

LA OTRA COSECHA

NÚMERO 3 - AÑO 2020

ARTE EN COMUNIDAD



LA OTRA COSECHA N°3

Comité editorial

Maizal.

Coordinación del número

Luz Estrello.

Edición y corrección de estilo

Amanda Gonzales y Luz Estrello.

Corrección de estilo en portugués

Leandro Bonecini de Almeida.

Comunicación

Evelyn Calderon.

Escriben en este número

Alí Aguilera, Adriana Camacho,
Franco Colihue, Bruno Lopes de
Paula, João Augusto Neves Pires,
Natalia Ortiz, María Píech, Luis
Felipe Zarama Villamizar.

Diseño, diagramación e ilustraciones

Rous Condori/ Gatastrofe.

Asistencia de diagramación

Ronfa.

Portada

Oscar Salvatierra.



La otra cosecha es una publicación de Maizal, colectivo itinerante de creación e investigación audiovisual. Es una revista independiente, colectiva, autogestiva y sin fines de lucro.

ÍNDICE

ARTE EN COMUNIDAD: PROCESOS DE CREACIÓN COLECTIVA

5

¡Soñar es resistir: otro video es posible!
Escuela Popular de Cine Comunitario de Potosí, Ciudad Bolívar (2017)
Luis Felipe Zarama Villamizar

23

Cinema e educação popular
Bruno Lopes de Paula y João Augusto
Neves Pires (Cineclub Formiga)

38

**El rap como palanca: “Yo soy la
Escuelita, el futuro de mi vida”**
María Píech

52

**Recopilación de experiencias y
reflexiones en torno a la pintura
mural comunitaria con la niñez**
Franco Colihue

71

**Masintin, un encuentro de arte
que resiste**
Adriana Camacho

83

**Vivas en la Memoria. Bordar al
oriente de la Ciudad de México**
Alí Aguilera

94

CONVERSACIONES
**El florecimiento de los Yumbos
de Cumbas Conde: entrevista
a Jonathan Pucachaqui**
Natalia Ortiz



ARTE EN COMUNIDAD

Si bien el proceso de edición de este tercer número de La Otra Cosecha estuvo marcado por la emergencia del nuevo coronavirus y todo lo que desató, avanzó tal como hacen los cultivos: lentamente, con cariño y persistencia. Para Maizal también ha sido un tiempo de ajustes, y en el caso de esta revista exploramos por primera vez el lanzamiento de una convocatoria abierta, con el objetivo de ampliar el radar y encontrar más personas y colectividades interesadas en compartir este espacio de análisis y difusión.

El llamado estuvo dirigido a aquellas colectividades y personas vinculadas a experiencias de trabajo comunitario a través del arte, en sus distintas expresiones. La respuesta nos trajo voces de las cuatro direcciones, cargadas de reflexiones, metodologías y enseñanzas que seguramente serán de gran utilidad e inspiración.

“Arte en Comunidad” es el hilo conductor que definimos antes de la pandemia, y que decidimos mantener porque consideramos que, ahora más que nunca, es momento de revalorar el encuentro, la imaginación, y la expresividad como elementos fundamentales de nuestras vidas. El arte nos salva, no sólo en lo profundo de nuestro mundo interior, dándole sentido; también lo hace en el “afuera”, al estar juntos, tejiendo vínculos, re-creando la realidad.

Si bien los textos que componen esta edición, abordan experiencias muy distintas entre sí, tienen en común una mirada que combina el análisis (de un vuelo teórico notable) con una narración fluida, cercana a la crónica. Además, hay cierto énfasis en procesos dedicados al trabajo con la niñez. Es, sin duda, nuestra revista más diversa en cuanto a los lenguajes propuestos por cada experiencia relatada: del mural al cine al aire libre, pasando por el bordado, las artes escénicas y la música.

Comenzamos con *¡Soñar es resistir: otro video es posible! Escuela Popular de Cine Comunitario*, de Luis Felipe Zarama Villamizar. Un artículo que sistematiza los aprendizajes del colectivo VER en Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia), como parte de su militancia audiovisual con la niñez del barrio Potosí. A través de la descripción de los ejercicios y de las reacciones de los participantes, el texto arroja luces sobre la importancia de la dimensión afectiva en el proceso de creación a través del audiovisual, y sobre el sentido político de hacer cine en comunidad.

Por primera vez en la breve historia de La Otra Cosecha, publicamos un texto en lengua portuguesa. Se trata de *Cinema e educação popular*, compartido por Bruno Lopes de Paula y João Augusto Neves Pires, que nos cuentan acerca de la propuesta del Cineclub de Formiga. Con una mirada que emana de la profunda experiencia en educación popular de Brasil, y retomando al rizoma como figura teórica; este artículo explora los alcances de la práctica audiovisual como detonante de pensamiento crítico y aprendizaje colectivo.

María Cecilia Picech escribe *El rap como palanca: "Yo soy la Escuelita, el futuro de mi vida"*, un aporte que se nutre de la investigación antropológica con la experiencia pedagógica detrás de la realización de talleres de rap con niñas y niños en la ciudad de Quito (Ecuador). El artículo nos conduce por la historia del Hip Hop en la mitad del mundo, y reflexiona sobre el potencial transformador del rap, en particular.

Para continuar reflexionando sobre la energía, individual y social, que se moviliza en un proceso de creación en común, Franco Colihue nos aporta una interesante sistematización de experiencias y pensares en torno a la pintura mural comunitaria con la niñez. Un texto que consigue sembrar una semilla crítica al adultocentrismo, colocando con justicia a *les niñas* como sujetos de conocimiento.

No podía faltar la magia del teatro y la danza que se comparte en comunidad, y Adriana Camacho nos acerca a ella a través de su reseña sobre la cuarta edición del *Masintin, geografías en resistencia*, realizado en Ancash (Perú) en octubre de 2019. Un encuentro de arte en comunidad, organizado desde hace varios años por una colectividad de artistas y gestoras culturales de diversos territorios, comprometidas con la memoria y la valoración de los saberes ancestrales.

El arte como herramienta de denuncia, la creación como un camino hacia la sanación, y la organización para resignificar el dolor, son algunas de las ideas fuerza del aporte de Alí Aguilera, integrante de la colectiva Vivas en la Memoria, de Nezahualcóyotl. *Bordar al Oriente de la Ciudad de México*, un texto que navega entre la dureza y la esperanza, entre la rabia y la dignidad.

Y para terminar, otra novedad: la sección Conversaciones. En esta primera ocasión, viajaremos hasta las faldas de la mama Cotacachi, para conocer la hermosa experiencia del *Florecimiento de los Yumbos de Cumbas Conde*. El testimonio de Jonathan Pucachaqui, gestor de este proceso, ha sido preparado especialmente por Natalia Ortiz para La Otra Cosecha, y cierra esta edición entre sonidos de pallas, bombo y pífanos.

Feliz lectura.

Lima, Perú, octubre 2020.





¡SOÑAR ES RESISTIR: OTRO VIDEO ES POSIBLE!

ESCUELA POPULAR DE CINE COMUNITARIO¹
DE POTOSÍ, CIUDAD BOLÍVAR (2017)



Luis Felipe Zarama

Pato amarillo interespacial, nacido un 22 de mayo a las 7 de la mañana, signo géminis y además antropólogo social, facilitador pedagógico e investigador en procesos creativos audiovisuales y comunitarios en diferentes territorios de Colombia. Cofundador del "VER Colectivo" centro de conspiración teórico, práctico y afectivo alrededor de lo visual, las ciencias sociales y el trabajo en comunidad.

¹ La información aquí relatada se deriva de un taller de sistematización de experiencias que se hizo el 21 y 22 de enero de 2018. Parte de la información recopilada en este capítulo se basa en tal ejercicio, así como en algunas entrevistas hechas posteriormente, retomando la perspectiva de sus fundadores (Yaneth Gallego, Daniel Bejarano y Alex Yosa), así como de algunos facilitadorxs pedagógicxs (Carolina Dorado, Sergio Sánchez, Lina Velásquez y Luis Felipe Zarama), quienes han estado en diferentes momentos.

Durante 3 años (2016-2019) tuvimos la oportunidad de trabajar, junto al colectivo VER², con la Escuela Popular de Cine Comunitario (EPCC) ubicada en el barrio Potosí, Ciudad Bolívar, Bogotá. La localidad 19 es un territorio con un poblamiento acelerado hacia el suroccidente de Bogotá. El desplazamiento forzado causado por la violencia bipartidista en zonas rurales del país es la principal razón de la migración a la capital en las décadas del cuarenta y cincuenta.

Sin embargo, es hasta 1980 que se ejecuta el plan Ciudad Bolívar cuyo objetivo fue orientar el crecimiento de la ciudad hacia zonas que tuvieran una menor adaptación para la producción agrícola, es decir, las montañas o cerros alrededor del centro de la capital (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011). Debido a las características geológicas, este territorio garantiza la extracción de materiales para la construcción, lo que motivó el surgimiento de prácticas de minería legal e ilegal, chircales³, venta de carbón y una dinámica económica territorial

con urbanizadores piratas. (Gómez, 2014, Benavides, 2014, Robayo, 2014).

La identidad local territorial se ha constituido por factores como la migración forzada, la segregación poblacional y la urbanización informal (producto de una ciudad no planificada), problemáticas ecológicas, violencia y falta de oportunidades laborales. Esto hace de Ciudad Bolívar un escenario de confrontación en el marco del conflicto nacional (Gómez, 2014, Benavides, 2014, Robayo, 2014) que abarca distintos sectores y poblaciones. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), entre 1989 y 2013 se registraron 90 casos de exterminio social con un total de 170 personas asesinadas. La población juvenil es la más afectada por este fenómeno totalizando un 68% de los homicidios.

En medio de este panorama, a mediados del 2005 un colectivo de jóvenes crea Sueños Films Colombia (SFC). Esta corporación sería la encargada del proceso de formación de la EPCC, que también organiza el Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario Ojo al Sancocho y que creó, en articulación con otros colectivos, la Potocine (2016), la primera sala de proyección autoconstruida y autogestionada por la comunidad de Potosí.

² El semillero VER (Visualidad Epistemología y Realidad) surge en el 2015 a partir de la ausencia de espacios académicos de discusión en torno al abordaje de lo visual en relación con las ciencias sociales. En respuesta a esta inconformidad nos constituimos como un espacio extraacadémico, con un enfoque interdisciplinario e intermedial donde buscamos problematizar, analizar y proponer apuestas de investigación y creación que vinculen lo visual, las ciencias sociales y el trabajo con comunidades.

³ Ladrilleras artesanales.

LA ESCUELA POPULAR DE CINE COMUNITARIO

La Escuela se piensa a partir de los aprendizajes de algunos fundadores de SFC: Alex Yosa, Yaneth Gallego y Daniel Bejarano. Estos asistían a una fundación llamada El Cielo y la Tierra⁴, en donde aprendieron aspectos técnicos del audiovisual, metodologías de trabajo con grupos y valores religiosos de corte marianista, siendo este último aspecto lo que les haría abandonar el espacio en el 2005. La corporación se crea en 2005 junto a la "Escuela de Formación Política Juvenil", compuesta por colectivos que integraban la Mesa Alternativa de Jóvenes de Ciudad Bolívar. En este periodo se realizaría la serie documental *Experiencias Sociales* (2006) un registro audiovisual de iniciativas juveniles de la localidad, ejercicio que ayudaría a generar alianzas en futuros proyectos.

En el 2007 Yaneth Gallego comienza a hacer las prácticas de su trabajo de grado en Pedagogía Infantil, creando la Escuela Eko Audiovisual en alianza con el colegio El Gimnasio Real de Colombia⁵, institución con sensibilidad ambiental. Las clases de la Escuela eran talleres de creación audiovisual que buscaban generar una atmósfe-

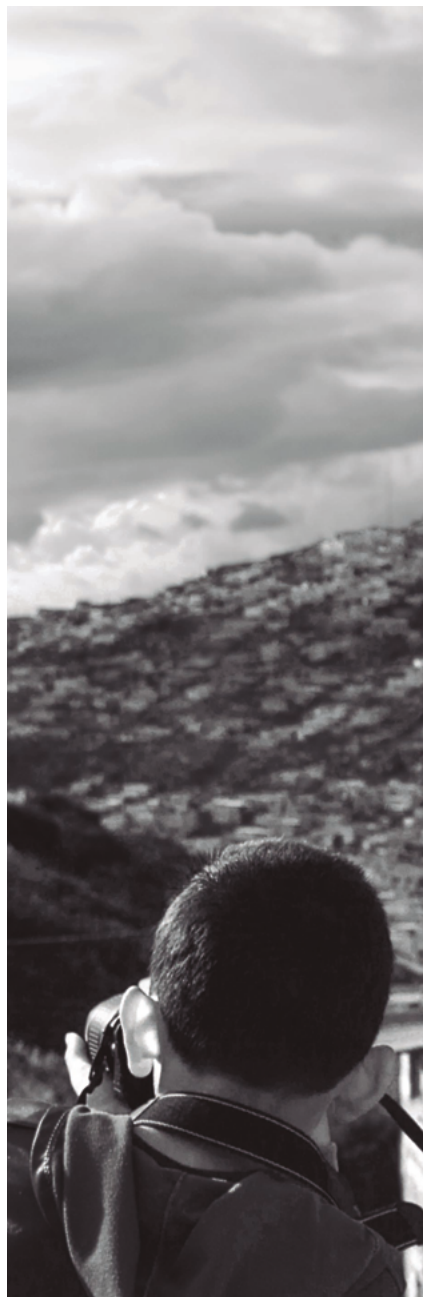
ra de intimidad para abordar lo cotidiano y problemáticas barriales por medio técnicas como entrevistas, *stop motion*, *sonoviso*, jugar con basura o escribir proyectos de vida. En este mismo año empieza la primera edición del festival Ojo al Sancocho, que hasta la fecha de hoy lleva 12 versiones ininterrumpidas.

Entre 2008 y 2013 la escuela fue itinerante debido a una serie de convocatorias ganadas en diferentes territorios de Ciudad Bolívar o en localidades cercanas. En algunos lugares no se contaba con un espacio físico para las clases, por lo que aspectos como el clima, la situación de seguridad del barrio y el ánimo de lxs chixxs influían mucho (Yosa, 2018). En los procesos de creación, la elaboración de guiones nacía de situar a unos personajes en un escenario cotidiano y formularle preguntas como: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Para dónde vamos? Los temas de las producciones de ese momento remiten a aspectos autobiográficos, recreando situaciones cotidianas: la vez que rompieron un vidrio, las madres que los regañaban o problemáticas domésticas⁶.

⁴ El Cielo y la Tierra es una fundación que se ubica en el barrio Juan Pablo II en Ciudad Bolívar y ofrece cursos gratuitos a jóvenes de la localidad, siendo su objetivo "crear una cultura de valores por medio de la comunicación" (El Cielo en la Tierra Misión, 2018, tomado de <http://elcieloenlatierra.co/nosotros/#Mision>, el 25 de julio del 2018).

⁵ El Gimnasio Real de Colombia es una institución con una estructura diferente a la de otros colegios de Ciudad Bolívar. Tiene mariposario, huerta, pecera, piscina, cancha de fútbol con pasto sintético y reciben estudiantes con capacidades especiales. Colegio Gimnasio Real de Colombia, 2012 tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=JUCyKb8RZWw>, el 24 de julio del 2018.

⁶ Canal de youtube Escuela Eko Audiovisual Infantil <https://www.youtube.com/user/ekomunicacion/videos> Revisado el 20 de octubre del 2018.



En el 2013 la Escuela se asienta en Potosí debido a un agotamiento por el número de proyectos simultáneos en Lucero Medio, Jerusalén y Altos de la Florida. En alianza con el Instituto Cerros del Sur (ICES), se asigna un salón correspondiente a los talleres de comunicación del colegio, incluyendo otras actividades complementarias como radio, o fotorreportajes de eventos del colegio (Gallego, Yosa, 2018). En este momento Alex y Yaneth se retiran de la Escuela, llegando nuevos facilitadores pedagógicos.

Aquí, surgieron varias metodologías alrededor de una película llamada *El Alma de los Sueños*⁷, la que no se llevó a cabo en ese momento, pero se realizaron una serie de ejercicios para definir las posibles locaciones, actores, y temáticas. El primer ejercicio consistió en un mapeo de problemáticas del barrio, formulando posibles soluciones. *La culebra de la vida* fue un ejercicio en el que las personas de la Escuela, en presencia de algunos familiares, escribían momentos importantes de sus vidas y los ubicaban sobre una culebra dibujada en el piso. Luego se lanzaba una pelota sobre el dibujo, y la persona a la que le correspondía el escrito debía explicarlo al grupo. *Visualizar el Sueño* fue una actividad que consistió en preguntarle a los asistentes a la Escuela: ¿Qué significaba la película para cada uno?, luego cada estudiante escribió un personaje que iba interpretar y las características que este tenía.

⁷ Juan *el Alma de los Sueños* es un guión de Daniel Bejarano que cuenta la historia de Juan, un chico de Ciudad Bolívar que pasa por múltiples dificultades para realizar una película. En octubre de 2018, durante la 11 versión del Festival de Ojo al Sancocho, se estrenó la película, cuyo rodaje se hizo en Semana Santa con recursos de Proimágenes y el detrás de cámaras del semillero VER.

Es en este tercer periodo entre 2016 y 2018 es donde se sitúa mi experiencia. Previamente a narrar, considero importante enunciar y analizar los objetivos de la Escuela:

1. Crear un proyecto de vida en las y los asistentes, y generar dinámicas pedagógicas para que puedan tener más confianza en sí mismos.
2. Crear un pensamiento crítico en los y las asistentes sobre su contexto, para producir relaciones no violentas.
3. Producir lazos afectivos en ámbitos cotidianos y privados.

Ciudad Bolívar se ha convertido en un territorio de múltiples violencias, sobre todo para la población juvenil. En esta lógica una escuela enfocada en sus proyectos de vida es una respuesta a las adversidades que presenta la localidad, que generan una proyección limitada hacia la idea de soñar un futuro diferente⁸. Respecto a lo afectivo Alexander Yosa comenta:

ser amigos era la intención fundamental, y, sobre todo, ganar confianza en el terreno de esos espacios privados, porque es allí donde se dan los hechos de violencia, y eso yo lo he tenido claro desde ese entonces: si no hay confianza, lo audiovisual realmente es secundario... Era más que todo un tema muy personal, muy afectivo, muy emocional (Yosa, 2018: 77).

Estos acercamientos a terrenos privados para generar confianza se pueden evidenciar en la producción audiovisual de los dos primeros momentos de la Escuela

e inicios de la tercera. La EPCC se enmarca en un proyecto que extiende sus apuestas de transformación más allá de la formación. Coincidiendo con Torres (1999),

la educación popular no puede definirse en una teoría homogénea; se caracteriza por ser una corriente política y pedagógica construida en un contexto de múltiples confluencias de sujetos escenarios y temáticas.

Aunque no hay una teoría única, sí hay una lectura crítica sobre el rol de la educación en la sociedad, un pensar la enseñanza como un lugar de incidencia en la subjetividad para crear metodologías dialógicas y participativas que se adecuen al contexto. (Torres, 1999; Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003; Coppens, 2005; Van de Velde, 2005; Medina, 2015; Mejía, 2011; Alga, 2006; Rodríguez, 2007; Marín, 2007; Moreno, 2007; Rubano, 2007).

El cine comunitario en Colombia se caracteriza por apropiarse de la técnica audiovisual para denunciar y transformar un contexto de guerra (Gumucio, 2014). La forma en que la Escuela ha generado esa apropiación remite a la definición misma de educación popular: "Un concepto que

⁸ SFC ha realizado varias producciones audiovisuales hablando sobre la violencia como: *Antes de las 10* (2010), trabajo de ficción sobre un padre de familia que vive la violencia ejercida por las Águilas Negras y *Desde la Memoria Germina la Esperanza* (2014), documental que se refiere a la masacre realizada en el barrio Juan Pablo II en 1992 y retoma el testimonio de algunos de sus sobrevivientes y familiares.

se define en su praxis", un hacer con la gente (Coppens, 2005; Van de Velde, 2005 citando a Núñez, 1992). Las metodologías de la educación popular generan actores sociales que, al trabajar en grupo, adquieren valores que cuestionan y critican su contexto.

Esta comprensión crítica del mundo es variada y requiere una negociación constante entre acción y diálogo que reelabora el hacer pedagógico, es "aprender del conflicto" (Mejía, 2011: 105) o "aprender a cambiar en medio del cambio" (ídem), lo que produce una pedagogía flexible pero ética, y responsable con el conocimiento. ¿Qué es lo que se negocia y dialoga en las clases de la EPCC? ¿Cómo se aprende de ese conflicto que genera la pedagogía?

"APRENDIENDO CREANDO, CONOCIENDO, GRABANDO. NARRATIVA EMPÍRICA, CLASES DEL 2017"

Mi vinculación con SFC comienza a mitad del 2016, como practicante de la organización para la curaduría del festival en ese año. Tras estar en la organización del festival y asistir a algunas clases, envuelto en los diversos aprendizajes donde resonaban temas pedagógicos, metodológicos y emocionales, desde el VER entendimos que la única forma de comprender las dinámicas de creación del cine comunitario era siendo parte de ellas.

El siguiente apartado aborda parte de la investigación realizada en la EPCC junto a las integrantes del semillero VER de marzo a diciembre de 2017 y de febrero a mayo del 2018. Caracterizando y describiendo los procesos creativos acontecidos en la Escuela. Para el primer semestre del 2017 se planteó un acercamiento de carácter experimental, donde las técnicas audiovisuales se explicarían por medio de conceptos como movimiento, espacio, sonido

y familia⁹. El objetivo era conocer gustos, intereses, miradas y necesidades narrativas para pensar un proyecto audiovisual para el segundo semestre de 2017.

Un surfista en Potosí ("Movimiento")¹⁰: En este primer ejercicio se dialogó el concepto de movimiento por medio de diferentes dibujos, donde entre olas, ondas, juegos de pelota, palabras y hasta guerras espaciales, se llegó a construir la historia de un surfista en Potosí. Esta pixilación se hizo cuadro a cuadro con un aproximado de 600 fotografías, siendo el producto de la espontaneidad y creatividad de los/as asistentes llevando el mar y la playa a su colegio.

La imagen imperfecta ("Espacio"): Al hacer el cronograma de clases se pensó en algunos colectivos o personas que nos ayudaran en las actividades. En cuanto a técnicas, pensamos en la fotografía estenopeica, por lo que contactamos al colectivo Revelados. Las primeras sesiones con-

⁹ Los conceptos (movimiento, espacio, cuerpo, sonido, familia) no son profundizados teóricamente, sino explorados, interpretados y discutidos en clase.

¹⁰ Canal de youtube Colectivo VER Pixilación Escuela Popular de Cine Comunitario, <https://www.youtube.com/watch?v=aXBK-o5Ob50>

sistieron en explicar el origen de la cámara oscura, la reacción química y física en la fotografía y finalmente armar las cámaras, las que cada chicx se llevó a su casa y trajo decorada para la sesión de cuarto oscuro.

Previo a disparar las cámaras, se le recordó a cada chicx pensar las fotos bajo el parámetro del concepto “Espacio” concretándolo en “territorio”. Alejandro compartió un álbum con las experiencias del colectivo en otros lugares de Colombia para darles ejemplos. El resultado de estas fotografías son diferentes fachadas de casas del barrio y del colegio ICES, mostrando las diferentes miradas de un mismo espacio.

Movimiento propio e interacción colectiva (“Cuerpo”)¹¹: Camilo Cogua¹² fue nuestro invitado para un taller donde la técnica fue la rotoscopía y el concepto, el cuerpo. La dinámica consistió inicialmente en “soltarnos”, para lo que hicimos actividades por parejas como tocarle las rodillas al otro, imitar al compañerx como si fuera un espejo y ejemplificar algunos movimientos corporales de personajes que hayamos visto antes.

El ejercicio finalizó grabando un video de un movimiento propio, producto de la imaginación y el espacio donde nos encontrábamos. Luego, se imprimieron más de 300 cuadros en blanco y negro de cada video, para intervenirlos uno a uno. Cada imagen tiene muchos colores, dibujos de todos los asistentes producto de varias sesiones de intervención. Finalmente se

escanearon nuevamente todos los dibujos y se montó la edición, enseñando herramientas básicas de Adobe Premiere.

El sonido fue resultado de un taller de *foley* posterior al proceso de animación, este se dio porque los chicxs al ver los videos sin audio propusieron grabar ideas que evocaban sonidos de los dibujos como: agua, un ninja, Goku, un milagro, la boca, la *selfie*, un giro, un clavado, un carro frenando, una trompeta, una avispa, un grito de auxilio, una bomba, una mariposa, Spider Man tirando su telaraña, un salto, una metralleta, o un resorte.

Cartografía Potosí¹³: En el segundo semestre del 2017 hicimos un ejercicio de cartografía audiovisual, con el objetivo de conocer Potosí y de ver cómo lxs asistentes de la escuela lo representaban en imágenes. Formulando la pregunta: “¿Qué lugares del barrio les gustaría mostrar a una persona que no lo conoce?” se escogieron algunos sitios por votación, luego se procedió a ubicarlos en un mapa y se hizo un video en cada espacio, complementándolo con una serie de instrucciones escritas que especifican y describen cómo llegar de un punto a otro, tomando la Escuela como referente. Este par de videos llamados “Historias de Barrio” recorren lugares de Potosí como el Instituto Cerros del Sur, La Potocine, El Puente del Indio, El Palo del Ahorcado, la Casa Cultural Airubain, Tres Esquinas y las Canchas Dobles. Entre entrevistas a vendedores informales o profesorxs, y fic-

¹¹ Canal de youtube Colectivo VER Cuerpo Rotoscopia, Revisado el 10 de junio del 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=ZLtJe0woGV0>

¹² Camilo Cogua es un artista visual, animador, investigador y docente de la Universidad Javeriana en Bogotá y trabaja en creación audiovisual, video instalación, y cortometrajes. Tomado de <https://cogua.myporfolio.com/about>, el 26 de septiembre del 2018

¹³ Canal de youtube Colectivo VER Historia del palo del ahorcado: <https://www.youtube.com/watch?v=7FR7A-7pPOHo>.

ciones sobre el origen de los distintos espacios, se da una mezcla de emotividad, imaginación y literalidad; ejercicio que se replicaría posteriormente en diferentes partes del país, con el objetivo de poner a dialogar y experimentar diferentes formas de representar el territorio por medio del audiovisual.

