el Parque de la Loma de la Cruz, en Cali.
3. El Maestro Rafael Aragón, oriundo de Buenaventura. Fue estudiante, bailarín, profesor y coordinador de la Escuela de Danzas del IPC, estudioso del folclor. Director de la Asociación Cultural el Chinchorro dedicada a la danza folclórica.
4. El Maestro William Ruano, «caucano-pastuso-caleño», indígena del pueblo Yanacona y la maestra Carolina Forgioni de Ocaña, del Norte de Santander. Fundadores del teatro de títeres El Grillote y de Dyil Wala (La casa de los oficios del goce del corazón) en Caloto, Cauca. Docentes, artistas y gestores culturales en comunidades indígenas, negras y afrodescendientes. Fueron docentes del IPC: el maestro Ruano con animación de objetos y expresión corporal a través del «Kwe Kwe Ki'Çunxi» (Kisuñí)<sup>4</sup>, y la maestra Forgioni en la Escuela Infantil y Juvenil de Artes Integradas.

<sup>3</sup> El *Ki'Çunxi* (Kisuñí) es un entrenamiento corporal que nace de la observación de los movimientos cotidianos del campesino (indígena, afro, mestizo). Es un entrenamiento para el titiritero y el artista en general, encontrar formas de entrenar un cuerpo limitado y decolonizar los entrenamientos corporales. *Kwe Kwe Ki'Çunxi* (Kisuñí) es un término en Nasa Yuwe que significa «cuerpo quebrado».



## ***Categorías de análisis***

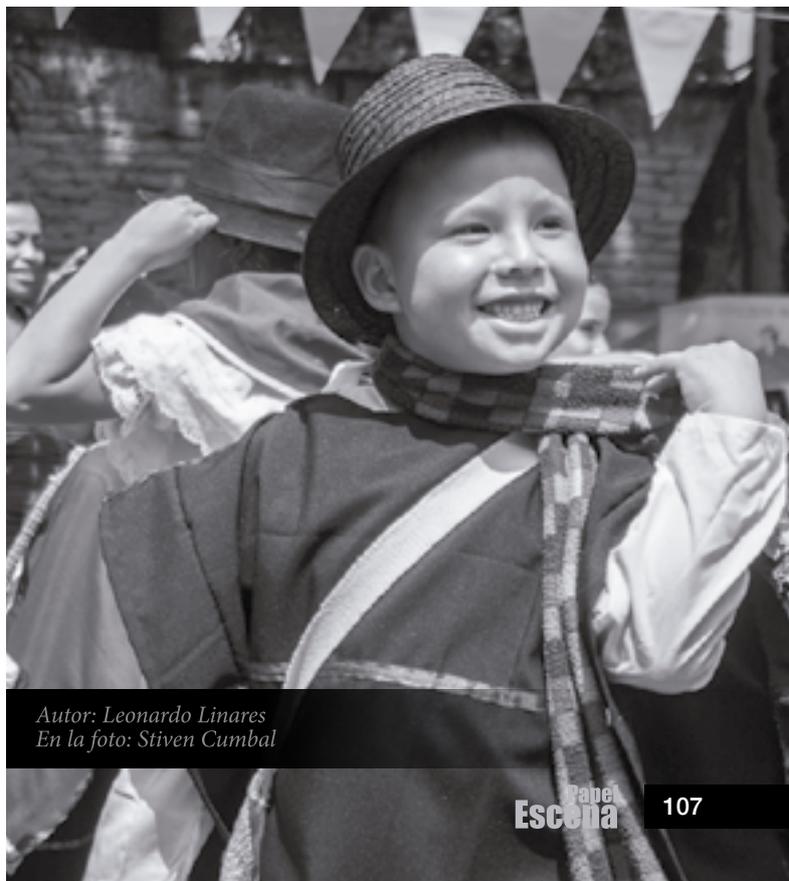
### ***A. La importancia de la enseñanza de las Expresiones Culturales Tradicionales en el Currículo Oficial.***

De la educación dependen, de manera directa, las construcciones sociales, comunitarias e individuales de cada persona, el desarrollo del pensamiento, el crecimiento personal, la valoración y el empoderamiento en el ejercicio de los derechos humanos, como lo expone Freire (2006). Sin embargo, especialmente en los sectores sociales más vulnerados, la educación no siempre ha sido utilizada con estos propósitos. Por el contrario, en muchas ocasiones ha sido una herramienta para mantener el orden social y las formas de exclusión, buscando formar mano de obra eficiente, «cuerpos dóciles» en palabras de Foucault (1976).

Palermo (2014) expone que la educación es una estrategia de colonialidad, en la que, a través de buenas intenciones, se han configurado culturales, con imaginarios y formas de comprender el mundo, desde una perspectiva hegemónica. Esto genera en los estudiantes la necesidad de aislarse de las minorías, no querer ser parte de ellas, fomentando una visión empobrecida y vergonzante de todo aquello que tenga esencia nativa y popular. Esto no proviene exclusivamente del sistema de educación, sino de toda una historia de capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe, como lo describe Gómez Nadal (2017).

Esta situación ha generado el mantenimiento de grandes desigualdades sociales y la preservación de creencias y conceptos que minimizan lo propio, lo tradicional y lo empírico, dando a las y los estudiantes un estatus de inferioridad por ser quienes son, por pertenecer a las familias donde nacieron y por tener la cultura que poseen.

Todo lo diverso es señalado, todo lo diferente es visto como reto (la discapacidad, la capacidad, la crítica, la cultura, la etnia, la procedencia, el género, la elección sexual, la postura política, etc...), y constituye parte de una problemática y no de una oportunidad, como realmente es.



*Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Stiven Cumbal*



Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Gabriela Mecharcano, Isabel López

La educación artística no ha tenido una vía diferente. Pese a los ideales planteados en los lineamientos y orientaciones nacionales del MEN (1996; 2010), las prácticas pedagógicas-artísticas, en general, se implementan en las Instituciones Educativas Formales para generar espectáculos pasajeros y sin propósitos pedagógicos conscientes, fomentando la práctica mecánica y memorística de un producto; son el resultado de un estudio europeísta de la historia del arte y/o el aprendizaje unívoco de una técnica, desde modelos extranjeros, y aislados de la cultura de los estudiantes que no contribuyen al reconocimiento de su acervo cultural.

En las clases de educación artística aún se escuchan frases como: «El teatro nace en Grecia y luego viene a América...»; «la danza en Colombia la estructuran los criollos»; «la danza clásica es sublime y elaborada, la popular es burda, la indígena es básica y sin figuras compuestas»; «hay que conocer las teatralidades europeas, para poder reconocer lo que se hace aquí». Este tipo de miradas sobre el arte son ajenas a las realidades sociales, y desconocen los secretos más virtuosos de los pueblos originarios, diaspóricos y tradicionales e ignoran los saberes propios del Sur Global, tal como lo entiende Boaventura De Sousa Santos (2009).

Esta es una situación delicada, no sólo por el tiempo que pierden los estudiantes en el desarrollo de su exploración, sensibilización, aprehensión de los lenguajes artísticos y reconocimiento del acervo cultural, sino porque alimenta una sociedad del entretenimiento en el campo del *consumo ligero* (López, 2011).

Ortiz, Arias y Pedroza (2018) indican que, para configurar nuevas relaciones sociales, resulta una «urgencia educativa» generar procesos en la escuela, que estimulen el diálogo entre culturas y la construcción de nuevos saberes; que promuevan principios para la convivencia en colectividad y que reconozcan a los otros y a los diferentes acervos culturales. La calidad educativa no sólo depende de unos estándares de calidad, sino de la configuración de una comunidad a partir del reconocimiento mutuo, de las experiencias compartidas, del diálogo y del encuentro (Skliar y Larrosa, 2011).

Para la maestra Aura Hurtado (comunicación personal, 17 de noviembre de 2020), enseñar ECT en la escuela fortalece la identidad y crea un vínculo de pertenencia con el origen, el territorio, las raíces y el reconocimiento del acervo. Da resistencia, aceptación de la diferencia y, a su vez, unifica en diversidad. Tiene la función de cohesionar las comunidades, eliminar las barreras y generar espacios sociales.

«Retornar al origen» significa involucrarse con la memoria colectiva y los saberes del territorio, no quedarse repitiendo fórmulas pedagógicas o replicando maneras de enseñar. En palabras de la maestra Forgioni (comunicación personal, 27 de diciembre de 2020), el maestro debe salir de «esto fue lo que aprendí y entonces lo reproduzco, lo reproduzco y lo reproduzco», y comprender que «cuando se está en la ciudad, se olvida el origen afro o el origen indígena, entonces, ya se pasa a ser el ciudadano. Ojo, también somos de la parte del monte, de la parte donde nacen las cosas, entonces, en esas metodologías es importante que el maestro se apropie de esos saberes, ¿cómo me apropio? Pues, acercándome a ellos».

La configuración de las poblaciones que convergen en las Instituciones Educativas es muy diversa. En el aula se encuentran estudiantes con múltiples orígenes étnicos y territoriales, así como estudiantes que no saben a dónde pertenecen. Algunos han vivido todo el tiempo en la ciudad y no conocen otros lugares, otros han sido desplazados o han tenido que movilizarse de su territorio. Sin embargo, un punto en común, encontrado con frecuencia, es el bajo

contacto con el acervo cultural. Esto les deja en riesgo de desarraigo, de no pertenecer a ningún grupo social, cultural, del olvido de sus tradiciones. No se configura y/o se pierde la noción de pertenencia e identidad, llevados por un mundo globalizado y colonial que prioriza e insiste en otros mensajes (Nápoles y Córdova, 2016).

En palabras de la mayora María Pastora Sutes, de la comunidad Yanacona en Cali, quien acompañó a la comunidad educativa del Liceo en un *Día de escucha* (comunicación personal, 12 de octubre de 2015), esta situación vulnera a las generaciones urbanas:

Las personas de la ciudad crecen en las ramas, no saben dónde están sus raíces, dónde está su tronco, no tienen fuego, ni río, ni agua, ni luna. No tienen abuelos para que les hablen, no tienen padres que les enseñen los secretos de la chagra, no tienen madres que enciendan una tulpa, no tienen tías que les siembren los ombligos, no saben dónde están. A ellos yo los llamo «población vulnerable», para mí son los que merecen más protección. (Sutes, 2015)

La función de la enseñanza de las ECT es la de generar interés, reconocimiento y orgullo por las culturas. Pero, sobre todo, dar una respuesta desde las cosmogonías tradicionales y diaspóricas a las crisis que se viven como sociedad: crisis sociales, de identidad, ambientales (Flórez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020). Por medio de ellas se motiva a los estudiantes a «*al Buen Vivir en sociedad*».

Acudir a la memoria y recuperar la tradición es un derecho vital. Reconciliarse con la lógica de identidad, de cultura, de expresión desde las artes, «una memoria que tenemos derecho hacer, a recordar, a mantener porque es a partir de ella que construimos nuestra identidad, es decir, nuestra educación; lastimosamente [nuestra educación] desde las artes, sigue siendo igual, deformadora» (Ruano, comunicación personal, 27 de diciembre de 2020).

### B. *La metodología de enseñanza.*

Pese a que cada maestro define sus metodologías, se detallarán diferentes principios que podrán orientar la enseñanza de las ECT:

#### *Indagar en la fuente primaria.*

Como principio metodológico, pero también por respeto hacia la comunidad. Nada se pone, sólo por estética, en la escena, sino porque cumple, además, con la función de narrar un suceso de la vida de determinada persona o grupo. A la tradición se le indaga su origen, su significado, sus símbolos, sus movimientos, su contexto. No se basa, exclusivamente, en consultas bibliográficas, o se la inventa un creador-artista, simplemente porque se ve bonita, como lo indica la maestra Aura Hurtado (comunicación personal, 17 de noviembre de 2020). Una metodología ideal, sería abordar las ECT y el desarrollo de los lenguajes escénicos sobre las mismas: desde la tradición oral, la literatura tradicional y los cuentos de tíos y abuelos.

#### *«Persuadir el corazón» de las nuevas generaciones.*

Para los jóvenes, la tradición puede ser aburrida e «incluso [los jóvenes] discriminan la cultura por desconocimiento». Sin embargo, a través de las expresiones artísticas se logra llamar su atención, despertar el amor por la memoria, reconciliarse con ella y preguntarse, en ese momento:

“¿Mi abuelo había sido Nasa? ¿Mi abuela había sido de allá de Silvia, del Cauca? Ve, yo tengo un abuelo que es pijao, del Tolima”...empiezan a mirar que todos tenemos raíces indígenas (o negras); ya no lo ven como algo «que no, que eso pa' qué, no, ya no», sino que lo ven como valores, como algo grande y, muchos de ellos, ya se sienten orgullosos. Todos tenemos un rol, todos valemos, porque todos somos diferentes y, en la variedad de saberes, en la interacción de esos saberes, está la armonía y el equilibrio para el vivir bien legado por el Abya Yala<sup>5</sup>. (Flórez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020)

#### *Enseñar desde la conciencia y no desde la repetición.*

Una de las partes más debatidas, en la enseñanza de las ECT, es la técnica. Muchos de los referentes, tanto bibliográficos como de

<sup>5</sup> Abya Yala significa «Tierra Madura»: es el nombre que se le da a América, desde la concepción indígena, en contraposición a la etiqueta de «Nuevo Mundo» dada por la colonización.





Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Juan José Castro Cardona

fuerza viva, coinciden en que el primer paso es la imitación. El maestro Aragón (comunicación personal, 8 de noviembre de 2020) la define desde el «método mimético»: observar y replicar: «yo hago y usted copia», «hago el movimiento y usted lo trata de hacer» para impulsar el aprendizaje orgánico, por observación. Sin embargo, aclara, se debe realizar un trabajo de campo con los bailarines, sobre la realidad expresiva de la comunidad: «hay que observar cómo se mueve el campesino, cómo mira, para poder ejecutar el paso». Otro punto importante que resalta Aragón (comunicación personal, 8 de noviembre de 2020) es la relación entre el desarrollo de los niños y las exigencias de la técnica o los montajes: primero se montan rondas o juegos coreográficos y, después, danzas más estructuradas. Si el maestro no es consciente de ello puede cometer errores.

Para la maestra Hurtado (comunicación personal, 17 de noviembre de 2020), más que una imitación, se trata de una explicación corporal del movimiento: el mismo ritmo crea una postura corporal, «para generar un movimiento de cadera, el pie se levanta un poco, da el impulso». Se trata de activar la organicidad del movimiento en cada cuerpo. El maestro Ruano (comunicación personal, 27 de diciembre de 2020) indica que la técnica se va desarrollando a través de la conciencia corporal de lo cotidiano. En el *Ki'Çunxi (Kisuñi)*, por ejemplo, es el movimiento natural y común el que genera la tensión y la energía, después se aprende a manejar esa tensión y esa energía para la necesidad del actor.



*Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Johan Smith Nasner, Johan Santiago Quintero*

### ***Relación con las comunidades***

Ruano y Forgioni (comunicación personal, 27 de diciembre de 2020) han desarrollado una metodología de trabajo con las comunidades, fundamentada en escucharlas, observarlas, conocer sus pensamientos, cosmogonías, orígenes, y por encima de todo, respetarlas. Comprender que no son un «objetivo», sino unos coequiperos en el montaje. Sólo después de eso, se puede construir una propuesta escénica.

Trabajar con una comunidad, más que una intervención social, es un diálogo de saberes. Es un proceso de aprendizaje mutuo. La clave está en trabajar a partir de sus formas propias, sus pensamientos, sus procesos.

