



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Sistematización de Experiencias de Formación Artística Comunitaria, en Bogotá y Sur de Chile.

Autora: María Fernanda Figueroa Aaby

Directora: Sandra Guido Guevara

Bogotá, 2017.



Agradecimientos

Esta investigación cobró vida gracias a múltiples manos solidarias y amorosas que acompañaron mi andar en este proyecto.

Primero, quiero agradecer al motor e inspiración de este trabajo: los y las jóvenes del taller de teatro de Panguipulli, a quienes admiro y respeto profundamente. También agradecer a los otros tres colectivos amigos con los que trabajé: el taller de teatro de Luz de Luna; Urban Fuego; y el Taller de Artes Integradas 4Elementos; por la disposición a compartir sus historias y saberes y reafirmar la idea de que juntos podemos construir realidades más justas y solidarias.

Dar las gracias también a los hombres y mujeres del pueblo colombiano, que conocí de cerca, que quise y que querré siempre, quienes me mostraron que, pese al miedo y pese al hostigamiento, aún se trabaja por proyectos colectivos, aún se duerme con insatisfacción y aún se levanta la voz, las manos y las ideas.

Una consideración especial a Sandra, mi directora de tesis y compañeros del seminario de investigación: Lina, Miguel y Claudia; por el apoyo, cariño y guía en el proceso.

Gracias a mi compañero de viaje que, con su acompañar incondicional y en libertad, apoyó en el hacer y en el silencio esta experiencia en Colombia, en la que descubrimos nuevas maneras de ser, cada uno, y los dos juntos.

Y finalmente, gracias a mi herencia docente, a mis ancestros pedagogos, que abundan en mi historia y que han direccionado desde su recuerdo, mi amor por esta tarea en doble vía, de enseñar y aprender: a mi bisabuelo, sindicalista luchador; a mi tata, maestro comprometido con las clases populares chilenas; a mi abuela, profesora amorosa, detallista y dedicada, a la que aún llaman sus antiguos estudiantes; a mi papá, quien a pesar de que descubrió tarde su vocación, ha dejado vida, amor y esfuerzo en las aulas; y a mi madre, quien fue y seguirá siendo mi maestra favorita, pues además de ser comprometida en las luchas por condiciones más dignas en el profesorado, y de ser una educadora de párvulos amorosa y responsable, poseía una característica esencial: amaba, con locura y pasión, lo que hacía.

Resumen analítico en educación- RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Sistematización de Experiencias de Formación Artística Comunitaria, en Bogotá y sur de Chile.
Autor(es)	Figueroa Aaby, María Fernanda
Director	Sandra Patricia Guido Guevara
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 163p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	EDUCACIÓN ARTÍSTICA; CREACIÓN COLECTIVA; TEATRO DEL OPRIMIDO; LO COMUNITARIO; SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS; EDUCACIÓN POPULAR; IDENTIDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS.
2. Descripción	
<p>El presente trabajo de investigación es una Sistematización de cuatro Experiencias de Formación Artística Comunitaria (EFAC): dos de Bogotá, pertenecientes a la localidad de Santa Fe (Urban Fuego, un grupo de danza urbana; y el taller de teatro para niños y jóvenes del colectivo Luz de Luna); y las otras dos del sur de Chile (el taller de teatro de Panguipulli, región de Los Ríos; y el taller de Artes Integradas 4Elementos, del liceo Óscar Moser de Padre Las Casas, región de La Araucanía).</p> <p>La investigación busca analizar los aportes que estas EFAC realizan a: la recuperación de la experiencia; la construcción de identidades individuales y colectivas; al tejido social de la comunidad de la que hacen parte; y a los procesos formativos que viven sus participantes y formadores, comprendidos desde la perspectiva de la Educación Popular, la cual se reconoce como un enfoque pertinente para estos espacios, pero que se reconstruye, se recrea y se reinterpreta.</p> <p>Este análisis se desarrolla a partir de los múltiples relatos de los protagonistas de las EFAC, con la idea central de visibilizar el trabajo que estos cuatro espacios vienen haciendo durante años y de propiciar un espacio de reflexión crítica para cada uno de ellos.</p>	

3. Fuentes
García-Huidobro S., J. E., Martinic, V. S., & Ortiz, C. I. (1989). <i>Educación Popular en Chile: trayectoria, experiencias y perspectivas</i> . Santiago de Chile: CIDE.
Ríos Acevedo, C. I. (1996). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. <i>Revista Educación y Pedagogía</i> (14- 15), 15- 35.
Agamben, G. (2007). <i>Infancia e Historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia</i> . Buenos Aires, Argentina: Sdriana Hidalgo editora.
Agenda 21 de la cultura. (2004). <i>Ciudades y Gobiernos locales Unidos- Comisión de Cultura. Agenda 21 de la cultura</i> . Barcelona: UCLG; CGLU; CGLU.
Agenda 21 de la Cultura. (2006). <i>Consejos sobre la implementación local</i> . Barcelona: Comisión de Cultura - Ciudades y Gobiernos Locales Unidos.

- Araújo, G., & Oliveira, A. (2015). O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). *Revista de educação e pesquisa (Facultad de Educación de Sao Paulo)*(A head of print.).
- Arce, M. (2004). La Educación Popular en América Latina sigue "vivita y coleando". *La Piragua* (21), 85-90.
- Bang, C., & Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: La importancia de la Creación Colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología – RAP* –(48), 89-103.
- Bidegain, M. (2011). Teatro Comunitario Argentino: teatro habilitador y re-habilitador del ser social. Recorrido cartográfico por las temáticas de los espectáculos. *Stichomythia (España)*, 11(12), 81-88.
- Bize Vivanco, C. (2012). Historia y Memoria. Hacia una experiencia de poder popular: Los trabajadores de la madera en la cordillera de Valdivia. (Neltume, 1970 - 1971). En P. D. Equidad, *Memorias, Historia y Derechos Humanos* (págs. 15- 37). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Boal, A. (2001). *TEATRO DEL OPRIMIDO Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- Cedeño Mejía, F. A. (2007). *Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (Localidad de los Mártires)*. Bogotá: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes- Observatorio de Culturas.
- Celis, R., & Aierdi, X. (2015). *¿Migración o desplazamiento forzado? Las causas de los movimientos de población a debate*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cendales, L., & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua*(23), 29-38.
- CLAN- IDARTES. (21 de septiembre de 2016). *Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud – CLAN*. Obtenido de <http://www.clan.gov.co>
- CNCA- Sección Educación Artística. (2015). *Fomento del Arte en la Educación, ACCIONA 2015*. Santiago: CNCA.
- Colectivo Colombiano. (2004). Desafíos para la educación popular en Colombia. *La Piragua*(21), 34-39.
- Colectivo teatral Luz de Luna. (2013). *Recorrido Interlocal por la cultura viva comunitaria. Diagnóstico de procesos culturales comunitarios. Localidades, territorios centro de Bogotá D.C.* Bogotá D.C: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Consejo Local de la Cultura Santa Fe. (2011). *Secretaría Cultura, Recreación y Deportes*. Obtenido de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/plan_local_de_cultura_santa_fe_2012-_2021.pdf
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2003). *Cartografía cultural de Chile: Lecturas cruzadas*. Santiago, Chile: CNCA.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (febrero de 2017). *Fondos de cultura*. Obtenido de <http://www.fondosdecultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/06/resultados-fondos-2015.pdf>

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes Los Ríos. (2012). *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. Obtenido de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/10/LOS-RIOS-Politica-Cultural-Regional-2011-2016.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes Araucanía. (2012). *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. Obtenido de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/05/LA-ARAUCANIA-Politica-Cultural-Regional-2011-2016.pdf>
- Departamento de Cultura de la Municipalidad de Panguipulli. (2015). *Plan Municipal en Cultura Panguipulli*. Panguipulli: Red Cultura CNCA Los Ríos.
- Departamento Nacional de Planeación. (2017). *Decreto 092*. Bogotá D.C.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de experiencia social*. Madrid: Editorial Complutense.
- Fernández, C. (2012). Operaciones de memorias y constitución de identidades en las prácticas del grupo de teatro popular de Sansinena. *Revista Question (Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de la Plata, Argentina)*, 34(1), 14-20.
- Fernández, C. (2013). Antecedentes e historia del teatro comunitario argentino contemporáneo: Los inicios de un movimiento. *Rvista Aisthesis (revista chilena de investigación estética)*(54).
- Fiallos, C. A. (2004). Diálogo a partir de las preguntas sugeridas para la consulta del CEAAL. *La Piragua*(21), 23-26.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesario para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fuentes Serrano, Á. (2006). *El valor pedagógico de la danza. (Tesis doctoral inédita)*. Valencia: Depto de Educación Física y Deportiva, Universitat de Valencia.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca : Ediciones Sígueme .
- Garcés, M., & Valdés, A. (1999). *Estado del Arte de la participación ciudadana en Chile*. Santiago, Chile: Documento preeliminar para OXFAM- GB.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Coahuilense de Cultura.
- Giménez, G. (2010). *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM. Obtenido de <http://conceptos.sociales.unam.mx/inicio.php>
- Godínez Rojas, S. (2007). *La educación artística en el sistema educativo nacional. (Tesis magistral inédita)*. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, M. (2009). *Popular na América Latina: O teatro Político do MST (Brasil) e o Teatro Comunitário Do Nossa Gente (Colombia)*. (Tesis magistral inédita). Sao Paulo, Brasil: Universidad de Sao Paulo.
- González Terrenos, M. I. (2012). *Escuela- Comunidad: Historia de la organización comunitaria en Potosí- Jerusalén*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall, & Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad Cultural* (págs. 13- 39). Madrid- Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Huertas, M., García, M., Barbosa, C., Vásquez, C., Díaz, J., Rey, E., & Romero, M. (2006). *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica*. Bogotá: Programa Educación Artística Universidad Nacional.
- Ilustre Municipalidad de Panguipulli. (2014). *Actualización Plan de desarrollo comunal de Panguipulli 2013 – 2017*. Santiago: Pragma Consulting.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. (2004). *Políticas culturales distritales 2004-2016*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Jara, O. (sf). "Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias" *Biblioteca electrónica sobre Sistematización de experiencias*. Obtenido de <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y Alteridad en educación* (págs. 13- 44). Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- López, C. (2004). Procesos de reflexión colectiva sobre la vigencia y desafíos de la Educación Popular. *La Piragua*(21), 39-43.
- Magendzo, A. (2004). Dialogando con la educación popular: Una contribución en la búsqueda de nuevos lenguajes. *La piragua*(21), 5-10.
- Mapa de chile.blogspot. (2013). *Mapas de Chile*. Obtenido de <http://mapa-de-chile.blogspot.com.co/2013/04/mapa-regiones-de-chile.html>
- Martín Prada, J. (1996). Sociologismo y educación artística. *Revista Arte, Individuo y Sociedad (España, Madrid)*.(8), 27-34.
- Matamala, A., & Losse, J. (2014). *La recuperación de barrios a lo largo de Chile*. Santiago, Chile: MINVU (Ministerio de Vivienda y Urbanismo).
- Mejía Echeverri, S. (2012). Investigación en educación artística. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 80- 90.
- Mejía, M. R., & Awad, M. (2003). *Educación popular hoy: En tiempos de Globalización*. Bogotá: Aurora.
- MINEDUC- CNCA. (2015). *Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018)*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC- CNCA. (2016). *Estado de avance del Plan Nacional de Artes en la Educación (2015- 2018)*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Muiños, S. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. *Revista iberoamericana de educación (Madrid, España)*(52).

- Mundet, A., Beltrán, A., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación (Madrid, España)*, 2(26), 315-329.
- Municipalidad de Padre Las Casas. (2012). *Caracterización y diagnóstico comunal*. Padre Las Casas: PAC Consultores Ltda.
- Municipalidad Padre Las Casas. (2014). *Plan Municipal de Cultura de Padre Las Casas*. Padre Las Casas: Red Cultura, CNCA La Araucanía.
- Núñez Hurtado, C. (2004). Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la educación popular. *La Piragua*(21), 11-17.
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: Una mirada de conjunto. *Decisio*(enero- abril), 3-14.
- OPECH. (2009). *Juventud y Enseñanza Media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago, Chile: Observatorio chileno de políticas públicas.
- Pérez Fernández, J. I. (2000). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil. (Tesis doctoral inédita)*. San Sebastián: Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Posada, J., Cendales, L., & Mariño, G. (2004). *Aprendiendo a sistematizar. Una propuesta metodológica*. Bogotá: COSUDE (Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación).
- Posada, J., Munar, A., & Roa, C. (2013). *Formación para la sistematización de experiencias*. Bogotá: UPN CINDE.
- Quintero Patiño, J. (2009). *La Educación Artística en la escuela pública, relatos de maestros. (Tesis magistral inédita)*. Bogotá: Facultad de ciencias de la Educación, Universidad de La Salle.
- Sáenz Argüello, R. (2003). Algunas reflexiones en torno a la vigencia y desafíos de la Educación Popular en el contexto de la próxima VI Asamblea General del CEAAL. *La Piragua*(21), 123-127.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2011). *Plan Decenal de Cultura, Bogotá D.C 2012- 2021*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (27 de octubre de 2016). *Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte*. Obtenido de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/localidades/casas-de-la-cultura>
- SENA. (enero de 2017). *SENA*. Obtenido de <http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>
- Sepúlveda, B., & Zúñiga, P. (2015). Geografías indígenas urbanas: el caso mapuche en La Pintana, Santiago de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*(62), 127-149.
- Sepúlveda, C. E. (2009). La experiencia como campo de relación entre el arte y la pedagogía. (*Pensamiento*), (*palabra*)... *oBra*, 1(1), 12-18.
- Sharon, T. (2012). *Reconciliation and community development, through community: arte ad investigation into the methodologies employed by community artists. (Tesis doctoral inédita)*. Cataluña, España: Universitat Rovira i Virgili.

- Tchimino, M. (2004). Reflexión en torno a las preguntas sobre vigencia y desafíos de la Educación popular. *La Piragua*(21), 75-76.
- Torres Tovar, C. (2009). *Ciudad informal colombiana. Barrios contruidos por la gente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Arte.
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud*, 4(2).
- Torres, A. (2007). *Identidad y Política de la Acción Colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980- 2000*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A., & Mendoza, C. (2013). *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*. Bogotá: CEAAL-Ediciones desde abajo.
- Torres, A., Mendoza, N., Barragán, D., Vargas, A., González, M., Avendaño, M., & Vallejo, M. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO.
- Vega, M., & Zepeda, A. (2010). *Análisis del Programa de Centros Culturales del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: Infraestructura y Audiencias*. (Tesis magistral inédita). Santiago: Universidad de Chile.

4. Contenidos

El capítulo 1: “Abriendo las primeras preguntas, encontrando las pasiones generadoras”; realiza un recorrido por los elementos autobiográficos y de trayectoria profesional de la autora, que revelan cómo se llega a este tema de investigación y cómo se perfilan las categorías que se analizaron en la investigación, los objetivos, las preguntas centrales, la metodología a utilizar, las justificaciones y los aportes. El capítulo 2: “¿Dónde habitan las EFAC? *Comprendiendo los territorios*”; describe y analiza distintos factores contextuales de los dos territorios abordados: Bogotá (localidad de Santa Fe) y el sur de Chile (región de La Araucanía y Los Ríos); retomando lo geográfico, demográfico y social; la historia de las organizaciones sociales en la zona; y el panorama artístico cultural comunitario. Y por otra parte se esboza la Normatividad y Política Pública artística y cultural (internacional, nacional, regional y local), que inciden en estas cuatro EFAC. En el capítulo 3: “*Las EFAC se reconstruyen, se re-comprenden, se reinterpretan: El camino transitado en la Sistematización de Experiencias*”, se puede encontrar un desarrollo de la perspectiva desde donde se aborda la S.E. (epistémica interpretativa crítica y desde el enfoque metodológico de investigación cualitativa y participativa (Torres & Mendoza, 2013)); y un detalle de las distintas etapas en las que participaron las EFAC: Preparación; Desarrollo (Reconstrucción Histórica); y Socialización (Posada, Cendales, & Mariño, 2004)

Por otra parte, en el capítulo 4: “Reconstrucción Histórica de las EFAC: *Tejiendo el relato a muchas voces*”; se narran las historias y trayectorias de las cuatro EFAC. Finalmente, en el capítulo 5: “Desentramando los relatos de los protagonistas”, se analiza las categorías de *Experiencia; Construcción de identidades (individuales; colectivas y lo comunitario); y Formación*, distinguiendo entre la formación artística y en valores; la formación disciplinar; la formación de formadores; y la Educación Popular.

5. Metodología

Esta investigación utilizó la metodología y planteamiento teórico de la Sistematización de Experiencias (S.E.), desde la perspectiva epistémica interpretativa crítica y desde el enfoque metodológico de investigación cualitativa y participativa (Torres & Mendoza, 2013). Entre los propósitos principales de ésta se destacan: la activa participación en el proceso de los protagonistas de las experiencias; la acción formadora y transformadora de los sujetos que hacen parte de la S.E.; y la visión de una investigadora, alejada de una noción de objetividad, sino posicionando a todos los involucrados en una perspectiva de reflexividad. Todos (investigador y participantes) se autoobservan en el proceso. (Torres & Mendoza, 2013)

Las etapas que se desarrollaron en este trabajo investigativo fueron: la fase de *Preparación*, donde se compartió información acerca de lo que es una S.E. y en la cual se estipularon con los grupos, los períodos a sistematizar y los propósitos internos que se tenían para ser parte de este trabajo; la fase de *Desarrollo*, donde se trabajó la etapa de la *Reconstrucción Histórica*, en la cual se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupales con los formadores o líderes de las EFAC y *Talleres de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso* con todos los integrantes de las cuatro experiencias; y finalmente la fase de *Socialización*, donde los colectivos artísticos pudieron completar, precisar y analizar la información, recabada de la etapa anterior. (Posada, Cendales, & Mariño, 2004)

6. Conclusiones

Como primera conclusión se puede plantear que las EFAC que participaron de esta S.E, representativas de muchos procesos artísticos que están ocurriendo en los barrios bogotanos y chilenos, son espacios que se caracterizan por tener una visión particular de la formación artística. En éstas se reconoce, como planteamientos diferenciadores: el principio democratizador del arte (Boal, 2001); y la idea del arte como un proceso de trabajo colectivo, alejados de la noción de un desarrollo meramente individual (Bang & Wajnerman, 2010). Ambas premisas, esenciales en la labor de las cuatro EFAC, posibilitan unas condiciones especiales para el desarrollo de los distintos elementos que se analizaron en la investigación y que rebosan “los límites supuestos de la formación artística”. A partir de estos principios centrales se constató, como una de las conclusiones más nítidas, que las EFAC ayudan a la construcción de procesos identitarios colectivos (Torres, 2007), primero que todo, internos en el grupo y también en relación con la comunidad más amplia, de la cual son parte: institución educativa, barrio, pueblo. Este proceso más amplio, de *identidad social* aporta elementos importantes al *tejido social* (Torres, 2007), propiciados por la constante incorporación de la comunidad (vecinos, familia, escuela) a la producción y muestra de sus trabajos, y por la permanente construcción de tejido asociativo (Torres, 2007). Con este accionar en red surgen nuevas formas de abordar la labor artística e incluso nuevas formas de economía, centradas en la solidaridad y el trueque.

Por otra parte, las EFAC se yerguen como un espacio importante para enfrentar la crisis de la experiencia, que según Agamben (2007) y Larrosa, (2009), es una problemática contemporánea. Todas son espacios de participación voluntaria, lo que habla de niños y jóvenes que, por decisión propia están dispuestos y ex/puestos (Larrosa, 2009) a experimentar. Y aunque todas las EFAC han debido lidiar, en alguna de sus etapas, con el problema de la poca constancia de sus integrantes, esta condición de voluntariedad, aunque les presenta desafíos importantes, también les otorga rasgos que benefician la participación comprometida y apasionada de quienes logran apreciar el valor de habitar un lugar sin estar obligados a hacerlo. En las EFAC hay integrantes que llevan entre tres y diez años de participación ininterrumpida, lo cual comprueba que la obligatoriedad no es la única alternativa para propiciar asistencia y constancia. Además, con el respaldo de los relatos de estos casos, de integrantes con vasta trayectoria en los colectivos, se puede concluir que las EFAC son espacios que acompañan y propician procesos identitarios individuales en sus participantes. Muchos jóvenes han vivido en estos grupos, profundos cambios personales, y las cuatro EFAC representan, para muchos de ellos, un lugar donde han sido reconocidos como “talentosos” lo cual no es

muy común en los demás espacios formativos a los que pertenecen y por tanto juega un rol importante en sus construcciones identitarias.

Es preciso también destacar, en lo referente a las nuevas lecturas que surgieron desde las EFAC para la Educación Popular, que estos colectivos se quieren distanciar del excesivo discurso en que cayeron muchos procesos formativos populares y pretenden, en cambio, acercarse a trabajar los principios a los que adhieren (el contexto como escenario de aprendizajes y de transformación; construcción de relaciones más solidarias y colectivas; la horizontalidad en el trabajo; la autonomía; y la intencionalidad política, aunque controversial y con nuevas interpretaciones), desde la práctica, desde el hacer y desde la complejidad de trabajar creativamente en un proyecto (la obra de teatro, la coreografía). Intentar llegar a un equilibrio entre la palabra y la práctica; y entre la consecuencia con las ideas propias y el respeto al pensar y actuar autónomo de sus participantes; es una apuesta que se destaca como importante para esta nueva generación de educadores populares.

Por último, y con respecto al proceso de S.E. que experimentaron las cuatro EFAC, se puede concluir que para todas, participar en una S.E. fue inédito, pues no habían tenido la oportunidad (el tiempo) o las herramientas (conocimientos de cómo hacerlo) para realizarlo antes. Las EFAC, a lo largo del proceso, plantearon distintos propósitos para participar en una S.E., algunos de éstos fueron: empoderar al grupo; darle continuidad a sus procesos formativos; y poder mostrar a otros su trabajo. Como dice Dubet (2010), la experiencia no acaba cuando se vive, sino que se va completando con el tiempo por medio de procesos cognitivos. Éste, se posiciona como uno de los aportes de la S.E., pues el proceso de reflexión crítica que se vivió, sumó nuevas comprensiones y nuevos puntos de vista a las EFAC.

Elaborado por:	María Fernanda Figueroa Aaby.
Revisado por:	Sandra Patricia Guido Guevara.

Fecha de elaboración del Resumen:	01	05	2017
--	----	----	------

Tabla de Contenidos

Capítulo 1: Abriendo las primeras preguntas, encontrando las pasiones generadoras.	9
Capítulo 2: ¿Dónde habitan las EFAC? <i>Comprendiendo los territorios</i>	17
2.1. Territorio del centro sur de Bogotá: <i>vecinos organizados por una vida más digna, una herencia importante para las EFAC</i>	17
2.2. Territorio del sur de Chile: <i>la lucha obrera y posterior ruptura del tejido social en los 70', una herencia desafiante para las EFAC</i>	22
2.3 “ <i>Del papel al hecho hay mucho trecho...</i> ”: Normatividad y Política Pública artística y cultural de Bogotá, Colombia.....	29
2.4 <i>Cuando lo comunitario pide su lugar: Normatividad y Política Pública artística y cultural chilena</i>	36
Capítulo 3: Las EFAC se reconstruyen, se re-comprenden, se reinterpretan: <i>El camino transitado en la Sistematización de Experiencias</i>	43
Capítulo 4: Reconstrucción Histórica de las EFAC: <i>Tejiendo el relato a muchas voces</i>	58
4.1. Taller de teatro de Luz de Luna: <i>un espacio defendido por los niños y niñas.</i>	58
4.2. Urban Fuego: <i>Diez años de una experiencia nacida y fortalecida en el barrio.</i>	65
4.3. Taller de Teatro de Panguipulli: <i>Cuando la autogestión y el trabajo autónomo son posibles</i>	70

4.4. Taller de Artes Integradas 4Elementos (Liceo Óscar Moser): <i>Un espacio alternativo dentro de la escuela</i>	77
Capítulo 5: Desentramando los relatos de los protagonistas.	83
5.1. Experiencia.....	83
5.2. Construcción de identidades.....	90
5.2.1. Identidades individuales.....	91
5.2.2. Identidades colectivas y lo comunitario en las EFAC.....	99
5.3. Formación.....	112
5.3.1. Formación artística y en valores.....	114
5.3.2. Formación disciplinar.....	124
5.3.3. Formación de formadores.....	127
5.3.4. Educación Popular.....	131
Conclusiones	144
Bibliografía	154

Tabla de Figuras

<i>Figura 1</i>	18
<i>Figura 2</i>	23
<i>Figura 3</i>	46
<i>Figura 4</i>	48
<i>Figura 5</i>	48
<i>Figura 6</i>	48
<i>Figura 7</i>	48

<i>Figura 8</i>	49
<i>Figura 9</i>	49
<i>Figura 10</i>	49
<i>Figura 11</i>	50
<i>Figura 12</i>	50
<i>Figura 13</i>	50
<i>Figura 14</i>	50
<i>Figura 15</i>	51
<i>Figura 16</i>	51
<i>Figura 17</i>	52
<i>Figura 18</i>	53
<i>Figura 19</i>	53
<i>Figura 20</i>	54
<i>Figura 21</i>	54
<i>Figura 22</i>	54
<i>Figura 23</i>	55
<i>Figura 24</i>	55
<i>Figura 25</i>	56
<i>Figura 26</i>	57
<i>Figura 27</i>	63
<i>Figura 28</i>	63
<i>Figura 29</i>	65
<i>Figura 30</i>	67
<i>Figura 31</i>	68
<i>Figura 32</i>	76
<i>Figura 33</i>	76
<i>Figura 34</i>	81
<i>Figura 35</i>	81

Capítulo 1: Abriendo las primeras preguntas, encontrando las pasiones generadoras.

En este primer capítulo abordo todo el camino que transité para llegar a compartir el presente trabajo investigativo: las pasiones personales que originaron la idea central; los pasos iniciales que di para llegar a las experiencias artísticas con las que trabajé y los elementos que de éstas analicé; el descubrimiento, nuevo para mí, del enfoque metodológico y teórico de la Sistematización de Experiencias; y la determinación del problema, preguntas guías, objetivos y aportes de esta tesis. Para desarrollar este apartado me posicionaré en una escritura en primera persona, distinto a cómo abordaré los otros capítulos de esta tesis (en tercera persona), pues para narrar las motivaciones y todo el camino emprendido para perfilar lo que finalmente ha sido este trabajo, no puedo hablar más que desde el yo.

El presente proyecto de investigación se vio fuertemente influido por el trabajo con el taller de teatro para jóvenes en Panguipulli, sur de Chile, donde fui profesora durante tres años, desde el 2012 al 2014. Este tiempo coincide con mi llegada a este pueblo. Yo era una joven de Santiago, que en busca de un nuevo estilo de vida apuesta, junto a su pareja, a dejar amigos, familia y red de trabajo, para vivir en Panguipulli, pueblo a 800 kilómetros de la capital. El taller de teatro fue mi puerta de entrada a la comunidad y al territorio.

Con el correr de los años este espacio formativo se volvió trascendental para las y los jóvenes que lo conformaban y para mí como tallerista. Sin embargo, lo más inspirador ocurrió en el 2015 y 2016, cuando hice una pausa para venir a estudiar a Colombia. Los estudiantes (jóvenes entre 14 y 18 años), influidos por las inmensas ganas de cuidar este espacio de taller, forjado con esfuerzo y amor durante los tres años que tenía de vida, juntaron fuerza y coraje, se organizaron y tomaron la decisión de continuar de manera autogestionada, sin la guía constante de ningún adulto. Se apropiaron del espacio como nunca antes y siguen apasionados en ese viaje hasta hoy.

El valor que cada uno de nosotros (docente y estudiantes) le ha otorgado a este espacio y el camino lleno de transformaciones por los que ha transitado este proceso, me hizo retomarlo como punto de partida e inspiración para esta investigación. La tesis se volvió una posibilidad exquisita para propiciarnos, a todos quienes hemos sido parte del taller, un espacio de

reflexión crítica para empoderar al grupo y la oportunidad de hacer un registro de nuestra historia y así poder compartir este camino con otros y otras.

Sin embargo, aunque en un primer momento había encontrado este punto de partida claro para la investigación, que me abría un sinfín de interrogantes interesantes para el trabajo, me preguntaba ¿cómo podía poner en diálogo esta primera idea con el hecho de estar estudiando en Bogotá, a miles de kilómetros de mi país? Como respuesta a esta pregunta, y en conjunto con mi profesora guía, decidimos trabajar con Experiencias de Formación Artística Comunitaria (de ahora en adelante EFAC) del sur de Chile (recuperando, por cierto, al taller de teatro de Panguipulli) y también de Bogotá, para así tener la posibilidad de conocer acerca del contexto colombiano y también generar aportes desde este trabajo investigativo a los procesos comunitarios y académicos bogotanos. Esta decisión me llevó a descubrir esta ciudad de una manera distinta a como la podría haber conocido una extranjera como yo, pues la primera tarea que tuve, a un mes de haber llegado a este país y sin conocer a nadie, fue salir a conocer EFAC en la ciudad, para poder ver si agrupaciones como éstas existían en los barrios de Bogotá y así poder percibir si la investigación era pertinente o no. Así comenzó la búsqueda, con un par de contactos proporcionados por mis compañeros de maestría, con un número telefónico, mapa en mano y una rápida inducción al sistema de transporte público bogotano. En ese andar comprobé que había muchas experiencias de este tipo habitando esta ciudad, conocí una escuela popular de artes y un taller de pasacalle y carnaval en San Cristóbal; un grupo de danzas folclóricas en Puente Aranda; una escuela popular de cine y una organización literaria en Ciudad Bolívar; un taller de danza en Bosa; y en la localidad de Usme, un taller de música y una agrupación de teatro comunitario de adultos. Todas, experiencias que habitaban en barrios populares de la periferia urbana de la ciudad.

Al ir conociendo distintas agrupaciones, con diversas características y dinámicas internas, pude reconocer con qué tipo de experiencias me parecía más interesante trabajar en esta investigación: espacios medianos (de no más de quince integrantes); experiencias que tuvieran un proceso de trabajo de, al menos, dos años y máximo diez; y por otra parte, agrupaciones que nunca hubiesen participado de instancias importantes de reflexión (como investigaciones, memoria, registros, etc.). La determinación de estas características me hizo voltear la mirada a experiencias que no eran tan reconocidas a nivel de Bogotá y sur de Chile,

como sí lo eran otros colectivos artísticos que conocí, que por su trayectoria (de más de 15 años) tenían espacios formativos en distintos barrios (con más de cincuenta participantes activos) y los cuales ya habían sido invitados a procesos de investigación. Sin embargo, y aunque las experiencias que se perfilaban como candidatas, según estas características mencionadas, se diferenciaban de agrupaciones con más trayectoria, me parecía importante abordar grupos que, al menos, llevaran dos años de trabajo, puesto que, principalmente en mi recorrido bogotano pude conocer muchos espacios formativos que sólo trabajaban en un territorio por un par de meses, condición que no lograba procesos de largo aliento o vínculos profundos con la comunidad (elementos importantes a analizar en esta tesis) y que sí se podían propiciar en un trabajo de más de dos años. Poder visibilizar este tipo de procesos se volvió una gran motivación y base para perfilar esta investigación.

En el recorrido por distintas experiencias artísticas comunitarias de Bogotá, y en la medida en que entablaba diálogos (a distancia) con distintas EFAC del sur de Chile, no sólo fui perfilando las características de las experiencias con las que me interesaba trabajar sino que también iba advirtiendo elementos, en estos distintos espacios formativos visitados, que se robaron mi mirada como investigadora: la construcción de identidades (individuales y colectivas); los distintos tópicos en la formación que experimentaban, tanto los formadores (guías, profesores o talleristas) como los participantes; y por último todos los elementos que conformaban la relación con la comunidad.

Finalmente, aceptan la invitación de trabajar en esta investigación, dos EFAC bogotanas de la localidad de Santa Fe: Urban Fuego, un grupo de danza urbana y el taller de teatro de Luz de Luna. Por otra parte, en Chile, invito a trabajar al taller de teatro de Panguipulli, de la Región de Los Ríos, y al taller de Artes Integradas 4Elementos, del liceo Óscar Moser de la comuna de Padre Las Casas, Región de la Araucanía.

Luego de contar con el compromiso de estos cuatro grupos, comencé la búsqueda por alguna metodología investigativa que pudiera ser pertinente a los primeros propósitos que habían surgido (visibilización de las experiencias, generación de espacios reflexivos, etc.). Es así como llego a la Sistematización de Experiencias (S.E.), dicho enfoque metodológico y teórico, abordado desde la perspectiva epistémica interpretativa crítica y desde el enfoque

metodológico de investigación cualitativa y participativa¹ (Torres & Mendoza, 2013), otorgó a mi trabajo propósitos intrínsecos de éste, que propiciaron importantes análisis y reflexiones: la S.E. como generadora de “teorías locales” (Cendales & Torres, 2006); como una modalidad colectiva de producción de sentidos (Cendales & Torres, 2006); como una posibilidad de reflexión crítica para reconocer y potenciar los aprendizajes generados en la práctica (García-Huidobro S., Martinic, & Ortiz, 1989); y por último, y a partir de todas estas características, la oportunidad que genera este enfoque de poder empoderar a las agrupaciones que participan de un proceso así (Torres & Mendoza, 2013).

Por otra parte, en este proceso de S.E. pude advertir aprendizajes personales importantes en lo que fue mi doble rol de investigadora y participante (como integrante del taller de teatro de Panguipulli). Al darme cuenta del trabajo que implicaba una sistematización, en un principio, se hicieron carne en mí algunos dilemas importantes: ¿el investigador puede ser parte de la experiencia a sistematizar?; o por otra parte: ¿Qué difícil sería sistematizar la experiencia de algún grupo que me parezca interesante si no tengo un contacto directo con ellos, si soy extranjera, si no me conocen! Al comprender mejor la perspectiva de la S.E. sobre la que me posicionaría y al empezar a trabajar con las distintas EFAC, tanto con las que no me conocían y para las cuales yo era una extranjera, como con el taller del que fui parte por tres años, me fui dando cuenta que ambos roles podían convivir en armonía, puesto que la perspectiva de la S.E. desde la que trabajé, planteaba varias ideas que hacían que esta dualidad pudiera tener un alcance interesante:

Frente a la ciencia social clásica en la cual se asume que la posición del investigador es la de observador externo a su objeto (sistema observado) como garantía de objetividad y control, la sistematización en perspectiva crítica, se constituye en sistema autoobservador donde los actores/observadores problematizan su realidad (...) desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad... (Torres & Mendoza, 2013, pág. 162)

¹ Desarrollada por la línea de investigación: *Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos* del grupo de investigación: *Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales*, de la Universidad Pedagógica Nacional

Al no haber una idea de “investigadora objetiva”, y al tener como centro, más que la objetividad la reflexividad, fui desrigidizando estos roles de investigadora foránea e investigadora participante. Consciente de que no hay tal objetividad sino que, todos los involucrados en el proceso contamos con “determinación política, social y cultural”. (Torres & Mendoza, 2013), acogí las pasiones desde donde me surgió el tema de investigación (mis queridos jóvenes del taller de Panguipulli); asumí todo mi bagaje formativo con el que contaba para comenzar (formación teatral universitaria, política, comunitaria, etc.); y también acepté todos los vacíos (teóricos y metodológicos) que tenía al empezar un trabajo investigativo como éste, asumiéndolo como un desafío.

Ya habiendo esbozado las motivaciones, parte del camino inicial de este trabajo investigativo y los principios más relevantes de la S.E. (que en el tercer capítulo se profundizaron), a continuación detallo los objetivos y preguntas que guiaron el proyecto.

Preguntas problematizadoras:

1. ¿Cuáles son los aportes de las EFAC a: la recuperación de la experiencia; la construcción de identidades individuales y colectivas; al tejido social de la comunidad que conforman; y a la formación de sus participantes y formadores?
2. ¿De qué manera una Sistematización de Experiencias le aporta al desarrollo de las mismas EFAC que participan del proceso?

Objetivo general:

Sistematizar Experiencias de Formación Artística Comunitaria en Bogotá y el sur de Chile, analizando cómo éstas aportan a: la recuperación de la experiencia; la construcción de identidades (individuales y colectivas); a la conformación del tejido social de la comunidad de la que hacen parte; y a la formación de sus participantes y formadores.

Objetivos específicos:

1. Analizar los aportes de las EFAC a la recuperación de la experiencia.
2. Analizar los aportes de las EFAC a la construcción de identidades individuales y colectivas.
3. Analizar los aportes de las EFAC al tejido social de la comunidad que conforman.

4. Analizar los aportes de las EFAC a la formación de sus participantes y formadores.
5. Identificar los aportes de la Sistematización de Experiencias a las EFAC mismas.

Justificación del problema y aportes

El concepto dúo de la Educación Artística, si bien en los últimos años ha ido experimentando importantes avances, sobre todo en el terreno del reconocimiento y valoración en las políticas públicas y educativas, ésta aún sigue siendo un terreno a veces huérfano, puesto que ni la educación ni el arte, en sus círculos de investigación, le quiere prestar total atención a esta área, como bien lo plantean Huertas y otros (2006):

Los lugares comunes se refieren a fórmulas convencionales a las que se recurre a falta de una tradición académica que asuma específicamente la exploración en el área de la educación artística. Existen antecedentes importantes y prácticas exitosas, pero, en general, no se han decantado conformando espacios de investigación... (pág. 2)

Si a este dúo, además se le agrega el concepto de “comunitario” (Educación Artística Comunitaria), como es el caso de este trabajo investigativo, la problemática de “orfandad” se hace aún más profunda. En un mundo académico donde la especificidad es cada vez más aplaudida: ¿Qué profesionales o qué campos del conocimiento podrían intentar teorizar, explorar o reflexionar en torno a esta “disciplina”, que por estar atravesada por tantos saberes, tampoco encaja en este concepto disciplinar?

En mi búsqueda de antecedentes investigativos detecté que la mayoría de los estudios en posgrados de Educación, que abordan el área de la educación artística, lo hacen desde la educación formal, analizando currículos, políticas públicas y experiencias educativas artísticas innovadoras en la escuela (Godínez Rojas, 2007; Quintero Patiño, 2009; Fuentes Serrano, 2006; Mejía Echeverri, 2012; entre otros). Como conclusión del panorama de antecedentes que realicé, puedo afirmar que los programas de educación de posgrados, no suelen prestar la misma atención (en términos de investigación) a los procesos de formación comunitaria o no formales, siendo, en su mayoría, programas de ciencias sociales los que han generado más antecedentes en esta área (Gómez, 2009; Bidegain, 2011; Fernández C., 2012; Mundet, Beltrán , & Moreno, 2015; entre otros). Tal situación hace que el ámbito formativo

de espacios como las EFAC sean poco analizados, puesto que las áreas del conocimiento que más se interesan en estas prácticas ponen su foco más en lo organizacional, lo artístico y lo sociológico, dejando fuera del análisis todo el universo que componen los procesos formativos que se dan en estos espacios. Es este, entonces, el primer aporte que reconozco de este trabajo, el de hacer un ejercicio investigativo desde un programa de maestría en educación que analiza la educación artística no formal, distanciándose de los procesos que se desarrollan en la escuela formal, pero acercándose a analizar lo formativo en estos espacios (de entre otros elementos analizados), cuestión que las investigaciones en ciencias sociales no suelen abordar en profundidad. Existe un llamado urgente a que la academia, y específicamente los programas en educación, reconozcan todos los conocimientos que se están gestando en espacios de formación artística, fuera del currículo de la escuela tradicional.

Por otra parte, y de manera más particular, es preciso que mencione los aportes que esta tesis puede generar en los distintos contextos que abarca. Por el lado de Bogotá, Colombia, en la etapa en que conocí de cerca experiencias de este tipo en los barrios centro-sur de la capital, pude constatar que hay muchas EFAC habitando en este territorio. Sin embargo, y si bien en la búsqueda de material investigativo pude detectar diversas sistematizaciones a organizaciones comunitarias, pude recabar muy pocas que estudiaran experiencias específicamente artísticas, y las pocas que había, fueron realizadas con agrupaciones de larga data y con un alto reconocimiento a nivel nacional y local. Esta investigación entonces, se vuelve un aporte en la medida en que posibilita la visibilización de EFAC medianas, que son representativas de experiencias que proliferan en los barrios de la capital colombiana.

Por otro lado, para el contexto de las EFAC de las regiones de la Araucanía y Los Ríos, en el sur de Chile, esta investigación es un aporte al reducido panorama que existe a nivel de sistematizaciones o investigaciones participativas con experiencias comunitarias artísticas y por lo tanto, al igual que para Bogotá, este trabajo se vuelve una plataforma importante de visibilización de EFAC medianas, que poco a poco comienzan a poblar el sur de Chile.

Y por último cabe señalar que este trabajo podría otorgar valiosos aportes a las mismas EFAC que participaron de este proceso de sistematización de experiencias. García-Huidobro S., Martinic, & Ortiz (1989), plantean que:

Existen infinidad de personas (...) que en la vida hemos ido desarrollando diversas actividades, propuestas y prácticas; en ocasiones no tenemos el tiempo para pensar, para reflexionar (...) cómo lo estamos haciendo. (...) cayendo en un activismo que obstaculiza las posibilidades de aprender de su propia práctica. (pág. 38)

Tal situación es experimentada por todos los guías y participantes de las EFAC aquí abordadas, incluyéndome, en lo que fue mi rol de tallerista en los tres años que guie el taller de Panguipulli, pues en la vorágine del hacer hay poco tiempo para la reflexión y por tanto, para el reconocimiento de los saberes que estamos descubriendo y generando en la práctica. El trabajo de las EFAC en esta S.E. nos otorgó a los participantes: un espacio para valorar y reconocer estos saberes; una posibilidad para incorporar nuevos elementos a las maneras de abordar los procesos formativos; y por otra parte, reforzar también, los elementos avalados y valorados como positivos en el diálogo crítico provocado en la S.E. (García-Huidobro S., Martinic, & Ortiz, 1989)

El camino para llegar a plantear el problema, preguntas, objetivos y enfoque metodológico fue profundamente enriquecedor para el desarrollo del trabajo y para mis primeros pasos como investigadora, pues como se vislumbró en este primer capítulo, las ideas fuerza de esta tesis surgieron desde la proximidad a lo que yo había experimentado en el taller de teatro de Panguipulli y a lo que pude percibir de las múltiples experiencias artísticas que conocí, lo que le otorgó al trabajo un arraigo personal importante y, a la vez, un enraizamiento profundo en las prácticas, la cotidianidad y el trabajo en los territorios que hacen muchas EFAC que conocí en este primer andar.

Los capítulos que desarrollaré a continuación abandonan esta escritura en primera persona utilizada en este apartado, para posicionarme como una narradora en tercera persona, cuestión que me sirvió para observar con otra perspectiva mis propios relatos como participante, las narraciones de mis queridos jóvenes del taller de Panguipulli y las voces de las demás EFAC con las que trabajé.