Noche de Terror¹⁴: La idea de Noche de Terror se realizó finalizando el segundo semestre del 2017 bajo las preguntas ¿Qué película les gustaría hacer? y ¿De qué la harían? Al ser el género de terror el escogido, se tomaron leyendas del barrio como referente para la creación del guion. Durante el rodaje los diferentes roles de la producción audiovisual fueron rotando entre los integrantes del equipo, esto variaba dependiendo del plano a grabar o por la exploración de aprender a utilizar una grabadora de sonido, cámara y claqueta. Las familias de los realizadorxs, nos acogieron en sus casas y dispusieron los espacios para las grabaciones, ayudando con utilería, extras o inclusive con nuevas ideas en los rodajes.

El resultado de este proceso fue la siguiente historia: Unos amigos se reúnen al calor de una fogata en una fría noche, aquí cada uno empieza a recordar una serie de fenómenos sobrenaturales en partes del barrio, en donde objetos que se mueven a su voluntad, perros que ladran a la nada, televisores que se prenden solos y fantasmas que recorren una sala de cine, espantarán al más intrépido.

Historia de Vida¹⁵: La idea de "Historia de Vida" parte de un juego asociado al concepto de "familia". La actividad consiste en

tomar cuatro papeles y escribir o dibujar en dos de ellos momentos importantes de su vida personal y en los otros dos, aspectos relevantes de su historia familiar. Los papeles se pegan sobre una mesa en cualquier orden. Luego con una ficha de parques y un par de dados, por turnos se van recorriendo los papeles, en donde cada autor deberá explicar el dibujo o escrito correspondiente a la casilla. Tras haberse finalizado el juego, cada persona hizo un texto que integraría los diferentes momentos compartidos por las personas. Luego de socializar las historias, se sacaron elementos en común construyendo el guión de la película, sin diálogos, puesto que estos se improvisaron basados en las acciones de cada escena.

Durante los rodajes los roles de cámara, actuación y sonido rotaban entre todos, inclusive entre amigos o amigas que no eran de la escuela pero que invitaban a "parchar" en las grabaciones. Luego se hicieron sesiones de edición para crear un primer corte y enseñar a utilizar el programa de Adobe Premier. La mayoría de los rodajes fueron en exteriores, donde familiares y amigos aportaron con extras, indumentaria, préstamo de una moto, entre otros. El resultado de este proceso fue la siguiente historia: Alfredo es un habitante de calle que vive con su perro. Un día recibe la visita de su padre para convencerlo que se vaya con él y que deje las drogas, al negarse y tras un inesperado viaje a Brasil, Alfredo se verá enfrentado a una serie de experiencias que lo harán recapacitar, y buscará reconciliarse con su padre al tiempo que intenta huir de su pasado.

¹⁴ Canal de youtube Colectivo VER Noche de Terror: <https://www.youtube.com/watch?v=vhisByCrdcw>.

¹⁵ Canal de youtube Colectivo VER Historia de Vida: <https://www.youtube.com/watch?v=4gQK7Bql1gQ>.



Último día de rodaje de Historia de Vida.

EN BUSCA DE UNA VOZ PROPIA. FIGURA Y FONDO¹⁶

El 2018 se hace un cambio en las clases, donde lo audiovisual ya no sería el resultado final. En alianza con Nelson Martínez¹⁷ este semestre se pensó como una búsqueda conjunta, por la intención propia por medio de la escritura, la palabra y la imagen.

Conociendo el fondo: Inicialmente se planteó una serie de ejercicios que dieran a conocer el contexto general de los y las asistentes. En las primeras sesiones se utilizó una dinámica llamada Cultura Chopística hablando sobre las acciones cotidianas durante los diferentes momentos del día y adicionando una inquietud por lo onírico. El producto final de este primer momento fue un cadáver exquisito escrito llamado: "Una Mañana Sin Tarde Ni Noche los Aliens Abdujeron a mi Perro" del que poste-

riormente se hizo un collage con revistas. El cadáver exquisito escrito se utilizó en el siguiente ejercicio: lxs asistentes de la clase debían elegir un papel al azar con una emoción e interpretarla. Los demás debían adivinar qué sentimiento estaba interpretando la persona que pasaba al frente a leer.

Conociendo la Figura: Creada la reflexión de la relación texto-emoción y su complejidad al momento de representarla, se hicieron ejercicios donde los asistentes escribían o dibujaban en una hoja sus aspiraciones, metas o sueños; y en la cara reversa sus temores, ansiedades o miedos. Luego con esta información cada participante debía hacer un escrito libre que los relacionara. Terminados los escritos, se grabaron los audios y se hicieron sesiones de foto-

¹⁶ Canal de youtube Colectivo VER proceso Sueños y Miedos: <https://www.youtube.com/watch?v=BK1p96g-42D4&t=375s>

¹⁷ Compositor musical perteneciente al proyecto N Hardem.

grafía para pensar una portada y contraportada tratando de expresar visualmente sus contenidos.

El resultado de este semestre fueron 14 escritos con sus respectivas grabaciones y beats, acompañados de sus portadas y contraportadas. Rimas, poemas, denuncias políticas, historias de *zombies*, reflexiones sobre la familia, sobre el cambio, pensamientos con relación al futuro, a qué estudiar, posturas frente al consumo de drogas; son parte de las temáticas abordadas en este ejercicio sonoro. La profundidad y confianza expresada en estas letras, hizo que este último periodo compartido con la EPCC cuestionara profundamente aspectos metodológicos y afectivos en la producción comunitaria.

APRENDIZAJES DURANTE PROCESOS CREATIVOS 2017-2018

Durante el primer semestre del 2017, cada concepto arrojó aprendizajes. La palabra “movimiento” caracterizó la espontaneidad y creatividad a la hora de pensar una historia; las cuales hacen que la improvisación sea un factor que complementa orgánicamente la producción audiovisual. En “espacio”, la imperfección de la imagen salida del cuarto oscuro, hace que lo relevante sea la posibilidad de crear una imagen desde su dispositivo de origen, más que la imagen en sí misma. Lo estenopeico como experiencia pedagógica, ilustra el origen de la fotografía y produce reflexiones sobre la intención que acompaña la imagen más allá de lo literal. En “cuerpo” y “sonido” las reflexiones van orientadas a cómo dirigir la creatividad en

otros sentidos. Con la rotoscopia, el movimiento propio puede complementarse con la interpretación de los otros por medio del dibujo y sonido, de forma que la interpretación sea múltiple y participativa.

Una primera limitante de los ejercicios fue que la mayoría de las actividades transcurrieron al interior del salón. Como no conocíamos el territorio, decidimos iniciar clases con una cartografía visual. Aquí fueron dos grupos los que realizaron el ejercicio, uno de ellos, compuesto por 5 chicos entre los 14 y 16 años, describieron espacios por medio de entrevistas, eligiendo espacios de formación o divertimento para la juventud como: Las Canchas dobles, El colegio ICES y la Casa Cultural Airu Bain.

Mientras la metodología del otro grupo, con miembros en un rango de edad de 10 a 12 años, consistió en hacer historias ficcionadas sobre el origen de cada sitio. Aquí la emotividad, imaginación y literalidad, ayudan a generar una representación del territorio. Para ejemplificar esto, describiré un lugar en común de ambos grupos: el Palo del Ahorcado. En uno de los videos el protagonista es un desplazado por la violencia y la población del barrio se representa por la imagen de una montaña de fondo sobre donde van apareciendo fachadas dibujadas. Así, la migración y la construcción no planificada en el cerro aparecen en la narrativa. Un suicidio le da el nombre al árbol; y si bien los chicos afirman que el fantasma del difunto ahuyenta la minería, esta historia muestra cómo su creatividad articula problemáticas del barrio con historias que rodean el territorio.

En los aprendizajes correspondientes a las producciones *Noche de Terror* e *Historia de Vida* pasamos de hablar de la familia

en un taller, a conocer los hogares de algunos participantes. Durante los rodajes, los familiares se darían cuenta de los tiempos que implica grabar una película y de cómo los mismos chicos son los encargados de producirlas.

Las escenas en exteriores revelaron lugares de Potosí que no estaban en la cartografía realizada. Lxs chicxs, con su conocimiento del territorio, discutían qué lugares eran los más adecuados para el cambuche¹⁸ de Alfredo, las escenas en Brasil, el sueño de Alfredo con la policía, la calle donde se realiza el atraco, entre otros. Las escenas en interiores nos permitieron conocer el barrio desde adentro, en un nivel personal, vincularnos con las familias, explicándoles cómo se había llegado a esa idea, compartiendo un tinto o una gaseosa, riéndonos de las actuaciones de lxs chicxs, ayudándonos a que estos dejaran de molestar y se concentraran en la grabación.

Los rodajes en interiores fueron mucho más fáciles de realizar porque los padres se vinculan directa o indirectamente a la producción. El hecho de prestar los espacios e interrumpir las actividades de un fin de semana o entre semana, ofrecernos algo de tomar y comer entre las escenas o al final del rodaje, actuar dentro la película o sugerir ajustes en los guiones, hizo que las producciones se convirtieran en un proyecto conjunto que generaba dudas y expectativas: "¿Cuándo va a ser el estreno? ¿Dónde va a ser? ¿Ustedes cómo hacen para aguantarse a todos esos chicos? ¿Todas esas ideas se les ocurrieron

a ellos? ¿Por qué repiten tantas veces una misma parte?" (Diario de campo septiembre, noviembre 2017).

Nuestro rol en los rodajes implicaba tres funciones: ser los "expertos" técnicos para aconsejar a quienes manejaban la cámara de vídeo o sonido, resolver tensiones entre los chicos (incluyendo peleas, insultos e incluso golpes) y apurar para que todo se cumpla a tiempo. Del grupo rescato la voluntad de querer terminar el proyecto, porque si bien hubo dificultades y tocó alargar los horarios, fácilmente habrían podido abandonar. Esta voluntad se refuerza por la confianza que lxs chicxs depositaron en nosotros para conocerlos más allá de las clases e invitarnos a sus casas.

-Yaneth Gallego: "¿Qué se siente viéndose en la pantalla?

-Diego: Vernos ahí en la pantalla fue chistoso y ver también que en diez minutos y todo lo que hicimos duramos casi cinco días y pues casi todo fue improvisado, no teníamos diálogo, no teníamos nada, aprendimos mucho, se siente chévere hacer lo de los cortos y nosotros queremos seguir (aplausos)...

-Miguel: fue chévere los días de rodaje

-Luis Felipe Zarama: ¿Por qué?

-Miguel: Porque aprendimos a ser amigos

¹⁸ Vivienda improvisada construida con cualquier material que está al alcance, para pasar la noche.

Aprender a ser amigos fue la enseñanza de este semestre, tanto para los facilitadores como para los participantes. La cartografía y los rodajes nos dieron la posibilidad de adentrarnos y vincularnos con el territorio desde la excusa de la imagen. Finalizado este semestre, los vínculos establecidos con el grupo crearon confianza y expectativas de seguir en el proceso. Los procesos creativos se orientaron a un objetivo común, hacer cine, pero conociéndonos en el camino.

Lo audiovisual, en tanto apertura a nuevas relaciones afectivas, hace que se produzcan imágenes cuyos comentarios no van encaminados a una crítica técnica o narrativa, sino que evalúan e interrogan a estas producciones en su abordaje de problemáticas cercanas

como la drogadicción, o en su manera de exponer nuevas formas de ver e imaginar el territorio o reinterpretar narrativas comerciales como las de las películas de terror. El fin de estos procesos es que la comunidad reconozca tanto a lxs asistentes como a lxs facilitadores, cosa que se observó en los estrenos y en los comentarios de los familiares (Polanco y Aguilera 2011).

Exponerse y compartir siendo facilitador pedagógico fue un punto de partida en este ejercicio, modificando radicalmente el proceso de creación, generando una empatía a los sentimientos expresados y la posibilidad de dialogarlos en grupo. El mayor aprendizaje de este momento remite a las expresiones de lxs asistentes, que se vuelven más complejas cuando hay confianza de por medio. Exponer los sueños y miedos, remite a la Escuela como un lugar seguro para compartir. Es decir, la construcción de lazos durante los procesos de creación ha posibilitado compartir la intersubjetividad de lxs asistentes, en una relación de amistad que posibilita una condición de horizontalidad, gracias a lo afectivo.



Rodaje Noche de Terror

LO AFECTIVO COMO UN DETERMINANTE TRANSVERSAL AL CINE COMUNITARIO

Teniendo presente esta narrativa empírica de los diferentes momentos vividos en la Escuela, es importante decantar aspectos de los diversos aprendizajes. Aunque en mi descripción hago mención al afecto, su praxis no es evidente.

Los procesos de creación en la EPCC se caracterizan por incorporar una espontaneidad y recursividad que se desprende del contexto, complementándose con las subjetividades de lxs asistentes, abordando temáticas referentes al territorio y ju-

ventud. Estos procesos están atravesados por un aprendizaje dialógico-negociado y participativo creado por los facilitadores pedagógicos, quienes abordan de forma práctica una perspectiva de lo que es el cine comunitario con el fin de generar una postura crítica o reflexiva frente a la realidad. Las categorías que definen de forma interrelacionada los procesos creativos en la Escuela son: espontaneidad-recursividad (asistentes), reflexividad-crítica (facilitadores pedagógicos y SFC) y trabajo colectivo (todxs).

Respecto a espontaneidad y recursividad, me remito a lo que fue surgiendo sin que estuviera planeado utilizando recursos que brinda el contexto. Esto ocurrió en la

pixilación del primer momento, en el corto *Un Surfista en Potosí*. Las incógnitas se resolvían de forma inmediata para lxs asistentes y con recursos de su contexto: ¿dónde se va sacar el mar? -se graba todo con el fondo azul del colegio, ¿y la tabla? -recortamos un pedazo de cartón, ¿y las olas? -movemos los dedos incorporando un barco de juguete. Otro momento a destacar es cómo se grabó el sueño de Alfredo en el corto *Historia de Vida*. En esta escena se consiguieron 15 extras en menos de dos horas hablando con Héctor, un profesor del ICES¹⁹ quien proveyó las vestimentas de tres policías, interpretados por familiares de lxs realizadores. Los extras de la cancha se negociaron por una docena de panes y una gaseosa, convirtiendo la grabación en un proyecto conjunto de familiares, amigos, desconocidos y aliados del barrio. Los ejes de negociación que encontré en los diferentes periodos de la Escuela son: primero, mediaciones, es decir, coordinar acciones conjuntas, crear acuerdos y pautas de convivencia en clase para producir películas. Segundo, los sentidos o percepciones que tienen lxs asistentes a la Escuela sobre cómo entienden el contexto y lo representan, tratando de entender estos conocimientos y utilizar el cine para generar una reflexión conjunta. Un último aspecto se refiere a los saberes técnicos, y consiste en reconocer las habilidades, gustos y capacidades, para direccionar los ejercicios de producción de forma integral y coordinada. (Mejía, 2011).

Para concluir, lo crítico o reflexivo en los procesos creativos está mediado por SFC²⁰ y su visión sobre el cine comunitario. Este ideal se proyecta en la Escuela por medio de los facilitadores pedagógicos con metodologías y pedagogías diversas. El último filtro en relación a este mensaje son lxs asistentes a la Escuela, quienes pueden interpretar de múltiples formas las enseñanzas, de modo que lo crítico-reflexivo en las producciones obedece a una negociación entre SFC, facilitadores pedagógicos y lxs asistentes a clase en torno a la praxis de los procesos creativos.

En estos tres apartados hay un eje común: la Escuela como espacio que permite la expresión de sentimientos y emociones. Las emociones se entienden aquí como un aspecto que encierra una lógica personal y social, no como una “emergencia salvaje” que altera conductas racionales. La emoción remite a una fuerza derivada de un acontecimiento del individuo con el mundo: “Es un momento provisorio nacido de una causa precisa en la que el sentimiento se cristaliza con una intensidad particular: alegría, ira, deseo, sorpresa, miedo” (Le Breton, 1998: 105). Las emociones relacionan expresiones sociales, una situación moral y la sensibilidad del sujeto.

Le Breton (1998) argumenta que las sociedades occidentales se caracterizan por moderar los sentimientos. Este control es ambiguo, porque entregarse completamente es perjudicial para el individuo, pero una medida radical también genera

¹⁹ Instituto Cerros del Sur

²⁰ Sueños Films Colombia

un juicio de valor. La Escuela es percibida por sus asistentes como un lugar que permite generar un “desencadenamiento de las emociones” sin prejuicios contra sus asistentes. Nicolás afirma, por ejemplo, que “ahí en lo audiovisual de cualquier modo ahí uno se expresa, y eso ayuda un poco que las personas vean lo que uno piensa y siente”, dato cultural que indica una forma de estar en el mundo y ser afectado por el mismo, pero en un orden colectivo de producción (Le Breton, 1998).

La Escuela encierra un doble atractivo para sus asistentes: por un lado, el aprendizaje de un oficio inusual en el contexto de Ciudad Bolívar y por otro, la posibilidad de expresar y compartir por medio de la imagen:

El individuo agrega su nota particular que borda sobre un motivo colectivo susceptible de ser reconocido por sus pares, de acuerdo con su historia personal, su psicología, su estatus social, su sexo, su edad, etcétera. Aquella es la materia viva de lo social, su cimiento, que orienta el estilo de relación entre los individuos y distribuye los valores y las jerarquías que alimentan su afectividad (Le Breton, 1998: 111).

El compañerismo caracteriza las producciones de cine comunitario. El hacer en colectivo responde a comprometerse en un proyecto en común donde el fin y los medios se fusionan (Jasper, 2012) Como se describió en el segundo capítulo, al vincular a los familiares en las producciones, la película ya no pertenece a un proyecto de

la Escuela, sino que abre un espectro de expectativas y dudas alrededor de cómo y en qué va a terminar la producción.

El compañerismo es también una responsabilidad colectiva evidente en hechos como cuando los protagonistas de *Historia de Vida* (2017) le dedicaron tiempo extra a los rodajes y permanecieron a pesar de que las fechas de rodaje se alargaron por los problemas personales de su protagonista (Luis). Terminar la película se convierte en un proyecto que trasciende el mensaje de esta, hablar sobre la drogadicción del barrio no es el fin, lo que más pesa es la capacidad de hacerlo y el mérito de la experiencia:

A pesar de las múltiples maneras en que las emociones se vinculan íntimamente con los medios y los fines, con frecuencia también desdibujan la misma distinción entre ellos. Cualquier flujo de acción arroja un raudal constante de emociones, mientras más positivas sean o más energía y entusiasmo generen—será más probable que los participantes persistan... Los estados de ánimo son centrales en la interpretación de los medios y fines. Cada victoria, por pequeña que sea, produce confianza, interés, y energía emocional (Jasper, 2012: 59).

Pertenecer a la Escuela
y sentirse parte de un
equipo de rodaje hace
que las personas se
sientan más solidarias,
contagia sus expectativas
y emociones como parte
de su personalidad. Las
implicaciones afectivas de
la producción audiovisual,
conllevan un conjunto
de fuerzas que crean una
relación de intimidad,
confianza, conflicto,
y colaboración

generando de forma no consciente un intercambio de conocimientos y emociones (Cabrera, 2016).

Asumiendo que lo emocional es político y epistemológico (López, 2012), su activación desde la imagen generó tanto en lxs asistentes como en lxs facilitadores, "la posibilidad de poder crear colectivamente", en palabras de Joan Borda: "nosotros también podemos hacer nuestro cine, puede no ser solo Cine Colombia, sino nosotros también podemos ser actores, nosotros podemos hacer algo ..." (Estreno Potosí, 2017). La importancia política de accionar ese "crear colectivamente" y los intercambios que conlleva me remite a la reflexión de Jacques Rancière:

Generalmente se denomina política al conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúa la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones; y los sistemas de legitimación de esta distribución. Propongo dar otro nombre a esta distribución y al sistema de estas legitimaciones. Propongo llamarlo policía (1996: 43).

En contraposición, Rancière propone una nueva acepción de lo político, entendido como aquello que irrumpe la condición de lo sensible desdibujándolo, creando una sensibilidad de "una parte que no tiene parte", una ruptura que genere un espacio que redefina las partes y sus contraposiciones. En suma, la acción política cambia lo asignado, el destino, lo no visto, el ruido y replantea la actividad política a cualquiera que en ínfima medida pueda burlar el orden de lo sensible (Rancière, 1996).

En otras palabras, el trabajo de la Escuela hace un arte que es político no por tener ciertos lineamientos ideológicos, sino por los cuestionamientos que genera en la comunidad “la política, toda ella, es estética, no porque haya una política del arte, sino porque la política distorsiona lo visible” (Villegas, 2010: 57)

Así, la política, en el sentido de Rancière (1966), puede verse como una experiencia que genera contingencias, y la Escuela como hacedora de un cine que permite desde los afectos accionar la posibilidad de poder crear colectivamente cuestionando cánones estéticos, comerciales y orienta su pertinencia a los procesos que se desprenden de los procesos creativos, convierte al cine comunitario en un arte que problematiza/descifra formas de pensar, sentir y expresar en el mundo, es “una experimentación que participa de la transformación del mundo” (Rolnik, 2001: 6).

Para cerrar, quiero comentar que es posible que sólo hasta ahora comience a entender el lema pegado en el salón de la Escuela “¡Soñar es resistir: otro video es posible!”, en toda su simpleza y complejidad. Este recordatorio cotidiano ponía en evidencia la conclusión de esta investigación desde el primer día de clase: “En definitiva, resistir es crear y crear es resistir; pero ni la resistencia ni la creación son actos comunes y corrientes relacionados a sujetos predeterminados, sino relacionados a un *modus operandi* que abarca singularidades múltiples” (Prezioso, 2003: 1).

Bibliografía

- Aguilera, C., Toro, C. A., & Uribe, G. P. (2011). *Luchas de representación: prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el suroccidente colombiano*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *21 Monografías de las localidades. Distrito capital 2011*. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos 2011.
- Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular. Sistematización del Equipo de Educación Popular “Pañuelos en Rebeldía”*, -Buenos Aires: Ediciones América libre.
- Cabrera, M., & Ferreira, M. C. (2015). *Afectos, emociones y sentimientos: reconfiguraciones de los órdenes de familia, parentesco, género y sexualidad* Presentación del dossier. Clínica & Cultura, 4(1), 29-33.

- Cabrera, M. (2018). *La Escuela Audiovisual Al Borde (2011 – 2016): Políticas de la Representación y Artivismo Contrasexual Globalizado*.
- Coppens, F., & Van de velde, H. (2005, abril). *Técnicas de educación popular. Programa de especialización en 'gestión del desarrollo comunitario*.
- Gómez, Pérez, N., Benavides & Robayo, Y. (2014). *Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas*. Alcaldía mayor de Bogotá Secretaría de Gobierno.
- Gómez, R., & José, M. (2009). *Video comuna: política desde el audiovisual alternativo y comunitario*. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/235>
- Gumucio Dagron, (Compilador) (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- Jasper, J. M. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 46-66.
- Polanco U. G. & Toro, A. C. (2011). *Luchas de representación prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el sur-occidente Colombiano*. Santiago de Chile (Chile): Programa Editorial Universidad del Valle.
- Red de Cine Comunitario de América Latina y el Caribe. (2018). *Cine Comunitario*. Recuperado 15 de marzo de 2017, de <http://cinecomunitarioenr.wixsite.com/cinecomunitario/criticas>
- Rodríguez, L. M., Marin, C., Moreno, S. M., & Rubano, M. del C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVIII(34), 129-171.
- Rolnik, S. (2001). *¿El Arte Cura?* Recuperado 21 de noviembre de 2018, de <https://www.librarystack.org/el-arte-cura/>
- Sueños Films Colombia. (2018, octubre 20). Nosotros. Sueños Films Colombia: creadora, organizadora, realizadora y productora del Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario "Ojo al Sancocho". Recuperado de <https://www.ojoalsancocho.org/nosotros/>
- Lopez, H. (2014). "Emociones, afectividad, feminismo". Recuperado de https://www.academia.edu/11332429/_Emociones_afectividad_feminismo_
- Torres, A. (1999). *Ires y venires de la educación popular en América Latina*. La Piragua.
- Rodriguez L.S(2018). *Sistematización de Experiencias de La Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ojo al Sancocho*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1CdOnW_y4kirnliKoXqYdqz-2FX2gAZKONPIqIV4R1Goo/edit?usp=sharing

CINEMA E EDUCAÇÃO POPULAR: CINECLUBE FORMIGA



Bruno Lopes de Paula

Cineclubista. Coordenador de Programação e Operador de Controle-Mestre na EPTV Campinas. De 2016 a 2018 atuou na organização coletiva da Semana do Audiovisual Campinas (SEDA) e atualmente constrói os coletivos Mídia Livre Vai Jão e o Acervo Formiga - plataforma pública de filmes.



João Augusto Neves Pires

Cineclubista. Professor da Escola Técnica Estadual Pedro Ferreira Alves (Mogi Mirim/SP) do Centro Paula Souza. Pesquisa na área de Política, Memória e Cidade as práticas culturais periféricas e as performances circunscritas ao Funk e ao Punk/Hardcore. Inserido em coletivos de mídia livre, desenvolve projetos de artes, tecnologias digitais, educação e culturas populares (acervoformiga.art.br).

INTRODUÇÃO: AS FORMIGAS PENSANTES

[...]as formigas têm um gosto de todo diferente. Elas possuem um edifício surpreendente no gênero, indestrutível para os séculos: o formigueiro (Dostoiévski, 2009: 46).

As reflexões sobre a forma de organização das formigas aparecem no texto de Dostoiévski no momento em que o narrador expõe as angústias e tensões do homem movido por seus sentimentos subterrâneos. Dentre seus pensamentos ele diz: “é possível que eu agrade rangendo os dentes. Senhores, os problemas me atormentam; resolvi-os para mim” (Dostoiévski, 2009, p.45). O atordoamento sofrido pelo personagem nos coloca diante de uma ácida crítica a consciência moderna, aos ímpetos que se afloraram no século XIX. Ressoa entre suas inquietações algumas perguntas que nos fazem pensar a trama de nossa subjetividade: “O homem gosta de criar e de abrir estradas, isto é indiscutível. Mas por que ama também, até a paixão, a destruição e caos?” (IBID., p.46). Em contraponto a vida humana, à medida que pensamos a maneira de agir das formigas, a narrativa nos leva a compreensão desses seres minúsculos como fonte de dignidade e honra devido à sua “constância e caráter positivo” na construção do formigueiro. No que diz respeito aos sentimentos humanos, os desejos do progresso e os sonhos da modernidade que nos aflige são percebidos pelo autor como operadores de nossa ansiedade. Por uma outra via “as dignas formigas começaram pelo formigueiro e certamente acabarão por ele, o que confere grande honra à sua constância e caráter positivo. Mas o homem

é uma criatura volúvel e pouco atraente e, talvez, a exemplo do enxadrista, ame apenas o processo de atingir o objetivo, e não o próprio objetivo” (IBID., p. 46).