Las comunidades son espacios de aprendizaje recíprocos, donde se enseña y se aprende en horizontalidad. El maestro orienta el proceso, enseña sobre la estética, la técnica y el arte, pero aprende y enriquece su saber con los conocimientos y las formas de sus estudiantes y/o las comunidades con las que trabaja. Se alimentan mutuamente para crecer en colectivo.

### ***C. El perfil del docente y el rol de la educación superior***

Este es uno de los puntos más álgidos de este tema. Las prácticas pedagógicas-artísticas se implementan, regularmente, en las Instituciones Educativas para generar espectáculos o completar horas del plan de estudio, con el agravante

de que son asignadas a profesionales de diversos campos del saber (diferentes al arte), como los docentes de educación física, lenguaje, literatura o simplemente aficionados. Sin embargo, no es sólo un problema de formación, sino de vocación, de mirada, de enfoque metodológico, de comprender la magnitud del saber que está en sus manos y la importancia que este tiene para sus estudiantes y la comunidad.

Flórez (comunicación personal, 8 de noviembre de 2020) manifiesta que un perfil docente idóneo se caracterizaría por la audacia, por saber equiparse y seleccionar las estrategias que persuadan el interés y el corazón de los estudiantes, para que ellos «quieran conocer, se sientan orgullosos, se sientan parte de toda la riqueza cultural». Se trata de ser creativos y estratégicos para reconciliar a la sociedad con su memoria.

Para la maestra Hurtado (comunicación personal, 17 de noviembre de 2020), el docente-creador que enseñe ECT aprende de las comunidades, conoce su historia y genera creaciones escénicas con respeto. La educación superior es la encargada de enseñar estas pautas. Se pone algo en escena, no porque se ve bien, sino porque tiene un significado, una función en la historia y en la comunidad. Además, refiriéndose a la enseñanza de la técnica, indica que el maestro, que es consciente, no sólo instruye, sino que explica, contextualiza, concientiza.

Para Forgioni y Ruano (comunicación personal, 27 de diciembre de 2020) el «espíritu de indagación» es una característica indiscuti-

ble del maestro. Significa ir más allá, escudriñar, tener una postura crítica que amplíe las formas y las estructuras preconcebidas por el sistema educativo, «es una manera de no dejarse enajenar por la academia ni por los eurocentrismos» (Ruano, comunicación personal, 27 de diciembre de 2020). A su vez, permite a los estudiantes tener una mirada mucho más amplia y consciente de la realidad.

Los procesos de formación docente guían las miradas, las perspectivas, las técnicas y las didácticas de los futuros maestros, es muy importante reflexionar, de manera permanente, sobre su contenido, dinamizarlo, contextualizarlo y retroalimentarlo. En este mismo sentido, desde la educación superior se cuenta con dos oportunidades de transformación educativa: la práctica pedagógica que tienen los estudiantes (docentes en formación) y las indagaciones que realizan para la creación escénica (artistas-creadores en formación). Orientarla desde las pautas mencionadas (la crítica, la indagación, el respeto, la conciencia) es un acierto inminente. Sin embargo, no siempre se le da la orientación pertinente. En palabras de la maestra Forgioni

No todas las universidades hacen ese trabajo, real, que te lleve a vivir y a sentir qué es una expresión, partiendo de lo tradicional, partiendo de la oralidad, partiendo de la danza propia, ¿sí?, eso no se hace, sino que es todo a través del documento escrito o el documento audiovisual, pero, no es lo mismo cuando tú vas a la comunidad directamente y te empapas con el tata, con el afro viejo...

Allí es donde vamos a hacer cimientos en lo político, en lo organizativo, en lo social, aún en lo productivo. (Forgioni, comunicación personal, 2020)

### **Análisis y consideraciones**

Enseñar ECT en la educación formal es un proyecto político, una postura social y comunitaria. Permite que se construya en la escuela una valoración de los saberes ancestrales, tradicionales y populares. Un elemento clave en la formación académica de las nuevas generaciones.

La educación artística está llamada a trabajar desde la sensibilización, reflexión y creación sobre las ECT para salvaguardarlas, para formar a los estudiantes y para transformar la escuela. También para propiciar un diálogo entre saberes. El arte, la técnica, el pensamiento y la cultura que se ha desarrollado en las comunidades tradicionales es parte de la multiversalidad de la historia y debe reconocerse.

Una metodología ideal para la enseñanza de las ECT comprende la indagación, la postura crítica, la vinculación con el contexto, el espíritu de aprendizaje, la co-creación y validación con la misma comunidad.

El docente que trabaje y enseñe de manera idónea las ECT se caracteriza por ser un indagador que busca información de contexto en todas las fuentes, especialmente en las fuentes primarias: los territorios y las comunidades. A su vez, impulsa a sus estudiantes a hacerlo, inda-

gar en sus propias formas, sin repetir fórmulas o «casarse» con estrategias académicas. Es un ser sensible y perceptivo con el entorno, mantiene vivo el conocimiento. Es un aprendiz y admirador de la tradición, dialoga con los saberes, en lugar de compararlos o invisibilizarlos.

Su trabajo se centra en despertar el interés de los estudiantes e invitarlos al goce, con el uso de herramientas que les enamoren, a ellos y a la comunidad, de los saberes culturales tradicionales. Instruir en la técnica de manera orgánica y adecuada al contexto y a las particularidades de desarrollo de sus estudiantes y concientizar el reconocimiento de la historia y los saberes de los pueblos a través de los lenguajes artísticos: el movimiento, la palabra, el sonido, la imagen y el ritmo.

Para permitir este perfil, el rol de la educación superior tiene un factor determinante en tres aspectos: En primer lugar la resignificación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del arte y de las ECT, en segundo lugar el reconocimiento de los saberes tradicionales de los territorios en los procesos de formación y por último, el respeto por los procesos creativos populares y comunitarios que se encuentran en las aulas y los territorios.

Esto implica, por ejemplo, que las prácticas pedagógicas que se orientan desde los procesos de formación superior se basen en un principio indubitable: El aprendizaje mutuo. Especialmente las prácticas orientadas en comunidades étnicas, sociales o diversas, requieren una conversación horizontal de saberes, un





*Autor: Leonardo Linares  
En la foto: Yisell Oriana Díaz, Gabriela Cogollo*

proceso de reconocimiento, indagación y creación colectiva donde se eviten a todo costo, las intervenciones verticales, fugaces y ajenas que no buscan procesos sino productos.

Una dinámica permanente de crítica-reflexión-transformación de la educación permitirá que se reconozcan nuevas didácticas del arte en la escuela, otras historias, otras expresiones escénicas, otras técnicas; otras formas de ser, de hacer y de vivir en el mundo. En esta dinámica, los saberes de los pueblos tradicionales, nativos y diaspóricos tendrán cabida en el diálogo académico, permitirán procesos educativos conscientes y respetuosos de las identidades culturales, así como ampliarán la visión que se tiene sobre el mundo y sobre las artes.

## Referencias

- Abadía, G. (1970). Compendio general del folklore colombiano. *Revista Colombiana de Folklor, II*, 4-14.
- Amaya, N. (2016). Aspectos que configuran un proceso de investigación-creación. En F. d. ASAB, *Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos*. 9 - 12). Dirección Sección de Publicaciones.
- Ascoba. (2005). ¿Qué es para nosotros el territorio? *Selva y Río*, 2.
- Cardona, M. (2009). El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: anotaciones históricas sobre su desarrollo. *Rhec*, 12, 105-122.
- Castillo, S. (2016). Algunas reflexiones sobre investigación-creación. En F. d. ASAB, *Diálogos sobre investigación creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos*. 17 - 27. Dirección Sección de Publicaciones.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Los cuerpos dóciles*. En M. Foucault, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, 139 - 174. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- García, K. (2015). La danza folclórica en Bogotá: Cavilando reflexiones. *Revista Calle 14*, 10, 16 / mayo - agosto, 33- 39.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Gómez Nadal, P. (2017). *Indios, Negros y otros indeseables*. Ediciones Abya Yala.
- López, J. S. (2011). SOCIEDAD DEL ENTRETENIMIENTO: Construcción socio-histórica, definición y caracterización de las industrias que pertenecen a este sector. *Revista Luciérnaga* (3), 6-16.
- Lunetas, T. (2018, 28 de agosto). ¿Cómo hablar de política con los niños? <https://believe.earth/es/como-hablar-de-politica-con-los-ninos/>



- Marín Becerra, L. A. (Dirección). (2021). *Entrevista realizada a la Maestra Aura Hurtado* [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=JOYnfk8mIGM>
- Marín Becerra, L. A. (Dirección). (2021). *Entrevista realizada al maestro William Ruano y la Maestra Carolina Forgioni* [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=3XVU2UqKYW8>
- Marín Becerra, L. A. (Dirección). (2021). *Entrevista realizada al Maestro Eddy Edgar Flórez* [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=zAjVG1MsNiU>
- Marín Becerra, L. A. (Dirección). (2021). *Entrevista realizada al Maestro Rafael Aragón* [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=24tX9IziLKQ>
- Marulanda, O. (1973). *Folklore y cultura general*. Instituto Popular De Cultura.
- Mayor, S. (2016). *Minga agraria y popular: el masivo paro campesino de Colombia*. Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales. (3 de enero de 2021) <http://olca.cl/articulo/nota.php?id=106314>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares de educación artística*.
- Ministerio de Educación Nacional, Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. (2010). *Documento 16 Orientaciones pedagógicas para la educación artística*.
- Nápoles-Robles, E., y Córdova-Martínez, C. (2016). Educación, identidad y cultura popular tradicional en preuniversitario. *EduSol*, 16 (57), 14 - 29.
- OMPI. (2006). *Folleto I Propiedad Intelectual y expresiones culturales tradicionales o folclore*. S.D.
- Ortiz, A., Arias, M. I., y Pedroza, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Unimagdalena.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Del Signo.
- Partido de la Revolución. (2012). *Abya Yala: Una visión indígena*. Colectivo de autores.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. *Homosapiens*. FLACSO.
- Vicenci, A. d. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 41- 46.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya Yala .
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica*, 96. Uchile.

# LOS PRÍNCIPES DE LA MEDIOCRIDAD:

## UN LEGADO MÁS GRANDE QUE EL DE JAIME GARZÓN

THE PRINCES OF THE MEDIOCRITY: A  
LEGACY GREATER THAN THAT OF JAIME  
GARZÓN

*Valentina Sarria Ospina*

Correo electrónico:  
[vsarria6241@bellasartes.edu.co](mailto:vsarria6241@bellasartes.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0003-4390-6825>

*Valentina Sarria Ospina es una estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle. Aunque nació en la ciudad de Bogotá en el año 1999, toda su vida ha vivido en Cali. Actualmente pertenece al Colectivo Teatral Útopía.*



## Resumen

Las siguientes páginas contienen una reflexión, de mediana extensión, sobre la serie colombiana de los 90, llamada El siguiente programa (1997-2000), protagonizado por Martín Guillermo de Francisco Baquero y Santiago José Moure Erazo, dos presentadores colombianos que, a través del humor, la sátira y la burla, cuestionan los paradigmas y referentes de la identidad nacional, criticando los comportamientos comunes y más arraigados de la cultura popular y no popular. Francisco y Moure arremeten contra la cultura nacional en todas sus dimensiones, desde la vida cotidiana, la moral, la sexualidad y el «arte», no dejando ningún cabo suelto que pueda ser abordado y replanteado. En la reflexión encontraremos las razones puntuales del porqué este producto nacional tiene diferentes valores, que van desde lo social hasta lo funcional.

**Palabras clave:** El siguiente programa, sátira, animación, irreverencia

## Abstract

The following pages contain a reflection, of medium length, on the Colombian series of the 90's called El siguiente programa (1997-2000), starring Martín Guillermo de Francisco Baquero and Santiago José Moure Erazo, two Colombian presenters who, through humor, satire and mockery, question the paradigms and referents of national identity, criticizing the most common and deep-rooted behaviors of popular and non-popular culture. Francisco and Moure attack national culture in all its dimensions, from daily life, morality, sexuality and "art", leaving no loose end that can be addressed and reconsidered. In the reflection we will find the specific reasons why this national product has different values, ranging from the social to the functional.

**Keywords:** El siguiente programa, satire, animation, irreverence

## Introducción

El presente texto es una reflexión sobre la serie animada de televisión colombiana *El siguiente programa*, cuyo primer episodio fue emitido en el año 1997. Protagonizada por dos personajes, relativamente jóvenes, cuya única gracia (dicen ellos mismos en su constante discurso autorreferencial), es criticar todo lo que sucede y conforma este territorio, que dice ser un país llamado Colombia.

*Ilustración 1.*  
*El siguiente programa.*



<https://cartelurbano.com/historias/el-siguiente-programa-animacion-colombia-santiago-moure-martin-de-francisco>

El guión tiene un tono burlesco y satírico: es inevitable que esto aflore cuando se observa el país que habitamos, que poco o nada ha cambiado con respecto a esa Colombia que De Francisco y Moure nos retratan de forma dan-

tesca, pero acertada. Resulta cómodo elaborar una interpretación, de dicho programa, como un contenido realizado para el mero entretenimiento, que nos hace reír cuando nos dice que «somos unos iguazos» y que «ojalá nos coma el marrano», pero el sentido del programa va mucho más allá del humor fácil.

Culturalmente, y hablando de forma general, tenemos una cosmovisión de nuestro país que funciona como placebo para todo el horror y barbarie que se vive, día a día. Todos hemos escuchado alguna vez: «Somos el mejor vivero del mundo»; «En Colombia vive la gente más alegre del mundo», etc. Y, aparte de eso, a las ciudades principales se les apoda con términos sosos como «La Ciudad de la Eterna Primavera», «La Heroica», entre otros. A Santiago De Cali la llaman «La Sucursal del Cielo» (¿será porque, rapidito, te mandan pa' allá?). La Ilustración 2 muestra el número de homicidios en las ciudades más afectadas: la Sucursal del Cielo estuvo en primer lugar en el 2019.

*Ilustración 2.*  
*Tasas de homicidios en las principales ciudades colombianas.*



19 de marzo de 2020. [https://img.lalr.co/cms/2020/03/18172343/Asuntos\\_Homicidios\\_720.jpg?size=sm](https://img.lalr.co/cms/2020/03/18172343/Asuntos_Homicidios_720.jpg?size=sm)

Entonces, ¿con qué moral se pronuncian frases como las antes mencionadas, cuando en realidad, podría decirse, que vivimos en un moridero?

Aquí es donde entra *El siguiente programa* que, sin filtros ni eufemismos, muestra una Bogotá en caos —se habla de Bogotá porque es la ciudad donde viven los personajes, aunque presente al resto del país—, donde el ciudadano de a pie vive en un constante infierno, pero cuya cultura y cosmovisión, pasivas y conformes, le conminan a ver su realidad como algo cotidiano y normal, hasta el punto de vivir con alegría e indiferencia. Los personajes interpretados por De Francisco y Moure se muestran como precursores de una «contracultura colombiana», que no lloriquea cuando escucha *Colombia Tierra Querida*; una cultura, sin dios ni patria, que permite ver la realidad del país desde un punto de vista menos emotivo y más racional. Esta contracultura no es inexistente, pues somos un número considerable de personas que compartimos ideas similares.

### ***País de «iguazos»: la cotidiana violencia en Colombia***

En la serie se usa el término «iguzo» para referirse a hombres, de clases populares, con actitudes violentas y pocos modales, que refieren el supuesto comportamiento agresivo del hombre primitivo.

