

nº6
diciembre
2024



T M A

Revista de Investigación creación para
transformar la migración por las artes



This project has received funding from
the European Union's Horizon 2020
research and innovation programme
under grant agreement No 101007587

CONVOCATORIA ABIERTA

RECEPCIÓN DE PROPUESTAS REVISTA TMA Nº 7

¿Te gustaría participar en el séptimo número de la revista TMA?

Puedes enviarnos una propuesta original e inédita de artículo, taller, experiencia, reportaje, entrevista o reseña.

Envío de propuestas

Al correo revistatma@transmigrarts.com con el asunto 'Propuesta (tipo de colaboración) revista TMA 7'.

Dudas y consultas

Al correo comunicacion@transmigrarts.com con el asunto 'Consulta revista TMA 7'

La información detallada sobre los requisitos de cada tipo de colaboración, así como las normas de redacción para autores pueden ser consultadas en esta página.

<https://www.transmigrarts.com/directrices-para-autores/>

PLAZOS

Fecha límite de entrega de originales por parte de los autores

17 de marzo 2025

Validación de publicaciones por pares ciegos.

marzo-abril 2025

Publicación

junio 2025

sumario

Dirección nº6 ·
Sandra Camacho López

Comité Científico ·
Antonia Amo Sánchez · Chris Baldwin
Stephen Hanmer · Tomás Motos
Patrice Pavis · Isabelle Reck
Ana Sedano · Esther Uria Iriarte

Comité de Redacción ·
Sandra Camacho López
Monique Martínez
Fabrice Corrons
Nina Jambrina

Comité Editorial ·
Proyecto ÑAQUE
Fernando Bercebal
Carolina Riveros Fassano

Textos ·
© De los autores

Editado en Madrid ·
Por ÑAQUE Editora

Diseño gráfico ·
Proyecto ÑAQUE S. L.

Diseño de portada ·
Proyecto ÑAQUE S.L.

Fotos de portada ·
Rocío Rojas, participante RespirAndo
Aarhus. Fotografía de Juliana Marín.

Número 6

Diciembre 2024 (bianual)

revistatma@transmigrarts.com

ISSN: 2794-0640

Camino de los Bonetes, 24
28250 · Torrelodones · España

EDITORIAL

Navegando con los prototipos a bordo
Sandra Camacho López **pág 4**

ARTÍCULOS

Enjeux de l'évaluation des pratiques · dans le champ des thérapies par la
création artistique
Tamara Guénoun **pág 14**

Leer juntos · Leer, transmitir, transformar en contexto de la migración
Marion Sauvaire **pág 26**

Mise en œuvre d'un prototype d'atelier artistique TransMigrARTS · Une
expérience avec des exilé-e-s débutant-e-s en français
Agustín Parra Grondona · Diego Prieto Olivares · Clémence Cros **pág 50**

Evaluación del proceso de implementación del Microtaller "Voces Y
Cuerpos Migrantes: Entre-Cruzar mundos desde las diferencias" · Con
mujeres migrantes residentes en Madrid
Sara Torres · Sandra Alvarán · Adriana Janneth Córdoba Triana **pág 68**

Transferencias de las memorias personales a colectivas · el gesto autobio-
gráfico en los talleres TransMigrARTS
Jesús Eduardo Domínguez **pág 80**

La escritura creativa como espacio de hospitalidad · Taller de Escritura
teatral y dramática TransMigrARTS Albi 2024
Ana María Vallejo de la Ossa · Natalia Quiceno Toro · Diego Prieto Olivares · Nina Jambrina **pág 96**

Narraciones de viajes migratorios como materiales poéticos de
transformación · Observaciones durante el proceso de escritura del texto teatral
33 022 km de vidas
Sandra Camacho López **pág 110**

EXPERIENCIAS

TransMigrARTS · un escenario innovador para la voz del migrante
Andrés Rodríguez Ferreira **pág 132**

Hermenéutica de la mirada · Un viaje a Toulouse
Jesús Eduardo Domínguez Vargas **pág 142**

ENTREVISTAS

Daniel Pinzón Lázaro · Taller "en tránsito"
Gabriela Acosta Bastidas · Paula Espinoza · Hegoa Garay · Marion Gautreau · Agnès Surbezy **pág 152**

Mabruka Bacha · Del estrés de la experiencia migratoria vulnerable a una trans-
formación de vida y gran energía.
Roberto Carlos Gómez Zúñiga **pág 160**

Amaranta Ossorio · Escribir dramaturgia sobre la migración
Sandra Camacho López · Sandra María Ortega Garzón **pág 166**

TEXTO

El taller procesual de práctica teatral y gesto escénico · De la experiencia
migratoria a la creación colectiva · "Camino del incendio"
Presentación: Ana Milena Velásquez · Autores: Karol Sánchez Mejía, Mariana Duque García, Alexan-
dra María Bolívar Zapata, Steven Isaac Ariza Noel, Ixel Marcano Bauza, Lorena Esther Plazas Barrios,
Manuel Omar Caycedo, Karen Astrid Palacio Úsuga, Daniel Bermúdez Taborda, Zoë Bouillin, Verónica
López Mendoza, Alejandra Molina Vélez, Marion Sauvaire, Gaïane Elias, Iaira Valentina Calles Molina **pág 176**

Editorial

Mientras que en el horizonte se comienza a divisar a Madrid preparando el encuentro de los investigadores para la escuela de verano en julio de 2025, TransMigrARTS sigue navegando en su cuarta etapa de investigación. Ya son 13 co-implementaciones de los talleres artísticos “prototipos”, diseñados en julio de 2023 y que se están poniendo a prueba desde entonces: talleres de clown, de teatro, de danza, de escrituras teatrales, de performance se han venido haciendo con poblaciones migrantes en diferentes partes de los cuatro países socios: Toulouse, Albi, Madrid, Medellín, Bogotá, Aarhus... y aún faltan.

Las distintas experiencias durante las co-implementaciones han enriquecido al equipo investigador en lo intelectual, artístico, pedagógico y también en lo humano, en las relaciones que se tejen con los más vulnerables. Los equipos de trabajo, siguiendo los principios éticos y de co-creación, han tenido que ir adaptando los prototipos a las necesidades y circunstancias reales de la población migrante en los diferentes lugares. Se han tenido que vivir dificultades, pero a pesar de la diversidad de costumbres, de idiomas, de culturas, se han encontrado soluciones para comunicarse, para superar los impases, para que el entusiasmo de participar en los talleres y de implementarlos no se pierda, para que se creen lazos entre talleristas y participantes y disfruten juntos de los encuentros. Se han puesto a prueba los talleres creados, se han ajustado y se han hecho sugerencias para las implementaciones de los prototipos que quedan por hacerse durante el primer semestre de 2025. En este número de la revista TMA se encontrarán los análisis de algunas de estas prácticas.

Las experiencias en la recepción de los talleres y sus resultados han dejado muchas satisfacciones, el 94,8% de quienes han contestado la herramienta TransformArts manifiesta que los talleres les ha transformado. Esto quiere decir que los objetivos se están cumpliendo.

Los tripulantes de TransMigrARTS siguen profundizando en las artes aplicadas, el barco de la investigación creación avanza y continúa navegando. Falta poco para llegar a su destino.

En este número seis de la revista se encontrarán nuevas reflexiones sobre lo que implica trabajar con prototipos de talleres y la población migrante de diferentes lugares. En estas páginas se sigue demostrando el compromiso y la dedicación de todo el equipo investigador.

Navegando con los prototipos a bordo

Manteniendo el diálogo interdisciplinar que caracteriza a TransMigrARTS y la posibilidad que brinda esta revista a investigadores de otros proyectos para socializar sus experiencias sobre las transformaciones sociales que se han logrado a través de las artes, este número tiene el privilegio de contar con dos artículos científicos que hacen eco con nuestro proyecto. Dos profesoras investigadoras francesas reflexionan, cada una en un artículo distinto, por una parte, sobre lo que tiene que ver con el tema de la evaluación y medición de la transformación y, por otra parte, sobre los desafíos y logros a los que conlleva un proyecto de innovación social en el que la metodología utilizada es la investigación aplicada a la comunidad a través del arte literario infantil.

En el primer artículo, escrito en francés: *Enjeux de l'évaluation des pratiques dans le champ des thérapies par la création artistique* (Alcances de la evaluación en el campo de las terapias a través de la creación artística), la profesora de la Universidad de Lyon 2, Tamara Guénoun, psicóloga clínica y responsable de la especialidad de drama terapia del Máster “creación artística” de la Universidad Paris Cité, reflexiona sobre las controversias, las implicaciones y las ventajas de la evaluación cuando se utiliza el arte para realizar cambios en los procesos terapéuticos. Al inicio ella se pregunta ¿por qué evaluar y cuál es su eficacia? ¿de qué manera sistematizar la práctica y evaluar lo inesperado y la creatividad sin que eso que se evalúa sea distorsionado por el acto mismo de hacer una evaluación? A partir de un interesante recuento sobre las formas de evaluación que se han planteado en el campo de la psicoterapia y la arte terapia, la autora afirma que la manera como se realiza la evaluación depende de lo que se busca. Por ello es fundamental tener en cuenta las formas como son conducidas las personas hacia la evaluación y los efectos que esta ocurre en ellas. La autora propone que la terapia y el arte tienen una relación dialéctica. Y si bien evaluar permite progresar en el conocimiento, hacer balances sobre los progresos o los procesos de las personas (vulnerables) dentro del mundo terapéutico y con fines clínicos, la profesora recuerda que también hay implicaciones éticas al interior de las sesiones de los procesos terapéuticos y al exterior de ellas, en las instituciones e incluso en la sociedad en general. Por esta razón, evaluar los cambios requiere de agudeza en la observación, así como un marco terapéutico claro en el que los participantes también puedan autoevaluarse, lo que hace en TransMigrARTS a través de la herramienta TransformArts. Para la autora, resultaría interesante explorar la pregunta por la posibilidad de un continuum en la evaluación entre teatro aplicado, teatro de intervención social y dramaterapia. Así mismo, para ella, más que una opción útil para los procesos terapéuticos, el teatro es una posibilidad de crear relaciones y encuentros entre las personas: es ofrecer recursos a los participantes para su propia transformación.

En el segundo artículo, se pueden encontrar ciertas semejanzas con los procesos que TransMigrARTS ha tenido que vivir a lo largo de estos cuatro años de investigación colectiva. *Leer juntos: leer, transmitir, transformar en contexto de la migración*, escrito directamente en español, es de la docente e investigadora Marion Sauvaire de la Université de Toulouse Jean

Jaurès y co-directora del laboratorio LLA-Créatis. Ella comparte con TransMigrARTS una de las experiencias que tuvo antes de hacer parte del equipo de investigadores de este proyecto. *Lire Ensemble* (Leer Juntos) fue un proyecto de innovación social en la investigación educativa realizado durante los años 2017 y 2022 en Quebec, Canadá, con el que se brindó apoyo a familias migrantes (alófonas) para que los adultos (especialmente madres, padres, abuelas y abuelos) realizaran prácticas de lectura de literatura infantil con los niños entre 4 y 12 años de edad “con el fin de fortalecer los vínculos entre los libros y la vida cotidiana, crear puentes entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales y resignificar el intercambio intergeneracional e intercultural”. Este proyecto reunió no solamente a académicos, sino también a personas que realizaban programas culturales y comunitarios. El proyecto se desarrolló a través de varias etapas de investigación durante los cinco años y en este artículo la autora presenta las características específicas de cada una en el contexto de uno de los programas migratorios de francfonización en Quebec, así como los desafíos de apropiación y solución que el equipo investigador afrontó durante su ejecución. Igualmente habla sobre los logros encontrados al integrar la lectura en la vida cotidiana de los adultos con los niños, para ayudar a reparar algunas rupturas provocadas por la migración. La realización de este proyecto fue posible gracias a la co-construcción de nuevos conocimientos y nuevas competencias entre las personas del equipo investigador, caracterizado por ser multidisciplinar e intersectorial. Durante los talleres se formaron lazos entre los investigadores y las familias multilingües participantes, que les permitió tener nuevas motivaciones y transformaciones positivas a nivel personal, familiar y comunitario, enriqueciendo la experiencia migratoria al “adoptar prácticas de lectura subjetivas, sensibles y creativas” en sus procesos de adaptación y de aprendizaje del idioma en un nuevo país.

Después de aquellas miradas externas al proyecto TransMigrARTS, se encuentran cuatro artículos que hablan de diferentes experiencias vividas en la co-implementación de algunos talleres prototipos durante la cuarta etapa en la que se encuentra el proyecto. El artículo *Mise en œuvre d'un prototype d'atelier artistique TransMigrARTS : une expérience avec des exilé·e·s débutant·e·s en français* (Implementación de un prototipo de taller artístico TransMigrARTS: una experiencia con exiliados(as) principiantes en francés) fue propuesto en Toulouse, por investigadores que provienen de tres instituciones distintas, el profesor Agustín Parra de la Universidad de Antioquia, el doctorando en co-tutela de tesis de la Universidad de Toulouse y de la Universidad Distrital, Diego Prieto y la profesora de francés Clémence Cros, que hace parte del programa CLEF (Cours de Français Langue Etrangère) del dispositivo DILAMI (Dispositif Langues Accueil Migrants) de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès. Las reflexiones de estos tres investigadores se centran sobre lo que implicó la co-implementación del taller artístico prototipo de performance: Respirando: Tránsitos en el aquí y ahora para futuros necesarios, con exiliado(as) que apenas estaban conociendo el idioma del país al que llegaron, Francia.