No período em que o escritor russo formulava suas ideias a história se desdobrava nos processos civilizadores da formação dos Estados nacionais e do arranjo do imperialismo europeu, capitalista e colonizador. Na Rússia Czarista, Dostoiévski contribuiu com a literatura delineando novos caminhos narrativos enquanto produzia um olhar sensível, ao mesmo tempo, crítico das intensidades da vida moderna. As leituras feitas por Nietzsche das memórias do subsolo de Dostoiévski, por exemplo, conforme demonstra Paschoal (2014), direcionaram muitos dos argumentos sobre o ressentimento durante seu livro “A genealogia da moral”. Os textos que compõem a obra foram gestados “num momento em que o filósofo estava entusiasmado com a leitura das obras de Dostoiévski, as quais acompanhavam sua rotina de trabalho especialmente durante os meses em que ele escrevia os apontamentos que iriam compor o livro” (Paschoal, 2014, p. 126). Isso mostra como a ruminação das ideias do personagem dostoiévskiano partilha de uma sensibilidade perturbada e questionadora sobre os rumos da humanidade, algo que também aparece entre tantos/as outros/as interlocutores/as. Se continuarmos seguindo os fios que aproximam estas experiências e os interesses dos/as pensadores/as dos últimos dois séculos veremos

as tramas que compõem a filosofia crítica sobre as paixões que (con)fundem a subjetividade moderna. Seguimos os rastros dessas formigas...

Nesses percursos, também encontramos Walter Benjamin, outro autor que deixa as marcas de sua contribuição teórica ao pensar “a obra de arte na época de sua reprodutibilidade” e apresentar perspectivas para politização da arte, em especial a cinematográfica. O filósofo conseguiu perceber, no início do século, os riscos da combinação entre os desejos fascistas e o desenvolvimento das técnicas de reprodução em audiovisual. Essa compreensão lhe fez enxergar, no entanto, as potências do uso das técnicas de reprodução para a luta política. Quase 100 anos após suas

observações, seu trabalho continua contemporâneo ao nosso tempo.¹ Contrário a estetização da política fomentada pelo fascismo, Benjamin observa, com as lentes do materialismo histórico, que a massa “retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin” (Benjamin, 1987, p.187). Essa reação, segundo o autor, revela um novo tipo de relação com a obra de arte e mostra as potencialidades das produções audiovisuais em despertar, em meio a distração do filme, o olhar crítico à sociedade. Ele entendia que o “valor de distração é fundamentalmente de ordem tátil, isto é, baseia-se na mudança de lugares e ângulos, que golpeiam intermitentemente o espectador.” (IBID., p.192). Em comparação com as expressões do



Praça Bento Quirino, ao lado do antigo Jóquei e diante ao mausoléu do músico Carlos Gomes, Campinas. SEMANA DO AUDIOVISUAL / 2017. Exibição Web-Série documental “O filho dos outros” (Dir. Bru

¹ A noção de contemporâneo aqui trabalhada está fundamentada nas observações de: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** Editora Argos: Chapecó, 2009

dadaísmo que “ainda mantinha, por assim dizer, o choque físico embalado no choque moral; o cinema o libertou desse invólucro. Em suas obras mais progressistas, especialmente nos filmes de Chaplin, ele unificou os dois efeitos de choque, num nível mais alto” (IBID., p. 192).² Diante da projeção, o público é bombardeado por outras perspectivas de imagens e sons que, muitas das vezes, mesmo quando é reproduzido o desconhecido distante, se aproximam e fazem questionar a realidade. A objetiva da câmera e os microfones da gravação partem da subjetividade de seus operadores e alcançam, por atingir com força e intensidade os sentidos do espectador, o âmago daquelas/es que veem a obra cinematográfica.

Benjamin nota que os fragmentos de filmagem que servem para a montagem da narrativa fílmica, são fruto de escolhas e da capacidade do trabalho coletivo na sua concepção. Por isso, a sua produção, mais do que nunca, representa a condição da vida e das relações entre as pessoas no seu ambiente material e seu correspondente simbólico. O modo capitalista opera o fazer fílmico interessado no lucro e na perpetuação das formas de exploração do trabalho humano com as ferramentas técnicas. O cinema capitalista, na maioria das vezes, acaba favorecendo a pobreza da experiência, pois é capaz de promover

“uma explosão terapêutica do inconsciente” diante de um camundongo sorridente. Por outro lado, alerta o filósofo, essa “mesma tecnicização abriu a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa através de certos filmes, capazes de impedir, pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, seu amadurecimento natural e perigosos” (IBID., p.190). Quer dizer, muitas outras obras serviram para reunir forças de pensamento e provocar as paixões políticas sobre as relações sociais vigentes.³

O filósofo não imaginava, no entanto, que a reprodutibilidade técnica chegaria a extremos em que quase toda a população mundial estaria conectada a pequenos aparelhos que reproduzisse, em qualquer hora e lugar, um turbilhão de imagens e sons de diferentes origens e tipos de produção.

Tampouco seria capaz de pensar nas múltiplas utilidades possíveis desses materiais audiovisuais disponíveis para a grande parte da população a qual hoje faz circular milhares de filmagens por meio de dispositivos móveis de tecnologias digital. Contudo, suas contribuições ainda apontam para aspectos importantes sobre os usos dessas tecnologias desenvolvidas para a cinematografia e disponibilizada para a massa nos eletrônicos da comunicação.

² O efeito de choque corresponde a uma das percepções filosóficas de Benjamin ao tratar da modernidade. Segundo o autor os espasmos ou abalos da arte desestruturam a condição sensível do sujeito e iluminam, por um instante, a sua existência. Esse efeito ele nota em Baudelaire e seus desdobramentos em outros expressões artísticas do começo do século XX. Uma reflexão mais aprofundada ver: BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015; BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013; BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento: Sobre o haxixe e outras drogas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

³ Algumas das primeiras experiência do cinema como ação conscientemente política no começo do século pode ser lido em: MARINONE, Isabelle. **Cinema e Anarquia: Uma história obscura do cinema na França (1895 – 1935)**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

EXPERIÊNCIAS: AÇÕES DO FORMIGUEIRO

Essas leituras provocaram nosso coletivo de formigueiros para pensar a condição humana e as potencialidades da técnica audiovisual. Nas redes de afetos que participamos, temos atentado sobre a gestão das paixões políticas e, com isso, procuramos caminhos, seguindo os rastros dessas formigas, na construção de outras formas de formigueiro. As práticas de produção independente e coletiva tem guiado nossos percursos. Basta acessar nosso canal Mídia Livre Vai Já na plataforma do Youtube, para ver alguns dos registros de nossas caminhada.⁴ São trabalhos realizados junto com movimentos sociais de diferentes feições e posicionamentos políticos à esquerda. Durante estes sete anos (2013 - 2019) de intensa atividade na região metropolitana de Campinas (SP), nosso compromisso e inserção nessa rede está ligada aos corpos humanos e equipamentos disponíveis para o registro audiovisual. Desta forma, participamos de ações na produção com as casas de Jongo e os quilombos que cultivam a cultura negra na Região Metropolitana de Campinas; filmamos ocupações na luta por moradia; construímos oficinas de mídia livre com indígenas Kariri-Xocó do Estado de Alagoas; registramos passeatas e manifestações no centro e na periferia da cidade

de(?) Campinas; produzimos materiais pela luta antimanicomial e saúde coletiva; fizemos experiências com jovens em escolas ocupadas no ano de 2015 e também desenvolvemos atividades com garotos em situação de encarceramento nas dependências da FUNDAÇÃO CASA de Campinas. Com os dispositivos do audiovisual nos inserimos e participamos ativamente da rede de ação coletiva comprometida com a luta pelos Direitos Humanos.⁵

A Semana do Audiovisual Campinas (SEDA), que ocorreu por 8 anos consecutivos, reunia todo esse corpo coletivo para potencializar nossas ações e ampliar nossos espaços formativos. Afinal, mais do que servir como trabalhadores/as do cinema, queríamos instrumentalizar outros agentes capazes de fazer, junto a seus coletivos, a sua própria produção. Por isso, sempre no segundo semestre do ano, organizamos um calendário de ações por toda Região Metropolitana de Campinas, em diferentes espaços e com outros grupos, para a formação no audiovisual. Daí nossa contribuição e percepção das potências do cineclubes. O processo de construção da SEDA era por si pedagógica dada sua prerrogativa de ação coletiva e autogestionária. A proposta sempre foi construir um festival colaborativo que paute as diversas demandas por humanidades que nos foram e nos tem sido negadas, através da exi-

⁴ Nosso canal pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/user/midialivrevaiajao>.

⁵ Entre os diversos trabalhos que realizamos, vale destacar: Conversas, Mírongas e Tambus - Salve o Jongo (2017, 55"); COTAS SIM! Traços da luta antirracista dentro da Universidade Estadual de Campinas (2016, 18"); Oficina de Produção Partilhada do Conhecimento - Ocupação Joana Darc Campinas (2014, 5"); Derruba 3,80 - Ato contra o aumento da passagem do transporte público (2016, 5"); Curtas Fundação Casa - A Liberdade Um Dia Chega (2014, 3"); Devolvam Nosso Microfone - O Povo da Rua e a Hegemonia da Comunicação (2015, 55"); Bocuia - O Sentido das Relações Kariri Xocó na Luta Pela Terra (2015, 27"). Todos os filmes podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/user/midialivrevaiajao>.

bição de filmes independentes, debates, oficinas, intervenções urbanas, teatro, dança e música. Assim, os corpos que se juntavam para produzir o evento convergiam seus desejos em reuniões abertas e construíam as linhas de fuga permitidas na ação.

Entendemos com as experiências da SEDA que a função pedagógica dos/as cineclubistas basicamente é a escolha do filme, organizar o encontro e promover a roda de conversa.

No entanto, essa tarefa aparentemente fácil exige alguns pressupostos para que as potencialidades se encontrem e possam se articular para o transbordamento de saberes. No que tange a escolha do filme a ser exibido deve se atentar a proposta do debate e das vias de interação que a obra possibilita. Durante a SEDA nossas escolhas se pautavam nos desejos das/os protagonistas das atividades que demandam determinados tipos de temáticas a serem discutidas em rodas de conversa. Os grupos, em reunião aberta, apresentavam suas propostas de atividades e indicavam um caminho para a reflexão sobre determinado assunto. A partir disso, era construída uma sessão que apresentasse as produções audiovisuais que disparavam o diálogo proposto. É fundamental que a obra cinematográfica esteja sintonizada com os anseios do coletivo que propõe a

ação e com os desdobramentos do encontro. Isso facilita que as rodas de conversa iniciem sua dinâmica a partir das inquietações que o filme provoca sobre questões políticas do contemporâneo.

Além disso, os proponentes devem cuidar do espaço e dos materiais que deverão ser usados na exibição. Caso ela seja programada para ser feita em espaço aberto temos que ter em conta sua dimensão, considerando o público participante e aqueles/as que passam pelo lugar. O cinema no instante do cineclube, está ocupando não só a rua ou a praça, mas o cotidiano das pessoas e intervindo diretamente na rotina dos transeuntes. Nesse sentido, temos a preocupação com o ambiente para garantir o conforto, a permanência do público e a qualidade na projeção do filme. No nosso caso, construímos um cinema móvel montado a partir da estrutura de um carro FIAT UNO MILLE, no qual encaixamos em sua traseira todos os materiais usados para um cinema simples em espaços abertos. O automóvel leva a tela branca – que é presa de forma improvisada na porta traseira –, o fio de energia, a caixa de som, o computador, o projetor e um número razoável de cadeiras ou assentos para o chão.

Durante a montagem do cineclube é imprescindível a participação de todas/os. No momento em que organizamos a estrutura, dispomos os acentos e ligamos a aparelhagem. Confrontamos diretamente com a magia e os segredos do cinema que servem, quase sempre, para distanciar e encarecer o vínculo da obra com o espectador. Mostramos como as estruturas de uma sala de cinema também podem se transportar para um público mais amplo, fora dos templos do consumo – os *shopping*

center que contaminam nossa subjetividade. A experiência da apreciação silenciosa, íntima e individualista fomentada pelas plataformas de filmes com acesso *online* também é posta em risco durante esse processo.

Esta ação mostra como podemos nos apropriar das tecnologias audiovisuais para ocupar espaços, criar relações afetivas e ressignificar as histórias daquele lugar. Na foto acima, estamos na região central da cidade de Campinas/SP, lugar em que os Barões do Café privilegiaram para a construção e intervenção no tecido urbano. Enterraram nesta região suas memórias e símbolos do progresso: a estátua do engenheiro Bento Quirino, o mausoléu do músico Carlos Gomes, o edifício do Jôquei Clube e a Antiga Matriz compõem todo o ambiente daquele Largo. Nesse espaço ocupamos com o *O Filho dos Outros* (Coletivo Rebento, 2016), uma web-série documental sobre a redução da maioria penal, dividida em 4 episódios, produzida pelo Coletivo Rebento. As questões de classe, raça e gênero que tramam a situação da violência nas periferias e nas políticas de encarceramento foram debatidas no palco da história, ou melhor, no lugar de memória (Nora, 1993), dos Barões escravocratas de Campinas. Ao montar o ambiente coletivamente, interagimos nossos desejos e produzimos uma ação política livre e conjunta, com o simples propósito do cinema. Como sempre, alguns levam água ou bebidas alcoólicas, outros trazem pipocas e comidas para serem compartilhadas e os mais a vontade acendem seus cigarros para assistir um filme. O corpo coletivo dita a regra e reorganiza os sentidos do espaço.

Pensamos a cidade nas entranhas e tradições da própria cidade.

A população em situação de rua, poderíamos dizer, sempre tem cadeira cativa em nossos cineclubes. Mas, vezes ou outra, organizamos uma sessão especial para sentarmos juntos e pensarmos a condição da vida na metrópole. Percebemos que é possível e sempre potente construir atividades com essas pessoas que sentem as dores mais profundas do chão gelado das calçadas. As ações com o movimento da POP Rua, o Fórum da População de Rua de Campinas e Região e os Centros de Atenção Psicossocial de Álcool e Outras Drogas (CAPS-AD) nos levaram a experiências de mobilização intensa de nossas paixões políticas através da denúncia coletiva de nossas angústia. Na ocupação registrada na foto abaixo estamos nas escadarias da Catedral Metropolitana de Campinas assistindo o filme *Mulher guerreira mulher* (Dir. Aline & Aline, 2018). Um curta experimental de diretoras independentes que filmaram o cotidiano de uma reconhecida cantora e poetisa, mulher trans, moradora das ruas de Campinas. O público era formado em sua maioria por amigas/os que viviam com ela as intensidades da rua, os demais eram frequentadores da noite que ouviam suas poesias e seu canto entre as mesas dos bares da cidade. A cada palavra reproduzida os espectadores reconheciam os sentimentos expostos e se envolviam emocionalmente com os enquadramentos, os sons gravados e a própria montagem narrativa feita pelas produtoras. Após a exibição, fizemos a tradicional roda de conversa com o microfone aberto, cantamos com o violão arranjado pelo público e, ao final, deixamos marcados com GIZ



(1/2) Largo da Catedral Metropolitana de Campinas. SEMANA DO AUDIOVISUAL / 2018. Exibição filme “Mulher Guerreira Mulher” (Dir. Aline & Aline, 2018, 28”). Foto: Acervo próprio.

BRANCO, no chão dos arredores da Catedral, nossas angústias e revoltas.

Para além das exibições em espaços públicos abertos, provocando a ocupação, também agimos em lugares que possibilitam assistir filmes em salas fechadas, nos aproximando mais da experiência da sala escura: com fileiras de cadeira, som distribuído e equalizado para o ambiente e com ampla projeção FULL HD 1080p. No entanto, essa escolha nos obriga a cuidar de importantes detalhes. Por exemplo, o público que se dispõem e que será recebido nesses recintos fechados – a população que vive na rua, em muitos dos casos, não é bem-vinda pelos “donos do lugar”. É preciso negociar com a gestão da instituição os nossos anseios com as prerrogativas/normas do espaço. Até o momento conseguimos nos inserir em um local que possui os equipamentos e se consolidou como ponto

de relevância para a cena cineclubista da região, sendo ocupada e gerenciada por outros coletivos de cinema. Isso facilita nossas ações disparadas pelos desejos da vida política. O Museu de Imagem e Som de Campinas/SP (MIS), há quase 10 anos é um dos nossos espaços em que realizamos nossas atividades. O professor Orestes Toledo, um dos funcionários gestores da instituição, nos acompanha e luta pela permanência do nosso cineclubes mensalmente no Palácio dos Azulejos, onde está sediado o MIS Campinas. Dentro da antiga residência dos Barões de Café do interior paulista, fazemos ressoar nossas revoltas e procurar novos caminhos de ação.

Na imagem em questão preparávamos a sala para a exibição do nosso filme (*Desafetos: a composição das emoções na política brasileira* (Mídia Livre Vai João, 2019), o qual discute as paixões políticas a partir



e sons editados e postos em circulação nas redes sociais da internet. A produção feita pelo Coletivo de Mídia Livre Vai João se arrisca na estética dos filmes documentários atuais, apelando para o formato de filmagens em movimento, com câmeras coladas ao corpo e em posição vertical, se assemelhando aos registros feitos aparelhos celulares. Na edição dos fragmentos de imagens e sons captados, dividimos a tela de projeção em três recortes que pudessem levar o espectador por dentro das manifestações realizadas pró-Haddad (candidato da esquerda e do Partido dos Trabalhadores) e pró-Bolsonaro (candidato da direita e do Partido Social Liberal). No jogo entre as filmagens sugerimos um mergulho nas paixões políticas que moviam as ações nas ruas de São Paulo naquele período eleitoral e apresentamos, a partir das gravações, entrevistas e da pesquisa de arquivos audiovisuais, uma perspectiva sobre os conflitos historicamente perpetuados em nossa sociedade.

A exibição foi organizada para compor a programação do XXIX Encontro Regional de Estudantes de Biologia feita por alunas/os da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Durante o evento fizemos a primeira apresentação pública do filme e promovemos uma roda de conversa sobre a situação política no país. Disso, construímos mapas mentais em cartazes e promovemos uma ação de GIZ nas ruas do centro da cidade, marcando, entre os caminhos dos transeuntes as provocações disparadas pelo filme. A intenção era fomentar, por meio do audiovisual, o pensamento crítico sobre o contexto atual e, com isso, refletir sobre as ações possíveis que dizem respeito aos estudantes universitários.

DAS CONEXÕES RIZOMÁTICAS: AS POTÊNCIAS DO NOSSO FORMIGUEIRO.

Se a arte pode repartir de outro modo o comum de uma comunidade, isso ocorre na medida em que ela desestabiliza a distribuição dos lugares e das identidades, dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, da palavra e do barulho. Ela reparte de outro modo a partilha do sensível até então estabelecida. (Guimarães, 2015, p. 46-47)

Ao refletir sobre estes sete anos de experiências e experimentações (2013-2019),

encontramos muitos pontos de aproximação entre o nosso percurso e a força de vida dos formigueiros, tais como a intensidade do trabalho, uma consciência de construção coletiva que nos acompanha tanto nas ações conjuntas como nos momentos de ação individual e a nossa propensão em traçar tramas, caminhos que se conectam com outros percursos e experiências, formando assim a Rede de luta onde estamos inseridos.

O “devir-formiga” é, portanto, um processo no qual, sem dúvidas, estamos inseridos e que nos define. Porém, a reflexão também aponta para caminhos que divergem da metáfora, caminhos que, assim como as semelhanças, também marcam a nossa identidade enquanto movimento.

As conexões que constituem o nosso formigueiro não nos levam apenas a superfície, elas habitam no todo. A nossa prática cartográfica, que afeta e é afetada, compõe o coletivo de forças que agenciam a produção de formas e pensamentos no plano habitado (Escóssia e Tedesco, 2009). As tramas que almejamos trançar não convergem em direção a um centro, elas formam o que Delleuze e Guattari (2011) denominaram como “rizoma”, ou seja, são traçados de composição



Atividade de GIZação no centro de Campinas/SP, após exibição do filme (Des)Afetos: a composição das emoções na política brasileira. Foto: acervo próprio.

heterogênea nas quais qualquer ponto pode se conectar a outro. Nosso objetivo não é, portanto, a construção de um protagonismo na ação cineclubista, e sim promover uma apropriação desta prática por outros atores que, a partir disso, passarão a compor e fortalecer a multiplicidade do cineclubismo por meio de suas demandas e singularidades.

A construção do Acervo Público de Filmes Formiga é uma ação que visa a disseminação deste rizoma⁶. Nesta plataforma web é possível acessar a confluência do trabalho de cerca de dez anos: incluindo atividades da SEDA, cineclubes realizados no MIS Campinas e produções do Coletivo de Mídia Livre Vai Jão. O acervo é resultado da curadoria coletiva e da pesquisa contínua de filmes para exibição em espaços que promovam a interlocução entre os espectadores e a redes de produtores/exibidores, parceiros cineclubistas, redes sociais e circuitos alternativos de cinema. A iniciativa independente e au-

tônoma propõe a via do conhecimento livre e da democratização dos meios e produtos audiovisuais. Preocupado com as diferentes temáticas para usos pedagógicos, o acervo é uma ferramenta para dialogar sobre outras formas de fazer política, de relacionar a sociedade e de circular filmes e saberes

Seguindo as prerrogativas de César Guimarães (2015) nas quais defende que a arte “reparte de outro modo a partilha do sensível até então estabelecida” e nos aproximando dos conceitos de territorialidade e desterritorialidade de Delleuze e Guattari (2011), concebemos a arte cinematográfica como uma linha de fuga e rearticulação que desterritorializa uma sensibilidade hegemônica. Esta perspectiva abre a possibilidade para uma nova territorialização e configuração do sensível. Ao pensarmos neste sentido, desenvolvemos o conceito de coletividade partindo das relações complementares e recíprocas entre as forças que agem na realidade e as formas e subjetividades que conferem ao mundo

⁶ Site do Acervo Formiga: <http://acervoformiga.art.br/acervoformiga/>

linhas mais definidas (Escóssia e Tedesco, 2009). Toda esta reflexão, talvez, ajude a entender nossos desejos com o fazer, o ver e o sentir cinematográfico. Mas o que essas projeções de imagens e sons geram em termos de experiência?

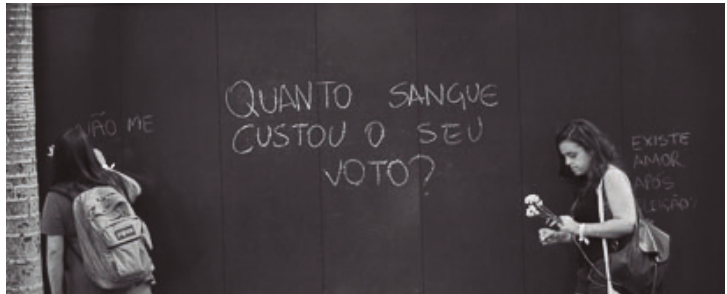
Mantendo num primeiro plano o movimento de desestabilização de uma sensibilidade hegemônica, no sentido da ampliação da multiplicidade deste plano, é coerente partirmos de um princípio de que as imagens e sons não possuem um sentido determinado. Portanto, se a ideia é ampliar o espectro do sensível, é fundamental a possibilidade de conduzir as imagens em direções múltiplas e de maneira errante, uma vez que o que buscamos ainda está por criar, não está estabelecido.

Quando realizamos a exibição da SEDA PRETA em 2018, atividade dedicada ao debate sobre raça e racismo, em conjunto com o Cursinho Popular Flor de Maio, sediado na Associação de Moradores/as do Bairro Jardim Everest na cidade de Hortolândia/SP, construímos uma roda de conversa que contou com a presença de estudantes, professores/as e artistas da cena do RAP regional (Rasul e grupo Fuluke e a Máfia Afrikana).⁷ A metodologia adotada para o desenvolvimento da atividade convergiu com a ideia cineclubista, a qual se fundamenta pela apreciação ativa do espectador. Os filmes escolhidos para compor a sessão abordavam o recorte temático partindo de propostas audiovisuais muito

diferentes entre si: o curta-metragem experimental "Alma no olho" (Zózimo Bulbul, 1974), marco do cinema negro brasileiro, nos traz a trajetória da negritude diaspórica através do "discurso-corporal" do ator-autor Zózimo Bulbul; o curta de ficção "Rapsódia para o homem negro" (Gabriel Martins, 2015), transporta a cultura iorubá para dentro das relações e tensões vividas por uma ocupação urbana da cidade de Belo Horizonte/MG; e o documentário *Cabeças Falantes* (Natasha Rodrigues, 2017), que debate as dificuldades e as violências vividas por estudantes negros ao ocuparem o espaço da universidade pública. Após a exibição das obras, foi realizada a nossa tradicional roda de conversa orientada pelas propostas da Educação Popular e pelo entendimento de que:

a roda não tem dono(a). Todos(as) podem participar. Todos(as) podem chamar para iniciar a roda. O ritmo da roda é ditado por quem dela participa. [...] A roda é alimentada pelo prazer de estar juntos(as). A roda canta a tradição e também cria outros cantos. A roda como forma circular não tem fim, tampouco tem começo. Se alguém entra para a roda passa a ocupar todos os lugares, na medida em que a roda gira. Os(as) participantes vão eleger quais cantigas (temas, as questões sobre esses temas, a metodologia, os materiais de apoio, etc.), dia, horário e tempo de duração da roda. A roda deve ter formas de registro resguardando a memória da roda" (Novais e Novais,

⁷ Rasul é arte educador, poeta, MC e geógrafo. Site: <https://rasul88.webnode.com/>; Máfia Afrikana é um coletivo musical que tem raízes na música preta popular, com influências do candomblé ao jazz, passando inclusive pelo resgate de sambas "marginais" que marcaram os anos 80 e 90. Perfil: <https://www.facebook.com/mafiaafrikana/>



Atividade de GlZação no centro de Campinas/SP, após exibição do filme (Des)Afetos: a composição das emoções na política brasileira. Foto: acervo próprio.

A roda girou de forma livre e as sensibilidades expostas foram múltiplas. A ideia inicial era debatermos sobre educação para as relações étnico-raciais, uma vez completados 15 anos da promulgação da Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da Rede de Ensino. Mas como as imagens nos atravessam de forma singular, os filmes foram agenciadores para a revelação de experiências íntimas. Homens e mulheres negras relataram situações de racismo, conflitos sociais e questões referentes ao entendimento da(s) própria(s) identidade(s).

A conversa desdobrou-se, portanto, num exercício de articulação e tensionamento de corpos e subjetividades a partir de como as questões referentes a racialização da sociedade nos sensibilizam. O eixo temático “educação para as relações étnico-raciais” deixou de ser objeto do debate e passou a ser a prática em si. A roda ali estabelecida, portanto, se assumiu enquanto um exercício de ver, pensar e ser a partir de um viés de rompimento para com os modelos hegemônicos, que bloqueiam a capacidade de nos criarmos, nos imaginarmos em perspectivas libertadoras (Hooks, 2019, p. 33).