Capítulo 2: ¿Dónde habitan las EFAC? *Conociendo los territorios.*

El presente capítulo describe y analiza, por una parte, el contexto: geográfico, demográfico y social; la historia de las organizaciones sociales en el territorio; y el panorama artístico cultural comunitario; tanto de Bogotá, como del sur de Chile, donde habitan las experiencias abordadas. Y por otra parte, se esboza el panorama de las políticas públicas y normatividad que rigen en ambos países y que tienen directa incidencia en las EFAC.

Torres & Mendoza (2013) plantean que, en un trabajo de S.E. desde una perspectiva crítica, las interacciones subjetivas de las experiencias estudiadas se comprenden en diálogo con los factores y dinámicas objetivadas donde éstas se inscriben. Por lo tanto, el contexto político, económico, social, cultural, histórico y hasta geográfico, en donde se insertan estos espacios, son claves para tener una visión más amplia y global de las mismas experiencias, sin abandonar la subjetividad de estos procesos. Es por esta idea que este capítulo se vuelve particularmente importante, puesto que ayuda a comprender, en los apartados siguientes, las historias de las EFAC y los análisis hechos a las mismas.

2.1. Territorio del centro sur de Bogotá: *vecinos organizados por una vida más digna, una herencia importante para las EFAC.*

Las dos EFAC capitalinas que participaron en el presente trabajo de investigación: Urban Fuego y el taller de teatro de Luz de Luna; se ubican en la localidad de Santa Fe, de la ciudad de Bogotá. A continuación, y para comprender mejor a estas dos experiencias, se revisa primero: el contexto geográfico y demográfico; el poblamiento de esta localidad; y la historia de las organizaciones comunitarias que han surgido en esta zona.

Comenzando por el contexto geográfico de Bogotá, se puede sostener que: “La ciudad capital está situada en la Sabana de Bogotá, sobre el altiplano cundiboyacense (Cordillera Oriental de los Andes), a una altitud de unos 2.630 msnm. Tiene un área total de 163.659 hectáreas y un área urbana de 41.388 ha.” (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, pág. 13)

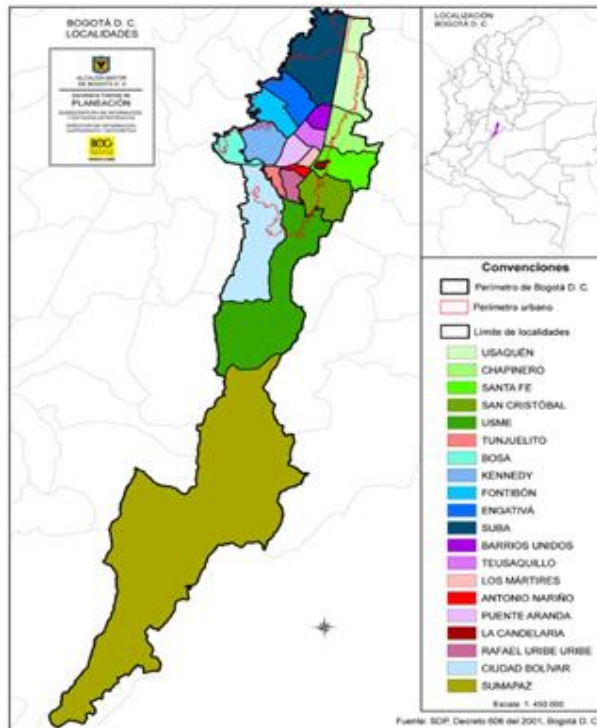


Figura 1. Mapa de Bogotá. Por Secretaría Distrital de Planeación (2009).

Revisando los orígenes de la expansión bogotana, se puede afirmar que la capital ha experimentado un rápido crecimiento demográfico frente a las demás ciudades del país, debido, por sobre todo, a los hechos de desplazamiento por violencia y la búsqueda de nuevas oportunidades. Según el censo de 1951, como base de referencia, el número de habitantes de Bogotá aumentó 9.5 veces entre los años 1951 y 2005 (Secretaría Distrital de Planeación, 2009). Esta ciudad está ubicada dentro del Distrito Capital de Bogotá, el cual se subdivide en 20 localidades y éstas, a su vez, se separan en más de 5.000 barrios. “Cuenta con una población de 6’840.116 habitantes a 30 de junio de 2005 y la de Colombia es de 42’888.592 siendo la población de la capital el 15.9% de la del país, en el año 2009 la población representará el 16.1% y para el año 2015 será del 16.3%.” (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, pág. 59)

La localidad de Santa Fe, territorio donde habitan Urban Fuego y el taller de teatro de Luz de Luna, tiene 109.882 habitantes y está ubicada en el centro de la ciudad. Se divide en 5 UPZ (Unidad de planificación zonal) y 78 barrios. Estas EFAC habitan en la UPZ Las Cruces, en el barrio El Triunfo (Urban Fuego) y en Girardot (el taller de Luz de Luna), al sur oriente de la localidad (en los cerros), topando con San Cristóbal.

En Bogotá, la división urbana por estratos es marcada. Esta separación barrial es la representación de lo poco inclusiva que es la ciudad. Existe una marcada diferencia (en arquitectura, servicios y modos de vida) entre los barrios populares- obreros, los barrios de clase media, y los barrios exclusivos, habitados por las clases más adineradas. Las grandes distancias que los separan y los distintos derechos y servicios a los que se tiene acceso, hacen que estos “mundos” no se mezclen nunca en condiciones de equidad, puesto que los colegios, hospitales y otros espacios de encuentro nunca son los mismos.

... la distribución de las áreas residenciales muestra una marcada segregación espacial por estrato, con una concentración de estratos 1, 2 y 3 al sur de la calle 13; de estratos 2 y 3 en el occidente; y de estratos 4, 5 y 6 en el nororiente. Esta segregación espacial por estratos se ve reflejada en el cubrimiento y calidad de la infraestructura de servicios, los equipamientos comunitarios, la accesibilidad y la calidad habitacional... (Torres Tovar, 2009, pág. 99)

En los barrios de los cerros orientales de localidad de Santa Fe (como El Triunfo y Girardot), ubicados al sur de la calle 13, el 72% de su población es de estrato 1 y 2.

Cedeño (2007) relata que los primeros barrios obreros en Bogotá surgieron en la periferia inmediata del centro histórico de la ciudad, lo que ahora es parte de la localidad de Santa Fe y Los Mártires. Con la industrialización de esta zona, no planificada, llegaron al lugar muchas familias para que los hombres trabajaran en las fábricas y, de manera legal o ilegal, éstas fueron adquirieron pequeñas áreas de terreno, tomadas de grandes haciendas. Este mismo autor relata que, en paralelo a estos procesos de habitabilidad, las familias adineradas, que vivían en zonas del centro (exclusivas en ese momento), abandonaron sus propiedades y se mudaron al norte, cansadas de las precarias condiciones en que estaba sumida esta zona: calles estrechas, sobrepoblación, etc. Así, con propiedades desocupadas, el inquilinaje, con signos visibles de hacinamiento, fue también una de las características de estos incipientes barrios obreros.

Tanto Cedeño (2007) como Torres Tovar (2009) postulan que, desde la década de los 40' hasta la década del 2000, hubo una migración progresiva de estos barrios obreros. Ya no había más espacio para ocupar, y tal como lo hicieron en su tiempo las familias adineradas, algunas de las nuevas familias obreras dejaron el centro, pero no para irse al norte, sino al

sur, sumándose a las personas que llegaron a la ciudad por la oleada de violencia en los 50' y que debían buscar donde vivir. El sur, entonces, se vio paulatinamente habitado. Para la localidad de Santa Fe, esta migración al sur que experimentaron parte de sus habitantes, atrajo a nuevas poblaciones y nuevos subarriendos pasajeros, que sumados a la poca preocupación estatal, generaron un deterioro en las casas y en el barrio (Cedeño, 2007), lo cual generó problemáticas sociales difíciles para sus vecinos, pero también formas de organización para intentar hacerle frente a estas dificultades.

Los procesos de poblamiento ilegal o informal, por parte de los barrios de los cerros de la localidad de Santa Fe y de los que surgieron hacia el sur (en Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Bosa, entre otros) presentaron: "... condiciones de ilegalidad, lo cual, implica ausencia total del Estado, que independientemente de la condición del barrio, desconoce la situación de la gente". (Torres A. , y otros, 2003, pág. 44) La conformación de estos barrios periféricos, surgidos por la necesidad básica de tener un lugar donde habitar, impulsó nuevas formas de organización vecinal para poder enfrentar las problemáticas que iban surgiendo y que el Estado no solucionaba.

Como todo sector de asentamiento subnormal, no había ningún servicio público y sus primeros habitantes debieron ingeniárselas para poder subsistir: no habían baños (...)
Para traer el agua, se iba a la quebradita (...) En ese entonces el papá de mis hijas entró en un comité... (González Terrenos, 2012, pág. 23)

Torres (2006) menciona que en los años 50' las organizaciones confluían en Juntas de Acción Comunal y también en agrupaciones comunitarias independientes, trabajando principalmente por satisfacer las necesidades básicas de habitabilidad (agua, alcantarillado, vivienda). En las décadas venideras, cuando los problemas de servicios básicos fueron siendo satisfechos, los temas de educación, salud y cultura fueron tomando protagonismo. En los años 70' y 80', influidos por las revoluciones y luego por los procesos de resistencia a los Estados represivos que proliferaron en América Latina, nacieron muchas organizaciones comunitarias en los barrios populares de Bogotá. Mujeres y jóvenes, grupos anteriormente poco representados, fueron tomando lugar en estas nuevas o transformadas organizaciones, que se caracterizaban por ser populares (independientes del Estado), con ideologías fundadas en los partidos de izquierda (aunque no con militancia necesariamente) y también con ideas influidas por la

teología de la liberación (muchos movimientos eclesiales acompañaron a estos colectivos vecinales). Sin embargo, en estas mismas décadas de espíritu revolucionario y colectivista, también se vivía un temor arraigado en los barrios, por los múltiples actos represivos de los que eran víctimas: “... en Colombia teníamos a Turbay -Camacho Leyva con su Estatuto de Seguridad y la consecuente ola de detenciones masivas, torturas y desapariciones” (Torres, 2006, pág. 6) Este panorama represivo hizo que algunas de las organizaciones sucumbieran, sin embargo muchas otras, apoyadas por grupos sociales (partidistas y religiosos), se hicieron más fuertes y son, hasta ahora, reconocidas y respetadas por la comunidad. Como ejemplo, y para recordar a algunos de los caídos en esta época, se destaca a Evaristo, uno de los fundadores del proyecto de educación popular Instituto Cerros del Sur, y dirigente de muchos procesos barriales de Ciudad Bolívar, quien fue asesinado en 1991 (González Terrenos, 2012). Aunque éste fue un hecho muy doloroso para los vecinos y amigos del sector, lejos de destruirse las experiencias comunitarias habitadas por él, muchas de éstas se rearmaron y siguen existiendo hasta hoy.

Tal como el ICES, Torres (2006) también destaca otras organizaciones, íconos de los barrios del centro sur de Bogotá: Corporación Centro de Promoción (CPC) en Kennedy, la Asociación de Vecinos Solidarios (AVESOL) en San Cristóbal y la Corporación Cometa en Suba. En la localidad de Santa Fe, se destaca: la Asociación Comunitaria Nuevo Sol en Girardot; Corporación y emisora comunitaria Ecos de Centro Oriente; la Fundación Comunitaria Atanasio Girardot; y la JAC Jesucristo obrero.

Para comprender a las EFAC que existen hoy en los barrios de El Triunfo y Girardot, así como en otros barrios populares de Bogotá, es importante comprender que éstas tienen una herencia histórica y social importante, emanadas de estas primeras entidades comunitarias descritas. Como lo relata Torres (2006), estas primeras organizaciones informales de vecinos que buscaban dar solución a problemas básicos, luego se institucionalizaron en centros, institutos o juntas vecinales formales para acceder a nuevos beneficios, y es alrededor de éstas que se gestan nuevas agrupaciones satélites, que acogen nuevas y diversas temáticas. Se van “contagiando” de un espíritu de acción colectiva: “Por otro lado, las organizaciones son epicentro de nuevos procesos asociativos: comités de salud, grupos de jóvenes, jardines

infantiles, asociaciones de defensa, bibliotecas, casas culturales, escuelas artísticas, etc., que se han venido conformando desde o en torno a ellas”. (Torres A. , 2006)

Ya habiendo esbozado el contexto geográfico, demográfico e histórico organizativo de la localidad de Santa Fe (y los barrios del sur), es preciso mirar el panorama artístico comunitario de esta zona.

El colectivo teatral Luz de Luna, protagonista de una de las EFAC que participó en esta sistematización, construyó un documento diagnóstico de los procesos culturales comunitarios de las localidades del centro de Bogotá. Este informe plantea que el sector unificado de La Candelaria y Santa Fe, es la zona que más tiene experiencias artísticas comunitarias y expone que tales experiencias se originan para construir soluciones o plataformas de visibilización para las siguientes problemáticas:

... el uso del tiempo libre de niños, niñas y jóvenes, la apropiación y defensa del territorio, (...) el consumo de sustancias psicoactivas, los conflictos intrafamiliares, (...) el encuentro inter-generacional, el medio ambiente (...) la visibilización de comunidades étnicas, LGBT y población desplazada... (Colectivo teatral Luz de Luna, 2013, pág. 8)

De estas 26 agrupaciones están trabajando: “15 la danza, 10 el teatro, 8 la música, 4 comparsa, 3 circo (...) además del cine, el graffiti, los títeres, la pintura, la literatura y la cuentería...” (Colectivo teatral Luz de Luna, 2013, pág. 8) Llama la atención la fuerte presencia que tienen las artes escénicas en estas experiencias y es preciso mencionar que dentro de las 15 experiencias de danza que se presentan, una es Urban Fuego, y uno de los espacios teatrales que se mencionan es el taller de teatro de Luz de Luna. Por último, se destaca que más de la mitad de las organizaciones vienen haciendo un trabajo de más de cinco años, lo cual habla de procesos constantes. (Colectivo teatral Luz de Luna, 2013)

2.2. Territorio del sur de Chile: la lucha obrera y posterior ruptura del tejido social en los 70’, una herencia desafiante para las EFAC.

Las EFAC chilenas que participaron en esta S.E. fueron: el Taller de Teatro de Panguipulli, región de Los Ríos, y el Taller de Artes Integradas 4Elementos del liceo Óscar Moser, de

Padre Las Casas, región de la Araucanía. A continuación se presenta un marco contextual que ayuda a situar y comprender ambas EFAC chilenas, retomando elementos geográficos, demográficos, sociales e históricos.



Figura 2. Mapa Regiones de Chile. <http://mapa-de-chile.blogspot.com.co> (2013)

Comenzando por el contexto geográfico y demográfico, las regiones en las que están alojadas ambas EFAC chilenas son La Araucanía y Los Ríos, que tal como se percibe en el mapa son regiones vecinas, ubicadas en el sur de Chile.

La Araucanía está constituida por dos provincias, treinta y dos comunas y posee una población de 869.535 personas. En el sector urbano viven 588.408 personas, que representan un 67,6% del total regional, mientras que un 34,4%, correspondiente a 281.127 habitantes, reside en zonas rurales. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes Araucanía, 2012)

La Región de los Ríos, por su parte, está subdividida por dos provincias y doce comunas. Su nombre tiene origen en la gran diversidad hídrica que posee, no sólo de ríos, sino que también de lagos y mar. Tiene una población de 356.396 habitantes, equivalente al 2,4% de la población nacional. Cerca del 68,3% de la población es urbana y el 31,7% es rural. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes Los Ríos, 2012) Es importante destacar la población rural

de ambas regiones, pues en Chile sólo un 13% del país es rural, lo cual significa que esta zona estudiada acoge un gran porcentaje de este tipo de suelo y estilo de vida.

También es relevante, para la comprensión del contexto, mencionar que las dos ciudades capitales de ambas regiones, concentran el mayor número de habitantes de toda la zona. En la Araucanía el 41,7% vive en Temuco (su capital), y en Los Ríos, la ciudad de Valdivia, concentra alrededor del 40% de la población total de esa zona. Este fenómeno se debe principalmente a la centralización de servicios y bienes, tanto públicos como privados, en las capitales regionales.

Un elemento identitario importante de la población de ambas regiones descritas, es la importante presencia de comunidades *mapuche* (pueblo originario del sur del territorio y con mayor representación entre los pueblos indígenas de Chile). La región de la Araucanía tiene 202.970 habitantes *mapuche*, esto representa un 23,3% de la población regional y un 33,6% de la población indígena a nivel nacional. Esta es la zona chilena con más presencia originaria, y por siglos, un lugar donde la resistencia, las luchas por la recuperación de tierras y la reivindicación de la cultura mapuche, se ha sentido con fuerza.

En la Región de Los Ríos, la comunidad mapuche representa un 11,3% de la población regional y se concentran preferentemente en la Cordillera de la Costa y de los Andes (Ranco, Panguipulli, Mariquina, Lanco y Futrono), lugares donde actualmente hay luchas activas contra empresas hidroeléctricas, que con sus proyectos inundarían sitios sagrados y cambiarían el curso de los ríos, afectando la flora y fauna de la zona, y por tanto los principios de equilibrio y buen vivir, esenciales en la cosmovisión mapuche.

Por otra parte, es preciso caracterizar a las dos comunas² en las que habitan las EFAC chilenas: Panguipulli, donde se encuentra el taller de teatro y Padre Las Casas, donde trabaja el taller de Artes Integradas 4Elementos.

Panguipulli es una comuna ubicada en la XIV región de Los Ríos, en la provincia de Valdivia. Se caracteriza por poseer una gran cantidad de ríos y lagos. Según el Censo de Población y Vivienda 2012, la comuna de Panguipulli presenta una población de 32.912 habitantes y es considerada mayoritariamente de carácter rural, con un total de 20.083 personas,

² División político administrativa más acotada.

correspondiente a un 61,7% de la población comunal. Otra característica importante es que el 31,93% de la población es mapuche, concentrando el mayor número de toda la región. (Ilustre Municipalidad de Panguipulli, 2014).

Por otra parte, la comuna de Padre Las Casas se localiza en la IX Región de La Araucanía, en la provincia de Cautín, en la que comparte territorio con otras veinte comunas más. Su centro urbano más importante es la localidad de Padre Las Casas. Se ubica en la precordillera y al interior de la cuenca del río Imperial. (Municipalidad de Padre Las Casas, 2012) La fundación del pueblo fue en 1899 y lleva en su nombre parte de su pasado colonial. Su nominación es en homenaje al predicador español Fray Bartolomé de las Casas, quien presidió los procesos evangelizadores, no sólo del pueblo mapuche, sino también de comunidades indígenas de Cuba, México y Guatemala. (Municipalidad de Padre Las Casas, 2012)

La comuna de Padre Las Casas está integrada aproximadamente por 59.913 habitantes (un 6,89% de la población regional), posee una vasta población rural, aunque se impone la población de tipo urbano con un 56,25% del total de habitantes. Además en esta comuna, también habita una gran cantidad de población mapuche, la cual representa un 32,86% de su total poblacional, según datos del INE del 2010. (Municipalidad de Padre Las Casas, 2012) El nombre de la comuna, el cual rinde homenaje a un sacerdote evangelizador y, a la vez, esta alta tasa de población mapuche en la zona, se yergue como una metáfora de las paradojas y problemáticas sociales que se experimentan en Padre Las Casas, lo cual será un tópico importante a tratar por la EFAC abordada que aquí habita.

Siguiendo adelante con la caracterización del contexto, es preciso poder comprender históricamente a estas dos regiones (La Región de Los Ríos y La Araucanía), que representan, a su vez, a las comunas de Panguipulli y Padre Las Casas. Específicamente se retomó la historia de sus organizaciones sociales, la cual otorga antecedentes importantes para entender las dificultades que se han heredado para construir espacios de experiencias comunitarias y que, de alguna manera, justifican por qué en este territorio hay pocas EFAC que surjan exclusivamente de la comunidad, sino que la mayoría se han originado bajo programas de la escuela como institución impulsora.

La actual región de Los Ríos y parte de la Araucanía tienen una fuerte historia de organización social protagonizada por los trabajadores de la madera. Por toda la cordillera de ambas zonas, en la década de los cuarenta, se erigían fundos, ilegalmente arrebatados a comunidades *mapuche*, que se dedicaban a la extracción maderera. Dichos fundos acogían a los obreros y sus familias, con precarias condiciones laborales (se habla de 14 horas diarias de trabajo) e indignos escenarios para vivir (viviendas estrechas y frágiles y un sistema de pulperías, donde el trabajador se endeudaba con el mismo patrón para poder comprar comida y elementos básicos de subsistencia). Estas situaciones eran posibles debido al alto índice de analfabetismo de los trabajadores y al difícil acceso a la zona, esto por su lejanía a las capitales y por su clima frío y lluvioso (Bize Vivanco, 2012). Tales situaciones de precariedad impulsaron a los trabajadores a organizarse, y con el escenario de la reforma agraria en curso lograron articular un movimiento social, reconocido y recordado hasta hoy en la zona: el Complejo forestal y maderero Panguipulli: “En este contexto, la elección de Allende en septiembre de 1970 se convirtió en el aliciente que dio a los trabajadores, a sus partidos y organizaciones (...) el último impulso necesario para desencadenar abiertamente la lucha social...” (Bize Vivanco, 2012, pág. 22)

El Complejo, no sólo se preocupó por formar a los trabajadores en la administración y nuevas tareas que exigía coordinar los fundos, sino también trabajó en la construcción de mejores viviendas, servicios para las familias y en la creación de escuelas populares para niños y adultos, ayudando a alfabetizar a los miembros de la organización. Sin embargo este movimiento social tuvo corta duración. El 12 de septiembre, un día después del golpe de Estado en Santiago, las fuerzas militares entraron a Neltume, comuna de Panguipulli (zona clave en el Complejo Forestal), dejando a un pueblo sitiado, con muchos muertos, detenidos y desaparecidos a su haber, y por cierto, desbaratando lo que fue la organización de este enorme complejo.

La dictadura cívico militar, no sólo en estas regiones sureñas, sino que en todo Chile, vino a minar el tejido social del país que, hasta hoy, cuesta recuperar. Los pueblos de La Araucanía y Los Ríos vieron emerger el complejo maderero y muchas otras organizaciones sociales, agrarias y campesinas en los años 60' y 70', pero fueron testigos también de la destrucción de las mismas. “Los militares en el poder, (...) realizaron la más vasta operación represiva

sobre la izquierda y los movimientos sociales populares violando los derechos humanos de miles de chilenos.” (Garcés & Valdés, 1999, pág. 14)

Las comunidades *mapuche*, en esta época de dictadura, también fueron víctimas de usurpaciones de terreno y violaciones a los DD.HH, una situación constante a lo largo de toda la historia del Estado chileno. Se estima que en el 70’ más de 100.000 *mapuche* vivían en Santiago, sin embargo, y aunque el desplazamiento forzado³ de sus territorios era una realidad y las ciudades más grandes del centro sur del país albergaban a una gran cantidad de esta población, antes de la década de los 90’, los censos vinculaban a los *mapuche* que vivían en las reducciones⁴ con la identidad cultural campesina, y a los que habían migrado a las urbes con la identidad cultural del chileno criollo, borrando así cualquier reconocimiento político de éste y de otros pueblos originarios del territorio chileno. No fue sino al término de la dictadura cuando se les dio a los pueblos indígenas este reconocimiento. (Sepúlveda & Zúñiga, 2015)

Por otra parte, la zona de Panguipulli, no sólo fue escenario de la represión de los militares en los 70’, sino que también a principios de los años 80’ en la “operación retorno”. El MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionario) intentó resistir en los montes de esta zona con el objetivo de armar una guerrilla que le hiciera frente a la dictadura. Sin embargo, debido al difícil clima y al despliegue de todas las fuerzas militares en su ataque, este emergente movimiento no sobrevivió. Así, Neltume y sus pueblos aledaños vieron quebrantados nuevamente sus vínculos sociales. Murieron casi todos los miembros de la operación y una vez más el pueblo habitó en el miedo y la desconfianza.

Por tales hechos, esta parte del sur de Chile no experimentó en los años 80’ (últimos años de dictadura) la proliferación de experiencias de Educación Popular, que sí se gestaron en muchas poblaciones santiaguinas, que se vieron acompañadas del trabajo de ONG

³ Basado en lo que plantean Celis & Aierdi (2015), quienes postulan que: “Desde una perspectiva de derechos indivisibles sólo sería migrante voluntario quien pudiendo sobrevivir con dignidad en su entorno social de origen, decide hacerlo en otro lugar”. (pág. 23) Las comunidades mapuches, por diversos factores (violencia y usurpación de tierras, entre otras), han visto deterioradas notablemente sus condiciones de vida, cuestión que obligó y obliga a muchos hombres y mujeres a dejar sus tierras, sin ser ésta una decisión voluntaria ni tomada en condiciones dignas de existencia.

⁴ Según Sepúlveda & Zúñiga (2015), al poco andar de la consolidación del Estado chileno, fueron creadas las reducciones mapuche, un símil de los resguardos indígenas en Colombia, los cuales no son más que confinamientos, con una reducción extrema de sus tierras.

internacionales y movimientos religiosos, influidos por la teología de la liberación, que trabajaban por la educación, el retorno de la paz y la reconstrucción de los lazos comunitarios (OPECH, 2009). Esto hará que para el retorno a la democracia (año 90'), los pueblos del sur no tuvieran las herramientas sociales y organizacionales necesarias vigentes para retomar la vida ciudadana, pues los últimos hechos de acción comunitaria importantes que habían vivido se remontaban a los años 70', veinte años atrás.

Esta historia narrada de represión (en los 70' y 80') hará que en estas regiones del sur de Chile existan pocos antecedentes de un pasado reciente de experiencias comunitarias consolidadas, como sí se encontraron en los barrios del centro- sur de Bogotá, y que el arte y la cultura tengan también poca trayectoria como trincheras creativas en la comunidad. Sin embargo en la actualidad, y según los catastros hechos por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Los Ríos (2012) y La Araucanía (2012), estas zonas se está congregando, cada vez más, en espacios creativos y artísticos.

Habiendo hecho un panorama general de la historia de esta zona, con foco en su tejido social, se esboza a continuación lo que ocurre hoy en materia de arte y cultura, sobre todo en agrupaciones comunitarias. En documentos del Consejo Nacional de la Cultura y Las Artes se vislumbra que las regiones analizadas presentan un porcentaje muy alto de agrupaciones artísticas, más que gremiales, culturales o religiosas. La música tiene una alta presencia, representa un 68% de ellas. En esta disciplina existen una gran cantidad de conjuntos folclóricos (muy importantes en esta zona) y de música docta, que por la influencia de colonos europeos, tuvo y tiene una fuerte representación en estos territorios. Las orquestas sinfónicas juveniles (con muchos exponentes en la región de Los Ríos) están ganando terreno hace algunos años. (Departamento de Cultura de la Municipalidad de Panguipulli, 2015)

Por otra parte, las artes escénicas se muestran, en el estudio del Consejo de La Cultura y Las Artes (2012), muy por debajo de la música, a diferencia de lo que ocurre en el panorama de la localidad de Santa Fe de Bogotá. Sin embargo, el teatro a nivel escolar o juvenil, tanto comunitario como institucional, se revela como un campo que ha ido tomando mayor protagonismo en los últimos años en esta zona del sur de Chile. Sólo por mencionar algunos, hay talleres de teatro para niños y jóvenes ocurriendo en: Padre Las Casas, Angol, Temuco, Gorbea, Lautaro y Villarrica (región de la Araucanía) y en Neltume, Panguipulli, Paillaco,

Valdivia e Isla del Rey (región de Los Ríos); y por el programa ACCIONA del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, que inserta talleres en colegios, hay instancias de este tipo también en establecimientos educacionales de Máfil, Corral, Llifén (región de los Ríos) y en Padre Las Casas, Angol y Curarrehue (región de la Araucanía), entre otros lugares. Y en este mismo campo se resalta que cada vez hay más instancias de encuentro y redes de conexión entre todos estos grupos: el Festival de teatro juvenil George Chaytor, en la ciudad de Temuco, en el cual el grupo teatral de Panguipulli y el Taller de Artes integradas 4Elementos, han participado más de una vez; el Primer Encuentro de teatro Escolar en Panguipulli (región de los Ríos) en el año 2014; y los festivales de La Araucanía en Gorbea y Lautaro.

Habiendo hecho un recorrido por los elementos contextuales más importantes de ambos territorios, a continuación se describe el panorama de la normatividad y política pública de ambos países.

2.3 “*Del papel al hecho hay mucho trecho...*”: Normatividad y Política Pública artística y cultural de Bogotá, Colombia.

Marco internacional

Como un primer apartado se retomaron dos grandes marcos internacionales, a los cuales están adscritos tanto Chile como Bogotá, Colombia: La Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO y la Agenda 21 de la Cultura; acuerdos que influyen los planes artísticos y culturales de ambos países y que repercuten o podrían influir en las EFAC aquí abordadas.

Antes de analizar ambos documentos es preciso aclarar que el lugar que tiene la formación artística comunitaria en las políticas públicas no es siempre tan claro como el que tiene la educación en las artes a nivel formal. Entonces, se destacaron de los informes, apartados que referenciaban conceptos como: educación no formal; educación informal; citas que incorporaran el concepto de lo comunitario; vínculos entre la educación formal y espacios no formales (que tal como se ve más adelante es importante en las experiencias chilenas); o premisas que se podían vincular con procesos como las EFAC.

En primer lugar se retoma La Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO. Comenzando por las ideas que pueden verse como impulsoras para espacios como las EFAC,

se destaca la invitación a “Poner la educación artística a disposición de todos los individuos dentro y fuera de las escuelas e independientemente de sus aptitudes, necesidades y situación social, física, mental o geográfica”. (UNESCO, 2006, pág. 16). Por otra parte, la UNESCO enfatiza el propósito de desarrollar “educación artística de calidad”, y para ello propone una formación mucho más rigurosa en esta área, tanto para profesores (enfocándose en la formación artística), como para artistas empíricos (ampliando y profesionalizando su formación pedagógica), cuestión que se retomará en las políticas públicas de Chile y Colombia. Otra de las recomendaciones atinentes a las EFAC, que plantea este marco, es la invitación a la permanente colaboración en red entre la educación formal y no formal. Esta idea será clave para el panorama de las EFAC chilenas, que trabajan con el apoyo de instituciones educativas formales.

Por otra parte, en otro documento complementario a esta Hoja de Ruta se propone la noción de que la formación artística, en todos los contextos, debiese ser una herramienta para la construcción de una sociedad mejor, cuestión a la que adhieren todas las EFAC que participaron de esta sistematización. Explícitamente, el documento dice en uno de sus objetivos: “Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales (...) Fomentar la capacidad de responder a los principales problemas mundiales, desde la paz hasta la sostenibilidad, mediante la educación artística”. (UNESCO, 2010, págs. 8-9) Sin embargo, aunque estas últimas ideas explicitan unos propósitos profundamente sociales para la educación artística, también se encuentran ciertos objetivos, que pueden tensionar o conflictuar estas mismas nociones planteadas, pues ven en la formación en el arte un medio para sostener el sistema económico y de desarrollo actual, apuntando a: una formación de trabajadores más adaptables y flexibles; y una educación artística para crear y consolidar “industrias culturales fuertes” (UNESCO, 2006). Conceptos de origen economicista y gerencial, aparecen con frecuencia en este documento (calidad, industrias, recursos, innovación, gestión), y como se verá más adelante, también abundan en los planes culturales y artísticos de los dos países estudiados.

Por otra parte, el segundo marco internacional que se analizó es el de la Agenda 21 de La Cultura que se autodenomina como “el primer documento, con vocación mundial, que apuesta por establecer las bases de un compromiso de las ciudades y los gobiernos locales

para el desarrollo cultural” (Agenda 21 de la cultura, 2004, pág. 3), y que al igual que la Hoja de Ruta, ha sido de gran influencia para las políticas de Bogotá D.C y Chile.

Entre las ideas que se vislumbran en los documentos más importantes de esta Agenda, y que pueden ser leídas como potenciadoras de espacios como las EFAC, se destaca el compromiso por descentralizar políticas y recursos culturales y de ir “... legitimando la originalidad creativa de las llamadas periferias, favoreciendo a los sectores sociales vulnerables”. (Agenda 21 de la cultura, 2004, pág. 10). Este planteamiento puede ser atingente para EFAC chilenas, vistas como periferia en la relación centralizada y jerárquica de capital- región, y para las bogotanas, vistas como periferia urbana. Sin embargo también se encuentran sugerencias para los gobiernos locales que pueden ser muy obstaculizadoras para experiencias como las EFAC: “La relación del proceso cultural local con la administración pública regional, estatal e internacional, para contextualizar las prioridades y orientar la consecución de nuevos recursos económicos”. (Agenda 21 de la Cultura, 2006, pág. 4) Habrá que ver si esta correlación local, regional, nacional e internacional, que provoca una delimitación cada vez mayor de indicadores y que, sobre todo Bogotá D.C., ya está planteando en sus políticas públicas, deja espacios para el fortalecimiento de experiencias como las abordadas en esta investigación, o si bien reducen sus opciones de existencia con menor apoyo y financiamiento público.

Bogotá D.C.

A continuación se detallan las acciones propuestas por distintos documentos en materia de política cultural y artística de Bogotá D.C., que se advirtieron como atingentes a las EFAC capitalinas abordadas.

Primero, es importante destacar que sólo hace diez años hay una mayor autonomía del sector de las artes en materia de financiamiento en Bogotá. Es recién en el 2006 que el sector de artes y cultura se separa del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, y se conforma la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Y es sólo en el 2010, que en ese mismo sentido, de ir abriendo espacios más especializados, se crea el Instituto de La Artes (IDARTES). (Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2004)

Un tópico importante que se vislumbra en la revisión de distintos documentos, es el área que se encuentra en las “Políticas culturales distritales 2004-2016”: “Subsistema de sistematización y memoria de procesos de organización en torno a prácticas artísticas, culturales y del patrimonio”. Este apartado aparece como relevante, pues otorga una posibilidad de reconstrucción histórica a experiencias como las que participaron en este trabajo de investigación. Sin embargo, al preguntarles a los líderes de las EFAC bogotanas por este apartado, comentan que tal iniciativa no ha llegado a ellos:

*... si tú planteas una investigación alrededor de performance o artes vivas, seguramente eso va a tener más cabida que si hablas de un proceso de teatro comunitario. Varios artistas no reconocen este tipo de prácticas, dicen: “Eso es un teatro de los 80’, eso ya está obsoleto, eso era el teatro popular, eso ya pasó de moda”*⁵

Esta denuncia pone en alerta a esta iniciativa. Ésta, por una parte, debiese ser más divulgada, pues las EFAC parecen no conocerla, y por otra, debiese promover que todos los grupos artísticos tengan la posibilidad de postular a dicha convocatoria, pues estas agrupaciones comunitarias perciben poca cabida en los ámbitos de investigación.

Por otra parte es preciso resaltar del “Plan Decenal de Cultura, Bogotá D.C 2012- 2021”, el cual se reconoce como un plan influenciado por la Agenda 21 de la Cultura, el enfoque de derechos que éste presenta en todos sus campos: de desplazamiento forzado; de poblacional diferencial; de perspectiva de género; y de enfoque territorial. (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2011) En estos conceptos se puede evidenciar una perspectiva muy acorde a las problemáticas que vive Colombia, y más específicamente Bogotá, como ciudad receptora de mucha población desplazada.

De la Hoja de Ruta de la UNESCO, analizada anteriormente, se resalta la siguiente idea: “... Establecer cualificaciones oficiales para los docentes y los mediadores comunitarios en la esfera de la educación artística...” (UNESCO, 2010, pág.6), puesto que el Plan Decenal la retoma en sus propuestas, explicitando como meta que para el 2021 el 50% de los formadores artísticos empíricos tiene que haber pasado por programas de profesionalización. Quizás con

⁵ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

este planteamiento, Alejandro, el líder de Urban Fuego, tenga la posibilidad de profesionalizarse en el área de la educación artística, ya que su formación en el tema es totalmente empírica y forjada en espacios de educación popular. Hasta el momento no ha tenido esta posibilidad, sólo un reconocimiento por ser líder comunitario, pero que no le significó ningún proceso formativo:

*El año pasado me dieron un reconocimiento por ser un líder comunitario, eso fue una convocatoria que sacó IDARTES (...) yo realicé la propuesta y puse todo lo que hemos hecho, los procesos con los niños, etcétera, y pues pasé la propuesta y la gané, me dieron un incentivo y un reconocimiento.*⁶

En cuanto a otras iniciativas, impulsadas por la política pública de Bogotá D.C., se destaca el Programa Distrital Alianza Estratégica-Casas de la Cultura. Desde 1997, cuando se impulsa este plan, y hasta el 2012, Bogotá cuenta con once Casas de la Cultura, que son levantadas gracias a la cooperación entre la sociedad civil y el Estado. (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2016) Este programa es reconocido por Diana, profe⁷ a cargo del taller de teatro de Luz de Luna, como una iniciativa que ha permitido la presentación de las obras de los niños y niñas de ese espacio, en diferentes localidades. A continuación ella detalla alguna de las muestras que tuvieron con la obra “El caballero, mano de fuego”: *“Es un acuerdo que tenemos dentro de Casas de la Cultura, donde los niños circulan en esos espacios de la localidad. Entonces esa vez fue en Tercer Acto, Teatroba, en el Verjón, y aquí en la calle de Luz de Luna”*⁸

Por otra parte, a nivel distrital se destaca el programa de los Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud (CLAN), el cual se yergue como un espacio de educación artística, dentro del programa de jornada única para la excelencia académica y la formación integral, en establecimientos educacionales. En los CLAN, un curso o clase completa de un colegio asiste a uno de estos centros, especialmente acondicionados para explorar los distintos lenguajes artísticos que se trabajan (música, teatro, artes visuales). (CLAN- IDARTES, 2016) Al

⁶ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁷ “profe” es como se autodenominan los guías del taller de teatro de Luz de Luna

⁸ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

revisar esta propuesta con Diana (de Luz de Luna), ella menciona que la iniciativa de los CLAN, si bien son una oportunidad muy interesante para los colegios, ha venido a debilitar los recursos en artes y cultura, destinados a procesos más pequeños y comunitarios como el del taller de teatro que ella guía. Esta es la reflexión que hace, al preguntarle si los espacios formativos en Luz de Luna, han tenido financiamiento público:

Sí, hasta hace un tiempo existían. De hecho, Luz de Luna tuvo en varias ocasiones la posibilidad de recibir una financiación para estos espacios (...) Pero lastimosamente esos espacios se cerraron porque por política de la anterior administración se crearon los CLAN, éstos son la maravilla (...) pero de esa manera se han visto disminuidos, como el efecto mariposa, todos estos espacios que no son tan visibles como los CLAN.⁹

Finalmente, y debido a la contingencia vivida por el mundo del arte y la cultura en Colombia, en los últimos meses en que se trabajó en esta investigación, es preciso mencionar la pronta entrada en vigencia (1 de junio de 2017) del decreto 092 (Departamento Nacional de Planeación, 2017). Este documento, en pro de una mayor transparencia en la contratación de entidades privadas sin ánimo de lucro, por parte del Estado, perjudica, de manera particular, a las organizaciones artísticas y culturales pequeñas que tienen personalidad jurídica, como lo es la compañía de teatro profesional Luz de Luna, afectando su postulación a los distintos fondos públicos que existen para el financiamiento de sus creaciones, itinerancias y espacios formativos (como el taller de teatro para niños y jóvenes que participó en esta sistematización). Y provoca la tercerización del arte, haciendo que grandes empresas sin ánimo de lucro sean las que ganen estos fondos y subcontraten (por menos dinero) a estas entidades más pequeñas. Debido a este decreto, y sumado a otras peticiones en el ámbito de las artes y la cultura, el día lunes 27 de marzo del 2017, día internacional del teatro, se realizó una movilización en la plaza de Bolívar de Bogotá, la cual congregó a muchos artistas y agrupaciones de arte comunitario, que exigían al congreso y autoridades del país, no poner más trabas a este tipo de organizaciones pequeñas sino que impulsar sus trabajos, pues éstas son claves, aseguran ellos, en la construcción de la paz.

⁹ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

Localidad de Santa Fe

Por último, se destacan las acciones más importantes planteadas en el plan local de cultura de la localidad Santa Fe (Consejo Local de la Cultura Santa Fe, 2011).

Una propuesta importante es la idea de consolidar todos los programas de formación artística informal que estén ocurriendo en la localidad y también la de construir una escuela artística. Esta idea de consolidación puede ser muy provechosa para Urban Fuego, y más aún para el colectivo de Luz de Luna que, en sus sueños futuros, busca abrir más espacios de formación, similares al del taller de teatro de niños y jóvenes que hoy agencia.

Por otra parte, se resalta la preocupación por fortalecer los espacios de encuentros ya existentes en la localidad, como festivales y eventos, dando auge, específicamente, al Encuentro de Teatro Comunitario, gestionado en red por el colectivo Luz de Luna y el Festival de Hip Hop, donde Urban Fuego tiene un rol importante. Este último evento mencionado fue referenciado constantemente en la reconstrucción histórica del grupo de danza urbana: *“Eso fue en el Parque de Las Cruces, en una toma artística que tocaba realizar obligatoriamente para pasar al festival grande de Hip-Hop, sino no podíamos pasar (...) Este año [2016] estamos como invitados en el Festival de Hip-Hop, ya no como participantes, sin audición ni nada”*¹⁰

Por último, es preciso mencionar que, aunque hayan muchas iniciativas (en el papel) desplegadas en las políticas públicas para el arte y la cultura en Bogotá, en conversación con las distintas EFAC y en la lectura de distintos planes locales de arte y cultura, es reiterativa la constatación de que los grupos artísticos comunitarios subsisten, en su mayoría, por la autogestión.