Este tópico es uno de lo más satirizados por nuestros dos personajes pues, como bien sabemos, Colombia no solo ha sido el lugar de

un conflicto armado que por más de cincuenta años se ha llevado la vida de cientos de soldados, guerrilleros y paramilitares, sino de otras problemáticas como la violencia intrafamiliar y la delincuencia común, que son parte de los noticiarios día a día. Y, sin embargo, la violencia colombiana no solo está presente en lo previamente planteado, sino que también cuando se habla de la resolución de conflictos, o simples discusiones que surgen en determinados momentos. Esto no responde, únicamente, al pasado, sino también del presente, pues la intolerancia sigue latente en nuestra cultura. Por ejemplo, el lunes 28 de enero del 2019, un conductor del Sistema Integrado de Transporte de Bogotá (SITP) arremetió contra otro conductor de una camioneta, tras un pequeño choque entre los dos. De acuerdo con cifras de medicina legal, en el 2018 se reportaron 88 casos de lesiones interpersonales que involucraron a conductores del transporte público.

No es una exageración cuando encontramos personajes de la serie, con actitudes violentas y primitivas, que «ofrecen machete» a todo aquel que se le atreviese. Pues, de hecho, es en conductores de transporte público en quienes más se evidencia este tipo de comportamientos. Pero, ¿por qué?

Según María Clara Arboleda, psicóloga de la Universidad de los Andes (Redacción El Tiempo, 1995), este fenómeno se debe a la tensión provocada por el tráfico pesado y la actitud de peatones y pasajeros.

Por su parte, el sicólogo Alfonso Sánchez Quintero (Redacción El Tiempo, 1995), nos brinda cinco razones:

1. El síndrome de violencia que afecta al país desde hace varias décadas.
2. La falta de cultura y solidaridad.
3. La indisciplina social ciudadana.
4. La inversión de valores, que conmina a perder el respeto por el derecho de los demás, inclusive a la vida.
5. El egoísmo y la avidez por el dinero y el poder para imponer a los demás sus propias leyes.

Todas estas razones justifican el fenómeno que ocurre con los conductores, y también, del fenómeno violento, en general.

¿Será, esta exacerbada violencia, una expresión asociada a nuestra exacerbada alegría?

### ***Pan y circo***

La farándula colombiana y los chismes son algunos de los tantos distractores del colombiano promedio pues, constantemente, somos bombardeados por información irrelevante, que, si bien no es productiva, sí que es llamativa. Y, por supuesto, «los ídolos de barro», que son objetos de deseo y admiración, no están exentos de la aguda crítica de los comandantes del «Ejército de la verdad». Es interesante cómo, personas aparentemente perfectas y glamurosas, son burladas como unos colombianos más, pues reflejan nuestras carencias, idiosincrasia e inclu-

so ignorancia. En ese caso, ¿por qué será que las personas se interesan tanto en semejantes personajes?

Probablemente porque, justamente, parece que nuestro es no pensar, en no ser conscientes de las desgracias que, día a día, ocurren en el país. Es preferible estar en el plano de la fantasía, del opio y la indiferencia.

### ***Corrupción***

«¡Buenos días, país corrupto!». Este es el típico saludo matutino del programa de radio realizado por De Francisco y Moure; palabras, para nada vacías, que revelan una dolorosa verdad que puede ser el origen de todos nuestros males. Nuestro país ha sido gobernado por corruptos hasta el sol de hoy. Basta encender la televisión para conocer quince nuevos casos de corrupción que, aun siendo de altísima gravedad, no generan más que una indignación pasajera que morirá con la siguiente sección de farándula. Nuestra cultura tiene fuertes raíces en el egoísmo, la trampa y el «quite, que aquí voy yo», pues no solo muchos de los dirigentes del país tienen este «mal hábito», sino que gran parte de nuestro entorno está contaminado con ideas que promueven la «viveza» y subestiman y desvalorizan principios como la honestidad, la rectitud y la honradez.

¿Cuántas veces nos hemos colado en una fila para no perder nuestro tiempo? ¿Cuántas veces hemos falsificado documentos y hemos dado información incorrecta? ¿Cuántas veces hemos sido testigos y partícipes silenciosos de la sobrefacturación?



Sin embargo, estas cotidianidades pasan a ser irrelevantes, simplemente nimiedades, al lado de grandes desfalcos al Estado, de robos millonarios del presupuesto de la nación, de asesinatos extrajudiciales que conducen a beneficios económicos y laborales. No solo los gobernantes, sino el Estado, y cada institución que lo conforma, están corroídos por ese moho infeccioso que es la corrupción.

En el 2020 la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) desenterró 71 cuerpos en el municipio de Dabeiba, para confirmar, tiempo después, que se trataba de «falsos positivos» (Romero, 2020). Entre los cuerpos hallados se encontraba el de un menor de edad. No son pues, los falsos positivos, hechos aislados de la corrupción, pues estas ejecuciones tenían como objetivo estadístico aumentar el número de bajas de los enemigos del Estado y obtener recompensas monetarias, además de ciertos privilegios personales (como permisos, etc.). Los falsos positivos no fueron montajes directamente relacionados con los soldados rasos (muchos de ellos aseguraron haber sido presionados para cometer el acto final de disparar), sino que involucran a los altos mandos militares que dieron las órdenes y que, seguramente, obtuvieron los premios más gordos.

La pregunta, entonces, sería: ¿es tanta nuestra plasticidad, moral y ética, que somos capaces de, incluso, asesinar inocentes para obtener lo que queremos, de la forma más fácil? En teoría, las bajas eran las obtenidas en combate, pero, con el fin de elevar la cifra, fueron capaces de aprovechar las necesidades de jóvenes humildes, y engañarlos para atraerlos a una trampa,

que los conduciría a una fosa, sin fondo, de la que nunca saldrían.

Bueno, la fuerza pública ha demostrado no ser la institución más idónea como paradigma de transparencia, pero seguro nuestros más altos magistrados y la corte constitucional de nuestro país, al ser los encargados de la suprema justicia, son organismos de distinto talante... pensaría uno, ¿no?

Pues no: la Fiscalía descubrió, tiempo atrás, que magistrados de alto nivel hacían parte de una organización criminal: consistía en hacer usos de sus facultades judiciales para alterar procesos, de ciertos personajes, en la corte. Dichos personajes pagaban cuantiosas sumas de dinero a estos magistrados para retrasar sus procesos, alterar evidencias, uso de medios de comunicación para manipular la opinión pública, etc. Dentro de los involucrados se encuentra el fiscal «anticorrupción» Luis Gustavo Moreno Rivera, que irónico, ¿no?

Precisamente, de todo lo absurdo que ocurre en nuestro país se ocupa nuestro «Ejército de la verdad», que nos muestra a una Colombia animada, pero sustancialmente igual al país que habitamos.

El par de ejemplos que han sido mencionados hacen parte de los cientos y cientos que hay en cada institución, y demuestran que la ética y el honor no son parte de nuestra cultura más insigne.

Según el académico estadounidense Robert Klitgaard, en su artículo *Contra la corrupción*, este flagelo tiende a sistematizarse y generalizarse en países subdesarrollados por la falta de oportunidades y la pobreza económica que los contiene. Esta problemática casi que empuja —en algunos casos— a los ciudadanos a cometer actos no éticos, por la seguridad que brinda los beneficios a obtener. La motivación para obtener ingresos es sumamente fuerte, exacerbada por la pobreza y los reducidos y decrecientes sueldos de la administración pública. Además, en los países en desarrollo hay riesgos de todo tipo (enfermedades, accidentes y desempleo) y la población suele carecer de los numerosos mecanismos de distribución de los riesgos (incluidos los seguros y un mercado laboral bien desarrollado) que tienen los países más prósperos (Klitgaard, 2000).

Por supuesto, hay razones de enorme profundidad que explican el porqué de esta situación y *El siguiente programa* no es indiferente ante ello. En el capítulo *Políticamente correcto*, la narrativa recorre diferentes situaciones, cuya razón de ser es explicada por los dos locutores. En este episodio se presentan distintos escenarios que recrean desde un robo en las calles, hasta un gran desfalco estatal, siendo De Francisco y Moure testigos de la gran cadena criminal que empieza, desde lo más cotidiano y visible, hasta lo más oculto y voraz.

Por lo ya expuesto, principalmente, *El siguiente programa* tiene un valor funcional de gran magnitud, que va más allá del entretenimiento, pues cada capítulo lleva a la reflexión

del espectador ante el acontecer nacional; con su manera cruda, performativa y llena de sátira, no deja indiferente a nadie, esté o no de acuerdo con la postura de los creadores. Propone temas sensibles como las actividades de la guerrilla, de los paramilitares, la delincuencia común y mediocridad, entre otros.

Nuestra cosmovisión puede ser notablemente ampliada por estos dos creadores, pues va en contracorriente con la autoimagen que los medios tradicionales y nacionales nos quieren vender.

### **¿Y qué tiene qué ver Jaime?**

Cuando en Colombia se relacionan la comedia con la conciencia social y política, el referente más popular y celebrado es el ya fallecido Jaime Garzón quien, con su gran carisma y mordaz humor, expuso gran parte el lado oscuro del país. No obstante, considero importante recordar y aplaudir aquel gran programa de animación, *El siguiente programa*, que hizo reír, durante varios años, a un público que podía verse reflejado en cada historia desarrollada durante sus 113 capítulos.

El título de esta reflexión afirma que la importancia del trabajo realizado por De Francisco y Moure (teatrero, entre otras cosas) es superior a la del extinto Jaime Garzón. Sin embargo, esta aseveración no pretende sentar una verdad, sino otorgarle el valor que merecen, tanto esta serie animada de televisión como sus dos creadores, ya que, en cuanto a la importancia que han tenido sus denuncias desde el forma-



to del humor audiovisual, ha sido subestimada y poco evaluada. Desde lo personal pienso que *El siguiente programa* se convirtió en un legado que seguirá vigente por muchos años más y, en el peor de los casos, por siempre.

Sea como fuere, «El ejército de la verdad», a diferencia de Jaime Garzón, sigue vivo, y su voz aún se escucha, al menos dentro de esa contracultura que piensa que el humor es un instrumento de gran fuerza para evidenciar lo que, en el fondo, no deseamos oír.

### Consideración final

Es necesario reevaluar la importancia de *El siguiente programa* pues, aun siendo un programa creado hace muchos años, se caracteriza por su vigencia, pues la gran mayoría de las situaciones y acontecimientos de los capítulos siguen ocurriendo en la actualidad, siendo el año 2021.

Reconocer los distintos valores de contenidos audiovisuales como *El siguiente programa* contribuye al fomento de la crítica, y a no temer de hablar de nuestro contexto y cultura. De hecho, la misión del artista colombiano, desde el teatrero hasta el animador, no puede estar exenta de generar reflexión y conciencia de nuestro propio entorno.

### Referencias

- Alvarado, A. (07 de junio 2018). Cuatro claves para entender el cartel de la toga. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/que-fue-el-cartel-de-la-toga-y-quienes-son-los-investigados-227456>
- Klitgaard, R. (1998). Contra la corrupción. *Finanzas y Desarrollo*, 2, 5.
- Redacción El Tiempo. (23 de junio de 1995). Por qué tan agresivos, los conductores. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-350938>
- Romero, L. (21 de noviembre de 2020). Los cuerpos hallados por la JEP en Dabeiba sí eran víctimas de falsos positivos. *El espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/jep-y-desaparecidos/los-cuerpos-hallados-por-la-jep-en-dabeiba-si-eran-victimas-de-falsos-positivos-article/>

# ANÁLISIS Y REFLEXIONES PARA EL TEATRO DE TÍTERES

## VIVIR PARA EL TEATRO SE PUEDE

ANALYSIS AND REFLECTIONS ABOUT  
PUPPET THEATER—YOU CAN LIVE FROM  
THEATER

Jorge Eliécer Rojas

[arteshgatonegro@gmail.com](mailto:arteshgatonegro@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0373-0418>

*Titiritero y gestor cultural del municipio de Palmira – Valle del Cauca. Durante quince años ha realizado su labor artística en distintos grupos artísticos de la ciudad, que le ha permitido desempeñarse como desarrollador y director de distintos proyectos socioculturales, dentro de la Corporación Artes Gato Negro. En el 2019 fue Ganador de una Beca de Profesionalización, auspiciada por la Gobernación del Valle del Cauca, en la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes Institución Universitaria del Valle, Cali. Asimismo, ha realizado más de seis obras de teatro de títeres; ha sido creador, escritor y gestor de varios proyectos con incidencia social, de los cuales se destacan El Ciclo Libro, El Callejón del Arte y Entre Hilos: Talleres para titiriteros y no Titiriteros.*



## Resumen

El presente documento pretende reflexionar sobre los procesos creativos basados en el concepto de la «ruptura» como método de creación colectiva, en el teatro de títeres de la Corporación Artes Gato Negro. Dentro de este documento también se dará cuenta de las distintas etapas del proceso de dirección y entrenamiento de los actores-titiriteros a la hora de desarrollar un montaje de teatro de títeres dentro de dicha Corporación.

**Palabras Clave:** ruptura, creación, teatro de títeres, creación colectiva

## Abstract

This paper aims to reflect on the creative processes based on the concept of «rupture» as a method of collective creation in the puppet theater of the Corporación Artes Gato Negro. Within this document, will also account the different stages of the process of direction and training of the actors-puppeteers when developing a puppet theater production within the Corporation will also be described.

**Key Words:** rupture, creation, puppet theater, collective creation

## Introducción

Esta reflexión «titiritera» nace del proceso de sistematización realizado para el trabajo de grado con miras a la obtención del título de Licenciado en Artes Escénicas, de la Beca de profesionalización auspiciada por la Gobernación del Valle del Cauca, en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, Cali, 2019. Hace parte del quinto capítulo del trabajo de grado, denominado *La ruptura como método de creación en el teatro de títeres*, que intenta mostrar y exponer el concepto de «ruptura metodológica», que se entiende como un acto de retroalimentación constante, donde lo aprendido previamente puede ser modificado y, así, ver las múltiples posibilidades para solucionar una pregunta o problema.

Según Cortez y Martínez (1995):

Las rupturas procedimentales surgen como un proceso del conocimiento que obliga a concebir el conocimiento mismo no sólo como la historia del progreso científico sino también como una sucesión de cortes o «saltos» (epistemológicos), en los que la fase posterior supone una negación, crítica o superación de los errores de la fase anterior (s.f.)

Por lo tanto, el concepto de «ruptura» permite abrir puertas hacia lo que significa la realización del teatro de títeres, y cómo un grupo de titiriteros puede abordar sus ideas y retos teatrales; de ahí la importancia de consignar, no sólo una reflexión, sino un punto de partida para

2018. *El Abuelo*, personaje de la obra de títeres de dedo.  
Bajo la imagen: *El Pastorcito Mentiroso*.  
Nota. Autor: UrbanArte Corporación Cultural – Basar Cultural



la planeación y creación titiritera, permitiendo aportar a los procesos investigativos de los distintos grupos de teatro de títeres de Palmira.

Esta reflexión, pretende exhortar e incentivar a los distintos grupos titiriteros de Palmira, y de Colombia, a sistematizar sus memorias y experiencias, así como sus formas de hacer arte, ya que son únicas y responden a un contexto de formación y de proceder sobre el quehacer titiritero particular de cada grupo. En ese sentido, esta sistematización se abordó desde una metodología hermenéutica, enmarcada dentro de la línea de creación teatral, teniendo como enfoque la creación en el teatro de títeres.