Cursinho Popular Flor de Maio (Hortolândia/SP). SEDA PRETA, roda de conversa após a exibição dos filmes: Alma no Olho (1974), Rapsódia para um homem negro (2015) e Cabeças Falantes (2017). Semana do Audiovisual Campinas /2018. Foto: acervo próprio.

CONCLUSÃO: OS RASTROS DAS FORMIGAS

Acreditamos que a educação na ação cineclubista tem o compromisso em transformar realidades, de empoderar sujeitos, de melhorar espaços, criar lugares que valorizem subjetividades críticas e sonhadoras, a fim de questionar o mundo e realizar mudanças,

pois, conforme anota o patrono da educação brasileira, "(...) quando um homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções." (Freire, 1979, p. 30). Nossa prática cineclubista, como ficou evidente nas experiências relatadas, se orienta pelas noções da Educação Popular, pois tal base teórica-prática nos possibilita construir uma ação que valorize a produção coletiva em

[...] favor de tornar a Educação algo absolutamente diverso daquilo que ela sempre fora. Ao invés de pensá-la como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, ela pretendeu ser uma espécie de re-totalização de todo o sentido da Educação, desde um ponto de vista não apenas estrategicamente popular, mas historicamente situado como um serviço pedagógico e projetos políticos das classes populares. (Brandão, 1984, p. 7-9).

Por conseguinte, ao seu preocupar com a aproximação entre produção audiovisual e Educação Popular, construímos e (re) pensamos uma tecnologia educacional que problematize as relações entre os sujeitos do conhecimento e os saberes historicamente produzidos. (Inter)agindo coletivamente descobrimos possibilidades de trabalhar as sensibilidades por meio do audiovisual. Valorizando e estimulando o debate das experiências individuais e coletivas no espaço do cineclubes, potencializamos saberes colocando-os em diálogo. Construímos nesse sentido uma pedagogia da imagem e do som em uma perspectiva colaborativa e horizontal em que todas/os possam apresentar suas experiências e elaborar coletivamente um saber no processo de apreensão e diálogos provocados pela obra fílmica.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2009). *O que é o contemporâneo?* Editora Argos: Chapecó.
- Benjamin, Walter (2015). *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (2013). *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____ (2015) *Imagens de pensamento: Sobre o haxixe e outras drogas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (1987) *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____ (1985) *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brandão, Carlos Rodrigues (1984). *Pensar a Prática: escritos de viagem e estudos sobre a Educação*. São Paulo: Loyola.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. (2011). *O anti-édipo: Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- _____ (2011). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* 2. 2ª ed. Vol.1. São Paulo: Editora 34.
- Dostoiévski, Fiodor. (2009). *Memórias do Subsolo*. 6ª ed. São Paulo: Editora 34.
- ESCÓSSIA, Liliana e TEDESCO, Silvia (2009). "O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica" em ESCÓSSIA, Liliana e TEDESCO, Silvia (editores) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- Freire, Paulo (1980). *Pedagogia do oprimido*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1979). *Educação e mudança*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Guimarães, Carlos (2015). "O que é comunidade de cinema?" em *Revista Eco-Pós*, Rio de Janeiro, v. 18, ed. 1, 2015.
- Guattari, Félix e Rolnik, Suely (1996) *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Hooks, Bell. (2019) *Olhares Negros: raça e representação*. 1. ed. São Paulo: Elefante.
- Marinone, Isabelle (2009) *Cinema e Anarquia: Uma história obscura do cinema na França (1895 – 1935)*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Nietzsche, Frederick (2005). *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____ (2009) *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nora, Pierre (1993). "Entre memória e história: a problemática dos lugares." em *Projeto História*, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28
- Novais, Gercina Santana; Novais, Eliane Santana. *As Rodas de Conversa*. Uberlândia, 2009. 6 f. Não publicado.
- Paschoal, Antônio (2014). *Nietzsche e o ressentimento*. São Paulo: Humanitas.
- Santos, Benerval e Mendes, Olenir (2015) *Educação e culturas populares em diferentes contextos educativos: pesquisas e intervenções*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

EL RAP COMO PALANCA: "YO SOY LA ESCUELITA, EL FUTURO DE MI VIDA"



María Cecilia Picech

Antropóloga social por la Universidad de Rosario, Argentina. Magíster en Antropología por FLACSO, Ecuador. Dedicada al estudio de prácticas culturales en contextos urbanos, especialmente los vínculos entre música, política y ciudad. Además, es cantante de rap y ha dictado talleres en Quito y Rosario. E-mail: emecepicech@gmail.com

PRELUDIO

En este artículo me abocaré a reflexionar sobre el rap como herramienta educativa, expresiva y de reflexión personal y crítica social, basada especialmente en la experiencia de taller con los niños y jóvenes asistentes a la Escuelita Popular Mujeres de Frente en Quito, durante el año 2016. A partir de esta experiencia, y del material etnográfico recolectado en mi tesis "Prácticas culturales disputadas: los sentidos del Hip Hop en Quito en el período 2005-2015"¹, exploro desde una perspectiva teórico-práctica al rap como "palanca" de transformación personal y colectiva, que posibilita a los jóve-

¹ En la tesis abordo principalmente dos aspectos del Hip Hop, con énfasis en el rap, como manifestación sonora y performática de la cultura: como herramienta de transformación subjetiva, y como modo de disputar los sentidos y espacios de la ciudad. La práctica política se configura así por el cambio que implica a nivel personal la adhesión y las posibilidades de acción colectiva que ésta conlleva. La tesis completa se puede ver en: <http://hdl.handle.net/10469/9646>

nes “hacer frente” a situaciones y vivencias problemáticas.

Por ello, este trabajo se nutre de una investigación social y mi experiencia como tallerista con jóvenes. En este sentido es el resultado de la confluencia de aspectos académicos y de gestión, que muchas veces se conciben separados (y hasta antagónicos) para los intelectuales.

EL HIP HOP: DEL GHETTO NORTEAMERICANO AL MUNDO

El Hip Hop nació como una respuesta artística y creativa a las experiencias de opresión y estigmatización de los afro-norteamericanos, estudiado principalmente como parte de un legado cultural de la tradición oral africana y de la diáspora, donde la música juega un rol fundamental al crear conciencia crítica sobre el mundo social circundante (Rose citado en Elliot-Cooper, 2012). En esta perspectiva, el Hip Hop se construyó como respuesta cultural de la colectividad negra al recrudescimiento de las políticas de segregación y abandono de los guetos neoyorquinos, como el South Bronx y Harlem,

hacia fines de los años 60 e inicios de los 70. El tráfico de drogas, la prostitución, las bandas organizadas de delincuencia, la falta de servicios sociales, el alto porcentaje de desempleo juvenil y las pandillas fueron el escenario en el que se desarrolló la práctica (Waqquant, 2007: 39-40).

El Hip Hop no sólo brindó un sentimiento colectivo en torno a un entretenimiento, sino que creó espacios alternativos para “estar” en la ciudad. Si bien las pandillas fueron el modo predominante de territorializar el barrio, obtener protección y moverse, las competencias inauguradas con el *breakdance*, el *Djing*, el rap y el grafiti crearon códigos alternativos de enfrentamientos no violentos entre los jóvenes² (Tickner, 2006: 98-99). Para ello, fue fundamental la fundación de la Zulu Nation, la primera organización de Hip Hop creada por Africa Bambaataa Aasim, un joven del Bronx que buscó alejar la práctica de las pandillas y vincularla a una acción política reivindicatoria con el fin de “abrir las mentes” de los jóvenes del gueto (Chang, 2014: 123).

Más allá de que el vínculo inicial y parte de la identificación se construye a partir del consumo musical y de una estética definida, las funciones culturales, políticas

² El *djing* es la acción de ejecutar las tornamesas o giradiscos en el arte de componer, arreglar o mezclar música con efectos de sonidos, *samplers* y *loops*, extraídos de la manipulación de discos de vinilos. El *break*, *breakdance* o *b-boying* es el “estudio y aplicación de distintas formas de danzas urbanas y acrobacia callejera”, en el que se combinan técnicas de movimientos corporales como el *up-rockin*, *poppin* y *lockin*, *jailhouse* o *slip-boxing*, *electro boggie*, artes marciales como *capoeira* y los pasos de James Brown. El *emceein* es el arte de rimar palabras a un tiempo rítmico. Para KRS One (2009) “es el estudio y aplicación de la conversación rítmica, la poesía y el lenguaje divino”. Conocido generalmente como rapeo o rap, a sus practicantes se los denomina *emcees* o raperos, en tanto “poetas del Hip Hop” y “portavoces culturales” del movimiento. El arte del grafiti es “el estudio y la aplicación de la caligrafía de la calle, el arte y la escritura a mano”. Se lo conoce como arte en aerosol, *graff art* y murales urbanos, en donde se incluye el *bombin*¹³ y el *taggin*¹. A sus practicantes se los denomina escritores, grafiteros y/o artistas del aerosol (KRS One, 2009: 42- 43).

y educativas del Hip Hop forman parte inherente de la práctica. Estos dos procesos, el consumo y la acción comunitaria, que se consideran muchas veces antagónicos y opuestos, confluyen en el Hip Hop para construir un modo particular de accionar en el mundo contemporáneo, que redefine modos de hacer política y disputar espacios y sentidos sociales en la ciudad (Picech, 2016).

EL HIP HOP EN QUITO: MÚSICA Y ACCIÓN SOCIAL

Tomamos algo de allá, para poder decir cosas que están pasando acá. Estamos todavía, aún en ese proceso...
(Disfraz, entrevista en Picech, 2016).

Todos los entrevistados en mi tesis e investigaciones previas coinciden en remarcar que el hip-hop llega a Quito a fines de los años ochenta y durante los noventa, a través de los medios de comunicación masivos. Video-clips televisivos, casetes y revistas fueron las vías principales de difusión de la práctica, por medio de las cuales los ecuatorianos se acercaron a la música y a la estética. Otro elemento clave fue la migración de ecuatorianos a Estados Unidos durante los sesenta y setenta, y el turismo de clase media en los noventa (Burneo, 2008: 41-43).

[...] lo único que podemos rescatar del nacimiento del Hip Hop, que fue en los guetos de Estados Unidos, son los elementos de los que nacieron,

porque cuando nació en el Ecuador fue distinto, no fue bajo la misma dinámica. Nació desde la costa, nació por la gente que migraba a Estados Unidos y volvía, porque se cruzaban algunos discos, nació principalmente por el bboying y el rap, y en el camino se fue constituyendo y fue una dinámica distinta. Nació también un poco con pandillas, nació con pataletas, nació con cosas así, pero no fue el mismo fenómeno con el crack y las grandes mafias de Estados Unidos. Han sido dinámicas distintas
(Factor, entrevista en Picech, 2016).

Más allá de las conexiones mediáticas o migratorias en el ingreso y desarrollo del Hip Hop en Quito, los adeptos coinciden en que se impulsaron procesos idiosincráticos en la ciudad que lo caracterizaron particularmente. Si bien la práctica tuvo mayor acogida primero en Guayaquil, vinculada más estrechamente a las industrias culturales, las adhesiones en Quito propulsaron una fuerte impronta local, relacionándose a procesos de una tradición comunitaria de larga data. Así, se desplegaron modos de vivir la práctica a partir de la organización de colectivos y/o *crews*³ culturales, en estrecha relación con los movimientos sociales existentes en la ciudad (Picech, 2016).

Aunque la vertiente de las industrias culturales suele relacionarse con grupos artísticos del norte de Quito y el lado “más revolucionario” o de protesta social de la práctica a las luchas sociales llevadas a cabo en el sur de la ciudad, lo cierto es que

³ El término en inglés *Crew* – tribu, equipo – es utilizado por los cultores para hacer referencia al grupo con el que comparten la cultura, a través de la escucha musical, producción y/u organización de eventos.

el Hip Hop instauró una forma identitaria que iría ganando adeptos en los jóvenes. Como una “alternativa de ser” para la generación que creció durante los noventa, la cultura comenzó a asociarse a las “vivencias de la calle”, resaltando el carácter contestatario de la práctica frente a las autoridades y los modos socialmente aceptados de “ser” joven en Quito. Las experiencias de marginalización comenzaron a relatarse en forma de Hip Hop, asentando la concepción de la práctica “como lenguaje de los menos privilegiados” (Burneo, 2008: 46-49).

Desde las primeras agrupaciones se construyeron y disputaron algunos sentidos vinculados a los modos de ejercer la práctica en la ciudad, que intentaré puntualizar aquí para dar una idea general de cómo el Hip Hop se vive en Quito:

1. Una presencia temprana vinculada a las pandillas juveniles, en el contexto político y económico del Ecuador de principios de los noventa, marcó identificaciones alimentadas por los medios masivos de comunicación, a la vez que formó parte necesaria de la práctica, al ser los pandilleros los encargados de importar desde Estados Unidos la música, las vestimentas y la información para el desarrollo del género (Disfraz, citado en Picech, 2016). Esto generó procesos de diferenciación, reivindicando al Hip Hop como espacio colectivo de creación (Burneo, 2008: 61, 62).
2. El Hip Hop local se caracteriza por una larga trayectoria como música *underground* del barrio, con organización de festivales y eventos comunitarios, sin una llegada masiva a los grandes festivales musicales de la ciudad. Sin

embargo, ciertos grupos artísticos – como Tzantza Matantza, Mugre Sur, el Bloque, 38 que no juega etc.–, fueron consolidando un escenario cultural, vinculado a la participación en eventos a través de productoras, posicionando al hip-hop como un género en la industria de la música y el entretenimiento local. Este escenario no se ha construido en oposición o disputa, sino en colaboración abierta con la acción colectiva y social de gestionar actividades con fines de visibilización y reconocimiento (Picech, 2016).

3. En la construcción identitaria los vínculos con el municipio, otros organismos estatales, fundaciones u ONGS han sido escasos y tardíos, y han estado orientados a apoyar la gestión comunitaria iniciada por los jóvenes en sus barrios. Sin embargo, en los últimos años estos han ido en aumento, trastocando las dinámicas de la práctica. Entre los beneficios apuntados están: a) una mayor aceptación y tolerancia por parte de la sociedad quiteña; b) crecimiento de la escena cultural al generar eventos y conciertos financiados; y c) la apertura de un campo de acción para la gestión cultural. Por otro lado, provocaron: i) procesos de cooptación de agrupaciones y “apropiaciones” de proyectos; 2) resquebrajamientos de las relaciones comunitarias y autogestivas; y 3) favoritismos donde se beneficia “siempre a los mismos” (Picech, 2016).

4. El escenario artístico-cultural generado en torno al Hip Hop va a configurarse en vinculación directa con modos de vivir la práctica donde se resalta el

carácter político y organizativo del mismo. La agrupación en colectivos consolidó sentidos que, si bien colisionaron con reivindicaciones sociales preexistentes, definieron al Hip Hop como un medio para “hacer algo con la cultura”, más allá de “juntarte en la esquina con los panas⁴” (Motamix, citado en Picech, 2016). Esto conformó representaciones de la práctica, no sólo como un género musical con adhesiones juveniles, sino como un elemento de gestión y una herramienta para llevar a cabo trabajos sociales y/o de base comunitaria en sectores populares.

ALGO MÁS QUE MÚSICA

Estos procesos fueron definiendo al Hip Hop, tanto dentro como fuera de la escena cultural, como “algo más que música”, desarrollando formas de participación y prácticas políticas, marcadas por redefiniciones identitarias vinculadas a la gestión de la cultura, como un proceso de construcción subjetiva y compromiso comunitario. Además, esto suscitó un aumento de las relaciones, vínculos y negociaciones con otros actores de la ciudad, coadyuvando a la consolidación de un movimiento social en torno al Hip Hop en Quito.

Esto se genera en un contexto político caracterizado por: 1) disposiciones institucionales en torno a las expresiones culturales de las juventudes y a los usos del espacio público, bajo dictámenes globales que privilegian el fomento de las “diferencias culturales”; y 2) una marcada

despolitización y vaciamiento de los referentes organizativos del pasado –iglesias, gremios, sindicatos–. En este marco, la vivencia, gestión y práctica de manifestaciones culturales aparecen como un modo de vida y de posicionamiento ciudadano.

El accionar de lo político en lo cotidiano se sustenta en algunos fundamentos ontológicos identitarios y de accionar social del Hip Hop, que se pueden resumir en: 1) la búsqueda de autosuperación, autoconocimiento y autogestión, frente a una puesta en duda de los valores apprehendidos en la escuela, la familia y/o el barrio; 2) una crítica social que se revela en los comportamientos y en las expresiones artísticas (principalmente en las canciones); y 3) una “devolución” y/o comunicación con la comunidad –barrio, grupo de amigos, jóvenes de la ciudad o de otras–, en eventos, talleres o programas sociales (Picech, 2016).

Aquí es donde el Hip Hop comienza a percibirse como una herramienta educativa y pedagógica para la transformación personal y el trabajo social con la propia comunidad y/o con distintos sectores populares de la ciudad. A través de “dar valor” a las palabras y los cuerpos de aquellos que no son escuchados o tenidos en cuenta, se genera un proceso donde la propia resignificación provoca cambios que se traducen en gestión social. Esta revalorización se fundamenta en el *do it yourself* o “hazlo tú mismo”, como concepto básico del modo de vida *hopero*, reivindicando una actitud personal de autosuperación y autoconocimiento, frente al conformis-

⁴ Término utilizado en Ecuador y otros países latinoamericanos para hacer referencia a los amigos cercanos.

mo y la apatía social imperante. Esto conlleva una búsqueda y un cuestionamiento ontológico, como “una vía de escape” frente al destino programado.

Este es el talante que se requiere en las “batallas” de breakdance, freestyle o *beatmakers*⁵. Es preferible que las flaquezas y debilidades sean reconocidas por uno mismo, antes que sean usadas por otros en una competencia. Las destrezas y los aprendizajes se ponen a prueba en la calle y sobre una tarima. Así, se enuncian desde problemáticas familiares y/o vividas en el barrio hasta reflexiones sobre la pertenencia étnica y los mandatos socio-raciales de la ciudad.

La idea del Hip Hop como “palanca” se expresa como la capacidad de la práctica para mantener a los cultores “a salvo” en el barrio, fundamentalmente aquellos que han crecido en sectores segregados. Como filosofía o modo de vida se sustenta en el carácter “accesible” de la expresión, ya que no se necesitan demasiados recursos económicos para desarrollarla. Para bailar y/o rapear no hace falta demasiado dinero ni grandes equipamientos técnicos; pero sí dedicación y ensayo. Frente a la vida que el barrio brinda, el Hip Hop aparece como una “salvación”, una “sana”

expresión en la que ocupar el tiempo, la cabeza y el cuerpo. “Si uno consume pasta base, no puede bailar, cantar ni nada”, me decía un *hopero* del centro de Quito en uno de nuestros encuentros, sintetizando en una frase los requerimientos actitudinales necesarios para realizar la práctica (Picech, 2016).

Además del sentimiento de comunidad que se genera en torno al Hip Hop, surge con fuerza la idea de “hacer algo” con la práctica que produzca repercusiones en la escena local y en la sociedad en general. Con este fin se organizan conciertos, eventos y talleres para potenciar las aptitudes y posibilidades del movimiento quiteño, a la vez que se realizan trabajos sociales y/o de concienciación en sectores poblacionales desfavorecidos económicamente y/o en situación de riesgo –por ejemplo, refugiados–.

El colectivo o *crew* se convierte en el medio a través del cual los cultores replican a nivel comunitario aquello que vivencian en lo personal. Así, el Hip Hop no sólo funciona como “palanca” para el propio sujeto sino como herramienta para romper con la inacción social, activar la conciencia colectiva y generar crítica social.

Lo subjetivo se convierte en el fundamento del ser ciudadano, porque la acción a través de una organización deviene de una interiorización per-

⁵ Productores musicales que confeccionan beats – ritmos – sobre los que canta o improvisa un rap.

sonal de los postulados filosóficos de la práctica, a la vez que las experiencias grupales fortalecen e incentivan las adhesiones personales. Saberse sujetos con capacidad de cambio y acción, dignificándose a sí mismos a través del Hip Hop y replicando con otros, con la intención de generar un cambio social, son las bases del uso pedagógico y educativo de la práctica.

EL RAP COMO “PALANCA”: HERRAMIENTA COMUNICATIVA Y EDUCATIVA

A partir de aquello que había avizorado en la tesis, comencé a respetar inmensamente el trabajo de muchos hiphoperos y hiphoperas que realizan a diario una importante labor social, principalmente con niños y jóvenes. Basados en la convicción del poder que tienen las prácticas artísticas para devolver la dignidad a las personas y crear sentidos positivos para la vida,

el rap funciona como una herramienta educativa que genera procesos de reflexión, expresión y comunicación de representaciones individuales y colectivas en torno a diferentes temáticas sociales.

Al igual que el *breakdance* o el grafiti dentro de la cultura Hip Hop, el rap comienza a ser utilizado en Quito en centros culturales, escuelas populares, casas barriales y comunales, y hasta en el ámbito educativo formal como catalizador de experiencias subjetivas en niños y jóvenes, fomentando la exteriorización de ideas y sentimientos, a la vez que el trabajo en equipo y la co-participación en procesos creativos conjuntos.

Esto que observé en Quito es una de las características de la práctica desde sus inicios. El contexto racista y discriminatorio hacia la población afroamericana y latina en los Estados Unidos hizo que el rap se construya, no sólo como una técnica de expresión musical, sino como una herramienta de reflexión, debate y promoción de la cultura, como elemento de integridad personal y lucha por el respeto a las desigualdades sociales. Cuando el rap migró a América Latina en forma de canciones, vestimenta, gráficas y visuales, también llevó consigo la tradición de contar las realidades sociales circundantes y promover la defensa de los derechos humanos.

El rap se convirtió así en una herramienta de pensamiento y expresión artística no-violenta que promueve el autoconocimiento, la educación y la comunicación de los pueblos. Esto es lo que en la tesis uno de los entrevistados denominó “palanca”, porque ha sido el medio artístico para reivindicar la perseverancia, el esfuerzo, el talento y la convicción de “salir adelante”, superando los condicionantes existentes. Además, en el ámbito educativo se fomenta un aprendizaje integral del ritmo y la lírica, combinándolo con la capacidad individual y grupal de crear música. Acercándonos a la funcionalidad de la tradición oral, en su

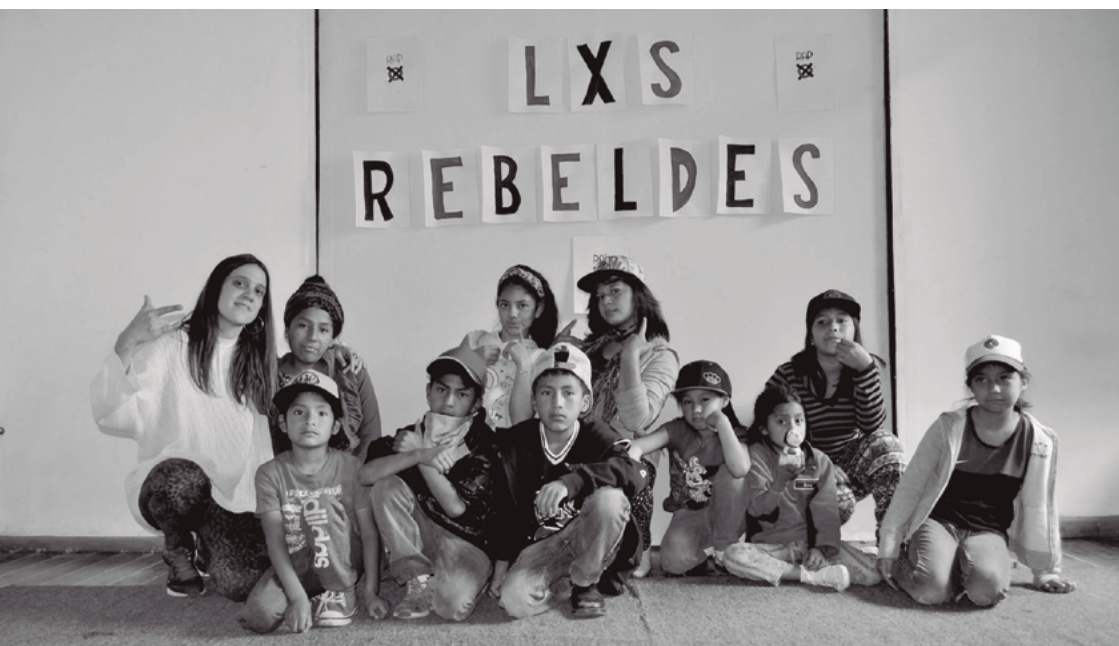
tarea de narrar historias y crear comunidad, el rap otorga a niños y jóvenes la posibilidad de hacer música sin ser músico profesional ni ejecutante sobresaliente de un instrumento musical.

En este sentido, el rap facilita el aprendizaje musical, la creatividad, la reflexión personal y la comunicación de ideas, fomentando la práctica de la lectura, escritura e investigación (ya que en muchos casos es necesario indagar algunos temas para componer), para dar forma lírica a los aprendizajes y experiencias de vida. También ayuda a niños y jóvenes a la retención mnemotécnica, posibilitando el desarrollo de una memoria rítmica y sonora dado por el hecho de recordar una letra y un modo de cantarla.

PROYECTO LA ESCUELITA: TALLER RAP, RITMOS Y RIMAS

Nunca había dado un taller de rap, pero sí cantado, compuesto rimas y canciones en Rosario y Quito. Sin embargo, a principios del 2016, Cris –una amiga que colaboraba en Mujeres de Frente– me pidió que armara una actividad con rap para los hijos e hijas de las mujeres que asisten a esta escuela de educación popular. Primero dije no, pero después lo pensé y acepté como una oportunidad para ponerme a prueba y salir de la inacción social a través de lo que sabía hacer. Siempre busqué activar con proyectos concretos el cambio social y esta era una posibilidad que no podía negar, más aún luego de haber tenido la experiencia de tesis, donde conocí más en profundidad los fundamentos del rap.

La Escuela Mujeres de Frente es una organización autogestionada de alfabetización para mujeres privadas de su libertad y de sectores populares de la ciudad. Nació como un proyecto en la cárcel, y en el 2016 – año en el que di el taller – estaba físicamen-



te ubicada en el centro histórico de Quito. El taller “Rap, Ritmos y Rimas”, creado en conjunto con Sista Aguss⁶, lo impartí entre abril y diciembre de ese año como parte de las actividades recreativas para los niños y adolescentes, hijos e hijas de las mujeres asistentes a la Escuelita y de algunas mujeres que, privadas de libertad, tienen sus hijos al cuidado de “La tía Gloria”, lideresa de la organización, y otras mujeres del proyecto.