El trabajo de las organizaciones que se reconocen a sí mismas como “comunitarias” le está haciendo frente a los problemas de las poblaciones más afectadas por la realidad social, económica y política de la ciudad, así las organizaciones están supliendo la responsabilidad del Estado, muchas veces sin ningún apoyo institucional,

¹⁰ Alejandro Rivera. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, jueves 29 de septiembre de 2016). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

sino a partir de los recursos venidos de la autogestión. (Colectivo teatral Luz de Luna, 2013, pág. 26)

Esta idea también la recalca el líder de Urban Fuego:

... también nos ha tocado autogestionar, ir a bailar por vestuario (...) Nosotros vamos a la calle a bailar (...) la última vez fuimos porque unas chicas del grupo no tenían para el transporte, para varios días para ir a ensayo. (...) Y tratamos entonces de que la plata no sea un impedimento... ”¹¹

2.4 Cuando lo comunitario pide su lugar: Normatividad y Política Pública artística y cultural chilena.

Nacional

En Chile, en comparación a lo revisado en el panorama de Bogotá D.C., no hay muchos apartados en sus documentos de políticas públicas que apunten específicamente al fortalecimiento de procesos artísticos comunitarios. El espacio para subsistir que, en los últimos años, han encontrado este tipo de instancias no formales, ha sido el de la educación artística, área que ha tenido un fortalecimiento sostenido en Chile. Experiencias como las EFAC entonces, encuentran asidero en proyectos gestados por alianzas con establecimientos educacionales públicos y subvencionados. Es por ello que muchos procesos de formación artística, sin bien tienen en sus concepciones y prácticas, un espíritu comunitario (abriendo sus puertas a distintos participantes, trabajando metodologías alternativas de formación y realizando un trabajo vinculado a la comunidad donde están insertos), suelen subsistir de proyectos que se gestan en algún establecimiento educacional formal. Este es el caso de las dos EFAC del sur de Chile, y es por este panorama que en este apartado se comienza por destacar las políticas públicas en materia de educación artística.

Algunas acciones importantes que ha diseñado el Consejo Nacional de La Cultura y Las Artes (CNCA) son: primero, el programa ACCIONA, que es diseñado y ejecutado por el CNCA,

¹¹ Alejandro Rivera. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, jueves 29 de septiembre de 2016). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

desde el 2007, en sus quince diferentes regiones. Este proyecto es similar al programa de CLAN, llevado a cabo en los planes de Bogotá D.C., pero en vez de llevar a los estudiantes de distintos colegios a estos centros artísticos, como es el caso de este proyecto bogotano, ACCIONA inserta a talleristas de diferentes áreas artísticas, dentro de los establecimientos educacionales públicos y subvencionados para generar espacios de trabajo en el arte. (CNCA- Sección Educación Artística, 2015) Es justamente bajo este programa como nace el taller de Artes Integradas 4Elementos, en el liceo Óscar Moser. Carolina, una de las talleristas del espacio recuerda estos inicios: *“Yo comencé sola en el 2011 con un programa del Consejo de la Cultura que se llama ACCIONA (...) En ACCIONA, los chicos no venían por voluntad sino que se hacía por curso, no como ahora que este taller [haciendo alusión al espacio actual de Artes Integradas] es abierto, es voluntario, extracurricular.”*¹²

Por otra parte, se rescata también de las políticas diseñadas del CNCA, el fondo de Fomento de las Artes en la Educación (FAE). Bajo este proyecto, gestionado por la Corporación Municipal de Educación, funcionó por un año el taller de teatro de Panguipulli, que en sus años de existencia ha podido sobrevivir gracias este tipo de alianzas con las instituciones educativas de la comuna.

*En el periodo del 2013 (...) Tenemos más recursos por la adjudicación del proyecto de Cultura de Fomento del Arte en la Educación y eso impacta positivamente en el trabajo: podemos financiar vestuario, escenografía y podemos participar (...) en el festival de teatro juvenil George Chaytor [en Temuco]; con los recursos del fondo pudimos costear el transporte y la alimentación, fue de gran ayuda*¹³.

Otro concurso público importante es el FONDART (Fondo de desarrollo a las Artes), que hace algunos años, para dar más autonomía a las regiones, crea los fondos regionales, donde se destaca el área de “Actividades Formativas” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017). Aunque aún no hay en la política pública chilena un reconocimiento específico a proyectos de formación artística comunitaria, sí ha habido ciertos avances en abrir más espacios a este tipo de procesos, por ejemplo, este fondo, años atrás, no hacía diferenciación

¹² Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹³ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

entre actividades formativas y de creación para agrupaciones profesionales, como sí lo hace actualmente, lo cual representa un avance importante.

Por otra parte, también se analizó, el documento: “Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018)”;

fuertemente influido por La Hoja de la UNESCO. De este informe se destacan las áreas de: Apoyo a la autogestión cultural de los estudiantes; y el Fortalecimiento de los elencos artísticos escolares y la articulación en redes nacionales de coros, cuerpos de bailes y otros (MINEDUC- CNCA, 2016). Tales planteamientos se vuelven importantes pues podrían traer beneficios directos para los elencos del taller de teatro de Panguipulli (que es apoyado por establecimientos educacionales del pueblo) y para el espacio de Artes Integradas 4Elementos del liceo Óscar Moser.

Región de La Araucanía y Los Ríos

Para este apartado se analizaron los documentos de: la Política Cultural Regional 2011-2016, Los Ríos; y la Política Cultural Regional 2011- 2016, La Araucanía (territorios donde habitan las EFAC de Panguipulli y Padre Las Casas, respectivamente).

Como primer tópico, se destaca, de ambos documentos, una iniciativa territorial importante: las mesas artísticas sectoriales de artesanía, folclor, teatro, danza, literatura, música, artes visuales y audiovisuales. Estas mesas, según postulan ambas políticas culturales, son abiertas a cualquier persona de la región que tenga intereses a fines con las distintas áreas de trabajo, y según el Plan Nacional de Artes en la Educación, pronto se sumarán a estas mesas sectoriales ya creadas, la mesa de educación artística. Dichas instancias pueden ser espacios importantes para pensar la formación en el arte, en las distintas regiones, desde las bases.

También se resalta un aspecto importante, visto en ambos documentos, pero especialmente enfatizado en la Política Cultural de La Araucanía, y es la idea de ver a las artes y la cultura como una potencial industria, que aporte y ayude al desarrollo económico de la nación. Esto tiene una profunda conexión con las directrices de la UNESCO, hechas en La Hoja De Ruta para La Educación Artística. Se reiteran conceptos como “emprendimiento cultural”, “producción artística de calidad y excelencia”, y “proyección de talentos artísticos” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes Araucanía, 2012, pág. 49). Estas ideas, desplegadas en

muchas de las acciones y estrategias de ambos planes, dan poca cabida a la valoración del proceso antes que de los resultados o a la noción de las artes como medio para el descubrimiento de nuevas formas de relación, ampliamente abordadas por las EFAC. Habrá que ver entonces si estos planteamientos, influidos por planes internacionales, abren espacios para experiencias de este tipo, o por el contrario, las van dejando a la deriva.

Padre Las Casas y Panguipulli

Por último, y para completar el panorama de las políticas públicas chilenas, se rescatan algunos elementos importantes de los planes municipales de cultura, de la comuna de Padre Las Casas, donde trabaja el taller de Artes Integradas 4Elementos y de la comuna de Panguipulli, donde se realiza el taller de teatro.

Comenzando por el Plan Municipal de Cultura de Padre Las Casas, cabe precisar que este informe está inmerso en los acuerdos de la Agenda 21 de La Cultura. En este documento municipal se puede vislumbrar una tendencia a ver a las artes y la cultura, como un espacio de encuentro y negociación entre el pueblo mapuche y el pueblo chileno: “Desarrollar políticas municipales relacionadas con la paz y que fomenten la cultura de la paz, que estimulen la educación para la paz (...) impulsar por todos los medios la resolución de conflictos de forma no violenta, el respeto a la diversidad cultural y étnica...” (Municipalidad Padre Las Casas, 2014, pág. 13) Como se esbozó en el apartado del contexto, estas comunidades originarias tienen una fuerte presencia en esta comuna, y a lo largo de la historia, y aun actualmente, la lucha de este pueblo continúa, tanto por la recuperación de territorio como por un mayor reconocimiento, puesto que la discriminación, aún en una zona que pertenece históricamente al pueblo mapuche, es una realidad.

Se rescata también del documento el Centro Cultural Municipal de Padre Las Casas, a cargo de la Corporación Cultural. Éste se yergue como un punto de escena artístico y cultural importante en la comuna, donde el taller de Artes integradas de 4Elementos ha mostrado en

variadas ocasiones sus creaciones: “... con el único que hemos tenido una mayor relación es con el centro cultural”¹⁴.

Por otra parte, en lo referente al Plan Municipal en Cultura Panguipulli 2015- 2018, éste destaca el trabajo en red que la comuna está ejerciendo, dándole una especial importancia a organismos como: la Municipalidad de Panguipulli (máximo organismo político administrativo); la Corporación de Adelanto Amigos de Panguipulli (una fundación privada sin fines de lucro, que es la impulsora de la Casona Cultural, que ha ayudado al taller de teatro en algunas acciones de gestión); y La Corporación Municipal (organismo que sostiene la salud y educación pública y subvencionada de la comuna, y que fue soporte del taller de teatro por tres años) (Departamento de Cultura de la Municipalidad de Panguipulli, 2015).

Es preciso hacer una especial mención a la Casona Cultural, que es destacada por la profesora a cargo del taller (del 2012- 2014) como la entidad que abrió los primeros espacios para que los jóvenes mostraran su trabajo a la comunidad, en su auditorio, que se yergue como el escenario con más recursos técnicos de la comuna. Y también es destacada por los participantes del taller, como uno de los organismos que los ha apoyado en su trabajo de autogestión, en el 2015 y 2016: “*El primer hecho que destaco (...) es el festival de teatro de la primavera, organizado por la Casona Cultural de Panguipulli, al que invitaron al taller del internado [en el 2012, el primer año del taller] fue una validación importante del trabajo.*”¹⁵

Del diagnóstico hecho mediante cabildos participativos en todas las localidades de la comuna, se destaca el interés por abrir espacios de formación y la preocupación por la falta de herramientas para la autogestión, que impide procesos totalmente autónomos, proliferando instancias en alianzas con instituciones educativas, fundaciones o empresas privadas del sector (como a lo largo de los años le ha ocurrido al taller de teatro).

Por otra parte, el documento resalta la preocupación por la continuidad de algunos programas con trayectoria, muchos de ellos en coparticipación con la Corporación de Adelanto Amigos

¹⁴Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁵ Fernanda Figueroa. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014. (F. Figueroa, Entrevistador)

de Panguipulli (como la orquesta sinfónica y las Orquestas Escolares). No se destacan acciones que puedan fortalecer espacios artísticos autogestionados más pequeños o que den impulso para crear experiencias de este tipo bajo la conducción de Juntas de vecinos o asociaciones comunitarias.

También es importante mencionar la preocupación por salvaguardar, proteger y difundir la cultura mapuche. Se propone la construcción de un área del Plan Municipal de Cultura, específica para este tema, llamada: Área cultura mapuche y patrimonio cultural. En esta área se mezclan acciones, algo paradójicas, de rescate de esta cultura por un lado y por otro, la memoria de las misiones Capuccinas, orden religiosa que llega a estos territorios a evangelizar (de manera violenta) a estas mismas comunidades originarias.

Finalmente es preciso decir que, aunque en materia de financiamiento de experiencias artísticas comunitarias, se puede vislumbrar que al primer ente al que acuden estos espacios es al municipio, lamentablemente la realidad es que: “Una de las principales debilidades de los municipios es que menos del 1% de los presupuestos municipales, salvo excepciones, son destinados a las actividades culturales. (...) sólo el 27,5% de los ayuntamientos tienen Dirección o Departamento de Cultura”. (Vega & Zepeda, 2010, pág. 43) Esta problemática que se plantea, hace que espacios como las EFAC tengan que buscar otras alternativas de apoyo. Es por esto que aún, al igual que en el panorama bogotano, estos colectivos subsisten, en su mayoría, por actividades de autogestión, tal como se refleja en el relato de uno de los integrantes líderes del proceso autónomo del taller de teatro:

... yo hablé con la Casona Cultural y me dijeron que no nos podían pasar plata porque ya estaban cerrados los presupuestos, así que al final uno de los encargados de ahí, de su bolsillo, nos pasó plata (...) también nos donó una concejala. (...) y nos presentamos en una obra acá en la Casona Cultural y fue con aporte voluntario (...) Y también hicimos una completada¹⁶...¹⁷

Este análisis del contexto, relevante para poder comprender las trayectorias de las EFAC abordadas, arroja algunas conclusiones interesantes: primero la constatación de una herencia

¹⁶ Venta de “perros calientes” o “hot dog”.

¹⁷ José. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

histórica (con distintos hitos y matices para ambos contextos), que influye directamente en el tejido social (Torres A. , 2006) de los territorios donde habitan las EFAC y por tanto, en las condiciones (favorables u obstaculizadoras) para que éstas surjan y permanezcan; segundo, el reconocimiento de un espacio geográfico (urbano capitalino, para Bogotá, y rural y con centros urbanos pequeños para el sur de Chile) que afecta directamente en los estilos de vida de las comunidades (movilidad, contacto con la naturaleza, etc.), y que por consiguiente afecta el trabajo de las EFAC, siendo ésta, una de las grandes diferencias de ambos territorios; tercero, se puede detectar que el contexto no sólo se posiciona como la representación de unas condiciones geográficas particulares o como una carga de herencia política y social, sino que éste también permea las temáticas que las políticas públicas priorizan en sus planes, vinculándose directamente con lo que ocurre en el territorio (procesos de paz en Bogotá e identidad del pueblo mapuche en el sur de Chile, como ejemplos de entre muchos otros tópicos abordados); y por último la constatación de que la autogestión es un pilar importante en la mayoría de las EFAC, pues aunque en ocasiones han encontrado asidero en la política pública nacional o local, aún se subsiste gracias a procesos autogestionados y a la solidaridad de la comunidad.

Comprender estos elementos, coincidentes y divergentes para los dos contextos, se posiciona como un factor importante para la construcción y comprensión analítica del presente trabajo.

Capítulo 3: Las EFAC se reconstruyen, se re-comprenden, se reinterpretan: *El camino transitado en la Sistematización de Experiencias.*

En este tercer capítulo se desarrollan, en un primer momento, y con una mayor profundidad que lo expuesto en el primer apartado, los orígenes y principios de la Sistematización de Experiencias (S.E.) y específicamente de la perspectiva epistémica interpretativa crítica, desde el enfoque metodológico de investigación cualitativa y participativa¹⁸ (Torres & Mendoza, 2013), desde donde se posiciona esta tesis. Y por otra parte, se detallan cada una de las fases y sus respectivas actividades, en las que los participantes de las EFAC trabajaron durante este largo proceso, de casi un año. Este apartado otorga elementos importantes para comprender, más adelante en la investigación, cómo se se reconstruyeron las historias de las cuatro experiencias y cómo se propiciaron los espacios de reflexión, que fueron insumo para el análisis realizado.

Comenzando por aclarar qué es una S.E., se adhiere a la idea planteada por Cendales & Torres (2006):

En primer lugar asumimos la sistematización como una práctica investigativa con identidad propia y no un momento o fase de toda investigación como es común escuchar: la organización y análisis de información. Tampoco es una evaluación, pues su intención no es valorar el cumplimiento de lo planeado ni su impacto, sino recuperar los saberes y significados de la experiencia para potenciarla. (pág. 36)

Según Torres & Mendoza (2013) los antecedentes de la S.E. surgen en la década de los 70', en distintas alternativas sociales y profesionales, que estaban resistiendo al “modelo desarrollista impuesto desde Estados Unidos a los países de América Latina desde la posguerra”. (Torres & Mendoza, 2013, pág. 156) La primera referencia pública de dicha herramienta investigativa la presentó el chileno Diego Palma en 1974 en el IV Congreso de la asociación latinoamericana de trabajo social realizada en San José de Costa Rica,

¹⁸ Desarrollada por la línea de investigación: Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos del grupo de investigación: Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional.

aludiendo a la sistematización de las prácticas profesionales de los trabajadores sociales (Torres & Mendoza, 2013)

Los orígenes de este enfoque investigativo “con identidad propia” estuvieron y siguen siendo cercanos a los procesos de Educación Popular (E.P) (perspectiva desde la que se comprendieron las EFAC abordadas y en la cual se profundizará más adelante), por la necesidad imperiosa de poder registrar, teorizar y reflexionar sobre la práctica, para sacar de ello nuevas comprensiones. “Parte de la crisis de la educación popular ha sido la falta de una producción teórica permanente (...) ‘lo urgente no deja tiempo para lo importante’”. (Mejía & Awad, 2003, pág. 164)

Esto nos aporta muchísimo, de todos los años que yo llevo (...) nadie nunca me había preguntado la historia de nuestro grupo, nunca había tenido la posibilidad de expresar cómo ha sido la historia del grupo (...) es rico poder ver de dónde uno viene, cómo uno creció y para dónde uno va.¹⁹

El tiempo para recordar, narrar y reflexionar, que propicia un trabajo de S.E., es lo que precisamente Alejandro, líder de Urban Fuego, más rescata de este proceso, pues nunca nadie le había otorgado la posibilidad de contar la historia del grupo. Esta valoración por detener el quehacer y mirar lo vivido, es un sentimiento coincidente en las cuatro EFAC y viene a dar luces para las posibles respuestas en torno al objetivo perseguido de: “Identificar los aportes de la Sistematización de Experiencias a las EFAC mismas”. La S.E. entonces, se yergue como una posibilidad para propiciar reflexiones críticas que puedan “producir un conocimiento orientado a cualificar, reorientar o hacer cambios en las experiencias sistematizadas”. (Posada, Munar, & Roa, 2013, pág. 9)

Por otra parte, esta relación gestada entre la E.P y la sistematización, también se ve influida por la necesidad de reivindicar los saberes generados en estos espacios formativos, que otros enfoques investigativos, por décadas, los excluyeron o los categorizaron como conocimientos subalternos. La S.E. en cambio, reconoce tales saberes y les da un posicionamiento válido:

¹⁹ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

La sistematización no genera teoría en el sentido clásico como lo entienden las ciencias sociales, lo cual no significa que el conocimiento que genere sea irrelevante; produce ‘teorías locales’ sumamente pertinentes para las comunidades interpretativas en que se producen y claves para reorientar la acción. (Cendales & Torres, 2006, pág. 36)

Finalmente, es preciso mencionar que existen variadas propuestas metodológicas para abordar una S. E. Para esta investigación, en particular, se opta por trabajar desde la propuesta de Posada, J., Cendales, L., & Mariño, G. (2004), quienes postulan tres grandes fases: preparación; desarrollo (donde se trabaja la reconstrucción histórica); y socialización. Aunque las etapas son claras y tienden a orientar mejor el trabajo, estos autores plantean que la sistematización es un proceso espiral, más que lineal, superponiendo en el transcurso unas fases sobre otras e integrando permanentemente distintos aspectos y factores que vayan surgiendo.

A continuación se desarrollan las etapas de esta S.E., describiendo las distintas actividades trabajadas por las cuatro EFAC abordadas.

Preparación

“La decisión por sistematizar una experiencia (...) no surge espontáneamente. Es el resultado de una decisión voluntaria de unos sujetos que llegan a reconocerla como una necesidad por diversas razones...” (Cendales & Torres, 2006, pág. 29) Hacer contacto con este grupo de sujetos, que son las EFAC, reconocer las razones por las que decidieron comprometerse con un proceso de trabajo de estas características y delinear los períodos de tiempo a reconstruir, fueron los propósitos principales de esta primera fase. En esta etapa (experimentada el 2016), se realizaron encuentros, tanto con las experiencias bogotanas como con las del sur de Chile, con motivo de poder acercarse y conocerse.

Los encuentros con las EFAC de Bogotá fueron visitas a sus sesiones de trabajo o presentaciones que como grupo tenían, y los diálogos con las agrupaciones chilenas se dieron de manera virtual. Luego de estas primeras visitas se procedió a invitar a las cuatro EFAC al proceso de S.E, con una sesión exclusiva para cada una, que abarcó: las nociones previas que tenían de un trabajo de sistematización; un espacio para contar, a grandes rasgos, en qué

consiste este enfoque metodológico (su origen, sus principales etapas y características fundamentales); y el planteamiento de la interrogante de por qué les gustaría participar de un trabajo de esta naturaleza, indagando en los propósitos detrás de esta decisión: “Para nosotros es una decisión más política que metodológica, y está supeditada a los intereses y razones vitales que llevaron al colectivo (...) a realizar la sistematización”. (Torres & Mendoza, 2013, pág. 173)

Para el taller de teatro de Luz de Luna y Urban Fuego, esta sesión se realizó en la sede del grupo y en la Casa de la Juventud Jaime Garzón, respectivamente, donde generalmente ensayan. El taller de Artes Integradas 4Elementos trabajó dicha sesión por medio de correos electrónicos y el de Panguipulli, mediante el planteamiento de un audio, enviado por la investigadora, que tuvo respuesta en un video, a modo de grupo focal.



Figura 3. Video de Preparación para la S.E. Por Taller de teatro de Panguipulli (2016)

De estas primeras sesiones es importante destacar las distintas decisiones que las EFAC tomaron, referente a los periodos que querían sistematizar de sus procesos. Los integrantes del taller de Panguipulli decidieron que en la S.E. se retomarían todos los años del espacio, desde su inicio en el 2012, pero haciendo una especial profundización en los últimos dos años de autogestión. Los participantes del taller de Artes Integradas 4Elementos llegaron a la conclusión de que, por la dinámica particular que habían vivido en el 2016, que había hecho que tuvieran, en su gran mayoría, integrantes nuevos en el espacio, en la S.E. se narraría la historia del taller desde sus inicios (el 2011) pero profundizando en lo realizado en el año 2016. El taller de teatro de Luz de Luna quiso tomar los cinco años que llevan de recorrido. Y Urban Fuego acordó abarcar los diez años que tienen de existencia, pero deteniéndose en analizar con más detalle los tres años iniciales y los últimos tres, donde están integrados los bailarines y bailarinas más nuevos.

Finalmente se destacan algunos de los propósitos que las EFAC trazaron para participar de un proceso como éste. Urban Fuego, por ejemplo, buscaba tener un espacio de recuerdo y reflexión interna y visibilizar su experiencia tanto en Colombia, como en el extranjero (Chile), pues están orgullosos de lo que han hecho. Por otra parte, entre las razones que esgrimieron los integrantes del taller de teatro de Panguipulli para vincularse a un proceso como este, se destaca: “*Es importante que se conozca el proceso, porque empezó de a poco, de abajo (...) Eso es bueno que lo sepan los demás, que las cosas sí se pueden hacer*”²⁰.

Desarrollo

Con todas estas nociones claras y acogiendo las propuestas e intereses de los grupos, comenzó la fase de Desarrollo, que contempló como centro la etapa de la Reconstrucción Histórica, a la que se le agregó el componente de “apreciación personal del proceso”, pues para poder indagar en los objetivos de esta sistematización (analizar los aportes de las EFAC a: la recuperación de la experiencia; la construcción de identidades individuales y colectivas; al tejido social de la comunidad que conforman; y a la formación de sus participantes y formadores), no sólo se debía reconstruir históricamente la experiencia, sino vincular esa historia con lo que cada integrante pudiera reflexionar.

Los integrantes de las EFAC participaron en: entrevistas grupales, conversaciones individuales y un taller. Se comienza entonces por detallar cómo se llevó a cabo el *Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso*, con ejemplos en cada actividad de lo que ocurrió en las distintas sesiones con las cuatro experiencias. Si bien hubo algunas modificaciones para cada grupo, el taller, en su esencia, fue similar para las cuatro agrupaciones. Las actividades del taller fueron las siguientes:

I. Línea del Tiempo (tan extensa como los años de la trayectoria del grupo)

1. Los participantes completaron la siguiente plantilla, que los interrogaba acerca de cómo eran ellos y el taller cuando llegaron y las pegaron en la línea del tiempo, en el año que correspondía:

²⁰ Laura (Video de Preparación para la S.E, 29 de septiembre de 2016.) Joven actriz del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

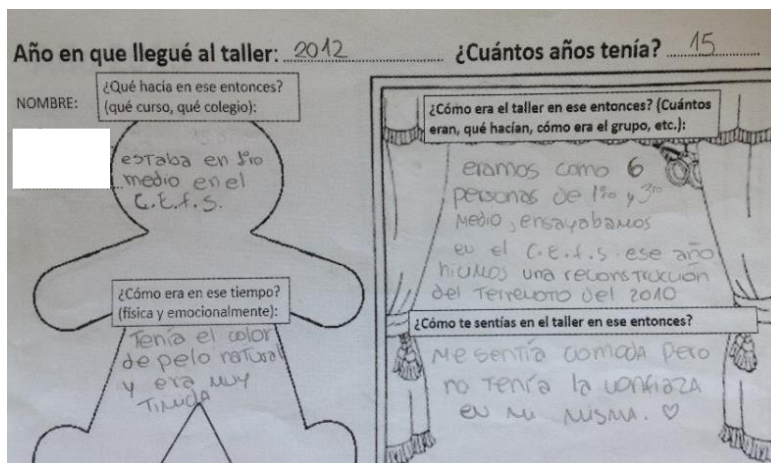


Figura 4. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de teatro de Panguipulli. Elaboración propia (Domingo 20 de noviembre de 2016)



Figura 5. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de teatro de Luz de Luna. Elaboración propia (Sábado 10 de septiembre 2016)

2. Se entregaron tres tarjetas a cada participante y en cada una de ellas se escribió un hecho-recuerdo importante, que cada uno hubiese vivido en el taller, recordando su fecha. Al finalizar, las fueron pegando en el año que correspondía y fueron narrando por qué los hechos seleccionados eran importantes para él o ella.



Figura 6. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de Artes Integradas 4Elementos. Elaboración propia (Lunes 14 de noviembre de 2016)



Figura 7. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de teatro de Luz de Luna. Elaboración propia (Sábado 10 de septiembre 2016)

3. Habiendo recordado cómo cada participante llegó al taller, con cuánta edad, en qué año, cómo eran en ese entonces (física y emocionalmente) y cómo era el taller, se reflexionó: ¿Cómo somos hoy en el 2016? Para ello llenaron la siguiente plantilla, y luego de completarla, la socializaron y la pegaron en el año 2016, en la Línea del Tiempo.

Año 2016. NOMBRE [redacted] ¿Cuántos años tengo en este momento? 26 años

¿Qué hago ahora en el 2016? (¿estoy estudiando o trabajo? ¿dónde vivo ahora? ¿qué más hago aparte de estar en el grupo? Etc.):

- * Estudiando en el sem. idipon
- Programación software
- * En mi propia apartamento con mi hija y esposo.
- * Bailar, reyeaton o eventos que hacemos

¿Cómo soy ahora en el 2016? (física y emocionalmente):

Soy mamá de una pequeña niña. Soy más guastal y mana. Estoy viviendo una experiencia en mi propia grupo ya siendo líder.

¿Cómo es el grupo ahora en el 2016? (cuántos son, qué hacen, dónde ensayan, qué cambios ha habido, etc.):

- Soy líder y se an ido muchas persona y an llegada nuevas. Somos 8 persona.
- Y Bailamos de todo pero urbano. ensallamos en un espacio mas amplio y Bailamos Street Dance.
- ¿Cómo te sientes en el grupo, actualmente en el 2016?
- pués. No a sido facil mantener el grupo pero no nos rendimos para tambien tenemos mejoras presentaciones

Figura 8. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, Urban Fuego. Elaboración propia (Jueves 29 de septiembre de 2016)

II. El Museo:

Con algunas fotos recopiladas de las redes sociales, desde los inicios de cada EFAC hasta el 2016, se realizó una conversación libre, en torno a las siguientes preguntas sobre las fotografías: ¿Cuándo ocurrió el hecho?; ¿Qué estaban haciendo?; ¿Quiénes participaban?



Figura 9. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, Urban Fuego. Elaboración propia (Jueves 29 de septiembre de 2016)



Figura 10. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de teatro de Luz de Luna. Elaboración propia (Sábado 10 de septiembre 2016)

III. El Cuadro

Los integrantes de las EFAC, en grupos, escribieron en una cartulina todos los conceptos e ideas que se les vinieron a la mente con la pregunta: ¿Qué significa para ustedes el taller o grupo? ¿Cómo se sienten cada vez que vienen? Luego pensaron y exploraron con el cuerpo cómo se podían representar esas ideas en un cuadro, donde todos participaran. Debían para eso utilizar sus cuerpos, y en algunos grupos se ocuparon objetos y maquillaje. Finalmente presentaron los cuadros a los compañeros.



Figura 11. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de teatro de Luz de Luna. Elaboración propia (Sábado 10 de septiembre 2016)



Figura 12. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de Artes Integradas 4Elementos. Elaboración propia (Lunes 14 de noviembre de 2016)

IV. El buzón de despedida.

Finalmente, en dos distintos buzones, los participantes depositaron un papel con la respuesta a dos preguntas: ¿Qué sentí al recordar todo lo que hemos hecho en el taller? Y ¿Cómo sueño el taller en unos años más?



Figura 13. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de teatro de Luz de Luna. Elaboración propia (Sábado 10 de septiembre 2016)

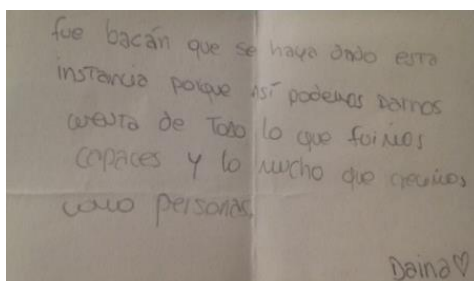
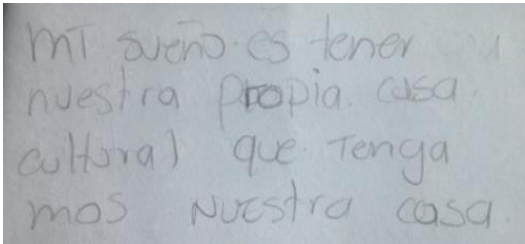


Figura 14. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, taller de teatro de Panguipulli. Elaboración propia (Domingo 20 de noviembre de 2016)

²¹ “Fue bacán que se haya dado esta instancia porque así podemos darnos cuenta de todo lo que fuimos capaces y lo mucho que crecimos como persona”.



22

Figura 15. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, Urban Fuego. Elaboración propia (Jueves 29 de septiembre de 2016)

A continuación se detalla la entrevista a Alejandro Rivera, líder de Urban Fuego, que representa la estructura que tuvieron las demás entrevistas individuales realizadas a Daina, lideresa del taller de teatro de Panguipulli y a Diana, profe a cargo del taller de Luz de Luna (aunque éstas hayan sufrido ciertas modificaciones, de acuerdo a las características e historias de cada EFAC.):

1. ¿Cómo fue tu formación artística antes de comenzar con el grupo? (clarificar barrio)
2. Puedo ver que en el grupo hay personas con distintas trayectorias y nivel en la danza ¿por qué están abiertos a recibir integrantes novatos en el mundo de la danza? Y ¿cómo se hace esa formación diferenciada entre los más avanzados y los que están iniciando?
3. ¿Qué valores, principios u objetivos buscas desarrollar en las clases que diriges, en los ensayos, en las funciones? Y ¿cómo lo haces para lograrlo?
4. ¿Cómo se trabaja la creación de las coreografías?
5. Si tuvieras que autonombrarte en el rol que tienes en el grupo ¿cuál o cuáles de estos conceptos elegirías? Y ¿por qué? (si no te representa ninguno, ¿cuál otro elegirías? y ¿por qué?)

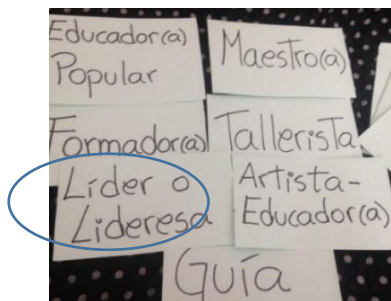


Figura 16. Taller de Reconstrucción Histórica y apreciación personal del proceso, Urban Fuego. Elaboración propia (Jueves 29 de septiembre de 2016)

²² “Mi sueño es tener nuestra propia casa cultural, tener nuestra propia casa”

6. ¿Tienes conocimiento acerca de la Educación Popular? ¿Crees que la experiencia del grupo tiene relación con estas maneras de abordar la formación y el arte?
7. De acuerdo a los objetivos, intenciones y principios que se intentan desarrollar en el grupo ¿Cuál de estos principios de la Educación Popular coinciden con lo que se trabaja en el grupo? y ¿por qué son importantes?

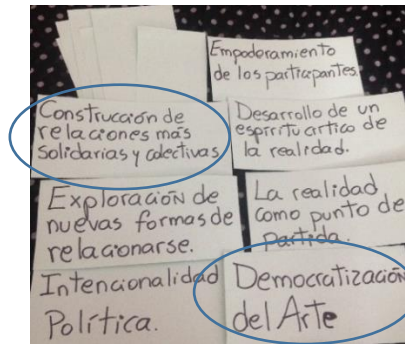


Figura 17. Entrevista a Alejandro Rivera, líder de Urban Fuego. Elaboración propia (lunes 10 de octubre de 2016.)

8. ¿Existen apoyos de gestión, financiamiento o de impulso para espacios de este tipo?
9. Hagamos una lista de los lugares donde han ensayado como grupo desde sus inicios.
10. Cuéntame un poco de las redes que han hecho a nivel barrial y de la localidad, con otros grupos artísticos. (Tercer Acto, Fusion Crew, artistas- profesores.)
11. ¿Qué aporta la formación en la danza, y en especial en la danza urbana, que se diferencie de otro tipo de espacios formativos? ¿Y por qué hacerlo en barrios populares?
12. ¿Qué te aporta, a ti como guía del taller, participar en un ejercicio de sistematización como éste?

Y como ejemplo de entrevista colectiva, se describe lo que fue la entrevista a los profes del taller de Luz de Luna, también representativa de lo que fue la entrevista grupal a los talleristas del espacio de Artes Integradas 4Elementos:

1. Alejándonos un poco del taller de teatro de niños actual ¿en qué año llegan ustedes a vincularse al colectivo Teatral de Luz de Luna y en qué espacio?
2. ¿Cómo llegan a tener esta sede? ¿Por qué en este barrio? Y ¿qué ha implicado mantenerla?
3. Si tuvieran que describirme el barrio ¿qué me dirían?

4. ¿Cuál ha sido su recorrido formativo (formal o informal) y su trayectoria profesional?
5. Sé que han pasado distintos profesores por el taller de teatro de niños, intentemos reconstruir esas etapas construyendo una línea del tiempo, que comience del 2016 hacia atrás.
6. ¿Cuál ha sido su rol en el taller de teatro para niños?
7. ¿Qué aportes les ha dado el espacio del taller para su formación como artistas-educadores?
8. Si tuvieran que autonombrarse en el rol que tienen o han tenido en el taller ¿cuáles de estos conceptos elegirían? Y ¿por qué? (si no te representa ninguno, ¿cuál otro elegirías? y ¿por qué?)

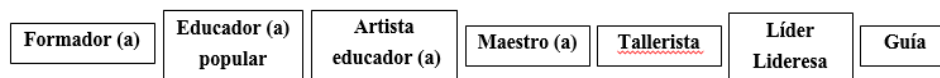


Figura 18. Conceptos para autonombrarse. Elaboración propia (diciembre de 2016.)

9. ¿Tienen conocimiento acerca de la Educación Popular y el teatro del oprimido? ¿Ustedes creen que la experiencia del taller tiene relación con estas maneras de abordar la educación y el arte?
10. De acuerdo a los objetivos, intenciones y principios que ustedes intentan desarrollar en el taller ¿Cuál de estos principios de la Educación Popular y teatro del oprimido coinciden con lo que trabajan en el taller? y ¿por qué son importantes? ¿Qué otros principios no mencionados agregarían?

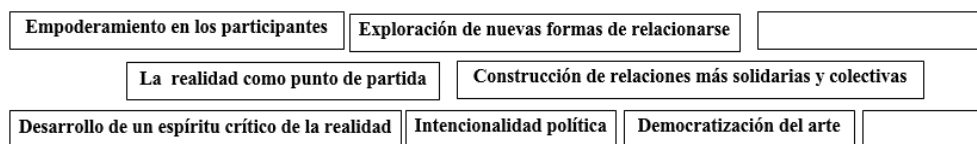


Figura 19. Principios E.P y Teatro de Oprimido. Elaboración propia (diciembre de 2016.)

11. ¿Cómo abordan los procesos de creación con los niños y niñas, tanto en los ejercicios en clases, como en las obras que han hecho, las comparsas, etc.?
12. ¿Qué aportes puede otorgar un taller de teatro en un barrio con estas características?
13. ¿Creen que es importante hacer un ejercicio de sistematización en un espacio así? ¿Por qué?

Por último, se aborda el texto autobiográfico de la profesora del taller de Panguipulli (desde el 2012- 2014), Fernanda Figueroa, y también autora de esta investigación, el cual propició reflexiones escritas, surgidas de las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo ha sido tu formación en la educación artística y específicamente en la pedagogía teatral?
- ¿Cómo llegas a vincularte con el taller de teatro de Panguipulli? Y ¿Cómo fueron esos primeros años?
- Narra la historia del taller, a lo largo de todos los años, desde tu experiencia.
- ¿Cómo ha sido el vínculo con la comunidad?
- ¿Cómo abordaste los procesos de creación con ellos?
- ¿Qué principios de la Educación Popular y del teatro del oprimido vislumbras en el proceso?
- ¿Cómo te autodenominarías en el rol que tuviste en el taller?
- ¿Por qué crees que es importante realizar un trabajo de S.E. con este espacio?

Socialización

A continuación se detallan las actividades realizadas en la sesión de Socialización.



Figura 20. Socialización, Urban Fuego. Elaboración propia (jueves 23 de febrero de 2017)



Figura 21. Socialización, taller de teatro de Luz de Luna. Elaboración propia (sábado 18 de febrero de 2017)



Figura 22. Socialización, taller de Artes Integradas 4Elementos. Elaboración propia (miércoles 23 de noviembre de 2016)

I. Completamos juntos la línea del tiempo...

Pensando en que había que contar la historia del taller o grupo a personas que no conocían nada de su historia, se les preguntó a los integrantes ¿Qué le agregarías o le cambiarías a la

línea del tiempo? (línea que estaba hecha previamente con la información recabada en las entrevistas y el taller de reconstrucción hecha con cada una de las EFAC.)

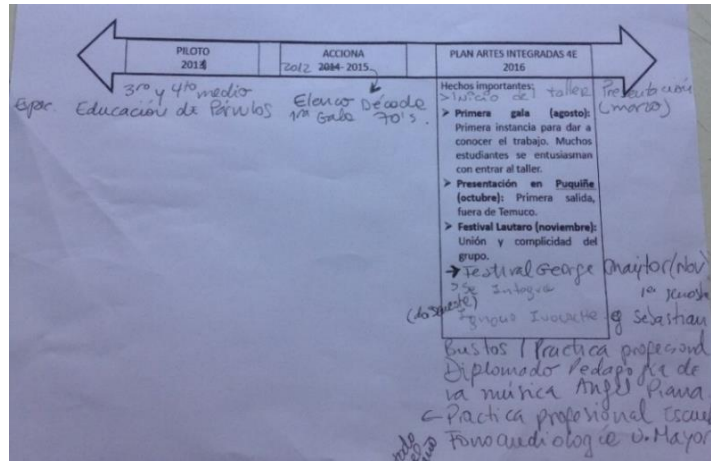


Figura 23. Socialización, Urban Fuego. Elaboración propia (jueves 23 de febrero de 2017)

II. ¡Comencemos a analizar juntos!

Las EFAC se dividieron en grupos y a cada uno de éstos se les dio una plantilla con un fragmento, que era parte del relato de algún compañero, compañera o tallerista, dicho en el taller de reconstrucción histórica o entrevista. Alrededor de cada una de estas narraciones había unos cuadros vacíos, y lo que el grupo debía hacer, después de leerlo, era colocar en cada cuadro, conceptos, principios o valores, que ellos percibieran estaban abordados implícitamente en el relato. Uno de los relatos trabajados fue el siguiente:

Perseverancia	AUTONOMIA	Poco APOYO	Demstrar esfuerzo
MOTIVACIÓN	Trabajo en EQUIPO	HARTO APOYO	

¿han tenido que convencer a ciertos adultos para que los apoyen?

Sí, a la familia sobre todo. Se convencieron cuando vieron la obra al final, porque antes mi mamá me decía que venía a puro perder el tiempo, porque ensayábamos viernes y sábado de 15:00 a 19:00. Entonces igual perdíamos caleta de tiempo y mi mamá me decía que nunca estoy en la casa (...), me decía: "vas a teatro a puro perder tiempo". A mí no me decían que iba a teatro a puro perder tiempo, les gustaba que estuviera fuera de la casa pero así como apoyar, que cualquier cosa que yo quisiera hacer ¡dale!, no, nada. Era como: "son un grupo independiente y como grupo independiente tienen que hacerlo solos".

¿sus familias se sorprendieron del trabajo?

Sí, lloraron, rieron, lloraron. Más que nada era porque no tenemos profesor, no tenemos nada, y el trabajo era de muy buen nivel como para estar nosotros solos.

23

Figura 24. Socialización, taller de teatro de Panguipulli. Elaboración propia (lunes 5 de diciembre de 2016)

²³ "Perseverancia- Autonomía- Poco apoyo- Demostrar esfuerzo- Motivación- Trabajo en equipo- Harto apoyo."

III. Completemos el texto...

Trabajando con los mismos fragmentos, cada grupo modificó o completó los textos, de acuerdo a las siguientes preguntas: pensando en que muchas personas leerán este escrito y por medio de éste conocerán su historia ¿qué le agregarían al relato? O ¿qué ideas le modificarían?

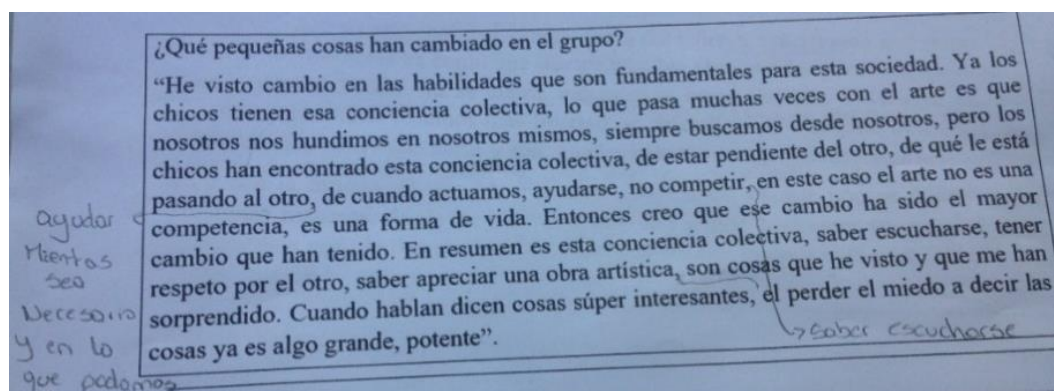


Figura 25. Socialización, taller de Artes Integradas 4Elementos. Elaboración propia (miércoles 23 de noviembre de 2016)

Luego de trabajar con las cuatro EFAC estas distintas actividades, donde recordaron, reflexionaron y analizaron todo lo que habían vivido en los años de trayectoria que llevaban como grupo, y ya transcritos todos los talleres y entrevistas, se ordenó toda esta cuantiosa información, mediante el programa Atlas Ti7, de acuerdo a las categorías de análisis que se tenían para la investigación: reconstrucción histórica; Sistematización de Experiencias; experiencia; identidades individuales; identidades colectivas; y formación (artística; en valores; disciplinar; formación de formadores y Educación Popular).