Para el desarrollo de este documento se tuvieron en cuenta distintos autores, que fortalecieron los conceptos y temas como la ruptura, la creación colectiva y el teatro de títeres. Para abordar el concepto de «ruptura» se citó a Antonio Martínez Riu y Jordi Cortés Morató, y su libro *Diccionario de Filosofía* (1996). Asimismo, para el concepto de «creación colectiva» se citó al Enrique Buenaventura y el Teatro Experimental de Cali (TEC) con su libro *Esquema general del método de trabajo colectivo del Teatro Experimental de Cali* (2005); Santiago García y el Teatro La Candelaria, con su libro *Teoría y Práctica del Teatro*, vol. II (2002) y a Patrice Pavis y su *Diccionario del Teatro: Dramaturgia, Estética, Semiología*, Tomo II (1996). Por último, para el concepto de «teatro de títeres» se citaron a Rafael Cursi y su libro *De los Objetos y Otras Manipulaciones Titiriteras* (2011); Valentina Raposo y su tesis doctoral en artes escénicas *Más Allá del Teatro de Títeres* (2004), y la Revista *Diplomado*

*en Dirección de Arte para Teatro de Títeres – Ponencias y memorias* – (2016) de la agrupación Hilos Mágicos de Bogotá D.C.

Este proceso reflexivo brindó una serie de aportes a los procesos de creación de la Corporación Artes Gato Negro y a Jorge Eliécer Rojas, como sistematizador de la experiencia. Los aportes, que fueron fundamentalmente tres, permitirán ver los resultados logrados desde el 2009 hasta el 2021.

- Ruptura grupal.
- Ruptura personal.
- Rupturaprocedimental.

### ***Ruptura grupal***

Se podría decir que, cada encuentro entre los integrantes de la Corporación ha permitido cambiar las formas de hacer e idear el teatro, permitiendo generar un constante aprendizaje. Sin duda alguna, se podría decir que la idea inicial de grupo cambió sustancialmente; esta reflexión y sistematización evidenció tres de estos cambios grupales:

### ***Primera ruptura metodológica grupal - Grupo sin director***

El grupo, en sus inicios, se planteó no tener un director de escena; esto respondía a unas necesidades puntuales entre las que se destacan:

1. la interpretación, de aquel entonces, sobre lo que significaba el Método de la creación colectiva para la Corporación Artes Gato Negro;

2. el acercamiento a las ideas de izquierda partidista y social, y
3. la falta de conocimiento o de organización de las ideas escénicas.

Estas tres causas lo llevaron a definirse como un grupo que carecía de un rol de dirección escénica, pero permitió encontrar respuestas sobre estas tres iniciativas o lógicas grupales.

En ese sentido, la interpretación de la creación colectiva reveló su importancia, en primera medida, desde del estudio de los contextos y de las teorías o ideas que se pretendían realizar, puesto que sin estas claridades no se podrían llevar a cabo una idea o un proceso colectivo; si no se juega con unas mínimas reglas o información no se puede generar una creación

colectiva. Además de esto, el concepto de creación colectiva evidenció el concepto de ruptura ya que, cada obra, cada ensayo, muestra otros puntos de partida, otras oportunidades para abordar los montajes o, como ya lo mencionaba el maestro Santiago García y el teatro La Candelaria en su libro *Teoría y Práctica del Teatro, Volumen II*, “El énfasis de nuestra reflexión no se ocupa tanto de las piezas, como dramaturgia, sino de los procesos en los cuales los métodos cambian de una obra a otra” (García, 2002, p. 111).

Desde una postura ideológica, se entendió que una cosa es la visión política de izquierda y sus compromisos, y otra la visión de grupo, ya que algunos integrantes difieren sobre determinadas posturas o ideas de organizaciones

*Bajo la imagen: Jorge Eliécer Rojas personaje Juan Matachín, obra, La Carreta de Pombo.  
Nota. Autor: Festival de teatro de Chinchina – Caldas.*



lineales y jerárquicas; no obstante, la Corporación no ve con malos ojos los grupos o las ideas que pretenden reivindicar un movimiento o una situación social o política, mediante su organización grupal, conceptual y artística.

Por último, se reflexionó sobre el estudio y la constante formación metodológica sobre la dirección escénica, lo que llevó a replantear dicho concepto, en la práctica. Este abordaje mostró que el director no es un *dictador*, que lo hace y lo sabe todo; más bien, funge como el conciliador de conceptos e ideas escénicas; es el primer espectador, es quien reflexiona y debate sus ideas con las de los actores o titiriteros, no por terquedad, sino por la necesidad de encontrar un acuerdo grupal para las conclusiones derivadas de los trabajos de mesa y así lograr la mejor ruta para el montaje dentro del proceso de creación.

No se debe olvidar que el teatro de títeres se fundamenta, de igual forma, en el concepto de «distanciamiento entre el títere y actor»: los títeres son los protagonistas, ya que son a ellos a quien el público desea ver; si los títeres se diseñan e interpretan adecuadamente, el proceso de dirección y actuación tendrá buenos frutos; por ende, la importancia del entrenamiento titiritero propicio y acertado, donde se trabajen las virtudes escénicas y falencias emocionales de cada integrante o participante de la puesta en escena, desde una visión general, permite a la dirección la comunión entre las ideas y la realización de las ideas.

## ***Segunda ruptura metodológica grupal: El actor títere, el centro de todo***

Esta segunda etapa, o momento metodológico, condujo a los integrantes de la Corporación a ocuparse del asunto de la dirección, ya que, al comprender que es en el títere en quien se centran todas las miradas, se descubre la magnitud del asunto y, como respuesta a estos descubrimientos, nos centramos en el entrenamiento físico, intelectual y procedimental de los integrantes y titiriteros de la Corporación.

Para lograr el proceso de dirección, se considera importante que se brinden distintas herramientas para permitir al actor o al titiritero ser su propio director, de tal forma que pueda generar secuencias en las que se pongan a prueba sus ideas y conceptos, dentro de la creación de una obra. Estas acciones se han llevado a cabo dentro de la Corporación, teniendo como objetivo central cuatro órbitas:

### ***Órbita del entrenamiento físico y filosófico***

En ella, se determinan los siguientes procesos:

#### ***Procesos físicos***

- Ejercicios físicos y el juego escénico.
- Resistencia y fuerza física.
- Posturas para la animación titiritera.
- Ejes corporales y segmentación del cuerpo.

### ***Procesos filosóficos***

- Fundamentos históricos del trabajo con títeres.
- Entendimiento de las técnicas titiriteras.
- Análisis y aplicación de los conceptos de animación y manipulación.
- El actor titiritero, creador y gestor.
- La imagen como detonador del proceso dramático del teatro de títeres.

### ***Órbita de la construcción***

- Nociones y fundamentos de artes plásticas, fotografía y cine.
- Entendimiento y transformación de los materiales en títeres.
- Escultura titiritera.
- Atrezzo y pulimento de los materiales.
- Trabajo con la madera – cuerpos, articulaciones y mandos titiriteros.
- Pintura y embellecimientos de los títeres.
- Vestuarios y confesiones.
- Armado o hilado de los títeres.

### ***Órbita de dirección escénica***

- Trabajo de mesa.
- Trabajo dramático.
- Elaboración de escenas.
- Ritmo y tiempo.
- Fundamentos para la creación del personaje.
- Cronograma de montaje.

### ***Órbita de interpretación y montaje***

- Proceso de montaje.
- Interpretación de simbolismos y metáforas titiriteras.
- Interpretación de los textos y las acciones dramáticas titiriteras.
- Relaciones entre personajes titiriteros.
- Ensayos específicos y generales.
- Ensayos con público titiritero.

A grandes rasgos, se considera que este es un proceso por el cual todo actor-titiritero debe pasar dentro de la Corporación, ya que permite ampliar los múltiples abordajes y visiones de un discurso escénico, conllevando a la retroalimentación entre todos los participantes, y es posible, ya que todos han gozado de la misma formación.

### ***Tercera ruptura metodológica grupal – El director de escena son todos y uno***

Al igual que en todos los grupos, la Corporación Artes Gato Negro ha tenido fracturas grupales, que han llevado a rectificar y a reconsiderar las formas de abordar cada proceso. En la etapa actual del grupo (2021), aunque no se cuenta aún con una estructura artística precisa; no obstante, se cuenta con una estructura administrativa robustecida, que cuenta con aliados y apoyo de personas, espacios y otros grupos, lo cual conlleva a replantear la visión de director de escena, ya que, al no haber un grupo artístico de planta, se han creado estrategias flexibles para posibilitar las actividades de dirección de los artistas invitados, o los titiriteros que apoyan algunos de los montajes de la Corporación.





Bajo la imagen: Marioneta Thomas, personaje de la obra *Misérias*.  
Nota. Autor: Gustavo Forero.

No obstante, lo que pudiera parecer negativo en un proceso normal de otra agrupación, a nosotros nos ha permitido dar más claridad y enfoque a los procesos de dirección escénica o, al menos, para las lógicas de la Corporación y, más puntualmente, sobre la dirección escénica titiritera.

Así pues, cada etapa ha traído sus frutos y dificultades, pero también ha permitido desarrollar dinámicas metodológicas para el entrenamiento permanente del actor, así como de los actores invitados. Esta nueva metodología de dirección cíclica genera puntos de encuentro o, como se ha denominado, «órbitas de dirección». Cada órbita permite la realización de ejercicios y micro-procesos formativos a los nuevos actores e invitados a un montaje; se genera, de esta forma, un mismo nivel escénico con todos los que participan de un proceso de puesta en escena. Estos puntos de encuentro se centran en el manejo de la respiración, el cuerpo, la tras esce-

na y la animación titiritera, bajo estos preceptos se generan los diferentes ejercicios.

La ruptura metodológica grupal ha llevado a comprender la importancia de generar un proceso directivo dentro de los grupos, neutralizando las visiones del director *dictador* y la del caos escénico, donde todos hablan sin tener unidad conceptual, para lograr, en pocas palabras, encontrar el «equilibrio de la escena».

### ***Ruptura personal***

Resulta, de gran complejidad, describir en un documento todo lo relativo al universo emocional que conlleva hacer teatro de títeres, algo que, en muchos casos, no entiende de métrica, de Normas APA o de conceptos técnicos, y es la experiencia personal: cada evento vivido es una ruptura, es un nuevo amanecer, cada vez que un integrante inicia un nuevo ciclo; cada obra provee nuevas ideas, cada títere construido

es casi que un mundo, por ende, muy complejo. La intención de este apartado no es llenar hojas detallando estas experiencias. No obstante, se pueden resaltar dos momentos determinantes en la creación:

- Ruptura del no saber qué hacer.
- Vivir para crear.

### ***Ruptura del No Saber Qué Hacer: momento auto-etnográfico***

Inicia al ingresar por primera vez al sitio de ensayos (o *ensayadero*) del primer grupo al que pertencí, llamado Incógnita; ese día ocurrió una ruptura fortuita: ante mis ojos empezaba un sueño, pero también se generó la duda constante de reconocer si era bueno para *eso* del teatro. En este momento, podría responder que no me considero un buen actor, no por modestia, o algo así, sino por la conexión con el asunto de mostrarme a través de mi cuerpo y mi voz, como si fuera otro. Muy pocas veces lo he logrado, por ello abandoné ese camino como centro de mi quehacer artístico, con lo que renació la duda ¿qué hago entonces? Fue en ese momento en que aparecieron los títeres y, sin titubear, me enamoré de ellos; han sido mi mejor director y mi mejor compañero de escena. Ellos me mostraron la ruptura metodológica que debía seguir. Con ellos he aprendido, entre muchas cosas, a no figurar, a «no ser» y, sobre todo, a «existir detrás de un objeto» en una relación simbiótica y simbólica, donde el objeto o llamémoslo «el personaje títere» es el centro; donde mis manos solo son un vehículo para *hacerme uno* con el objeto. En ese sentido, este sentir me transfor-

mó, me permitió reír y renacer como humano, como hijo, como compañero.

Sin embargo, el encuentro con el títere también me mostró el estudio minucioso de un oficio, así como las habilidades manuales, estéticas e imaginativas que poseo; es como sentirse un niño, pero con responsabilidades. Esta ruptura metodológica, en mi vida, también me permitió generar puentes de conocimiento con otros seres humanos, como mi madre, que antes solo me observaba, como espectadora, y ayudaba en lo que podía: ahora es la representante legal del grupo, también es titiritera ocasional y docente de la Corporación y, a sus sesenta años, puede decir que logró parte del sueño que tuvo de niña, que era ser artista. También me ha permitido devolver el conocimiento a otros artistas y compañeros de vida.

### ***Vivir Para Crear***

Uno de mis miedos, cuando hacía parte del grupo Incógnita, era saber si del arte se podría vivir, más cuando el panorama, como joven, era borroso, en un país y en un mundo tan complejo. Ahora, con el paso del tiempo, puedo decir que no es una cosa imposible, es una locura: he llegado a lugares a los que solo veía por la televisión, he podido escuchar otras formas de hablar. Sin duda, el arte amplía la percepción de la vida y permite indagar más dentro de ti; este viaje entre hilos de títeres y papel me tienen hoy escribiendo para ustedes, ¿qué más ruptura que esta? No por el asunto del “conocimiento” sino, mejor, porque nos ayuda a creer más en lo que hacemos.



Bajo la imagen: Jorge Eliécer Rojas en el personaje de Chiguiro, obra *El Ciclo Libro*.  
Nota. Autor o foto: Viviana Astaiza.

## **Ruptura procedimental**

En su trayectoria artística y cultural, La Corporación Artes Gato Negro ha logrado generar distintos procesos, tanto investigativos como de gestión; en este caso quisiera compartir el desarrollo de *El Ciclo Libro*: más que ser un proyecto, es una idea circular, es decir, un proceso que está en constante movimiento y permite reconocer las distintas acciones que se pueden realizar a partir de una idea, es algo que gira y gira, yendo de un lugar a otro. Así es *El Ciclo Libro*, una idea que circula. Sin duda alguna, esta obra- proyecto le ha permitido, a la Corporación, ampliar las formas de comunicarse con el público, además de permitirle poner en práctica los conceptos y dinámicas explicadas anteriormente.

*El Ciclo Libro* es un concepto enmarcado en una metodología totalmente distinta a las anteriores, ya que trabaja sobre todas las ideas antes mencionadas (como el asunto del director y los entrenamientos), por ello permite realizar distintas versiones de un proyecto, donde desde la concepción artística de la obra puede mutar: le permite ser una obra de títeres, así como ser solo música, o un acto formativo; por ello, cada versión es una invitación a romper con lo ya creado, pero sin olvidar la ruta ya tomada.

## **Consideraciones finales**

Cada idea genera una serie de rutas y hallazgos que permiten dimensionar la investigación o la escritura del proceso que se aborda, en pro de comunicar y dialogar con otros y, en este



caso, desde el concepto de ruptura procedimental, dentro de un grupo. Durante la recolección y escritura de esta sistematización se identificaron hallazgos fundamentales para el investigador y para la Corporación Artes Gato Negro; estos hallazgos permitirán, en un futuro, abordar de forma más clara los procesos, tanto sistémicos como históricos. Este documento se ha convertido en un mapa, en una hoja de ruta para la Corporación, que conlleva, no solo a contar como fueron los procesos creativos y de gestión de la Corporación, sino a mostrar que el arte es un vehículo para el desarrollo de las ideas y los sueños. Para ello, se destacan dos hallazgos: la organización de las ideas investigativas y la ruptura procedimental.

### ***La organización de las ideas investigativas***

La escritura es un proceso de organización de las ideas que permite comprender «sobre qué» se habla. Este fue el caso de la sistematización de este proceso que, en un principio, indagaba sobre la «duda» y cómo esta permite encontrar múltiples respuestas respecto a un tema; luego se comprendió que la duda no permitía focalizar una posible respuesta, debido a su carácter de subjetividad; esto, para nada, significó algo negativo. No obstante, al ser una de las finalidades de la pregunta investigativa dar respuesta a un tema específico, se decidió cambiar el concepto de duda. En análisis conjunto con el maestro Jesús María Mina, se decidió transformar este concepto por el de «ruptura», permitiendo, no solo abordar el concepto de forma más clara, sino entrar en sinergia con los procesos metodológicos emprendidos dentro de

la Corporación, centrándolos en la creación de la obra *El Ciclo Libro*. Este fue un momento determinante en el proceso de escritura. Sin una ruta y conceptos claros se puede divagar y dar tumbos, por ello la importancia de la organización de las ideas.