La idea de hacer un taller de rap surgió como una posibilidad de expresión para los chicos, a través de un medio conocido y escuchado por ellos. Muchos, aunque no se familiarizaban directamente con el rap, escuchaban ritmos afines como el reggae-tón y se sentían muy atraídos por lo estético-performático del hip-hop, como cultura musical del *mainstream*⁷ contemporáneo. Mi inexperiencia, junto al entusiasmo de los chicos, fue un cóctel explosivo, que muchas veces se tradujo en mi desilusión. No lograba que todos tuvieran interés en las actividades que les proponía, y muchos de los juegos generaba situaciones de violencia entre ellos. Esto era de esperarse, ya que los asistentes al taller eran chicos y chicas, de entre 7 a 16 años; mientras que a algunos le gustaba alguna actividad, a otros le aburría y viceversa.

Muchas veces quise desistir, otras, me sentía contenta y motivada. Siempre había uno o dos de los chicos que sí se involucraban en el proceso de aprendizaje, lo cual era un incentivo cuando los demás no pres-

taban atención, o decían constantemente que querían jugar y no hacer ejercicios de ritmo y rimas. Además, me sostenía pensar que con esta actividad estábamos revirtiendo un poco sus historias, ya que ellos no suelen ser escuchados ni tenidos en cuenta en la escuela o en la casa. Con el rap podían decir algo, pero ¿ellos querían?

Luego me di cuenta que era el proceso natural de acercamiento, no sólo a un modo de expresión, sino también a mi persona. Ellos debían confiar en mí, saber que, como muchos de los talleristas anteriores, no me iba a ir, dejándolos, superada por la situación de entrar en contacto con ellos. Terminando el curso, la Tía Gloria me dijo “pensé que no lo ibas a resistir, pero te quedaste”. Y al quedarme obtuve la experiencia y la convicción del poder del rap como herramienta educativa para niños y jóve-

SIEMPRE VAMOS A RESISTIR

Esto es así, siempre vamos a resistir
Con un lema, una respuesta para salir de aquí
Estamos construyendo alternativas
Para expresar y divertirnos en la vida

Quiero que se acuerde mi voz
Que se acuerde bien fuerte esta canción
Soy Rindy y tengo una razón
Una lady verdadera, con sentido y corazón

Oiga, no es parálisis mi nombre es Ariana
Aunque crea que lo he hecho
No tengo poderes ni matices
Solo esta actitud para que amenice

Escúchame, yo no me ando con vueltas
Ponte pilas, despiabila y no te duermas
Vengo a sacudirte, darte aviso a tu mente
Que aquí llega Darwin con un ritmo candente

Yo soy Cora, la que con los años mejora
Soy de este lugar la más coladora
Si me calgo me levanto, me reinvento en cada hora
Una niña buena y una máquina comora

Soy una chica dinámica, mística, utópica
Princesa de mis sueños, una guerrera única
Buzco cambiar la realidad, cada día mejor
Para que puedan conocerme de verdad.

ESTA ES NUESTRA REALIDAD

Esta es nuestra realidad
Con penas y alegrías esa es la verdad
Construimos nuestros sueños,
combaltimos nuestros miedos
Damos palas a lo que nos toque afrontar

El amor comienza por uno mismo
Por uno mismo pero sin egoísmo
Yo quiero un amigo de verdad
Que me quiera y me respete con sinceridad
A veces no sé como tomar la realidad
Necesito que me des libertad
De la cárcel de mi mente
Conciente, se siente
Que me eleve y no solo me contente

Hacerlos bulling a los demás
Tratarlos como animal, eso está muy mal
Te crees superior, te piensas muy matón

⁶ Este taller, impartido por Sista Agus (aka Agustina Brarda) en Rosario en el 2016, fue base para la conformación de la actual Escuela de Hip Hop del Municipio de Rosario. Más información en: <https://www.galpondela-musica.gob.ar/page/escuelas/id/4/title/Escuela-de-Hip-Hop>

⁷ Tendencia o corriente mayoritaria, aplicado para nombrar pensamientos, gustos o preferencias dominantes.

nes. Supe que, al rimar, ellos podían expresar ideas y sentimientos que no solían manifestarse, y que, además, los motivaba completamente el hecho de saber que sus palabras podían ser escuchadas. Cuando les propuse hacer un video⁸ y grabar los temas en un estudio profesional, todo tomó otro color.

El video fue filmado en la mitad del proceso de taller, con una canción que fue escrita por mí en su integridad, en donde hacía referencia a cada uno de ellos, rimando palabras con sus nombres. La canción tuvo el título de “Siempre vamos a resistir”. Como a ellos les gustaba cantar y también bailar, hicimos una coreografía para el video. En esos días, aprovechando los ensayos, nos presentamos en la Escuela Argentina, invitados por Tía Gloria, para el acto de fin de curso. Algunos de

los chicos asistían a esa escuela, así que nos presentamos en un ámbito conocido y familiar para ellos, lo que hizo que muchos estuvieran nerviosos y ansiosos por la presentación. Pero salimos, lo hicimos, y recibimos muchos aplausos. Ellos se encontraron juntos en este proceso y se motivaron unos a otros. También algunos niños-espectadores se acercaron para querer participar del taller, lo que generó orgullo en ellos y en mí.

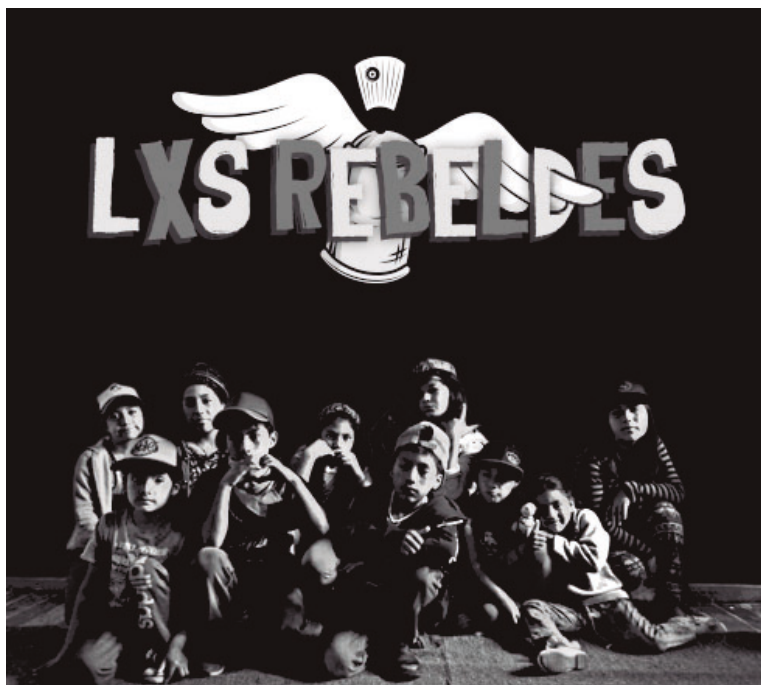
Para la segunda parte del taller, me propuse que ellos puedan escribir algo, que sus palabras tomen forma de canción, con temas y preocupaciones que consideren importantes. No sabía cómo lograrlo, para eso me ayudaron Cris y Paz, dos de las mujeres que llevan adelante el proyecto, pasándome algunas técnicas educativas y pedagógicas que busqué integrar en el proceso creativo con el rap. Con revistas y dibujos les pedí a los más grandes (a partir de 12 años), que seleccionen algunas imágenes que les guste, luego que las agruparan, y con una palabra las integren. Una vez que tuvimos los temas-disparadores, comenzamos a trabajar con esas imágenes y dibujos para generar rimas en torno a ellos. Las temáticas fueron: el *bullying*, el amor, el maltrato en la mujer, el rap y la cárcel. Compuse un coro que las integrara, haciendo referencia a que sus realidades se encontraban e integraban en La Escuelita, como el lugar que les posibilita dar otras respuestas y actitudes en sus vidas. La canción la llamamos “Esta es nuestra realidad”⁹.



OUT tapa caja y CD Ixs rebeldes.

⁸ Este proyecto fue realizado en forma conjunta con Luz Estrella y Diana Álvarez, quienes llevaron adelante, ese mismo año, un taller de audiovisual dictado a los niños y niñas de La Escuelita. El mismo está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iCkGtOB7os>

⁹ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EjKqUQIJ9cg>



Tapa caja CD.

En la Artisteca, del grupo *Diners Club*, un espacio cultural localizado también en el Centro Histórico, encontré un estudio de grabación que apoya actividades comunitarias y procesos colectivos de creación artística, que fue perfecto para nuestro nulo presupuesto. En un día, grabamos los dos temas del taller, y los chicos pudieron conocer el proceso de grabación en un estudio "de verdad". Una vez masterizados y mezclados los temas por Jorge, quien tuvo una paciencia enorme y una dedicación plena, tuvimos los dos temas que fueron grabados en un disco casero que se los repartí a cada uno. Con un diseño de tapa y disco por parte de Lautaro, mi compañero, hicimos realidad un sueño.

Nos presentamos a fin de año, en la actividad de cierre de la Escuelita donde asis-

ten todas las mujeres con sus hijos, y en la feria que realiza la organización una vez al mes para obtener recursos para su sustentabilidad. Las presentaciones tuvieron su cuota de nerviosismo, tal como la primera vez, pero aquí había un condimento más, eran sus familias las que iban a verlos y escucharlos. Observé algunas mamás muy emocionadas, hermanos y hermanas felices. Al final del acto la Tía Gloria se me acercó y me dijo "es muy importante lo que estás haciendo". Me contó que una de las mamás le dijo, emocionada, que por fin vio a su hijo haciendo algo que no es destructivo, sino constructivo. Terminé de entender la fuerza del rap para generar procesos de identidad y subjetividad con impacto comunitario, en niños y jóvenes que viven situaciones difíciles y disruptivas en contextos segregados.

REFLEXIÓN Y ACCIÓN A TRAVÉS DEL ARTE

La idea del rap como “palanca” también refiere a la situación en la que a través de una práctica artística se consiguen efectos y resultados que van más allá de la expresión misma, produciendo impactos en los planos subjetivos, culturales y sociales de los cultores. Es decir, que

el arte se manifiesta político, al ser una experiencia musical que actúa como disparador de cambios en la forma de vida y de ver el mundo de quienes lo ejecutan. Esto cuestiona los límites del arte y la cultura, resignificando los sentidos del hacer política y la acción ciudadana que los jóvenes pueden realizar en la ciudad.

A partir de las experiencias de campo en la tesis y en el taller de La Escuelita, entiendo que el Hip Hop define mecanismos de autovaloración y crítica social que se configuran como prácticas de resistencia y contestación a modos hegemónicos de vivir la cultura musical dominante del momento. Ante el reggae-tón que les propone la industria, cargado de sentidos misóginos, machistas, racistas y clasistas, el rap representa una alternativa de “ser” joven que, a través de una expresión, plasma en lo estético –música, ropa, movimientos corporales y gráficas– las actitudes y valores necesarios para encarar el día a día.

Hacer frente a las dificultades y buscar salidas a las condiciones existentes, definen al Hip Hop con sentidos alternativos a los legitimados. No sólo se cuestiona qué es hacer arte, frente a la concepción que lo

separa de la vida cotidiana y lo coloca en los museos, sino que también se confrontan modos de vida socialmente aceptados y reproducidos en prejuicios y actitudes de segregación, para los jóvenes de sectores segregados en Quito. En donde se privilegia la adhesión temprana a una actividad productiva/laboral, incluso tareas delictivas vinculadas al tráfico de drogas y la prostitución como “únicas salidas” posibles, así como la conformación de una familia y embarazos adolescentes, el Hip Hop funciona, muchas veces, como “palanca” para repensar condiciones subjetivas, sociales y económicas no favorables, e idear dispositivos de acción libertarios y comunitarios.

Así, a través de la práctica se construye una visión del mundo en relación/tensión con aspectos culturales más generalizados de la sociedad quiteña, y se proponen modos de acción y transformación de lo social. Lo subjetivo es interpretado como una decisión política porque las elecciones personales en relación a la forma en que se vive, pautan los modos de pensar el cambio social. Como práctica cultural que fundamenta la expresión subjetiva de los jóvenes, el Hip Hop en Quito propone un modo de habitar la ciudad que redefine el lugar de lo político y la participación ciudadana.

La acción social mediante talleres y trabajos comunitarios quiebra, además, la idea imperante del “desinterés” juvenil hacia el quehacer político. Más allá de la posibilidad concreta de conformar agrupaciones, incidir en políticas públicas, generar fuentes de ingreso económico, apoyar manifestaciones sociales y realizar actividades sociales a través del rap, su potencia política toma cuerpo principalmente en la posibilidad de los cultores de saberse sujetos con derechos “iguales a cualquier otro”. Su réplica pedagógica en talleres crea espacios de contención, solidaridad, debate y formación apoyado en prácticas autogestivas y comunitarias como bases del trabajo social. El rap se ubica, así, como una manifestación artística y una práctica musical que gestiona las desesperanzas y el descontento social de los jóvenes.

De este modo, la vivencia de la música y el baile como “recursos para la acción, el sentimiento y el pensamiento”, juegan un rol fundamental, no sólo como medios expresivos, sino por sus capacidades para alterar el “mundo vital” de quienes se identifican con la práctica (DeNora, 2004). Aunque con el rap no se cambian realidades sociales, como la pobreza y el desempleo, a través del arte se “contesta, desvía, apaga, y activamente se ignora” los lugares múltiples de la hegemonía (Grimson, 2013: 15).

Los mecanismos históricos de exclusión y discriminación en la que se encuentran inmersos los niños y jóvenes de La Escuelita no han cambiado con el tema *Esta es nuestra realidad*, pero sí se ha abierto un espacio para la expresión de lo no dicho, de lo que siempre está callado en relación a la reproducción de las desigualdades históricas y las realidades sociales circundantes. “Yo soy la Escuelita, el futuro, la esperanza de mi vida” (coro de esa canción) condensa la idea de que, más allá de las dificultades de cada joven, La Escuelita es el espacio que los une, funcionando como “palanca” para la vida cotidiana.

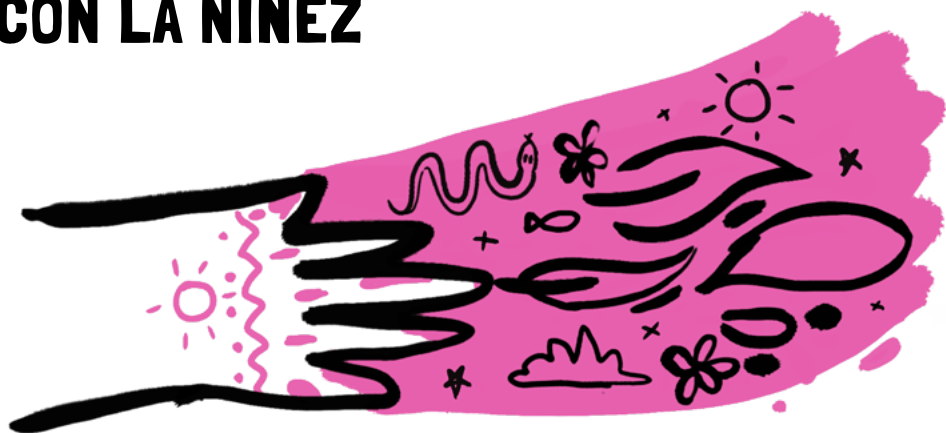
Lo personal se imbrica en lo comunitario a través del rap, pero también lo comunitario transforma lo personal.

En un contexto donde “nadie les pregunta [a los chicos] qué es lo que piensan o sienten”, el taller de rap en la Escuelita es un acto político que exalta la capacidad comunitaria y comunicativa de toda práctica artística. Y esa posibilidad es la que termina de cerrar el círculo para la antropóloga que quiero ser: estudiar, vivenciar y accionar toda problemática social para transformarme y generar un impacto en las realidades sociales circundantes. He encontrado en la antropología y el rap dos prácticas y saberes que pueden potenciarse mutuamente para incentivar a los y las jóvenes a conocerse a sí mismos y ser agentes de cambio para sus comunidades.

Bibliografía

- Burneo, Nancy (2008). *Agrupaciones juveniles y co-creación cultural: historia del hip-hop en Ecuador*. Tesis de Licenciatura en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Chang, Jeff (2014 [2005]). *Generación Hip-Hop. De la guerra de pandillas y el grafiti al gansta rap*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- DeNora, Tia (2004 [2000]). *Music in Everyday Life*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Elliot-Cooper, Adam (2012). "Interview Tricia Rose: "Hip-Hop can be a poetic force for a social movement" en *Ceasefire Magazine*. Disponible en: <http://ceasefiremagazine.co.uk/tricia-rose-hip-hop-poetic-force-social-movement/>.
- Grimson, Alejandro (2013). "Introducción" en Alejandro Grimson y Karina Bidaseca (Coord.). *Hegemonía Cultural y Políticas de la Diferencia*: 9-20. Buenos Aires: CLACSO.
- KRS One (2009). *The Gospel of Hip Hop*. Brooklyn NY: Power House Books; I am Hip Hop.
- Picech, María Cecilia (2016). "Prácticas culturales disputadas: los sentidos del Hip Hop en Quito en el período 2005-2015". Tesis de Maestría en Antropología, FLACSO Ecuador. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/9646>
- Sansone, Livio (2000). "Os Objetos da Identidade Negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de Culturas Negras no Brasil" en *Mana* 6 (1): 87-119.
- Tanner, Julian, Mark Asbridge and Scot Wortley (2009). "Listening to Rap: Cultures of Crime, Cultures of Resistance" en *Social Forces*, 88 (2): 693-722.
- Tickner, Arlene (2006). "El hip-hop como red transnacional de producción, comercialización y reapropiación cultural" en *Temas*, 48: 97-108.
- Wacquant, Loïc (2007 [2001]). "La nueva línea de color urbana. Estado del gueto en la Norteamérica posfordista" en *Parias Urbanos, Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*: 33-103. Buenos Aires: Manantial.

RECOPILACIÓN DE EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES EN TORNO A LA PINTURA MURAL COMUNITARIA CON LA NIÑEZ



Franco Colihue



Desde sus inicios como graffitero (2007) en la calle firma como Injusticia Colihue. Estudió en la Universidad De Chile, donde se tituló como pintor. En 2015 ingresó a la escuela de posgrado de Arte y Entorno de la Universidad Autónoma De México. Ha pintado murales en todos los formatos y cooperando con organizaciones sociales de todo tipo en varios países de Latinoamérica; participando también en encuentros de muralismo en Brasil, México, Bolivia y Argentina. Parte de su pensamiento y obra se retrata en el documental "Trazos Latentes" (F.Beain y V. Velasco, 2015). En 2014 publica "Tratado e' la Pintura Callejera" intentando acotar la experiencia de la pintura callejera con cuentos y poesías. También estrena el documental "La Santicima Virgen e' la Yeca". Los últimos 5 años se ha dedicado a la organización y apoyo a murales comunitarios y con niños con diversos colectivos además de procurar la sistematización de experiencias como parte de sus investigaciones. francocolihue@gmail.com. www.flickr.com/injustichia.

En el presente ensayo nos referiremos a *les niñes*, como a todos los niños y niñas y niños protagonistas de lo que hasta ahora he comprendido como una manifestación necesaria para el diálogo social que se da en el movimiento social y su crecimiento. Nos referiremos especialmente a la descripción de experiencias de murales con seres de entre 4 y 11 añitos de edad. Entendemos que antes y después de aproximadamente los 7 años hay variaciones importantes en la forma que aprenden, pero respectivamente cada edad e individualidad participa en el muro desde una espontaneidad común y de necesaria complementación

Le niño del rango entre 2 a 6 años (Tiempo en que le niño empieza manejar el lenguaje oral), no tiene una relación clara de sí mismo con su entorno social, recién está empezando a construir los puentes entre él y los otros, permitiéndole identificarse y a la vez diferenciarse como sujeto. Antes, en el vientre de la madre, era sólo un ser indiferenciado de la naturaleza, pero en la medida que expande sus horizontes va esclareciendo los cimientos para relacionarse con el *otro*. Esta es una conquista progresiva, en la medida que crece puede llegar

a recorrer y entender lo que está *más allá*, desde la piel y la caricia, pasando por la familia y luego la sociedad.

El “chamaquito” se expresa ante los otros con carcajadas y llantos, que se esparcen en el nicho familiar, que es el núcleo primero, la raíz desde la cual echa sus primeros brazos a la tierra. En la medida que va abriendo su horizonte, va reconociendo el mundo que succiona y mastica echándolo a la boca, y estos son los primeros preceptos que marcan su inconsciente. Al sumarse cada experiencia acumulada, van emergiendo y ordenándose los entes de su mundo, con una escala de valores propia, en relación con la geografía, cultura e historia que habita el entorno familiar donde nació.

Estamos ante LE NIÑE, un ser arrojado al mundo entregado a un sagrado “Sí” como aclara Nietzsche, a una total potencialidad de ser un “primer movimiento”, pero sobre todo arrojado al deseo de recibir amor y ser amoroso. El primer contacto después de nacer es la piel amorosa de la madre, *“la proximidad primera, la inmediatez a toda inmediatez es mamar. Boca y pezón forman la proximidad que alimenta, caliente y protege”* (Dussel 1996, p.32). Humberto Maturana aclara:

Todo inicio es un punto de partida para las posibilidades que van apareciendo en la historia. Y esta es la historia del bebé que nace amoroso, del gatito que nace amoroso...una reflexión... cualquier animalito recién nacido, cualquier plantita que está creciendo, las reflexiones que uno hace tienen que ver con la belleza y tienen que ver con el encanto. Eso tiene que ver con nuestra biología que gatilla, o sea evoca, una respuesta acogedora (Maturana, 2014: min26).

Esta respuesta acogedora se hace presente en el adulto cuando reconoce al niño, en la construcción de su autoestima. Para el adulto el mural infantil se conformaría como una invitación a reconocer al niño como lo que es *por sí mismo*, a ver con sus ojos. Es un acto de presencia, un llamado de atención. Este ejercicio es fundamental, porque le niño tiene una función social para el mundo de los adultos.

Para el adulto, le niño es la gran puerta para volver a mirar el mundo con alegría y sorpresa, incluso si el adulto comprendiera la importancia de observar al niño, vería lo grave de sus propias falencias reflejadas en las espontáneas actitudes del niño, que son muchas veces como un espejo del con-

texto en el cual está creciendo. Le niño es de por sí una novedad, trae consigo el reordenamiento de los sentidos, una nueva generación con una nueva experiencia. El mural infantil se presenta ante la comunidad, entonces, desde la perspectiva del niño, no como el lugar que ocupa le niño en la sociedad, sino como la demostración de su ser a los adultos y compañeritos, de los cuales espera el afecto de una aprobación positiva, de un reconocimiento.

Esta idea se me hizo clara con el mural que pintamos en 2015 con los vecinitos de la toma de terreno La Esperanza, una de las tantas de Valparaíso. El mural quedaba justo en la entrada, en uno de los costados de la junta vecinal que daba de la población hacia afuera, toda persona que entraba o salía del pequeño barrio, forzosamente experimentaba este espacio reconstruido por les niños.

Fuimos convocados por una agrupación de jóvenes que levantaron a pulso una biblioteca popular en el barrio, construyendo un salón, donde hacían talleres, reforzamiento escolar y ciclos de cine con les niños del barrio, todo desde la autogestión. Con su ayuda les niños se habían adueñado colectivamente de un espacio estratégico, y se hacían visibles ante la comunidad. Construir un mural de niños en la comunidad, es abrir el espacio para encontrar en lo comunitario un lugar de acogida y visualización del “ser niño”.

Importantísimo es el ser, el “ser yo mismo”, que en niños de corta edad todavía está latente a través de su espontaneidad. Les niños esparcieron colores y manchas sin un propósito para los otros, ni pensando en cumplir expectativas compensadas al ser cumplidas, sino que ra-



(1/2) población La Esperanza Valparaíso 2015



(2/2) población La Esperanza Valparaíso 2015

llaron y colorearon, estimulados sólo por el placer de hacerlo. Ellos, en su presente constante, logran expresarse *por sí mismos*, sin el vaciamiento del yo, propio de las exigencias sociales que se le imponen al niño las instituciones educativas.

Ya sea por ignorancia, poco tino, o por la incomodidad que les provoca a muchos convivir con algo que no entienden, que no permite la normal continuidad del mundo, algunos de los jóvenes de la biblioteca popular tomaron la iniciativa de "corregir" el mural que habían hecho les niños, a las pocas semanas de pintado. Obviamente su inexperiencia en la pintura encuadró lo pintado a un esquema básico, que opacó la mancha expresiva de les niños y el desparame de su energía vigorosa.

Interesante sería saber si esta acción influyó en la estima y pertenencia del mural por parte de les niños del barrio, pero lo que nos interesa es entender este diálogo entre lo ya fabricado, y la naturaleza despararamada del niño. El adulto censura la novedad del niño, porque aspira *siempre a lo mismo*. La pedagogía del mundo adulto es ir corrigiendo y reprimiendo la vitalidad del niño, para mantener las cosas en la predictibilidad deseada, *"el filicidio es la alienación pedagógica por excelencia"* (Dussel, 1996. P107).

Los pensamientos corrientes por parte de los adultos que no descubren al niño, *por sí mismo*, sino por lo exterior, piensan que la escuela les dará la condecoración necesaria para *"que no sean como yo"* para *"que*

sean alguien en la vida”, que, a pesar de las mejores intenciones, no se da cuenta de que ve al otro como una proyección de sus propios deseos. Se considera al niño como un ser vacío, sobre todo en el plano moral, despojado de un sistema de valores propio y autónomo. Su moral se presenta como una reacción sumisa ante una autoridad, al cual le niño admira o teme. Jean Piaget explica:

Un “yo ideal”, como dijo Baldwin, se propone así al yo del niño, y los ejemplos que le vienen de arriba son otros tantos modelos que hay que intentar copiar o igualar. Lo que se le da, en especial, son órdenes y consignas, y, como indicó Bovet, el respeto del pequeño por el mayor es lo que se las hace aceptar y las convierte en obligatorias. Pero incluso fuera de esos núcleos concretos de obediencia, se desarrolla toda una sumisión inconsciente, intelectual y afectiva, debida a la presión espiritual ejercida por el adulto (Piaget J, 1991: 31).

Al niño que está entrando a la educación primaria prontamente se le llenará de expectativas, y tendrá que cumplir patrones procedentes del exterior, no de su propia espontaneidad, que permite la autorregulación, sino por las calificaciones o cualidades que demuestre tener, incluso cuando grande, por los papeles o títulos que lo avalen.

El problema no es la relación de reciprocidad con las necesidades del entorno, sino la represión del placer en le niño, que permite su autorregulación como ser biológico.

Reich, 1991)¹, dando libertad a la natural expansión del organismo (desparramándose), que permite abrir los horizontes del mun-

do. Le niño debe ser uniformizado a un “parámetro estándar”, en vez de encontrar su proceso dentro de una colectividad, potenciando pluralidad de posibilidades, reconocidos como una tinta diferente, *dis-tintos*, para de este modo complementarse. No reconocer al otro a la larga trae desconocerme a mi mismo.