Los participantes de este taller eran estudiantes universitarios, por lo cual, aprender el francés era fundamental para favorecer su acogida. En la primera parte del artículo, los autores hacen un recorrido teórico sobre la importancia que ha tenido el arte para favorecer el aprendizaje de los idiomas en diferentes lugares y culturas del mundo, para luego, en una segunda parte, hablar sobre la experiencia práctica al realizar el taller con estudiantes universitarios alófonos. Con un grupo de 16 participantes, provenientes de diferentes países y con 10 idiomas distintos al francés, los investigadores hablan sobre sus experiencias ante la necesidad de adaptar el prototipo a las características demográficas y necesidades de comunicación entre los mismos participantes y de éstos con los talleristas. La vulnerabilidad de la población migrante frente a las dificultades de comunicación por el desconocimiento del idioma durante este proceso fue evidente. Y si bien, el taller prototipo Respirando... no tiene como objetivo convertirse en una herramienta para facilitar el aprendizaje de la lengua, se pudo observar que con las diferentes actividades propuestas por este taller (compartir alimentos, por ejemplo), los participantes pudieron enriquecer su vocabulario, mejorar la expresión y comprensión oral e incluso, adquirir mayor conocimiento sobre la cultura francesa y las de sus compañeros y compañeras. Igualmente, debido a que al final de cada sesión había un espacio para hablar sobre lo que se había hecho, también podían expresar sus emociones, no solamente desde lo verbal, sino también a través de sus cuerpos, lo cual generó una mayor confianza en sí mismos y seguridad al hablar ante los demás. Es así, como este taller prototipo generó transformaciones en los participantes, pues generó en ellos nuevas posibilidades de expresión, que les permitió reducir el nivel de vulnerabilidad ante la imposibilidad de una comunicación fluida en la población migrante exiliada y que no conocían el idioma del país de llegada.

El artículo *Evaluación del proceso de implementación del Microtaller “Voces y Cuerpos Migrantes: Entre-Cruzar mundos desde las diferencias” con mujeres migrantes residentes en Madrid*, fue escrito por un equipo de tres investigadoras del proyecto, pertenecientes a tres universidades distintas: Sara Torres de la Escuela Universitaria de Artes, TAI de Madrid, Sandra Alvarán de la Universidad de Antioquia de Medellín y Adriana Janneth Córdoba Triana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. Este artículo encuentra cierto eco con los análisis de Tamara Guénoun, pues en él se recogen reflexiones sobre la evaluación de la transformación durante el proceso de co-implementación del micro-taller (anunciado en el título) y que se realizó con mujeres migrantes en alto estado de vulnerabilidad, en un barrio en Madrid. El objetivo de este microtaller fue el de abordar las experiencias migratorias a partir de la creación de relaciones interculturales con actividades corporales, musicales y de reflexión. Las autoras analizan los resultados arrojados al aplicar la herramienta de medición TransformArts cuando finalizó el taller. Esta herramienta, sobre la cual ya se habló en el número 5 de esta revista (Molina-Fernández, García-Vita y Martínez, 2024, p. 70) ha sido creada al interior del proyecto y es la que se está utilizando para medir la transformación en su cuarta etapa. Son

cuatro dimensiones las que se evalúan: cuerpo, grupo, creatividad y vivencia. La manera como se obtienen las evidencias de los cambios que tiene cada una de las personas participantes es a través de su autopercepción al finalizar el taller. Para las investigadoras, estos cambios fueron positivos y explican por qué lo son, igualmente, hacen ciertas recomendaciones para mejorar la herramienta, asegurando lo valiosa que ha sido durante este proceso de medición.

En alianza con la Asociación Espoir, la cual interviene en programas sociales para ayudar a las personas más vulnerables, entre ellas, quienes viven el exilio en dificultad, se realizó el taller prototipo *Juegos expresivos, emociones y estaciones en la migración*, durante los meses abril y mayo de este año en Toulouse, Francia. Este taller fue co-implementado por investigadores de la Universidad de Antioquia y artistas de la compañía Bataclown, llamadas “Les clownanalystes du Bataclown”. El doctorando en Artes de la Universidad de Antioquia, Jesús Eduardo Domínguez, presenta sus reflexiones en torno a las vivencias en este taller. En su artículo *Transferencias de las memorias personales a colectivas: el gesto autobiográfico en los talleres TransMigrARTS* se pregunta por la manera como influyen en la expresión corporal y emocional algunas actividades basadas en las técnicas de clown para relatar, por parte de los participantes, sus historias personales. El autor asegura que, al proponer juegos como los de contar historias e involucrar el cuerpo, creando estructuras, formas y haciendo improvisaciones, se generaron vínculos entre los participantes, sobrepasando algunas barreras culturales, religiosas, idiomáticas que se veían al principio del proceso. Este artículo invita a pensar en cómo la autobiografía puede convertirse en recurso para compartir experiencias vividas cuando esta se convierte en un “gesto” escénico colectivo. Este proceso, afirma el autor, puede a su vez ser político porque genera espacios de encuentro y redes de solidaridad que se construyen a pesar de las diferencias culturales y personales de los participantes.

El siguiente artículo, *La escritura creativa como espacio de hospitalidad* fue escrito por un equipo de cuatro investigadores, de tres universidades socias, que co-implementaron, durante mayo y junio de 2024, el Taller de escrituras dramáticas y teatrales con personas solicitantes de asilo, en la sede del Comité d’Accueil et de Solidarité avec les réfugiés de Albi-Francia (CASAR). Las profesoras Ana María Vallejo de la Ossa y Natalia Quiceno Toro de la Universidad de Antioquia, Nina Jambrina de la Université Toulouse Jean Jaurès y Diego Prieto Olivares, doctorando en co-tutela de la Université Toulouse Jean Jaurès y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas presentan los alcances logrados y las limitaciones vividas con los participantes. Para estos investigadores, las condiciones materiales reales de las personas participantes conducen a la reflexión ética en torno a las “adaptaciones o aperturas que el taller puede tener en futuros contextos”, pues el grupo asistente provenía de diferentes países, por lo tanto, de diferentes idiomas, culturas y en solicitud de asilo por diferentes razones. Todos estaban a la espera de una respuesta a esta solicitud y no había entre ellos un idioma común. Ante estas circunstancias, los autores se preguntan “¿cómo desarrollar un

taller de escritura con personas que no poseen el idioma en el que este se imparte?” para lo que encuentran que era necesario “ahondar en las cualidades de hospitalidad y escucha” hacia cada persona asistente y en cada uno de los encuentros propuestos durante el taller, pues no se pueden desligar las circunstancias vitales de los participantes, de las actividades que se proponen. Es así como se confirma la pluralidad de las “escrituras teatrales” que propone este taller prototipo. Escrituras en plural, pues la creación de los textos se abrió a la multiplicidad de formas de expresión “exploraciones de la presencia, del movimiento de los cuerpos, de la danza, el canto, la creación de paisajes sonoros, la instalación de elementos en el espacio como dibujos, fotografías o piezas audiovisuales” con el fin de despertar la imaginación y llegar a la ficción, pero todo ello enfocado a la construcción de un espacio de hospitalidad, teniendo en cuenta las capacidades de cada persona para encauzarlas hacia transformaciones personales y colectivas a través de experiencias sensibles, dándole importancia a la convivencia.

El último artículo de este número se remonta a la segunda etapa del proyecto TransMigrARTS, es interesante incluirlo aquí porque trae a la memoria algunos elementos que originaron la creación del prototipo *Taller de escrituras dramáticas y teatrales* del que se habló en el artículo anterior sobre la hospitalidad. Sandra Camacho López, profesora de la Universidad de Antioquia y, actualmente, en estancia posdoctoral en el laboratorio LLA-CRÉATIS de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès toma como fuente de reflexión su propio diario de campo, el cual fue escrito durante sus observaciones en el segundo semestre de 2022 en la Escuela Remiendo Teatro de Granada. En su artículo *Narraciones de viajes migratorios como materiales poéticos de transformación: Observaciones durante el proceso de escritura del texto teatral 33 022 km de vidas* asegura que “durante los procesos de investigación creación aplicada más que el resultado final, lo que interesa es el proceso, los aprendizajes, los lazos adquiridos entre un grupo de personas que, a través del arte, buscan transformaciones en el seno de una población determinada”. Efectivamente, el propósito de sus reflexiones en este artículo es el de dar a conocer algunas experiencias y estrategias encontradas durante el taller de escritura “Contar lo propio, entender lo ajeno: escrituras dramáticas y testimonio” para llegar a la creación del texto teatral *33 022 km de vidas*, que se encuentra publicado en el número 4 de esta revista (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023). El uso de los relatos de vida reales de los participantes de los talleres TransMigrARTS, como materiales de creación, se ha hecho frecuente (de hecho, en este número de la revista, hay dos artículos que lo mencionan: el del taller de Bataclown y el realizado en Albi). De ahí que nazcan preguntas éticas y artísticas por su utilización durante los procesos de implementación: “¿Cómo se obtienen y cuáles son las formas de utilizar los materiales personales de los participantes durante los procesos creativos? ¿Cómo llegar a la poetización de las experiencias reales de la vida, para que, de manera colectiva -participantes y talleristas- las reconfiguren en el escenario a partir de poéticas textuales y escénicas?” son las preguntas de partida de Sandra Camacho López. La autora hace el recuento de algunas

estrategias encontradas por la tallerista Gracia Morales durante la etapa de escritura del texto *33022 Km de vidas* para lograr el objetivo del taller: “generar pequeños textos teatrales en una dinámica de creación colectiva, a partir de relatos que hicieran los participantes sobre sus experiencias como personas migrantes”.

En la segunda parte de este número, se encuentran dos experiencias de dos investigadores que estuvieron observando y participando durante la co-implementación de diferentes talleres, uno en Madrid y otro en dos talleres realizados en Toulouse.

El profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Andrés Rodríguez Ferreira en su experiencia titulada *TransMigrARTS: Un escenario innovador para la voz del migrante...* remite su observación a la temática que le ha ocupado varios años en su experiencia docente y artística, el de la “voz”, la cual es para el autor “una carta de presentación del ser humano” y puede ser afectada por el estado emocional de la persona. Dos de sus observaciones, en diferentes estancias en Madrid, estuvieron enfocadas a la pregunta sobre los modos como se podría mitigar el impacto de la migración en la voz de las personas en condición de vulnerabilidad. El autor narra en su experiencia algunas transformaciones de expresión oral que se evidenciaron en los participantes durante los talleres observados.

Hermenéutica de la mirada. Un viaje a Toulouse fue el título que Jesús Eduardo Domínguez le dio a su experiencia como observador de dos co-implementaciones en Toulouse: la del taller prototipo *Juegos expresivos, emociones y estaciones en la migración* con el grupo Bataclown y del *Taller procesual de práctica teatral y gesto escénico. De la experiencia migratoria a la creación colectiva* en dos escuelas con niños de primaria con el grupo Les Anachroniques. El autor parte de su rol de observador a través de la etimología del verbo observar y su relación con lo que se mira y cómo se mira. A partir de su experiencia como dramaturgo y su formación de filólogo, juega con las palabras y narra sus vivencias en la ciudad francesa con diferentes maneras de escritura, mezclando diálogos, narraciones, fotografías, teorías, en español y en francés.

Por otra parte, para esta edición se cuenta con tres entrevistas realizadas en diferentes lugares y desde experiencias distintas. Para comenzar, se encuentra un grupo de cinco artistas e investigadoras de Toulouse, quienes, durante el mes de abril de 2023, en el marco del proyecto TransMigrARTS, tuvieron la posibilidad de desplazarse a Valledupar, capital del Departamento del Cesar en el Norte de Colombia, con el fin de observar el taller titulado “Vallenato, cantaoras, oralidad y narrativas visuales: gráficas, memorias, tránsitos” guiado por el artista y doctorando en co-tutela de la Universidad Distrital y la Universidad de Toulouse, Daniel Pinzón Lizarazo. Este taller se realizó en la “Corporación Caribe Afirmativo” que apoya programas de procesos comunitarios y en defensa y reconocimiento de los derechos de la comunidad LGBTQI+, entre otras. Para el grupo de investigadoras y artistas Gabriela Acosta Bastidas, Paula Espinoza, Hegoa Garay (Compagnie Les Anachroniques), Marion Gautreau y Agnès Surbezy

(Universidad de Toulouse, Jean Jaurès) fue importante dialogar con el tallerista sobre algunos conceptos utilizados por él tales como “materialidades, saberes socio-situados, cartografías, toposilias, ecologías afectivas, etc.” que le permitieron crear metodologías de encuentro con los participantes, de manera individual y colectiva. Lo afectivo, el rol de lo ecológico, la migración, la narración oral y gráfica, la visión de los participantes como creadores para llegar a la transformación, son algunos de los temas abordados.

El profesor Roberto Gómez de la Universidad de Antioquia realiza una entrevista a una participante originaria de Túnez, asistente a dos talleres en Francia, en dos momentos distintos del proceso de la investigación TransMigrARTS: *Descubrir su propio clown*, realizado en 2023 y en *Juegos expresivos, emociones y estaciones en la migración* en 2024. Para la realización de esta entrevista, el profesor toma como referente la estructura de la entrevista en profundidad (Velásquez y Alvarán, 2023, TMA3¹) y teniendo en cuenta las categorías definidas en julio de 2023 para la evaluación de la transformación: Categoría Grupo, Categoría cuerpo (físico y emocional), Categoría vivencias (historias de vida) y Categoría creatividad (Velásquez, Camacho y Gómez, 2023, p. 56, TMA 4). La entrevista, que originariamente fue hecha en francés y traducida al español por el mismo profesor, se titula *Del estrés de la experiencia migratoria vulnerable a una transformación de vida y gran energía*.