### ***La ruptura procedimental***

Este conjunto de reflexiones se centró en el desarrollo de tres puntos vitales: la formación, la práctica y la proyección de lo que se pretende. Como aprendizaje, el grupo y los distintos integrantes que han pasado y han hecho parte de la Corporación han comprendido la importancia de tener una formación, no solo teórica, sino práctica; los cuerpos pesados, en escena, hacen que los títeres se vean pesados o «falseados», lo que desconecta al público con la escena; por ello, se hace necesario una constante práctica física, acompañada de lecturas, no solo especializadas, sino que permitan ampliar el conocimiento en pro del oficio artístico. Consideramos, desde la Corporación, que esto permite una práctica más sensible, y centrada en la generación de puestas en escena sinceras y, sobre todo, claras, que permitan el «convivio», como ya lo ha mencionado Dubatti (2011):

Es un mirador en el que se ven aparecer entes poéticos efímeros, de entidad compleja. Así, en tanto acontecimiento, el teatro es complejo internamente, porque el acontecimiento teatral se constituye en tres subacontecimientos (por género próximo y diferenciado de otros acontecimientos): el convivio, la poiesis, la expectación (p. 34).





*Bajo la imagen: Jorge Eliécer Rojas personaje  
Juan Matachín, obra, La Carreta de Pombo.  
Nota. Autor: Festival de teatro de Chinchina – Caldas*

Por ello, se debe procurar una práctica escénica titiritera sincera, que permita los símbolos, las metáforas, la estética, el juego trascendental del simple objeto en escena; esta práctica debe girar en pro de la poética y, así, lograr acercarse al famoso convivio. Por ende, la formación y la práctica siempre deben de ir de la mano, como hermanas gemelas. Esto es lo que hemos aprendido desde el proceso de ruptura procedimental, en donde una acción no puede vivir sin la otra.

Finalmente, queda el asunto de la «proyección». Uno de los mayores miedos o tabúes que vivimos los artistas es todo lo concerniente a gestión; para estos tiempos y análisis le hemos llamado proyección, al proceso que inicia desde el montaje, presentación y venta, tanto de una obra como de un proyecto, y así generar dinámicas económicas que permitan la

congregación de diferentes artistas entorno a las artes y la cultura.

Desde la Corporación, las dinámicas económicas son una meta, vemos el ejemplo de otros grupos que logran grandes hazañas y procesos, invitando grandes artistas para que los formen y acompañen en montajes y proyectos. Estas dinámicas son vitales para el sostenimiento y mejoramiento de las condiciones económicas, ya que, durante muchos años, hemos sido testigos de las proezas que deben afrontar los grupos, salas de teatro y todos los artistas, en general, para subsistir.

Así pues, el teatro de títeres, es todo un mundo de conceptos, de estéticas, de sonidos, de colores y de significados, donde se muestran las acciones y procesos que se gestan para realizar una simple obra de títeres, lo que lo convierte en un arte, en sí mismo.

El titiritero y el títere están conectados intrínsecamente, no pueden vivir separados. En nuestro «oficio de mil leguas y de mil caminos» está la respuesta: los títeres nos muestran el valor para enfrentar las peripecias de la vida; nos enseñan que, con picaresca, trabajo en equipo y la organización de nuestras ideas se pueden lograr grandes cosas.

Así que, ¡a abrir los telones, armar las mesas y alistar los títeres!, porque el público está en las calles, en los parques, en los barrios y en el campo, esperando a reír y a soñar con un mundo mejor.

## Referencias

- Buenaventura, E. (2005). *Esquema General del Método de Trabajo Colectivo del Teatro Experimental de Cali*. Universidad de Zulia.
- Cortés Morato, J., y Martínez, A. (1995). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Herder S.A.
- Cursi, R. (2011). *De los objetos y otras manipulaciones titiriteras*. Libros de Godot.
- García, S. (2002). *Teoría y práctica del teatro*, vol. II. Ediciones Teatro La Candelaria.
- Pavis, P. (1987). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, Estética, Semiología*, II. Paidós.
- Raposo, V. (2004). *Más allá del teatro de títeres*. Universidad Autónoma de Barcelona.







# Papel ESCAENA

## Galería de Papel

ITAIHOSARA  
**CABRERA**  
VELASQUEZ

ACTRIZ-FOTÓGRAFA CREATIVA

[ITAIHOSARACABRERA@GMAIL.COM](mailto:ITAIHOSARACABRERA@GMAIL.COM)

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0515-1356](https://orcid.org/0000-0002-0515-1356)



“Estoy sola. Me encuentro a mí misma en una caja misteriosa. ¿Quién es la mujer en el espejo? Me pregunto. A veces, tiene una cara dura y, cuando parpadeo se desvanece, convertida en la imagen de muchos otros. El tiempo, con esta caja mágica, pasa lento, maravilloso, como el aleteo de una mariposa que rompe el aire. Este tiempo se convierte en una llave, una llave que abre la puerta a la libertad.”

Itaihosara explora, a través de la fotografía, la exteriorización de sus miedos, inseguridades y pensamientos, capturando momentos, llenos de fantasía, en los que puede explorar su mundo interior para compartir con el mundo en el que todos vivimos. Se fotografía, a sí misma, como los personajes que habitan lugares salidos de su imaginación. Al ser creadora y actriz de estas historias, puede confrontar sus emociones y descubrir diferentes perspectivas en su viaje personal de autoexploración.

Mientras estudiaba la Licenciatura en Artes Escénicas, de la cual es egresada, descubrió que la fotografía era su mejor aliado para combatir la depresión y luchar contra los estándares de belleza tóxicos. Con el tiempo, esta herramienta de autocuración se convirtió en el refugio y la salida de su creatividad. Su pasión y experiencia como actriz influye en la creación de personajes e historias, que sirven para mejorar la forma en que puede expresar su universo interior.

Aunque sus creaciones se derivan de la exploración personal, los temas que se presentan en ellas son universales. Sus fotografías sirven de espejo para que otros puedan reflexionar sobre ellas.



ALIMENTANDO SUEÑOS



COLOMBIA #4



COLOMBIA #5



COLOMBIA#2



MUJERES INCENDIARIAS



MY BRAIN



OTOÑO



PUERTAS INFINTAS



RENACER



TEATRO



Papel  
ESCEÑA

# Estreno de Papel

Autor: Melquicedec Orjuela Carballo  
En la foto: Jessica Fernanda Amaya Alvarado



# ESCRITURAS NÓMADAS

DRAMATURGIA: LUCÍA AMAYA \*

Correo electrónico:  
eamaya@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-1866-8979>

Lucía Amaya es artista independiente e interdisciplinar. Actriz, performer, directora, dramaturga, docente e investigadora. Ha realizado estudios profesionales en las artes escénicas, los audiovisuales, la dramaturgia, la antroposofía, la literatura, la dirección teatral, las artes vivas, en la Universidad del Valle, Bellas Artes Cali, la Universidad del Antioquia y la Universidad Nacional. Cursa el Doctorado en Pensamiento Complejo en la Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, desde el 2020.

Es fundadora del Colectivo de performance Acciones Periféricas, plataforma de encuentro de artistas diversos e independientes para la investigación y la realización de obras alrededor del arte, el cuerpo, y el activismo político. Alterna su actividad artística con la docencia universitaria en Bellas Artes Entidad Universitaria del Valle. Dentro de su producción dramaturgica está: *Instrucciones para una puta*, para La Vitrina Club, 2014. *Mujer Luz*, 2018. *Mis amores: Ella*, 2019, iniciativa de Dulce Compañía y Rodrigo Vélez para impulsar la dramaturgia caleña, lanzamiento: Feria del libro Cali, 2020. *Patrocina*, 2019. Publicación Celcit Argentina, Antología de teatro caleño, 2021. *Romper cobija*. *Mis amores: autoficción*. Dulce Compañía, 2020. *Territorios*. Escritura colectiva, 2020, Estímulo para la escritura de obras escénicas de la Secretaría de Cultura de Cali. *Escrituras Nómadas para la escena a partir del estallido social*, 2021.

## Escrituras Nómadas

### 1. Inflexión

Cali, 30-04-21

Resuelta a marchar hasta el fin  
ejerciendo el derecho a la protesta, a manifestar  
malestares  
alzar la voz, movilizar los afectos  
poner el cuerpo, bloquear la ciudad  
ser río que fluye por las calles reclamando  
libertad  
avivar el fuego de la escucha, de la minga, del  
pueblo  
soy mujer de sangre roja y tejo mi digna rabia  
me moviliza la tierra viva y floreciente  
a entrar en terrenos hostiles  
aquí está mi cuerpo, única arma para el  
sacrificio  
los hombres fueron golpeados y las mujeres  
separadas  
desaparezco en la roja arteria que grita  
resistencia  
abro los ojos estoy herida  
mi cuerpo ultrajado mancillado  
pellizcados los senos, los pezones  
ensangrentados  
escupo, vomito, lloro mi impotencia  
no sé qué tanto me hicieron  
tengo morados en la vagina, brazos, nariz  
los ojos de negro morado rojo amarillo...  
mi cuerpo es vuelto un territorio usurpado  
para inscribir el poder  
para ejercer autoridad  
me resisto a ser un objeto a poseer y a violentar  
uno del Smad abusó de mí

en presencia de todos sus compañeros, incluida  
una mujer  
¿por qué hay mujeres que permiten crímenes y  
violencias hacia otras mujeres en su presencia?  
me manoseó y metió su mano en mi zona  
íntima  
¿por qué permitir el uso desmedido de la fuerza  
en una protesta pacífica?  
emboscada y atrapada en los matorrales,  
violentada  
necesito un donante de sangre  
¿por qué este silenciamiento alrededor de la  
violencia sexual?  
¿hasta cuándo se normaliza social y  
culturalmente el abuso y la violación?  
Instauro una reverberación emancipatoria que  
busca justicia  
desapruebo la indolencia y la arrogancia de  
dirigentes y hombres de bien  
hago parte de un torrente de sangre guerrera  
que expande el rechazo al sometimiento  
explota el volcán de la indignación  
llueven golpes, trago saliva, estoy muerta...  
soy mujer, ¿por eso me agredes?  
sigo de pie pidiendo justicia  
he desafiado el virus y las balas  
ahora yazco escondida bajo unos arbustos  
cubierta en mi propia sangre  
con la ropa zafada y el cabello hirsuto  
irreconocible, olvidada, sigo renaciendo  
¿cuántas víctimas de violencia en Colombia  
necesitamos para poner fin a esta ola de terror  
y sangre?  
¿cómo los colombianos podemos estar juntos  
respetando nuestras diferencias?  
vivo para presenciar el cambio.



## 2. Resistencia

Cali, 06-05-21

Andando se dibuja el territorio  
sobre la calle quinta está la digna loma hay  
juntanza  
escrituras corpóreas coreografían la protesta  
las explosiones abren las madrugadas rojas  
taponadas las entradas se vacían las despensas  
la solidaridad sostenible no erradica la pobreza  
se envilecen los ciudadanos de bien  
en calles marchantes, policías y bandidos  
han disparado la miseria de los excluidos  
en fuego cruzado: sustento, territorio, techo...  
¡no lo disfracemos más, no hay futuro!  
resistir en la siembra, con economía familiar  
y de autoabastecimiento, enseñan los pueblos  
originarios  
la verdad es un mar de mentiras  
una medicina basada en la obediencia  
viviendo en un estado de miedo  
tapabocas, capuchas, cascos, cubren los rostros  
y develan el alboroto  
convocar al rechazo rotundo de herramientas  
de sometimiento y control  
seguir el camino, no dar pie atrás, creer en la  
fuerza masal  
¿qué nos pasa como sociedad que no  
reaccionamos?  
viajo en un vertedero de voces ~~sin verdades a~~  
~~medias~~ vivencio vorágines  
la libertad se mide en heridos y caídos por las  
máquinas de guerra  
un avión fantasma sobrevuela, llueven ráfagas  
que siegan vidas  
infantes en estado de mendicidad mueren de

hambre, escasean las sobras  
la exposición al peligro llama como antorcha al  
abraso  
no tiene medidas el cuerpo revolucionario  
sirenas, desangre, diagnóstico: 27 impactos de  
balas en los ojos  
del árbol de la libertad penden las vistas,  
renacen  
resistir escribiendo en las pieles la protesta  
estalla el conflicto en la metrópolis, se alza una  
revolución molecular  
no les comemos cuento a los de Ciudad Jardín  
ni a los del Oeste  
somos más, la línea es delgadita, salimos de  
debajo de las piedras  
la fracción social levantada está dispuesta a  
poner en riesgo el ejercicio del monopolio  
una bandera invertida unge el vertedero de  
sangre, grito de libertad  
¿y como putas dormir después de ver como nos  
borran uno a uno?  
Univalle Mujica Puerto Resistencia Sameco  
La luna Siloé La Loma de la dignidad  
en la protesta social la molestia es contra  
el gobierno nacional, no destruimos, no  
saqueamos, plantamos fuerzas... ¿cómo dormir  
tranquilos si hay quienes ponen el pecho a las  
balas?  
buscamos una recuperación colectiva, exigimos  
una vida digna  
¿cómo dormirnós en el sueño del mañana si no  
tomamos acción en el presente?  
resistimos sin violencia, marchamos  
pacíficamente sin fuerza pública armada  
¡los soldados y los policías son el pueblo,  
nuestros hermanos de lucha, colombianos  
somos todos!

que todo vándalo salga de la protesta  
y que todo aquél que quiera sumarse sea  
bienvenido  
sigo la marcha, resisto hasta el fin, ¿habrá fin?  
¿quién para esta ola de fuego y emancipación?  
¿por qué quieren que seamos pobres siendo tan  
ricos?  
¿llegará la hora en que vándalos y tombos  
puedan abrazarse?