¿Cómo construir una sociedad de autodeterminación, crítica frente a los procesos de dominación, si no somos capaces de eliminar la adicción a obedecer a otros, por miedo a ser nosotros mismos? De todo esto deriva la importancia, de que lo que se esté pintado en el muro, sea reflejo de sus propias motivaciones naturales, que ocurren sin esfuerzos ni presiones, es propio de la dinámica que acontece en un grupo, a través del juego y el fervor por descubrir.

Los adultos que faciliten el proceso a los niños, de ninguna manera deben poner de sus propias expectativas en el resultado, ni en la temática que les niños abordarán. Lo

¹ William Reich, cuenta que al reconectar a los pacientes con su potencia orgiástica (capacidad de tener orgasmos placenteros), no sólo se disolvían los síntomas neuróticos, sino que el sistema psicosomático tendía a la autorregulación, dejando atrás las sensaciones de culpa que no les permitían conectarse con su placer. La

que se desee pintar será naturalmente expuesto por les niñes. Esto no significa que el adulto deba darles los materiales y dejar que pinten sin hacer nada. Nos gusta nombrar a los pintores que acompañan la actividad como *facilitadores*. El compañero adulto debe guiar a los compañeritos, para que entre todos consigan una “reflexión” conjunta, que se encauce hacia un desarrollo, donde todos se atrevan a crear, pero haciendo hincapié en escuchar el deseo del otro, no desde un impulso personal y enajenado, cada propuesta debe sumarse a la otra hasta encontrar un lugar común.

Cada cierto tiempo alejamos a les niñes del muro, y con un micrófono (para que cada quién hable de a uno a la vez) les vamos preguntando que ven y que esperan de la pintura, se escuchan, se toman iniciativas y se vuelve a la labor. La capacidad de coordinación por lo general dependerá de la edad y la disposición de escuchar. En los más chiquititos, por lo general es sólo una experiencia plástica, mientras que, en los mayores de 7, las reglas del grupo empiezan a importar más. De hecho, en la segunda infancia habríamos de respetar la avidez del niño por reconocer a cabalidad el *deber ser* que propone el modelo adulto. Yo mirando de lejos, he visto cómo discuten entre ellos por cuál color es

el más correcto, y a veces les niñes grandes retan y corrigen a los más pequeños para perfeccionar el resultado.

Instintivamente conduzco al niño a generar objetos reales, verbalizarles, pero contruidos con la línea y la mancha de forma expresiva. Cuando la brocha es gruesa, una línea es a la vez un cuerpo de color, aguado o denso y mezclable con la textura y el color, mientras esté fresco. Las “tías” del jardín y en primaria someten al niño a lo más básico: a rellenar dentro del espacio y no salirse de la línea limítrofe. De igual modo he conocido artistas, que hacen sus dibujos personales en los murales, para luego convidar a participar a les niñes, solo rellenando entre las líneas con colores planos; luego presentan su trabajo al resto como “Arte Comunitario”.

Los populares “libros para colorear” sólo proponen la pobreza de rellenar con colores planos, espacios prediseñados por otros.

En este método yo les propongo construir una forma con una sola línea de color, y de la misma manera, dentro de un espa-

carga y descarga, del orgasmo, permitía se relajaran las tensiones acumuladas por la represión de la emoción cotidiana, este desbloqueo llenaba al cuerpo de vitalidad, permitiéndole expandirse, prevaleciendo el sistema parasimpático, y cargando de bioelectricidad los órganos externos, principalmente la piel.



Niños de Jardín Infantil en la Florida 2014

cio amplio de color, matizar con colores similares, por ejemplo, varios tipos de celestes para el mar, o el río. Intento hacerles dilucidar entre una aguada y una densa, les incito a diluir la pintura y aumentarla. Todo esto es parte de mis expectativas personales, de mi voluntad imponiéndose al niño, pero no como un “deber ser”. Por el contrario, la maestra que le insta a seguir las reglas y no pasarse de la línea al pintar, para que “quede bonito”, remarca las reglas para la convivencia con el mundo adulto.

Pero no es necesario ser “rupturista” para entender las muchas posibilidades para hacer lo mismo, generando un abanico de resultados cambiantes, hechos una posibilidad real ante los ojos y manos del niño al pintar. Cuando le niño entiende esta variedad de caminos, inmediatamente propone su propio camino, y puede llegar a expresarlo a sus compañeritos, de forma verbal o no; cuando esto suceda el adulto debe estar atento a escuchar su nueva posibilidad, para permitir que se desenvuelva esta forma de pensamiento expansivo.

Como en todo sistema biológico, le niño tiene momentos de expansión y contracción, en los cuales se expresa como independiente, pero también otros momentos donde se cuadra sagradamente con las reglas del adulto, es imperativo *“hacer lo correcto”*. Ambos espacios son importantes, puesto que, si no entiende a cabalidad las reglas, también pierden un puente para comunicarse con otros.

Cuando generas con ellos una ecología, al igual que en un bosque, el grupo de niños se auto regula, pero para esto es necesario un trabajo y una preocupación constante. Es darle al niño ese espacio autónomo por largas jornadas continuas, sin control del adulto, pero en perma-



Mural realizado en el Jardín Infantil en la Florida 2014

nente diálogo con los otros; escuchando y proponiendo con él, como un facilitador con sus compañeros. Puede que el proceso se expanda a un posible diálogo que tengan los niños con la comunidad que están pintando. Este diálogo se desarrolla casi siempre en el patio de su casa o a pocas cuadras, el círculo más cercano, donde pueda desarrollar cimientos para su libertad como adulto.

Le niño identifica su ser a través del mural, gracias a que *él es con los otros* seres, es una célula que se desarrolla gracias a su entorno. En lo ideal, el grupo se alimentará de los logros de los demás compañeros, imitándolos, o sumando a estos un nuevo elemento de interés. Entonces, a pesar de que le niño no entiende la dimensión social de la acción que desarrolla con los otros niños, es capaz de retroalimentarse en una pequeña sociedad infantil (habrá entonces niños líderes, y niños mediadores entre los otros niños, también niños que se imponen y niños pasivos).

Cuando nos dividimos en grupos para pintar el fondo, hacemos equipos de colores: los verdes pintan la tierra y las montañas, los niños altos pintan el cielo, los más chiquititos el agua de los ríos o el mar. Luego avanzamos con los personajes y objetos, a los cuales cada niño puede agregar algo nuevo al personaje u objeto que otro niño ya empezó. El conjunto de niños reconoce a través de su expresión en la muralla, la posibilidad de *darle vida a las cosas*, en complicidad con los otros. Le niño en el muro no es solo, es de por sí una creación colectiva, donde él crea y se auto-construye compartiendo con los demás.

Poco a poco la pequeña comunidad va independizándose de mí y empieza a tomar sus propias iniciativas que serán imitadas y

acompañadas por un grupo de otros niños. Esta independencia se da en diferentes grados dependiendo del grupo de niños y los procesos previos en los cuales estén involucrados. Me pasó en una pintura en un jardín infantil, en la florinda, Santiago el 2014. Los morrillos se volvieron locos destrozando el trabajo de sus compañeritos, lanzando pintura y desparramándola en un jolgorio de gritos animados, que animaron al grupo entero a saltar y gritar, borroneando lo que ya habían hecho.

En este caso la incomunicación entre ellos era tal, que pintaron dos soles. Cuando empezaron a borrar y a lanzar pintura, casi todos estaban contentos, menos uno que era más tímido e intentaba reparar lo que los otros hacían, yo intenté hacer ver esto a los niños, pero su alegría era mucha. De ninguna manera me frustra que no se lograra mi objetivo, pero quedo preocupado cuando observo el ambiente donde ellos habitaban, poco espacio, mucho cemento y una actitud totalmente desinteresada de las "tías" del jardín. Cuando terminamos, los niños pasaron a sus clases de Zumba, haciendo coreografías con reguetón. Es bueno señalar que en casi todos los murales con niños en algún momento se pasan a llevar a los compañeritos, a veces porque se corrige el error del otro o en la mayoría de las veces por falta de atención en lo que siente el otro. En estos casos siempre señalamos como adultos nuestra preocupación frente a los niños y les recordamos que estamos trabajando en equipo.

Son interesantes las observaciones de Piaget en torno a que los niños antes de los 6 años juegan entre ellos sin coordinarse verbalmente, incluso pueden estar inmersos en historias imaginativas muy distintas, pero en un mismo juego. Él interpretaba esto como un egocentrismo primario, a





(a,b,c,d) Comunidad Rural San Isidro, Hidalgo Tenango 2016

mí me gusta pensar en telepatía. En esta sincronía en la que se adentran les niños también me ha sucedido que con impulsos más expresionistas que verbales, arrojan mucha pintura sobre el muro, la esparcen con sus manos y hacen *dripping* con el pincel, muchas veces esto nos hace sentir que destruirán la armonía del proceso.

Si bien la expresión, el trazo de la pintura es un proceso sumamente importante para la construcción de un lenguaje pictórico, que le podría permitir verbalizar emociones en alguna expresión, muchas veces se disuelve sin llegar a este objetivo, imposibilitando un diálogo que se encauce hacia un resultado con base en el trabajo colectivo. La capacidad del niño de expandirse en diálogo y percepción con su entorno está relacionado con la capacidad de hacer circular su propia energía psíquica o emocional, fluida y placenteramente dentro de sí mismo. He observado que en los grupos donde la violencia familiar o el hacinamiento es mayor, hay en les niños una incapacidad de conectar instintivamente con el exterior. Es obvio que la violencia en los hogares acoraza² al niño y rompe sus conexiones con los otros y consigo

² Disminuye su respiración, comprime su abdomen, "se hace bolita", o sea contiene su energía. "Este estado de supervivencia hace que activemos la cadena neuromuscular asociada al programa de defensa. La desesperación produce un encogimiento interior, y si este estado se mantiene y se repite a lo largo de las horas y de los días, los encogimientos, las tensiones y las contracturas se empiezan a fijar. Los mecanismos del programa de defensa están previstos para situaciones puntuales; pero si se mantienen se empieza a formar el acorazamiento. Un acorazamiento que servirá para vivir en alerta y en una guerra cotidiana. De este modo, lo que estaba previsto para una defensa puntual, se convierte en la capacitación corporal para la agresión y la guerra". (Rodrigañez, 2008: 78)

mismo. Es muy difícil de manejar y encausar a un bien común tanta energía explosiva en los grupos donde todavía hay muchos canales bloqueados. Aquello que lleva a esta situación “ultra emocional- expresiva” no tiene que ver con la energía inquieta de les niños desparramándose (que muchas veces el adulto intenta reprimir), sino más bien con el bloqueo de canales naturales que le niño tiene para comunicarse emocionalmente con los demás, y sobre todo consigo mismo.

Se me hizo evidente esta situación cuando pintamos un mural con les niños de la comunidad rural de San Isidro, en la sierra de Hidalgo, en el sector de Tenango, en 2017. Les niños subían y bajaban árboles y cerros corriendo, pescaban en el río con sus tíos y estaban en constante contacto con la naturaleza. La pulcritud y orden de su pintura me sorprendió, así como el uso que dieron del color, sin perder su potencialidad expresiva. En esa ocasión les niños más grandes discutían con los más pequeños de cómo quedaría el mural mejor y los errores que ellos observaban se fueron corrigiendo. Particularmente una niña, que, según los vecinos del pueblo rural, era una niña abandonada por los padres (que no le cambiaban de ropa en semanas), era la que tenía más incapacidad de cooperar con esa armonía de los demás niños, incluso tenía impulsos destructivos hacia el mural. Fue severamente regañada por los otros niños, especialmente el grupo de niñas mayores.

Debo recalcar que hemos manifestado muchos panoramas ideales, aquellos que nosotros proyectamos con nuestras expectativas. Sin embargo, el ambiente real que se genera es inevitablemente, reflejo de aquello que sucede en sus hogares, y a



Colectivo Bibliotequío, en Xochimilco, México, 2018

la vez los problemas propios de la sociedad que se hacen presentes en su núcleo cotidiano (No sería mala idea pensar en el mural infantil como método de evaluación psico-social). Chocamos en este punto con dos barreras que he de conciliar, la realidad social del niño y nuestras expectativas personales de cómo debe ser la sociedad.

Tampoco podemos considerar que un mural o cualquier actividad cambiará esta condición predestinada por la injusticia social y los problemas familiares. Pero entendemos que para cambiar la situación hay que abrir por todos los flancos espacios de diálogo y encuentro. Debemos tener presente que nuestra claridad conceptual o reflexiva entorno a nuestra intención, muchas veces poco tiene que ver con nuestra habilidad para surfear en la realidad, sobre todo en condiciones precarias. Habremos de trabajar este instinto.

A pesar de cada contexto, le niño, en un principio tiene muy pocos rasgos de



diferenciación, de hecho, les niños no hacen distinciones raciales o de clase social, para jugar juntos. En este punto cabe cuestionarse si le niño al igual que el artista, ¿tiene una “voluntad” al expresar las formas en la pintura? Toda imagen puede asociarse a un conjunto de imágenes previas que le asignan un espacio, por ejemplo, la identificación de una imagen y su gestualidad en la pintura se asocia directamente a una persona o a una época, por que leemos en ella un estilo, un código. Pero le niño todavía no tiene dentro de sí ni “época”, ni “estilo”, tal vez tan solo algunos asomos de personalidad, ¿Cuál es la carga simbólica y expresiva que se manifiesta en su pintura?

Podemos apreciar que todos los niños del mundo mantienen patrones similares, y motivos muy claros, como las montañas, árboles y animalitos. ¿Cuál es el origen de estos motivos?, ¿porque siempre se em-

peñan en pintar un sol? Su voluntad y su estilo en la pintura pareciera manifestarse en un sol, un árbol, los ríos y las montañas; las piedras pueden tener sonrisa, y los sauces pueden llorar; un pajarito puede tener pico y sonrisa al mismo tiempo; en un muro de Xochimilco³, un chorizo volador fue la sensación entre les niños.

No nos interesa en estos escritos inmiscuirnos en el análisis artístico o psicoanalítico de las pinturas infantiles, señalo este fenómeno como parte de mi argumentación en torno al niño y la naturaleza. Cuando le niño no salía al mundo, antes de cortar el cordón que lo unía a su mamá, su ser no existía como diferente al resto del universo, él era un solo ser biológico con su madre, y de la misma forma con el universo natural, no existe en él una distancia (según Piaget hasta los 2 años, no logran hacer esta diferencia). Es natural entonces que la naturaleza tome parte de su motivo, de su voluntad. Tampoco es extraño que a elementos que nosotros vemos como inertes y muertos, ellos depositen en ellos personalidades y sentimientos, que también les afectan.

Algo que, como facilitadores opaca nuestro diálogo con le niño es nuestra expectativa de los resultados, tendemos a entender la “belleza” y el valor de una pintura desde parámetros ya aprendidos y particulares. Muchas veces por las condiciones especiales del contexto, llegamos al muro con una propuesta clara para les niños, esperando así ligar su pintura con la actividad. Esto no debería ser un problema, puesto que muchas veces el mural con niños no está desligado de otras actividades que se suman en la movilización.

³ Tercera Calaverada, murales comunitarios para día de muertos, con el colectivo Bibliotequío. En Santiago Tepalcatlalpan, Xochimilco, DF, México. Octubre 2017

Con el colectivo Bibliotequio, en Xochimilco, en octubre de 2017, desarrollamos un mural con niños y adultos, con el apoyo de otras organizaciones como el Consejo Indígena de Gobierno (CNI-CIG) y Colectivos del Sur, en el contexto de apoyo a la vocera Marichuy; y también con propósito de atender el reciente terremoto que había afectado mucho a las comunidades de Xochimilco. Como colectivo debíamos comunicar ciertos tópicos contingentes, por lo que debíamos llegar con una propuesta, esta fue realizar un mapa de Xochimilco, y sus diferentes localidades, conversáramos con los niños y asistentes, cómo había afectado el terremoto a cada comunidad, y cómo la gente se organizó para solidarizar, así se repartieron pequeños dibujos a lo largo del gran mapa.

En el evento hubo charlas, talleres de mecánica de bicicleta, reciclaje y otros; y llegaron varias bandas a tocar en la calle, en un pequeño escenario.



No sólo los niños de la cuadra se sumaron, sino los asistentes al evento de todas las edades y también gente que, sin estar enterada, pasaba por allí. El evento fue en la calle abierta, solo unas mesas tapaban el tránsito de los vehículos. A pesar de nosotros tener un propósito, las ideas se fueron sumando a esta estructura inicial.

El muro era muy alto, solo pudimos pintar la parte baja, por lo que la parte superior del mapa, donde estaba el cielo, las nubes y las montañas, las pintamos días después con más atención en la calidad pictórica, haciendo se mezclara el estilo de los niños con el nuestro. No se trata de hacer siempre un mural puramente de niños, lo importante es que en el proceso se escuche su ímpetu, y se les dé un espacio entre los otros, entre todos, en la calle, donde no hay reglas, donde siempre todo se da de forma espontánea e impredecible. Aunque en la teoría suene bonito, en la realidad es un problema saber el límite entre nuestra voluntad y la voluntad de otro.

Desde otra perspectiva, también podemos entender que los motivos del niño son una búsqueda de acomodar el mundo que se le presenta, más que expresar la realidad

de una naturaleza propia. Por ejemplo, para esto podemos mencionar el documental *"Cien Niños Esperando un Tren"* (1987, Ignacio Agüero), que relata el proceso de los niños en torno a un taller de cine en la población Lo Hermida, Santiago, Chile (en el contexto de niños que jamás habían asistido a un cine en su vida), llevado por Alicia Vega, directora en ese entonces de la oficina nacional de Cine del Episcopado. En el film se les propone dibujar las escenas de una película de su elección, para luego colocarlos en una tira larga, haciendo cada uno de los dibujos como de fotogramas, de una gran tira de celuloide imaginaria (min.31).

Luego esta se pegó a un género dentro del cual los niños se metieron haciendo una especie de ciempiés en cuya punta había una cabeza hecha a modo de piñata. La creativa performance infantil le dio la vuelta al barrio exhibiendo el trabajo de los chamaquitos. Antes de dibujar la película había que darle una temática, se propuso el "verano", el "invierno" y las "vacaciones", pero finalmente el tema elegido por los niños fue "LAS PROTESTAS".

Casi siempre en los recurrentes dibujos de batallas, los niños acompañan el dibujo con una explicación que se vuelve una historia: "aquí viene el bus de los carabineros, les están tirando piedras y aquí están los carabineros con sus escudos". Luego otro aclara: "estos son los pacos y les están tirándoles piedras, y no los van a dejar pasar" y otro niño: "y aquí colocaron una barricada, pa' que loh paco no pasen pa' acá; y ahí está el helicóptero alumbrando donde están, donde están haciendo una fogata". Una niña muy contenta, con un poncho muy lindo dice: "Esto es las protestas, que esto es una señora que está en la calle muerta".

Para Gardner, en la edad de 5 o 6 años los niños hacen frente a una realidad nueva que se les presenta fuerte y confusa, (en el caso específico de Gardner, analiza el caso de su hijo que dibujaba intensamente los personajes de Star Wars):

Algunos de estos temas les resultan muy perturbadores y les provocan temores que pueden llegar casi a incapacitarlos. En consecuencia, para el niño es muy importante tratar de encontrarles el sentido a su modo, a efectos de estar en Paz, si eso es posible, con las poderosas fuerzas que se mueven en su medio. Las actividades que realice para procurarse "sosiego" y para "entender", se referirán sobre todo a aquellos personajes y fuerzas que ya le hayan causado una profunda impresión, que se estén volviendo cada vez más familiares y que lentamente vayan revelando sus significados (Gadner, 1997: 155).



**Esta fuerte
“necesidad
psíquica del niño
por comprender
el mundo”, le hace
acomodar las piezas
del andamio inestable
y tambaleante,**

en la cabeza para encontrar su lugar y su sentido, el dibujo es el canal a través del cual se resuelve esta necesidad de nombrar. El dibujo de los niños y las historias que ellos relatan al contarnos sobre estos dibujos, son parte importante de este proceso de acomodamiento. Esto permite una progresiva estabilidad de su mundo.

En el caso del taller de cine en Lo Hermida, los niños tuvieron la chance de crear, o diversificar sus sentidos y significaciones en torno a una cuestión que les afectaba a sus familias, en sus barrios las protestas fueron fuertes, todos ellos sentían el ruido del helicóptero amenazador sobre los techos de lámina de sus humildes casas, acusándoles de enemigos, de “terroristas”. La resistencia que emana de este taller es dotar de nuevas significaciones o de una variedad más amplia de estas a los niños entorno a su realidad. O incluso la posibilidad de “darle nombre” a aquello de lo cual estaba prohibido hablar.

El documental fue censurado en su momento por el régimen dictatorial, porque a pesar de no tener una primera intención de denuncia, el acercamiento progresivo a la realidad de los niños en la población dejaba en evidencia la represión y la injusticia.

⁴ Mural con 125 niños en la comuna de Lo Barnechea, Santiago Chile. Con apoyo de la municipalidad, para una actividad de la misma. Enero del 2015

Les niños como espejos tienen la capacidad de enrostrarle a los adultos, a través de su sinceridad y curiosidad, los elementos que ellos obvian, refrescando el sentido de las cosas, repasando por esos lugares que se volvieron demasiado cotidianos para percatarse de ellos, y dotándolos de otro sentido posible.

También, podemos aclarar que a veces el motivo que se plantea, la pintura en sí y su temática, no es tan relevante como la forma en la que se pinta, y los procesos que le acontecen al momento de pintar. La voluntad de los niños es también absorber todo lo que se le presenta como novedoso y estimulante. En uno de los murales⁴ pintábamos sobre una laguna varios pececitos, una de las niñas encontró novedoso hacer un flamenco sobre la laguna, seguramente ella había tenido una relación interesante en torno a este animal.

Le planteé la posibilidad de construirlo con una sola línea hecha con el pincel rosado, lo hizo de forma hermosa, entonces resalte mi exclamación para que los demás niños lo vieran, prontamente la mitad de la laguna estaba pintada llena de flamencos, una y otra vez repetidos de la misma forma, tanto que ya no parecía agua, sino una mancha rosada. Ellos reconocieron mi interés al encontrar esa forma, y ellos la repitieron hasta entenderla. Cuando les vamos planteando desafíos, ellos responden buscando soluciones. Es por esto que en el diálogo entre el facilitador y los niños es importante hacer muchas preguntas constantemente, usando de nuestra creatividad y experiencia, para compartirla con ellos.

Sé por experiencia que al momento de enseñarle los colores, el grupo de pequeños se aproximará lentamente a las pinturas, todos



harán un círculo alrededor del tarro de pintura en la medida que yo lo abra, y exclamarán al ver el color rojo o azul, inmediatamente tratarán de hundir uno de los pinceles, pero yo les interceptaré convidándoles a que veamos el siguiente color que se abrirá ante sus ojos. La relación material para le niño de esta edad (entre 2 a 6 años) es fundamental, porque la percepción del mundo que busca su mente ha de sumergirlo en cada experiencia, ansioso de conocer el mundo.

Hemos de recalcar que la experiencia de la percepción no se da solamente por un sentido sensorial a la vez, sino por todos los estímulos en conjunto, tanto los externos como los internos, con un pasado que predispone y anticipa. Es por esto que decimos que un amarillo es ácido, asociamos sabor, color y experiencias. Le niño no se contentará jamás con ver solamente, necesita hacer y tocar. Muchas veces me pasaba en los murales que les niños terminaban más pintados ellos que la muralla, y llenos de alegría, hundían su brazo hasta el codo en tarro de pintura se pasan las manos por el pelo, como si estuvieran comiendo con las manos, sin miedo.

Agudizan su concentración repitiendo incansablemente el mismo movimiento, la misma figura u observando totalmente absortos como los colores se mezclan en su vasito, casi olvidando todo lo que acontece fuera de ese mundo interno que se está alimentando. Una forma de estimular esta circunstancia ha sido pintar-

nos la cara, como tribu. En una ocasión unas niñas llegaron diciendo que se habían pintado en la muñeca: "pulseras de la amistad", luego todos teníamos, y empezamos a hacernos diseños en la cara; al final para sumarse a pintar tenías que iniciarte pintándote también. Esto se volvió costumbre recurrente en varios murales.

Para que le niño conozca el color necesita hundirse entero en él, y esto es maravilloso. Increíblemente, esta experiencia le permitirá tener una relación a futuro mucho más penetrante, puesto que uno no percibe con los estímulos que recibe el ojo o el oído solamente, sino con la imagen interior que tiene base en experiencias previas sobre lo que percibe. Cuando uno mira, no sólo hace una traducción directa de lo que ve, sino a esto se le suma todos los recuerdos y experiencias previas que le permiten distinguir y contextualizar aquello que está viendo.

En su teoría de la “percepción imaginante”, Rafael C. Sánchez llega a las siguientes conclusiones:

Me atrevo a pensar que toda persona que habla o escribe en abstracto, posee una propia y personal colección de experiencias vivenciales, de intuiciones, de imágenes, de recuerdos íntimos que han tomado parte importante de su búsqueda conceptual, pero que él ha aprendido a olvidar y filtrar al momento de formular en palabras la quinta esencia de su pensamiento. Más aún me atrevería a pensar que es imposible llegar a un pensamiento, que es imposible abrazar una idea científica o filosófica sin haber experimentado su significado (Sánchez, 1998: 27).)

Pero aquí, en el mural comunitario con niños, la relación con la materialidad del color no es tan relevante para lo “callejero” de la situación, es más bien parte del proceso natural con el cual le niño se conecta con lo que está “fuera de él”, y esto podría desarrollarse con muchas otras actividades de carácter plástico expresivo. La dis-

tinción del mural con niños en comunidad, o “micro comunidad infantil espontánea”, es evidentemente el carácter grupal, la pequeña semilla comunitaria, en la cual los niños tienen la gran experiencia de intervenir el “territorio de los adultos”, a través de una creación colectiva que encausa las energías del juego a un bien en común.

Esta va a ser la experiencia que marca que la pauta para entender los significados de nuevos mundos que nos quedan por construir. Mucho antes de entender una idea intelectual, está la posibilidad de experimentar. Y si es el caso que usted ha llegado hasta este tramo de este artículo, es porque algo le sucedió en su vida que le permite abrazar o interesarse en estas ideas. Desde esta perspectiva es poco útil intentar cambiar el mundo con palabras abstractas, con ideologías o análisis. *“De lo que se trata en última instancia es de buscar cómplices, no de iluminar masas adormecidas”* (Ouviña, 2011: 208).