²⁴ “Ayudar mientras sea necesario y en lo que podamos- Saber escucharse”

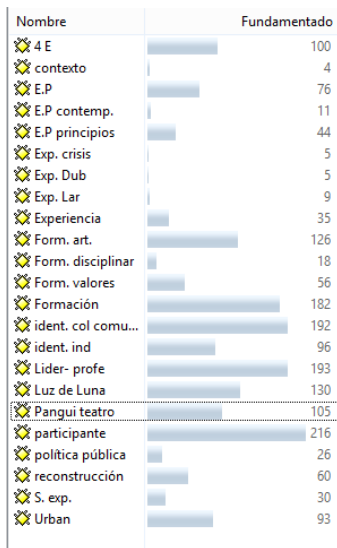


Figura 26. Categorías de análisis. Atlas Ti (7.5.7.) [software] (2017)

Si bien todas las actividades descritas en este apartado tuvieron adaptaciones en su hacer e implicancias distintas para cada una de las EFAC, se puede sostener que el compromiso por trabajar en cada una de ellas de manera responsable y apasionada, fue una constante en todos los grupos, arrojando relatos significativos, que dieron vida a este trabajo de investigación participativo, desafiante y nuevo para todos los que participaron (EFAC e investigadora).

Capítulo 4: Reconstrucción Histórica de las EFAC: *Tejiendo el relato a muchas voces.*

En este cuarto apartado se narran los orígenes y trayectorias de las cuatro EFAC. Luego de haber comprendido en qué territorios nacen estas experiencias y cómo fue el trabajo de S.E. en el que participaron, a continuación, se descubren los rostros de los integrantes y de quienes han acompañado los procesos artísticos de las EFAC y se conocen sus historias como agrupación, sus conquistas y sus momentos de dificultades. Este capítulo se vuelve particularmente relevante pues es un apartado exclusivamente construido para que las voces de estas experiencias cuenten al mundo todos los derroteros por los que han transitado para poder ser en la actualidad, espacios vigentes y activos de formación artística comunitaria.

4.1. Taller de teatro de Luz de Luna: *un espacio defendido por los niños y niñas.*

El taller de teatro de Luz de Luna, al momento de realizar la S.E. es integrado por ocho niños y jóvenes, de entre 8 y 15 años de edad. Son liderados por Diana Morales, la profe²⁵ a cargo del taller y apoyados por John y Osvaldo, los talleristas colaboradores. Trabajan en la sede de Luz de Luna en el barrio Girardot, en la localidad de Santa Fe de Bogotá.

Pero antes de comenzar con la historia del taller, hay que aclarar qué es Luz de Luna. Esta es una agrupación de teatro profesional, que lleva más de 25 años de trabajo en la localidad. Es integrado por Diana, John y Osvaldo (actores de la generación de recambio de la compañía y, a la vez, profes del taller) y además de contar con este espacio formativo de teatro para niños y jóvenes, que participó en esta sistematización, también trabajan en la creación de obras y en la difusión de sus trabajos como colectivo profesional.

También es interesante resaltar, antes de ahondar en el proceso específico del taller, la historia que tienen Osvaldo y John con Luz de Luna, pues se podrán encontrar muchos vínculos y cercanías, a los procesos que actualmente viven los niños y niñas que integran el taller. Ambos jóvenes se acercan a este colectivo teatral, hace más de diez años, cuando eran unos adolescentes de 14 (John) y 17 años de edad (Osvaldo).

²⁵ “profe” es como se autodenominan los guías del taller de teatro de Luz de Luna.

Yo conocí a Luz de Luna porque los vi en un proceso de comparsa, en el 2000, pero yo no sabía qué era Luz de Luna, yo no sabía que eso existía. Entonces los vi en este desfile que se hace por la séptima, los vi en zancos y quedé muy impresionado (...) y dije: “ah eso tan chévere, voy a preguntar qué es.”²⁶

Ambos jóvenes, el 2001, entran a participar de un taller teatral que dictó esta agrupación. Así comienzan a descubrir el mundo del teatro, por un espacio formativo de Luz de Luna, tal como hacen en la actualidad los niños y niñas del taller, coincidencia que le da al espacio un rasgo distintivo.

Habiendo aclarado qué es el colectivo Luz de Luna, se puede comenzar a ahondar en los inicios de este taller de teatro. Para ello es necesario remontarse al año 2012. Ese año, Diana, junto con otra compañera de Luz de Luna, que ya no está en la compañía, se hacen cargo de montar la comparsa de niños “Canecas llenas, Corazón contento”.

... las comparsas han sido el vínculo (...) con los niños y jóvenes del barrio (...) Entonces como en tres ocasiones, de las que yo recuerdo, Luz de Luna hizo comparsas de niños. (...) y la última que se hizo, la dirigimos una compañera y yo, que fue como el primer contacto con los niños que ahora están en el taller.²⁷

Cuatro de los seis niños y niñas, que participaron del *taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso*, resaltaron esta comparsa, como un hito importante, pues ahí comienza la historia del taller. Este proceso comparsero desencadenó un intenso interés, en muchos de los niños y niñas que trabajaron en ella, por habitar un espacio de taller de teatro, más constante y no sólo ligado a los periodos esporádicos de las comparsas. Entonces, dos de los actores jóvenes de Luz de Luna comenzaron a guiar esta instancia de taller (ninguno está actualmente en el colectivo teatral). Sin embargo, coincide con este comienzo, uno de los momentos más críticos por los que ha pasado la agrupación: los fundadores de la

²⁶ John Valero. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

²⁷ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

compañía profesional de Luz de Luna se van, quedando a cargo los tres jóvenes actores que, actualmente, siguen en el colectivo:

... terminó el proceso de comparsas y ellos [los niños y niñas] siguieron viniendo. Empezaron el proceso de formación y (...) A finales del 2012 se fueron los actores fundadores del grupo y en el 2013 todo el trabajo se tenía que reorganizar (...) Ya la tarea del encuentro con los niños era una tarea más (...) Había que aprender mucho en poco tiempo (...) entonces esa tarea (la del taller) terminó relegándose, (...) hasta que ellos [quienes dirigían el taller] dijeron: “No, no podemos más” y también se fueron (...) nosotros [los que quedaron en la compañía: Diana, Osvaldo y John] fuimos a hablar con los niños, y estaban en pleno furor de que sí querían seguir (...) Entonces ahí empezamos a preguntarnos quién se iba a hacer cargo del taller. La última persona que había tenido una cercanía más grande, por el proceso de comparsa, había sido yo, pero yo no quería, porque eso era más tarea (...) Pero pues terminé siendo yo la encargada.²⁸

Luego de que Diana se posiciona como guía del taller en el 2013, los tres años que siguen han estado repletos de experiencias, muchas de ellas recuerdos positivos y valorados por los integrantes, pero también muchas otras han sido momentos desafiantes, que han puesto en jaque la continuidad del grupo.

El 2013, tres de los niños y niñas que hoy siguen comprometidos en el taller, junto con otros muchos participantes que hacían parte del proceso y que ya no están, presentaron el ejercicio teatral: El caballero mano de fuego. La profe a cargo del taller, recuerda ese trabajo, comentando una foto: *“Estaban muchos niños que ahora ya no están, ellos venían del proceso de comparsa. De hecho, ese es el vestuario de ‘Canecas’ (...) era un elenco muy grande, eran como quince...”*²⁹ Se puede constatar con este recuerdo, que el taller ha tenido varios retiros importantes, no sólo de profesores sino también de participantes, lo que da una sensación de interrupción del proceso en los protagonistas: *“... habían muchos niños de por*

²⁸ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

²⁹ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

*aquí. Formamos el taller pero varios niños se iban...*³⁰ Las constantes salidas ha sido una problemática recurrente en el taller, salvo este año que, en palabras de Diana, ha sido más estable.

“El caballero mano de fuego” fue el primer ejercicio que trabajaron con Diana como encargada, y luego de esto, ella le sugiere al grupo no hacer obras de teatro para mostrar:

*... porque me parecía muy complejo y lo que primero debía hacer era acercarlos al teatro con ejercicios. Entonces los niños hicieron como un sindicato y alterno a lo que yo les enseñaba, montaron un ejercicio desde su punto de vista, de lo que ellos percibían del barrio. (...). Y a partir de eso, un chico que ya no está con nosotros, inventó una historia acerca del microtráfico de sustancias psicoactivas, de su uso y de cómo ésta empezaba afectar la dinámica del barrio.*³¹

Esta obra, llamada “Mi barrio”, fue una muestra más de las muchas acciones que los niños y niñas han agenciado durante los años de vida que tiene el taller, para apropiarse más del espacio. Y fue en la función de esta obra que decidieron tener un nombre como agrupación: Universo Teatral. Sin embargo, los jóvenes integrantes, sus familias y la misma comunidad, identifican al espacio como “el taller de Luz de Luna”, por ello en este trabajo de S.E. se optó por dejar este nombre para referenciarlos.

Avanzando en el tiempo, en el 2014, nuevamente el espacio participa de un proceso de comparsa, esta vez se llamó “Miradas Inquietas, entre ollas y carretas”. En la actividad de reconstrucción histórica, se ven fotos del proceso de ensayo y todos reconocen a uno de los integrantes más pequeños del taller, que en ese entonces tenía sólo tres años: “Él acompañaba a su mamá y a su hermana, por eso empieza a conocer el espacio.”³² Y para graficar lo importante que son las comparsas para atraer a gente de la comunidad a los procesos formativos de Luz de Luna, uno de los niños integrantes del taller comenta con

³⁰ Camilo (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Niño participante del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

³¹ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

³² Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

entusiasmo: “Después de esta comparsa yo me metí (al taller).”³³ Tal situación es igual a la narrada por John (profe colaborador), al principio de esta reconstrucción, cuando contó que él se acercó al colectivo, luego de ver una comparsa, hace más de 10 años atrás.

Por otra parte, y como una idea importante, es preciso mencionar que el taller de teatro no fue planificado para un rango específico de edad, y como era de esperar, llegaron a integrarse niños y niñas de diferentes edades, lo que para Diana, en un momento, fue una dificultad que parecía insuperable. Al respecto, Osvaldo (profe colaborador), referencia un hecho importante para el espacio, acontecido en el 2015: “Yo tuve un taller con los más pequeñitos, con los hermanitos más pequeños de los más grandes, fue un taller de artes plásticas”³⁴. Y Diana referencia que tal taller se realiza por lo siguiente:

*... al principio yo estaba bajo la idea tajante de que debía separarlos por grupos de edades. Porque pensaba que eso podía ayudar a potenciar el desarrollo del trabajo en cada uno. Entonces por eso dijimos que queríamos un espacio para los más chiquitos y que lo asumiera Osvaldo, pero los más chiquitos dejaron de venir y quedaron sólo dos. Finalmente dijimos no se puede. (...) Pero ocho días después estaban los dos niños acá, diciendo que ellos no se querían quedar en la casa, y preguntando por qué sus hermanos podían venir al taller de teatro y ellos no. (...) Se fueron involucrando sin que yo decidiera que estuvieran, si no ellos mismos.*³⁵

Las ganas de los niños y niñas por habitar y cuidar este espacio de taller se ha impuesto en varias ocasiones: el inicio de éste, luego de la comparsa; las ganas de querer continuar luego de que los profes que iniciaron el taller se fueran; la tenacidad por montar una obra sin la ayuda de la profesora; y la complicidad del grupo para acoger a los integrantes más pequeños. Estas acciones, surgidas de los propios jóvenes, son las que han dado vida a esta historia, que podría haberse acabado al poco tiempo de su inicio, si hubiese sido por decisión de los adultos que han guiado el proceso.

³³ Yoscar (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Niño participante del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

³⁴ Osvaldo Muñoz. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

³⁵ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

En el último año trabajado, el 2016, las actividades del taller fueron varias. Como hechos importantes los niños y niñas referencian un ejercicio acerca de la matanza, en el 2014, de los estudiantes normalistas de Ayotzinapa, México. Un amigo de Luz de Luna, colombiano, exiliado en Alemania, a quien le mataron a su madre en Colombia, hace unas décadas, invitó a Luz de Luna a realizar unos videos a partir de tres poemas, para conmemorar el aniversario de su madre del año 2016. Osvaldo, John y Diana, decidieron invitar al taller de teatro a trabajar uno de esos poemas, que justamente trataba de la matanza estudiantil mexicana.

En el 2016 también se gestó otra acción impulsada por los participantes del espacio: le pidieron a John que les enseñara a tocar música.

... un día Nicole dijo: “quiero ir a la función con ustedes”, entonces yo dije: “bueno, camine con nosotros y nos ayuda en la parte logística”. Y vio la función de “Sonrisas” (...) y después me dijo: “Quiero aprender a tocar eso [El saxofón]” (...) y también había otro niño que dijo: “Ay profe, yo también quiero” Y el otro también y así y me montaron un taller. Yo no lo planifiqué, yo no di la idea, se sindicalizaron para hacerme un taller de música.³⁶

El último hecho importante de este año referenciado, fue la muestra del ejercicio teatral “Perros a Luchar”, en octubre, dentro del XVI Encuentro de Teatro Comunitario, que organiza el colectivo teatral Luz de Luna.



Figura 27. Función de “Perros a Luchar” del taller de teatro de Luz de Luna en la Biblioteca La Peña. XVI Encuentro de Teatro Comunitario. Elaboración propia (octubre 2016)



Figura 28. Función de “Perros a Luchar” del taller de teatro de Luz de Luna en la Biblioteca La Peña. XVI Encuentro de Teatro Comunitario. Elaboración propia (octubre 2016)

³⁶ John Valero. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

Para finalizar es necesario narrar un elemento que ha sido transversal en la historia de la compañía profesional de Luz de Luna, y por tanto, también un factor determinante en el proceso del taller: las dificultades económicas de este colectivo teatral.

... en los momentos de desesperación más profundos que hemos tenido, hemos dicho: “queremos cerrar Luz de Luna, queremos acabar con todo, porque no hay plata y es que uno puede ser el más revolucionario de los revolucionarios, pero estamos en otra clase de sistema y necesitamos pagar cuentas” (...) ya hemos pensado varias veces en terminar el proceso, decir: “esto no va más...”³⁷

Con respecto al mismo tema, Diana, relata:

También ha sido muy intermitente por mis propias condiciones, porque como yo no tengo un trabajo remunerado estable, entonces si me salía una chisga³⁸, en el mismo horario del taller, yo tenía que ir y no podía venir. Entonces siempre ha estado muy atropellado por mis propias condiciones, porque no es un espacio financiado. El último año y medio ha sido más organizado, tratando de hacerlo más constante, si yo no puedo en alguna sesión me reemplaza alguno de ellos dos (John u Osvaldo)....³⁹

El espacio del taller de teatro de Luz de Luna, al no tener recursos que lo sostengan, ha tenido que ser salvaguardado por muchas voluntades. Son muchas las condiciones adversas que forman parte de la realidad que viven, tanto los actores/ profes del taller, como los niños y niñas que participan en él: precariedad económica, inestabilidad laboral, inconstancia de los participantes por difíciles condiciones familiares, etc. Sin embargo, gracias a la tenacidad de los pequeños más antiguos, por continuar y crecer con el taller; y la decisión consciente de los talleristas, de seguir apostándole a este espacio; ha sido posible contar la historia de seis años, de este grupo de niños y niñas enamorados del teatro. Sin embargo, todos están conscientes de que estas dificultades no desaparecerán y habrá que inventar formas para seguir enfrentándolas, juntos.

³⁷ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016).Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

³⁸ Término coloquial de trabajo no permanente.

³⁹ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016).Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

4.2. Urban Fuego: *Diez años de una experiencia nacida y fortalecida en el barrio.*

Urban Fuego es un grupo de danza urbana, que trabaja en las cercanías del barrio El Triunfo y Las Cruces, en la localidad de Santa Fe, Bogotá. En el momento de trabajar en la S.E. el grupo contaba con cinco integrantes, sólo uno de ellos menor de edad (14 años) y los demás en el rango de los 20 y 25 años. Dos de los bailarines han estado en el grupo casi desde su fundación: Paola (hace 9 años) y Alejandro (hace 10 años, fundador). Pero para comprender mejor la trayectoria del grupo, es preciso retomar la historia de Alejandro Rivera, actual líder de la agrupación:

Mi formación empieza en el 2004, yo me vinculaba en un proceso juvenil en el barrio El Triunfo (...) Yo me di cuenta de esa academia, porque yo iba caminando y vi un afiche que decía: “si tienes talento para cantar, para bailar, insíbete, totalmente gratis” (...) yo tenía como 14 años. (...) Luego de dos años me gradué de Artes escénicas del barrio.⁴⁰

Alejandro y un amigo, con el que se formó en esta escuela de artes escénicas, luego de que se gradúan, y si bien el grupo de esa escuela siguió trabajando en distintos eventos, decidieron formar un colectivo nuevo aparte. Este fue el inicio de Urban Fuego, que en ese tiempo se llamaba B2K.

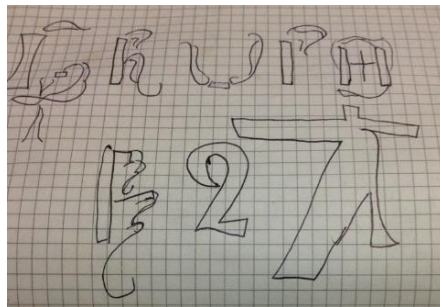


Figura 29. Urban Fuego. Logo del grupo B2K, tomado de un cuaderno antiguo de Alejandro Rivera, líder de Urban Fuego. Elaboración propia (octubre de 2016).

El grupo B2K comienza desde cero, buscando espacios donde poder ensayar:

⁴⁰ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

... mi amigo tenía en su casa una azotea, y ahí metíamos como a ocho personas a ensayar, y aunque era piso de tierra, igual ensayábamos ahí. Pero luego de un tiempo la gente me empezó a decir que no le gustaba ensayar en esa azotea porque el piso era muy malo (...) y entonces metí al grupo en una sala como ésta, en la casa de mi abuela (...) cuando yo dejé de vivir donde mi abuela, entonces dije: “listo, tengo que buscar otro espacio”, porque me está llegando más gente, de otras partes. (...) Y fue ahí donde hice las gestiones del salón comunal con la presidenta.⁴¹

En esta primera fase, al año más o menos de haber iniciado el grupo, Paola Corredor, la segunda más antigua de la agrupación actual, quien también se ha posicionado como lideresa, llegó a B2K, por una audición. Ella acota una información muy interesante, que revela cómo el colectivo ha cambiado en el tiempo, no sólo en el nombre, ni en la variación de sus integrantes, sino también en el estilo de danza que trabajan: “... bailaban pop, Michael Jackson...”⁴², muy distinto a los ritmos que exploran en la actualidad: hip hop, break dance, Street dance y reguetón.

Del 2007 en adelante el grupo comenzó a tener más integrantes, empezaron a participar en espacios de formación con otras agrupaciones y tuvieron presentaciones en colegios de la zona, pero uno de los recuerdos más preciados, por sus dos integrantes más antiguos, es la “Navidad con los militares”, que vivieron por cuatro años seguidos, desde el 2008:

Este primer grupo, en los primeros años, no hicimos muchas presentaciones, no ganamos mucho, pero tuvimos la oportunidad de ir en avión y helicóptero a pasar la Navidad con los militares. Eso fue maravilloso, ver las estrellas, ahí mismo, tan cerquita, llevarle alegría a ellos (...) Eran de los militares que tenían que pelear con la guerrilla y estaban solos, solos por un año entero.⁴³

Entre el 2009 y 2010, luego de cuatro años de trabajo, el grupo vivió una crisis, una pausa, y la causa principal fue la incompatibilidad que los integrantes vieron entre: el grupo, la danza

⁴¹ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁴² Paola Corredor. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, jueves 29 de septiembre de 2016). Integrante de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁴³ Paola Corredor. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, jueves 29 de septiembre de 2016). Integrante de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

y la vida artística; con sus vidas laborales, familiares y las mayores responsabilidades que todos comenzaron a tener. Ya no tenían 16 o 17 años, como cuando empezaron, época en la que algunos aún estaban en el colegio, sino que ya tenían alrededor de 20 años y todos tenían trabajos ajenos al arte (supermercado, call center, etc.) y responsabilidades familiares que sostener (hijos, arriendo, cuentas, etc.).

*Han habido procesos muy difíciles, yo digo que llevamos diez años pero durante un año y medio, desgraciadamente, paramos, pues hubo una época en que éramos sólo tres personas en el grupo y nos veíamos muy poco para entrenar, porque en ese tiempo, el chico con el que empecé el grupo tenía más responsabilidades.*⁴⁴

Alejandro es un líder muy ordenado, entre sus registros del trabajo con Urban Fuego tiene un cuaderno donde anota cada presentación que tienen en un año. Es en ese cuaderno donde queda claro que el 2010 fue el año de la crisis, puesto que sólo tiene un par de líneas ocupadas, en contraste con las planas completas que tienen en otros años:

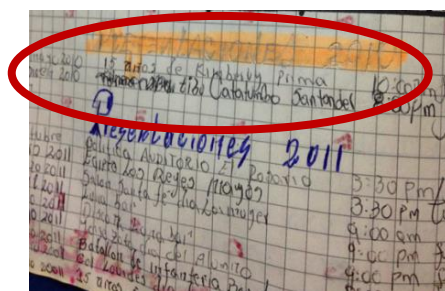


Figura 30. Urban Fuego. Registro de presentaciones, cuaderno antiguo de Alejandro Rivera, líder de Urban Fuego. Elaboración propia (octubre de 2016).

En el 2011, luego de este tiempo de inactividad, el grupo volvió a levantarse, con más claridades y con una motivación distinta, gracias a su comunidad:

Y volvimos a retomar porque en el barrio, la señora que nos prestaba la llave del salón comunal, me la encontré y me dijo: “¿que hubo tanto tiempo que no los veo” (...) “yo por ahí los necesito para una presentación”, (...) entonces yo le dije: “no, no estamos bailando”, y me dijo: “¿Cómo qué no? háganle, ustedes tienen talento, ustedes tienen un súper grupo, háganle que yo los quiero tener en ese evento”. Y ahí

⁴⁴ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

*fue como se empezó a encender el fuego otra vez (...) entonces yo les dije a los demás: “pongámonos las pilas y yo voy a tomar un poco más las riendas del asunto, vamos, preparémonos aunque no tengamos plata para ir a una academia, uno en YouTube ya encuentra todo”.*⁴⁵

Con esta invitación a participar de aquel evento local, el grupo, que retomó con tres integrantes (Paola, Alejandro y el otro fundador), cambió el género musical que venían trabajando: “... ahí empezamos a cambiar el género, porque vimos una película urbana y dijimos: “tan chévere hacer eso”. Dejamos de bailar pop y empezamos hacer una danza más urbana.”⁴⁶ Y también tomaron la decisión de ser más constantes en sus ensayos y de “obligarse” a compatibilizar sus ocupaciones laborales y responsabilidades familiares con el grupo. La crisis abrió nuevas claridades y nuevos rumbos y vino a influir también en un cambio en el nombre: “...lo dejamos en Fuego, sólo Fuego. La palabra Urban se complementó hace como tres años nada más”.⁴⁷



Figura 31. Logo de Fuego, tomado de un cuaderno antiguo de Alejandro Rivera, líder de Urban Fuego. Elaboración propia (octubre de 2016).

Luego de retomar, en el 2011, los años que han venido han sido de consolidación, aunque en el 2012 se fue uno de los fundadores, retiro que fue muy duro para el grupo.

Un elemento distintivo de esta agrupación y que es preciso destacar, es que, a lo largo de la historia del grupo han ido llegando muchos integrantes con distintos niveles de danza, esto último revela el espíritu del colectivo y de sus bailarines más antiguos, que está centrado en dar oportunidades de formación, al interior de Urban Fuego: “Entonces por eso a Urban

⁴⁵ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁴⁶ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁴⁷ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

Fuego lo buscan mucho, para aprender. (...) Así no llegue gente con tanta experiencia, nosotros les decimos: “aquí te enseñamos”. ⁴⁸

En este recorrido por la historia de Urban Fuego aparece un hito importante para el grupo, el Festival de Hip Hop de la localidad de Santa Fe, ya referenciado anteriormente en el contexto. Este hecho fue mencionado constantemente por sus integrantes, como un momento importante del año. El 2016, por primera vez Urban Fuego no tuvo que postular a aquel festival sino que, como un reconocimiento a su trayectoria, fue uno de los grupos invitados. Esta invitación fue tomada con orgullo y responsabilidad por el grupo, fue un logro importante para ellos.

Como se dijo anteriormente, cuando el colectivo participó en la S.E., había cinco personas integrando el grupo, un número reducido si se piensa que hace un tiempo llegaron a tener más de diez personas. Esta intermitencia, ha sido siempre una piedra de tope en la historia de Urban Fuego. La dificultad de algunos integrantes por compatibilizar la danza con sus ocupaciones laborales y responsabilidades familiares ha sido uno de los motivos principales de deserción. De los integrantes actuales, uno trabaja en telecomunicaciones, otra en un call center, otra en aseo de un conjunto habitacional, otra se divide entre el estudio en el SENA⁴⁹ y las labores del hogar, y el menor sigue estudiando en el colegio. Como se vislumbra y tal como lo corrobora Alejandro, organizar los horarios para que el grupo siga contantemente ensayando y formándose es una tarea difícil. Sin embargo y aunque son conscientes de que el número de bailarines decayó, sienten que, al ser menos hay un mayor compromiso de esos cinco: *“Actualmente el grupo, a pesar de que hay menos cantidad de personas, es más sólido. En un momento podían haber doce o quince personas pero no se veía la fuerza.”*⁵⁰

Los integrantes de Urban Fuego quieren seguir trabajando y sobrepasando sus propias expectativas, son conscientes de las dificultades que les pone el contexto, sin embargo tienen mucha confianza en el proceso que han construido.

⁴⁸ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁴⁹ Servicio Nacional de Aprendizaje. “Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país...” (SENA, 2017)

⁵⁰ Estefanía (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, jueves 29 de septiembre de 2016). Integrante de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

4.3. Taller de Teatro de Panguipulli: *Cuando la autogestión y el trabajo autónomo son posibles.*

El taller de teatro de Panguipulli, quienes se autodenominan compañía teatral “Los huasos⁵¹ hambrientos”, actualmente se compone de siete integrantes (entre 15 y 19 años). Daina Suazo, es la única mayor de edad, y por tal característica, como también por su enorme motivación, es una de las que lidera este espacio desde el 2015, cuando comienzan a trabajar sin la ayuda constante de ningún adulto.

Pero para comprender mejor la historia es necesario remontarse al año 2012, cuando llega al pueblo la actriz Fernanda Figueroa (también investigadora de este proyecto): “... *el 2012 comienzo con dos talleres de teatro. Uno en el internado femenino [recinto donde se alojan las estudiantes que son de zonas rurales] y otro en el Liceo Fernando Santiván*”.⁵²

Así comienza la historia del taller, con dos espacios distintos, y aunque el trabajo que se hacía en el Liceo Fernando Santiván, tenía mejores condiciones que el del internado, fue este último el que dio mayores sorpresas:

*Ese año trabajábamos en condiciones muy precarias, en una habitación del internado de niñas, aquí la línea entre lugar de taller y hogar no existía, algunas, incluso, asistían en pijama (lo veo en las fotos). Sin embargo, aún con la precariedad, aparece un hito importante: al grupo lo invitan a presentarse en el festival de la primavera del pueblo, en la Casona Cultural.*⁵³

Daina Suazo, participó del taller que se realizaba en paralelo en el liceo Fernando Santiván, también dirigido por la misma profesora: “*En el taller (...) éramos muchísimos al principio, pero después quedamos como seis (...) ahí hicimos una obra de la reconstrucción del terremoto del 2010.*”⁵⁴ “... *eran muy creativos, pero tuvimos algunos problemas y finalmente no pudimos mostrar...*”⁵⁵

⁵¹ Manera popular de referirse a la gente del campo. Con orígenes peyorativos pero hoy como concepto que busca reconocer con orgullo ese sujeto rural.

⁵² Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

⁵³ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

⁵⁴ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁵⁵ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

Así termina el 2012, por un lado, con un taller un poco fallido, ya que no pudieron presentar su trabajo final, y por otro lado, con el taller del internado, dando una agradable sorpresa a todos: *“Un grupo de diez jóvenes, que en su mayoría nunca había actuado, muestra una creación colectiva acerca de la adolescencia llamada ‘A flor de piel’ ante un auditorio lleno. Es este hito el que nos hace evolucionar a un segundo periodo, el del año 2013”*⁵⁶

Ese periodo comenzó con más confianza en el grupo y más valoración por parte de la comunidad. El espacio contó con más recursos por la adjudicación del proyecto de Cultura “Fomento del Arte en la Educación”, lo que impactó positivamente en el trabajo. Ya no se ensayaba en el internado sino en las dependencias del liceo Fernando Santiván, y trabajaban en paralelo tres talleres, divididos por edades: uno de 8 a 11 años; otro de 12 a 14; y el de los mayores, de 15 a 18 años. Es preciso destacar que, aunque en esta etapa se trabajara en las salas de este liceo en particular, a este taller asistían estudiantes de todos los establecimientos educacionales públicos de Panguipulli urbano. La mayoría de los integrantes actuales del taller (ahora con más de 16 años de edad) comenzaron a participar del espacio ese 2013, casi todos en el taller de los medianos (de 12 a 14 años): *“Éramos hartos (...) El taller era más caótico, había mucha más gente (más de quince). Y por ser muy grande creo que éramos más desunidos que ahora”*⁵⁷

Ese año, el taller de los mayores (de más de 15 años), donde participaba Daina Suazo, fue nuevamente invitado al festival de la primavera del pueblo, al que asistieron gustosos. Sin embargo, los jóvenes no sólo querían compartir el trabajo con su gente, si no que querían expandirse. Entonces, le pidieron a la profesora participar de algún encuentro fuera de Panguipulli. Así aparece otro hito importante, no sólo para ese año (2013) sino para el resto de los años que ha vivido el espacio: la participación en el festival juvenil George Chaytor en el teatro municipal de Temuco, ciudad capital de la región vecina (La Araucanía). A este encuentro asistían grupos de todo Chile, y Panguipulli, por primera vez, era representado, con la obra clásica del teatro chileno “La Remolienda”. Este viaje activó en los estudiantes

⁵⁶ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

⁵⁷ Joaquín. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

una motivación sin precedentes. Así terminó el 2013, y comenzó el nuevo año lleno de expectativas.

La dinámica de trabajo de los talleres en el 2014 sufrió ciertas modificaciones: ya no eran tres talleres, sino dos espacios divididos por edades (el de los menores y el de los mayores) y se siguió ensayando en las dependencias del liceo Fernando Santiván. Para el taller de los mayores, la experiencia del festival había sido tan grata que comenzaron el 2014 con la meta de volver a asistir. Se trabajó en una creación colectiva, que mezclaba fragmentos de dos obras chilenas (“Kinder”⁵⁸ y “La mala clase”⁵⁹) y escenificaciones de videos de Youtube. Todo sucedía en una sala de clases en un día donde el profesor no llegaba. La obra se llamaba “Un día sin profesor”. Sin embargo, aunque había mucho trabajo avanzado y pese al entusiasmo del principio, a mediados de julio, se vivió una crisis: *“Sin saber la solución o la salida a esta crisis, nos reunimos para conversar. En esa jornada los mismos alumnos se emplazan entre ellos a decidir si seguían comprometidos con el grupo o se iban...”*⁶⁰ De muchos asistentes inconstantes al taller, sólo quedaron nueve, comprometidos férreamente. Aunque pocos en cantidad, esos nueve estudiantes lograron llegar nuevamente al Festival de teatro George Chaytor y fueron artífices de otro hito importante: el primer Encuentro de teatro escolar en Panguipulli. La profesora guía del espacio, reflexiona acerca de lo que se fue gestando en esa actividad:

*Entre los registros de ese Encuentro, vislumbro la gran cantidad de responsabilidades que tomaron, y si bien, aún era yo la que más trabajaba en la organización, ellos fueron pidiendo espacios, que antes no habían pedido. Lo que es, a mi modo de ver, una antesala para lo que pasaría después: la autogestión*⁶¹.

La última etapa, aún en rueda, comenzó en el 2015, en lo que ha sido el proceso de autogestión. Ya no hay dos talleres, sino sólo un grupo, compuesto por los que le apostaron a seguir trabajando, pese a que la profesora se fue por dos años a estudiar a Colombia. Algunos de los gestores de esta etapa más autónoma, resaltan la decisión de comenzar a trabajar solos, sin la ayuda constante de ningún adulto, como uno de los hechos que más los

⁵⁸ Obra escrita por las dramaturgas chilenas Ana Harcha y Francisca Bernardi.

⁵⁹ Obra escrita por el dramaturgo chileno Luis Barrales.

⁶⁰ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

⁶¹ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

ha marcado en el taller: “... Fue difícil tomar la decisión, porque era la primera vez que lo hacíamos y nadie sabía mucho cómo tenía que funcionar”⁶².

Cinco jóvenes, entre 15 y 18 años, comenzaron este proceso de autogestión, por las enormes ganas que tenían de resguardar el espacio del taller.

Hablamos con el director del liceo y él nos decía (...) que en abril llegaba una profesora reemplazante (...) Nosotros como a mediados de julio dijimos: “no va a llegar nadie”, entonces dijimos: “¿y si empezamos nosotros solos?” y como que a Emilio no le parecía mucho la idea, era el más serio y decía: “no va a funcionar, nadie nos va a pescar”⁶³.” Joaquín me apoyó harto en ese sentido, decía: “ya, intentémoslo”. (...) Vimos a la gente que quería seguir y lamentablemente éramos como cuatro conmigo del elenco anterior, del taller de los grandes. Ahí integramos a José, que era del taller de los más chicos. Y empezamos a buscar obra (...) elegimos “Nadie puede saberlo” (...)⁶⁴

Con una obra elegida, los integrantes decidieron que iban a hacer todo lo posible para ir nuevamente al festival de teatro George Chaytor, cuestión que no fue nada fácil.

Ahí le pedimos ayuda al director [del liceo Fernando Santiván], más que nada para juntar la plata para ir al festival. Igual nosotros no creíamos que podíamos ir porque si no tienes profe es mucho más difícil, no te toman en serio. Y eso nos pasó, como que el director no nos tomaba en serio, hasta que nos vio actuar. Y ahí nos fue súper bien...⁶⁵

Pese a las múltiples dificultades, el elenco convenció (con la muestra de su trabajo) a las autoridades del liceo y a otras organizaciones municipales y culturales de la comuna, para que los apoyaran con los recursos necesarios para asistir al Festival, hito que se convirtió en un gran orgullo para todos los integrantes:

⁶² Joaquín. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁶³ Término coloquial para decir “tomar atención”

⁶⁴ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁶⁵ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

*El festival de Temuco del 2015 con la obra “Nadie puede saberlo” fue importante porque fue la culminación del proceso y pudimos demostrar que podíamos trabajar solos, a nuestras familias y más que nada a Panguí y a la juventud en general, demostrar que se puede trabajar de forma independiente y salir adelante*⁶⁶.

“... después de la función dijimos: ‘tenemos que seguir el otro año’, como que nos mentalizamos en eso enseguida.”⁶⁷ Sin embargo, y aún con todas las ganas que el elenco tenía de poder seguir, en el 2016 las cosas siguieron siendo muy difíciles para el taller.

*En febrero [del 2016] nos volvimos a juntar, hicimos una acampada para conversar (...) y habíamos decidido no seguir. Yo me fui a estudiar trabajo social a Temuco, Laura estaba trabajando, Emilio entró también a la universidad, y quedaron José con Joaquín solos, tristes y abandonados.*⁶⁸

Aunque todo apuntaba a que el espacio iba a hacer una pausa, cuatro de los cinco integrantes del elenco del 2015, decidieron compatibilizar sus estudios universitarios, trabajo y colegio, para poder seguir con el taller.

*Hablé con Joaquín y me dijo que le pasaba lo mismo, que necesitaba actuar (...) así que nos juntamos, éramos cuatro. Y mientras yo estudiaba venía a ensayar viernes por medio y todos los sábados (...) me sentía súper vacía sin teatro, porque es lo que me gusta y yo estaba estudiando algo que no tenía nada que ver (y a los meses me retiré de la carrera)*⁶⁹

Aunque cuatro integrantes volvieron a vincularse con el trabajo del taller del 2016, el grupo pensaba que eran muy pocos y comenzaron a invitar a más jóvenes al espacio: “Estuve

⁶⁶ Joaquín. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁶⁷ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁶⁸ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁶⁹ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

buscando un taller de teatro, justo en ese tiempo, y un día pasó Joaquín avisando por las salas del liceo acerca de este taller, me tincó⁷⁰ y entré.”⁷¹

Con integrantes antiguos y nuevos comenzaron a trabajar ese nuevo año: *“un día estábamos ensayando en la plaza⁷² y llovía, estábamos con paraguas y los guiones porque no teníamos donde juntarnos”⁷³*. Transcurrido un tiempo, muchos fueron desertando en el camino: *“Yo creo que muchos se fueron, porque ven que al no tener profe es todo más desordenado, como que quizás nada va a resultar. (...) Porque habiendo un profe tenemos la seguridad de que van a resultar las cosas, pero sin él corremos el riesgo.”⁷⁴*

El no tener un profesor, por segundo año consecutivo, y el ensayar en la plaza del pueblo y no en un lugar más establecido, produjo que muchos de los apoderados pensarán que lo que estaban haciendo sus hijos era una verdadera “pérdida de tiempo”: *“... hubo un tiempo que a algunos no los dejaban ir a ensayar a la plaza, les decían: ‘¿qué vas a estar ahí botado? No hacen nada; ¿de qué te sirve?’ (...) Hubo un tiempo en que todas las mamás pensaban lo mismo sobre el tema del teatro”⁷⁵*. Sin embargo, con el tiempo, fueron ganándose mejores espacios para ensayar: *“Acá en la Casona Cultural nos ayudaron igual, primero nos vieron sí, tenían que asegurarse. (...) nos daban sala para que ensayáramos. (...) En el liceo también a veces nos dejaban ensayar.”⁷⁶*

Como se puede apreciar el 2016 fue de mucho movimiento para el taller: partieron el año desertando de seguir con el proceso; luego volvieron a retomar; integraron a gente nueva; comenzaron a ensayar una obra nueva, “Ánimas de día claro”; y pasaron por la difícil decisión de sacar del grupo a una querida integrante, que estaba en el espacio desde el 2014: *“Lo veníamos conversando desde hace tiempo, le dimos un ultimátum. En general*

⁷⁰ Forma coloquial de decir “Interesó”

⁷¹ Catalina. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actriz del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁷² Parque principal del pueblo.

⁷³ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁷⁴ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁷⁵ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁷⁶ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

*conversamos los problemas entre todos, no toma la decisión sólo uno (...) Eso es difícil igual de no tener profesor porque decir esas cosas a un par es muy distinto*⁷⁷.

En los últimos meses del 2016, y pese a todos los obstáculos, el elenco logró presentar la obra “Ánimas de día claro” para la comunidad de Panguipulli, en la Casona Cultural: *¿Sus familias se sorprendieron del trabajo?: “Sí, lloraron, rieron, lloraron. Más que nada era porque (...) el trabajo era de muy buen nivel como para estar nosotros solos*⁷⁸.



Figura 32. Función de “Ánimas de día claro” en la Casona Cultural. Por Taller de Teatro de Panguipulli (octubre de 2016).



Figura 33. Función de “Ánimas de día claro” en la Casona Cultural. Por Taller de Teatro de Panguipulli (octubre de 2016).

Luego de esta presentación, una vez más, asistieron a un festival, esta vez al Festival de Teatro Juvenil de Lautaro (comuna cercana a Temuco en la región de La Araucanía). Por cuarta vez consecutiva el taller representó a Panguipulli en un encuentro teatral. Y aunque fue complejo, como siempre, contar con los recursos económicos para asistir, lograron presentarse y todos lo recuerdan como una instancia apreciada, pues fue la culminación de un año difícil. *“El festival de Lautaro fue importante porque fue pasar de ensayar en la plaza⁷⁹ a presentarnos en un teatro, fue como impresionante”*⁸⁰. *“Y además en el festival se nos otorgan cinco reconocimientos⁸¹”*.

⁷⁷ Daina Suazo (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁷⁸ Monserrat. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actriz del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁷⁹ Parque

⁸⁰ Catalina. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actriz del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁸¹ Monserrat. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actriz del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

Los reconocimientos y críticas constructivas que el jurado argentino del festival les hizo al grupo fue un buen aliciente para valorar el trabajo que habían hecho y para pensar en los pasos futuros. Hay algunos integrantes que se irán por otros rumbos para poder trabajar y estudiar fuera de Panguipulli, pero la mayoría de los participantes, que aún están en el colegio, tienen sueños importantes para el futuro del taller. Este espacio ya cuenta con una historia que avala su trabajo y con integrantes motivados para darle largo aliento, aunque todos, bien saben, que cada año es una cuesta arriba, que les depara nuevos desafíos y momentos difíciles de afrontar.

4.4. Taller de Artes Integradas 4 Elementos (Liceo Óscar Moser): *Un espacio alternativo dentro de la escuela.*

El taller de Artes Integradas 4Elementos es un espacio formativo de participación voluntaria en el Liceo Óscar Moser, de Padre Las Casas, región de La Araucanía. Cuenta con quince integrantes, entre 14 y 18 años, y es guiado por tres talleristas: Carolina Manzano, actriz, encargada de la parte de teatro; Carlos Manzano, músico, guía del ámbito musical; y Ricardo Elgueta, trabajador social, quien lidera los ámbitos literarios y también apoya en lo teatral.

Aunque el taller decidió focalizar esta sistematización en lo realizado el año 2016, es necesario ir hacia atrás, en algunos años, para comprender qué es la productora artística 4Elementos, cómo ésta llega a vincularse al liceo Óscar Moser y por qué en el año 2016, la mayoría de sus participantes son nuevos.