### 3. Libertad

Cali, 17-05-21

Hay varias mujeres en mí  
contengo la sabia de mayores y lideresas  
me visto con la piel guerrera  
he sido violada cuatro veces  
estuve guardada un año  
autodesaparecida autocuidándome  
remendando mis alas rotas  
tejiendo sororidades y destejendo ausencias  
perdí espacios, amistades, familia, más no  
linaje  
con los gritos, las balas, los aullidos de las  
ambulancias  
vida voz valía valentía vuelven  
¿cómo conciliar el sueño en este estado  
asesino?  
ansiedad, desvelos, rabia e impotencia  
salgo a la calle a unirme a la protesta  
lanzo mi humanidad como escudo a la masacre  
de jóvenes  
queda detenida dice la fuerza pública  
¿cómo demostrar quién soy desprovista de  
identificación?  
me sujetan por la fuerza, resisto

no soy presa fácil pero por ser mujer más que  
vulnerable  
me tocan los senos, me hacen tornillo  
horror fuerza bruta ansiedad digna rabia se  
juntan  
grito porque temía que no iba a volver  
¿cómo desaparecer del mapa sin forcejear?  
he sobrevivido a varios intentos de suicidio  
soy invencible vocifero improprios  
no me entrego me abusan los desestabilizo  
terrorista patialzada vándala perra puta  
si es de oriente es analfabeta  
redoblo la lucha para hacerme visible para que  
quede evidencia  
cuatro veces violentado mi cuerpo, mis  
entrañas  
varias veces he intentado suicidarme  
vuelta al revés con la potencia de mi sangre  
sublevada  
soy volcán no renuncio  
construyo mundo sacudo el país  
violencia violación vándalos vergüenza  
visionaria vuelco voces vacíos vituperios  
mi cuerpo es un campo de batalla  
no somos las mismas después de un abuso  
¿cómo abrazar, mirarnos al espejo, tener sexo  
en paz?  
el cuerpo duele, duele el alma  
me rompieron pero no me silenciaron  
soy caracha corteza cicatriz  
saco una fuerza feroz que les enfurece  
¿quién puede detener la brutalidad policíaca?  
los manifestantes reclamamos garantía legítima  
a la protesta social  
diez millones de aves muertas y ¿cuántos  
jóvenes desaparecidos, heridos, asesinados?  
¿cómo ser buena leche sino hay garantías para



proteger nuestras vidas?  
pedimos sanción y judicialización para los  
paramilitares que nos borran  
no más señalamientos para los líderes sociales  
las tanquetas arrollan los jóvenes  
el smad impacta sus ojos  
no podrán cegar nuestras ansias de libertad  
¿cuándo podrán calzar los zapatos de los  
hambrientos?  
nos defendemos con piedras papas bombas  
arengas  
¡el pueblo no se rinde carajo!  
no hay gasolina no dejamos pasar ambulancias  
que transportan armas  
desde helicópteros atacan la primera línea  
nos gasean, lanzan bombas aturdidoras, nos  
están matando  
la comodidad de los hombres y mujeres de bien  
nos agrede  
su indolencia no nos somete  
¿de dónde vienen las balas en un país  
paramilitar?  
hay un mar de heridos por armas de fuego  
pedimos corredor humanitario, caravana de  
protección, cordón humano ciudadano  
es infame que las enfermedades sigan estando  
huérfanas  
no aceptamos más discriminaciones  
¿cómo dejar precarizar más el servicio de  
salud?  
exigimos unificación del régimen contributivo  
y subsidiado de salud  
no nos dejan atender los heridos  
retomamos posición ante los ataques  
nos paramos en la raya, no nos rendimos  
¿quién amedrenta al pueblo enardecido?  
bombardean refugios de manifestantes

se levanta la mesa de diálogo ante las traiciones  
del estado  
no permitiremos más la fragmentación urbano  
rural  
ni la violencia simbólica en el lenguaje  
resistimos al racismo estructural  
no soportamos más rechazos a pobres,  
trabajadores, indígenas, afros, estudiantes,  
campesinos, artistas, venezolanos,  
manifestantes...  
la policía quiebra destruye  
al frente de mi casa sin hacer daño a nadie, me  
impactan  
repito he sido violada cuatro veces  
combato el patriarcado  
artista feminista humanista protestante  
¿cómo armar civiles para sabotear la protesta  
pacífica, para asesinar liderazgos, para justificar  
la brutalidad, para avivar el miedo?  
resistamos juntos, cuidemos la vida por la  
libertad y en pro de la comunidad.

#### 4. Voces de resistencia

Cali, 21-05-21

Juntanza muchedumbre gentío sonares cantares  
palabreos jolgorios bullicio  
anonymous desenmascara abre los hechos  
cartografía de protestas milenarias  
basuras escombros avisos plásticos territorio  
político demarcado por barricadas  
violencia represión racismo rugir  
revolucionario cuerpos insurrectos  
¿cómo está tu barrio? camina tu aldea los  
policías no nos cuidan el smad nos viola

persistir desobedeciendo sin hambre someter  
a riesgo las ideas  
asambleas de resistencia abrazo rebelde  
disidente indisciplinado  
alevosía irreverencia sostén siembra  
dirigentes corruptos matadores  
por qué estamos en paro? quién responde por  
nuestro futuro?  
imágenes directas gritan verdades somos  
pequeñas antorchas desviando un gran fuego  
gente de bien armada y sin máscara  
camionetas con placas falsas arrollan disparan  
asesinan  
masacran al equilibrista cafetero los parceros  
nos encontramos en el corazón  
¿cuántas veces comes al día? tiempos de lucha  
concentrada alteran la normalidad  
testimonios en las redes delatan crímenes  
homicidio en grado de tentativa abuso  
violación muertes  
los infiltrados son capturados registrados  
balas bajo cadena de custodia  
¿vándalos custodiados por la policía quién está  
a salvo?  
apocalipso territorio de paz el fin de una  
dictadura más realidad que utopía  
protestantes marchantes pueblo indignado  
sin distanciamiento social juntanza y conversa  
marchando  
cabildo abierto de voces testimoniantes  
colombia en la mira vitrina de violencia  
profundo pánico resuelta valentía entre la  
locura y la cordura resurgen fuerzas de vida  
dilema ético a la luz pública sin mente gobierna  
el presidente  
a nadie le importa si vivo o muero no den like  
que nos censuran compartan

tejemos con la minga indígena paz interior  
denunciamos el silencio encubridor del abuso y  
de la opresión  
cacerolazos retumban desde las ventanas  
sororan y bullen los comadros en las calles  
combatimos injusticias con digna rebeldía  
fogones en primera línea avivan las ollas  
comunitarias  
las convicciones quedan en vilo se escribe la  
historia del pueblo en el asfalto  
¿a quién beneficia este paro? la vida es  
prioridad que cesen las balas no más sangre  
espacio asambleario y solidario siempre  
estamos frente al fusil y también enfrentando la  
libertad  
¿quiénes son los que se están mojando?  
tránsito oscuro epicrisis no hay escucha  
coscorrón al escolta esclavitud disimulada  
hágase a un costado no chiste póngase la venda  
del horror sale la unión vuelven con saboteo  
chantaje y camuflaje  
nadie pide perdón juntos derrotamos el miedo  
espantamos las águilas negras  
prueba hablada respeto y dignidad ¿quién  
protege a los asesinos que nos están matando?  
lesiones personales múltiples golpes en  
genitales ojos nariz quijada amputaciones  
las vidas prevalecen persistimos  
¿qué más hacer en esta lucha desigual?  
desaparecidos torturados no vencidos  
existir convocar confluir aguantar  
¿quiénes son los vándalos? destapa el juego  
bélico la ciudad paramilitar  
caminamos la palabra en los territorios  
cocemos la sopa de la paz convidando a  
protestar en calma  
notas de enfermería: más de 3700 heridos



vanguardia: 60 muertos 1300 detenidos 500  
desaparecidos  
la violencia no es el camino coser pieles cabezas  
brazos troncos piernas  
puntos de concentración en acción alzamos un  
grito estético un gentío corea la protesta  
puerto madera apocalipso la loma de la  
dignidad  
la luna siloé la glorieta de la lucha paso de la  
resistencia unilucha el portal de la resistencia  
nadie calla nuestro alarido libertario  
¡el pueblo no se rinde carajo!  
edificamos la babel revolucionaria puerto  
resistencia faro emancipatorio  
buscamos un pacto de no agresión en el puente  
de las mil luchas el poder es del pueblo  
el cuerpo marchante avanza exige respeto  
cos de santas pedradas en el parque de los  
estudiantes  
cooperamos con lenguaje incluyente unimos  
fuerzas somos el pueblo en resistencia  
madres de primera línea en relevo capuchos en  
situación de adopción nos cuidamos  
lanzan fuegos en llamas ardemos morir de  
hambre o chupar plomo en las barricadas?  
grabar documentar viralizar las masacres una  
ciudad que cierra las puertas a los desesperados  
nos fumigan desde helicópteros no toleramos  
más abusos sexuales normalizados  
vivos y sanos nos queremos infames ¿por qué  
violan nuestros derechos humanos?  
somos más ya lo ven ¿cómo no reprochar la  
fuerza armada sin identificación?  
en la debacle el escándalo internacional  
angustia depresión trauma ansias de  
libertad  
¿a dónde me llevan? ¿cómo proteger las

pruebas cuando las borran por omisión?  
a cinco días del mes en resistencia un bullicio  
murmurando mascullando libertades  
¿noches oscuras ronda la carnicería humana  
cómo creerle al paciente depresivo?  
urge romper las amarras ¿dónde están los  
desaparecidos?  
metronidazol clonazepam 2.5 dos  
manifestantes hallados en el cauce del río  
Cauca  
ellos tienen armas de fuego nosotros fuego en  
el alma  
abalea con sevicia ¿por qué frenar la  
implementación del proceso de paz?  
por maricas por estar bloqueando  
avandería limpieza social fumigación  
erradicación  
no nos reconocen como interlocutores  
desconfianza miedo repudio insomnio abrimos  
los ojos  
la universidad al barrio a la plaza pública ¿qué  
no se tergiverse el sentir revolucionario!  
no tragamos entero reivindicamos derechos  
buscamos antídotos que curen esta sociedad  
enferma  
enorme cuerpo de voces transformamos  
narrativas para devolver esperanzas  
acuerpamos las resiliencias plantamos  
bibliotecas en espacios de represión  
seguridad alimentaria con huertas urbanas ser  
soberanos de nuestros cuerpos no mercancías  
cero indiferencia insistimos jóvenes en acción  
desarticulando el poder arbitrario  
primera línea escudos de aguante responder  
con piedras consigna para la segunda línea  
en tercera línea popurrí de gases y pinturas en  
la cuarta línea asisten con leche y bicarbonato

en la quinta opera la cooperación médica  
activan láseres desorientan drones y se paran  
en la raya  
¿por qué no nos han escuchado jamás?  
todos somos comunidad la memoria resiste  
reconstruimos horizontes claros cuando calla el  
de afuera grita el adentro  
diseñamos acciones colectivas con sentido  
dispuestos a sentarnos en conversa con los  
opresores  
renacemos florecemos somos el paisaje  
labramos nuestros caminos  
agradeciendo a los guardianes andamos  
mantenemos la juntaza activa el liderazgo de  
afectos  
construimos un nuevo país un ejercicio de  
traducción vital y participativo  
somos hermanos en el aguante resistimos  
¡somos minga!  
no más chanchullos mentiras y odios salimos  
del manoseo reconstruimos cordones humanos  
decir la verdad es nuestra práctica sesenta y  
cinco lenguas nativas esperando nuestras voces  
una franja pequeña con ínfulas de amos no nos  
representan los discursos opresivos  
mineral vegetal animal humano por todos los  
jóvenes asumimos el liderazgo de este país  
dejamos la comodidad del individuo la  
colectividad es nuestra prioridad también  
somos ubuntu  
escucha te escuchamos nos escuchamos nos  
transformamos en un gran auditorio  
andando hacia la paz conciliamos arropes  
labramos un territorio libre  
aquí cabemos todos unidos nos fortalecemos  
nos cuidamos y germinamos.

## 5. Combate milenario Protocolo de resistencia.

Cali, 18-06-21

En el juego de la pelota se traban rituales donde los hombres enfrentan y vencen a los señores del inframundo. Sobre arterias de más de 150 metros de largo por 30 de ancho, con dos paredes laterales inclinadas de 8 metros de altura, los jugadores movilizan la pelota-sol, a través de codos, rodillas y caderas para pasarla por un anillo de piedra que simboliza el amanecer y la puesta de sol, los cuerpos son dados al sacrificio en la batalla cósmica entre la noche y el día. De sangre se tiñen los escenarios tribales.

#ElPuebloUnidoJamásSeraVencido  
Los mejores guerreros, los más ágiles y fuertes, DESAFIANDO LA MUERTE, vástagos de mayores, líderes de tribus urbanas, con PIEDRAS, sosteniendo a sol y agua las protestas. Exaltados por el estallido social, en el asfalto, escenario liso y extenso, donde se PONEN LOS MUERTOS, enfrentando el terrorismo paramilitar armado de odio letal. Combaten por la paz las subjetividades en acción, un semillero de pieles que no sólo aguantan sino que construyen algo nuevo, desoyan dolores fantasmas, abiertos a la escucha pluriétnica y transcultural. A través de plataformas, por las redes, se suben las micro-jugadas sangrientas con el Smad, la policía y los ejércitos privados. Son observados en la multitud, en la distancia, en vivo y en directo o en eterno presente. El arte mural demarca



y documenta las hazañas en el territorio. Es un místico encuentro, festivo, ceremonial y cultural. Las madres enlazadas como barrera humana protectora y afectiva escudan a sus hijos, los alimentan, los velan y los lloran. Resuenan con sus sueños, custodian vidas, abrazan en contacto directo de pieles, flamean el cordón umbilical del estallido. Hacen juntanza para sentirse a sí mismos, crean fortificaciones corpóreas y armas afectivas para combatir la infección.

**La Primera línea:** en la DEFENSIVA, rechazan el odio, se plantan como escuderos para la protección de civiles y otras líneas.

La barraca traza una ache amplia, dibuja el territorio, abre al infinito, conectando con cerros tutelares y llanuras sembradas de caña, de miras al cosmos.

Del otro lado smad, policía, reservas de inteligencia, francotiradores, paramilitares, ejército, civiles armados. El uso de prendas militares, escudos transparentes y protectores, cascos y armamentos bélicos, les blindan, se movilizan en camionetas equipadas para reprimir y arremeten con tanquetas. Dispositivos de guerra, con el objetivo de borrar la protesta social, cumplen órdenes, no activan el corazón, son anestesiados para matar.

Los ciudadanos interpretan el porvenir con arreglo al desarrollo de la contienda, los insurrectos guerreros liles, hermanados por el abrigo del Sol se juegan la vida como

renaciente fuerza política, con camisetas encubriendo rostros y cabezas, con hechizos escudos de latón, un arsenal de piedras en bolsillos, y detonadores pensamientos transformadores.

**Recomendaciones:** Escudo, Guantes de alto grosor, Careta anti gases, Gafas aislantes.

**La Segunda Línea:** en la OFENSIVA, Honderos, Lanzapiedras, apuntan las Molotov, tiran ráfagas de pintura, prueban todos los lances cuerpo-artefacto. Refrescan de agentes patógenos la fricción polarizada. Las calles y los muros de la ciudad son lienzos esperando intervenciones, narran, testimonian los acontecimientos medulares, los mensajes acuerpan la potencia del color y las formas, son la voz del pueblo, hijos de varias décadas de violencia; con sus ideas creativas tienen el poder de generar diálogo y su potencial como acción política sacude conciencias como también el repudio de otros amantes de la asepsia, su condición de arte efímero permite la transformación permanente, es la mejor galería ante nuestros ojos. Robustecen la pulsión de vida, hacen visible el conflicto.

“Si te sientes triste y desesperanzado, descentrado, ansioso es porque te importa y te duele el dolor del otro” “El Smad nos viola” “El pueblo es superior a sus dirigentes” “Queremos un país con justicia social” “El pueblo se cansó”.

**Recomendaciones:** Guantes de alto grosor, Careta anti gases, Gafas aislantes.

**La Tercera Línea:** es el APOYO, Neutralizan los gases lacrimógenos, son RECOLECTORES de piedras para la segunda línea y armadores de barricadas. Fuera de la contienda derriban cámaras de fotomultas, avisos, señales, van dejando esfuerzo, sudor, grafitis, rastros...

Recomendaciones: cubrimiento completo de Rostro y Cuerpo, en Botella una cucharada de Bicarbonato por litro de Agua, Tarro grande con tapa, uso de Guantes de alto grosor, Máscara anti gases y Gafas aislantes.

**La Cuarta línea:** COOPERA en el Equipo paramédico y va al RESCATE de los heridos y caídos.

Recomendaciones: Proporcionar primeros Auxilios y elementos para solventar efectos de los gases. Leche, Agua con Bicarbonato, Vinagre. Atentos siempre a PREVENIR que NO SE FROTEN LOS OJOS.