Primero debe venir el contacto cara a cara, el diálogo y la experiencia; incluso antes de todo eso, la piel con piel, la proximidad, la leche y el pezón. Que le niño se sienta libre y feliz de “ser niño”; preservará en el adulto futuro, le niño que le precedió como referente para la construcción de su ser en el adulto futuro, le niño que le pre-

cedió como referente para la construcción de su humanidad. Desde esta perspectiva ningún mural podrá ocupar el espacio de la piel materna, ni ninguna teoría social emancipadora podrá existir sin una experiencia gratificante de cada individuo auto-construyéndose (creciendo) con los otros. Un mundo que pudiera desplazar al sistema imperante o cualquier sistema opresivo, sólo podrá nacer haciendo un diálogo entre las infinitas diversidades de grupos distintos, con un contacto próximo, cara a cara, buscando el bien común. El mural con niños se configura dentro del movimiento social como un ejercicio donde le niño tenga la oportunidad de experimentar, desde el juego y el instinto práctico, una prefiguración o semilla de otra forma distinta de dialogar con los otros; en busca de la reconfiguración de ese "eslabón perdido" que nos vuelva a conectar con nuestro entorno, que amarra nuestro interior a la naturaleza.

El arte callejero como herramienta para el crecimiento social, buscará sembrar semillas, experiencias, de nuevas relaciones sociales. Porque "lo central en la lucha no es sólo (ni principalmente) la confrontación con el otro (sea este el capital o el Estado) sino la construcción de un mundo propio" (Ouviña, 2011: 278).

Si, a través de la pintura mural infantil comunitaria, facilitamos al niño la experiencia vívida y fundacional de estas posibilidades diversas, de soluciones múltiples y esta creación en colectivo, teniendo conciencia del otro compañero, tengo la hipótesis de que en un futuro le será mucho más fácil desenvolver y crear un ambiente similar cuando sea grande. Incluso me atrevería a señalar que si estas experien-

cias se incrustan en él como una escena relevante de su infancia, sus motivaciones emocionales le encaminarán a la construcción de una sociedad con los otros, un nuevo mundo.

Nutrir la interiorización del mundo futuro del niño, a través de una experiencia fundacional, es de la misma forma construir el futuro.

Bibliografía:

- Dussel, Enrique (1996) *"Filosofía de la liberación"* Nueva América Editorial Bogotá. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Gadner, H. (1997) *"Mente Arte y Cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad"*. Ed. Paidós, Argentina. Disponible en: <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/artes-mnente-y-cerebro.pdf>
- Maturana H, *Una belleza nueva*, H CC feb 2014, minuto 26. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=V3pH_lxUKcA
- Piaget, J. (1991) *"seis estudios de psicología"* Editorial Labor, Barcelona.
- Sánchez, R. (1998). *La Clave Secreta en la Comunicación y en la Enseñanza*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Filosofía, Instituto de Estética.
- Ouviña, Hernan (2011) *"Especificidades y desafíos de la autonomía urbana desde una perspectiva prefigurativa"*, (sin compilador) "Pensar las Autonomías", Bajo Tierra Ediciones, Sísifo Ediciones. México, DF.
- Rodrigáñez Bustos, C. (2008). *La sexualidad y El funcionamiento de la Dominación*. Texto disponible en sites.google.com/site/casildarodriganez.
- Reich, W. (1991). *"La función del orgasmo"*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.



MASINTIN, UN ENCUENTRO DE ARTE QUE RESISTE



Adriana Camacho Echeverri

Comunicadora audiovisual, periodista y gestora comunitaria. Milita, a través de la gestión cultural y la creación artística, en causas feministas y socioambientales con el colectivo Yama. Es parte del grupo musical Yakutaki, que se dedica a la investigación de músicas tradicionales.

Hay días en que me levanto con una esperanza demencial, momentos en los que siento que las posibilidades de una vida más humana están al alcance de nuestras manos. Este es uno de esos días
(Ernesto Sábato, *La Resistencia*).

El Masintin es un encuentro escénico que se fundamenta en la memoria. Uno de sus propósitos es tejer relaciones recíprocas entre sus gestores y la comunidad. Busca descentralizar el arte de las grandes ciudades y trabajar en la formación de públicos en los territorios más alejados.

En su cuarta edición, el Masintin se dio gracias a la autogestión de una red colaborativa de gestores, artistas y talleristas de Ecuador, Chile, Argentina, Colombia y Perú, con la coordinación del Colectivo Yama y el colectivo Maizal. El encuentro se realizó del 29 de octubre al 3 de noviembre del 2019 en los distritos de Masin, Rahupampa y Chavín, en Ancash, Perú.

La palabra *masintin* proviene del quechua y es uno de los principios de la cosmovisión andina. Hace referencia a la identidad análoga, solidaria y de correspondencia entre elementos del universo. Es la concepción de la relación simétrica y recíproca entre semejantes, una relación que no conlleva jerarquías y uno de los principios sobre el cual se sostiene el *ayllu*, la comunidad, en el mundo andino.



La concepción de *masintin* es un pilar fundamental de este proyecto artístico-cultural que busca fortalecer los procesos identitarios locales desde, con y para la comunidad. Así, la diversidad es el principio de vida que caracteriza a todas las personas y colectivos que hacen posible el encuentro, y el tipo de relaciones que se han tejido desde su gestación son lo que le da nombre: entre pares, entre iguales, entre personas hermanas.

"Geografías en resistencia" fue el eje temático que dio dirección y sentido al Masintin del año 2019. En ese sentido, y debido a que transcurrió en el contexto de los diferentes levantamientos populares que estallaron en varios territorios del continente, el tema que propuso el encuentro desde su concepción se puede leer casi como un acto profético.



Entendemos la resistencia como una acción propositiva frente a un modelo dominante en el que prima el individualismo sobre la colectividad y la monetización sobre la solidaridad.

Así, el Masintin fue posible gracias al trabajo colaborativo y desinteresado de personas de diferentes geografías de la región, personas unidas por un mismo sueño que aún creen en la utopía. Más allá de las historias de memoria y de lucha que cada obra

narró, la concepción misma del Masintin constituye un acto de resistencia.

¿Es función del arte interferir en la vida cotidiana? ¿Revelar aspectos que escapan a la lógica y proponer caminos alternativos a la mirada dominante?

La inauguración del encuentro irrumpió la tranquilidad masina. A las diez de la mañana del 29 de octubre, un pasacalle se tomó las calles de Masin, ubicado en las montañas del Alto Pushka, en la región de Ancash, Perú. A la cabeza, la *ispalla*¹ anunciaba el evento con un megáfono, le seguían tres danzantes de faldas amplias. Tras ellas, las papas de la obra *Papaku-na*, acompañadas de Mama *Rayhuana*²,

¹ En lengua aymara es el espíritu femenino que vela por los sembríos y los seres minerales y vegetales que habitan en ellos.

² Diosa de la flora y de la fauna, fuente de energía y fecundidad que permite la diversidad.

encarnada por Ojo de Búho, un personaje local. Les seguían los danzantes Yayus que saltaban golpeando el suelo mientras reían. Tras ellos, la banda del colegio, artistas con banderas mapuche y carteles recordando a los muertos de la protesta civil chilena y, a la cola, estudiantes de todas las edades y tamaños. Las calles masinas se convirtieron en el crisol donde se fundieron los aportes culturales de los orígenes más diversos.

La comparsa festiva finalizó su recorrido en el colegio y los Yayus danzaron en el patio. La danza Yayu es originaria del pueblo Marka Jirca, que luego se extendió a Masin y otros poblados cercanos en la época preincaica. Se realizaba en agradecimiento a las primeras lluvias de diciembre y enero, lo que marcaba la temporada de siembra. Sin embargo, en Masin, hace algunos años la danza desapareció.

Con la llegada del primer Masintin en el 2016, el colegio de Masin se comprometió a participar del encuentro y creó el grupo Yayus con estudiantes de secundaria para recrear y recuperar esta antigua danza que se estaba perdiendo. Este año la danza Yayus abrió el encuentro: marcados por el ritmo del bombo y el pingullo, los y las danzantes, con cascabeles en las piernas y trajes y cintas coloridas, golpeaban el suelo con una vara mientras brincaban en la tierra e invitaban a público a participar. La danza Yayu no sólo trajo alegría al evento, esta fue –y es– un poderoso acto simbólico de recuperación de la memoria, que hoy tiene vida propia.

La inauguración del encuentro con este acto simbólico también permitió nuevas formas de relacionarse entre los participantes del encuentro y crear un





diálogo de reciprocidad, de dar y recibir, donde la comunidad se convirtió en co-creadora del Masintin.

El primer día del festival el auditorio del colegio de Masin se convirtió en escenario para la obra *Pacha Marita*. Por medio del clown, la actriz argentina Leticia Leiva narró su paso por el Inti Raymi en Ecuador a través de un viaje por las geografías de Suramérica. La obra rompe la cuarta pared y el personaje, la anciana Marita, se funde con la actriz, con el público y con la realidad. La risa permite abrir un espacio de confianza y reflexionar sobre temas como el rol de la mujer en las tradiciones y la búsqueda de la propia identidad.

La identidad es un tema del que también habla *La Venadita*. La obra, interpretada por la ecuatoriana Juana Guarderas,



está inspirada en la vida de María Plácida Domínguez, una curandera del cerró Ilaló en Ecuador, y narra la historia de una mujer que está al final de su vida, pero no quiere morir hasta encontrarse con su nieta que vive en la ciudad, para dejarle el legado de su conocimiento. Esta mujer encarna el arquetipo de todas las curanderas en el mundo y evoca fielmente a las “mamas” andinas.

El personaje se entrelaza con una serie de elementos alrededor de la memoria y la relación del ser humano con la naturaleza y sus raíces. Sus reflexiones están cargadas de humor, pero también de una crítica al progreso. Varios ancianos del público pudieron ver a sus abuelas reflejadas en el personaje. La Venadita es una obra contada desde lo sencillo, lo honesto, lo esencial. Por eso trasciende.



La identidad es aquello que habita la memoria. La memoria vive y se recrea en las personas, en los paisajes, en los olores, en la música, en el cuerpo. A veces, la búsqueda de la identidad puede estar atravesada por el anhelo de volver al lugar de origen y puede encontrar historias de migración y de retorno, de retorno al lugar de origen, pero también al propio cuerpo como el primer territorio que habitamos.

El segundo día del encuentro, la limeña Diana Daf presentó *Pre-ludio / Islas Periféricas* en Rahuapampa. La artista lleva la obra a su lugar de origen, en la que actriz y personaje se funden, y hace un homenaje a su familia ancashina que migró a Lima en la década del 50. La obra explora la potencialidad de nuevos lengua-

jes escénicos y presenta una propuesta interdisciplinar en la que confluyen el performance, lo documental, la instalación, el video performance y el sonido. La obra plantea la reflexión del cuerpo desde su dimensión geográfica y presenta la experiencia artística como una acción transformadora e impactante que resiste a la injerencia de lo moral de un sistema dominante.

Paralelamente, en Masin, se realizaba un taller de narración oral con las abuelas y abuelos de las comunidades. Durante el taller, Juana Guarderas narró un cuento del volcán Cotopaxi (Ecuador) y, poco a poco, los ancianos fueron entonando cantos y contando historias personales, cuentos, adivinanzas. Al final, los abuelos compartieron sus saberes con los niños de la escuelita del pueblo.



En un mundo en el que cada vez los ancianos son más silenciados y excluidos de la comunidad, es preciso recuperar el diálogo intergeneracional desde el cual se construye y sostiene la identidad y la memoria de los pueblos.

Durante la tarde, Carlos Brescia de Huaraz y Luna Paredes de Colombia guiaron un círculo de mujeres y hombres en Masin. Los participantes se encontraron con plantas medicinales como hoja

de coca, flores y sahumerios. El encuentro buscaba invitar a los participantes no sólo a recordar los saberes ancestrales de los Andes, sino a conectar con estos elementos desde un sentido espiritual profundo.

Durante la noche, la obra *Papakuna* llenó el auditorio de Rahuapampa y las tranquilas calles del pueblo dejaron de serlo. La obra del Colectivo Yama, de Ecuador, es una acción teatral de lenguajes múltiples que busca rescatar la diversidad de papas nativas en los Andes como parte de nuestro patrimonio cultural y alimenticio. Con un lenguaje cómico, la obra hace énfasis en la valoración de las comunidades campesinas y de sus manifestaciones culturales, resaltando la importancia de la diversidad en todas sus dimensiones.

Una de las formas más potentes de difundir los eventos durante todo el encuentro fue el perifoneo: una toma del es-

pacio público en el que coplas y pregones anunciaban cada obra. En los recorridos, los niños del pueblo se iban sumando, dando pie a una acción comunitaria y festiva que permitió acercarse y compartir desde un espacio íntimo y cotidiano. El megáfono resulta, además, un símbolo de lucha que devuelve la voz a los que son silenciados. Así, los niños aprovecharon para hacer escuchar su voz.

El perifoneo fue un trabajo rotativo entre todos los participantes del encuentro, aunque, casi se podría decir que algunos de ellos encontraron ahí una vocación. La logística y el montaje de las obras fue también un trabajo colaborativo: cargar cables, montar escenografías y hacer la producción son sólo algunos de los trabajos invisibles que cada uno realizó para que el encuentro ocurriera. Incluidos algunos jóvenes de las localidades



que se sumaron, de forma muy orgánica, al equipo de producción. Así, el Masintin es posible gracias a la suma de muchas voluntades que creen en él.

Durante la historia de la humanidad la tradición oral ha sido la herramienta *per se* que mantiene viva la memoria de los pueblos. El grupo *Chaski Q'ente*, integrado por las actrices limeñas Ana y Débora Correa, desde hace 25 años ha recopilado cuentos peruanos de tradición oral.

El tercer día del festival, en la escuela de Masin, el grupo presentó a obra *Te Voy a Contar*, en la que confluyen la cuentería, el teatro, la música y la danza para contar mitos de los Andes y la Amazonía peruana, territorios unidos y hermanados por los ríos. Por medio del juego, los cuentos trabajan la importancia de lo ancestral y el fortalecimiento de la identidad, la autoestima y la riqueza cultural de las regiones. Para Ana Correa, también directora de la obra *Memorias de Agua*, su participación en el Masintin desde su primera edición constituye un acto de responsabilidad política con los procesos históricos de lucha de los diferentes territorios del país.

El día concluyó con la presentación de *Memorias de Agua*, de Carlina Derks Bustamante. Esta fue una acción muy significativa, ya que es el origen del Encuentro Masintin, y además la obra apela directamente a la memoria de los masinos, donde ficción y realidad se funden. Contada desde la memoria personal de la actriz, la obra revive personajes y hechos históricos que marcaron la historia del pueblo: mamay Viviana y la señorita Ingue, parteras del pueblo; el camión del CADIAP³, símbolo de autonomía de las comunidades; la llegada de la violencia. Pero la obra también hace referencia a la memoria simbólica de Masin con el relato de Mashacuy y su amada Capullana, quienes dieron origen a los ríos Pushka y Capllac.

En los tiempos del, Margarita Bustamante se dedicó a escuchar a los ancianos del pueblo y recopilar los cuentos tradicionales de Masin que luego publicó en un pequeño libro: *Shimikishaay papay mamay* (Mamá, papá, cuéntame un cuento). De este compilado se rescató la historia de Mashacuy en *Memorias de Agua*, que casi todos en el público recordaban y, nuevamente, estaba siendo contada. La memoria es lo único que resiste al tiempo.

El estallido del levantamiento popular en Chile, unos días antes del inicio del Masintin, no estuvo ausente del encuentro. En la obra *Memorias de un Archipiélago* del grupo Gallinazo de Chile, a través del circo y el juego, el personaje Marina relata la travesía que hizo para llegar hasta Masin desde su lugar de origen: la isla Llingua en Chiloé, al sur de Chile.

³El CADIAP, la Comunidad Autogestionaria del Alto Pushka, fue una organización por y para el pueblo, que nació como una herramienta de lucha frente a siglos de marginación de un sistema opresor. Con la llegada de la violencia en los años ochenta al Perú, el CADIAP se vio obligado a disolverse.



La obra, que se estrenó en el encuentro, es un recorrido a través de las diferentes geografías del continente y de las tradiciones y ritualidades de la isla de origen del personaje y de la actriz, que transporta al público a una atmósfera onírica mientras narra relatos cosmogónicos. La potente plástica de la escenografía utiliza elementos sencillos como muñecos de fibra tejidos y barquitos de papel. En escena sobresale una bandera mapuche y al fondo tres carteles con mensajes: "Por y para nuestros muertos"; "Lucha, resistencia, insistencia, amor, disidencia, salud"; "Marichiweu", que en lengua mapudungun significa "cientos de veces venceremos", un grito de *newen*, de fuerza del pueblo mapuche. La obra termina con la frase "la lucha, la resistencia, el amor y la magia en nosotros aún existe".

El grupo Gallinazo salió de Chile en medio del estallido social, y aunque reconocen que fue difícil dejar su país en ese momento, su lucha por un lugar

más justo es permanente y trasciende las fronteras de las llamadas naciones. En reconocimiento de nuestra identidad latinoamericana, el colectivo trajo una porción de la resistencia chilena al encuentro.

El quinto día del Masintin, el equipo se trasladó a Chavín de Huántar, un pueblo a 2900 metros de altura en el cruce de los ríos Mosna y Huachecsa y entre cuatro miradores: Witpun, Huagac, Pogog y Huántar Patac. Allí se encuentra el templo de Chavín, un centro ceremonial que entre los años 1200 y 500 a. C., sirvió como punto de encuentro de diversas culturas. Se dice que personas de todo el continente hacían largos recorridos para llegar a este lugar sagrado. Su nombre proviene del vocablo quechua *chawpin* que significa "centro", lo que sugiere que, por su ubicación geográfica, equidistante entre la Amazonía y la costa, fue un lugar de intercambio de conocimientos de los pueblos antiguos del *Abya Yala*.

Durante la noche del 2 de noviembre, el día de difuntos, el templo se convirtió en el escenario del Masintin, como parte de la propuesta “Chavín de noche”, una iniciativa de la Dirección Desconcentrada de Cultura (DDC) de Ancash que busca acercar a las personas el arte y la ritualidad de este espacio sagrado. Durante toda la tarde, los técnicos hicieron pruebas de sonido y montaron la iluminación en la plaza cuadrada del templo. Sin embargo, pocos minutos antes de empezar hubo un corte de luz que dejó todo a oscuras, frente a lo que la única alternativa fue encender velas para iluminar el espacio y dar inicio al ritual.

Pareciera que el mismo templo pedía una atmósfera más íntima y sagrada para recibir la ofrenda.

La ceremonia la abrió Martín, un hombre de la zona que creció y vivió en el templo durante 26 años. El ritual inició con una mesa andina en la que todos pusieron sus propósitos en un *kintu*⁴. Se cantó a los *apus*⁵ del lugar y se ofrendaron cuentos, danzas y cantos. Luego se presentó ‘Muyu’, una acción en las fronteras del rito, en torno a la figura de la chakana: un homenaje a los ancestros y a la muerte como el inicio del ciclo de la vida, del tiempo de la siembra y la cosecha. Al final, los participantes del público hicieron parte de la acción y pusieron un propósito por sus ancestros y sus muertos. El ritual terminó con un pago que hicieron todos al río Mosna.

Sacar el teatro de los escenarios y llevarlo a los templos es volver al arte como territorio de lo sagrado. De este modo, el arte supera la representación y se convierte en una acción poderosa de transformación. Reconocer la dimensión espiritual del arte posibilita la reconciliación entre la acción política y la espiritualidad. He ahí la importancia de la ritualidad en cada acción.

⁴Ramillete de tres hojas de coca utilizadas de forma ritual para hacer una ofrenda.

⁵Espíritus de las montañas.

La dimensión política del arte radica en su poder transformador de la realidad, en el arte como herramienta de denuncia y visibilización, pero también como una propuesta de nuevas formas de relacionarnos, basadas en el afecto y en la solidaridad.

Descentralizar el arte y llevarlo a las poblaciones más alejadas abre la posibilidad de construir otras formas de relacionarse con el público, en las que las expresiones culturales dejan de ser una mercancía y se convierten en un auténtico compartir.

El último día del encuentro cerró con una presentación en la plaza principal. La cuentera cusqueña Tania Castro compartió con los niños de Chavín relatos que su abuela le contaba en su niñez. Como por arte de magia, el espacio invisible que separa al artista del público desapareció y se creó un diálogo íntimo entre Tania y los niños. Luego, las cantautoras Consuelo de Lima, y la peruana holandesa Ilyari, compartieron su música con el público, composiciones íntimas cargadas de poesía.

"Qué es no resistir, si nacimos resistiendo", replicó Verónica, del grupo Gallinazo, al preguntarle sobre las "geografías

en resistencia". Resistir es creer, es soñar y accionar por recuperar la libertad y la dignidad que el sistema nos ha arrebatado. El trabajo que hace el Masintin es abonar la tierra donde una vez ya se sembró. La lucha vive en Masin como una semilla de esperanza, de memoria y de utopía, desde el arte como un lugar de sanación personal y colectiva.

En la aventura de crear el Masintin, el arte, además de una herramienta de lucha per se, se ha convertido en la excusa para construir procesos de resistencia desde la alegría, los afectos y la solidaridad. Ha permitido soñar y convocar a la autogestión, la formación de redes y el trabajo colaborativo. A través del encuentro Masintin, ha sido posible proponer nuevas formas de relacionarnos y, ¿por qué no?, nuevas formas de existencia, de re-existencia.

VIVAS EN LA MEMORIA. BORDAR AL ORIENTE DE LA CIUDAD DE MÉXICO

.....



Alí Aguilera

Integrante de la colectiva *Vivas en la memoria* y de CECOS (Centro Educativo Cultural y de Organización Social), un espacio autogestivo dedicado a la cultura y educación popular, en ciudad Nezahualcóyotl. Antropóloga Visual, egresada de FLACSO-Ecuador y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En los últimos años se ha dedicado a la exhibición, formación audiovisual, y a la realización de producciones que tienen como horizonte la defensa y visibilización de derechos humanos.

EL PAÑUELO

Trozo de tela para sostener ideas, colores, texturas, nudos y sueños.

La colectiva *Vivas en la Memoria* nos conformamos en ciudad Nezahualcóyotl por el incremento de violencias en el Estado de México y la necesidad de hacer un trabajo local con perspectiva de género, creando espacios de análisis, manifestación y memoria. En la colectiva participamos mujeres que radicamos en ciudad Neza y Chimalhuacán, ambos municipios del Estado de México.

Neza colinda con la Ciudad de México. Se creó hace 57 años, junto al basurero *Bordo de Xochiaca*. En un inicio

se fracciona y se venden terrenos a migrantes de diferentes estados del país, a precios más accesibles que en otros lugares, conformando desde ese momento la periferia del D.F., hoy Ciudad de México. Esto propició la organización de los pobladores para generar condiciones básicas para habitar la localidad, servicios públicos, la creación de grupos culturales, la búsqueda de educación popular y a la par, la presencia de la teología de la liberación para acompañar estos procesos.



Hoy la habitamos más de un millón de personas, es una de las ciudades con mayor densidad poblacional en México. La periferia ha crecido, Neza ya no es límite, se extiende hacia al oriente del Valle de México; la periferia ha cambiado junto a las violencias que se presentan.

Las mujeres en Neza, somos diversas, muchas viviendo al día y otras de nosotras haciendo un tránsito diario a la Ciudad de México, trayectorias largas de una, dos o tres horas para llegar a los trabajos o a la escuela que se encuentran lejos de nuestras casas, esto implica movilidad en horarios muy extendidos, de riesgo, y el uso de diferentes transportes. La economía no da para pagar un departamento o una casa fuera de Neza. Los asaltos son cotidianos en el transporte público, espacios inseguros sin alumbrado público, asaltos en la vía pública y toda la desconfianza a la policía y seguridad pública.

Sin embargo,

consideramos que ante la situación hostil que vivimos en el Estado de México, las mujeres hemos encontrado formas de cuidado, de seguridad, de agruparnos, de denunciar y de tejer redes entre diferentes colectivas.



Todas cruces en el canal

LA HEBRA

Fragmento de hilo, algodón, fibra de origen variopinta y flexible que puede dar origen a una costura o un bordado.



Mural bordo, hasta encontrarlas

Vivas en la Memoria formamos parte de un centro cultural autogestivo en ciudad Neza¹. En un primer momento decidimos juntarnos para reflexionar sobre algunos problemas con perspectiva de género en la localidad, hacer un mapeo de organizaciones que trabajan las problemáticas de género² para construir relaciones de acompañamiento y vinculación; además, mirar hacia adentro para construir relaciones equitativas en nuestro espacio de trabajo.

Inmediatamente al observar qué pasaba dentro de nuestro territorio, encontramos que los feminicidios estaban muy presentes, sin alguna claridad. Sin embar-

go, ya existía la presencia de madres que reclamaban justicia en el Estado de México. Allí, Irinea Buendía, de ciudad Neza, es una de las que inició la lucha por la búsqueda de justicia y una debida investigación que reconociera que su hija fue víctima de feminicidio y no fue un suicidio, como principalmente se declaró.

En el 2014 acompañamos en nuestra localidad a la cruz itinerante que encabezaba Irinea Buendía³ y el Observatorio Nacional de Feminicidios, en donde se colocan cruces rosas en diferentes municipios del Estado de México: Toluca, Ecatepec, Chimalhuacán y Nezahual-



cóyotl. Se demandaba la alerta de género en el Estado De México, la localización de las desaparecidas, esclarecimiento de los crímenes y un alto a los feminicidios. Todas estas cruces rosas, piezas de memoria, fueron retiradas.