La tercera entrevista fue realizada el 5 de marzo de 2024 en Madrid a la reconocida dramaturga, actriz y gestora cultural, Amaranta Osorio Cepeda por las investigadoras Sandra Camacho López y Sandra Ortega Garzón, de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Distrital respectivamente. Ellas preguntan a la entrevistada sobre su dramaturgia y ciertos temas recurrentes en sus textos teatrales como la migración, la memoria, el protagonismo de la mujer, entre otras, así que, sobre algunas de sus obras como *Mapa*, *Regresar es irse* y *Vietato dare da mangiare*.

Para finalizar esta edición, la investigadora Ana Milena Velásquez de la Universidad de Antioquia presenta el texto teatral *Los caminos del incendio* escrito y llevado al escenario por el grupo de participantes del *Taller procesual de práctica teatral y gesto escénico: De la experiencia migratoria a la creación colectiva* realizado en Medellín entre mayo y agosto de 2024. A partir de formas de escrituras diversas, en cuatro movimientos divididos escenas, los 15 autores de estos textos abordan varios temas como el desarraigo, la violencia, la nostalgia y también la esperanza. Este proceso permitió “la posibilidad de expresión de las vivencias en el lenguaje simbólico y creativo”.

Gracias a los artículos, experiencias y entrevistas de este número se continúan viendo los avances en la investigación creación aplicada del proyecto TransMigrARTS. A través de los procesos de los talleres, los participantes siguen tejiendo sus memorias y dejando a su paso huellas, regalos poéticos colectivos de sus transformaciones como el siguiente:

1 · <https://www.transmigrarts.com/doi3-%c2%b7-categorias-asociadas-a-la-transformacion-de-migrantes-en-situaciones-de-vulnerabilidad/>

Y aquí llegamos
Llenos de voces silenciadas
A cuidar un sueño
En los bolsillos, un amanecer
El amanecer que las abuelas amasaban en su cocina
Con la paciencia y la fuerza del clan
Todo aquello que se va
Te lo regalo
Te regalo
Mi esperanza tartamuda
Mi horizonte caído
Mi libertad sin linaje
 Sin rumbo
 Sin sepulcro

Te regalo el misterio de las cicatrices
Que adornan mi pecho
Te regalo el secreto
De mi intranquilidad

En la quebrada de nuestras lágrimas
Lavaré el rostro de tu futuro

Juntos bailaremos
La ronda infinita de las metamorfosis
Mano a Mano
Cuerpo a cuerpo
Horizonte remendado

Caminos del incendio (Escena 9 del segundo movimiento)

Sandra Camacho López
Profesora de la Universidad de Antioquia.
Actualmente en estancia posdoctoral en la Université Toulouse-Jean Jaurès,
Laboratorio LLA-CRÉATIS.



Enjeux de l'évaluation des pratiques

dans le champ des thérapies par la création artistique

Challenges of evaluating practices
in the field of therapies through artistic creation

Desafíos de la evaluación de prácticas
en el campo de las terapias a través de la creación artística

DOI 10.59486/FTXA1680

Tamara Guénoun

· Maîtresse de conférences de la Université de Lyon 2¹

Mots-clés

Évaluation clinique, Essais cliniques randomisés, Art-thérapie, Dramathérapie, processus de changement

Keywords

Clinical evaluation, Randomized clinical trials, Art therapy, Dramatherapy, change process

Palabras clave

Evaluación clínica, ensayos clínicos aleatorios, arteterapia, dramaterapia, proceso de cambio.

¹ · Tamara Guénoun est psychologue clinicienne, psychothérapeute. Elle est maîtresse de conférence en psychopathologie et psychologie clinique à l'université Lyon 2, responsable du DU Concepteur Animateur d'Ateliers à Médiation Artistique (CAAMA) à l'université Lyon 2 et co-responsable de la spécialité dramathérapie du master "Création artistique" de l'université Paris Cité. Elle mène des recherches sur le théâtre comme dispositif d'accompagnement thérapeutique en pédopsychiatrie et d'intervention sociale en protection de l'enfance. Elle mène également des recherches sur les dispositifs d'accompagnement des personnes aux prises avec la violence sociale (radicalisation, psychotraumatisme...)

Resumé

L'art-thérapie est un champ de pratique assez vaste. Il est à la croisée entre le champ de l'art et de la psychologie clinique, avec des formes d'articulation variées et créatives. Évaluer les pratiques en art thérapie pose des difficultés, lié au caractère protéiforme du champ, mais aussi parce que l'évaluation des pratiques cliniques n'est en tant que telle pas chose aisée. L'évaluation des psychothérapies a connu des rebondissements, avec les essais cliniques randomisés et leurs controverses. L'évaluation des psychothérapies et des art-thérapies s'axe aujourd'hui plutôt sur l'étude des processus de changement et les recherches à partir de la pratique. Ce changement de paradigme implique une centration sur l'observation attentive et une réflexion approfondie sur la systématisation de la pratique. Comment procéder pour systématiser dans une pratique où ce qui est recherché précisément déborde le cadre ? Comment évaluer le surgissement de l'inattendu et la créativité sans les dénaturer par l'action même de l'évaluation ?

Abstract

Art therapy is a vast field of practice. It lies at the crossroads between the fields of art and clinical psychology, with varied and creative forms of articulation. Evaluating art therapy practices poses a number of difficulties, due to the protean nature of the field, but also because the evaluation of clinical practices as such is not an easy task. The evaluation of psychotherapies has had its ups and downs, with randomized clinical trials and their controversies. Today, the evaluation of psychotherapies and art therapies focuses more on the study of change processes and practice-based research. This paradigm shift implies a focus on careful observation and in-depth reflection on the systematization of practice. How does one go about systematizing in a practice where what is sought precisely goes beyond the framework? How can we assess the unexpected and creativity without distorting them through the very act of evaluation?

Resumen

La arteterapia es un campo de práctica bastante amplio. Se encuentra en la encrucijada entre los campos del arte y la psicología clínica, con formas de articulación variadas y creativas. La evaluación de las prácticas arteterapéuticas plantea dificultades debido a la naturaleza poliforme del campo, pero también porque la evaluación de las prácticas clínicas no es una tarea fácil en sí misma. La evaluación de las psicoterapias ha tenido sus altibajos, con los ensayos clínicos aleatorios y sus controversias. Hoy en día, la evaluación de las psicoterapias y las terapias artísticas se centran más en el estudio de los procesos de cambio y en la investigación basada en la práctica. Este cambio de paradigma implica centrarse en la observación cuidadosa y la reflexión en profundidad sobre la sistematización de la práctica. ¿Cómo sistematizar en una práctica en la que lo que se busca precisamente va más allá del marco? ¿Cómo evaluar lo inesperado y la creatividad sin distorsionarlos mediante el acto mismo de la evaluación?

Introduction

Cela fait plus de vingt ans que la question de l'évaluation est au centre des préoccupations des chercheurs sur les psychothérapies, entraînant dans son sillage l'évaluation de toutes les formes connexes d'accompagnement des publics vulnérables, y compris l'art-thérapie, le champ de l'éducation, le champ social et le champ de l'art. L'évaluation des pratiques est devenue un domaine de recherche en soi. Mais l'évaluation n'est pas qu'un domaine de recherche, c'est aussi une méthode rigoureuse pour se donner des repères sur et dans la pratique clinique. Cela peut aussi devenir un empêchement pour la pratique : les process et protocoles peuvent envahir les professionnels au point de les détourner de leurs tâches premières de soin, d'éducation, d'accompagnement social. Cette « folie évaluative » a été étudiée et constitue un point de vigilance sur lequel il est essentiel de rester alerte (Gori & Volgo, 2009).

Ce propos va tenter d'articuler et de mettre en tension ces différents aspects de l'évaluation des pratiques en médiation artistique. Comment procéder pour systématiser dans une pratique où ce qui est recherché précisément déborde le cadre ? Comment évaluer le surgissement de l'inattendu et la créativité sans les dénaturer par l'action même de l'évaluation ? La question de l'évaluation est à cet égard symptomatique des points de tension, voire des clivages qui peuvent exister aujourd'hui entre recherche et pratique dans les domaines cliniques – c'est-à-dire les domaines au chevet des patients et par observation directe (académie française, n.d.)

Tout d'abord, évaluer implique de s'accorder sur ce qui est à évaluer. Or, le statut du « thérapeutique » dans les arts-thérapies est en débat. S'agit-il d'une psychothérapie médiatisée ou d'une forme originale de soin apporté à l'autre – résolument artistique (Florence, 2014; Klein, 2020; Lesain-Delabarre & Colignon, 2015) ? Pour lever ici quelques ambiguïtés, il me faut d'abord définir de quelle place je parle et, dans ce sillage, la manière dont je définis l'art-thérapie par l'entremise de la notion de médiation artistique.

Je m'inscris pour ma part dans un référentiel théorique psychanalytique psychodynamique. Ma théorisation de référence est celle initiée par Donald Wood Winnicott sur l'aire transitionnelle et l'importance du jeu pour l'équilibre psychique de tout un chacun (Winnicott, 1971). Je me situe également dans un référentiel théorique du travail sur le groupe (Kaës, 1993). Je me suis ainsi formée aux thérapies de groupes, mais aussi au théâtre comme pratique artistique à part entière. Ce n'est que dans un second temps que, dans ma pratique auprès des adultes et adolescents en psychiatrie, j'ai monté des ateliers de théâtre, à la croisée entre théâtre et psychologie clinique psychanalytique. Ces modalités de pratique s'inscrivent dans le champ des médiations thérapeutiques : la pratique artistique en tant que langage et champ de pratique dialogue avec une écoute psychanalytique des processus psychiques mobilisés par ce langage particulier (Brun et al., 2013). La médiation thérapeutique devient un espace de l'intermédiaire, de la traduction aussi d'une sensorialité en souffrance chez les sujets en difficulté.

Je me situe donc dans une approche spécifique de l'art-thérapie, où le trait d'union entre art et thérapie est maintenu, comme espace de dialectique, de pont qui est le moteur même du processus thérapeutique (Chouvier et al., 2012). Ce qui fait thérapie est donc cette capacité à mettre en forme le vécu, à créer du décalage par l'art pour soutenir une contenance et une transformation des éprouvés des sujets.

Cette manière de penser l'art-thérapie, par la médiation entre art et soin psychique, peut dialoguer avec le théâtre appliqué et le théâtre d'intervention sociale. En effet, l'écoute ouverte par la médiation thérapeutique offre aux artistes-intervenants des occasions de rattraper leurs pratiques, d'en questionner le cadre et les points de repère structurants pour les participants. Le champ de la médiation thérapeutique peut créer les conditions d'un dialogue pluridisciplinaire entre théâtre et psychologie clinique. Ce sera tout l'objet de mon propos dans les li-

nes qui vont suivre. Je propose de constituer des ponts entre les travaux existants sur l'évaluation des psychothérapies et des art-thérapies et les enjeux de l'évaluation des pratiques en théâtre d'intervention sociale. Nous savons évaluer les psychothérapies, mais pas sans controverses (Milton, 2002). Regardons comment ces controverses résonnent une fois que nous cherchons

Évaluer, pourquoi ?

La première question à se poser est d'abord pourquoi évaluer ? à quelles fins ?

La question de l'évaluation renvoie d'emblée au système scolaire, de notation, de jugement de la « valeur » d'une activité. Il est aussi possible de sortir de cette logique de la mauvaise note pour s'intéresser au processus à l'œuvre (Montessori et al., 2016; Peyronie, 1999; Steiner, 1997). Dans l'éducation d'ailleurs, il existe d'autres manières d'évaluer l'apprentissage qu'avec des notes. Ce sont ces diversités de méthodes d'évaluation que nous allons explorer ensemble.

En fait, la manière dont nous allons évaluer est très dépendante de ce que nous cherchons à évaluer. Quelle est la finalité de cette évaluation, en tenant compte de ses effets sur les personnes qui la conduisent. Ce sont ici les aspects

Évaluer à des fins de recherche :

Nous sommes dans une société qui est dans une inflation de l'évaluatif, ou plutôt du quantifiable (Supiot, 2020). Cette approche quantifiée du vivre ensemble a permis plus de rationalité, voire plus de reconnaissance, mais une reconnaissance dans la rationalité ! Car les chiffres peuvent être truqués, ou ne parler qu'un langage gestionnaire (Pinel & Gaillard, 2013; Supiot, 2020).

Nous pouvons prendre ici l'exemple de l'évaluation des psychothérapies. À partir des années 60, les chercheurs en psychologie clinique se sont interrogés sur l'efficacité des différentes

à appliquer le modèle de l'évaluation des thérapies au champ de l'art-thérapie et au champ du théâtre d'intervention sociale. Pour aller plus loin, il serait intéressant de prolonger la réflexion sur les outils spécifiques au théâtre appliqués, ainsi qu'aux outils existants dans le champ social et de l'éducation. Ceci n'étant pas mon champ, ce ne sera pas l'objet du présent article.

éthiques de l'évaluation qui rentrent en ligne de compte.

Il y aurait trois grandes finalités à l'évaluation des AT, que je vais exposer tour à tour :

- Évaluer pour faire progresser la connaissance : à des fins de recherche
- Évaluer pour mieux se repérer dans son action : à des fins cliniques
- Évaluer pour faire un état des lieux de l'état d'une personne : à des fins de bilan (tests).