Auténtica fuerza vital, es el refuerzo del oxígeno que nos contiene más allá de la naturaleza, expanden hacia la comunidad el secreto divino del aliento para mantener en transformación los movimientos de contracción,-relajación, agobio-libertad, inspirar e inspirar, siempre respirar.

**La Quinta Línea:** los PROVEEDORES. Los comadreos sororos se activan, no se quedan atrás los compadreos sonoros.

Recomendaciones: Recolectar PIEDRAS, palos, armar FOGATAS, proveer COMIDA y agua a las demás líneas.

El fuego, los fuegos diversos y cruzados, lanzan preguntas: ¿Por qué destruir el proyecto ético de envejecer? ¿Por qué no abrir espacios para la escucha y la discusión? ¿Por qué tener que luchar por el derecho al alimento sano? ¿Por qué no nos dejan escribir sobre todas las superficies?

Escribir sobre el agua y sobre el fuego pero no encima del silencio. Reconstruir tejidos es el proyecto de vida.

### **SON LA BASE MEDULAR DE LA COMUNIDAD EN RESISTENCIA.**

En los espacios de poder se alza la contrarrevolución, camionetas blancas, hombres y mujeres de bien, escoltados de fuerza armada que dispara, se asumen amos, echan odios, falsedades, mala leche, son la vergüenza pública, apoyan el narcoparaterroismo de estado, con orgullo se muestran fascistas.

**Voluntariado SOLIDARIO:** Hombres y mujeres que a la salida del trabajo se integran a una gran familia revolucionaria, disidente, constructora de nuevas realidades, sueñan con hacer monumentos, re nombrar los territorios en la resistencia, edificar un país incluyente y participativo. La Minga indígena de los pueblos Nasa Yube custodia a la distancia. Los *hackers*, sacan evidencias a la luz pública en redes sociales, responsables de hacer jugadas maestras, dan en el blanco. Los artistas ponen el cuerpo y el alma, entregan sus afectos, comprometen sus talentos, cantan la gesta, documentan los acontecimientos,



rayan los muros, el asfalto, visten los puntos de resistencia con trapos que los nombran, señalan el camino apropiado, estampan, despojan fatigas, debilidades, pesimismos, infunden coraje, hacen menos larga la espera. Cosen banderas invertidas, para que se derramen ondeando de rojo. Ofrendan la wiphala, gesto de agradecimiento a los pueblos originarios, llamando a los guardianes de estos territorios pidiendo su protección a las cuatro direcciones. Dan luz y color a los encuentros e intercambios. Ritualizan con su presencia amorosamente los espacios porque saben que sus hermanos guerreros pueden ser las próximas víctimas, son los que ponen la sangre, tienen la valentía de intercambiar piedras con proyectiles, blanden sus cuerpos a las balas asesinas. Los periodistas de Canal 2 desafían la vacuidad de los medios oficiales, asumen un periodismo ético, exponen la vida participando en vivo con los manifestantes, oidores permanentes, compañía y respaldo para dar voz a la renovada fuerza política. Permiten una dosis de credibilidad para quienes no salen de sus nichos y han ampliado el horizonte ante las certezas estructurales. Instauran un espacio liminal para que cada usuario derive sus propias narrativas. Todos armados de celulares y dispositivos electrónicos preparados para las capturas y las reproducciones.

**Nos tenían sin voz, hasta que salió la primera línea y gritó tan fuerte que el mundo entero los escuchó.**

En 52 días de protesta son más de 3000 víctimas de violencia policial, más de

300 desaparecidos, más de 70 muertos, más de 20 violaciones a mujeres, más de 1000 allanamientos, más de 40 abusos a homosexuales, más de 600 intervenciones violentas a la población civil... más de 1500 detenciones arbitrarias, cerca de 40 jóvenes impactados directamente en sus ojos, más de 160 civiles heridos con armas de fuego.

Una colosal mano, monumento construido por la comunidad en Puerto Resistencia, se abre paso para honrar los muertos.



Papel  
ESCEÑA

# Escena en proyección



# ALICIA EN EL PAÍS DE LOS MARAVILLOSOS ADULTOS

*Basada en la obra:*

*Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carroll  
VI semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas  
Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle*

## RESEÑA DE LA OBRA

*Alicia en el país de los maravillosos adultos* es el resultado del proceso de creación del primer montaje, para la cohorte de estudiantes del año 2020.

La obra es un viaje, por el mundo interior de una niña, en el umbral de la adolescencia; mientras, a su alrededor, todos piensan que la vida que han construido para ella es de «maravilla», Alicia sueña con que su cuento termine.

*Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: Sofía Rodríguez*

## RESEÑA DEL AUTOR

**Lewis Carroll.** Escritor inglés (1832-1898). Su verdadero nombre es Charles Lutwidge Dodgson. Fue diácono anglicano, lógico, matemático, fotógrafo y escritor.

Se ha debatido, por años, si el autor tenía un interés sexual por las niñas y adolescentes, a raíz de un supuesto hallazgo, entre sus fotografías, de un desnudo perteneciente a una de las hermanas de la verdadera Alicia. ¿Un pedófilo reprimido? Algunos simplemente lo llaman «un hombre extraño».

La obra tuvo una gran acogida, lo que motivó la publicación de una segunda parte titulada *Through the Looking-Glass and what Alice Found There* (Alicia a través del espejo, 1872).



Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: Mariana Cardozo, Cindy Vanessa Potes,  
Brayan Steven Valencia

# RESEÑA DE LA DIRECTORA

**Leonelia M. González.** Magíster en Creación y Dirección Escénica, Licenciada en Artes Escénicas (Universidad del Valle), Especialista en Esgrima Artística (España).

Producciones audiovisuales en las que ha trabajado: *Pasión de Gavianes*, *La Mujer en el Espejo*, *La Tormenta*, *El Zorro*, *la Espada y la Rosa* (además, fue Maestra de armas).

En Cali ha dirigido doce montajes teatrales, dentro de su labor académica, entre los que se cuentan: *Jacobo o la Sumisión* de Eugene Ionesco; *Fausta*, basada en el Fausto de Marlowe (2016); *El Principito* (2015); *Pareja Abierta* (2015); *El King Kong Palace* (2014); *Un Juego llamado Oz* (Adaptación del Mago de Oz) (2014), y *La Boda de los Pequeños Burgueses* (2012), entre otros.

Actualmente es docente en la Universidad del Valle y de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle

Leonelia M. González.  
lgonzalez@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-5204-9023>

## ELENCO

<b>Sofía Rodríguez M:</b>	Alicia I, Paciente Psiquiátrico Lirón, Niña Abusada.
<b>Valentina Prieto:</b>	Alicia II.
<b>Cindy Potes:</b>	Hombre Oscuro III, Verdugo, Loro, Paloma.
<b>Brayan Valencia:</b>	Padre De Alicia, Hombre Oscuro II.
<b>Stefania Arango:</b>	Duquesa Madre De Alicia, Paciente Psiquiátrico, Sombrerero, Pajarraco, Niña Abusada.
<b>Emely Castillo Mottoa:</b>	Reina Roja-Oscuro, Pajarraca.
<b>Marlon Angrino:</b>	Rey Rojo Oscuro, Hombre Oscuro I, Pato.
<b>Mariana Cardozo G:</b>	Profesor Ratón, Cocinera Del Reino Oscuro, Pato Hijo, Niña Abusada.
<b>Karla Millán:</b>	Médico Psiquiatra, Abuela, Aguilucho, Gata.
<b>Karen Arenas:</b>	Gato De Cheshire, Grifo Hombre Oscuro, Paciente Psiquiátrico, Liebre.

Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: Karen Arenas, Stefania Arango,  
Emely Castillo, Sofia Rodriguez, Marlon David Angrino





*Autora: Vanessa Granada  
En la foto: María Alejandra Mejía Spectra,  
Nicolás Gutiérrez Tiffany*

## EL CLUB DE LAS FLORES ROTAS

*Dramaturgia colaborativa.  
Género: Politidrag*

### RESEÑA DE LA OBRA

*The Broken Flowers Club* es uno de los lugares más distinguidos y exclusivos de Santiago, ciudad de pobres corazones, a la vista de todos y con el beneplácito de las autoridades: un lupanar, de alto turmequé, reservado para la complacencia y el disfrute de las perversiones de hombres y mujeres. Las historias que transitan por este club son el sufrimiento puro, vivo y delicioso, hecho espectáculo, cuyo propósito es proporcionar a su distinguida clientela un sentimiento de superioridad, por un par de horas, a cambio de \$\$\$.

La obra *El Club de las Flores Rotas (en la ciudad de los pobres corazones)*, último montaje de la fase de Aplicación en el plan de estudios Licenciatura en Artes Escénicas, es un ejercicio de dramaturgia colaborativa, cuyo proceso inicia en la virtualidad del 2020, con el grupo de estudiantes de VII semestre (ahora IX).

Su temática gira en torno a la estética drag, los crímenes de estado y la «pornomiseria» como estrategia narrativa, que explota el lado melodramático de las historias, cuyos protagonistas pertenecen a poblaciones minoritarias, marginadas y vulneradas por los distintos actores, tanto legales como al margen de la legalidad, teniendo como común denominador la anuencia del Estado.

## RESEÑA DE LA DIRECTORA

**Jackeline Gómez Romero.** Bachiller actriz y Licenciada en Arte Teatral de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle; Especialista en dramaturgia de la UdeA; Máster en estudios avanzados en teatro, con énfasis en dirección escénica de la UNIR. Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura. Ganadora del premio Mejor Actriz de Reparto, en la 7ª Fiesta del Teatro San Martín en Caracas, Venezuela; ganadora de los premios a mejor dramaturgia en los Festivales Regionales de Teatro Universitario de ASCUN en el 2013 y 2015, con las obras *El Vuelo* y *Expediente Hamlet*, respectivamente (en el 2013 también obtuvo el premio a *mejor dirección*); premio a Dirección destacada, con la obra BAM de Carlos Lozano, Festival Nacional de Teatro Universitario ASCUN 2019. Realizó la dramaturgia y dirección de la Compañía de Teatro de la Fundación Valle del Lili entre el 2014 y el 2018. Actualmente, se desempeña como docente y Jefe de campo de artes escénicas, de la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle. Entre su dramaturgia se cuenta: *Helena de Troya*, 2011; *Sabores de Familia*, 2014; *Expediente Hamlet*, 2015; *La noche de las camelias*, 2016; *Medea Líquida*, 2019.

Jackeline Gómez Romero.  
jgomez@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-6872-4222>

## ELENCO

**Pandora Blumm**  
**Estrellita Del Sarna**  
**Utópica Lady**  
**La Puri**  
**White Ángelus**  
**Rubí Azul**  
**Tiffany**  
**Spectra**  
**Crystal Paradise**

**Sebastián Cobo Moreno**  
**María Camila Polo Suárez**  
**Eileen Tatiana Torres Portocarrero**  
**María Lucero Henao Ospina**  
**Nathalia Possu Cañón**  
**Nelly Jeaneth Ayala Sotelo**  
**Nicolás Gutiérrez Truque**  
**María Alejandra Mejía Duque**  
**Diana Camila Osorio Gaviria**

*Autora: Vanessa Granada*  
*En la foto: Nicolás Gutiérrez Tiffany,*  
*María Lucero Henao La Puri*

# LAS MAESTRAS — LA AUTOPSIA

*V semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle*

El equipo creativo, integrado por estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas, se interesa y aborda la temática de esta violencia generalizada, que ha venido desangrando nuestro país desde hace varias décadas. Para este abordaje se toman, como referentes teatrales, las piezas contenidas en la gran obra *Los Papeles del Infierno*, creada por el grupo Teatro Experimental de Cali, cuya dramaturgia pertenece al Maestro Enrique Buenaventura. De este material se trabajan las piezas *La Maestra* y *La Autopsia*.

Nos llama poderosamente la atención el hecho de que, aunque son piezas escritas finalizando los años 60, hoy tienen una vigencia escalofriante. Como si la historia violenta tendiera a repetirse, generación tras generación, como una especie de espiral, cuyo origen y llegada se tiñe de sangre.

## RESEÑA DEL DIRECTOR

**Luis Ariel Martínez Silva:** Es Licenciado en Arte Dramático – Universidad del Valle (Cali), Especialista en Voz Escénica – Universidad Distrital (Bogotá). Docente e Investigador en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Facultad de Artes Escénicas. Coordinador del Grupo de Investigación Interdisciplinar en Creación Escénica y Audiovisual. Fundador del grupo de teatro Cualquiera Producciones. Actor y director de cine y televisión.

Luis Ariel Martínez Silva.  
luism@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-4347-2254>

*Autor: Muchsin Pinzón  
En la foto: de izq a der: (arriba) Vanessa Alejandra  
Granada, Isabella Ortiz; (abajo) Nathalia Rojas*





Autor: Muchsin Pinzón  
En la foto: de izq a der: (arriba) Natalia Martínez,  
Valentina Vargas; (abajo) Karen Sánchez.

Entre sus obras dirigidas se encuentran: *Lisístrata* de Aristófanes, *Caricias* de Sergi Belbel, *Nuestra Señora de las Nubes*, *Danzon Park* o *la maravillosa historia del héroe y el traidor* de Aristides Vargas, *La Extravagancia* de Rafael Spregelburd. *La Gran Tirana* de Carlos Padrón Montoya. *La Voz del Amo* de Marco Antonio de la Parra. *La Muchacha de los libros usados* de Aristides Vargas. *Café Voyeur* de John Alex Castillo. *El dulce sabor de lo prohibido* (versión libre de la obra *Locos de Amor* de Sam Shepard). *La Cena* de José Manuel Rodríguez Sterling. En proceso de montaje: *Mi Muñequita* – *La Farsa* de Gabriel Calderón.

En cine: Libro # 3 El enigma de la mercancía estrenado en 2020. Como actor protagónico y productor en el largometraje *Vía Crucis* (estrenada en salas junio 7 de 2018) Personaje Jesús María. Director Harold De Vasten.

## ELENCO

Vanessa Alejandra Granada  
Natalia Martínez  
Karen Xiomara Bolaños  
Isabella Ortiz  
Nathalia Rojas  
Karen Johana Sánchez  
Valentina Vargas  
David Benavides  
Diego Mejía  
Francisco Ospino  
Julián Palencia  
Juan Camilo Peñuela  
Efraín Solarte  
James Valverde

Actriz invitada  
Elizabeth Sánchez

Autor: Muchsin Pinzón  
En la foto: de arriba abajo: Isabella Ortiz,  
Nathalia Martínez, Valentina Vargas





*Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: De izq a der: Johan Sebastian Jaramillo,  
Kiara Julieth Murillo, Simón Hernández, Isabella Torres,  
Karen Julieth Mosquera*

## LA EXCEPCIÓN Y LA REGLA

*VII semestre Licenciatura en Artes Escénicas  
Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle*

## RESEÑA DE LA OBRA

*«Vamos a contarles la historia de un viaje...el de un explotador y dos explotados».*

La obra de Brecht muestra un escenario que, a fuerza de repetirse, ya pasa desapercibido: la explotación de los recursos naturales y humanos. Un viaje en donde se abre paso, con total naturalidad, la injusticia, la servidumbre, la ambición y la pobreza, y se revela que, en el mundo de la supervivencia, la lucha de clases ataca con garras y dientes.

Veremos en escena cómo, a medida que el opresor provoca daño al oprimido, aflora, también, su miedo y su desconfianza: por ello instala la estrategia de atacar preventivamente, amparándose en la figura de la legítima defensa: «Si yo no lo hubiera matado, él me hubiese matado a mí».

*Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: (arriba) Simón Hernández;  
(abajo) Juan Pablo Vela*



Por su parte, la justicia—una vez más, la justicia— cumple con el papel encomendado; así pues, el amparo de instituciones, creadas para su protección, garantiza el orden de la clase dominante.