Los tres talleristas mencionados, más Gonzalo Sepúlveda, quien se encarga de toda la parte contable y técnica de la agrupación, son parte de la productora 4Elementos. Este colectivo tiene su sede en Temuco, capital de la región de la Araucanía y sus trabajos a lo largo de esta zona, se dividen en cuatro áreas: Formación, Capacitación, Investigación y Creación. Esta agrupación surge luego de que Ricardo, Gonzalo y Carolina se conocieran en experiencias de teatro comunitario. Aunque para ambos, estos procesos habitados fueron una gran experiencia, tenían ganas de construir otro tipo de proyectos:

Yo les dije: “¿saben qué? No quiero armar una compañía, porque ya no creo en las compañías, nadie quiere pertenecer a un grupo, todo el mundo quiere ir y venir,

entonces yo creo que quiero hacer una productora.” No teníamos ni uno, las puras ganas (año 2009) (...) Luego hicimos una fiesta para juntar las primeras lucas y nos fue súper bien, juntamos harta plata.⁸²

A grandes rasgos, este es el origen de la productora artística 4Elementos, pero ¿cómo llegan a vincularse al liceo Óscar Moser, donde hoy se escribe la historia del taller de Artes Integradas? Los inicios del taller fueron abordados por el trabajo de Carolina, en solitario: *“Yo comencé el 2011 con un programa del Consejo de la Cultura que se llama ACCIONA⁸³ Trabajaba con las chicas de Atención de párvulos⁸⁴.”⁸⁵* El taller de Artes Integradas duró desde el 2011 hasta el 2014 en esta modalidad de ACCIONA y siempre con las estudiantes de esta especialidad técnica. En ese periodo, si bien era Carolina la única encargada, formalmente, del espacio, ya habían constantes colaboraciones tanto de Ricardo, como de Carlos, quien es el menor de los talleristas y el último en integrarse a la productora. Pero fue en el 2015 cuando comenzó un trabajo más formal, por parte de los tres talleristas actuales. A Carolina le pidieron hacerse cargo de la gala artística del liceo, evento de gran importancia a nivel institucional, donde hacen sus presentaciones todos los elencos artísticos del liceo (danza, música, etc.), bajo una misma temática. Es ese mismo año que las estudiantes de Atención de párvulos, que hacían parte del taller ACCIONA, se volvieron elenco, obteniendo el espacio un status de mayor importancia y reconocimiento.

Esa gala del 2015 tuvo la temática de los “Años 70” y el elenco del taller de Artes Integradas mostró una creación colectiva con relatos y experiencias familiares de esa década (cuando inició la dictadura en Chile). El taller fue muy felicitado por el trabajo interdisciplinar que mostraron en dicho evento. Cabe destacar que cuando el grupo había sido sólo parte de ACCIONA, no elenco como ese 2015, no habían tenido nunca una presentación con tanto público ni con la visita de las autoridades del liceo: *“... se logró un nivel técnico súper bueno con las chicas (...) el director estaba impactado, nos fue a felicitar uno por uno y nos dice:*

⁸² Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁸³ Programa del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, que inserta talleres artísticos en establecimientos educacionales públicos y subvencionados, en horas de clases.

⁸⁴ Especialidad que dicta el liceo técnico Óscar Moser.

⁸⁵ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

“son espectaculares”. A fin de año nos llamó y nos pidió que elaboráramos un plan de artes integrales”⁸⁶.

Así empezó el 2016, con los tres talleristas contratados por el liceo para profundizar en el trabajo ya comenzado hace unos años. Sin embargo, la modalidad de trabajo cambió. De ser un taller ACCIONA, en el cual el curso completo de Atención de Párvulos trabajaba en el espacio, el taller pasa a ser un espacio donde los participantes asisten de manera voluntaria y fuera del horario de clases y se convierten, de manera más consolidada, en el elenco de Artes Integradas del liceo. Estas nuevas condiciones generaron algunas dificultades para el desarrollo del taller, como por ejemplo que las estudiantes de Atención de párvulos, que ya venían con una trayectoria importante en el taller, no pudieran incorporarse al elenco, por temas horarios, con excepción de una de las niñas, que insistió en estar presente y participa en los ensayos que más puede. Es por esta razón que el 2016 tiene, en su mayoría, sólo integrantes nuevos: *“... habíamos trabajado tres años seguidos con las mismas chicas y este año (2016) teníamos gente muy distinta (...) Y eso igual fue difícil en un principio (...) Les queda mucho por aprender pero fue un piso importante el trabajo de este año.”⁸⁷*

La temática de la gala del 2016 fue la vida y obra de Gabriela Mistral: *“Trabajamos todos juntos inicialmente (...) Después de ese proceso nos separamos, Ricardo y yo nos hicimos cargo del texto, el Carlos se focalizó con los de música (...) Definimos cuatro etapas de Gabriela Mistral: infancia, educación, viajera y política.”⁸⁸*

Durante el proceso de creación y trabajo técnico (tanto musical como teatral) los talleristas trabajaron en alianza con otros monitores amigos: *“En el proceso hicimos una alianza de prácticas con estudiantes de un diplomado de pedagogía de la música de Ángel Piana⁸⁹, entonces teníamos un monitor de teclado, otro de guitarra y canto, por dos meses...”⁹⁰* Sin

⁸⁶ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁸⁷ Ricardo Elgueta. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁸⁸ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁸⁹ Escuela de Música de Temuco.

⁹⁰ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

embargo, aun cuando el trabajo estaba en marcha, este espacio, al igual que todas las demás EFAC, también sufrió uno de los desafíos más difíciles que plantea el trabajar en un espacio de participación voluntaria: la asistencia y constancia.

Antes [refiriéndose al principio del 2016, y en comparación a cuántos terminaron en diciembre de ese mismo año] el grupo era más numeroso, se han ido por diferentes razones: algunos porque no le gustó, otros porque se sacaron malas notas y no los dejaron seguir viniendo, otros porque les da vergüenza⁹¹

... cuando iniciamos éramos hartos pero yo creo que había mucho miedo, uno tiene miedo a todas las cosas que son desconocidas y el teatro que en general se conoce es un teatro más realista, el que uno ve en la televisión (...) Entonces cuando llegan acá empiezan a descubrir dinámicas como de conocernos a nosotros mismos, la identidad, el territorio, la búsqueda.⁹²

Una vez avanzado el 2016 en el trabajo creativo y superando los problemas de deserción, llegó el mes de agosto, donde tuvieron la primera presentación de la obra “Gabriela”, en la gala anual del liceo, denominada “Gabriela con la Araucanía”. Dicho evento fue realizado en uno de los escenarios importantes de Temuco: el aula magna de la Universidad Católica. *“todos nos felicitaron porque había salido súper bien. Me ayudó a salirme del miedo de estar ante un público tan grande. (...) Eran más de 700 personas.”⁹³*

“Después de la gala empezaron a llegar más personas”⁹⁴ Así lo afirma una de las integrantes del taller, pues tal presentación fue una demostración del trabajo que habían hecho estos jóvenes, que motivó a muchos otros y otras a sumarse al proceso. Y como el trabajo creativo en este espacio no tiene la estructura tradicional del teatro: *“...trabajamos sólo con frases, no con textos largos, lo que nos permite que todos puedan hacer todo (...) así que si falta*

⁹¹ Fernanda. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁹² Fernanda. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁹³ David. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁹⁴ Fernanda. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

uno, otro lo puede reemplazar, es muy práctico... ”⁹⁵; no es un problema que se vayan incorporando nuevos actores y actrices, pues con ensayos rigurosos, se puede lograr ese acople. La gala de agosto fue sólo la primera de muchas muestras que tuvo el elenco el año 2016: “Lo interesante es que después de la gala, cada elenco tiene ese material para sus distintas presentaciones. Por ejemplo después tuvimos presentaciones en septiembre, octubre y noviembre”⁹⁶

Las presentaciones venideras fueron todos momentos destacados por los participantes, ya que cada función significó nuevos aprendizajes y nuevos vínculos en el grupo. En octubre, el taller se presentó en el Encuentro de Educación artística, organizado por la productora 4Elementos, donde los integrantes del elenco, además de mostrar su obra, pudieron participar de distintas actividades, con más grupos artísticos juveniles.



Figura 34. Función de “Gabriela”, taller de Artes Integradas 4Elementos, Encuentro de Educación Artística. Por Productora 4Elementos (19 de octubre de 2016).



Figura 35. Función de “Gabriela”, taller de Artes Integradas 4Elementos, Encuentro de Educación Artística. Por Productora 4Elementos (19 de octubre de 2016).

Otra de las presentaciones recordadas fue la hecha en la localidad de Puquiñe (región de Los Ríos), pues fue la primera vez que salieron de la región a mostrar su trabajo y fueron recibidos por una comunidad mapuche de artistas, de manera muy cariñosa.

Y las últimas dos funciones, destacadas por los participantes del taller, fueron las realizadas en el festival George Chaytor, evento en el cual el taller de teatro de Panguipulli asistió por tres años consecutivos (2013- 2014- 2015) y el festival de Lautaro, donde coincidieron, ese

⁹⁵ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁹⁶ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

2016, el taller de Artes Integradas 4Elementos y el taller de Panguipulli.

Este espacio de Artes Integradas, que el año 2016 vivió un año de consolidación y reconocimiento dentro de la comunidad educativa, sueña para el futuro expandir su trabajo creativo más allá de las paredes del liceo, buscando ser un espacio que acoja cada vez a más integrantes y que pueda posicionarse como un referente local: *“Sueño un grupo que integre alumnos y ex alumnos. Que sea un referente teatral para la región”*⁹⁷ Por otra parte también hay expectativas de seguir ampliando la formación artística, convocando nuevos lenguajes, que complemente el trabajo musical y teatral que hoy ya tienen.

Cabe resaltar que en esta idea de ir expandiendo sus fronteras, los talleristas del espacio ya han trazado acciones importantes para el futuro: *“... el próximo paso es esta alianza con apoderados, residencias e internado. Y quizás el tercer paso sería establecer alianzas con otras orgánicas a nivel de Padre Las Casas.”*⁹⁸ Este primer paso, al que se refiere Carolina, tiene relación con forjar relaciones más estrechas con las distintas figuras que están a cargo de los jóvenes del taller, para así generar un mayor apoyo al elenco.

Por último, es importante resaltar que además hay metas claras y concretas para que el taller lleve su trabajo a nuevos territorios: el mundial de teatro de Buenos Aires, es un desafío para el 2017. Luego de tener muy buenas críticas del jurado bonaerense, en el festival de Lautaro, este colectivo de jóvenes quedó con la motivación necesaria para trabajar arduo el año que comienza, para poder terminarlo con esta participación internacional. Como se puede vislumbrar, el taller de Artes Integradas tiene vuelo para rato, gracias a muchas voluntades y trabajo riguroso, el cual se ha visto poco a poco reconocido.

⁹⁷ Caty. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

⁹⁸ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

Capítulo 5: Desentramando los relatos de los protagonistas.

5.1. Experiencia

En este trabajo investigativo la experiencia se convierte en un factor fundamental. Uno de los objetivos específicos propuestos es: Analizar los aportes de las EFAC a la recuperación de la experiencia; puesto que este concepto es esencial en un proceso de sistematización, que tiene en sus propósitos intrínsecos “obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso, no decimos sólo ‘sistematización’, sino ‘sistematización de experiencias’ ”. (Jara, s/f, pág. 3)

Para poder abordar este concepto clave se construyó un diálogo entre los relatos (voz de los participantes) y los planteamientos teóricos, principalmente, de Larrosa (2009) y Dubet (2010).

Comenzando por la concepción de experiencia que propone Larrosa (2009) como “eso que me pasa”, se comienza por indagar en el “eso” y en el “me”. El primer término supone una exterioridad y el segundo, el lugar de la experiencia, que “soy yo” (Larrosa, 2009).

Una de las participantes del espacio teatral de Panguipulli destaca el siguiente hecho como uno de los más destacados que ha vivido en el espacio: “*El 2013, la primera vez que fui al festival de Temuco con la obra La Remolienda, fue importante porque fue la primera vez que pisé un escenario grande y fue como: “¿Qué es esto? ¡Qué miedo!”.* Fue súper difícil porque yo no conocía mucho a los chiquillos actores. Pero fue pulento⁹⁹...”¹⁰⁰ Esta cita hace referencia a esa exterioridad como “lo nuevo, la primera vez” y a ese “me”, como lugar de paso de la experiencia, provisto de una condición importante: la vulnerabilidad. “... se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, e x/ puesto.” (Larrosa, 2009, pág. 16). El destacar este hecho

⁹⁹ Manera coloquial de decir “magnífico, maravilloso”

¹⁰⁰ Daina Suazo. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

que, tal como se narra, se reconoce como un momento difícil y lleno de temores por superar, habla de un sujeto dispuesto a vivir la experiencia, así no esté en una zona de comodidad.

Otro principio importante de la experiencia y que es visible en muchos relatos de las EFAC es el de la transformación (Larrosa, 2009). Éste responde a la idea de que la experiencia no sólo pasa por el sujeto, sino que ésta deja una huella, realizando en él un cambio, modificándolo. Una de las integrantes del taller de Artes Integradas 4Elementos, selecciona como hecho importante: *“Mi primera presentación, en la gala (agosto 2016): Ahí vencí un poco mi miedo al público. Recuerdo que estaba eufórica y muy nerviosa.”*¹⁰¹ Aun cuando había un temor previo, tal hecho provocó en ella una pequeña transformación. Actuar ante 700 personas significó una experiencia que transformó su manera de enfrentarse a las personas.

Referente al mismo principio, parece importante destacar un hecho seleccionado por uno de los integrantes del taller de teatro de Panguipulli, quien es también uno de los gestores de estos dos años de trabajo autónomo que han vivido como grupo: *“La profe se va a Colombia el 2015: es importante porque para mí fue un poco triste porque se iba y pensé que se iba a morir todo.”*¹⁰² Esta experiencia generó una transformación no sólo en él sino en el proceso del taller, pues aunque fue un hecho que podría haber puesto fin al espacio, y haber dejado a este integrante sólo en la tristeza, generó todo lo contrario: una motivación extra para resguardar el taller y no dejar que muriera.

Por otra parte, el paso de la experiencia, según Larrosa (2009), “eso que me **pasa**”, genera una pasión (paso, pasión): *¿Cómo te sientes en el taller, ahora en el 2016?: “Muy ansioso para que pase la semana rápido, para que llegue el sábado...”*¹⁰³ Este joven lleva seis años en el taller de Luz de Luna, sin embargo, se siguen provocando en él estas ganas enormes de asistir. Con respecto a lo mismo, una de las integrantes del taller de teatro de Panguipulli, quien es parte del espacio desde sus inicios, no sólo plantea transitar por este estado de pasión,

¹⁰¹ Noemí. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁰² José. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁰³ Camilo (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Niño participante del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

sino que hace consciente la idea de que ella y sus compañeros tienen una característica especial por transitar por éste: *“La diferencia entre nosotros y otros jóvenes de nuestra edad, que no han encontrado ninguna pasión aún, es la madurez, uno va madurando más rápido. Si sabes lo que te gusta, lo que quieres ya te hace madurar”*¹⁰⁴.

Avanzando en el análisis, es preciso desarrollar el principio de singularidad que plantea Larrosa (2009). Aunque los integrantes de las EFAC vivan una misma experiencia, ninguno de ellos va a experimentarla y va a recordarla igual. Dubet (2010) habla de una experiencia autónoma, concepto que le quita a la singularidad de Larrosa, la idea de una construcción de la experiencia meramente individual, con un centro en la esencia o alma del sujeto, sino que la comprende como una confluencia particular (ahí la autonomía) de muchas influencias sociales en un individuo, lo cual le otorga un sentido especial a su experiencia. En este trabajo investigativo los conceptos de singularidad y autonomía en la experiencia, se comprendieron como complementarios.

La primera presentación en tarima es un hecho que la mayoría de los integrantes de Urban Fuego destaca como un hecho muy importante. Sin embargo, tal momento también es recordado y vivenciado por cada de uno de manera singular y autónoma. Paola, bailarina que lleva 9 años en el grupo, vivencia aquella primera presentación, seis años antes de que la viva Sebastián, el menor de los bailarines. Esto supone una época diferente, un momento del grupo distinto, y aunque son ambas primeras presentaciones en su colegio (que es el mismo), hay una serie de elementos que atraviesan esa experiencia, que hacen que ésta cobre un sentido distinto para ambos, como lo plantea Dubet (2010).

Una joven integrante del taller de Artes Integradas 4Elementos, destacó, de entre sus vivencias en el taller, un momento muy particular del año 2016: *Día depre (agosto): “Ese día llegué triste al taller, no sabía qué me pasaba, lo único que quería era llorar y la profe y mis compañeros me hicieron reír. (...) sentí apoyo”*¹⁰⁵ En esta actividad de seleccionar dos

¹⁰⁴ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁰⁵ Caty. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

hechos importantes vividos en el espacio, uno de los talleristas, destacó este mismo día, sin embargo ambos recuerdos de ese momento, fueron muy distintos.

Improvisación Afro Blen- Blen- Blen (agosto 2016): yo seleccioné un momento, una clase, en el que llegaron todos tensos y generamos una improvisación con instrumentos musicales de percusión, y no sé en qué nos fuimos que terminamos cantando, bailando y tocando a nivel descomunal. Estábamos poseídos, transpirando, fue un momento de liberación bonito ¹⁰⁶

Al socializar los hechos seleccionados, ambos se dieron cuenta de que habían recordado el mismo día, pero con implicaciones personales singulares y autónomas.

Este planteamiento de Dubet (2010) que comprende a la experiencia como una construcción atravesada por lo social (la autonomía), se vuelve muy interesante, pues en los distintos talleres y entrevistas a los protagonistas de las EFAC, se fueron develando distintas áreas de sus vidas, que dejaron ver los distintos factores que componen las maneras autónomas con que cada integrante construye su experiencia: su ocupación laboral (por ejemplo los integrantes de Urban Fuego trabajan en call center, aseo, telecomunicaciones y otros oficios; mientras que los jóvenes de las otras EFAC aún son escolares); su religión (muchos integrantes de las EFAC son parte de iglesias cristianas); los lugares donde habitan (los integrantes de las EFAC bogotanas viven en barrios urbanos de estratos bajos, con todas las implicancias que eso tiene; y los participantes de las experiencias chilenas viven en poblados urbanos pequeños o en zonas rurales, y muchos de ellos son miembros de comunidades *mapuche*); sus familias (por ejemplo en Urban Fuego, todos, menos el menor de los integrantes, son padres y madres; por otra parte, en el taller de teatro de Luz de Luna, cada uno de los niños tiene una dinámica distinta de familia, Diana (la profe) revela muchas problemáticas complejas al interior de algunos núcleos familiares). Cada uno de estos elementos, según Dubet (2010), van a confluir de una manera particular, para que cada uno de los sujetos le dé un sentido distinto a una misma experiencia. No hay un yo aislado, sino un nosotros, aunque este nosotros no quita la posibilidad de la experiencia autónoma.

¹⁰⁶ Carlos Manzano. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

Otro planteamiento fundamental de rescatar en Dubet (2010) es la idea de que la experiencia no acaba cuando se vivencia, ésta se va transformando en el tiempo, se va reconstruyendo y llenando de sentido a través de un trabajo cognitivo, por ello este autor ve al sujeto de la experiencia como un intelectual: “una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y, sobre todo, de "verificarlo", de experimentarlo. La experiencia construye los fenómenos a partir de las categorías del entendimiento y de la razón”. (pág. 86) La S.E., con sus múltiples momentos reflexivos y de memoria puede ser, por tanto, generadora de nuevos sentidos y de nuevas comprensiones de la experiencia. Al respecto una de las integrantes del taller de teatro de Panguipulli comenta: “*Fue bacan*¹⁰⁷ *que se haya dado esta instancia [de reconstrucción histórica] porque así podemos darnos cuenta de todo lo que fuimos capaces y lo mucho que crecimos como personas*”¹⁰⁸ Tal relato supone un trabajo reflexivo en torno a lo que el grupo recordó, compartió y destacó de todos los años de taller. La S.E. abordada desde la perspectiva epistémica interpretativa crítica y desde el enfoque metodológico de investigación cualitativa y participativa, desde donde se posicionó este trabajo, le apuesta a esta idea precisamente, la de otorgar la posibilidad de que las agrupaciones autoobserven críticamente sus experiencias (Torres & Mendoza, 2013, pág. 162).

Por otra parte, es preciso ahondar en lo que Larrosa (2009), Agamben (2007) y Sepúlveda (2009) plantean como la crisis de la experiencia en la vida contemporánea, para así comenzar a plantear posibles respuestas a la interrogante que plantea el objetivo guía de este apartado: ¿Cuáles son los aportes de las EFAC a la recuperación de la experiencia? Para buscar nuevas condiciones que ayuden a propiciar la experiencia, hay quienes proponen al arte, y específicamente a la formación artística, como un espacio ideal para esta búsqueda:

... la educación artística debe recabar en la experiencia, concepto que en la sociedad contemporánea ha caído en desuso. No se trata entonces de revisar el tema de la educación artística como una transmisión simple de información, procedimientos y técnicas mecánicas del estudio de los lenguajes del arte, sino de entenderla como una actitud frente a la vida contemporánea... (Sepúlveda, 2009, pág. 13)

¹⁰⁷ Término coloquial para decir “genial”.

¹⁰⁸ Daina Suazo. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

Diana, la profe a cargo del taller de teatro de Luz de Luna, realiza una interesante reflexión acerca de las distintas condiciones, que hacen del barrio Girardot (como representante de muchos otros barrios de la ciudad de Bogotá), un lugar donde las personas ya no pueden darle cabida a la experiencia. No hay tiempo, no hay dinero, están extenuados. Sin embargo esta EFAC teatral intenta hacerle frente a esas condiciones y ese sentir:

[Acerca del barrio Girardot] *Pero como en todos los otros sectores populares de Bogotá cuenta también con la carencia de una oferta cultural (...) pero entonces hay gente que piensa: “¿Para qué voy a ir a ver una obra de teatro? mejor me voy a dormir porque estoy cansado por toda la jornada de trabajo del día.” (...) Para ellos (los niños) el taller es un espacio que les ofrece otra dinámica en esa cotidianidad que parece que ya nos está ahogando, encuentran una alternativa en un espacio como éste.¹⁰⁹*

El arte, y en particular estas EFAC abordadas, podrían ser, sin atribuirles características mesiánicas, espacios colectivos para reelaborar de a poco la compleja realidad, aunque no son pocos los elementos que amenazan a la experiencia en la vida contemporánea. Relacionado con la narración anterior de Diana Morales, el tiempo y su velocidad son uno de los factores que se destacan como enemigos acérrimos de la experiencia (Larrosa, 2009), y en la vida urbana de una ciudad grande como Bogotá, es donde más se visibiliza: “El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia”. (Agamben, 2007, pág. 8). Y Larrosa (2009) agrega a este complejo panorama que:

Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. (...) Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. (...) Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores (...). Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. (...) Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. (...) nada nos conmueve en lo íntimo. (pág. 23)

¹⁰⁹ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¿Será que estas EFAC pueden hacer frente a este panorama veloz, sin pausa ni tregua? En las notas del diario de campo de los dos espacios artísticos bogotanos, se pueden vislumbrar algunas luces, nada absoluto, nada unidireccional, pero sí atisbos de momentos que permiten que, por ejemplo, en Urban Fuego, hombres y mujeres, que vienen cansados de sus empleos en distintas zonas de la ciudad, lleguen a ensayar, algunos con sus hijos e hijas, y tengan durante la sesión, profundos instantes creativos, tanto individuales como colectivos:

Puedo observar que hay dos “tipos” de tiempos, que se van mezclando a medida que comienza la clase- ensayo. Un tiempo, que llamaré “social”, que incluye: los atrasos; los cansancios propios del traslado desde el trabajo y del fin de un día ajetreado; la alerta de quienes están con sus hijos; etc. Y por otro lado, puedo observar en sus cuerpos y en sus cambios en el modo de relacionarse, un tiempo que lo llamaré “artístico”. Este tiempo, si bien se ve constantemente interrumpido por el “tiempo social”, sí tiene momentos en los que los integrantes lo habitan de manera profunda. Cuando improvisan en la rueda de baile, cuando ensayan y tratan de recordar, tanto mental como corporalmente la coreografía, se ve en ellos una atención y concentración distinta a la del “tiempo social”, y de ella surgen momentos de flujo creativo profundos, tanto individual, como grupal.¹¹⁰

Por otra parte, el contexto donde habitan las EFAC parece tener implicancias importantes en el tiempo y los modos de vida, y por tanto en las condiciones para que se propicie una experiencia. En el siguiente relato se advierte que habitar en un pueblo pequeño, con características muy distintas a las grandes urbes parece ser una ventaja:

... la vida actual en las urbes está permanentemente apurada y sin tiempo, factor enemigo del acontecer de una experiencia. En el taller, el tiempo está a nuestro favor. Vivimos en Panguipulli, un pueblo tranquilo, donde nadie demora más de veinticinco minutos caminando a su hogar (...) cada participante está en el taller de forma voluntaria (...) y aunque el espacio no está exento de la tecnología y de los constantes

¹¹⁰ Observaciones Urban Fuego. Diario de campo, viernes 12 de febrero de 2016.

*estímulos externos que tienen los niños y jóvenes de hoy, el factor del tiempo sigue estando a nuestro favor.*¹¹¹

Para la interrogante planteada, de cómo estas EFAC aportan a la recuperación de la experiencia, se puede postular que estos espacios, en sus distintos contextos, logran propiciar, a ratos, condiciones importantes para la experiencia. Todas las EFAC que participaron de esta sistematización son instancias a las que los participantes van de manera voluntaria, cada uno de los sujetos inmersos en estos espacios ha querido darse un tiempo (algunos superando muchos obstáculos de la cotidianidad) para vivir una experiencia artística por decisión propia.

5.2. Construcción de identidades

Para plantear las posibles respuestas a la interrogante que plantea el objetivo de “Analizar los aportes de las EFAC a la construcción de identidades individuales y colectivas”, en este trabajo de investigación se optó por abordar, de manera separada, los procesos de identidades individuales y los procesos de identidades colectivas. Esta separación está basada en los postulados que sostiene Giménez (2007), quien plantea que ambos procesos identitarios tienen claras diferencias entre sí “aunque tengamos que reconocer al mismo tiempo que no se trata de una dicotomía rígida, ya que (...) las identidades colectivas son también componentes de las individuales a través de los vínculos de pertenencia a diferentes grupos”. (Giménez, 2010, pág. 3).

La primera diferencia sería que “los grupos y otras categorías colectivas carecen de autoconciencia, de ‘carácter’, de voluntad o de psicología propia, por lo que debe evitarse su ‘personalización’ abusiva, es decir, la tendencia a atribuirles rasgos (principalmente psicológicos) que sólo corresponden al sujeto individual”. (Giménez, 2010, pág. 63) La segunda, radicaría en la corporización, las identidades individuales ocurren en un cuerpo concreto, mientras que las identidades colectivas no, éstas carecen de un límite nítido. Y la tercera diferencia sería que las identidades colectivas no son “un componente ‘natural’ del

¹¹¹ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

mundo social, sino un ‘acontecimiento’ contingente y a veces precario producido a través de un complicado proceso social...” (Giménez, 2007, pág. 67).

Instalada la idea de abordar ambos conceptos de manera separada, es preciso comprender el por qué hablar de *identidades* y no de *identidad*. Para ello se recurre a Hall (1996), quien se distancia del concepto de *identidad* visto como la “noción de una identidad integral, originaria y unificada”, apelando a una noción distinta de este concepto. Hall (1996) entonces, hablará de *identidades*, postulando que este término: “... no es, por tanto, esencialista, sino estratégico y posicional. (...) este concepto de identidad no señala ese núcleo del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia”. (Hall, 1996, pág. 17)

Se adhiere entonces a la idea de *identidades*, alejada de los esencialismos y absolutismos que han rondado a este concepto históricamente.

5.2.1. Identidades individuales

¿Cuáles han sido los aportes de las EFAC a la construcción identidades individuales de sus participantes? Es la pregunta que orienta este apartado y que irá tejiendo, junto con los relatos y las perspectivas teóricas de distintos autores, las posibles respuestas, o las posibles luces que guíen esa búsqueda.

En el trabajo de S.E. surgieron distintos relatos que develan los cambios que muchos de los integrantes han vivido durante su participación en estas EFAC; también reflexiones que reconocen a estos espacios como una de las tantas áreas de sus vidas que aportan a la construcción de sus identidades individuales; y por otra parte relatos que narran cómo la relación con los otros (compañeros y profes) ha sido vital para esas construcciones.

¿Cómo era en ese tiempo? [en los inicios del taller, hace cuatro años]: “Yo era muy mandona y muy regañona. Mi personalidad cambió mucho, era brava (...) Yo me sentía muy tímida cuando llegué, pero cuando pasaron los años se me fue esa timidez que tenía. (...) por ejemplo pasaba hacer un ejercicio y me reía, no quería pasar, pero

ya como en el 2015 empecé a soltarme. Ya no me da pena, hago lo que quiero (...) si no hubiera venido acá sería la misma de antes”¹¹².

Esta integrante del taller de teatro de Luz de Luna, que lleva más de cuatro años participando activamente en él, le otorga al espacio un papel importante en cuanto a las transformaciones que ha experimentado en su personalidad durante estos años. Claro está, que ella no sólo se ha ido transformando gracias al taller, los otros múltiples escenarios que ella habita, son también parte importante de lo que la hace “ser como es”, entendiendo que los procesos identitarios son una construcción permanente y propiciados por la suma de múltiples elementos. Sin embargo, es muy importante rescatar que ella posiciona al taller, como un escenario particularmente relevante para las transformaciones de su personalidad y en la superación de su timidez.

Una joven integrante del taller de teatro de Panguipulli, también reflexiona sobre la idea que el taller ha sido importante en su construcción identitaria, de hecho narra su camino en el espacio (con una pausa de dos años) como un reflejo de lo que han sido sus procesos personales de crecimiento y madurez:

Salí del taller el 2014 porque ese año tuve como una crisis de identidad, yo no sabía qué quería ni quién era. Por mucho que quería estar en el taller, me sentía tan incómoda que sentía que no era parte de eso, y me sentí muy mal por salir, pero era algo que necesitaba. Primero tenía que saber quién era yo antes de interpretar el papel de alguien más. (...) Con la presentación en la Casona Cultural, este año [2016] (...) sentí que saldé una deuda con el taller, antes había quedado como a la mitad. (...) Con el taller de este año [2016, proceso de autogestión] como que terminé de hacer una metamorfosis, ahora tengo más seguridad en mí misma que cuando recién empecé en teatro [su proceso trunco del 214]. Ya no tengo miedo de no encajar, ahora sé quién soy. [¿Y por qué crees que el taller del 2016, autogestionado, ha aportado en eso?] Porque tenemos que organizarnos entre nosotros mismos y todos tenemos que

¹¹² Nicole. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Niña participante del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

*poner algo de nosotros, tenemos que estar seguros de lo que estamos haciendo y todo eso me ha hecho ser más segura.*¹¹³

Esta adolescente de 16 años reconoce al taller como un aporte importante en el camino largo que ha sido descubrirse y sentirse bien con ella misma, incluso en el tiempo en que lo tuvo que dejar, para avanzar con su proceso personal, desde otros espacios (familiares, individuales, escolares, etc.). La última idea que narra es sumamente importante de destacar, puesto que habla de la importancia que tiene el proceso de autogestión que han vivenciado como grupo, en el 2015 y 2016. Esta joven plantea que, gracias a lo difícil que es estar trabajando sin la guía constante de un adulto, cada uno de los jóvenes integrantes debe estar seguro de sí mismo y seguros de quienes son como grupo y de sus capacidades, pues han debido “convencer” a otros para que apoyen su trabajo.

Por otra parte, es preciso destacar que, tanto en Urban Fuego, como en el taller de teatro de Luz de Luna y en el taller de Panguipulli hay participantes que han vivido parte importante de su niñez, adolescencia y juventud. Muchas de las narraciones de los integrantes de estas EFAC, relatan los múltiples cambios que han vivido en este espacio artístico, no sólo de personalidad, sino también físicos. Diana, la profe del taller de Luz de Luna plantea: “... *la que más ha crecido es Clara, su cuerpo se ve muy distinto. (...) Camilo también se ve muy distinto de cómo llegó, porque ha estado viviendo toda su adolescencia acá. (...) Clara era bien chiquita y ahora está casi tan alta como yo.*”¹¹⁴ Paola, integrante de la agrupación de danza urbana, narra también sus propios cambios, no sólo físicos, sino con respecto a sus responsabilidades. Urban Fuego la ha visto crecer, comenzó con 16 años y ahora tiene 26: *¿Cómo soy ahora en el 2016? (física y emocionalmente): “Soy mamá de una pequeña niña, enseñándole, transmitiéndole los conocimientos de la danza. Estoy más gruesita y ahora soy mona*¹¹⁵. *Y estoy viviendo una nueva experiencia en el grupo de ser líder.*”¹¹⁶

¹¹³ Monserrat. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actriz del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹¹⁴ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹¹⁵ Palabra para referirse a tener pelo rubio.

¹¹⁶ Paola Corredor. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, jueves 29 de septiembre de 2016). Integrante de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

Uno de los integrantes del taller de teatro de Panguipulli, quien llega al espacio hace cinco años, con una edad de 12 años, también narra y hace consciente los cambios que ha experimentado en el taller, no sólo en su aspecto físico, sino también en su desarrollo emocional: *“En ese tiempo [año 2013, cuando llegó al taller] era muy distinto, muy llorón, callado, chiquitito, era tímido, siempre andaba con la profe para todos lados (...) En el grupo me sentía muy incómodo (...) no podía hablar con ellos. (...) me costaba mucho”*.¹¹⁷ Este joven, que llegó sumamente tímido, es en la actualidad uno de los líderes del proceso autónomo que vive el grupo, y es el integrante que se hace cargo de toda la parte de gestión, lo que implica, en muchas ocasiones, hablar con autoridades para conseguir apoyo económico y logístico para las distintas actividades del taller.

Estos relatos confirman el por qué las EFAC son reconocidas, por muchos de sus integrantes, como parte fundamental del “cómo son en este momento”, puestos que las agrupaciones han sido, para varios de ellos, una morada por muchos años, testigo y cómplice de muchos cambios personales.

Otro de los planos referenciados en las narraciones, y que han posibilitado algunos cambios en los participantes, son las habilidades y talentos descubiertos en estos espacios. Tales descubrimientos, han activado, en algunos integrantes, nuevas fortalezas personales. Una joven integrante del taller de Artes Integradas 4Elementos, plantea que tal espacio artístico dio acogida a un talento, que ella no había reconocido antes:

*... un profesor [del liceo Óscar Moser] me dijo, después de que habíamos hecho una obra en el curso, que yo tenía esa chispa, que yo le podía mostrar a los demás. Entonces me dijo que viniera a probar al taller. Y entonces me vinieron a buscar a la sala para que viniera a probar cómo era y cuando vine dije: “Guau ¿quiénes son ellos? no los conozco” Hicimos hartos ejercicios, me sentí cómoda y me gustó.*¹¹⁸

Reconocer talentos en ellos y sentir la acogida necesaria para desarrollarlos, se vuelve un acto de valoración importante para los integrantes de estos espacios artísticos, pues no

¹¹⁷ José. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹¹⁸ Jeanette. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

abundan las instancias donde estos jóvenes sean reconocidos como talentosos, como “buenos para hacer algo”, o con potencialidades interesantes.

Por otra parte, Hall (1996) y Giménez (2007) desarrollan planteamientos interesantes para una idea emergente que se vislumbra en muchos relatos de las EFAC: el papel que tiene la relación con el *otro* en la construcción de identidades individuales: “... las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. (...) sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta (...) su afuera constitutivo”. (Hall, 1996, pág. 18) Giménez (2007) habla de una “... ‘identidad de espejo’ (looking glass self; Cooley, 1922), es decir, que ella resulta de cómo nos vemos y cómo nos ven los demás.” (pág. 62) Este reconocimiento u oposición, en relación con los demás, según estos autores, es una operación fundamental en los procesos de construcción de identidades individuales. Diana, la profe a cargo del taller de teatro de Luz de Luna, postula que todos los participantes del taller, con sus distintas edades (de 7 a 15 años), son agentes de los procesos identitarios de sus compañeros:

Y así como Arturo [uno de los dos menores del grupo] se ha podido adaptar a los más grandes, Camilo [que es el mayor, con 15 años] también se ha podido acoplar a ellos y entender que este es un espacio distinto al que el comparte en su colegio, que sí es con niños de su edad y con chicos que están viviendo, al igual que él, unas transiciones difíciles en una sociedad como ésta, que te pinta un panorama de cómo asumirme como adolescente o joven.(...) Él también ha sido muy importante para los otros, y aunque no sea muy consciente de ello él es un referente para los otros chiquitos que están aquí. Los otros también quisieran tener esa edad y seguir contando con este espacio¹¹⁹.

Según Diana, todos los integrantes, con sus distintas edades y etapas de vida por las que están pasando, otorgan elementos importantes a los procesos identitarios de sus compañeros, así sean pequeños ejemplos, así sean sutiles referentes.

Este encuentro con el “otro” también viene, muchas veces, a validar maneras de ser: “*Al igual*

¹¹⁹ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

que yo, en este taller, conocí a jóvenes locos."¹²⁰ Y otro integrante de este espacio acota: *"Yo creo que más que pequeñas cosas, muchas cosas han cambiado en mí con el taller. Yo tuve muchos problemas cuando llegué a esta región y de a poco he ido evolucionando, y volviendo a ser mejor, me he logrado abrir más".*¹²¹ El encuentro con "otros" viene a convertirse, en ocasiones, en un lugar de pertenencia, donde al reconocerse en ese "otro", los sujetos se reconocen a sí mismos y se sienten en plena libertad de ser como son. Este joven, autor del último fragmento, reconoce al taller de Artes Integradas como un espacio que lo ha ayudado a insertarse mejor en Padre Las Casas, lugar que no es el de su origen. La acogida de los compañeros y talleristas; el descubrimiento de talentos en él; y el trabajo en el arte; han aportado en su construcción de joven foráneo que, de a poco, vuelve a construirse en otro lugar.

Otra noción importante en estos espacios artísticos y que aporta elementos interesantes a los procesos identitarios, es la idea de trabajar sin negar la diferencia, sino creando desde ésta. Al respecto Fernández (2013) dice, específicamente del teatro, lo siguiente:

... los grupos de teatro comunitario parecen haber logrado concretar la idea de comunidad. Pero no una comunidad en donde se homogenizan las diferencias, sino una basada en la relación ética/estética/vivencial con el otro, en la que se funda un "nosotros" al que se aduce pertenencia y en donde se aprovechan esas diferencias. (pág. 12)

Las diferencias existen, pero éstas no son límites, como lo pueden ser fuera de estas experiencias artísticas. Al respecto hay un relato muy ilustrativo en el artículo de Mundet, Beltrán, & Moreno (2015), donde se presenta una experiencia de taller de break dance, en el barrio del Raval en Barcelona, para adolescentes, algunos de ellos inmigrantes de Bangladesh y Pakistán. En él se destaca al arte de la danza urbana, como un lugar acogedor y hospitalario a sus identidades, como lo son pocos espacios en ese barrio: "Tenían la posibilidad de hacer más amigos y que la gente los reconociera por cómo bailan y no por su procedencia. En definitiva, se sentían menos discriminados y más aceptados cuando bailaban". (Mundet,

¹²⁰ Pablo. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹²¹ Mauricio. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

Beltrán, & Moreno, 2015, pág. 323) Sus cuerpos, habitados por sus credos, sus culturas y sus procedencias, no se niegan en el baile, ellas permanecen en sus gestos, movimientos y ritmos. Éstos no serán iguales en todos los bailarines, sin embargo estas diferencias no son impedimentos, sino que enriquecen la creación común. En una similar experiencia, en el taller de teatro de la cárcel de mujeres de Fairlea, EE.UU, analizado en la tesis doctoral de Sharon (2012), Clark, su tallerista comenta:

We played; we played in a truly free environment with a number of other women who wanted to play also. These women happened to be prisoners and it was through the play that we met equally. That has been the beginning and the end- the arts make for an equal meeting ground, dissect everything and that has been the strength of our work; in a world where so much is unequal- to create a space where there is no power base- meeting equally to create- human beings creating together. (pág. 189)

El arte, en este taller de teatro de mujeres prisioneras, es trabajado como un espacio de equidad, que no anula las diferencias, pero sí propicia un encuentro equitativo y distinto a otros espacios. El reconocer a estas mujeres no sólo como culpables de delitos y prisioneras, sino como personas creativas, talentosas y expresivas (dentro de otras múltiples cualidades y características que pueden tener), hace que el espacio de taller, donde se propician estos reconocimientos, se vuelva una experiencia que teje nuevos elementos en sus construcciones identitarias individuales. En diálogo con esta idea, es preciso destacar un rasgo importante en el taller de Panguipulli. Este espacio artístico, desde su origen, tuvo también la idea de ser una instancia de encuentro equitativo entre los dos liceos públicos de la comuna, que socialmente han construido un estatus disímil:

El taller de teatro es una de las pocas instancias de trabajo en la que confluyen estudiantes del liceo público Bicentenario de Excelencia Altamira y del también liceo público Fernando Santiván, sin distinciones académicas, del mismo pueblo. En este contexto, el taller ha generado un diálogo inédito entre ambos “tipos” de estudiantes. Al llegar al taller ambos traían preconcepciones del otro por el liceo de procedencia,

*pero muchos lograron superar estas estigmatizaciones para trabajar juntos por un proyecto común: la obra de teatro*¹²².

La posibilidad de trabajar en el arte, sin validar esas características preconcebidas que socialmente se han configurado alrededor de los estudiantes de uno u otro liceo, hace que el taller se vuelva un espacio que posibilita nuevos reconocimientos y descubrimientos en los participantes.

Finalmente, es preciso destacar, de manera específica, los procesos identitarios por los que han atravesado algunos de los formadores (profesores o líderes) de estas EFAC. Sólo al analizar, por ejemplo, cómo algunos nombran su rol en el grupo, y cómo llegan a ese nombre, se pueden encontrar elementos de construcción identitaria importantes.

*Muchos niños que no vienen al taller nos dicen “profes” pues nos conocen a través de los que vienen al taller.*¹²³

*Ellos son los que nos han dado, en últimas, el título de “profes”. Más que ir a la universidad (...) es la comunidad la que nos ha otorgado ese título. Los niños quienes han reafirmado esa posibilidad (...) No es sólo el profe de la escuela, al que están acostumbrados convencionalmente, sino que tiene otro grado de confianza. Yo le digo profe porque es más cercano a mí (...) los papás también nos reconocen como los profes, un poco se sabrán nuestros nombres*¹²⁴.

Para estos guías del taller de Luz de Luna, la denominación de “profes” no es dada por ellos mismos, sino porque los “otros” (los integrantes del espacio y la misma comunidad) los han vinculado con tal concepto para identificarlos, y desde ese ejercicio de reconocimiento, es que ellos, de manera consciente, aceptan el nombre y lo valoran como un título ganado por el trabajo en el barrio.

¹²² Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

¹²³ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹²⁴ John Valero. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

Por otro lado, Alejandro, de Urban Fuego, se autoreconoce como líder de la agrupación, también porque es la comunidad la que lo ha identificado de esa manera, y él asume tal rol como una responsabilidad, más que como un mero reconocimiento.