Faute de temps, je ne traiterai que par quelques mots l'évaluation à des fins de bilan. Actuellement, il y a peu de bilans viabilisés et standardisés existants en thérapies par les arts créatifs. Ce serait un axe à investiguer dans de futures recherches.

Le standard des essais cliniques randomisés :

La psychothérapie que nous voulions évaluer était comparée à un groupe contrôle. Les personnes recrutées pour l'étude étaient tirées au sort, définissant si elles appartenaient au

groupe de psychothérapie ou au groupe contrôle. Chaque individu se voyait administré une batterie de tests au démarrage de l'étude et à l'issue de l'étude (au bout de quelques séances de la psychothérapie en question pour ceux qui appartenaient à ce groupe). Les résultats du groupe contrôle et du groupe psychothérapie aux tests étaient ensuite comparés pour juger de l'efficacité de la psychothérapie en question (Comer & Kendall, 2013).

Cela a permis de prouver l'efficacité des psychothérapies (Seligman, 1995; Smith & Glass, 1977). La psychothérapie a un effet supérieur à l'effet placebo. Il y a ainsi eu des effets politiques à ces études : les psychothérapies sont maintenant mieux reconnues. Certains pays les remboursent même (pas encore de manière aussi large que les médicaments...) Cela a aussi permis de mettre à jour le « dodo bird effect » : toutes les psychothérapies ont une efficacité à peu près équivalente (Marcus et al., 2014; Wampold, 2013). En revanche, elles ont des divergences d'efficacité (dans un monde qui va vite, on préfère une thérapie qui fasse rapidement effet, sans trop de moyens).

Qu'en est-il de l'efficacité des art-thérapies ? Y a-t-il eu des études sur celles-ci et quelles sont leurs conclusions ?

L'efficacité des thérapies par la création artistique :

Toutes les thérapies par la création artistique (CAT) ne sont pas allées au même rythme dans la mise à l'épreuve de leur efficacité à partir de la méthode des essais cliniques. Mais dans l'ensemble, les résultats tendent à montrer un effet bénéfique des CAT² (De Witte et al., 2022; Koch et al., 2019). Dans l'ensemble, en AT, les chercheurs sont plus intéressés au comment c'est efficace (mechanisms of change) qu'à savoir si c'est efficace (de Witte et al., 2021). Cela correspond aussi au point où en sont les recherches actuelles sur l'efficacité des psychothérapies.

Cette étude très dense de De Witte (2021) pointe les domaines de changement spécifiques activés par les CAT :

- l'incarnation (la prise de contact avec le corps et la prise de conscience du corps permettent une expérience plus complète du corps)
- la concrétisation (transformation d'un contenu ou d'un énoncé abstrait en une forme tangible qui peut être physiquement perçue, expérimentée et à laquelle on peut se référer)
- le symbolisme/métaphore (explorer la matière organique, faire l'expérience du transfert et créer des liens entre les royaumes connus et inconnus)

Cet article de De Witte (2021) souligne aussi un ensemble de facteurs communs entre la psychothérapie et les CAT : l'agentivité, la modulation du temps et de l'espace, le plaisir artistique, la créativité, l'expression non-verbale.

Ensuite, l'article dresse les spécificités de chaque CAT :

- **Pour l'Art-Thérapie** : l'œuvre d'art devient un agent tangible et concret qui facilite la prise de perspective, motive l'autoréflexion et la prise de conscience de soi, et favorise la compréhension au cours du processus thérapeutique. L'interaction et l'engagement par le biais de la physicalité des différents matériaux artistiques.
- **Pour la Musicothérapie** : elle permet la réduction du stress, de l'excitation, de l'anxiété. Des facteurs spécifiques liés au dialogue musical, tels que les « expériences musicales partagées » ou les « interactions musicales », sont très souvent associés à un changement thérapeutique positif. Cela suggère que la relation thérapeutique elle-même se forme dans la musique. Plus de recherches sont nécessaires sur les qualités uniques de la musique pour établir/influencer le dia-

logue musical, grâce à la micro-analyse d'un court segment d'une session.

- Pour la Danse Mouvement Thérapie : sa nature non verbale est considérée comme un facteur thérapeutique important dans les liens entre le corps et l'esprit, l'attention holistique portée au changement thérapeutique, le mirroring (Shuper-Engelhard et al., 2019), les interactions entre les mouvements et la synchronisation des mouvements (Chyle et al., 2020).

- **Pour la Dramathérapie et le psychodrame** : il y a plus d'études sur le psychodrame que sur la dramathérapie. Le psychodrame a mieux été observé et opérationnalisé. Premièrement, la rencontre, la reconstruction des rôles et la catharsis conduisent à des processus de changement. La spontanéité et la créativité, la concrétisation, la faim d'agir, l'accomplissement de l'acte et l'intuition de l'action sont des aspects à approfondir du point de vue de la recherche. En dramathérapie, la projection dramatique et l'incarnation sont pointées mais doivent être opérationnalisées (et quantifiées...). Sont encouragées des recherches supplémentaires sur les huit processus fondamentaux (Jones, 2007) : la projection dramatique, l'empathie thérapeutique de l'art dramatique et la distanciation, le jeu de rôle et la personification, l'auditoire interactif et le témoignage, l'incarnation, le jeu, le lien entre la vie et le drame et la transformation.

Pour De Witte et al (2021), il y a une nécessité de conduire des recherches sur l'efficacité des CAT et notamment sur les processus de changement engagés, pour contribuer à une meilleure reconnaissance des CAT en politique de santé publique.

Faisons un éclaircissement maintenant sur l'émergence de cette attention aux processus de changement dans l'évaluation des psychothérapies.

Les limites de l'évaluation à des fins de recherche par l'essai clinique randomisé :

Les psychothérapies ayant refusé de jouer le jeu de l'évaluation car c'était en décalage avec leur rapport à l'humain, ont été les grandes perdantes de ces méthodes d'évaluation dans la recherche. Un rapport INSERM de 2004³ avait fait grand bruit car il jugeait défavorablement ces psychothérapies par rapport aux thérapies cognitives et comportementales. Était-ce fondé ou lié à un niveau de preuve insuffisant (Rabeyron, 2021; Visentini, 2021) ?

Toutes les thérapies psychodynamiques (gestalt thérapie, thérapies psychanalytiques, thérapies humanistes...) sont dans des rapports de complexité à l'humain. Évaluer par des tests, évaluer par des protocoles qui dictent les actions leur donnait l'impression d'aller contre leurs valeurs et convictions à l'origine de leur vocation professionnelle car les essais cliniques randomisés sont très souvent donner la sensation d'instrumentaliser l'humain.

Les thérapies qui segmentent le plus le travail auprès des participants (en compétences, en objectifs réadaptatifs...) étaient mieux calibrées pour ces protocoles de recherche. Elles ont plus joué le jeu de ces essais randomisés. Il y a une dimension de mise en marchandise des thérapies dans les essais cliniques randomisés, qui fait dire à certains que ce tout évaluatif participe à une « société d'impoture » (Gori & Volgo, 2009). La « société d'impoture » selon Roland Gori, désigne une société contemporaine où les apparences, les normes de performance et les évaluations formelles prennent le pas sur l'authenticité et la singularité des individus, les enfermant dans des rôles dictés par des logiques de conformité et de marché.

Il importe de ne pas perdre de vue ce que ces essais évaluent réellement : avec des tests, dans un temps donné, pour un public cible. L'efficacité

2 · <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf>

3 · https://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/147/expcol_2004_psychotherapie_synthese_fr.pdf?sequence=1

à court terme de thérapies ne dit rien de leurs effets à plus long terme. Or, les thérapies sur le long court ont de meilleurs résultats à long terme (Shedler, 2012). Ces résultats sont arrivés fatalement plus tard, car cela était plus couteux et exigeant à évaluer. De même, avec les patients complexes (c'est-à-dire assez ressemblants à un patient réel, qui n'a pas qu'un trouble anxieux, mais un trouble anxieux, avec des éléments dépressifs et des difficultés relationnelles liées à des carences affectives précoces), les thérapies psychodynamiques donnent elles aussi de meilleurs résultats (Thurin, 2007). Là aussi, les résultats sont arrivés plus tard, ou ont été minimisés.

La vision des enjeux de terrain semble parfois mal appréhendée, ou prise dans des visions utilitariste : un problème – une solution. Nous en revenons ici aux enjeux politiques du savoir scientifique. Ces recherches ont servi des organisations de travail gestionnaires, plus susceptibles de générer de la souffrance pour les professionnels (Dejours, 2003).

Par exemple, en hôpital ou en foyer pour personnes en situation de handicap, en France, nous assistons à un primat des organisations de travail aligné qui aurait été « prouvé scientifiquement », à entendre par là prouvé par une recherche évaluative suivant les standards cités ci-dessus. Nous assistons alors à un réductionnisme, où les professionnels doivent être dans l'action – car les actions ont été prouvées efficaces –, au détriment des temps de concertation – comme si cet aspect-là du travail, qui résiste à l'évaluation, était moins légitime. Il est important de se méfier de l'approche trop centrée sur des études standardisées et de privilégier une écoute attentive des pratiques de travail telles qu'elles se sont développées dans le quotidien, fondées sur l'expérience concrète des professionnels. Ces pratiques, enracinées dans l'empirisme, possèdent leur propre légitimité et appellent à une analyse davantage axée sur les processus et les dimensions qualitatives, notamment lorsqu'il s'agit de travailler avec des publics vulnérables. Il s'agit ici de valoriser l'expérience vécue des professionnels, au-delà des normes standardisées, pour mieux comprendre et répondre aux

situations complexes du terrain. Le travail avec des publics vulnérables rend d'autant plus nécessaire cette approche processuelle car ces situations, souvent imprévisibles et complexes, exigent une adaptation constante et une compréhension nuancée des dynamiques humaines, que seules des méthodes qualitatives et contextualisées peuvent pleinement appréhender.

Ces limites des essais cliniques randomisés expliquent que la question de recherche actuellement soit moins « est-ce efficace » mais « comment c'est efficace ». Des recherches sur les processus de changement, et sur les recherches basées sur la pratique, ont ainsi vu le jour. S'intéresser aux processus de changement implique de regarder ce qui se passe au sein des séances (Kazdin, 2009). S'intéresser aux recherches basées sur la pratique implique d'être attentif aux modalités particulières de la pratique (le contexte institutionnel et social, les autres espaces de prise en charge des personnes...) pour les prendre en compte dans l'évaluation (Falissard, 2008 ; Shedler, 2015 ; Westen et al., 2004).

La recherche à partir de la pratique en médiation artistique

La recherche implique de définir des lignes communes entre praticiens. Il s'agit de mener une réflexion approfondie sur ce qui est constitutif de cette pratique et de prendre en compte l'écart entre ce qui compte pour le praticien et importe pour le participant. La tension entre immuabilité et créativité dans la pratique est au cœur des enjeux de l'évaluation des médiations artistiques. Comment évaluer un processus créatif ? Les objectifs de recherche rejoignent ici des objectifs cliniques car l'enjeu n'est plus uniquement de prouver que c'est efficace, au risque de dénaturer la pratique même que nous cherchions à évaluer. Il s'agit plutôt de développer des méthodes qui maillent regard quantitatif et regard qualitatif pour garantir une certaine objectivité tout en ne se fermant pas à la subjectivité du praticien qui a tant de valeur dans nos pratiques thérapeutiques et artistiques.

Par exemple, nous pouvons évaluer avant et après l'état clinique d'un participant à un groupe de théâtre adapté, en mettant ces résultats en regard de ce que les intervenants ont perçu comme changement pour ce participant tout au long du cycle des séances.

Il faut à mon sens faire le deuil d'une méthodologie d'évaluation tout objective. L'absolue objectivité, quand il s'agit de travail avec l'humain, n'est pas possible ni souhaitable. Cela engendre un rapport bien trop instrumental aux individus, qui passe à côté précisément de ce que nous souhaitons évaluer (Falissard, 2008). Mesurer et mettre en sens l'expérience peuvent être pensés ensemble. Il importe surtout de ne pas lésiner sur une réflexion vivante sur la manière dont les praticiens arrivent à mettre en sens les expériences vécues au sein de leurs ateliers. Nous arri-

verons ainsi toujours plus précisément à définir comment il est possible de travailler avec sa subjectivité lorsque nous travaillons dans le champ de la santé, du social ou de l'éducation.

Ces paroles font échos aux enjeux de société actuels. Le mal-être social contemporain se fonde en partie sur un sentiment de ne pas se sentir reconnus autrement que dans un échiquier de grands protocoles standardisés ou machiniques (Kaës, 2012). Il importe dans le champ de la recherche à être particulièrement alerte pour ne pas y redoubler (le mal-être existant par ailleurs. Il s'agit de penser une éthique de l'évaluation, qui passe en partie par une participation accrue des praticiens et des participants aux ateliers mis en place. Comment faire participer le praticien à l'évaluation de ses pratiques et à l'étude des processus de changement des participants ?

Évaluer à partir de la pratique et pour la pratique :

S'intéresser aux processus de changement revient à s'intéresser à la manière dont le processus thérapeutique opère au sein des séances, mais également en dehors. Il ne faut pas négliger le contexte institutionnel ou le contexte social autour des séances (Ciccone, 2018 ; Fustier, 2000). Par exemple : est-ce qu'un enfant qui vient vous voir va mieux grâce à votre action ou parce qu'il voit ses parents se mobiliser pour le conduire aux séances ?

Qu'est-ce qui soigne ? Cette question reste en partie une énigme... Et l'évaluation clinique aide à se forger des repères face à cette grande question. En définissant des grands points de repères de sa pratique, l'évaluation va aussi aider le praticien à affiner son regard sur les participants et sur sa pratique.