«(...) Pero nosotros les pedimos expresamente: ¡no encuentren natural lo que sucede una y otra vez!».

## RESEÑA DEL AUTOR

**Bertolt Brecht** (Augsburgo 1898 - Berlín 1956). Poeta, dramaturgo, director alemán más destacado del siglo XX por su apuesta dramática y escénica, que da un nuevo rumbo al teatro, replanteándolo estructuralmente. Brecht hace una rotunda invitación al compromiso social y político de los artistas de la época, invitación que ha trascendido el tiempo y el espacio geográfico de origen y ha llegado a varias generaciones.

A parte de su amplia producción dramática, Brecht deja un gran legado para el gremio teatral, con el Teatro Épico o dialéctico, que se dinamiza a partir del Efecto de extrañamiento y el Gestus social: lejos de llevar a la enajenación al espectador, lo activan, en una relación de diálogo entre lo que le narra la escena y la vida real, y lo invita a tener una postura crítica frente a lo que está presenciando.

*La Ópera de los tres centavos, La inevitable ascensión de Arturo Ui, Madre coraje y sus hijos, La vida de Galileo Galilei, Un hombre es un hombre, Los siete pecados capitales y la Boda de los pequeños burgueses* son tan sólo algunas de sus obras más reconocidas, traducidas y llevadas a escena, alrededor del mundo.

## RESEÑA DE LA DIRECTORA

**Mávim Mercedes Sánchez Melo.** Actriz, directora y docente de teatro.

Nacida en Cumbitara, Nariño, de padres apasionados por el teatro, la música, la pintura y la docencia. Realiza sus estudios iniciales en su ciudad, donde germina su amor por las manifestaciones artísticas. Hacia el año 2000 viaja a Cali, con el propósito de enrutarse en los vericuetos de la profesión de Actriz-Pedagoga en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, en donde, actualmente, se desempeña como Jefe de Campo de Educación Artística, docente de la Facultad de Artes Escénicas e integrante del grupo de Investigación en Dramaturgia “Kaly, tejido sin agujas”. Sus intereses investigativos se inclinan hacia las dinámicas del proceso creativo del actor, para llevar a escena textos no teatrales.

Mávim Mercedes Sánchez Melo.  
mavim.sanchez@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-5463-2124>

## ELENCO

<b>Narradora</b>	Ana María Parra Sánchez
<b>Comerciante</b>	Johan Sebastián Jaramillo Navia Natalia Hernández Ortiz Juan Pablo Vela Niño
<b>Changador</b>	Isabella Torres Del Castillo Dayana Coronel Delgado Johan Sebastián Jaramillo Navia
<b>Guía</b>	Isabella Torres Del Castillo Kiara Julieth Murillo
<b>Tabernero</b>	Johan Sebastián Jaramillo Navia
<b>Policías</b>	Kiara Julieth Murillo Dayana Coronel Delgado
<b>Juez</b>	Karen Yulieth Mosquera

Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: Daniela Aguilar

# AQUELARRE DEL TEDIO Y UNA FLOR

VIII semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas  
Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle

## RESEÑA DE LA OBRA<sup>1</sup>

Sociedad líquida, de las incertidumbres y la hiperrealidad, tiempo de virtualidad y del no aquí, no ahora. Emergencias. Vivimos inmersos en los conjuros de premuras y ocupaciones que, con el reloj y el síndrome de la ocupación, se forja un altar. Periodo de ausencias y presencias, del deseo por la ubicuidad ante las demandas de prisa y de competitividad. Ante las premuras, los compromisos se inciertan. Sociedad del aprendizaje que hace de la inseguridad su mayor tesoro.

¿Fragmentados u ocupados? Las prioridades tienen otras lógicas. Los seres de la única tarea les abren paso a las múltiples ventanas abiertas, una sola cosa es nada e incierta, ya no alcanza. Multiverso.

Montada por cuadros que, como aforismos escénicos abiertos, se preguntan por un mundo o una circunstancia: el afuera y el adentro; lo privado y lo público; por la boca muere el pez, a veces sin importar la carnada; atados a los conflictos y al juego de autoridades, hacemos nuestra travesía. ¿Quién es el otro? Y, ¿el uno mismo? ¿La cocina? ¿La oficina? Las repeticiones, la vida que transcurre como si fueran las mismas aguas en distintas circunstancias. ¿A qué obedecemos? No se nombran los cuadros o los personajes de la obra, puesto que se puede afirmar que, quizá, no hace falta.

Por último, anunciamos al público que la obra tiene una agenda igual de líquida: cada fecha se arma y desarma, ante posibles ausencias o presencias, aquelarre de agendas cruzadas, incertidumbres, enfermedades, afanes, miedos o pandemias. Se nombra en el título a *una flor*, para que aparezca en su ausencia.

Autora: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: Julian Santana

<sup>1</sup> Esta obra inició como ejercicio de dramaturgia colaborativa, en la fase de apropiación, durante el sexto semestre del programa de Licenciatura en Artes Escénicas.

# RESEÑA DE UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA TOCADA POR EL CONFINAMIENTO

Dramaturgia colaborativa, con el grupo de estudiantes de octavo semestre, cuya experiencia de escritura tiene, como detonador creativo, la consulta y discusión del tema planteado por Anna Arendt: «La banalidad del mal», lo que conlleva a preguntarse por la obediencia, la autoridad y la conciencia.

El primer semestre del laboratorio del actor, fue presencial, no obstante, luego la declaración de pandemia, marcó la escritura y la puesta en escena, ya que no había sido prevista la formación virtual. Sin embargo, se realizaron ejercicios dramáticos colectivos, en línea, explorando mundos que libertaran el confinamiento obligatorio, y avanzaran en ponerle imaginación a lo inimaginable. Las tablas y el proceso se advertían un poco esquivos y tediosos, lo que entrega, como resultado, una escritura escénica con una fluidez e ingredientes varios, un gramo de cansancio, otro de *debemos hacerlo*, un poquito de desconcierto, uno más de *fin de mundo*. Y transcurre así, para dar paso a una obra cuya visión ha sido tocada por la actualidad de la incertidumbre y la confusión.

Resultado: diferentes cuadros teatrales que, como aforismos escénicos abiertos, pretenden dibujar una poética de mundos normalizados, y cuya ilusión ha sido atravesada por las vacunas y la incertidumbre. Por esto, el título nombra al tedio en su aquelarre, y convoca a una *flor*, para que aparezca en su ausencia.

En medio de estos no lugares, de virtualidades y presencias negociadas, la obra fue hilvanada, a ritmo colaborativo. Colaboración que vibraba con la complejidad que propicia lo convulso, el tedio, las confusiones. Competitivi-

dad de priorización que tensiona los deberes y las agendas cruzadas, que van en busca de una oportunidad profesional, en grupos, eventos o empresas, pues es el momento del Multiverso. Tensiones del sobrevivir, de las prisas y del saberse y desearse existente.

Experiencia colaborativa vivida que brinda la oportunidad de poder pensar y reflexionar sobre las subjetividades estudiantiles, o de un colectivo, tocado por unas circunstancias que hace, de las vivencias del proceso, otro guion para ser escrito.

## RESEÑA DEL DIRECTOR

**Jesús María Mina.** Docente de la Facultad de Artes Escénicas. Ha publicado varios artículos y ponencias en arte, pedagogía y ciudad. Actor en algunos grupos profesionales de la ciudad de Cali (Teatro Esquina Latina; Teatro Experimental de Cali, TEC). Ha dirigido el montaje de varias obras y ejercicios académicos de teatro. Ha participado en festivales nacionales e internacionales de Teatro, Pedagogía e investigación.

Jesús María Mina.  
jesusmariamina@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-9299-422X>

## ELENCO

**Daniela Aguilar Rivas**  
**Nicolás Asís Gutiérrez**  
**Melissa Benavidez Lara**  
**Martha Isabel Cerón Zúñiga**  
**Natalia Andrea García Astaiza**  
**Valeria García Molina**  
**Oriana Simone Garzón Ceballos**  
**Stephania Lenis Tamayo**  
**Brayan Hernán López Bolaños**  
**Diana Camila Osorio Gaviria**  
**Gina Marcela Pinzón Córdoba**  
**Ana Isabella Saldarriaga Ramírez**  
**Julián Andrés Santana Zambrano**  
**Daniela Valdés Vergara**

*Autora: Jackeline Gómez Romero*  
*En la foto: Diana Camila Osorio*

# TOC, TOC...

*X semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas  
Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle*

*Autor: Juan Pablo Vela  
En la foto:(arriba) Natalia González;  
(abajo) Juan David Ramírez*

## RESEÑA DE LA OBRA

**Toc, Toc...** es la apertura, a público, al proceso de investigación actoral y puesta en escena 2020-2021, del décimo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas. Invita a compartir un largo instante en la vida de dos hermanos: Margarita, de doce años y Martín, de seis, quienes, un día cualquiera, son castigados y obligados a permanecer encerrados en una habitación, hasta el regreso de la madre del trabajo. Allí encuentran diferentes objetos, que han salido del uso cotidiano, y que se vuelven poderosos en los juegos y que, a su vez, amplían la historia familiar. La convivencia con la madre, después de la separación de sus padres, se ha tornado violenta. Los personajes permanecen en el mismo espacio, pasando de la hostilidad a la cooperación, buscando comprensión y lazos afectivos de autocuidado y cuidado hacia los otros, que permitan relaciones familiares pacíficas y edificantes.

En el no juego, y en el juego, descubrimos aspectos de las vidas de los personajes, y de los actores, que conectan en la labor tejedora y participativa del espectador, quienes, a lo largo de la propuesta escénica, tienen la opción de revisar sus propias vivencias, detonadas por los acontecimientos escénicos.

*Autor: Juan Pablo Vela  
En la foto:(arriba) Natalia González;  
(abajo) Juan David Ramírez*

Lucía Amaya.  
eamaya@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-1866-8979>

*Autor: Juan Pablo Vela  
En la foto: de izq a der: Natalia González,  
Yerson Javier Medina*

## RESEÑA DEL LA DIRECTORA

**Lucía Amaya. Caleña**, docente de la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes y Artista independiente. Es Licenciada en Arte dramático de la Universidad del Valle con estudios de posgrado en dramaturgia, dirección, literatura, artes vivas y pensamiento complejo. Está dedicada a la investigación y la creación en las Artes Escénicas en los campos de la dramaturgia y la dirección. En Bellas Artes ha estado liderando proyectos de formación e investigación en artes, mediante los procesos de puesta en escena, a través de las obras: *La Penúltima cena* de Fabio Rubiano, *Peer Gynt* de Ibsen y *Paisajes*, versión libre de *Postales Argentinas* de Ricardo Bartis y *Toc, Toc...* de Elba Cortez.

En la Creación y Dirección escénica profesional ha realizado trabajos como *Jardín Florido*, creación colectiva con el Colectivo de Performance Acciones Periféricas; *Fritzl Agonista* de Emilio García Wehbi; *4:48 psicosis* de Sarah Kane; *Noche Límite* y *Transmigración* (los lobos no van a la guerra) de Carlos Enrique Lozano, obras de teatro expandido, en alianzas interdisciplinarias. Reconociendo la herencia dramática, ha realizado trabajos realistas como *Álbum de familia*, de su autoría.

## RESEÑA DE LA AUTORA

**Elba Cortez**. Dramaturga, directora de teatro y narradora originaria de Mexicali, Baja California. Ganadora del premio Dramaturgia para Niños (UABC 2000) con la obra *¡No apaguen la luz!* Y de los premios estatales de Literatura de Baja California con *Buscando a Abril* (2000), y de cuento para niños con *Terror en la oscuridad* (2004). Entre sus libros publicados destacan: *Dominó*, UABC-Cecut, 1999, *Buscando a Abril*, ICBC, 2001, así como los libros interactivos para niños *La tierra mía* y *Rayos y truenos* (Editorial Artificios, 1997 y 2001). Algunos de sus textos han sido compilados en los libros *Teatro, mujer y país* (Tablado Iberoamericano, 2000), *El nuevo teatro II* (Tierra Adentro, 2004), entre varias publicaciones más. Su cuento *Terror en la oscuridad* fue publicado en la colección *Libros del Rincón* 2008-2009, para ser parte de los acervos de las bibliotecas escolares de todas las escuelas primarias públicas de México. *Toc, Toc...* se estrenó en el IX Encuentro de Teatro Tijuana, en octubre 2005, bajo la dirección de la autora.

## ELENCO

**Margarita**

**Tatiana Arias Salazar**

**Natalia González Mostacilla**

**Zirech Colorado Morales**

**Tania Ocampo**

**Marisol Angulo**

**Martín**

**Sebastián Mostacilla**

**Juan David Ramírez Arcos**

**Yerson Javier Medina López**

*Autor: Juan Pablo Vela  
En la foto: (arriba) Natalia González;  
(abajo) Juan David Ramírez*

# LANDRÚ

*Juvenil 6, Programa de formación temprana en teatro*

*Autor: Jackeline Gómez Romero  
En la foto: Juvenil 6*

Pedro Alcázar Flórez.  
palcazar@bellasartes.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-5986-2535>

## RESEÑA DE LA OBRA

La obra *Landrú, asesino de mujeres*. Escrita por el argentino Roberto Perinelli, está inspirada en un hecho verídico, ocurrido en Francia. Se trata de, Henri Désiré Landru, quien aprovechó la generalizada soledad de las mujeres, durante la Primera Guerra Mundial, para efectuar sus estafas. Pero, llegó demasiado lejos, hasta convertirse en un depredador, en serie, de mujeres, casi todas viudas o solteras, y terminar decapitado en la guillotina, después de un juicio público.

Cada muerte que este oscuro personaje ejecuta es la finalización de un juego de seducción: «*Les quito la vida, después de haberles quitado todo... mueren con una sonrisa. Paz. La felicidad que nunca tuvieron. Landrú*».



# RESEÑA DE AUTOR

**Roberto Perinelli.** Autor teatral argentino, nacido en 1940. Participó del Teatro Abierto mítico, en 1981, y fue el director de una Escuela Municipal de Arte Dramático, que también entró en la leyenda. Trabajó casi 10 años en el teatro San Martín. Se muestra muy orgulloso de haber estrenado casi todas las obras teatro que ha escrito, que no son pocas, casi 20. En su condición de docente teatral, tuvo a su cargo diversos talleres de Dramaturgia en Buenos Aires, al interior de Argentina y en La Paz, Bolivia. Actualmente, está a cargo del Área Pedagógica del Teatro General San Martín de Buenos Aires.

# RESEÑA DEL DIRECTOR

**Pedro Alcázar Flórez.** Docente de la Facultad de Artes Escénicas; investigador, o mejor, jugador apasionado por las estructuras lúdicas y competitivas, que habitan en el ser humano, y que se reflejan en procesos educativos, a través del arte. Su labor, como docente del programa de Formación temprana, le ha permitido explorar, semestre a semestre, las bondades del teatro y la pedagogía, con niños, jóvenes, y adultos.

# ELENCO

LANDRÚ  
LOLA  
NOEMÍ  
LUCRECIA  
ÁLVAREZ  
ESPOSA DE LANDRÚ  
SOSA  
LA SARGENTO MARTA  
LAURA  
LUCRECIA

Rubén Perafán/ Isabela Jaimes.  
Isabela Hernández/ Linda Chantre.  
Daniela Valverde  
Valentina Gómez  
Yei Alejandro Muñoz  
Valentina Torres.  
Stefania Cifuentes.  
Isabela Cifuentes.  
Andrea Varela.  
Stenany Arévalo.





Facultad de Artes Escénicas