Bueno yo me identifico mucho con el concepto de líder (...) porque mucha gente me ve así (...) me han tocado procesos fuertes donde tengo que decir: “No, no es este camino, venga por acá”. Entonces las mamás y los vecinos dicen: “vea este es el líder del grupo”. Entonces uno ya se identifica con esa palabra, no me sube el ego (...) al contrario es una responsabilidad...¹²⁵

Por otra parte, Daina, una de las lideresas del taller de Panguipulli, reflexiona acerca de sus aprendizajes en esta tarea de “guía”, como se autonombra, revelando importantes implicaciones para sus procesos identitarios: “A mí personalmente me ha servido ser guía porque antes era más tímida, era muy vergonzosa. Al quedarnos solos tomé más personalidad, más liderazgo, me sirvió hartito para crecer, para sentir más confianza en mí misma”.¹²⁶

Como se puede vislumbrar, participantes y formadores de las distintas experiencias reconocen en las EFAC un espacio que les ha significado importantes aportes en sus construcciones identitarias individuales y que han sido, como se postuló anteriormente, instancias testigos, cómplices y generadoras de, algunos leves y otros también profundos, cambios en ellos, lo que lleva a esbozar algunas posibles respuestas a la interrogante planteada por la primera parte del objetivo específico que guio este apartado: Analizar los aportes de las EFAC a la **construcción de identidades individuales** y colectivas.

5.2.2. Identidades colectivas y lo comunitario en las EFAC.

Para poder indagar en la segunda parte del objetivo específico que ha guiado este apartado de construcción de identidades: Analizar los aportes de las EFAC a la construcción de

¹²⁵ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹²⁶ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

identidades individuales y colectivas; y agregando el objetivo de: Analizar los aportes de las EFAC al tejido social de la comunidad que conforman; se analizan a continuación todos los aspectos que rondan los procesos identitarios colectivos que se generan en el trabajo de las EFAC y también lo que implica el concepto de lo comunitario.

Las cuatro experiencias que participaron de esta S.E. son una comunidad en sí misma, inserta, por cierto, en una comunidad más amplia (un barrio, un pueblo). Pero ¿qué se entiende por comunidad? Montero (2004) la comprende como un ente integrado que comparte unos aspectos comunes (intereses, territorio, historia, etc.). Plantea que pueden ser vastas o más pequeñas, que son cambiantes en el tiempo y, algo muy importante, que comunidad no implica homogeneidad. Gómez (2009) propone que la comunidad, en este tipo de espacios como las EFAC, se refiere “tanto como grupo de pessoas que vivem em uma mesma região geográfica, como aquelas que têm os mesmos interesses e objetivos de vida”. (Gómez, 2009, pág. 36)

Dentro de estas comunidades de intereses que son las EFAC, se propicia la construcción de identidades colectivas, a las que Torres (2007) define como: “un cúmulo de significados para definir un conjunto de atributos idiosincráticos propios, los cuales dan sentido de pertenencia a sus miembros y les permite distinguirse de otras entidades colectivas”. (Torres A. , 2007, pág. 157) Estos rasgos idiosincráticos tienen que ver, según este autor, con ritos, costumbres, creencias, valores y prácticas que estas entidades comparten y mantienen en el tiempo. Se irán esbozando entonces las características fundamentales de cada EFAC, que en voz de sus propios integrantes, los destacan y diferencian de otros grupos.

Los participantes del taller de teatro de Panguipulli, creen que la característica de ser un grupo de adolescentes que trabaja solo, sin la ayuda constante de ningún adulto, es uno de los rasgos que más los identifica, que los distingue de los demás grupos artísticos y que los ha ayudado a propiciar una relación particularmente cercana entre sus integrantes, distinto a como era la relación en años anteriores del taller. El trabajo autónomo los ha consolidado y acercado como grupo: “*Somos mucho más unidos [que en años anteriores] Porque somos menos, y por el hecho de que no tenemos profe. Depende sólo de nosotros ahora, estamos obligados a*

hacerlo, sino no sale".¹²⁷ Las condiciones precarias por las que han pasado y las dificultades que han debido enfrentar, los han hecho generar vínculos que antes, con una profesora a cargo, no se desarrollaron de manera tan fuerte.

Por su parte, los participantes del Taller de Artes Integradas 4Elementos, también reconocen entre sus rasgos identitarios colectivos, ciertos elementos que los diferencian de los demás grupos juveniles artísticos. Uno de los elementos más mencionados, y que ha propiciado una relación particularmente estrecha entre sus participantes, es la manera de abordar las creaciones y puestas en escena en el taller. Una acción que ejemplifica esta forma particular de trabajo es el acto de despedida que realizan en cada sesión: "*... desde la tierra, a mi corazón y al universo*". Este rito va construyendo una mística en el grupo, y unos propósitos especiales para la labor artística: el valor por los ancestros, el territorio y el amor por lo que se hace. Otra de las acciones que va tejiendo este rasgo particular al que aluden los participantes, es la metodología de trabajo que experimentan en sus montajes, con una idea de trabajo coral, mezclando el trabajo musical en vivo de los participantes, con el teatral-coreográfico, sin muchas intervenciones individuales, a diferencia del teatro realista convencional. Tal metodología, advierten los jóvenes, ha provocado que el grupo tenga una relación muy estrecha y que, en comparación con otros grupos, son más unidos y más solidarios como colectivo: "*El grupo ha evolucionado mucho, ya no somos 'el actor' y 'la actriz' sino que somos una unidad, somos uno*".¹²⁸

Siguiendo en la tarea de dibujar las identidades colectivas de las EFAC, los participantes del taller de teatro de Luz Luna, referencian como rasgo distintivo del grupo el que esté compuesto por grupos familiares. Hay cuatro pares de hermanos y hermanas que asisten al taller y algunos de ellos son primos entre sí. Otro rasgo importante que surge en este taller de teatro tiene relación con el vínculo estrecho que los niños y niñas del espacio han forjado con la compañía de teatro profesional Luz de Luna: "*Ellos se sienten muy atraídos por Luz de Luna y aunque a uno le parezca muy chistoso yo creo que para ellos es muy importante,*

¹²⁷ Joaquín. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹²⁸ Mauricio. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

*e incluso ellos se proyectan como actores, que algún día podrían estar en Luz de Luna. Para ellos es un referente muy fuerte*¹²⁹.

Urban Fuego, por su parte, también reconoce algunos rasgos que los hacen distinguirse de otras agrupaciones. Uno de éstos es la característica de familiaridad que también se da en esta EFAC bogotana, tres de sus cinco integrantes son parientes. Otra situación distintiva que se advierte, y que se desprende de esta característica de familiaridad, es la posibilidad que tienen los integrantes de llevar a sus hijos a los ensayos. Esto le otorga un sello especial a esta EFAC, y ellos mismos lo reconocen, pues saben que en otros grupos tal situación no se daría.

Por último, es preciso destacar los resultados de la actividad de El Cuadro, hecha en el taller de reconstrucción histórica, donde cada EFAC tuvo que escenificar las ideas que se les vinieron a la mente cuando se les preguntó ¿Qué significa para ustedes el taller o grupo? A continuación se detallan los conceptos que las EFAC plantearon para describir al colectivo.

El taller de teatro de Luz de Luna mencionó: familia, respeto, unión, comprometerse, comprometidos, feliz, orgulloso, unión, empeño, oportunidad, recuerdos, amistad, preparación, esfuerzo, ansiosos y actitud. “*Con actitud nos referimos a las ganas que tenemos de llegar al taller y trabajar.*”¹³⁰ En general la concepción que los niños y niñas tienen, de lo que son como grupo, es bastante positiva y está cargada de la historia del taller, de sus años de trayectoria y de los desafíos que han debido superar en estos años. De ahí los conceptos como recuerdo, orgullo, esfuerzo, empeño, amistad y familia. Y por otra parte también surgen ideas que van narrando lo que quieren ir forjando para el futuro: comprometerse, oportunidad.

Los integrantes de Urban Fuego, en esta misma actividad, representaron los siguientes conceptos e ideas: esperanza a futuro; familia; “el grupo no se llama Urban Fuego se llama amor de familia”; pasión a la danza; y luchadores. Las ideas son similares a las expresadas

¹²⁹ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹³⁰ Camilo (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Niño participante del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

por el taller de Luz de Luna, salvo por el rescate de la pasión por la danza como algo que los une, los caracteriza y los identifica como colectivo.

Por su parte, del taller de teatro de Panguipulli, surgieron las siguientes ideas: felicidad, arte, cultura, unión, autonomía, superación, cariño, confianza, orgullo, autosuperación, amistad y familia. Los conceptos elegidos tienen mucho que ver con su proceso de autogestión. Conceptos como autosuperación, felicidad y amistad, entre otros, hablan de un colectivo que ha crecido en cariño entre sus integrantes, fruto del difícil camino que han transitado como espacio autónomo. En otros relatos, estos jóvenes también se vincularon a los conceptos de pasión y locura: *“Pasión: porque era difícil juntarnos pero teníamos ese amor por el teatro, que nos motivó para seguir adelante. /Locura: porque si uno lo mira detenidamente es muy loca la idea”*¹³¹

Y por último, los participantes del taller de Artes Integradas 4Elementos, pensaron y representaron los siguientes conceptos: alegría, libertad, esperanza, compañerismo, corazón, tierra, apoyo, universo, vida, y dos veces el concepto de familia. Como se puede vislumbrar, los conceptos para definir al grupo tienen relación con cómo perciben la relación entre los participantes (compañerismo, apoyo y familia, entre otras) y con ideas que aluden directamente a la metodología del taller o los ritos que realizan en él, como universo y tierra, dos de las ideas planteadas en su rito de despedida de cada sesión de trabajo (*“desde la tierra, a mi corazón y al universo”*). Otros conceptos, que surgieron en otras actividades fueron: locura y apañadores¹³²: *“Al igual que yo, en este taller, conocí a jóvenes locos”*.¹³³ *“... Y son apañadores (...) la otra vez íbamos cantando en la micro”*¹³⁴ *todos Hakuna Matata*¹³⁵ ...¹³⁶

Todas estas comunidades pequeñas que son las EFAC, están insertas, a su vez, en comunidades más amplias (los establecimientos educacionales que los acogen, sus barrios o

¹³¹ Reflexión grupal. (Socialización, lunes 5 de diciembre de 2016.) Jóvenes del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹³² Término coloquial para decir “apoyadores”

¹³³ Pablo. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹³⁴ Buseta

¹³⁵ Canción de la película de Walt Disney “El Rey León”.

¹³⁶ Pablo (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016). Joven integrante del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

pueblos), con las que por cierto, en distintas medidas, se generan vínculos a través del trabajo artístico que realizan las EFAC. Para diferenciar los procesos identitarios de este ente más amplio, en comparación con las identidades colectivas, que se da en estos grupos más pequeños, Torres (2007) plantea el concepto de identidad social, que lo define como un conjunto de rasgos compartidos, de historia en común, de vivencias en un mismo territorio, pero por sobre todo de interacciones “de donde surgen visiones de mundo y sentimientos comunes de pertenencia” (Torres A. , 2007, pág. 74) Y el espacio, que este autor plantea como uno de los lugares donde se construyen esas identidades sociales y los lazos de pertenencia es el barrio: “Reconocer al barrio como referente de identificación sociocultural de sus habitantes...” (Torres A. , 2007, pág. 90)

Muchos trabajos recopilados como antecedentes investigativos para esta tesis, que abordan y analizan procesos artísticos comunitarios, postulan la idea de que espacios como las EFAC pueden ser vías de construcción de una identidad social, y en estrecha relación con este concepto, de reconstrucción del tejido social, entendido como las relaciones de sociabilidad que existen en el territorio y sus formas de relación como amistad, vecindad y compadrazgo (Torres, 2007): “El teatro comunitario tiene un objetivo ampliamente superador al de concebir un producto estético solamente. (...) sino que está centrado en la recuperación y reconstitución del entramado social sensiblemente vulnerado en nuestro país...” (Bidegain, 2011, pág. 82) Esta investigación, que habla del contexto particular argentino, es perfectamente equiparable al contexto del sur de Chile y a los barrios de Bogotá o de Colombia en general, también con un tejido social resquebrajado por condiciones de segregación; o por un pasado y presente de represión; entre otros elementos. Es preciso mirar entonces, desde los relatos de los grupos: ¿Cómo son los barrios o pueblos donde están insertas las EFAC abordadas, cómo éstas se vinculan con esta comunidad más amplia de la que hacen parte y cómo aportan a la construcción de una identidad social y al fortalecimiento de este tejido social debilitado? Para otorgar posibles respuestas a los objetivos guías de este apartado.

El taller de teatro de Luz de Luna trabaja en la sede de este colectivo teatral profesional, en el barrio Girardot. Sus participantes son todos de ese barrio o de barrios cercanos, como Los

Laches. Uno de los hechos importantes vivenciados por este grupo fue la creación de la obra “Mi barrio”, a finales del 2013.

... montaron un ejercicio desde su punto de vista, de lo que ellos percibían del barrio. (...) Y a partir de eso un chico que ya no está con nosotros, inventó una historia acerca del microtráfico de sustancias psicoactivas, de su uso y de cómo ésta empezaba afectar la dinámica del barrio. (...) Ellos lo montaron, luego me lo mostraron y me dijeron que querían presentarlo ante un público, porque para eso estaba (...) Y entonces lo presentamos en un día de las velitas¹³⁷, que aquí hicimos, en una actividad que se llamó velando la luna.¹³⁸

Tal hecho se destaca para reconocer el aporte que el grupo hizo al barrio y a sus vecinos, en la generación de un espacio de reflexión y crítica sobre algunas temáticas que se viven en el sector: “... estos barrios tienen una característica particular (...) y es el contacto con todo el tráfico de drogas y no solamente el microtráfico, movido a nivel de la localidad o el distrito, sino que el tráfico a nivel internacional.”¹³⁹

Urban Fuego por su parte, también, a lo largo de los años, ha ido aportando distintos elementos al tejido y a la identidad social, tanto del barrio el Triunfo y Las Cruces, como de la localidad de Santa Fe. Los inicios y la superación de las crisis, que vivió este grupo de danza urbana, estuvieron profundamente ligados a los vínculos de confianza que han generado con los vecinos del barrio. En sus comienzos Urban Fuego ensayaba en casas (salones y azoteas) de los familiares de los integrantes, pero luego de que el grupo fue creciendo, Alejandro recurrió a la presidenta de la Junta de Acción Comunal:

Y fue ahí donde hice las gestiones del salón comunal con la presidenta. (...) Fue muy chévere, ha habido siempre mucha confianza porque nosotros cultivamos esa

¹³⁷ Celebración de época navideña, tradicional de Colombia, festejada en la madrugada del 8 de diciembre.

¹³⁸ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹³⁹ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

confianza, porque ella veía que nosotros ensayábamos, que nosotros éramos los pelados que cantan, que bailan y ya nos tenían mucha confianza... ¹⁴⁰

Y es en la profunda crisis que viven en el 2010, que la misma vecina, presidenta de la junta, les hace “encender la llama nuevamente”, después de más de un año de inactividad.

Y volvimos a retomar porque en el barrio, la señora que nos prestaba la llave del salón comunal, una vez me la encontré y me dijo: “¿que hubo? ustedes ¿qué están haciendo? tanto tiempo que no los veo”. Yo: “bien, bien gracias”. Y me dijo: “yo por ahí los necesito para una presentación”, entonces yo le dije: “no, no estamos bailando” y me dijo: “¿Cómo qué no? háganle, ustedes tienen talento, ustedes tienen un súper grupo, háganle que yo los quiero tener en ese evento”. Y ahí fue como se empezó a encender el fuego otra vez... ¹⁴¹

La comunidad ha sido para Urban Fuego un aliado permanente, y ellos han sabido responder a esa alianza con mucha responsabilidad.

Por otra parte, en los distintos relatos del taller de teatro de Panguipulli, se pudieron desprender características importantes del contexto y de sus vínculos comunitarios, que hacen parte de la identidad social del lugar que habitan.

*“Ese año trabajábamos en condiciones muy precarias, en una habitación del internado de niñas, aquí la línea entre lugar de taller y hogar no existía, algunas, incluso, asistían en pijama (lo veo en las fotos)”.*¹⁴² En este relato aparece una institución propia de pueblos pequeños con mucha población rural: el internado. Tal ente en Panguipulli tenía, en ese tiempo dos sedes: la de los hombres y la de las mujeres; donde se hospedaban los y las estudiantes que son de zonas rurales de la comuna y que estudian en la zona urbana de lunes a viernes. Todo lo que implica el internado: sus normas estrictas de horarios; sus separaciones hombre- mujer; y sus horarios de comida inamovibles; hacía que la relación de la profesora a cargo (2012- 2014) con el director del espacio y los y las inspectoras, fuera siempre muy

¹⁴⁰ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁴¹ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁴² Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

estrecha, de mucho respeto y confianza. En la actualidad, el taller también cuenta con integrantes que viven fuera de Panguipulli urbano, y aunque no viven en internados o residencias¹⁴³, para poder juntarse a ensayar deben tener el apoyo de sus familias, quienes los ayudan en los traslados. Esto ha hecho que, en un primer momento, las autoridades del internado, y en la actualidad, los familiares de los participantes, se involucren de manera activa en los procesos creativos de los jóvenes en el taller:

... en general a los chicos los apoyan harto sus papás. A la Cata sus papás la vienen a dejar todos los días desde Playa Monje¹⁴⁴ y vienen buscarla. La Cata tiene harto apoyo, Joaquín igual (...) se han comprometido harto, pero a medida que han ido viendo avances. Todos necesitan ver como para confiar en nosotros. (...) La Cata trabajó mucho en la escenografía, porque nosotros éramos súper ñurdos¹⁴⁵, habló con su papá, le puso unos palitos y quedó muy firme.¹⁴⁶

Como se desprende de este texto, el grupo ha aportado elementos interesantes al tejido social (Torres 2007) del pueblo, desde lo más micro: sus familias, en la inclusión de muchas de ellas a actividades del taller (traslados de integrantes, construcción de escenografía, acarreo de utilería, apoyo a eventos solidarios, etc.); hasta lo más macro: la comunidad. En el siguiente relato de uno los integrantes líderes del proceso autónomo que vive el taller, y que revela las gestiones previas al festival de Lautaro de 2016, se vislumbra cómo, poco a poco, la comunidad educativa de los liceos de donde hacen o hacían parte, las autoridades municipales y la comunidad en general, los ha ido apoyando:

Fui a la municipalidad a ver si nos podían dar el contacto del caballero que estaba a cargo de Cultura, porque el anterior que conocíamos se había ido (...) al final el encargado de Juventud nos empezó a ayudar con eso (...) pero cerca de la fecha del festival los funcionarios municipales se fueron a paro. Así que al final nos anduvimos consiguiendo recursos por otros lados, yo hablé con la Casona Cultural y me dijeron que no nos podían pasar plata porque ya estaban cerrados los presupuestos, así que

¹⁴³ Programa estatal que subvenciona a casas particulares para que alojen a estudiantes de zonas rurales de lunes a viernes. Este programa vino a acabar con los internados públicos en Panguipulli.

¹⁴⁴ Zona rural de Panguipulli, a unos 30 minutos de Panguipulli urbano.

¹⁴⁵ Hace referencia a ser poco hábil en alguna tarea.

¹⁴⁶ Daina Suazo. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

uno de los encargados de ahí, de su bolsillo, nos pasó plata. (...) Y también nos donó una concejala. Yo llegué a ella por su Facebook (...) También nos presentamos en una obra acá en la Casona Cultural y fue con aporte voluntario. Ahí sacamos como 70 mil y tantos. Y también hicimos una completada¹⁴⁷ ...¹⁴⁸

Este fragmento no sólo refleja el apoyo que, lentamente han ganado estos jóvenes, por parte de sus familias, autoridades locales y comunidad en general, sino que refleja una condición particular que sólo se vive en pueblos pequeños como Panguipulli: la cercanía; tanto de ubicación como de relaciones estrechas. En el pueblo todo queda cerca, todas las acciones narradas en el relato se hicieron caminando, pero también en el pueblo todos se conocen, aunque no todos se han visto, hay alguna referencia o algún pariente o amigo que conoce al sujeto que se busca, lo que hace que espacios como este taller tengan más posibilidades de subsistir gracias al apoyo de la comunidad.

Por otra parte, el taller de Artes Integradas 4Elementos, y aunque de las cuatro EFAC es la única que trabaja de manera exclusiva en un establecimiento educacional (Liceo Óscar Moser), poco a poco ha ido expandiendo su trabajo, fuera de las paredes del liceo, acogiendo cada vez más preocupaciones del contexto, del territorio y de la comunidad circundante. Para ahondar un poco más en el contexto de Padre Las Casas, en voz de los guías del taller, se rescata el siguiente fragmento:

Hay elementos diferenciadores en Padre Las Casas y en particular en el Liceo Óscar Moser, que recibe muchos estudiantes que son de fuera de la comuna, con una importante ruralidad (...) cerca del 90% de estudiantes de origen mapuche (...) En el taller se puede ver también la mezcla de jóvenes del campo con otros que son de poblaciones¹⁴⁹ urbanas. (...) Cuando empezamos a escudriñar en los niños, van surgiendo temas (...) algunos tiene una identidad débil, no dicen que son mapuche a la primera. (...) La otra vez una niña empezó a generar un relato a partir del funeral de su abuelo que era Lonko¹⁵⁰ (...) ella relata esta ceremonia (...) y tiene todo un tema

¹⁴⁷ Venta de hot dog o perros calientes.

¹⁴⁸ José. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁴⁹ Zonas urbanas en condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

¹⁵⁰ Autoridad tradicional de las comunidades mapuche.

mapuche. Pero por otro lado, ella es súper católica. Ahí hay una cosa. (...) Nosotros tratamos de potenciar que el taller se abra a esto. (...) pero llegan al colegio con sus procesos y le aplastan todo lo que tiene que ver con su identidad. Como es tan variada la cantidad de profes que tienen, entonces hay profes que son súper buena onda, pero hay otros que les cargan los mapuche, les carga la gente de campo, que estén pasados a humo, son súper discriminadores¹⁵¹.

Este relato abre muchas lecturas acerca de la comunidad que habita en Padre Las Casas, y que por tanto también habita en el taller de Artes Integradas. Por un lado se distingue la diversidad étnica y social de la población, que por un lado tiene una presencia importante de comunidades *mapuche* y por otra parte, personas que viven en la urbe de Padre Las Casas, muchos de ellos en zonas con pocos recursos económicos y condiciones difíciles de subsistencia. También se refleja la imposición religiosa que se dio en estos territorios *mapuche* con la religión católica, en un primer momento, y evangélica, en décadas más actuales, y que hoy son parte importante de la identidad de muchos habitantes de la zona.

Este espacio artístico está trabajando para expandir cada día más sus límites, y que éstos lleguen a vincularse más con la comunidad. En este proceso de vinculación aparecen distintos entes, que son parte importante del tejido social (Torres, 2007) que este espacio está ayudando a hilvanar. Uno de éstos es la comunidad educativa del liceo Óscar Moser, pues aunque el taller es parte del establecimiento educacional, el reconocimiento y valoración de este espacio artístico, no siempre ha sido tan fuerte, sino que poco a poco han ido ganando ese apoyo: [Acerca de la gala del 2015, donde aún trabajaban bajo el programa ACCIONA] “... el director estaba impactado, nos fue a felicitar uno por uno y nos dice: “son espectaculares”. A fin de año nos llamó y nos pidió que elaboráramos un plan de artes integrales.¹⁵² El director del liceo ha sido una figura importante para la consolidación del taller. Pero la comunidad educativa también se compone de otras figuras, los estudiantes por ejemplo. Los participantes del taller sienten que el reconocimiento, por parte de sus compañeros, también ha ido en aumento: “Yo me acuerdo que lo que me impactó es que

¹⁵¹ Ricardo Elgueta. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁵² Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

alguien contó que habían entrado a la sala después de la gala y que los compañeros los aplaudieron y ahí se ve el reconocimiento de los pares que también es súper importante.”¹⁵³

Y un segundo ente importante para el taller, en esta idea de ir expandiendo sus vínculos comunitarios, aparte de la comunidad educativa, son las familias de los estudiantes y quienes están a cargo de los alumnos que vienen de zonas rurales alejadas y que se alojan de lunes a viernes en la zona urbana de Padre Las Casas (autoridades del internado o cuidadores de las residencias). Como ya se explicó anteriormente, en el contexto del taller de teatro de Panguipulli, esta realidad es muy común en los pueblos con vastas zonas rurales. Las familias de estos estudiantes, al estar lejos, no pueden asistir a las actividades en las que participan sus hijos e hijas (como las funciones de los montajes del taller), y los cuidadores de las residencias o internados, no siempre conocen a cabalidad lo que están haciendo los jóvenes luego de la jornada normal de escuela, por lo que suelen colocar algunas trabas para sus permisos. Este es el vínculo que los talleristas han comenzado a tejer, y que para el año 2017, reconocen como uno de los propósitos:

... el próximo paso es esta alianza con apoderados, residencias e internado. (...) Yo siento que sería muy bonito hacer una función para los papás, para las tías de las residencias, porque ellos son los que no creen, son súper estrictas pero el otro día fui a visitar a tres y fueron un amor (...) me decían: “no es que no les crea a las chicas, pero soy responsable de diez niñas ¿cómo lo controlo, cómo sé si están en teatro y no en otro lado?”. Si te conocen ya es otra cosa y ahí es donde tenemos que avanzar (...) Y quizás el tercer paso sería establecer alianzas con otras orgánicas a nivel de Padre Las Casas.¹⁵⁴

El plan de acercar al proceso a quienes están a cargo de los y las jóvenes que participan del taller y la idea de establecer alianzas con organizaciones vecinales, comunitarias y culturales de Padre Las Casas, hace que el taller se vuelva un espacio alternativo dentro de las dinámicas escolares tradicionales, abriendo la escuela a la comunidad.

¹⁵³ Carolina Manzano. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁵⁴ Entrevista colectiva 4E, hecha a Carolina, Ricardo y Carlos. Martes 15 de noviembre de 2016.

Por último y siguiendo adelante con los procesos identitarios colectivos, ya habiendo desarrollado lo referente a la identidad colectiva, la identidad social (retomando como elemento esencial el tejido social) y la relación con el contexto, como factores claves de lo comunitario y presentes en las cuatro agrupaciones artísticas abordadas, es preciso abordar lo referente al tejido asociativo. Este concepto se entiende como las “formas de organización y vinculación social construidas intencionalmente” (Torres, 2007), cuestión que tiene una presencia particularmente importante en los procesos de Urban Fuego y el taller de Artes Integradas 4Elementos. La agrupación bogotana trabaja en red y colaboración en dos vías, con otras agrupaciones, sobre todo de la localidad de Santa Fe: una vía es el trueque artístico, tanto para la formación interna del grupo como para la participación solidaria en eventos autogestionados; y la otra vía tiene relación con la generación de trabajo remunerado. Sin estas redes, que Urban Fuego ha ido construyendo en estos 10 años de trayectoria, habría sido muy difícil la consolidación del grupo:

... nosotros trabajamos con muchos grupos de la localidad en redes (...) a veces el director de Fusión Crew¹⁵⁵ me dice: “Alejandro, necesito ayuda en tal cosa”, o al revés, a veces Urban Fuego necesita ayuda de ellos. Pero es todo como en un trueque, es algo muy chévere, no hay nunca nadie que te cobre por eso...¹⁵⁶

El taller de Artes Integradas 4Elementos también ha hecho importantes alianzas en pro de este tejido asociativo para potenciar el trabajo de los y las jóvenes que participan del taller.

... hicimos una alianza de prácticas con estudiantes de un diplomado de pedagogía de la música de Ángel Piana¹⁵⁷, entonces teníamos un monitor de teclado, otro de guitarra y canto, por dos meses. (...) Los jueves teníamos voz con una amiga complemento¹⁵⁸ que es fonoaudióloga que llevaba a alumnos de fonoaudiología de la Universidad Mayor a hacer prácticas al liceo¹⁵⁹

¹⁵⁵ Grupo de breack dance de la localidad de Santa Fe.

¹⁵⁶ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁵⁷ Escuela de Música en Temuco, región de La Araucanía.

¹⁵⁸ Forma de referirse a los amigos colaboradores de la productora 4Elementos, que los apoyan en áreas que puedan nutrir y mejorar su trabajo artístico y creativo.

¹⁵⁹ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

Ésta y otras alianzas hechas en el taller (por ejemplo, los vínculos del grupo con los festivales de teatro juvenil del George Chaytor y de Lautaro), son generadas, en su mayoría, gracias a amigos y colaboradores de los talleristas, y específicamente del proceso de la productora artística 4Elementos. Estas redes o ayudas las llaman *complementos*, comprendido como aquellas personas que circundan a los *Elementos*, que serían los talleristas del espacio del liceo Óscar Moser, y que son vitales para fortalecer la experiencia de los y las jóvenes del taller. Como se puede vislumbrar, el tejido asociativo (Torres 2007), es un factor que permite a las EFAC mantenerse activas, en formación constante y en intercambio permanente.

Los objetivos guías de este apartado fueron: Analizar los aportes de las EFAC a la construcción de identidades individuales y colectivas; y analizar los aportes de las EFAC al tejido social de la comunidad que conforman. Estas contribuciones, se identifican en dos vías. Primero, en una vía interna al grupo (identidad colectiva (Torres, 2007)), reconociendo procesos de pertenencia y de construcción de lazos de cariño, confianza y amistad, profundos, todos elementos que van consolidando a los grupos y que van acompañando, a la vez que propiciando, construcciones identitarias personales. Y segundo, en una vía más externa (identidad social y asociatividad (Torres, 2007)), se identifican aportes de estas EFAC a los lazos comunitarios, cualquiera sea la comunidad donde están insertas, pues estos espacios, por los múltiples obstáculos mencionados que experimentan, siempre necesitan de otros para poder pervivir, transformándose en instancias que congregan muchas voluntades y que van tejiendo nuevas formas de trabajo solidario y de tejido social (Torres, 2007).

5.3. Formación.

En este apartado, se esbozan las posibles respuestas para la interrogante que plantea el objetivo de: Analizar los aportes de las EFAC a la formación de sus participantes y formadores. A continuación entonces se abordan, a partir de los relatos de las EFAC, los distintos elementos que constituyen lo formativo en estos espacios. Y para ordenar mejor este análisis, se optó por dividir esta categoría en cuatro áreas: formación artística y en valores; formación disciplinar; formación de formadores; y Educación Popular; comprendiendo que para los grupos, cada uno de estos puntos se mezclan, se integran y no se desarrollan por separado.

Para acercarse al concepto de *formación* es preciso destacar los planteamientos que Gadamer (1991 y 1993) ha hecho en torno a éste. Dicho autor postula que la idea de *formación* ha sido el “más grande pensamiento del siglo XVIII” (Gadamer, 1993, pág. 14), ligado a la evolución de las ciencias del espíritu. Se aleja del concepto de “formación natural” (como una manifestación externa), acercándose a una idea de *formación* que se vincula con la cultura y que se comprende al reconocer al ser humano como un ser inacabado y en permanente desarrollo: “[el hombre] “... no es por naturaleza lo que debe ser»; por eso necesita de la formación”. (Gadamer, 1993, pág. 15) Esta idea de inacabamiento, viene a reemplazar la idea de perfeccionismo de la Ilustración. Nunca se llegará a ese estado perfecto, siempre se estará en permanente *formación*. Es justamente esta idea la que hace comprender mejor los procesos formativos en las EFAC abordadas, tanto de los participantes como de los formadores (talleristas o líderes): El planteamiento de la *formación* como un camino constante y como una actividad humana permanente (en cualquier espacio y contexto), permite leer a estos espacios artísticos, de una manera más pertinente que desde la óptica del concepto de *educación*, el cual Gadamer (1993) también trabaja y diferencia de la *formación*:

... la educación queda entendida como el arte de encontrar argumentos lo cual contribuiría a la formación de un sentido común, un sentido para lo convincente a la luz de lo correcto, es decir, a la luz de lo que está bien y lo que está mal (...) expresado con elocuencia: con el arte de decir correctamente lo correcto. Este sentido, lejos de ser connatural al hombre, se adquiere a través de la comunidad de vida. (Ríos Acevedo, 1996, págs. 22- 23)

La capacidad de plantear argumentos, de expresar elocuencia y de formar un sentido común (que por cierto está vinculado a los patrones sociales de la época), que Gadamer (1991) en Ríos Acevedo (1996), retoma como alguna de las funciones de la *educación*, se aleja de lo que este mismo autor plantea de la *formación*, como un concepto que, a diferencia de la *educación*, está mucho más ligado al cultivo del espíritu y al descubrimiento de ser:

Lo que se enseña es una técnica que se aprende pero que se puede también olvidar. En la formación en cambio "uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma," **se apropia de un saber que se recibe por transmisión y que se materializa en una comprensión que transforma 'el modo de ser' y el**

'modo de conocer' del sujeto que comprende. Aprender y comprender son dos conceptos diferentes (...) comprender implica (...) mirar el mundo de otra manera, lo cual significa que la comprensión afecta al sujeto que comprende... (Ríos Acevedo, 1996, pág. 33)

La idea es que en cuanto que el hombre adquiere un «poder», una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo. (Gadamer, 1993, pág. 15)

El acto de la *formación* entonces transforma al sujeto, le da nuevas posibilidades de conocer, de conocerse y de ser en el mundo.

5.3.1. Formación artística y en valores.

Gadamer (1991) en Ríos Acevedo (1996), plantea una visión interesante de la formación estética, incluida en la formación artística, que cada una de las EFAC aquí abordadas, desarrolla en sus espacios. Gadamer (1991) habla de una formación del *tacto*, que es comprendido como una manera de conocer y de ser, y plantea que éste no puede ser desarrollado sin una conciencia estética e histórica. Así, según los planteamientos de este autor, la formación artística, que tiene implícito el desarrollo de una conciencia estética, estaría ayudando a formar una manera de conocer y de ser particular (*el tacto*).

... el tacto (...) es al mismo tiempo una manera de conocer y una manera de ser. La formación del tacto es una función de la formación tanto estética como histórica (...) la cual se trasmite a través de una manera de conocer y de una manera de ser que afecta la manera de ser y de conocer del receptor. (Ríos Acevedo, 1996, pág. 21)

En este apartado entonces, se intenta desentramar todas las formar de hacer y de concebir la formación artística, particulares de las cuatro EFAC, que ayuden a comprender mejor cómo éstos espacios están propiciando la formación estética y con ello nuevas maneras de conocer y de ser.

Comenzando por Urban Fuego, es preciso destacar una característica de sus procesos formativos artísticos, particular y diferenciadora de las otras cuatro EFAC abordadas: Alejandro, su líder, y todos sus bailarines y bailarinas son jóvenes que han sido formados en

procesos artísticos populares. El sello que le otorga el tipo de formación recibida, se ve reflejado claramente en la idea que tiene el grupo de, por un lado, trabajar por la profesionalización del grupo (es la única EFAC que persigue tal propósito) y por el otro, tener las puertas abiertas para la formación de quien quiera aprender del lenguaje de la danza.

... no queremos parar de llenar a la gente de conocimientos, porque vi en mí, en mi familia que hay muy poca oportunidad y que si tú te quieres preparar en la danza, es muy costoso. Entonces por eso a Urban Fuego lo buscan mucho, para aprender (...) Así no llegue gente con tanta experiencia, nosotros les decimos: “aquí te enseñamos”. Para mí no es pérdida de tiempo.¹⁶⁰

Urban Fuego le apuesta a la idea de que todos pueden danzar y que todos deberían tener el derecho a poder hacerlo si así lo desean, sin que los recursos económicos sean un obstáculo. Esta premisa de que todos podemos hacer arte, coincide con lo que plantea Boal (2001), cuando habla de “democratizar el arte”:

“... maravilloso sería un espectáculo teatral donde en el primer acto los artistas nos mostrasen su visión del mundo, y en el segundo el público pudiese inventar un mundo nuevo”. (pág. 139)

“... todos somos artistas, incluso aquellos que jamás se han profesionalizado o no han pensado siquiera en hacerlo” (pág. 84).

Los planteamientos de Alejandro y las ideas de Boal (2001), concuerdan con los demás líderes y talleristas de las EFAC y con muchos artistas comprometidos socialmente, que afirman que el arte y la formación artística aún siguen siendo exclusivos para las clases altas de la sociedad, y por ello dedican su trabajo a derribar tales barreras. La formación de la conciencia estética y por tanto del *tacto*, del que habla Gadamer (1991), no estarían a disposición de las clases populares, estas posibilidades de conocer de maneras distintas el mundo y a ellos mismos en el mundo, serían sólo privilegio de las elites. Ejemplos de este tipo de artistas comprometidos socialmente, se encontraron frecuentemente en los

¹⁶⁰ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

antecedentes investigativos, uno de ellos es una profesora de artes visuales brasileña y otro, el guía de un taller de teatro en Irlanda del norte, quienes reafirman tal denuncia:

“Os espaços destinados à produção e fruição artística vêm sendo negados historicamente às classes populares.” (Araújo. G y Oliveira. A., 2015 pág. 5).

“repeatedly referred to the mistaken notion that in order to be an artist or in order to understand art one must be wealthy, thus funds are not allocated to arts within poorer populations since it is assumed that these funds will be better appreciated elsewhere.” (Tamar Sharon, 2012, pág. 136).

Por otra parte, es preciso destacar la preocupación de las EFAC por ir formándose en distintos lenguajes artísticos, que vayan complementando su disciplina central. El Taller de Artes Integradas 4Elementos tiene este planteamiento artístico como una de sus bases. El trabajo integrado del teatro, la música, la danza y lo visual es su apuesta creativa, y pese a que el trabajo técnico se desarrolla por separado (los de artes escénicas por un lado y los de música por otro), al ser todos de un mismo grupo y al ensamblar en el montaje final todo lo que trabajaron de manera independiente, hay ciertos integrantes que participan tanto actuando como tocando y todos, constantemente, están estimulados por estos lenguajes, permeando, se quiera o no, en su formación artística. Por su parte, el taller de teatro de Luz de Luna, también es parte de esta búsqueda de nuevos lenguajes, y para lograrlo han recurrido a su entorno cercano: “... *la idea era que este año (2016) vinieran varios talleristas que tuvieran la idoneidad para poderles compartir conocimientos particulares, pero finalmente eso se quedó en una proyección porque acudo a mis personas cercanas, amigos y amigas...*”¹⁶¹ Fue muy difícil conseguir a talleristas para este proyecto, sobre todo porque no es un espacio remunerado ni con recursos económicos propios. Pero como los participantes de este taller teatral son insistentes cuando una idea les ronda, fueron ellos mismos, los niños y niñas, quienes convencieron a John (director de la compañía profesional Luz de Luna y profe colaborador del taller) para que les compartiera sus conocimientos musicales.

Más que un taller es como un espacio de un momento musical para ellos, que me parece necesario, que uno también lo tuvo cuando estaba pequeño. Cuando nosotros

¹⁶¹Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

*empezamos aquí [refiriéndose a los procesos formativos que vivieron con Osvaldo, en Luz de Luna, cuando eran adolescentes], nos daban taller de artes plásticas, música, teatro, zancos y eso nos ha permitido, hasta hoy, tener algunas capacidades en diferentes áreas.*¹⁶²

La formación en distintos lenguajes artísticos, otorga unas condiciones especiales a ese desarrollo del *tacto*, puesto que estos jóvenes, al ir descubriendo estas múltiples maneras de expresión, también van descubriendo distintas maneras de conocer el mundo.

Como otra de las características de la formación artística de las EFAC abordadas, y analizando la formación en valores desprendida de ella, Alejandro comenta una idea muy interesante, de por qué la danza urbana tiene un componente especial de poder reconocer en el cuerpo el avance, cada vez que se entrena, se dedica y se es constante, lo que propicia el aprendizaje de múltiples valores:

*... me pasó con el grupo de niños de Tsunami crew¹⁶³, chicos a los que yo les enseñaba primero los pasos básicos del break dance, y yo preguntaba después: “¿quién tiene una medialuna?” y un niño me dijo: “no, yo ya tengo un mortal”, (...) yo digo que no es nada imposible, sólo dedicación...*¹⁶⁴

En el artículo de Mundet, Beltrán, & Moreno (2015), donde se aborda la experiencia de un grupo de break dance en España, se reconoce también, que en el trabajo de este tipo de danza, la urbana (virtuosa, llena de piruetas que necesitan de ensayo y fuerza), se pueden aprender un cúmulo de valores, pero no desde el discurso, sino que sólo desde el bailar:

Por otro lado y centrándonos sólo en el aprendizaje técnico, éste también, se llena de sentido. Para este grupo de jóvenes el break dance es un baile de alta complejidad que requiere mucha práctica y disciplina (...) De esta manera, se desarrollan valores como la constancia, el compromiso y la puntualidad. Para bailar se necesita desarrollar cualidades físicas como la velocidad, la fuerza, la flexibilidad y el equilibrio, las

¹⁶² John Valero. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁶³ Grupo infantil de break dance, a los que Alejandro formó un tiempo.

¹⁶⁴ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

cuales se van potenciando durante el proceso de práctica. Los integrantes del grupo resaltaron el cuidado de la salud (...) para la adecuada práctica del break dance. (Mundet, Beltrán, & Moreno, 2015, pág. 324)

Valores como la constancia, la disciplina y el autocuidado, parecen aprenderse de manera concreta en este tipo de danza, pues experimentando estas actitudes, los bailarines van viendo, de manera evidente, el avance en el cuerpo, en la manera de moverse y en la realización de piruetas y de pasos cada vez más complejos.

Si la danza urbana posibilita todos estos aprendizajes descritos ¿cuáles serán las posibilidades que genera el teatro, como disciplina particular, la cual trabajan, al menos tres de las EFAC abordadas?

... yo creo que es la posibilidad de encontrar el yo que cada uno es (...) y que puedan determinar: “me gusta este espacio porque me puedo expresar de tal manera” (...) también es un espacio que les permite tener un punto de fuga de la realidad difícil que a muchos nos tocó vivir.¹⁶⁵

Todo lenguaje artístico es multiplicador de diversos saberes, ya lo dijo Alejandro desde la danza urbana, Diana, desde el teatro y lo dice Muiñoz (2010) desde el trabajo investigativo que realizó con las orquestas juveniles de Venezuela:

Ese “hacer” música con otros nos impone un tiempo de diálogo (...) Es también un tiempo para la expresión (...) Es “ex - ponerse”, ponerse fuera y estar con otros en el encuentro. (...) Es también un tiempo de comunicación. Un tiempo de poner en común, de construir un mensaje compartido. (Muiños, 2010, pág. 5)

Re- conocer el mundo, el entorno y a sí mismos, desde un lenguaje nuevo, en este caso desde el arte, parece propiciar comprensiones nuevas, que desde otros modos de conocer no se dan de la misma manera. El arte abre posibilidades desde su propia especificidad.

Por otra parte, ahondando en los procesos creativos de las EFAC, se advierte que los cuatro espacios formativos trabajan, en diferentes medidas, tanto en sus clases como en la creación

¹⁶⁵ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

de sus montajes, distintos elementos de la metodología de la creación colectiva (C.C.). Bang y Wajnenman (2010), desde la psicología comunitaria, la comprenden como una perspectiva de trabajo creativo que puede ser desarrollada por cualquier disciplina artística y que posee tres momentos claros de trabajo: el proceso de intercambio, transmisión y descubrimiento del lenguaje artístico que se va a desarrollar; la construcción de la obra artística, a realizarse de manera colectiva, y donde se eligen las temáticas, los recursos artísticos y se toman decisiones conjuntas para su creación; y finalmente cuando se comparte la obra realizada a la comunidad.