L'évaluation clinique se donne pour objectifs de :

- cerner tous les aspects du processus thérapeutique
- donner une orientation à sa pratique

- pouvoir rendre compte de sa pratique
- réfléchir aux aspects éthiques et déontologiques de sa pratique.

Il faut définir son cadre de travail, pour être un praticien sécurisant pour les participants. L'évaluation peut être une aide à cela. S'auto-évaluer ou évaluer ses pairs participe à se constituer des repères immuables et à prendre conscience des aspects de sa pratique qui peuvent évoluer au gré de la créativité.

Cette tension entre immuabilité et créativité dans la pratique est au cœur des enjeux de l'évaluation en CAT, qui plus est en médiation par le théâtre, où comme nous l'avons vu précédemment, beaucoup d'investigations sont nécessaires en lien avec une plus grande opérationnalisation des pratiques.

Centrons-nous maintenant sur l'approche psychanalytique de la médiation thérapeutique par les arts telle que développée par A. Brun, R. Roussillon et P. Attigui (2016).

L'évaluation clinique psychanalytique : un processus d'évaluation clinique :

Cette méthode d'évaluation propose d'utiliser l'évaluation comme approche réflexive des praticiens sur leurs pratiques (Brun et al., 2016). Selon A. Brun, ce n'est pas une évaluation « prêt-à-porter », ce n'est pas une évaluation plaquée de l'extérieur, à partir de critères prédéfinis. Il s'agit au contraire de construire sur mesure un outil d'évaluation qui sera réévalué de façon permanente au fil des interrogations cliniques. Il y a toujours de « l'inévaluable », qui correspond souvent aux situations limites dans le cadre, selon un concept de R. Roussillon : c'est à partir de la façon dont les cliniciens résolvent la situation limite dans la co-construction avec les patients, que l'on peut construire de nouveaux critères d'évaluation. L'échec, la difficulté éclairent le normal.

Il s'agit en fait d'évaluer le processus en jeu dans ces groupes à travers les transformations et les évolutions observables des patients, des productions, du groupe.

En retour, cela permet d'avancer dans une compréhension des médiations et des groupes (les fonctions psychiques du rapport à l'art, ce qui se joue dans le rapport au cadre...). Cela constitue également une fenêtre d'observation des problématiques psychiques spécifiques (adolescence, autisme...)

Cela implique une réflexion sur :

- le cadre
- les modalités d'intervention des cliniciens
- les processus de transformation engagés chez les participants
- les processus à l'œuvre dans la dynamique transféro-contre-transférentielle⁴.

Pour se construire des repères d'évaluation clinique des médiations, il importe de fonctionner à petits pas. En premier lieu, à l'appui des théorisations psychanalytiques sur le dispositif, il s'agit de cibler la question princeps de cette population en médiation thérapeutique pour en observer ensuite les transformations au fil des séances. Par exemple, un public adolescent va se saisir du théâtre avec une forte attention au groupe car cette propriété propre au médium théâtre redouble une question centrale de cet âge. Les enfants avec des troubles du spectre de l'autisme vont quant à eux tirer le jeu théâtral vers sa dimension sensorielle, là aussi dans une résonnance entre ce qui fait point de butée dans leur développement et ces qualités sensori-motrices du théâtre.

Conjointement, il importe d'analyser la manière dont le médium est mobilisé. Comment est-ce que le médium se fait support des processus psychiques et est attracteur des questionnements psychiques aiguës pour les sujets ?

Enfin, il est intéressant de questionner les modalités particulières de mise en relation générées par ce cadre de rencontre.

B. Chouvier (2012) a ainsi insisté sur le positionnement en côte-à-côte permis par la médiation thérapeutique. L'engagement dans la pratique de création vient plus aisément que d'autres thérapies déjouer les résistances de personnes qui sont habituellement très réticentes à la prise en soin. Pour l'auteur, le pouvoir relationnel des activités artistiques provient des propriétés sensorielles particulières de ces différents arts. Le théâtre, la musique, la danse, l'art plastique, ont chacun à leur façon une capacité d'animation. Chaque art supporte de multiples transformations. Chaque art a une capacité à encaisser la destructivité pour la sublimer. Chaque art a également sa part de rituels et de traditions : faire du théâtre par exemple implique d'habiter un espace et une temporalité singulière. Cette dynamique est également vraie avec la danse, la musique ou l'art plastique, dans des coordonnés

d'espace et de temps différents. Ces propriétés sensibles de l'art ont été dénommées « médium malléable » par R. Roussillon. Cette malléabilité des pratiques artistiques restaure le sentiment d'avoir une prise sur le monde. Pour des publics vulnérables, exilés, handicapés... cette expérience de malléabilité de son monde est très forte. A elle seule, elle a un pouvoir transformateur ! Et, en premier lieu, elle permet une mise en lien avec les membres du groupe à médiation en question, pour pouvoir creuser d'autres questions plus intimes ou plus douloureuses au fur et à mesure.

La rencontre dans un cadre adapté avec une personne vulnérable autour du théâtre tente de constituer ce pont relationnel et malléable. Ce pont – cette médiation – est possible parce que les participants ont été déplacés dans leurs repères habituelles par la pratique théâtrale. Cette pratique l'a ouverte à d'autres manières de se percevoir et de percevoir le monde environnant. Pensé ainsi, le pont de la médiation thérapeuti-

Conclusion :

Pour conclure, se poser la question de l'évaluation de sa pratique offre les conditions pour réfléchir sur sa pratique. Recherche et pratiques ne sont ici pas incompatibles, la recherche aidant à structurer la pratique.

Évaluer permet d'opérationnaliser un certain nombre d'aspects de sa pratique auprès des différents participants, pour s'assurer d'un cadre sécurisé, mais également s'assurer de mettre en place un dispositif qui réponde aux problématiques des personnes accompagnées, au plus près de ce que les médiations artistiques peuvent apporter.

Les perspectives de recherche sont encore vastes en évaluation des thérapies par la création artistique, dans une tension entre créativité et opérationnalisation, complexité des phénomènes observés et simplification dans l'évaluation, objectivité et subjectivité des observateurs et des participants. Une piste porteuse de l'évaluation des pratiques artistiques serait de les penser

que est aussi bien un pont vers les autres qu'un pont dans l'intime des participants, vers des espaces métaphoriques, vers une autre manière d'habiter leurs corps... C. Vacheret et B. Duez (Vacheret & Duez, 2004) proposent à cet égard de penser les médiations thérapeutiques artistiques comme des espaces de contenance et de transformation.

Le travail en médiation thérapeutique implique une grande finesse d'observation de ce qui se joue en séance pour les différents participants et dans le groupe. Évaluer ce travail de médiation oblige à tisser ensemble tous les fils tirés par la malléabilité de cette pratique artistique adaptée. Le passage par les études de cas permet de décondenser ces différentes dimensions entremêlées (du rapport au médium artistique, du rapport au groupe, du rapport au thérapeute, du rapport au corps...) L'observation tous azimut est un préalable pour repérer ces dimensions. L'étude de cas permet de mettre en récit articulé le rapport entre ces dimensions.

dans des recherches participatives, qui pourraient remettre la parole des participants et la parole des intervenants au centre de l'attention. La piste de l'auto-évaluation par les participants utilisée dans le projet « TransMigrARTS » est à cet égard intéressante à explorer (Molina-Fernández et al., 2024).

Enfin, cette question de l'évaluation rend apparent un continuum qui peut exister entre théâtre appliqué, théâtre d'intervention sociale et dramathérapie. Pour finir, je voudrais souligner qu'évaluer la pratique artistique comporte un risque majeur de verser dans un rapport utilitariste au théâtre. Je propose de nous préserver de cette pente en pensant le théâtre d'intervention sociale comme occasion d'une rencontre particulière entre des personnes, offrant les ressources aux participants vers une transformation de soi. L'approche compréhensive et dialectique du faire recherche peut ici trouver sa place à côté d'objectifs de systématisation et de quantification.

4 · La dynamique transfert-contre-transfert désigne l'échange émotionnel inconscient entre une personne (le patient) et son interlocuteur (souvent un thérapeute), où le patient projette ses expériences passées ou ses sentiments sur l'autre, tandis que celui-ci réagit avec

Bibliographie :

Brun, A., Chouvier, B., & Roussillon, R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Dunod.

Brun, A., Roussillon, R., & Attigui, P. (2016). *Evaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques : Dispositifs institutionnels et groupaux de médiations*. Dunod.

Chouvier, B., Talpin, J.-M., Brun, A., Duez, B., Gimenez, G., Jeammet, P., Kaës, R., Lecourt, É., Mellier, D., & Roussillon, R. (2012). *Les processus psychiques de la médiation - Créativité, champ thérapeutique et psychanalyse : Créativité, champ thérapeutique et psychanalyse*. Dunod.

Ciccone, A. (2018). *Aux frontières de la psychanalyse : Soins psychiques et transdisciplinarité*. Dunod.

Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2013). *The Oxford Handbook of Research Strategies for Clinical Psychology*. OUP USA.

de Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajnani, N., Malhotra, B., Ho, R. T. H., Kaimal, G., Baker, F. A., & Koch, S. C. (2021). From Therapeutic Factors to Mechanisms of Change in the Creative Arts Therapies: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.678397>

De Witte, M., Pinho, A. D. S., Stams, G.-J., Moonen, X., Bos, A. E. R., & Van Hooren, S. (2022). Music therapy for stress reduction: A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 16(1), 134–159. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1846580>

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: Critique des fondements de l'évaluation*. Editions Quae.

Falissard, B. (2008). *Mesurer la subjectivité en santé: Perspective méthodologique et statistique*. Elsevier-Masson.

Florence, J. (2014). L'art: Thérapeute ? In *Les médiations thérapeutiques par l'art* (pp. 11–31). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vives.2014.01.0011>

française, A. (n.d.). *Clinique | Dictionnaire de l'Académie française | 9e édition*. Retrieved October 2, 2024, from <http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C2610>

Fustier, P. (2000). Le lien d'accompagnement. *Paris* : Dunod.

Gori, R., & Volgo, M.-J. D. (2009). L'idéologie de l'évaluation : Un nouveau dispositif de servitude volontaire ? *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 2, 11–26.

Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe: Éléments pour une théorie psychanalytique du groupe*. Dunod.

Kaës, R. (2012). *Le maître*. Dunod.

Kazdin, A. E. (2009). Understanding how and why psychotherapy leads to change. *Psychotherapy Research*. <https://doi.org/10.1080/10503300802448899>

Klein, J.-P. (2020). L'art-thérapie ou : La création comme processus de transformation. *Perspectives Psy*, 59(4), 395–396. <https://doi.org/10.1051/psy/202059395>

Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., & Beelmann, A. (2019). Effects of Dance Movement Therapy and Dance on Health-Related Psychological Outcomes. A Meta-Analysis Update. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01806>

Lesain-Delabarre, J.-M., & Colignon, M. (2015). Art-thérapie, médiations artistiques : Quelles différences pour quels enjeux ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 295–315. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0295>

Marcus, D. K., O'Connell, D., Norris, A. L., & Sawaqdeh, A. (2014). Is the Dodo bird endangered in the 21st century? A meta-analysis of treatment comparison studies. *Clinical Psychology Review*, 34(7), 519–530. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.08.001>

Milton, M. (2002). Evidence-Based Practice: Issues for Psychotherapy. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 16(2), 160–172. <https://doi.org/10.1080/14749730210133429>

Molina-Fernández, E., García-Vita, M. D. M., & Martinez, M. (2024). Processus de construction de l'instrument "Transform-Arts" · Pour une évaluation de l'auto-transformation des personnes migrantes dans des ateliers artistiques. *TransMigrARTS*, 5(5), 70–81. <https://doi.org/10.59486/QZYT7304>

Montessori, M., SPINELLI, P., & Grazzini, M. (2016). *Eduquer le potentiel humain—Pédagogie Montessori*. Desclée De Brouwer.

Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet - Pédagogie et émancipation : Pédagogie et Emancipation*. Hachette Éducation.

Pinel, J.-P., & Gaillard, G. (2013). L'institution soignante à l'épreuve de l'hypermodernité. *Bulletin de Psychologie*, Numéro 526(4), 333. <https://doi.org/10.3917/bupsy.526.0333>

Rabeyron, T. (2021). L'évaluation et l'efficacité des psychothérapies psychanalytiques et de la psychanalyse. *L'Évolution Psychiatrique*, 86(3), 455–488. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2020.07.003>

Seligman, M. E. P. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study. *American Psychologist*, 50(12), 965–974. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.12.965>

Shedler, J. (2012). The Efficacy of Psychodynamic Psychotherapy. In R. A. Levy, J. S. Ablon, & H. Kächele (Eds.), *Psychodynamic Psychotherapy Research* (pp. 9–25). Humana Press. http://link.springer.com/10.1007/978-1-60761-792-1_2

Shedler, J. (2015). Where is the Evidence for "Evidence-Based" Therapy? *The Journal of Psychological Therapies in Primary Care*, 4(1), 47–59.

Smith, M. L., & Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 32(9), 752–760. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.9.752>

Steiner, R. (1997). *The Essentials of Education*. SteinerBooks.

Supiot, A. (2020). *La Gouvernance par les nombres* (Illustrated édition). Fayard/Pluriel.

Thurin, J.-M. (2007). *Évaluer les psychothérapies—Méthodes et pratiques*. Dunod.

Vacheret, C., & Duez, B. (2004). Les groupes à médiation : Variance, alternative ou détournement du dispositif psychanalytique? *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 1, 185–199.