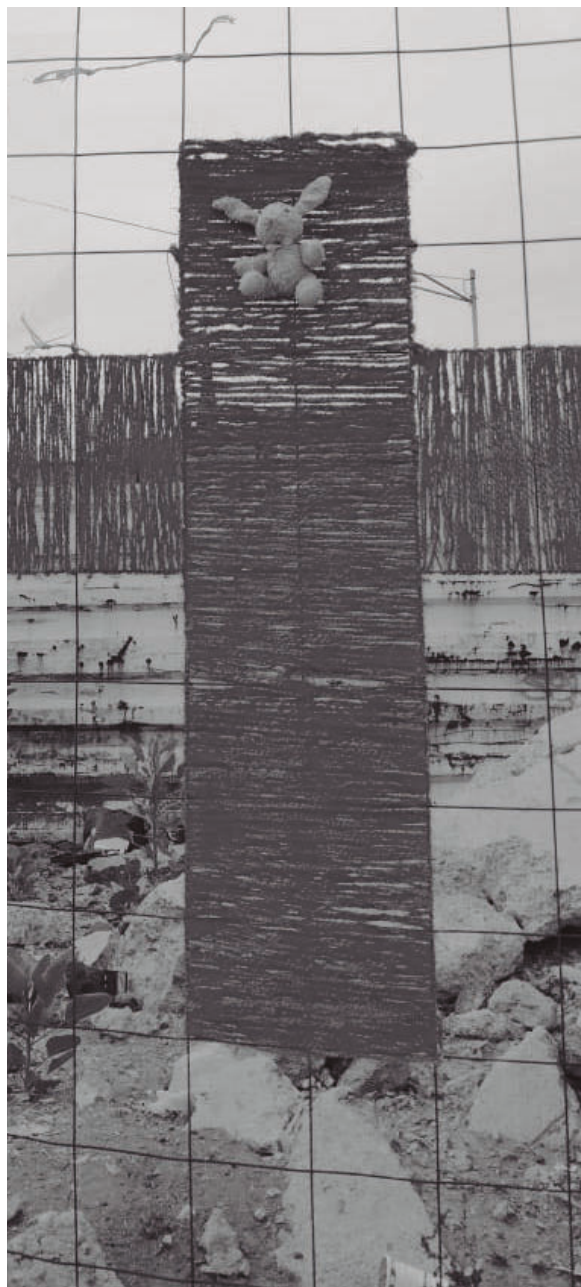
En el 2015, *El Fuego de la Resistencia Digna*, integrado por diferentes colectivos y organizaciones del estado, promovieron la elaboración de un contrainforme, ante el informe anual que presentaría Eruviel Ávila, gobernador del Estado de México. En este se proponía incluir un pronunciamiento por las situaciones de violencias en el estado. Es así que las colectivas *Voces de Lilith* y *Vivas en la Memoria* iniciamos un conteo de los feminicidios del Estado de México, retomando de las notas de los periódicos. En el 2016 se decide usar esa base de datos para bordar sus historias, decidimos retomar los casos de Nezahualcóyotl y los municipios que colindan con nuestra ciudad, Chimalhuacán y Ecatepec.

Además, la base de datos nos ha servido para hacer un mapeo físico y digital, en ciudad Neza para localizar cuáles son las colonias con mayor índice de violencias, o en donde son más recurrentes los feminicidios.

¹ CECOS (Centro Educativo Cultural y de Organización Social) surge hace 41 años en ciudad Neza, se ha dedicado a la promoción de la cultura popular y al acompañamiento de los movimientos sociales.

² Al mirar las diferencias entre perspectiva de género y feminismo, optamos por nombrarnos feministas, como una postura ante el reconocimiento de un sistema patriarcal. Sin embargo, no nos identificamos con un solo feminismo, no creemos en un solo feminismo desde la periferia. Las integrantes crecimos en diferentes generaciones, venimos de diversos espacios de formación, tenemos distintas posturas políticas, algunas más cercanas al zapatismo y a la autonomía, otras más a la democracia; algunas apostamos por construir espacios exclusivos de mujeres, otras por trabajar en espacios mixtos.

³ Irinea Buendía es madre de Mariana Lima, asesinada por Julio César Hernández Ballinas, su esposo, el 29 de junio de 2010, en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México. Julio César era policía ministerial de Chimalhuacán, aprovecha el uso de su cargo público para encubrir el asesinato que declaró como suicidio. Irinea tiene la certeza de que él la asesinó, es así que inicia un camino hacia la verdad y la justicia. Años después logra una sentencia en donde encarcelan a Julio César y se colocan tres cruces rosas frente al palacio municipal de Nezahualcóyotl, como reparación de los daños. El 25 de marzo de 2015, el caso de Mariana Lima es el primer antecedente en México, en el que se emite una sentencia histórica por la Suprema Corte de Justicia mexicana reconociendo que fue un feminicidio, de esta manera, se abre el camino obligatorio para que se juzgue e investigue con perspectiva de género toda muerte violenta de una mujer.



Cruz mecate bordo

LA PUNTADA

Acción de evocar, pasar la aguja a través de un tejido colectivo.

Bordamos públicamente el primer domingo del mes, en las cruces rosas y junto a la antimonumenta⁴, como una forma de denuncia y reconocimiento a este espacio de memoria colectiva. Tendemos los pañuelos juntos, las personas pasan y leen detenidamente los bordados, las miradas se sorprenden al leer las historias de violencias que habitamos.

Los pañuelos están bordados por diferentes manos, no sólo las que somos parte de la colectiva, hay otras mujeres, familiares de las víctimas que se acercan a bordar o piden un caso para hilar. Decidimos bordar los casos en primera persona porque en las notas de donde tomamos los casos se lee una inmensa lejanía de la vida, las narrativas que se construyen son frías, cosificadoras, violentas y patriarcales.

Cuando bordamos un caso lo leemos, lo pensamos, le cambiamos la redacción, imaginamos cómo bordarlo para que se sienta la presencia de la voz a través de los hilos. Queremos que los bordados sean la presencia de la memoria de las mujeres asesinadas, no son datos, no son las cifras que lejos están de la verdad.

En algunas de las historias que bordamos no se conoce el nombre, se encuentra el cuerpo tirado en el espacio público, pero no hay rostro o identidad. El hecho es tan violento que borran su rostro y destrozan su cuerpo, entonces creemos que el bordado es el último testimonio de su presencia. El acto de bordar es muy diferente a hacer un cartel o a leer un caso. Bordar es colocar un punto, un color, hacer nudos, atravesar la aguja, sentir, entrelazar los hilos, mirar el tiempo, es un acto de amor. No sabemos con exactitud que dejamos ahí, pero algo se desprende para quedarse en el bordado.

Junta los pañuelos es sentir que ellas están acompañadas, y nos da la certeza de que estamos bordando una memoria colectiva, entre muchas.

⁴ La antimonumenta la colocaron familiares de víctimas y colectivas feministas, el 24 de noviembre de 2019, en el marco del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, frente al palacio municipal de Nezahualcóyotl, junto a las cruces rosas. Es un símbolo de memoria por las mujeres y niñas que han sido víctimas de feminicidios, además, es un grito para reclamar justicia por la impunidad y negligencia del Estado.

ANUDAR LAS HEBRAS

Hacer uno o varios nudos con una o más hebras, para que queden unidas, sujetas y embarulladas.

Nos articulamos con otras colectivas, juntas hacemos jornadas de denuncia y acompañamiento a familiares de víctimas de violencia. Neza se ha convertido en una madeja de hilos, un semillero de mujeres y colectivas que han puesto el tiempo y el cuerpo para organizarnos, buscar cómo darle la vuelta a esta situación que nos apremia. *Nos Queremos Vivas Neza* surge ante la indignación colectiva del feminicidio infantil de Valeria Gutiérrez⁵, en junio del 2017. Ese día, Neza salió a la calle para gritar justicia, y allí se conformó la *Asamblea Nos queremos vivas Neza*. Las compañeras se han dedicado al trabajo con lxs vecinxs, hacen talleres, eventos culturales, acompañan y asesoran a lxs familiares de las víctimas de feminicidio, de violencia y de desaparición.

Ese mismo año se crea la *Asamblea 25N*, nace en la coyuntura de organización de la marcha del 25 de noviembre, en ciudad Neza. Se realiza la convocatoria para la organización de la marcha desde diferentes colectivas y en el camino se suman otras aliadas, del Estado de México y la CDMX. Después de la marcha, la *Asamblea 25N* permanece como un nudo para coordinar acciones, talleres, denuncias, marchas y acompañamiento a familiares.

Es ahí, en donde nos articula mos colectivas y mujeres independientes que se suman al proceso de trabajo.

Las zapatistas también anudan en el Estado de México, tras la convocatoria al primer encuentro de las mujeres que luchan, realizado en marzo de 2018, en el caracol de Morelia, surge *La red de mujeres que luchan en el Estado de México*. Siguiendo al llamado de las zapatistas a organizarnos, la red convoca al *Primer Encuentro de Mujeres que Luchan del Estado de México*, en Chimalhuacán, 2019. A ese llamado asistimos varias colectivas, y después se constituyen como un grupo de mujeres, de diferentes municipios: Ecatepec, Chimalhuacán y Neza. Quienes también se han dedicado a acompañar a los familiares de las víctimas en diferentes organizaciones, a realizar foros y encuentros sobre los feminicidios, y a ser parte de la organización de las actividades colectivas.

Otra de las colectivas de Neza es la *Colectiva Moradas*, surge en el 2019 con la coyuntura de las movilizaciones feministas en la CDMX, convocadas como mujeres de la periferia. En el 2020 inician las primeras acciones dentro de Neza, un mural colectivo dedicado a las niñas y mujeres desaparecidas, *Las Queremos de Vuelta*. También, participan dentro de las acciones colectivas y brigadas de apoyo a mujeres en tiempos de Covid-19.

⁵ Valeria Gutiérrez Ortiz tenía 11 años cuando encontraron su cuerpo con huellas de abuso sexual, dentro de una unidad del transporte público, en Neza. Ella regresaba de la escuela y se dirigía a su casa, al tomar el transporte fue la última vez que se le vio.



Bordado EdoMex

DESBORDAR LOS HILOS

Rebasar el límite, deshacer los nudos de dolor y tomar las calles.

Se han construido otros ejercicios de memoria en las calles, provocando que el espacio público hable y sea un poco más nuestro. Es en la calle en donde nos desaparecen, es allí en donde dejan los cuerpos, en donde queremos hacernos visibles y tener la posibilidad de seguir habitando el espacio público, sin miedo, con resistencia y memoria. En esa misma calle dibujamos sus presencias, sus memorias, los rostros se levantan sobre los muros, calles impregnadas de violencias y complicidad se viran para hacerse nuestras, dignas. Lidia Florencio y Laura Velázquez, familiares de Diana Velázquez Florencio⁶, hicieron un mural en donde fue encontrado el cuerpo de Diana. Con el apoyo de diferentes colectivxs, se colocó atrás del rastro⁷ de Chimalhuacán. Ahora el mural es un punto de encuentro para manifestarnos y reclamar investigación y justicia para Diana.

Al transitar las calles nos llenamos de indignación por la crueldad y la impunidad que permiten estos asesinatos. El espacio público, nuestro pañuelo, lleno de mensajes, de cuerpos y ausencias. Intentamos resignificar estos espacios, decir que nos importa y que estaremos ahí, afuera, para colocar otros hilos de memoria. El 18 de marzo de 2017, dejaron el cuerpo de una niña de 5 años, en el bordo de Xochiaca⁶, tirado junto a un montón de tierra. Ese día nos juntamos con vecinas de la colonia Estado de México (comunidades de base de los jesuitas) y con la colectiva *Nosotras*, hicimos una pequeña ceremonia con flores, juguetes y colocamos una pequeña cruz rosa. Después de la ceremonia fuimos a la procuraduría junto con Irinea Buendía, la fiscalía dijo que el cuerpo de la pequeña iría a la fosa común y nosotras no podíamos recibir información del caso porque no éramos familiares.

Levantaron su cuerpo, construyeron su historia y cerraron la carpeta. En marzo de 2019, regresamos al lugar en donde dejaron su cuerpo, colocamos una cruz rosa bordada con mecate, para conmemorar y no olvidar que ahí se le encontró. Anudar ahí para que no nos arrebatan la memoria. Insistimos, la memoria la reconstruimos nosotras, juntas y en las calles.

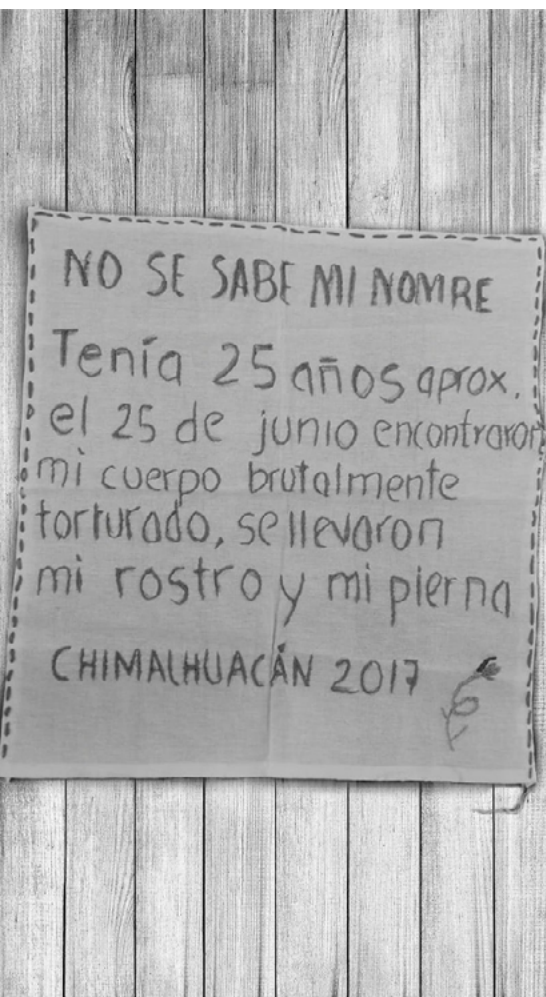
Otra puntada colectiva es la frontera entre Neza y Chimalhuacán por donde pasa un canal, un espacio desolado y sórdido; allí se colocaron dos cruces rosas, por Irinea Buendía junto con otras mujeres, dedicada a las mujeres que se han encontrado en el lugar. Este espacio nos acoge para unir las luchas entre ambas localidades, es un punto de partida para iniciar las caminatas de denuncia por la impunidad, la justicia y contra el olvido.

⁶ Diana Velázquez Florencio, tenía 24 años cuando fue asesinada, en la madrugada del 2 de julio de 2017, en el municipio de Chimalhuacán. Encontraron su cuerpo tirado en la calle con signos de violencia.

⁷ Expresión con la que se le conoce a los lugares donde el ganado es sacrificado.

⁸ El bordo de Xochiaca es el límite de Neza, donde se encuentra el basurero. Colinda con colonias con un alto índice de violencias, desapariciones de niñas y mujeres, y la colocación de cuerpos en el espacio público.

⁹ Norma Dianey García García desapareció en Neza, el 15 de enero de 2018. Ella tenía 24 años. Salió del trabajo, ubicado en Neza y se dirigía rumbo a su casa, en Chimalhuacán, desde esa noche no se sabe en dónde está.



La colectiva *Nos Queremos Vivas Neza*, en su segundo aniversario construyeron tres memoriales en Neza: *Sin justicia no hay paz*, dedicado a Diana Velázquez, *Juntas Caminamos* elaborado por la *Brigada Cultural Subversiva*, y uno más, nombrado *La calle es Nuestra*, apelando a la apropiación de la calle.

Ante el alto número de desapariciones de mujeres y niñas en Neza, en marzo del 2020 se invitó a hacer dos murales. El primero, *Las Queremos de Vuelta* convocado por la *Colectiva Moradas*. El segundo lo hicimos junto con otras colectivas y mujeres, en el bordo de Xochiaca, lo nombramos *Hasta Encontrarlas* en donde pegamos más de 150 fichas de las mujeres desaparecidas en ciudad Neza, entre 2016 y 2019. Nos acompañó Lourdes Arizmen-di, madre de Norma Dianey⁹, desaparecida en 2017. Las fichas con las fotos y los datos de ellas, las arrancó el gobierno dos semanas después, cercaron el mural por cuatro meses, borraron sus identidades y deshicieron el trabajo colectivo. Borrar es silencio, es olvido, es impunidad, los huecos blancos detrás de cada ficha es la ausencia de una problemática que nos involucra a todxs.

Queremos estar en las calles sin miedos y silencios, que el espacio público sea cada vez más nuestro. Y mientras, anudar, sujetarnos con varias hebras, desbordar los hilos, evocar, seguir las puntadas de urgencia y sobre todo, soñar con una vida digna: sin trata, sin desaparecidas, sin feminicidios y tortura.



EL FLORECIMIENTO DE LOS YUMBOS DE CUMBAS CONDE:

ENTREVISTA A JONATHAN PUCACHAQUI



Natalia Ortiz

Socióloga, artista y gestora. Ha trabajado con diversos colectivos como Centro Cultural Rompecandados, Red Cultural Calderón, Wayllahampi, La Comuna, e Ingapi Resiste. Actualmente es parte del colectivo Yama, con quienes ha llevado la organización y gestión del Encuentro Parir (Ecuador), el Encuentro de arte y comunidad Masintin (Perú, 2016 - 2020), y el proyecto de creación en residencia Ramipacha (2018 - 2020). Ha formado parte de las agrupaciones musicales Fimak, Zambalacausa y la gallada Yakutaki.



El Florecimiento de los Yumbos de Cumbas Conde es un proyecto que consiste en revitalizar el ritual de la música y danza de los Yumbos con niños, niñas y adolescentes en esa comunidad indígena, perteneciente a la nacionalidad Kichwa. Se ubica en el Cantón Cotacachi, provincia de Imbabura, en la sierra norte del Ecuador. Es impulsado por taitas, niños y niñas de la comunidad, y por Jonathan Pucachaqui, músico y actor que nos narra el proceso.

¿Cómo y cuándo nace el proyecto?

Nace con la fundación Funcare que financia un proyecto de revitalización de la música del cantón Cotacachi en el 2003. Me contratan a mí para el proyecto ya que justamente estaba viviendo en Cotacachi y después de terminado el proyecto ellos se retiran, pero la voluntad de la comunidad y de los niños hace que el proyecto se mantenga ya con un nombre específico que es *El Florecimiento de los Yumbos de Cumbas Conde*.

¿Cuál ha sido tu rol en el proceso?

Yo he sido el nexo entre los taitas¹ y los niños, así comenzamos todo. Hicimos que ellos aprendan de la enseñanza de los taitas, luego yo aprendí de ese mismo proceso y pasé a ser profesor de los niños. Ahora me desempeño como director del grupo.

¿El Florecimiento de los Yumbos de Cumbas Conde, es un proyecto de arte comunitario?

Sí, es un proyecto de arte comunitario. Además de llevarse a cabo en la comunidad de Cumbas Conde, hemos generado ese lazo entre jóvenes, niños, adultos, personas de la tercera edad y hemos creado una linda comunidad de enseñanza y trabajo de los saberes ancestrales.



¹ Se refiere a hombres sabios de la comunidad.



¿En qué consiste la tradición del ritual de los Yumbos?

Es un agradecimiento a la relación que se tiene entre la cosecha, la siembra, el aporque y los movimientos astro-telúricos que generan los solsticios y equinoccios. Entonces, a través del trabajo cotidiano se van ritualizando estos procesos y se genera la música y la danza para este agradecimiento.

¿Cuál es la música de los yumbos?

Se interpreta en la semana mayor dentro de la Semana Santa en Cotacachi. Músicos, bailarines y la gente de la comunidad baja desde su comuna llevando la imagen de Santa Anita hacia Cotacachi. Bajan haciendo música y danzando. Hacen el ritual en el parque central y luego regresan de esta misma forma a su comunidad. Esto se hace de forma grande pero también en la comunidad se baila, se danza y se hace el ritual con los niños y los adultos.



Los instrumentos que se utilizan dentro del ritual, primerito es la palla que es un rondadorcito pequeño, una flauta de pan que consta de ocho tubos y tiene una escala pentatónica.

Además de eso se utiliza un bombo que por lo general es tocado por la misma persona que toca la palla. Hay también a veces un redoblante pequeñito. Otro instrumento importante es el pífano que es como una flauta dulce pero de carrizo o de madera. Combinados estos instrumentos se puede hacer la música de los yumbos de Cotacachi. Antes se utilizaba y se tiene muestras de pallas hechas con las plumas del cóndor y la de los pifanos hechos con huesos de las pantorrillas de algunos animales. Eso está en el museo de Cotacachi que también se puede visitar.

¿Cuál es el significado de la danza de los Yumbos?

La música y la danza se relacionan mucho, entonces hay un paso que se llama *Chakillitay*² que nace a partir de la visualización del trabajo que hacen en el aporque o el trabajo con el azadón en la tierra. Es como si clavaras el azadón en la tierra y los pies se fueran para adelante y para atrás. Hay este movimiento constante y genera este paso. Después hay otro que nace de la visualización de la siembra, se llama *purutu maytu*, que significa poroto envolviendo y aquí se visualiza que cuando el maíz ya está alto necesita un soporte, que es el frejol. Entonces el frijolito se envuelve en todo el tallo y se hace algo parecido en la danza porque una persona gira y la otra persona va como envolviéndose alrededor de ella. Y después otro rito muy importante es el *urku karay*, o la llamada de los cerros, se toca una canción y se canta o implora que los cerros tutelares de la zona o de otros lugares acompañen dentro de este proceso ritual.

¿Nos puedes comentar algo sobre el maestro Felix Cushcagua?

Él es uno de los más conocidos y también de los más olvidados. Porque era el yumbo mayor, el que sostuvo toda la tradición en todo el tiempo que vivió y además cuidaba una tola³ donde bailaban los antiguos yumbos. Era la persona que guiaba y quien hacía la música, en especial para poder acompañar a la Santa Anita cuando bajaban a la entrega en Cotacachi. Una persona muy mística que ha dejado algunas cosas plasmadas, pero por parte de un etnomusicólogo que se llama Segundo Luis Moreno quien lo conoció y transcribió muchas de sus melodías y contó un poco de su vida en un par de libros que tiene.

² Palabra Kichwa que quiere decir lanzar el pie.

³ Se refiere a una tumba funeraria precolombina.

¿Nos puedes relatar una anécdota relevante del grupo?

Hace algún tiempo hicimos un pago⁴, un agradecimiento por este personaje que se llamaba Don Félix Cushcagua y aquí aprovechamos para pedir la *Citaypallay*, que es la trasmisión de la memoria a partir de un taita a los niños.

Entonces llevando las pallas, las lanzas y todos los materiales hicimos que un taita entregue simbólicamente los instrumentos y les de su bendición; de esa forma se transmitió este saber que tuvieron los taitas. Se quedó muy contento el yumbo mayor, viéndoles a los niños danzar y dijo que los niños deben estar muy fuertes porque esto no es cosa fácil sino que requiere mucha fuerza, trabajo y dedicación para sostener este conocimiento

¿Cuáles han sido las reacciones de la gente, tanto los danzantes y músicos, como el público en general?

Los niños se quedaron enamorados de conocer la importancia de la música y además del juego, de los pasos, de encontrarse con estos instrumentos, poder aprender a tocar, de sacarles la pica a los amigos⁵, que unos sí pueden y otros no pueden, eso les encanta a los niños. De ahí a los adultos se han quedado muy emocionados de poder recordar a partir de la enseñanza de los niños. Los niños han demostrado que les gusta y se han empoderado con estos conocimientos. Los taitas tienen un gran gusto en enseñar a los más chicos, porque saben que esto se va a sostener. Es como una semilla y que gracias al trabajo de ellos se puede ver y sentir, que es la música tradicional dentro de las comunidades y que se puede mantener viva todavía. Además la gente de la comunidad se ha quedado con la sorpresa, de ya no haber visto durante mucho tiempo una representación así y ahora verla a partir de la representación de los niños. Las personas se quedan muy contentas y asombradas, les llaman, les toman muchas fotos a los niños, les preguntan algunas cosas.

⁴ Se refiere a una ofrenda a tierra con comida tradicional de la zona, frutas, flores, etc.

⁵ Frase coloquial que se refiere a presumir habilidades al resto del grupo.





¿Cuáles son las perspectivas del proyecto?

Seguir con el trabajo comunitario. Ahora ya se han quedado un poco apartados de mi guía, pero creo y siento que ellos están haciendo un trabajo comunitario muy profundo. Porque han contado que los taitas tienen sus propios instrumentos en la casa, están tocando solos, están jugando con el material que se les ha dado y ya se defienden solos, digamos. Ya se acuerdan de las melodías y eso es muy importante para su formación. Y de ahí en el trabajo en grupo sería chévere que pase este tiempo de pandemia y poder ver cómo estamos, cual es la relación con el grupo y poder salir a presentarse. Eso es lo más chévere, se comparte mucho entre ellos, se comparte la comida cuando se va a presentar, se comparten unas risas, que es lo más importante, y ver crecer a los niños a través de esto.

Cuéntanos brevemente acerca de ti.

Yo soy Jonathan Pucachaqui, nacido en Quito. Tuve la oportunidad de estudiar teatro y música y de eso la inspiración para ir a estudiar de forma personal con los taitas músicos tradicionales de la provincia de Imbabura que está a dos horas de Quito. Me enamoré de estas tierras, me enamoré de la música. Estando de un lugar a otro me enamoré de una chica de Cotacachi y me quedé aquí. Ahora sigo investigando la música tradicional. He formado parte de algunos grupos de Imbabura y actualmente soy parte de un grupo de música fusión tradicional que se llama *Yakutaki* y de un grupo que se llama *Ñapash Purina* de Cotacachi. Ahora estudio artes plásticas con el propósito de integrar todos estos conocimientos y vivir del arte, que me gusta mucho.





La Otra Cosecha N° 3

Esta es una publicación de la A. C. Maizal.
Siéntase libre de compartirla y reproducirla
libremente, citando su origen.

**Impresa en México y Perú
2020**

FB: Maizal

elmaizal.comunicacion@gmail.com
maizal.laotracosecha@gmail.com

www.maizalaudiovisual.wordpress.com

Ecuador (+59) 3998107499

Perú (+51) 939416370

México (+51) 964735407

LA OTRA COSECHA N°3

Comité editorial

Maizal.

Coordinación del número

Luz Estrello.

Edición y corrección de estilo

Amanda Gonzales y Luz Estrello.

Corrección de estilo en portugués

Leandro Bonecini de Almeida.

Comunicación

Evelyn Calderon.

Escriben en este número

Alí Aguilera, Adriana Camacho,
Franco Colihue, Bruno Lopes de
Paula, João Augusto Neves Pires,
Natalia Ortiz, María Píech, Luis
Felipe Zarama Villamizar.

Diseño, diagramación e ilustraciones

Rous Condori/ Gatastrofe.

Asistencia de diagramación

Ronfa.

Portada

Oscar Salvatierra.



La otra cosecha es una publicación de Maizal, colectivo itinerante de creación e investigación audiovisual. Es una revista independiente, colectiva, autogestiva y sin fines de lucro.

ÍNDICE

ARTE EN COMUNIDAD: PROCESOS DE CREACIÓN COLECTIVA

5

¡Soñar es resistir: otro video es posible!
Escuela Popular de Cine Comunitario de Potosí, Ciudad Bolívar (2017)
Luis Felipe Zarama Villamizar

23

Cinema e educação popular
Bruno Lopes de Paula y João Augusto
Neves Pires (Cineclub Formiga)

38

El rap como palanca: “Yo soy la Escuelita, el futuro de mi vida”
María Píech

52

Recopilación de experiencias y reflexiones en torno a la pintura mural comunitaria con la niñez
Franco Colihue

71

Masintin, un encuentro de arte que resiste
Adriana Camacho

83

Vivas en la Memoria. Bordar al oriente de la Ciudad de México
Alí Aguilera

94

CONVERSACIONES
El florecimiento de los Yumbos de Cumbas Conde: entrevista a Jonathan Pucachaqui
Natalia Ortiz