Fernanda Figueroa, la profesora del taller de Panguipulli (del 2012 hasta el 2014) narra la metodología con la que trabajaba los procesos creativos cuando dirigía el taller, la cual retomaba muchos elementos de la C.C.:

A principio de año (...) se hacía un par de meses de exploración y juegos teatrales-creativos a partir de distintos estímulos: pinturas, frases, titulares, noticias, cuentos, historias escritas por los mismos participantes, etc. Se realizaban pequeños ejercicios, con distintas técnicas teatrales (radioteatro, escenas, musicales, fotonovela, etc.) que activaban un trabajo creativo colectivo, formando a los jóvenes en técnica, metodologías para la creación y la ampliación de sus referentes; lo cual serviría en la creación de la obra final. [Relación con el proceso de intercambio, transmisión y descubrimiento del lenguaje artístico, planteados por Bang y Wajnenman (2010) como una primera etapa de la C.C.]

Luego se trabajaba en el montaje. Siempre permanecían alrededor de la mitad de los habían empezado. Al parecer el trabajo creativo es muy exigente para algunos y también les da temor a otros. En el 2012 hicimos un montaje totalmente creado por el grupo: “A Flor de piel”; una obra que trataba todas las problemáticas que vive un adolescente contemporáneo: amor, desamor, primeras fiestas, embarazos no deseados, colegio, futuro, expectativas. Separados en grupos o parejas, trabajábamos una de estas temáticas e íbamos seleccionando los elementos que más nos gustaran. Luego fuimos hilando todos esos momentos. [Relacionado con lo que Wajnenman y Bang (2010) llaman la segunda etapa de la C.C.: la construcción de la obra artística.]

Y finalmente se muestra el trabajo hecho en el año al público, donde asisten sus familias, amigos, comunidad educativa y vecinos. [En concordancia con la última etapa plateada por Bang y Wajnenman (2010), la de mostrar a la comunidad] ¹⁶⁶

Es preciso destacar, como elemento transversal valorado especialmente por las cuatro EFAC, la etapa de la muestra, a la que hacen referencia estas autoras argentinas citadas. Para el taller de Artes Integradas 4Elementos, el momento de compartir con el público su creación escénica se percibe como una etapa esencial del proceso:

Para nosotros es la cuarta etapa que es el elemento fuego, el rito (...) Principalmente es en la gala [hecha para la comunidad educativa del liceo Óscar Moser] donde se ganan la validación de compañeros, profes y padres (...) Pero en las otras muestras, tienen otros aprendizajes, depende del lugar donde se presente, por ejemplo la muestra de Puquiñe¹⁶⁷ fue muy potente porque allá hay familias de artistas tradicionales y los chicos mostraron su trabajo frente a la comunidad (...) Por otro lado en el George Chaytor [Festival de Teatro Juvenil en Temuco] es un entorno más artístico, les hablaron de lo técnico, y en Puquiñe les hablaron del sentido, son distintas reflexiones que fortalecen al grupo ¹⁶⁸

Poder valorar cada presentación como una instancia de crecimiento para el grupo, no importa si es en una comunidad mapuche (como Puquiñe), en su liceo o en un festival con jurado especializado, posiciona a la etapa de muestra, como una fase esencial del trabajo creativo para este grupo y donde se comprenden elementos que no se pueden aprender en otra etapa. Es en las presentaciones donde se va completando el sentido de la obra. Tanto los jóvenes artistas como la comunidad espectadora aprende en ese compartir.

La circulación de la obra o producción final no sólo tiene efectos sobre los participantes del proceso creador por el reconocimiento y lazo social establecido con el resto de la comunidad, también sus efectos son transformadores a nivel comunitario. En este sentido podemos citar a Rodolfo Kusch: “Es preciso aceptar que

¹⁶⁶ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

¹⁶⁷ Localidad mapuche de la región de Los Ríos.

¹⁶⁸ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

el sentido de una obra no se agota con el autor, sino con el pueblo que la absorbe...”
(Kusch, 2007, p. 173). (Bang & Wajnerman, 2010, pág. 95)

Diana, la profe del taller de Luz de Luna, también reflexiona acerca de esta etapa de muestra, planteada por Bang & Wajnerman (2010):

.. yo creo que es el hecho de que puedan dar cuenta de qué es lo que ellos quieren decir (...) sobre lo que hacen aquí los sábados. Para ellos es muy importante que sus papás vayan a las muestras, por muy pequeñas que sean, así sea una aparición de dos segundos, porque es como que ellos les quieren decir a sus papás que no vienen aquí a perder el tiempo... ¹⁶⁹

Diana revela que no todos los padres están de acuerdo con que los niños y niñas asistan a ese espacio de taller, y por tanto la muestra se vuelve también una instancia de defensa del trabajo que ellos hacen.

En este análisis de los planteamientos que subyacen a la formación artística en las distintas EFAC, aparece un elemento importante, que es ampliamente abordado tanto por Bang & Wajnerman, (2010) como por Boal (2004 y 2001): el trabajo creativo a partir del contexto. Anteriormente ya se mencionó el trabajo con la obra Mi Barrio, que hicieron de manera autónoma los niños y niñas del taller de teatro de Luz de Luna y que abordaba la problemática del microtráfico en su barrio. Cabe también destacar dos procesos creativos, a partir del contexto, que experimentaron los participantes del taller de teatro de Panguipulli: “A Flor de piel”, el 2015 y “Un día sin profesor” el 2016. El primer montaje trataba problemáticas adolescentes como: embarazos no deseados; amores; desamores; crisis de identidad; angustia por el futuro, por los miles de obstáculos que veían para poder cumplir sus sueños; discusiones con los padres, etc.; trabajando y creando desde “lo que los chicos eran auténticos expertos” (Martín Prada, 1996, pág. 30): sus vivencias. Y el segundo montaje fue “Un día sin profesor”, donde se abordaron temas como: el aborto; la desigualdad en la educación del país; la desmotivación por estudiar; y el desacato hacia la autoridad del profesor y sus

¹⁶⁹Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

motivos. Todas, problemáticas que los jóvenes actores y actrices vivían día a día en sus liceos.

Para complementar lo expuesto, es preciso recurrir a Martín (1996) quien desarrolla un artículo investigativo en torno a la labor de Tim Rollins, un artista visual que trabaja con niños del Bronx, Nueva York. Lo que él proponía en sus talleres era trabajar el contexto como un medio. Repitiendo la cita anterior, los procesos artísticos se hacían desde “lo que los chicos eran auténticos expertos: la lucha por sobrevivir, los problemas de su entorno.” (Martín Prada, 1996, pág. 30) Tal como lo han hecho los integrantes del taller de teatro de Luz de Luna y como lo hicieron los jóvenes del taller de teatro de Panguipulli con sus montajes referenciados, sólo ellos y ellas conocen de cerca esa realidad, y son ellos los más indicados para ponerlas en escena.

En este mismo sentido, Boal (2001) le otorga una especial importancia a esta idea de trabajar desde el contexto. “El Teatro del Oprimido”, que él propone, pasó por varias etapas, hasta llegar a la convicción de que son los mismos pobladores y pobladoras quienes tienen que hablar en el teatro. Posterior a una obra de Teatro Popular¹⁷⁰ (donde él actuaba), que proponía una revolución armada de campesinos unidos en contra de los terratenientes abusivos (tema contingente en el Brasil de ese tiempo, representado en el Movimiento de los Sin Tierra), mostrada en un centro vecinal, lleno de campesinos, uno de los espectadores se acerca a los actores y con gran entusiasmo y emoción les agradece por apoyar su lucha y los invita a que, inmediatamente, se sumen a la organización armada que estaban creando, para que juntos dieran la pelea. Boal y sus compañeros intentan explicarle a este hombre que están de acuerdo con su lucha, pero que ellos son sólo actores, que las armas que tenían en escena no eran reales y que no estaba en sus objetivos incorporarse a ese tipo de organizaciones. Boal cuenta que el hombre se fue indignado y confundido. (Boal, 2004) “En aquella época, el Che Guevara escribió una frase muy hermosa: «Ser solidario consiste en correr los mismos riesgos». Esta frase nos ayudó a comprender nuestro error. (...) Los hombres blancos de la ciudad poco tenían que enseñarles...” (Boal, 2004, pág. 14). Es aquí donde el Teatro del

¹⁷⁰ Obras de teatro trabajadas por actores profesionales con temáticas políticas y populares, hechas en lugares distintos a un teatro: una cancha de barrio, una sede vecinal, la calle, etc.

Oprimido se convierte en Teatro Foro¹⁷¹, un espacio teatral en donde eran los mismos “espectadores” los que actuaban: “nunca más volví a hacer obras «para dar consejos», nunca más volví a intentar transmitir «mensajes»... excepto cuando yo mismo corriera los mismos riesgos”. (Boal, 2004, pág. 14)

Las cuatro EFAC se yerguen como espacios para que niños y jóvenes, que no son artistas profesionales, sean los que actúen, bailen y toquen sus propias temáticas, sus propias problemáticas, sin que otros lo hagan por ellos. Las EFAC les otorgan esa exquisita posibilidad, encarnando en la práctica el principio de democratizador del arte.

Por otra parte, y sin contradecir lo expuesto hasta ahora, sino complementando su sentido, es preciso destacar una idea importante que se trabaja en el taller de Artes Integradas 4Elementos, y que se ve reflejada en la siguiente cita de Bang & Wajnerman (2010): “... la intervención comunitaria que trabaja desde el arte, muchas veces ha minimizado la importancia del aspecto artístico en las producciones (...) Se pone el acento en el proceso grupal, dejando de lado las riquísimas potencialidades que tiene el arte en sí”. (pág. 93)

El taller de 4Elementos es la EFAC que tiene más clara esta idea. Plantean que su taller es escolar, pues lo hacen estudiantes de una escuela, pero se alejan de la “escolarización del arte” como una práctica que limita y empobrece, muchas veces, la formación artística de los jóvenes, sólo porque son escolares:

... creo que hemos logrado habilidades sociales que son potentes pero no hay que descuidar el componente artístico.¹⁷²

Nosotros sentimos que no hacemos teatro escolar, porque nosotros lo asumimos como que lo estuviéramos haciendo nosotros y ahí se genera una diferencia súper grande con los grupos que hacen teatro escolar, donde “escolarizan el arte”.¹⁷³

¹⁷¹ Creación a partir de un tema que comenzaban actores profesionales, y que luego terminaban, tanto dando las ideas como actuando, los espectadores, como los llama Boal.

¹⁷² Carlos Manzano. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁷³ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

Para cerrar este apartado, se puede concluir que la formación artística en estas EFAC, como se pudo vislumbrar, está atravesada por dos principios claves: la democratización de arte (todos podemos danzar, todos podemos actuar); y el trabajo creativo colectivo y en estrecha relación con el contexto, la comunidad y los intereses propios de los sujetos que integran el colectivo. Desde estos principios esenciales, las EFAC se vuelven espacios, que desde esta óptica particular de ver el arte, se posicionan como instancias siempre en nuevas búsquedas (de ahí, por ejemplo, la exploración de nuevos lenguajes) y propiciadoras de valores importantes para fortalecer las confianzas individuales y las condiciones para “aprender a vivir juntos” (Muiños, 2010).

5.3.2. Formación disciplinar.

En los distintos relatos recopilados de las cuatro EFAC, se evidencia que a lo largo del trabajo en estos espacios artísticos, los participantes, no sólo han desarrollado habilidades artísticas o el aprendizaje de diversos valores, sino que muchos constatan que han podido desarrollar conocimientos en áreas distintas a las artes, que complementan y abren nuevos horizontes en sus trabajos con las EFAC. Alejandro, líder y fundador de Urban Fuego, narra cómo fue aprender a redactar un proyecto, ya estando dentro de la agrupación:

... para poder tener financiamiento tú tenías que generar un proyecto y para eso tenías que saber redactarlo (...) en ese momento estábamos recién empezando (...) yo los redactada como yo lo entendía, pero entonces no lo ganábamos (...) pero me empecé a empapar más (...) me vinculé a una organización (...) trabajé con ellos (...) y me dijeron: “bueno, vamos a hacer el proyecto”. (...) Entonces ellos lo redactaban y yo miraba (...) También cuando habían iniciativas dentro de la localidad, decían: “tú para que ganes un proyecto tienes que participar en una capacitación, de 15 a 20 horas, donde le vamos a enseñar a formularlo”. Y claro ahí yo decía: “listo, yo voy”, y ahí me empezaron a enseñar.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

El espacio de danza urbana no sólo le posibilitó a Alejandro y a otros integrantes, formarse en el baile y las artes, sino también en la parte de gestión, que abarca todo el mundo de la lectoescritura, algo que pareciera muy alejado de un espacio de formación en danza.

Otro aspecto disciplinar interesante de Urban Fuego, es la formación autodidacta que los integrantes más antiguos (Alejandro y Paola) han podido desarrollar en cuanto a la organización y registro sistemático de sus actividades.

*Cada presentación que nosotros realizamos y realizábamos, yo anotaba la fecha, la hora y el lugar (...) Y nosotros, por ejemplo, hacemos una presentación hoy y mañana, en el ensayo, la calificamos. (...) Y también en otro cuaderno tengo registrada la contabilidad, porque aunque nosotros no somos un grupo que esté constituido formalmente, yo hago esa parte como si lo fuéramos.*¹⁷⁵

Por su parte, el taller de teatro de Panguipulli, también distingue el aprendizaje en gestión, como una de las tareas difíciles que han tenido que aprender en su etapa de trabajo autónomo. El trabajo sin la ayuda constante de ningún adulto, la búsqueda de lugares para ensayar y sus ganas de participar en festivales fuera de Panguipulli, los ha obligado a aprender elementos importantes de esta área. Daina, una de las lideresas, relata cómo fue el periodo de postulación al festival de Lautaro, al que asistieron en noviembre del 2016: *“Lo más terrible fue el papeleo para ir: pedir las bases, enviar las fichas técnicas, todo eso. Estábamos colapsados con José. Hemos tenido que aprender de gestión ...”*¹⁷⁶

Por otra parte, los profesores del taller Artes Integradas 4Elementos están permanentemente preocupados del desempeño escolar de los participantes, por ejemplo, han traído amigos complementos¹⁷⁷ para hacer algunas clases de reforzamiento. El que mejoren su rendimiento en el colegio hace que las familias y la comunidad educativa de los integrantes, los validen y les permitan participar de la instancia del taller, pues muchas veces se culpan a espacios como éstos de las bajas calificaciones de los jóvenes. Los talleristas quieren evitar esto y además

¹⁷⁵ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁷⁶ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁷⁷ Forma de referirse a los amigos colaboradores de la productora 4 Elementos, que los apoyan en áreas que puedan nutrir y mejorar su trabajo artístico y creativo.

mostrarles a los estudiantes referentes de jóvenes que, al igual que ellos, viven en condiciones, muchas veces difíciles, y aún así, han logrado tomar decisiones acerca de su futuro personal y profesional, que los hacen felices. Intentan incidir, aunque no sean sus propósitos centrales como espacio de formación artística, en el desempeño escolar y su orientación vocacional:

De hecho, en ellos hubo un cambio de chip, contándoles historias de, por ejemplo la Javi [ex alumna del liceo y del taller] que estaba en las mismas condiciones que ellos y ahora está en la universidad, hace ayudantías con nosotros (...) se transformó como en un referente. A una chica que le gusta maquillarse y maquilla a todos aquí, le pregunté si le gustaría estudiar eso y a ella nunca se le había ocurrido que podía ser una opción, en los liceos técnicos la orientación es inexistente.¹⁷⁸

[Haciendo referencia a sus talleristas] tienen como una visión futura, nos orientan para lo que viene más adelante (...) Eso no pasa con todos los profes, por ejemplo acá en el liceo el profe llega a la sala, hace su clase, pero más allá de eso no pasa. (...) No todos los adultos creen en nosotros.¹⁷⁹

Referente a la orientación vocacional, se vislumbra que las cuatro EFAC suelen ser espacios que propician el desarrollo y reflexión permanente de las perspectivas de futuro de sus participantes. Daina, una de las lideresas del proceso de autogestión de Panguipulli, ha descubierto en el taller su vocación: el teatro. Aunque esta idea, que el teatro se pueda convertir en una opción de trabajo, no ha sido nunca el objetivo del taller, hay algunos integrantes que, por lo descubierto en el espacio, han optado o desean optar, por una carrera artística. En el taller actual, dos de los siete integrantes (Daina incluida) plantean al teatro y la pedagogía, como un proyecto profesional y de los integrantes que ya no están, dos jóvenes optaron por estudiar teatro en la universidad.

¹⁷⁸ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁷⁹ Reflexión grupal. (Socialización, miércoles 23 de noviembre de 2016.) Jóvenes del taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

Con respecto a lo mismo, el menor de los integrantes de Urban Fuego plantea: “...*mi sueño de ser un mecánico y bailarín.*”¹⁸⁰ Claramente esta idea está inspirada en la experiencia en el grupo y en el ejemplo de sus compañeros, que le han demostrado que sí se puede compatibilizar su pasión por la danza y sus ocupaciones laborales (distintas a las artes). Quizás si este joven, estuviera en un grupo donde sus compañeros sólo se dedicaran a la danza, tendría el sueño de sólo ser bailarín, sin pensar en otro oficio, como la mecánica en este caso. Y por otra parte, y sumando reflexiones a estas posibilidades de futuro que abren las EFAC, en el taller de teatro de Luz de Luna, los niños y niñas destacan que las visitas y encuentros que han tenido con talleristas extranjeros (daneses, cubanos y chilenos, amigos del proceso de la compañía profesional de Luz de Luna), han generado en ellos expectativas nuevas para su futuro, como por ejemplo: viajar: “... *Tengo Mejores perspectivas, me veo en otros lugares y conociendo otros países sí se puede*”¹⁸¹

5.3.3. Formación de formadores

Siguiendo con el propósito de analizar todo lo que circunda el aspecto formativo de las experiencias abordadas, es preciso preguntarse ¿cuáles han sido los aportes de trabajar en un espacio como las EFAC para la formación de los formadores (concepto genérico para quienes lideran estos grupos)?

Para comprender el tránsito y los cambios que los formadores han experimentado gracias a su trabajo en estos espacios, es preciso esbozar primero la formación profesional o empírica que ha tenido cada uno de ellos. Comenzando por las EFAC bogotanas, Diana, la profe a cargo del del taller de teatro de Luz de Luna, junto con John (profe colaborador), son ambos egresados de licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Osvaldo (también profe colaborador) es un artista, escenógrafo y técnico en iluminación empírico y no posee estudios formales en pedagogía. Por su parte, Alejandro, líder de Urban Fuego también es un artista formado en escuelas de arte no formales y no

¹⁸⁰ Sebastián (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, jueves 29 de septiembre de 2016). Integrante de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁸¹ Camilo (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Niño participante del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

posee estudios en pedagogía. Aunque hay evidentes diferencias en la formación, entre los guías de estos grupos, se vislumbra una valoración importante de la formación pedagógica empírica, que han experimentado en los años de participación en cada una de las EFAC: cinco años, por parte de los profes del taller de Luz de Luna y diez, por parte del líder de Urban Fuego. Si bien, John y Diana, al tener una formación artística y pedagógica universitaria (pública), tienen unos referentes teóricos y políticos particulares para su trabajo (Fals Borda, Camilo Torres, Paulo Freire), ambos resaltan que el espacio de taller les ha permitido formarse, complementar, tensionar e incluso desaprender algunos elementos adquiridos en su formación formal en la universidad: *“Antes aplicaba ejercicios tal cual como los había aprendido en la universidad, luego fui identificando que finalmente yo no los estoy formando como actores si no que es un espacio donde ellos pueden explorar espacios distintos a los de su cotidianidad”*¹⁸²

Alejandro, líder de Urban Fuego, además de identificarse con el concepto de líder, también se vincula con el rol de artista- educador, pues el trabajo en Urban Fuego lo ha llevado por las sendas de la formación de otros en la danza, siempre de manera empírica, aprendiendo de los errores, innovando en sus prácticas, delegando más funciones entre los integrantes y reflexionando continuamente acerca de su labor.

En las EFAC chilenas, la formación de los líderes o talleristas es diversa. Los guías del espacio del taller de Artes Integradas 4Elementos, tienen una trayectoria formativa más parecida a la de los talleristas de Luz de Luna (Diana y John). Carolina Manzano, es actriz, Carlos Manzano, músico (ambos profesionales, egresados de escuelas artísticas o universidades), y Ricardo Elgueta es trabajador social. Sin embargo, y sobre todo Carolina y Ricardo, los mayores, referencian varios procesos artísticos y culturales comunitarios de la Araucanía, a los que pertenecieron, como espacios formativos importantes para ellos, y en parte responsables de cómo abordan los procesos de formación que lideran en la actualidad. El taller de Artes Integradas del liceo Óscar Moser vino a complementar la formación que han tenido estos tres artistas formadores y Carlos, el menor de los talleristas, lo reconoce como un espacio transformador para él: *“A mí sinceramente esto me llena, desde que conocí*

¹⁸² Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

*a los chicos, cambiaron un poco mi norte. (...) cuando llegué acá a Temuco, hace dos años, me creía un rockstar, quería ser el mejor guitarrista del mundo (...) siento que acá, aprendí otros valores que son más sociales...*¹⁸³ Por otra parte, Ricardo y Carolina, reflexionan que, gracias al taller, han ido desarrollando una metodología propia, que responde a las necesidades del contexto y de los participantes, lo cual se ha vuelto en un sello especial para el colectivo: *“Tengo mayor seguridad y claridad en cuanto a la metodología y sus etapas. Mayor convicción respecto a la formación artística y a la necesidad que existe de mejorar la educación.*¹⁸⁴

Por último, es preciso destacar los procesos formativos que ha tenido la profesora del taller de teatro de Panguipulli (2012- 2014), Fernanda Figueroa, como también los aportes que su trabajo de tres años en el taller le otorgaron a su formación:

*Corría el año 2007, yo era una universitaria de la carrera de Teatro en Santiago de Chile, y estaba pasando por una profunda crisis vocacional. (...) buscando un rumbo llego de voluntaria a dirigir el taller de teatro en INFOCAP, La Universidad del Trabajador¹⁸⁵ (...) Este fue el inicio de una pasión que, hasta ese entonces no conocía: la pedagogía y el teatro se unían de manera indisoluble. Luego de esta instancia, vinieron muchas otras más (...) y el último lugar, del que hice parte, fue el taller de teatro de Panguipulli, donde estuve tres años seguidos, y fue ese espacio el que me hizo buscar nuevos lugares de conocimiento y exploración, para luego retornar. Es por eso que llego a la Maestría en Educación, con énfasis en Educación Comunitaria en la UPN de Colombia.*¹⁸⁶

Aunque los tres años como guía del taller estuvieron llenos de aprendizajes muy significativos para su formación, es el trabajo autónomo, sin ella, que emprendieron los jóvenes del taller en el 2015, lo que más la ha inspirado y enseñado:

¹⁸³ Carlos Manzano. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁸⁴ Carolina Manzano. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁸⁵ Institución educativa jesuita que otorga un año de capacitación integral en algún oficio, a trabajadores y trabajadoras en situación de vulnerabilidad.

¹⁸⁶ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

*La experiencia narrada del grupo de teatro en Panguipulli me invita a creer, a confiar y a no subestimar las capacidades de mis estudiantes. No todo está dicho, no todo está acabado, y mi rol como guía del espacio debiese responder a esto. (...) una vez que vuelva a Chile, si es que retomo el trabajo con el taller de teatro, mi actitud no puede ser igual a los años en que guie el espacio, no puedo desconocer estos dos años de trabajo autónomo, y serán todos los análisis de esta S.E. del taller, los que me darán luces de cómo retomar y de cómo transformar mi práctica.*¹⁸⁷

Por otra parte, Daina, lideresa del taller en su etapa de autogestión, está egresada del liceo hace un año y su formación artística, por el momento, sólo está referida a lo que ha vivido en el taller desde el 2012, con los últimos dos años liderando el proceso autónomo (201- 2016). En sus proyecciones futuras, se ve trabajando y juntando dinero para poder estudiar teatro, para así poder volver a guiar procesos de formación a Panguipulli.

Habiendo transitado por la formación artística y en valores, por la formación disciplinar y por la formación de formadores, se puede ir comprendiendo mejor la idea de Gadamer (1991 y 1993), que apunta a que la formación va más allá de la técnica, de un desarrollo de capacidades o de un perfeccionamiento de destrezas, sino que, tal como se ha podido recabar de los distintos relatos de los actores de las EFAC, la formación apunta a un camino constante y que el tránsito por ella permite nuevos descubrimientos y formas de ver y habitar, tanto a sí mismos, como al mundo:

...la formación es un proceso en constante estado de desarrollo y progresión “(...) el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas”, apunta a algo que está más allá de la habilidad y la destreza (...) “uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma (...)” (Gadamer, 1991, pág. 40) En este sentido, formarse (...) permite ser capaz de ver de otra manera pero cada vez más abarcante... (Ríos Acevedo, 1996, pág. 18)

¹⁸⁷ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

5.3.4. Educación Popular.

En el trabajo de las cuatro EFAC abordadas se pueden percibir influencias de distintas corrientes pedagógicas, distintos horizontes metodológicos y diversos referentes artísticos y políticos. Es difícil poder enmarcar estos procesos en corrientes puristas pues la constante búsqueda y la confluencia de distintos saberes y factores que afectan el espacio formativo, son características esenciales de lo encontrado en estos procesos. Esta idea de collage hace que estas instancias vayan, por ejemplo, más allá de la enseñanza del arte y la mera formación técnica, por lo que los enfoques pedagógicos basados sólo en la educación artística quedarían en deuda. Es por esta percepción entonces, que se postula enmarcar a estas EFAC en clave de la Educación Popular (E.P), desde la premisa de que ésta: “es una teoría en construcción que, por ende, la propia práctica y los cambios de contexto le van imprimiendo nuevos condicionamientos (...) como proceso vivo...” (González, 2004, pág. 102)

Como primer elemento, es esencial poder comprender ¿qué se entiende hoy por “popular”?, cuestión que será fundamental para poder leer a las EFAC dentro de la perspectiva de la E.P. López (2004) sostiene que en la actualidad hay un concepto multclasista de lo popular, y su articulación, sería una de las misiones de la E.P contemporánea. (López, 2004, pág. 42) Lo popular hoy emerge, no solamente de las clases obreras (como en décadas pasadas se sostenía), sino como lo subalterno, que acoge a variados sectores de la población, representando a quienes no están en lugares de dominio.

Bajo esta idea se construye actualmente la E.P, con límites que se van reconfigurando a medida que la sociedad cambia, pero con pilares fundamentales (que se abordan a continuación), que siguen siendo la esencia de este enfoque educativo. En los siguientes párrafos se vislumbra como cada EFAC, en sus contextos particulares, retoma, recrea y reinterpreta, de distintas maneras, diversos planteamientos de la E.P.

Comenzando por rescatar las cercanías del taller de Luz de Luna con la E.P, es preciso mencionar que los talleristas de este espacio, debido a su formación (popular y universitaria) y su trayectoria artística y política, parecen hacer de manera constante el ejercicio de adoptar, tensionar y conflictuar, principios de la Educación Popular en su trabajo con el taller de teatro. Demuestran tener varios vínculos con este enfoque educativo, del que son hijos (aludiendo a que han sido parte, desde su adolescencia, de procesos de E.P), sin embargo

también evidencian, en su discurso y práctica, muchas tensiones con la tradición de la E. P. Uno de los conflictos que resaltan es la excesiva discursividad en la cayeron muchos de estos espacios:

Que uno no lo hablé constantemente, no quiere decir que no haya una referencia, porque si bien antes [Haciendo referencia a procesos más tradicionales de la E.P] era mucho más importante aclarar la posición teórica que se tenía para abordar un espacio formativo, creo que caía en meros formalismos.¹⁸⁸

... Y pues que, en últimas, se estaba olvidando del terreno práctico.¹⁸⁹

Parece interesante esta preocupación por buscar un equilibrio entre la discursividad o teoría y la práctica. Tal idea podría posicionarse como uno de los planteamientos importantes de las nuevas generaciones de educadores populares.

Por otra parte, es necesario profundizar en los principios esenciales de la Educación Popular, que se pudieron percibir como importantes en el trabajo de las EFAC. El primero es la importancia del contexto, como punto de partida y como escenario de aprendizaje y de transformación: “Lo cotidiano, lo concreto, la vida real, el contexto (...) Es punto de partida y punto de llegada” (Sáenz Argüello, 2003, pág. 124) Los contextos complejos de los que hacen parte las cuatro EFAC suelen ser alicientes para impulsar este tipo de espacios:

A mi modo de ver no hemos tenido problemas de estigmatización en el barrio por la danza que hacemos (...) porque ellos se ponen contentos que nosotros nos estemos juntando por una buena causa, por el arte, porque gracias al grupo hay menos pelados en las esquinas pues les ha gustado el baile y se han integrado, no sólo a este grupo, sino a otros grupos de break dance (...) Cuando se hacen eventos los padres dicen: “vea, mi hijo está bailando, por lo menos no lo veo en una esquina, no lo veo en el parque fumando.”¹⁹⁰

¹⁸⁸ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁸⁹ John Valero. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁹⁰ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

De los antecedentes investigativos se pudieron desprender muchos ejemplos que, tal como lo relata Alejandro, líder de Urban Fuego, y al igual que lo hacen las otras EFAC abordadas, surgieron como forma de dar respuesta a contextos difíciles. Bidegain (2011), quien trabaja en su investigación los orígenes del teatro comunitario en Argentina, plantea que éste tiene que ver con épocas de crisis políticas y crisis de los valores identitarios y solidarios del pueblo. Martín (1996) desentraña la experiencia del artista visual Tim Rollins en los talleres de arte realizados en el barrio del Bronx, EE.UU, un espacio que enfrenta un contexto de violencia, discriminación y segregación de la población negra e inmigrantes. Otras experiencias encontradas, que surgieron como alternativa al contexto fueron: los colectivos teatrales “Espantapájaros” de Medellín, que surgió en respuesta a la ruptura del tejido social por la violencia en la ciudad (Gómez, 2009); el “Teatro popular de Sansinena”, surgidos en el deseo de reivindicar la vida rural de su pueblo (Fernández C. , 2012); las clases de educación de artes plásticas en la escuela para jóvenes y adultos en Cuiabá, Brasil, que se originó para activar un espacio donde estos estudiantes, marginados escolar y socialmente por mucho tiempo, retomaran la confianza y amor propio (Araújo & Oliveira , 2015); los talleres de danza en España, que crearon un espacio de integración cultural (Mundet, Beltrán , & Moreno, 2015); y los talleres de teatro en Irlanda del norte, que nacieron como un espacio de reconciliación entre católicos y protestantes (Sharon, 2012). Éstas son algunas de las múltiples experiencias encontradas como antecedentes investigativos de este trabajo, y que son exponentes del origen contextual que tienen muchos procesos cercanos a las EFAC.

Por otra parte, otro principio fundamental de la E.P, y que salieron a relucir en distintos relatos, es el de la construcción de relaciones más solidarias y colectivas. Este principio busca subsanar las rupturas de los lazos de solidaridad en las sociedades contemporáneas, provocadas por los múltiples factores ya esbozados anteriormente. Diana, de Luz de Luna, reflexiona acerca de este principio solidario dentro del grupo:

La solidaridad, que es tan difícil en una sociedad que está acostumbrada al mercado, a veces uno confunde la solidaridad con la caridad (...) pero cuando yo veo que los papás de los niños manifiestan, que si alguna vez llegase a pasar algo con esta casa

[haciendo referencia a la sede de Luz de Luna en el barrio Girardot] *nosotros contamos con ellos, eso para mí ya es solidaridad...*¹⁹¹

Daina, una de las lideresas del taller de teatro Panguipulli, también retoma este principio como uno de los planteamientos que más se acerca a lo que como grupo han ido trabajando: “... *el teatro ayuda a que surjan relaciones más solidarias y colectivas porque no se puede hacer teatro solo. Uno al final siempre está necesitando del otro, uno solo no puede hacer nada.*”¹⁹² Como un ejemplo de cómo se trabaja la solidaridad, alejada de los discursos, sino impresa en las prácticas cotidianas del grupo, Daina, relata parte del trabajo de ensayo de la obra montada el 2016. En tal narración es clarísimo cómo ese principio solidario se hace carne y cómo el colectivo se aleja del ego individualista, que muchas veces, surge en el teatro:

*Al final veíamos qué escena nos costaba más, por ejemplo en la que estaba Joaquín con los chicos. Le costaba porque tenía que enojarse y cuando se enojaba se le trababa la lengua. Entonces le dábamos pasadas y pasadas hasta que salía. Nos costó un montón, tuvimos que ayudarle mucho. Pero la sacamos adelante.*¹⁹³

Tal como se esboza en este último relato, en este principio analizado, no sólo se abordan los lazos solidarios sino que también subyace la idea que tienen estas EFAC de alejarse de la noción del arte como un espacio de desarrollo individual y abordarlo como un proceso colectivo. Esto parece ser un pequeño grano de arena en lo que Muiños (2010), en su artículo relativo a las orquestas sinfónicas juveniles en Venezuela, postula: “En este mundo contemporáneo, con profundos desequilibrios, es necesario, como afirma Nancy, ‘pensar sin sosiego’ (Nancy, 2003:11), sin descanso y sin demora en estrategias posibles para (...) fortalecer los lazos para ‘vivir juntos’.” (pág. 2) Carlos, tallerista del espacio de Artes Integradas 4Elementos, también reflexiona al respecto: “*lo que pasa muchas veces con el arte es que nosotros nos hundimos en nosotros mismos, pero los chicos han encontrado esta*

¹⁹¹ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁹² Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁹³ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

conciencia colectiva, de estar pendiente del otro (...) en este caso el arte no es una competencia, es una forma de vida.”¹⁹⁴

Por otra parte, la E.P, al ser una corriente basada en la lectura, siempre atenta, del contexto y sus cambios, ha ido incorporando temáticas que, en sus décadas pasadas no trabajaba. A partir de los nuevos planteamientos de qué es lo popular (revisado anteriormente), surgen también nuevas problemáticas, que la E.P debe acoger. El Colectivo Colombiano (2004) postula que: “... lo popular está constituido por muchas poblaciones, que se constituyen en torno a nuevas demandas (...) y discursos, como las mujeres, los jóvenes, etnias, minorías sexuales, desplazados”. (pág. 36)

Diana, la profe guía del taller de teatro de Luz de Luna, reflexiona acerca de una temática, surgida desde las luchas femeninas y que es acogida en el espacio formativo que lidera: la equidad de género (abarcado desde el trabajo simétrico entre mujeres y hombres; en el cuidado por el otro y otra, sin golpes; y en el refuerzo de que las niñas pueden tener distintas opciones para sus vidas, al igual que los niños). En voz de esta tallerista, los jóvenes del espacio, han podido experimentar estas ideas, aunque sin ausencia de conflictos:

... siempre he tratado de trabajar desde el taller que los niños aprendan a trabajar con las niñas, que las niñas asuman que ellas también pueden hacer lo que hacen los niños, que ellas no están en esta sociedad sólo para ser mamás o para ser esposas o compañeras, sino que ellas mismas pueden pensar en un futuro (...) que ellos y ellas puedan entender que, en efecto, sus roles no están establecidos. (...) “si vas a pegarle a tu hermana entonces no vuelvas aquí, tienes que respetarla, al igual que ella a ti” (...) este niño antes era muy agresivo con su hermana pero ahora mucho menos (...) En ese detalle yo digo: “Ah, ya logramos algo” ¹⁹⁵

Otro principio emergente en las EFAC, y desprendido sobre todo desde las luchas indígenas, es el de la identidad y territorio, referido principalmente en el trabajo del taller de Artes Integradas 4Elementos. Mejía & Awad (2003) plantean que una de las tantas tareas de la E.P

¹⁹⁴ Carlos Manzano. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁹⁵ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016).Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

contemporánea, es la del enfrentar la desterritorialización que vive la población: “El mundo de hoy asiste a un vertiginoso desarraigo de lo físico, a un desplazamiento de la raigambre cultural y a un debilitamiento de la afiliación al hogar...” (pág. 62) La revalorización de lo rural y de la identidad mapuche, tanto para trabajarla con los participantes miembros de estas comunidades indígenas, como para los mestizos, parece ser muy importante en el trabajo de este taller chileno, alejándose de discursos tradicionales urbanocentristas, que abundan en la escuela: “...cuando llegan acá empiezan a descubrir dinámicas como de conocernos a nosotros mismos, la identidad, el territorio, la búsqueda.”¹⁹⁶ Así se aborda, desde los procesos artísticos creativos, este principio de identidad y territorio, trabajando desde la diversidad de orígenes que se tiene en el grupo, y poniendo especial atención al lugar físico (con todas sus implicancias) donde se encuentran: Padre Las Casas.

Otro principio importante de la E.P, y que ha seguido vigente durante su trayectoria, es la horizontalidad en el trabajo y la exploración de relaciones de poder alternativas, “... ya que todo acto educativo en sí mismo es reconstructor y organizador de poder.” (Mejía & Awad, 2003, pág. 89) En las conversaciones con los líderes y talleristas de las EFAC, se indagó en el cómo abordan este principio en los distintos espacios. Pero antes de conocer algunas de sus reflexiones, es preciso hacer la salvedad que en las distintas EFAC la relación con el poder y la autoridad se experimentan de manera diferente. En el caso de los espacios bogotanos, en el taller de teatro de Luz de Luna hay una profesora adulta a cargo, con participantes menores de edad, distinto al grupo de danza Urban Fuego, que son similares en edad y que el líder, tiene ese reconocimiento por su trayectoria y por ser el fundador de la agrupación. Y en las EFAC chilenas, por un lado se encuentra el taller de teatro, donde en un principio hubo una profesora, por tres años consecutivos, guiando el taller con jóvenes menores de edad, pero hace dos años el espacio se desarrolla sin un adulto a cargo, ni un líder designado; y por otra parte se encuentra el taller de Artes Integradas 4Elementos, el cual mantiene una estructura más tradicional de taller (como lo es el de Luz de Luna y como lo fue el de Panguipulli en sus inicios). Sin embargo, y cualquiera sea la estructura de taller que estas EFAC tienen, en todas las experiencias, sus líderes o profes, revelan que buscan romper con la manera tradicional de educar o compartir el conocimiento (en este caso artístico),

¹⁹⁶ Ricardo Elgueta. (Entrevista colectiva, martes 15 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

acudiendo a distintas acciones para lograrlo. Aunque ellos mismos declaren que es muy difícil no caer en relaciones autoritarias:

He tratado de no generar esas estructuras piramidales en que “Yo soy la profesora y aquí se hace lo que yo diga”, sino más bien tratar de construir relaciones más horizontales (...) Pero es muy complicado (...) Yo creo que varias veces me aparece esa idea fea y monstruosa del grito, de usar palabras feas, de reacciones corporales, de tender a anular (...) Esa ha sido una pelea constante conmigo misma (...) y también entender que aunque yo tenga unos conocimientos más puntales frente al arte que estoy tratando de compartirles, eso no significa que ellos no tengan también unos conocimientos que me puedan compartir¹⁹⁷

Complementando lo que dice Diana, Tchimino (2004) plantea que en el principio de “horizontalidad: ‘el educador no está investido de una autoridad o superioridad frente a los educandos’ ” (pág. 74) Tal idea parece ser perseguida por las EFAC, aunque no exenta de contradicciones y conflictos. Los participantes de 4Elementos, por su parte, también reflexionan acerca de la búsqueda por la ruptura de la autoridad tradicional del profesor, tan común aún en las escuelas:

Compañerismo: porque sentimos que los profes están ahí para nosotros y nos apoyan en todo; Interés: ellos siempre están pendientes si a nosotros nos pasa algo, o si uno está mal; Esperanza: porque los profes ven más allá de lo que podamos ser ahora (...) No todos los adultos creen en nosotros ...¹⁹⁸

La figura del profesor que aquí se dibuja se aleja del docente autoritario, que impone sus conocimientos por sobre otros por medio de la arbitrariedad y la fuerza.

Por otra parte, Daina, integrante del taller de teatro de Panguipulli, también plantea cómo el grupo, sobre todo en estos últimos dos años de autonomía, ha podido desarrollar el principio de horizontalidad. Ella narra la forma de trabajo que han ido encontrando en el camino, donde se ve claramente, un esfuerzo por generar un trabajo horizontal y solidario:

¹⁹⁷ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

¹⁹⁸ Reflexión grupal. (Socialización, miércoles 23 de noviembre de 2016.) Jóvenes del taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

*Primero repartimos personajes, cada uno eligió el que quería. (...) La mayoría de las veces los que no estábamos actuando nos poníamos como público y hacíamos acotaciones, le dábamos instrucciones y sugerencias a los que estaban actuando: “Para, de nuevo porque te trabaste”; “Te faltó esto; muévete un poco más; estás hablando muy bajo”; Y así nos íbamos turnando.*¹⁹⁹

Continuando en este análisis de los principios claves de la E.P, encontrados en las EFAC, es preciso destacar el de la autonomía, trabajado ampliamente por uno de los exponentes más importantes de este enfoque, Paulo Freire (2008). En el taller de teatro de Luz de Luna, este principio se ha visto encarnado de manera profunda en muchas de las acciones agenciadas por los niños y niñas del espacio. Diana reflexiona sobre la autonomía que han tenido los participantes para realizar, por ejemplo, la obra Mi Barrio (sin la ayuda de ningún adulto) o para gestionar el taller de música que le pidieron a John realizar, por interés propio de los y las jóvenes: *“Yo no lo planifiqué, yo no di la idea, se sindicalizaron para hacerme un taller de música.”*²⁰⁰ *“Han tenido también como mucha autonomía en ese sentido y no han estado a la espera de que yo les diga, vamos a hacer tal cosa, vamos a hacer esto.”*²⁰¹ Los jóvenes de este taller han visto acogido en este espacio formativo, su espíritu curioso y propositivo, lo que ha generado una propagación de ideas nuevas. Como postula Freire (2008):

El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud (...) transgrede los principios fundamentales éticos de nuestra existencia. (Freire, 2008, pág. 59)

Si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora es la que dificulta o inhibe la curiosidad del educando y, en consecuencia, la del educador. (Freire, 2008, pág. 82)

Con respecto al mismo principio de la autonomía, es preciso destacar las reflexiones surgidas del taller de teatro de Panguipulli, referente a su proceso de autogestión:

¹⁹⁹ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

²⁰⁰ John Valero. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

²⁰¹ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

*Fue difícil tomar la decisión, más que tomar la decisión en sí fue el proceso lo más difícil, porque era la primera vez que lo hacíamos y nadie sabía mucho de cómo tenía que funcionar.*²⁰²

*... habiendo un profe tenemos la seguridad de que van a resultar las cosas, pero sin él corremos el riesgo de que no resulte.*²⁰³

Las experiencias como las de este taller chileno y el de Luz de Luna, muestran pequeñas y grandes acciones, de que la autonomía, aunque es difícil de agenciar, sí es posible, siempre que unos y otros, en el acto, en doble vía, de enseñar y aprender, confíen.