Visentini, G. (2021). Quinze ans après le rapport de l'Inserm. L'efficacité de la psychanalyse ré-évaluée. *L'Évolution Psychiatrique*, 86(3), 489–506. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2020.04.009>

Wampold, B. E. (2013). *The great psychotherapy debate: Models, methods, and findings*. Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?id=10.4324/9780203893340&type=googlepdf>

Westen, D., Novotny, C. M., & Thompson-Brenner, H. (2004). The Empirical Status of Empirically Supported Psychotherapies: Assumptions, Findings, and Reporting in Controlled Clinical Trials. *Psychological Bulletin*, 130(4), 631–663. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.631>

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Gallimard.

Leer juntos:

Leer, transmitir, transformar en contexto de la migración

Read together
Read, transmit, transform
in the context of migration

Lire ensemble
Lire, transmettre, transformer
dans le contexte de la migration

DOI 10.59486/QHYK7186

Autora · Marion Sauvaire · Université de Toulouse Jean Jaurès, LLA-Créatis, Francia

Revisión científica y lingüística · Johanna Cardona, Université Laval, EDIQ, Québec

Palabras clave
Alfabetización familiar, innovación social, literatura, migración, lectura.

Keywords
Family literacy, social innovation, literature, migration, reading.

Mots-clés
Alphabétisation familiale, innovation sociale, littérature, migration, lecture.

Resumen

Lire Ensemble (Leer Juntos) fue un proyecto de innovación social cuyo objetivo fue apoyar a las familias migrantes en la adopción de prácticas de lectura de literatura infantil. Desarrollado entre 2017 y 2022 en la ciudad de Quebec, Canadá, *Lire Ensemble* congregó a diversos actores provenientes de la academia, del sector cultural y comunitario, con el fin de fortalecer los vínculos entre los libros y la vida cotidiana, crear puentes entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales y resignificar el intercambio intergeneracional e intercultural. Nuestro propósito compartido fue proporcionar a las familias inmigrantes, en especial a los padres de niños de 4 a 12 años, herramientas que les permitieran leer álbumes literarios infantiles en el hogar. El enfoque del proyecto se centró en la realización de talleres en bibliotecas públicas y en un centro de francfonización para adultos, donde los padres alófonos pudieron descubrir la literatura infantil y, lo más importante, adoptar prácticas de lectura subjetivas, sensibles y creativas que ayudaran a reparar las rupturas en la transmisión intergeneracional e intercultural provocadas por la migración.

Se presentarán las características específicas de *Lire Ensemble* como innovación social en el contexto de Quebec, así como los desafíos relacionados con la lectura y la transmisión familiar para migrantes internacionales. La metodología de co-construcción de conocimientos permitió al equipo formalizar un modelo de transmisión de los conocimientos co-construidos con nuestros colaboradores. Ellos realizaron talleres dirigidos a familias migrantes dentro de sus respectivos entornos institucionales. Los resultados del proyecto se enfocaron en las prácticas de lectura de las familias participantes, el acceso a libros y la selección de literatura infantil realizada por las facilitadoras de los talleres. También se discutirán aquí los principales obstáculos y desafíos identificados y las acciones para apoyar los procesos de transmisión cultural multilingüe y creativa dentro de las familias migrantes.

Abstract

Lire Ensemble is a social innovation project aimed at supporting migrant families in adopting literary reading practices at home. Developed between 2017 and 2022 in Quebec City, Canada, *Lire Ensemble* brought together various academic, cultural and community players to strengthen the links between books and everyday life, build bridges between different linguistic and cultural communities, and re-signify intergenerational and intercultural exchanges. Our common goal was to provide immigrant families, particularly parents of children aged 4 to 12, with the tools to read children's literary picture books at home. The project's approach focused on facilitating workshops in public libraries and in a francization center for adults, where allophone parents could discover children's literature and, above all, adopt subjective, sensitive and creative reading practices, helping to repair the breakdowns in intergenerational and intercultural transmission caused by migration.

The specific features of *Lire Ensemble* as a social innovation in the Quebec context will be presented, as well as the challenges associated with reading and family transmission for international migrants. The methodology of co-construction of knowledge enables the team to formalize a model of knowledge transmission co-constructed with our partners. They run workshops for migrant families in their respective institutional settings. The results of the project focus on the reading practices of participating families, access to books and the selection of children's literature made by workshop leaders. It also addresses the main obstacles and challenges identified, as well as actions to support multilingual and creative cultural transmission processes within migrant families.

Resumé

Lire Ensemble est un projet d'innovation sociale visant à accompagner les familles migrantes dans l'adoption de pratiques de lecture de littérature de jeunesse. Développé entre 2017 et 2022 dans la ville de Québec, au Canada, *Lire Ensemble* a rassemblé divers acteurs du milieu universitaire, culturel et communautaire pour renforcer les liens entre les livres et la vie quotidienne, construire des ponts entre différentes communautés linguistiques et culturelles, et re-signifier les échanges intergénérationnels et interculturels. Notre objectif commun était de fournir aux familles migrantes, en particulier aux parents d'enfants âgés de 4 à 12 ans, des outils leur permettant de lire des albums littéraires pour enfants à la maison. Le projet repose sur l'animation d'ateliers dans les bibliothèques publiques et dans un centre de francisation pour adultes, où les parents allophones ont pu découvrir la littérature de jeunesse et surtout adopter des pratiques de lecture subjectives, sensibles et créatives, permettant de réparer les ruptures de transmission intergénérationnelle et interculturelle causées par la migration.

Les caractéristiques spécifiques de *Lire Ensemble* en tant qu'innovation sociale dans le contexte québécois seront présentées, ainsi que les défis liés à la lecture et à la transmission familiale pour les migrants internationaux. La méthodologie de co-construction des savoirs a permis de formaliser un modèle de transmission des savoirs co-construit avec nos partenaires. Ces derniers sont progressivement amenés à réaliser des ateliers pour les familles migrantes dans leur cadre institutionnel respectif. Les résultats du projet portent sur les pratiques de lecture des familles participantes, l'accès aux livres et la sélection de littérature de jeunesse faite par les animateurs des ateliers. Nous abordons également les principaux obstacles et défis identifiés ainsi que les actions visant à soutenir les processus de transmission culturelle multilingue et créative au sein des familles migrantes.

Introducción

Este artículo presenta *Lire Ensemble* (Leer Juntos), un proyecto de innovación social que tenía como objetivo principal la co-creación y movilización de conocimientos relacionados con la lectura de álbumes¹ infantiles, esto con el fin de crear herramientas que ayudaran a adoptar prácticas de lectura de literatura infantil a las familias migrantes con niños de 4 a 12 años. *Lire Ensemble* se llevó a cabo entre 2017 y 2022 en la ciudad de Quebec, Canadá, por un equipo multidisciplinario e intersectorial, compuesto por diversos actores provenientes de la academia, del sector cultural y comunitario. El fin último de este proyecto fue el de fortalecer los vínculos entre los libros y la vida cotidiana, crear puentes entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales y resignificar el intercambio intergeneracional e intercultural. De manera concreta, *Lire Ensemble* consistió en la realización de talleres en bibliotecas públicas y en un centro de francfonización para adultos, donde los padres alófonos (cuyo idioma materno no es el francés) pudieron descubrir la literatura infantil y, lo más importante, adoptar prácticas de lectura subjetivas, sensibles y creativas que ayudaran a reparar las rupturas en la transmisión intergeneracional e intercultural provocadas por la migración.

1. Contexto del proyecto de la innovación social

1.1. Visión general de la innovación social en la investigación educativa

En términos generales, la innovación social se fundamenta en la colaboración de diversos actores involucrados en la movilización de nuevos conocimientos y competencias con el propósito de co-construir una solución innovadora a una problemática social. Este proceso generalmente

Con el objetivo de ofrecer un reporte conciso sobre el proyecto, en primer lugar, se presentarán las características específicas de *Lire Ensemble* como innovación social en el contexto de Quebec, así como los desafíos generales relacionados con la lectura y la transmisión familiar en el contexto de la migración internacional. En segundo lugar, se abordará la metodología utilizada en esta innovación social, describiendo las prácticas de co-construcción de conocimientos que permitieron al equipo formalizar un modelo de transmisión de los conocimientos co-construidos con nuestros colaboradores. Este modelo tuvo como finalidad apoyar a los colaboradores del proyecto en la realización de talleres dirigidos a familias migrantes dentro de sus respectivos entornos institucionales. En tercer lugar, se ofrecerá una síntesis de los resultados del proyecto, enfocándose en las prácticas de lectura de las familias participantes, el acceso a libros y la selección de literatura infantil realizada por las facilitadoras de los talleres. Finalmente, se discutirán los principales obstáculos y desafíos identificados, tales como: ¿cómo ayudar a las personas a superar su inseguridad lingüística? ¿cómo fomentar cambios en los roles familiares en torno a la lectura? y ¿cómo apoyar los procesos de transmisión cultural multilingüe y creativa dentro de las familias migrantes?

sigue varias etapas: el desarrollo de un proyecto basado en una necesidad social identificada; una fase de experimentación con la comunidad destinataria (o movilización de conocimientos); una etapa de transmisión² de conocimientos en colaboración con profesionales que buscan implementar la innovación en sus contextos y, por último, una fase de apropiación en la que los colaboradores integran la solución en sus prácticas. La innovación social ocurre cuando la acción concertada de los actores implicados fortalece la capacidad de acción de una comunidad, en lugar

de limitarse a unos pocos individuos. Según el Réseau québécois en innovation sociale (RQIS), la innovación social se define como:

una nueva idea, enfoque o intervención, un nuevo servicio, un nuevo producto [...] que responde de manera adaptada y sostenible a una necesidad social bien definida, una solución que ha sido encontrada, por quien la adopta, al interior de una institución, organización o comunidad y que produce un beneficio mensurable para la comunidad y no solo para determinados individuos. (RQIS, 2011, p. 3)³

En consecuencia, si queremos hablar de innovación social en la investigación educativa, la intervención debe ser codesarrollada y apropiada por círculos ajenos a la esfera académica o universitaria. También la innovación social es distinta de la investigación-acción o de la investigación colaborativa en su metodología y tiene metas diferentes: no se trata de difundir conocimientos científicos hacia investigadores, sino de propiciar intervenciones situadas para el beneficio de comunidades.

En ciencias de la educación, en comparación con otros ámbitos de la investigación aplicada, la innovación social está aún poco desarrollada en los países francófonos. Puede asimilarse a la investigación participativa, a la investigación-acción colaborativa o incluso a la investigación sobre el diseño, aunque su protocolo y sus objetivos son diferentes a los de la investigación científica. De hecho, a diferencia de la innovación científica, el objetivo de la innovación social no es tanto producir nuevos conocimientos para los investigadores, sino transferir conocimientos científicos a través del trabajo en colaboración con círculos no académicos, con el fin de provocar un cambio cultural y social dentro de una comunidad o grupo de la sociedad civil, en nuestro caso, las familias inmigrantes alófonas. A pesar de estas diferencias, nuestro enfoque de creación y co-construcción de los conocimientos sobre la transmisión de la literatura infantil es similar a las cuestiones

implicadas en la investigación participativa o colaborativa que implica un diseño de formación basado en la investigación. Es más, nos vimos abocados a trasladar enfoques y herramientas de investigación al proceso de innovación social. Todo el proceso de movilización y transmisión de conocimientos fue objeto de una documentación constante y rigurosa, basada en herramientas de recopilación, observación y reflexión, por ejemplo, a través de grupos focales.

Este proyecto colectivo fue posible gracias a la colaboración entre investigadores y estudiantes de la Universidad Laval y el Institut National de la Recherche Scientifique, personal directivo del Institut Canadien de Québec, bibliotecarios y mediadores culturales, formadores de francés como lengua extranjera y un especialista en comunicación digital. Todas estas personas fueron, en mayor o menor medida, y a su manera, facilitadores culturales, mediadores entre el conocimiento, las prácticas culturales y la vida. Todos ellos participaron a diario en actividades de transmisión cultural con adultos y niños que no siempre habían tenido la oportunidad de leer, ni de haber leído literatura, especialmente en una segunda lengua o en una lengua extranjera. Este proyecto movilizó a actores sociales que trabajaban para forjar vínculos entre los libros y la vida, tender puentes entre comunidades lingüísticas y culturales y dar un nuevo sentido al intercambio intergeneracional e intercultural en un contexto de inmigración.

Nuestro objetivo común era brindar a los inmigrantes, y en particular a los padres de niños de entre 4 y 12 años, apoyo y herramientas para que pudieran, por sí mismos, leer en voz alta álbumes literarios. Nuestro enfoque consistió en la realización de talleres para padres inmigrantes y sus hijos en bibliotecas públicas de la ciudad y centros de francfonización para adultos. Estos talleres permitieron a los padres alófonos (cuya primera lengua no era el francés) descubrir la literatura infantil y, sobre todo, aprender a leer en casa. No se limitaron a escuchar a narradores profesionales ni

1 · Álbumes : libros infantiles ilustrados

2 · Traducción de la noción de “transfert” en francés.

3 · La traducción al español fue realizada por el autor.

a asistir a lecturas más o menos teatrales, se les invitó, se les apoyó y se les dio herramientas, individualmente o en pequeños grupos, a elegir libros en familia y leerlos ellos mismos en francés a sus hijos, con o sin la ayuda de un mediador.