Como último aspecto importante, es preciso rescatar algunos de los planteamientos que los guías de las EFAC hicieron en torno a un principio fundamental, y a la vez controversial, en la Educación Popular: la intencionalidad política. “Existen asuntos que a los educadores populares nos preocupan: ¿Cómo impulsar procesos de participación política, en un contexto de total desprestigio por lo ‘político’, donde la institucionalidad democrática está en crisis?” (Arce, 2004, pág. 87) Tal como lo revela Arce (2004), en las entrevistas con los líderes y talleristas de las cuatro experiencias, hubo distintas posturas, tensiones y vínculos con el concepto. Alejandro, el líder de Urban Fuego, por ejemplo, relacionó lo político con lo partidista, y producto del descrédito de la institucionalidad democrática (Arce, 2004), le adjudicó connotaciones no tan positivas.

Fernanda Figueroa, la profesora del taller de Panguipulli desde el 2012 al 2014, por su parte, reflexionó lo siguiente acerca de lo político en el taller:

Hay ciertos procesos formativos artísticos en Panguipulli que, de manera consciente o no, ven al otro como un sujeto vacío. Se escucha mucho de espacios formativos artísticos basados en el asistencialismo (...) Yo me quería distanciar de eso (...) Esa fue una decisión política, pues me hizo alejarme de ciertas organizaciones o personas que mantenían estas posturas. Cuando comienzo el taller, debía poder propiciar un encuentro entre los participantes y yo, yo que era una foránea, de la capital, con

²⁰² Joaquín. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Joven actor del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

²⁰³ Daina Suazo. (Taller de reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, domingo 20 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

todos los imaginarios negativos que eso tenía (construidos en base a la experiencia lamentablemente). El camino fue entrar con humildad, trabajar a más no poder, codo a codo con ellos, de acuerdo a sus intereses y no a los míos. Pero hasta hoy no ha sido fácil. No es sencillo alejarse de organizaciones que poseen visiones asistencialistas, pero que poseen los recursos. No es fácil alejarme de mi propia formación, llena de discursos de que la ruralidad o las regiones son sinónimo de atraso, o de ignorancia. No ha sido fácil alejarme de mis gustos estéticos, reconocidos como los “válidos” en algunos círculos artísticos a los que he pertenecido. El trabajo autónomo de dos años de estos jóvenes, ha sido una de las experiencias, que sin estar allí, más me ha enseñado. El taller no depende de mí, no depende de una organización que quiera o no abrir un taller artístico porque se le dio la gana. El taller depende de ellos, y eso es profundamente político, sin que ellos digan que lo es...²⁰⁴

Por otra parte, los profes del taller de teatro de Luz de Luna, reconocen claramente la intencionalidad política en el hecho de abrir y de hacer sobrevivir un espacio formativo como el taller de teatro, en un barrio con las condiciones de Girardot y con unas circunstancias económicas muy precarias de Luz de Luna.

Nosotros sabemos que estar acá es un acto político (...) estamos en el momento de que lo hacemos acá, pequeño, es nuestro mayor aporte. No pretendemos ya cambiar el barrio y enfrentarnos al microtráfico si no tenemos armas, porque ellos van a venir a enfrentarnos con armas. Es saber desde qué terreno podemos dar nosotros la pelea, y pues la única forma es haciendo teatro.²⁰⁵

La E.P contemporánea ha reflexionado críticamente acerca de cómo se ha abordado históricamente la intencionalidad política en los procesos educativos populares, planteando que: “El trabajo educativo- político no consiste en hacer una educación bancaria de izquierda, sino hacer que la gente pueda pensar y actuar con autenticidad y no estar simplemente dirigida por otros, por muy buenos que éstos sean.” (Kane, 2004, pág. 65); aludiendo al

²⁰⁴ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

²⁰⁵ John Valero. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

concepto de “educación bancaria” que Freire (2008) describe como una educación que ve al educando como un depositario del conocimiento, sin tener en cuenta el universo de conocimientos y experiencias que éste posee y la cual “... deforma la creatividad necesaria del educando y el educador...” (Freire, 2008, pág. 27). Los profes del taller de teatro de Luz de Luna tienen muy clara esta idea, y si bien reconocen estar profundamente atravesados por muchos planteamientos de la E.P, se distancian de esta “educación bancaria de izquierda” e intentan ser más perceptivos a la realidad, inquietudes y motivaciones particulares de sus participantes: *“la idea no es que ellos se vuelvan una réplica, o sean calcados a nuestro molde. (...) aunque en mi época de estudiante estuve muy vinculada con procesos de formación política (...) no puedo pretender que los niños también lo vivan de la misma manera en que yo lo viví.”*²⁰⁶. La idea perseguida es no “concientizar”, sino construir los espacios necesarios para que esas conciencias se descubran y se activen de forma autónoma. Como enfatizan Mejía & Awad (2003) el educador popular no debe “salvar” ni “concientizar” a nadie, pues esta acción implica que alguien externo “cambie” al otro. Por el contrario, desde la E.P se busca que cada quien sea gestor de su vida, que cada sujeto se “salve” a sí mismo, pues se reconoce como ser social y se empodera.

Aunque existen tensiones con la E.P tradicional y se reconoce que el contexto se ha transformado, los guías del taller de teatro de Luz de Luna plantean que, aún siguen siendo pertinentes (adhiriendo a sus principios más centrales) estos procesos de Educación Popular o de Teatro Popular, en barrios como el de Girardot, representativo de muchos barrios colombianos y latinoamericanos: “... el paradigma del bien común, la justicia, la equidad, la libertad y la solidaridad aún está vigente, no por haberlo logrado, sino porque pese a la democratización y modernización de nuestros países, todavía sigue siendo una utopía...” (Fiallos, 2004, pág. 25)

Varios artistas reconocidos no reconocen este tipo de prácticas [haciendo referencia a la E.P o al teatro popular] dicen: “Eso es un teatro de los 80”; “eso ya está obsoleto (...) eso ya pasó de moda” Porque es un poco desde la idea de: “a ver... la situación del país no es la misma” [haciendo alusión a que las condiciones económicas de

²⁰⁶ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

Colombia han mejorado]. *Pero ellos lo hablan también desde sus ojos, desde sus experiencias. Tal vez nunca han vivido en un espacio como éste [el barrio Girardot] y su entorno social sí tiene una tranquilidad y tiene un nivel (...) Aquí eso “obsoleto” sí es pertinente.*²⁰⁷

Experiencias como las EFAC hacen pensar, tal como lo referencian Fiallos (2004) y la tallerista de Luz de Luna, que la E.P, con sus respectivas refundaciones, aún sigue siendo pertinente, que los procesos comunitarios aún siguen siendo necesarios, y que la activación de más organizaciones vecinales, juveniles y otras, sigue siendo urgente.

Este extenso apartado de *formación* abre múltiples comprensiones interesantes sobre los aportes que las EFAC hacen a “la formación de los participantes y formadores”, como lo enuncia el objetivo que guio esta parte de la investigación. Aunque se decidió hacer una división de esta categoría para el análisis, los distintos subtemas abordados (formación artística y en valores; formación disciplinar; formación de formadores; y Educación Popular), se fueron vinculando permanentemente entre sí. La formación artística, por ejemplo, desde las prácticas y concepciones particulares que subyacen en las EFAC (con cercanías a los planteamientos de Bang & Wajnerman, (2010) y Boal (2001 y 2004)), tienden a desarrollar, en talleristas y participantes, diversos valores, que por sobre todo, tienden a construir lazos más colectivos y solidarios. Según lo advertido, estos espacios superan con creces la mera formación artística, llegando a hacer importantes aportes en la formación en valores, como ya se mencionó; en la formación disciplinar, pues son instancias que, al estar constantemente en nuevas búsquedas de subsistencia y de recursos creativos y técnicos para sus montajes, requieren también de nuevas capacidades en sus participantes; y en la formación de formadores, puesto que para los profes o líderes de estas EFAC, estos espacios, por todas las complejidades advertidas que viven, han sido y siguen siendo una escuela trascendental para sus trayectorias profesionales. Y es por esta misma complejidad que encierra lo formativo en las EFAC, que el enfoque de la Educación Popular se vuelve pertinente para leer a estos espacios. Como se mencionó, iniciando la subcategoría de la E.P, las experiencias abordadas, no se podrían comprender desde corrientes puristas, puesto que mezclan, integran y

²⁰⁷ Diana Morales. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

reinterpretan, constantemente, enfoques metodológicos y referentes políticos, artísticos y pedagógicos. Este collage logra encontrar un marco interesante en la E.P, propiciando el reconocimiento de: los propósitos comunitarios y sociales que estos espacios persiguen; las búsquedas por nuevas formas de autoridad y trabajo; los ideales de sociedad que tienen; las concepciones que tienen del arte y la pedagogía; las búsquedas por generar autonomía en sus procesos; y las intenciones políticas que hay tras sus prácticas. Esta red compleja de elementos es lo que vuelve tremendamente interesante, no sólo el aspecto formativo en estos espacios, que como recalca Gadamer (1991 y 1993) se comprende como un camino infinito, reconociendo a los sujetos, siempre, como incompletos e inacabados, sino que vuelve profundamente interesante a las EFAC mismas, puesto que los temas, lejos de agotarse, se abren, se interpelan unos con otros y generan más interrogantes.

Conclusiones

Concluir no es fácil cuando el trabajo realizado no zanja discusiones y no da respuestas absolutas, sino que, por el contrario, abre muchas preguntas más. Sin embargo, sí se pueden compartir muchas reflexiones, que pueden ser caminos para responder a los objetivos planteados y para poder comprender, de una manera más integrada, cómo se propician y se experimentan en las EFAC la idea de recuperación de la experiencia; las construcciones identitarias individuales, colectivas y comunitarias; y los procesos de formación.

- *Analizar los aportes de las EFAC a la formación de sus participantes y formadores.*

Como primera conclusión se puede plantear que las EFAC que participaron de esta S.E., representativas de muchos procesos artísticos que están ocurriendo en los barrios bogotanos y chilenos, son espacios que se caracterizan por tener una visión particular de la formación artística, en éstas habita: el principio democratizador del arte (todos podemos hacer teatro, todos podemos danzar) abordado por Boal (2001); y la idea del arte como un proceso de trabajo colectivo, alejados de la noción de un desarrollo meramente individual, planteado por Bang & Wajnerman (2010). Ambas premisas, esenciales en las cuatro EFAC, posibilitan unas condiciones especiales para el desarrollo de los distintos elementos que se analizaron en la investigación y que rebosan “los límites supuestos de la formación artística”.

- *Analizar los aportes de las EFAC a la construcción de identidades individuales y colectivas; y analizar los aportes de las EFAC al tejido social de la comunidad que conforman.*

Una de las constataciones más claras e interesantes es que las EFAC son espacios que propician aprendizajes importantes en la tarea de “aprender a vivir juntos” (Muiños, 2010). Esta es una de las conclusiones más nítidas pues, en muchas vías, estos procesos artísticos, por su visión particular del arte ya descrita, posibilitan desde la danza, el teatro y la música, la idea de hacer comunidad. “...el teatro ayuda a que surjan relaciones más solidarias y colectivas porque no se puede hacer teatro solo. Uno al final siempre está necesitando del otro.”²⁰⁸Por

²⁰⁸ Daina Suazo (Entrevista individual, sábado 19 de noviembre de 2016.) Lideresa del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

una parte, se perciben procesos de identidad colectiva (Torres A. , 2006), desarrollados dentro de cada EFAC. Éstas poseen un imaginario común de las características que las definen como grupo y que las hacen distintas a otras, construídas, principalmente, a partir de sus maneras particulares de trabajar y sus experiencias comunes, tanto las positivas, como las negativas. Es más, se percibe que los momentos difíciles han ido imprimiendo a los grupos cierto motivo de orgullo y unión. Por ejemplo, algunos de los conceptos que surgieron para definirse como colectivo fueron: orgullo y autosuperación (por parte del taller de Panguipulli); luchadores (por el lado de Urban Fuego); empeño y esfuerzo (referidos por el taller de teatro de Luz de Luna); y apoyo (en el caso del taller de Artes Integradas 4Elementos); todos valores o ideas que hablan de momentos difíciles superados, de cohesión y cariño grupal.

Reforzando esta noción de que las EFAC fortalecen los lazos colectivos, y ampliando los límites de esta comunidad pequeña que representan estos espacios, se puede concluir que éstas se yerguen como instancias donde el contexto permea sin mayores restricciones: precarias condiciones de vida de los barrios populares de una ciudad capital como Bogotá, con variadas problemáticas sociales, por un lado; y por el otro, un ritmo de vida más calmado en pueblos pequeños y con mucha población rural, como lo son Panguipulli y Padre Las Casas, pero que se ven desprovistos, muchas veces, de una preocupación estatal (de todo tipo), por ser Chile un país profundamente centralizado. Como se vislumbra, ambos contextos presentan diferencias importantes, sin embargo también comparten, una condición especial relevante: el ser “periferia”, con todas las problemáticas que esto conlleva (los barrios del centro oriente de Bogotá, como periferia urbana y los pueblos del sur de Chile como periferia en esta relación asimétrica de región- capital). Esta condición hace que ambos territorios tengan desafíos importantes, los cuales enfrentan las EFAC en su trabajo artístico

Este principio importante de la E.P: “Lo cotidiano, lo concreto, la vida real, el contexto (...) Es punto de partida y punto de llegada.” (Sáenz Argüello, 2003, pág. 124), es encarnado en profundidad por las EFAC. Éste se acoge, se integra y permea, de distintas maneras: como estímulo para sus creaciones, pues muchas de las problemáticas que incorporan, tanto en las sesiones de taller como en los montajes, son surgidas de lo que se experimenta en el contexto particular de cada experiencia, como lo son, por ejemplo, la preocupación por la identidad y el territorio, en el sur de Chile, o la necesidad de paz en los barrios bogotanos, de entre otros

muchos temas locales que se abordan; como herencia histórica y social, puesto que las condiciones del presente de estos espacios, tanto las positivas (como los vínculos con organizaciones barriales con vasta trayectoria en Bogotá) como las más desafiantes y obstaculizadoras (como las heridas en el tejido social, que los contextos de las cuatro EFAC abordadas tienen a su haber), son producto de la historia de cada uno de los territorios donde estos espacios trabajan; y por último el contexto también permea las motivaciones de existencia de las EFAC, “hacerle frente” y “ser una alternativa a éste”, se posicionan como motivos recurrentes para originar y mantener vivos, espacios como éstos: “... *porque gracias al grupo hay menos pelados en las esquinas pues les ha gustado el baile y se han integrado, no sólo a este grupo, sino a otros grupos de break dance (...).*”²⁰⁹

Esta comunidad más pequeña (la EFAC), también desarrolla procesos identitarios con una comunidad más amplia, de la cual son parte: la institución educativa, el barrio, el pueblo. Este proceso de *identidad social* aporta elementos importantes al *tejido social* (Torres, 2007) con: la constante incorporación de la comunidad (vecinos, familias, escuela) a la logística, producción y muestra de sus trabajos; y la ayuda permanente en las distintas actividades de subsistencia del grupo (iniciativas para juntar fondos o la prestación de lugares de ensayo, utilería, etc); como acciones comunes agenciadas en estos espacios. Las cuatro EFAC son conscientes de que el trabajo artístico necesita siempre de los demás y de colaboraciones externas para poder existir.

Sin embargo, y aunque existe todo este enraizamiento tan profundo con el contexto y la comunidad, y pese a que estos espacios presentan evidencias importantes que los posiciona como entes aportadores en la construcción de relaciones más solidarias, más respetuosas y pacíficas, se puede concluir que las políticas públicas parecen no ser perceptivas ni acogedoras a ese tipo de experiencias. En Bogotá, si bien los documentos de las políticas artísticas y culturales, en el papel, dan una importante cabida a procesos de tipo comunitario, la realidad para las EFAC capitalinas es difícil en términos económicos. Muchas veces no cuentan con apoyo de recursos públicos, y si llegan a tenerlos, deben pasar por una cruda

²⁰⁹ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

competencia con otras experiencias similares. Por otra parte, en el contexto del sur de Chile, y por lo que revelaron sus dos EFAC abordadas, se puede sostener que, al ser ambas experiencias, espacios que surgen desde instituciones educativas (distinto a las condiciones netamente comunitarias de las EFAC bogotanas), éstas parecen tener más recursos públicos para su supervivencia, gracias al creciente fomento que han tenido las políticas en el ámbito de la Educación Artística. Sin embargo, si estas experiencias quieren emprender un trabajo más autónomo, como lo ha hecho el taller de teatro de Panguipulli, las posibilidades, inmediatamente, se reducen. En Chile, no hay políticas culturales y artísticas que tiendan a dar espacios específicos a procesos comunitarios, lo cual hace que las posibilidades de subsistencia para este tipo de instancias sean muy pocas. Sin embargo, en ambos contextos, se pudo constatar que, aunque las dificultades económicas sean muy obstaculizadoras, las EFAC han encontrado maneras solidarias de subsistir, haciéndole frente al abandono del Estado. Las actividades solidarias autogestionadas como: colectas; funciones callejeras o con aporte voluntario; y venta de comida pro fondos; son acciones recurrentes en las EFAC, y siempre apoyadas por la comunidad y organizaciones locales. Y por otra parte, los procesos de asociatividad (Torres, 2007) también se vuelven cruciales para que estos espacios puedan sobrevivir y permanecer activos. La colaboración y el trueque artístico permanente entre experiencias comunitarias de este tipo, hacen que estos colectivos se mantengan vivos y en permanente formación, surgiendo así nuevas formas de abordar la labor artística e incluso nuevas formas de economía, centradas en la solidaridad: “... *nosotros trabajamos con muchos grupos de la localidad en redes (...). Pero es todo como en un trueque, es algo muy chévere, no hay nunca nadie que te cobre por eso.*”²¹⁰

- *Analizar los aportes de las EFAC a la recuperación de la experiencia.*

Otra conclusión importante de destacar es que las EFAC abordadas se posicionan como un espacio importante para enfrentar la crisis de la experiencia que, tal como lo reconocen Agamben (2007) y Larrosa (2009), es una de las problemáticas de la vida contemporánea. Estas instancias artísticas formativas, en sus distintos contextos, poseen una condición

²¹⁰ Alejandro Rivera. (Entrevista individual, lunes 10 de octubre de 2016.). Líder de Urban Fuego. (F. Figueroa, Entrevistador)

común, que va en pro de recuperar terrenos para la experiencia: todas las EFAC operan a partir de la participación voluntaria de sus integrantes, lo cual habla de niños y jóvenes que, valga la redundancia, voluntariamente, buscan ser parte de una experiencia artística, sorteando todos los obstáculos que puede tener la cotidianidad actual (poco tiempo libre, grandes traslados en las urbes desde sus distintos trabajos, bajo interés de las familias por apoyar instancias de este tipo, entre otras muchas dificultades). Los sujetos inmersos en estos espacios están dispuestos y ex/puestos (Larrosa, 2009) a experimentar. Tal condición, entre tantas ocupaciones habitadas por obligación y sin un interés personal genuino, es una característica importante y diferenciadora. Y aunque todas las EFAC han debido lidiar, en alguna de sus etapas, con el problema de la poca constancia de sus integrantes, esta condición de voluntariedad, aunque les presenta desafíos importantes, también les otorga rasgos que benefician la participación comprometida y apasionada de quienes logran apreciar el valor de habitar un lugar sin estar obligados a hacerlo. En las EFAC hay integrantes que llevan entre tres y diez años de participación ininterrumpida, lo cual comprueba que la obligatoriedad no es la única alternativa para propiciar asistencia y constancia.

- *Analizar los aportes de las EFAC a la construcción de **identidades individuales** y **colectivas**.*

Con respecto a esta última idea planteada, se puede concluir, a partir de los relatos y análisis de estos casos de participantes con vasta trayectoria en las agrupaciones, pero también de los que llevan menos tiempo, que las EFAC son espacios que acompañan y propician procesos identitarios no sólo colectivos, como ya se mencionaron, sino también individuales en sus integrantes. Primero, porque muchos niños y jóvenes han vivido en éstas, a lo largo de los años, profundos cambios personales (ya sean físicos, emocionales, e incluso en sus responsabilidades), haciendo que las EFAC sean un ente testigo, que a la vez que observa, también acoge esas transformaciones, amparando en sus procesos creativos las nuevas problemáticas que van rondando a las y los jóvenes, y siendo perceptivas a cómo ir adaptándose a estos nuevos niños y niñas, a estos nuevos adolescentes, a estos nuevos jóvenes. Un ejemplo de esta capacidad de adaptación de las EFAC, son los distintos cambios que ha tenido Urban Fuego, en los estilos de música que trabajan (cambios del pop a los ritmos urbanos), e incluso en las transformaciones en su nombre (B2K, Fuego y Urban

Fuego), prueba de que, a medida de que sus integrantes más antiguos (con diez, nueve y cuatro años de trayectoria) van creciendo y mutando en sus intereses, y van llegando nuevos bailarines y bailarinas, el grupo también se va transformando.

Sin embargo las EFAC no sólo son testigos ni entes acogedores de estas transformaciones, sino que también son agentes de estos cambios. Según las reflexiones de sus protagonistas, hay muchos cambios en sus personalidades que se han dado gracias a las maneras de abordar el trabajo en el arte dentro de estos espacios. Por sobretodo se destacan dos: el trabajo con “los otros” y los procesos creativos artísticos centrados en el colectivo y no en el desarrollo puramente personal. Esta idea de que el sujeto se construye a partir de la diferencia (Hall, 1996) o como lo llama Giménez (2007) a través de la “identidad espejo”, es ampliamente reconocida por las cuatro EFAC abordadas. El trabajo creativo, junto a compañeros y compañeras distintas, de edades diferentes, con intereses particulares y con maneras de ser muy distintas entre sí, hace que estos jóvenes agencien procesos identitarios individuales, tanto para diferenciarse, como también para reconocerse en esos “otros” y validar sus formas de ser.

Otra conclusión desprendida de las construcciones identitarias individuales es que las cuatro EFAC representan, para muchos de sus integrantes, un espacio donde han sido reconocidos como “talentosos” o como “buenos para algo”, lo cual no es muy común en los demás espacios formativos a los que pertenecen. Tal reconocimiento juega un rol importante en sus procesos de crecimiento personal. Incluso, algunos integrantes, que en la escuela son catalogados como “malos estudiantes”, en las EFAC, al descubrir habilidades y talentos desconocidos para ellos, se vuelven, poco a poco, líderes y lideresas claves de sus espacios.

- *Analizar los aportes de las EFAC a la formación de sus participantes y formadores.*

Retomando este objetivo, y aunque ha sido transversal a todo lo que se ha desarrollado en este apartado, es preciso destacar, no sólo las perspectivas que tienen las EFAC en cuanto a la formación artística (democratización del arte y desarrollo colectivo) sino también explicitar lo concluído a partir de algunos principios de la E.P, que se alejan de lo “artístico”, pero que son muy importantes en el ámbito formativo de estos espacios. Por una parte se advirtió que la horizontalidad en el trabajo y las búsquedas por nuevas relaciones con el poder

y la autoridad, es un principio ampliamente trabajado en las EFAC. Algunas han avanzado en construir relaciones más cercanas y alejadas del autoritarismo, entre líderes o profesores con los participantes (Taller de Luz de Luna y Artes Integradas 4Elementos) y otras han dado pasos para alcanzar un trabajo creativo más horizontal, alternando la guía o dirección de estos procesos (Taller de Panguipulli y Urban Fuego). Sin embargo, aunque todos plantean hacer apuestas en este sentido, los formadores postularon que es muy difícil agenciar estos cambios, puesto que todos y todas son hijos de un concepto de escuela y profesor autoritario, donde el respeto se gana por la fuerza o la imposición de ideas, lo cual viene a ser una herencia difícil de abandonar.

También se puede concluir que las EFAC son generadoras de autonomía (Freire, 2008), puesto que en éstas los participantes constantemente reclaman espacios para ser cada vez más protagonistas de sus procesos y por otra parte, los líderes o talleristas son acogedores de esas reclamaciones, dando la oportunidad de dar terreno a las ideas que van surgiendo de los participantes: *“Han tenido también como mucha autonomía en ese sentido y no han estado a la espera de que yo les diga, vamos a hacer tal cosa, vamos a hacer esto.”*²¹¹

Por otra parte, la intencionalidad política, como un principio controversial, pero profundamente importante en la E.P, fue abordado en las distintas entrevistas con los formadores y resultó igualmente controversial en su reflexión. “Existen asuntos que a los educadores populares nos preocupan: ¿Cómo impulsar procesos de participación política, en un contexto de total desprestigio por lo ‘político’, donde la institucionalidad democrática está en crisis?” (Arce, 2004, pág. 87) En relación con esta idea, algunos líderes y talleristas de las EFAC vincularon directamente la intencionalidad política con lo partidista, planteando conceptos no tan positivos para este principio. Sin embargo también hubo reflexiones que reconocían a esta idea como importante en el trabajo de las EFAC, pero con diferencias en el cómo la E.P, a lo largo de su trayectoria, la había trabajado. Estos colectivos se quieren distanciar del excesivo discurso en que cayeron muchos procesos de E.P y de la llamada “educación bancaria de izquierda” (Kane, 2004) y acercarse a reconocer estos principios políticos en la práctica. Esta idea se vuelve relevante de lo concluido en esta investigación

²¹¹ Diana Morales. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

puesto que, tanto éste, como todos los demás principios de la E.P y valores mencionados (trabajo con los “otros”, autonomía, horizontalidad, solidaridad, desarrollo colectivo, entre otros), son abordados por las EFAC (plantean éstas) alejadas del discurso y trabajadas desde la práctica, desde el hacer y desde la complejidad de trabajar creativamente en un proyecto (la obra de teatro, la coreografía). Intentar llegar a un equilibrio entre la palabra y la práctica; y entre la consecuencia con las ideas propias y el respeto al pensar y actuar autónomo de sus participantes; son apuestas que se destacan como importantes para esta nueva generación de educadores populares.

- *Identificar los aportes de la Sistematización de Experiencias a las EFAC mismas.*

Por último, es preciso plantear algunas conclusiones para esbozar las posibles respuestas a este último objetivo. “Parte de la crisis de la educación popular ha sido la falta de una producción teórica permanente. Activistas con discursos pero alejados de una profundización teórica de la práctica. ‘lo urgente no deja tiempo para lo importante’”. (Mejía & Awad, 2003, pág. 164) En relación a esta idea, en todas las EFAC se planteó que jamás se había tenido tiempo para hacer un trabajo de esta naturaleza y que, aunque en algunos el tema de “hacer registro” o “hacer memoria” rondaba las inquietudes que tenían como agrupación, no habían tenido la oportunidad (el tiempo) o las herramientas (conocimientos de cómo hacerlo) para realizarlo. Por otra parte, se puede constatar, desde las distintas impresiones de los participantes de las EFAC, que cuando la experiencia vive espacios de reflexión crítica, como ocurrió en este proceso de S.E., ésta suma nuevas comprensiones, se transforma, se reinterpreta y se reconstruye con nuevos puntos de vista. Como dice Dubet (2010) la experiencia no acaba cuando se vive, sino que se va completando con el tiempo por medio de procesos cognitivos. Éste, se posiciona como uno de los aportes advertidos de la S.E.

Las EFAC, a lo largo del proceso de este trabajo, fueron planteando distintos propósitos para su participación en la S.E. Primero, empoderar al grupo, pues fue un espacio para recordar lo vivido y hacer consciente la trayectoria que han recorrido (con los momentos alegres y los difíciles): *“Llegué a sentir varias emociones del gran cambio que hemos tenido y que cada vez vamos mejorando. Fue como estar en un tren, en cada estación un recuerdo diferente y*

sensaciones.”²¹² Segundo, darle continuidad a sus procesos formativos, esto quiere decir que, para las mismas EFAC en el futuro o para espacios que surjan de estas experiencias, se puedan tener antecedentes para poder armar, desde este bagaje, nuevos procesos. Tercero, propiciar desde este espacio de reflexión nuevos desafíos colectivos para el grupo: “*Pues yo sueño con que el taller se vuelva un poco más comprometido, que mis compañeros se comprometan a seguir viniendo y ojala que nunca se acabe*”²¹³ Y por último poder mostrar a otros su trabajo, con el propósito de validar su trayectoria ante la comunidad y de compartir sus historias y aprendizajes: “*Es importante que se conozca el proceso, porque empezó de a poco, de abajo (...) Eso es bueno que lo sepan los demás, que las cosas sí se pueden hacer*”²¹⁴.

Como aportes particulares de este proceso de S.E. a los formadores, y de acuerdo a la siguiente idea de García-Huidobro S., Martinic, & Ortiz (1989): “Existen muchas personas, líderes, maestros, artesanos que desarrollan su quehacer cotidianamente sin reflexionar que en dicho quehacer se encuentran conocimientos y saberes implícitos en sus prácticas y acciones...” (pág. 38); se puede constatar primero, que hay un reconocimiento de la importancia por investigar la propia práctica:

*Haber habitado el doble rol de investigadora y participante me hizo reconocer la importancia que hay en el registrar, reflexionar y, en definitiva, de ser parte de una investigación. Hay que visibilizarnos, hay que cuestionarnos, hay que volver a recordarnos, así habrá más herramientas para seguir con estos espacios y así habrá más posibilidades de ser visibles para un Estado que no nos ve.*²¹⁵

Segundo, que los formadores hicieron consciente ciertas ideas planteadas por los participantes, propiciadas por este trabajo de reflexión crítica:

... a veces me da mucho temor de no poder cumplir con las expectativas que ellos tienen (...) no solamente ven este espacio como un espacio de juego, como en un

²¹² Camilo (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Niño participante del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

²¹³ Clara. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, sábado 10 de septiembre de 2016). Niña participante del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

²¹⁴ Laura (Video de Preparación para la S.E, 29 de septiembre de 2016.) Joven actriz del taller de teatro de Panguipulli. (F. Figueroa, Entrevistador)

²¹⁵ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

*momento lo fue (...) ahora su nivel de expectativa frente a la realización de teatro es muy alta.*²¹⁶

También, los motivó a pensar en nuevos rumbos y desafíos para la propia práctica como formadores:

*Si me incorporo nuevamente al taller, no puedo volver a dirigirlo de la misma manera, no puedo desconocer sus años de trabajo autónomo. Conocer, desde sus voces, la experiencia y aprendizaje de estos dos años, fue lo más importante que viví en este proceso de S.E. Desde ahí transformaré mi práctica al volver.*²¹⁷

Y por último, sirvió también, para ratificar decisiones y modos de trabajo emprendidos: *“Me emociona escuchar a los estudiantes (...) y me hace tener convicción de que estamos en el camino correcto y que hay mucho por hacer en este tránsito.”*²¹⁸

Las EFAC, como se pudo vislumbrar a lo largo de toda la investigación, evidenciaron ser espacios que hacen aportes importantes, tanto a las vidas de sus integrantes como a las de sus comunidades. Sin adjudicarles características mesiánicas, estas experiencias, desde lo local, y desde la valoración de los procesos, están aportando a la construcción de una sociedad mejor: *“... estamos en el momento de que lo hacemos acá, pequeño, es nuestro mayor aporte. No pretendemos ya cambiar el barrio y enfrentarnos al microtráfico si no tenemos armas, porque ellos van a venir a enfrentarnos con armas. Es saber desde qué terreno podemos dar nosotros la pelea, y pues la única forma es haciendo teatro.”*²¹⁹

Valorar estos aportes a escala pequeña, consciente de la relevancia que éstos tienen, validar sus trayectorias, visibilizar sus historias y defender la existencia de espacios como las EFAC abordadas, fueron las banderas desde las cuales se originó, se desarrolló, y seguirá viviendo, desde los distintos espacios que posibilite, y desde las diversas interrogantes que propicie, este trabajo investigativo.

²¹⁶ Diana Morales. (Entrevista individual, martes 13 de septiembre de 2016). Profe del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

²¹⁷ Fernanda Figueroa. (Texto autobiográfico, 2016). Profesora del taller de teatro de Panguipulli 2012- 2014.

²¹⁸ Carolina Manzano. (Taller de Reconstrucción histórica y apreciación personal del proceso, lunes 14 de noviembre de 2016.). Tallerista del Taller de Artes Integradas 4Elementos. (F. Figueroa, Entrevistador)

²¹⁹ John Valero. (Entrevista colectiva, jueves 8 de septiembre de 2016). Profe colaborador del taller de teatro de Luz de Luna. (F. Figueroa, Entrevistador)

Bibliografía

- García-Huidobro S., J. E., Martinic, V. S., & Ortiz, C. I. (1989). *Educación Popular en Chile: trayectoria, experiencias y perspectivas*. Santiago de Chile: CIDE.
- Ríos Acevedo, C. I. (1996). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía* (14- 15), 15- 35.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Sdriana Hidalgo editora.
- Agenda 21 de la cultura. (2004). *Ciudades y Gobiernos locales Unidos- Comisión de Cultura. Agenda 21 de la cultura*. Barcelona: UCLG; CGLU; CGLU.
- Agenda 21 de la Cultura. (2006). *Consejos sobre la implementación local*. Barcelona: Comisión de Cultura - Ciudades y Gobiernos Locales Unidos.
- Araújo, G., & Oliveira, A. (2015). O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). *Revista de educação e pesquisa (Facultad de Educación de Sao Paulo)*(A head of print.).
- Arce, M. (2004). La Educación Popular en América Latina sigue "vivita y coleando". *La Piragua* (21), 85-90.
- Bang, C., & Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: La importancia de la Creación Colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología – RAP* –(48), 89-103.
- Bidegain, M. (2011). Teatro Comunitario Argentino: teatro habilitador y re-habilitador del ser social. Recorrido cartográfico por las temáticas de los espectáculos. *Stichomythia (España)*, 11(12), 81-88.
- Bize Vivanco, C. (2012). Historia y Memoria. Hacia una experiencia de poder popular: Los trabajadores de la madera en la cordillera de Valdivia. (Neltume, 1970 - 1971). En P. D. Equidad, *Memorias, Historia y Derechos Humanos* (págs. 15- 37). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Boal, A. (2001). *TEATRO DEL OPRIMIDO Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- Cedeño Mejía, F. A. (2007). *Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (Localidad de los Mártires)*. Bogotá: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes- Observatorio de Culturas.
- Celis, R., & Aierdi, X. (2015). *¿Migración o desplazamiento forzado? Las causas de los movimientos de población a debate*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cendales, L., & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua*(23), 29-38.

- CLAN- IDARTES. (21 de septiembre de 2016). *Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud – CLAN*. Obtenido de <http://www.clan.gov.co>
- CNCA- Sección Educación Artística. (2015). *Fomento del Arte en la Educación, ACCIONA 2015*. Santiago: CNCA.
- Colectivo Colombiano. (2004). Desafíos para la educación popular en Colombia. *La Piragua*(21), 34-39.
- Colectivo teatral Luz de Luna. (2013). *Recorrido Interlocal por la cultura viva comunitaria. Diagnóstico de procesos culturales comunitarios. Localidades, territorios centro de Bogotá D.C.* Bogotá D.C: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Consejo Local de la Cultura Santa Fe. (2011). *Secretaría Cultura, Recreación y Deportes*. Obtenido de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/pla_n_local_de_cultura_santa_fe_2012-_2021.pdf
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2003). *Cartografía cultural de Chile: Lecturas cruzadas*. Santiago, Chile: CNCA.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (febrero de 2017). *Fondos de cultura*. Obtenido de <http://www.fondosdecultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/06/resultados-fondos-2015.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes Los Ríos. (2012). *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. Obtenido de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/10/LOS-RIOS-Politica-Cultural-Regional-2011-2016.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes Araucanía. (2012). *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. Obtenido de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/05/LA-ARAUCANIA-Politica-Cultural-Regional-2011-2016.pdf>
- Departamento de Cultura de la Municipalidad de Panguipulli. (2015). *Plan Municipal en Cultura Panguipulli*. Panguipulli: Red Cultura CNCA Los Ríos.
- Departamento Nacional de Planeación. (2017). *Decreto 092*. Bogotá D.C.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de experiencia social*. Madrid: Editorial Complutense.
- Fernández, C. (2012). Operaciones de memorias y constitución de identidades en las prácticas del grupo de teatro popular de Sansinena. *Revista Question (Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de la Plata, Argentina)*, 34(1), 14-20.
- Fernández, C. (2013). Antecedentes e historia del teatro comunitario argentino contemporáneo: Los inicios de un movimiento. *Rvista Aisthesis (revista chilena de investigación estética)*(54).
- Fiallos, C. A. (2004). Diálogo a partir de las preguntas sugeridas para la consulta del CEAAL. *La Piragua*(21), 23-26.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesario para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Fuentes Serrano, Á. (2006). *El valor pedagógico de la danza. (Tesis doctoral inédita)*. Valencia: Depto de Educación Física y Deportiva, Universitat de Valencia.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca : Ediciones Sígueme .
- Garcés, M., & Valdés, A. (1999). *Estado del Arte de la participación ciudadana en Chile*. Santiago, Chile: Documento preeliminar para OXFAM- GB.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Coahuilense de Cultura.
- Giménez, G. (2010). *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM. Obtenido de <http://conceptos.sociales.unam.mx/inicio.php>
- Godínez Rojas, S. (2007). *La educación artística en el sistema educativo nacional. (Tesis magistral inédita)*. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, M. (2009). *Popular na América Latina: O teatro Político do MST (Brasil) e o Teatro Comunitário Do Nuestra Gente (Colombia). (Tesis magistral inédita)*. Sao Paulo, Brasil: Universidad de Sao Paulo.
- González Terrenos, M. I. (2012). *Escuela- Comunidad: Historia de la organización comunitaria en Potosí- Jerusalén*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall, & Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad Cultural* (págs. 13- 39). Madrid- Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Huertas, M., García, M., Barbosa, C., Vásquez, C., Díaz, J., Rey, E., & Romero, M. (2006). *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica*. Bogotá: Programa Educación Artística Universidad Nacional.
- Ilustre Municipalidad de Panguipulli. (2014). *Actualización Plan de desarrollo comunal de Panguipulli 2013 – 2017*. Santiago: Pragma Consulting.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. (2004). *Políticas culturales distritales 2004-2016*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Jara, O. (sf). "*Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias*" *Biblioteca electrónica sobre Sistematización de experiencias*. Obtenido de <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y Alteridad en educación* (págs. 13- 44). Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- López, C. (2004). Procesos de reflexión colectiva sobre la vigencia y desafíos de la Educación Popular. *La Piragua*(21), 39-43.
- Magendzo, A. (2004). Dialogando con la educación popular: Una contribución en la búsqueda de nuevos lenguajes. *La piragua*(21), 5-10.
- Mapa de chile.blogspot. (2013). *Mapas de Chile*. Obtenido de <http://mapa-de-chile.blogspot.com.co/2013/04/mapa-regiones-de-chile.html>

- Martín Prada, J. (1996). Sociologismo y educación artística. *Revista Arte, Individuo y Sociedad (España, Madrid)*.(8), 27-34.
- Matamala, A., & Losse, J. (2014). *La recuperación de barrios a lo largo de Chile*. Santiago, Chile: MINVU (Ministerio de Vivienda y Urbanismo).
- Mejía Echeverri, S. (2012). Investigación en educación artística. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 80- 90.
- Mejía, M. R., & Awad, M. (2003). *Educación popular hoy: En tiempos de Globalización*. Bogotá: Aurora.
- MINEDUC- CNCA. (2015). *Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018)*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC- CNCA. (2016). *Estado de avance del Plan Nacional de Artes en la Educación (2015-2018)*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Muñoz, S. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. *Revista iberoamericana de educación (Madrid, España)*(52).
- Mundet, A., Beltrán , A., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación (Madrid, España)*, 2(26), 315-329.
- Municipalidad de Padre Las Casas. (2012). *Caracterización y diagnóstico comunal*. Padre Las Casas: PAC Consultores Ltda.
- Municipalidad Padre Las Casas. (2014). *Plan Municipal de Cultura de Padre Las Casas*. Padre Las Casas: Red Cultura, CNCA La Araucanía.
- Núñez Hurtado, C. (2004). Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la educación popular. *La Piragua*(21), 11-17.
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: Una mirada de conjunto. *Decisio*(enero- abril), 3-14.
- OPECH. (2009). *Juventud y Enseñanza Media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago, Chile: Observatorio chileno de políticas públicas.
- Pérez Fernández, J. I. (2000). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil. (Tesis doctoral inédita)*. San Sebastián: Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Posada, J., Cendales, L., & Mariño, G. (2004). *Aprendiendo a sistematizar. Una propuesta metodológica*. Bogotá: COSUDE (Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación).
- Posada, J., Munar, A., & Roa, C. (2013). *Formación para la sistematización de experiencias*. Bogotá: UPN CINDE.
- Quintero Patiño, J. (2009). *La Educación Artística en la escuela pública, relatos de maestros. (Tesis magistral inédita)*. Bogotá: Facultad de ciencias de la Educación, Universidad de La Salle.

- Sáenz Argüello, R. (2003). Algunas reflexiones en torno a la vigencia y desafíos de la Educación Popular en el contexto de la próxima VI Asamblea General del CEAAL. *La Piragua*(21), 123-127.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2011). *Plan Decenal de Cultura, Bogotá D.C 2012-2021*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (27 de octubre de 2016). *Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte*. Obtenido de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/localidades/casas-de-la-cultura>
- SENA. (enero de 2017). *SENA*. Obtenido de <http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>
- Sepúlveda, B., & Zúñiga, P. (2015). Geografías indígenas urbanas: el caso mapuche en La Pintana, Santiago de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*(62), 127-149.
- Sepúlveda, C. E. (2009). La experiencia como campo de relación entre el arte y la pedagogía. (*Pensamiento*), (*palabra*)... *oBra*, 1(1), 12-18.
- Sharon, T. (2012). *Reconciliation and community development, through community: arte ad investigation into the methodologies employed by community artists*. (Tesis doctoral inédita). Cataluña, España: Universitat Rovira i Virgili.
- Tchimino, M. (2004). Reflexión en torno a las preguntas sobre vigencia y desafíos de la Educación popular. *La Piragua*(21), 75-76.
- Torres Tovar, C. (2009). *Ciudad informal colombiana. Barrios contruidos por la gente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Arte.
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud*, 4(2).
- Torres, A. (2007). *Identidad y Política de la Acción Colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980- 2000*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A., & Mendoza, C. (2013). *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*. Bogotá: CEAAL- Ediciones desde abajo.
- Torres, A., Mendoza, N., Barragán, D., Vargas, A., González, M., Avendaño, M., & Vallejo, M. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO.
- Vega, M., & Zepeda, A. (2010). *Análisis del Programa de Centros Culturales del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: Infraestructura y Audiencias*. (Tesis magistral inédita). Santiago: Universidad de Chile.