1.2. Lecturas, transmisiones, migraciones

Leer o escuchar cuentos es una experiencia compartida por muchas familias de las actuales sociedades occidentales. La lectura en voz alta puede asimilarse a la transmisión oral de cuentos, mitos, leyendas y poemas, prácticas que han sido comunes a la inmensa mayoría de los grupos humanos desde la antigüedad, y quizás más allá. La lectura, sobre todo en el seno de la familia, desempeña un papel considerable en el éxito escolar de los niños y, a más largo plazo, en la integración sociocultural de las personas, mientras que el dominio de competencias de lectura y escritura complejas es una necesidad cada vez mayor si queremos evolucionar en sociedades pluralistas y democráticas. En esta sección, examinaremos las múltiples maneras en que la lectura en casa puede ayudar al buen desempeño escolar de los niños. Es importante mencionar que ayudar al éxito escolar de los niños en un contexto migratorio no es el objetivo primordial del proyecto, aunque es un posible efecto indirecto.

La lectura de literatura no es un complemento para el alma de los grupos sociales y culturales más privilegiados y educados, sino una experiencia esencial para habitar el mundo como ser de lenguaje. En este sentido, las investigaciones antropológicas de Michèle Petit (2008, 2014) sobre la transmisión cultural a través de la lectura de obras literarias en situaciones de extrema vulnerabilidad han inspirado nuestros objetivos. En *Lire le monde* (2014), Michèle Petit explica que la lectura está intrínsecamente ligada a fundamentos espaciales. Tras haber entrevistado a lectores, entre ellos varios hijos de migrantes en situaciones de extrema vulnerabilidad, señala que la literatura

"abre otro espacio que permite encontrar un lugar en el sentido fuerte del término" (p. 45). Leer literatura abre un espacio a la vez cercano, íntimo (a veces materializado por la cabaña, las mantas, la habitación propia) y en otro lugar, abierto, inmenso, fantasmagórico. Lo que ella llama "lo lejano del libro" hace habitable un país.

¿Qué ocurre cuando la transmisión se ve socavada en el contexto de la migración? ¿Por qué los adultos que han asumido sus funciones educativas de la nueva generación dejan de hacerlo cuando emigran? Puede ser cuando todas sus energías se agotan por la lucha por la supervivencia en el caso del exilio forzoso. De forma menos trágica, en situaciones de migración llamada "económica", los padres pueden verse consumidos por la búsqueda de vivienda, por el trabajo, por las dificultades de adaptación; las madres, en particular, sufren a menudo la pérdida de ingresos, el aislamiento y la ausencia del apoyo familiar o social que tenían en sus países de origen. Como escribe Petit,

"cuando las madres están deprimidas por la vida que llevan o por el exilio, o no reciben suficiente apoyo de quienes las rodean [...] no siempre están en condiciones de compartir con sus hijos momentos en los que puedan contarles historias, descubrir y soñar el mundo junto a ellos. Cantar una canción infantil, contar un cuento y mucho menos leer uno (lo que presupondría que ha podido apropiarse de los libros)." (2014, p.24).

A medida que pasa el tiempo resulta cada vez más difícil recordar los libros leídos o las historias contadas en la patria. Los poemas y las leyendas transmitidos durante la infancia se desvanecen o parecen no tener relevancia o pertenecer a un pasado y a un más allá que ya no tiene cabida, que ya no tiene lugar, de los que hay que deshacerse para avanzar. "El lenguaje sirve entonces sólo como designación inmediata de las cosas" (Petit, 2014, p.26). "En estas familias, los niños perderán una etapa en la integración de los diferentes registros del lenguaje y en la apropiación, un día, de la cultura escrita: la etapa en la que

la literatura, oral o escrita, les introduce en este uso de las palabras tan vital como "inútil", tan cercano a la vida, a los sentidos, a las emociones, al placer compartido, tan alejado, como sea posible, del control y de la calificación " (ídem).

Muchos de los padres que conocimos, acudieron a los talleres expresando su preocupación por que sus hijos se integraran en el país de acogida, es decir, en primer lugar, que tuvieran éxito en la escuela, con la esperanza de que luego tuvieran éxito en la vida, a veces mejor o más fácilmente que ellos mismos. Varios de ellos nos contaron cómo el hecho de compartir momentos de lectura, sueño, invención y risa en torno a un álbum literario en francés, les había permitido recordar su propio pasado de lectores, o a veces canciones infantiles, ritornelos, cuentos o leyendas familiares en sus propias lenguas. Estas experiencias de descubrimiento o reconocimiento de las capacidades poéticas, imaginarias y simbólicas del lenguaje son el corazón de *Lire Ensemble*. Estas formas de leer, de sentirse a gusto en el mundo, tranquilizados y apoyados por la tupida trama de los símbolos y las cosas, de las voces que han enmudecido y las que emergen,

aportándonos un toque de fantasía o calmando nuestras ansiedades; estas formas de leer se ven a menudo socavadas por las pruebas de la emigración. Los jóvenes y sus mentores las echarán de menos a la hora de encontrar los recursos que necesitan para crear un lugar en el que puedan florecer. Lo que está en juego puede parecer inmenso, pero es crucial para nosotros. No somos tan ingenuos como para creer que unas cuantas lecturas en familia, por muy esclarecedoras y significativas que sean, pueden resolver los numerosos obstáculos que conlleva un viaje migratorio. Pero sí creemos que contribuyen a aumentar la capacidad de simbolizar y dar sentido a la propia historia, y a reforzar la confianza en la propia voz, requisitos indispensables. Varias observaciones y testimonios nos llevan a creer que la mayoría de las personas que participaron en este proyecto, ya fueran destinatarios o trabajadores, vivieron una experiencia positiva, a veces llena de asombro, del encuentro con los libros. Pasaron un rato agradable, libres de la presión de ser productivos, y pudieron enriquecer sus relaciones interpersonales. Se sintieron seguros de sí mismos, reconocidos por su individualidad y acogedores con la de los demás⁴.



Fotografía 1 · Fotografía de Camilche Cárdenas©

4 · Por razones éticas y porque el proyecto no tiene como metas colectar datos para la investigación científica, no hubo una colecta de datos con los participantes, sin embargo, se grabaron todos los encuentros en audio y algunos testimonios en video con el acuerdo de las personas.

1.3. Alfabetización familiar y éxito escolar⁵

La alfabetización⁶ familiar es un concepto relativamente reciente. Tiene su origen en el trabajo de Denny Taylor, publicado en 1983 en Estados Unidos, sobre el papel de los padres en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus hijos. La alfabetización puede definirse como la capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar (Boudreau, Saint-Laurent y Giasson, 2006). Estas competencias lingüísticas pueden utilizarse en la vida cotidiana, en casa, en el trabajo, en la escuela o en la comunidad, dependiendo de los objetivos de cada individuo y en interacción con sus propios valores y cultura. Cuando los niños empiezan a aprender, su alfabetización tiene su origen en la alfabetización de su familia. Boudreau, Saint-Laurent y Giasson (2006) definen la alfabetización familiar como todas las diferentes interacciones entre padres e hijos en torno a la lectura y la escritura en la vida cotidiana.

Los trabajos sobre alfabetización familiar surgen en Estados Unidos, en el contexto de los llamados programas comunitarios, lo cuales eran destinados a ayudar a los padres con bajo nivel educativo a aumentar su autonomía y a apoyar el aprendizaje de sus hijos. Según McCoy y Watts (1992), la alfabetización familiar es un término utilizado para describir el desarrollo, la aplicación y la evaluación de dichos programas. Según un segundo enfoque, la noción de alfabetización familiar abarca más ampliamente las prácticas lingüísticas de las familias en las distintas esferas de su vida íntima y social. Para Paratore (1993, 2001), el término "alfabetización familiar" implica la relación intergeneracional entre adultos y niños y un vínculo entre las prácticas de alfabetización de los padres y las de sus hijos. Desde una perspectiva complementaria, la alfabetización familiar se define como todas las prácticas

lingüísticas orales y escritas de la familia que influyen en el desarrollo de la alfabetización de los niños (Morrow, 1995).

Los efectos de la lectura en familia sobre el éxito escolar han sido confirmados, por numerosos estudios realizados tanto con niños de guardería como con alumnos de primaria. Bus, Von Ijzen-doorn y Pellegrini (1995) han demostrado que leer a los niños en edad preescolar es esencial para ayudarles a incorporarse con éxito al proceso de aprendizaje formal. De hecho, se ha demostrado que, en la edad preescolar, la lectura dialógica (durante la cual los padres animan al niño a responder preguntas) favorece la aparición de la lectoescritura y la adquisición de habilidades metalingüísticas relacionadas con la lectura (Chow, McBride-Chang, Cheung y Chow, 2008). Raikes et al. (2006) señalan que leer a niños pequeños de entre cero y tres años puede tener efectos beneficiosos en el desarrollo de su vocabulario, su capacidad de comprensión y su desarrollo cognitivo (Raikes et al., 2006). En general, la lectura de libros a los niños influye favorablemente en el desarrollo del vocabulario, el conocimiento de los propósitos de la lectura y la adquisición del conocimiento de las letras y las palabras, así como de la sintaxis y la estructura narrativa (Bus, Van Ijzen-doorn y Pellegrini, 1995; Giasson, 2003). Por lo tanto, está claro que la influencia del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje y la lectura en los niños pequeños es decisiva al comienzo de la escuela primaria (Walker, Greenwood, Hart y Carta, 1994).

Por otra parte, en su metaanálisis de la práctica de la alfabetización familiar en la edad preescolar, Scarborough y Dobrich (1994) sostienen que la frecuencia con la que el padre lee al niño sólo tiene un efecto limitado en el desarrollo del lenguaje del niño. Por lo tanto, parece interesante estudiar las distintas formas de interacción, ya que estas interacciones influyen favorablemente en el

aprendizaje de la lectura en los primeros años escolares (Enz, 2003; Meyer, Wardrop, Stahl y Linn, 1994 ; Sénéchal, Thomas y Monker, 1998). Se ha establecido que, para los niños a partir de seis años, la calidad de la relación afectiva favorece el desarrollo de habilidades y promueve la fluidez lectora y el compromiso con los deberes escolares (Bergin, 2001). Cuanto mayor sea la calidad afectiva del momento de lectura, más importante será este desarrollo (Cline, 2010). A pesar de ciertas diferencias, los investigadores coinciden en que es importante tener en cuenta los factores afectivos y motivacionales de esta actividad. Cuando la lectura se asocia a un momento de bienestar entre padres e hijos, los niños se sienten motivados a leer durante los siguientes años escolares, lo que tiene como efecto la mejora de sus habilidades lectoras (Sonnenchein et al., 2010) y contribuye a sentar las bases del éxito escolar (Dionne, 2013). Además, según Burns, Espinosa y Snow (2003), leer libros a los niños es una de las actividades que más influye en su motivación por la lectura y los padres lo saben.

Burgess, Hecht y Lonigan (2002) afirman que varios aspectos de la alfabetización familiar pueden influir en el desarrollo de la alfabetización de los niños, a saber: las características demográficas y sociales del entorno familiar, las actividades parentales relacionadas con la alfabetización y los esfuerzos de los padres para que los niños participen en actividades de lectura. Muchos estudios indican que el nivel de educación de los padres, una situación laboral elevada y unos ingresos familiares altos influyen positivamente en el éxito escolar de los jóvenes, ya que los padres invierten recursos financieros y materiales para que sus hijos adquieran los conocimientos y las competencias esenciales para su éxito académico y social (Bacon y Deslandes, 2004). Por otra parte, la calidad de las interacciones familiares en relación con el éxito académico es más importante que las variables ligadas al estatus socioeconómico (Deslandes, Royer, Potvin y Leclerc, 1999). De hecho, el apoyo emocional de los padres parece ser el factor más contundente para favorecer el éxito

académico de los niños. Esta perspectiva de Deslandes y sus colegas (1999) coincide con la de los autores citados anteriormente (Enz, 2003; Meyer, Wardrop, Stahl y Linn, 1994 ; Sénéchal, Thomas y Monker, 1998), según ellos, la calidad de las interacciones entre los padres y sus hijos en torno a las actividades de alfabetización, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las competencias lectoras y, por tanto, favorece el éxito académico (Dionne, 2013).

En resumen, la influencia de la alfabetización familiar en el desarrollo lingüístico y lector de los niños pequeños es un factor determinante de su éxito escolar y los padres suelen ser conscientes de ello. En un principio, los programas de alfabetización familiar se dirigen a padres con un bajo nivel de estudios, lo que no es el caso de los inmigrantes en Quebec, que son rigurosamente seleccionados, sobre todo en función de criterios socioeconómicos, lo que significa que la mayoría de ellos tienen un título técnico, profesional o universitario. No obstante, factores contextuales como las características demográficas y sociales del entorno familiar y las actividades de los padres relacionadas con la alfabetización pueden verse negativamente afectadas en un contexto migratorio. Uno de los objetivos es concientizar a los padres de que poseen competencias lingüísticas en su lengua materna (en la medida en que han recibido una educación y saben leer y escribir) y de que están en condiciones de utilizarlas en francés.

Además, la calidad de las interacciones entre padres e hijos durante la lectura fue una palanca sobre la cual se puede actuar en el contexto de *Lire Ensemble*. Los aspectos emocionales y motivacionales parecieron ser clave para desarrollar prácticas familiares de alfabetización significativas, tanto para los niños como para sus padres. Por consiguiente, no se trataba de acercar las prácticas de alfabetización familiar a las actividades escolares, sino más bien de apoyar a las familias en la creación de momentos de lectura compartidos, significativos y emocionalmente satisfactorios, que pudieran ayudar a todos sus miembros a ha-

5 · Esta sección se basa en una revisión de escritos realizada por Céline Renaulaud en el marco de *Lire Ensemble*, por la que le doy las gracias.

6 · Traducción de *littératie* en francés o *literacy* en inglés.

cer frente a los peligros de la transmisión intergeneracional en un contexto migratorio.

Otra característica específica de *Lire Ensemble* fue el trabajo específico sobre los corpus literarios. En la mayoría de las investigaciones y programas sobre alfabetización familiar apenas se cuestiona la selección del corpus. A la inversa, la selección de un corpus de álbumes literarios antes de las intervenciones con las familias constituyó un reto

2. Un triple enfoque de la transferencia de conocimientos

Lire Ensemble incluyó los tres aspectos que se esperan de una innovación social: la movilización del conocimiento, que se logró mediante el desarrollo de un prototipo de taller para familias; la transmisión del conocimiento, que implicó el desarrollo de un modelo de transmisión adaptado a los diferentes entornos de las partes interesadas (colaboradores del proyecto); y, por último, la apropiación de la innovación por parte de estos entornos.

2.1. Movilización de conocimientos (2017-2018)

Tras una fase piloto, realizada sin financiación, obtuvimos 5.000 dólares del fondo de apoyo a la innovación social de la Universidad Laval para la primera fase del proyecto, denominada "movilización de conocimientos". Durante esta primera fase, el proyecto se diseñó para responder a las necesidades de las familias inmigrantes. El equipo central estaba formado por cuatro personas con áreas de especialización complementarias: un investigador en didáctica de la literatura, un experto en innovación social especializado en la integración de inmigrantes, un formador universitario que enseñaba literatura infantil y un bibliotecario experimentado. A

importante para nuestro proyecto. Recurrimos a la pericia de B. Carrier, responsable de *Sentiers Littéraires pour enfants*, y de F. Bilodeau, entonces bibliotecaria encargada de la colección de literatura infantil de la Universidad Laval, para trabajar juntas en la determinación de los criterios de cualidades⁷ formales, riqueza ficcional e interés axiológico de los álbumes elegidos entre una colección de cerca de 6.000 obras.

ellos se unieron varios estudiantes de maestría y un etnólogo observador. El equipo comenzó recopilando un corpus de literatura infantil basado en criterios lingüísticos, formales y temáticos para niños de 4 a 12 años y sus padres alófonos. A continuación, se co-construyó un modelo de intervención en forma de talleres: se probaron ciclos de tres talleres y se registraron y discutieron las observaciones, inicialmente de manera informal. En esta fase, el objetivo principal era conocer mejor las representaciones, las prácticas y los posibles obstáculos en el momento de la lectura en casa de las familias, lo que llevó a recopilar información en forma de grupos de discusión con los participantes. Era importante determinar si las necesidades identificadas inicialmente eran efectivamente compartidas, para reformularlas si era necesario. Poco a poco, el equipo desarrolló, probó y evaluó las intervenciones utilizando un enfoque basado en dos principios: en primer lugar, se trató de integrar la acción, la observación de las prácticas y la retroalimentación reflexiva de todos los implicados. Este proceso se debatió formalmente en las reuniones de equipo. En segundo lugar, se estableció, gradualmente, un sistema basado en los principios de igualdad de puntos de vista y rotación de papeles: las personas que componían el equipo se turnaban para actuar como facilita-

dores, observadores y redactores de resúmenes reflexivos, normalmente por parejas. Al final de esta primera etapa, los miembros del equipo habían desarrollado una cultura compartida de atención, solidaridad y emancipación. En resumen, se transfirieron conocimientos dentro del equipo desde el principio.

Al término de dos ciclos de tres talleres con las familias, el modelo de intervención (los talleres) se había estabilizado. En efecto, se definieron los tres momentos principales del taller. En primer lugar, se invitaba a los padres a participar en un debate guiado (*Focus Group*), que les ofrecía un espacio para expresar sus preocupaciones relacionadas con la lectura, en total confianza. Rápidamente, los métodos y objetivos de esta intervención evolucionaron más allá de la simple recopilación de información sobre las necesidades de los participantes. Los padres expresaron una fuerte necesidad de tranquilidad y estaban deseosos de aprender de los "expertos". Durante este tiempo de discusión, los niños eran cuidados por animadores, que les leían en voz alta varios álbumes. Después, se invitaba a las familias a disfrutar de un ligero refrigerio y, a continuación, recibían apoyo (individual o en pequeños grupos) en dos aspectos principales: el primero, consistía en otorgarles elementos prácticos sobre la lectura y la selección del libro adaptado a sus necesidades y se les ayudaba a elegirlo entre una amplia selección. El segundo aspecto, consistía en invitar a cada familia a poner en práctica lo transmitido en un espacio cómodo y acogedor, esto con el fin de propiciar un momento de lectura en familia. En esta etapa, los mediadores intervenían discretamente para ayudar a los padres, si era necesario, en la lectura en voz alta. Los talleres terminaban con una actividad de grupo: compartir los favoritos, sortear regalos de libros, leer al unísono un texto proyectado en una pantalla, etc.

A pesar de los retos inherentes al desarrollo de nuevos públicos para las bibliotecas y de las dificultades específicas de reclutar participantes en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica

y/o cultural, pudimos acoger a 80 participantes durante la fase de movilización de conocimientos, entre ellos, 53 niños de edades comprendidas entre los 2 y los 12 años. Los participantes procedían de los cinco continentes, la mayoría de América del Sur, África, Oriente Medio y Asia. La mayoría de los padres tenían cualificaciones profesionales o universitarias de sus países de origen, lo que coincidía con el perfil sociodemográfico de los inmigrantes en Quebec.

El proyecto tuvo muy buena acogida y la mayoría de las familias participaron voluntariamente en más de un taller. Durante estos talleres, los distintos animadores pudieron asesorar a los padres (o abuelos) sobre la elección de libros infantiles adecuados a sus intereses y a su nivel de francés, para, luego, compartir con ellos estrategias para la realización de la lectura en voz alta. Se abogó por un enfoque individualizado para ajustar las intervenciones a las características de cada familia identificadas durante el debate guiado. Después de los talleres, los padres manifestaron sentirse más seguros a la hora de leer a sus hijos en francés. Además, tuvieron la oportunidad de descubrir la literatura infantil y se fueron a casa con libros. Muchos afirmaron que los talleres los habían animado a tomar prestados libros de las bibliotecas de forma regular y autónoma. Las familias participantes expresaron su deseo de continuar las actividades al año siguiente.

2.2. Transmisión de conocimientos a los colaboradores del proyecto

Año bisagra, 2018-2019, vio evolucionar el proyecto inicial hacia un enfoque de innovación social que pretendía, no solamente ofrecer talleres de lectura a las familias alófonas, sino también formalizar los conocimientos movilizados y la intervención experimentada con miras a transmitirlos a los colaboradores de dos entornos de

7 · Para la descripción precisa de los criterios de selección, ver el sitio: <https://lireensemble.org/fr/formateurs/volet-livres>

"aprendizaje": a la red de bibliotecas públicas de la ciudad de Quebec (parte del Institut Canadien de Québec) y al centro de educación para adultos Louis-Jolliet. Así pues, la concertación y la elaboración conjunta de herramientas de formación, con un amplio abanico de actores educativos y mediadores culturales, se convirtieron en el eje central del proyecto, que obtuvo una segunda subvención de 15.000 dólares canadienses (unos 10.000 euros) del Fondo de Apoyo a la Innovación Social. El objetivo general era transferir conocimientos y habilidades y codesarrollar recursos basados en la innovación ensayada en la primera fase del proyecto.

La concertación con los colaboradores se llevó a cabo, principalmente de manera formal, a través de una serie de reuniones destinadas, en primer lugar, a recoger sus necesidades, comprender sus limitaciones institucionales, apoyar su implicación y contratar personal interno (formadores y facilitadores). En segundo lugar, a identificar juntos las características imponderables de la innovación y aquellas susceptibles de ser transformadas en función del entorno, así que a explicitar este compromiso mediante la firma de una carta de acuerdo tripartita. Al respecto, es importante mencionar que,

en función del entorno, los aspectos del proyecto que se percibieron como innovadores no fueron los mismos: para las bibliotecas, trabajar con un público adulto y además alófono fue objeto de temores que se expresó repetidamente, mientras que para los profesores de francfonización, la apropiación de la literatura infantil era lo que estaba en juego.

En tercer lugar, el proceso de transmisión se basó en la clarificación de conocimientos y experiencias y en la creación de herramientas adaptadas y pertinentes para la comunidad de cada entorno. Se dedicó un gran esfuerzo en la creación de contenidos, denominados "herramientas de transmisión", las cuales incluyeron: un cuestionario para las conversaciones en grupo con los padres y una guía para su aplicación, un resumen de las necesidades expresadas por las familias y las soluciones encontradas, una guía de formación para la realización de los talleres y una página web de presentación del proyecto y los recursos. Por último, el propio proceso de transmisión fue objeto de un modelo que incorporó tanto conocimientos científicos sobre la innovación social, como conocimientos sobre el cambio de prácticas en la educación. El modelo Lire ensemble se esquematizó del siguiente modo:

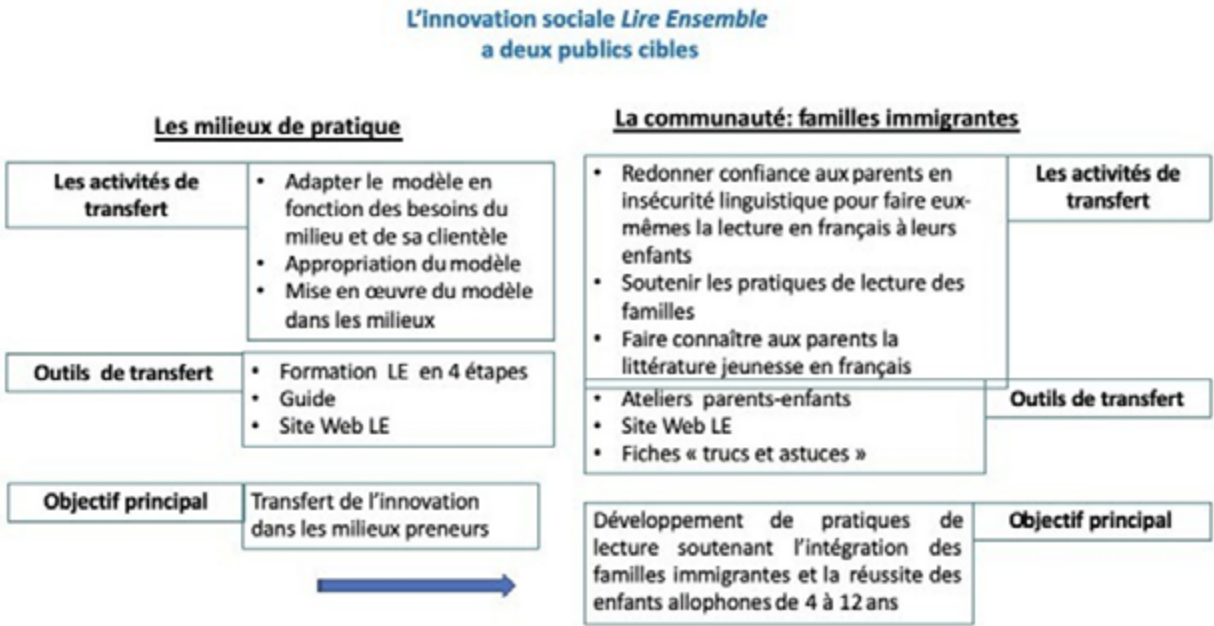


Figura 1 · Modélisation de l'innovation sociale Lire ensemble

Esta etapa del proyecto fue una de las más largas y difíciles desde mi punto de vista como investigadora, en primer lugar, porque no era consciente de la magnitud del conocimiento que había que clarificar y formalizar para poder transmitirlo. Durante la primera etapa de movilización de conocimientos, el número de personas implicadas era menor, compartíamos una cultura universitaria y los conocimientos y experiencias se habían transmitido por impregnación, en formas de ser y formas de actuar, en un marco bastante informal y fluido. Para poner en marcha la segunda etapa, primero tuvimos que identificar un corpus de conocimientos que había que explicitar y luego, determinar qué conocimientos estaban destinados a las familias y cuáles debían co-construirse con los colaboradores del proyecto, intentando comprender las resistencias atribuibles a sus respectivos modos de funcionamiento. Por ejemplo, dado que la red de bibliotecas públicas de Quebec tiene una estructura organizativa muy jerárquica, en la que las funciones están muy delimitadas, no fue posible pedir a los "formadores" que trabajaran con las familias directamente durante los talleres, lo que conllevó a que esta función recayera en los "facilitadores" (porque se les asignaba las intervenciones con el público). En consecuencia, creamos un diseño de formación específico para este entorno, de manera que, las personas identificadas como "formadores", pudieran transmitir la innovación a un mayor número de facilitadores en los momentos y formas dictados por su respectiva situación laboral, sin que

ello implicara necesariamente la posibilidad de asumir varios roles.

En cuanto al segundo colaborador, el centro de educación para adultos Louis-Jolliet, es un centro que acoge a más de 700 alumnos en aprendizaje del francés de más de 60 nacionalidades, algunos de estos sin saber leer ni escribir en su propia lengua materna, también acoge a adultos quebequeses que no han completado su escolarización obligatoria y desean completar la secundaria. Situado en un barrio obrero y multicultural, el Centro Louis-Jolliet ofrece formación obligatoria en francés como lengua extranjera a inmigrantes alófonos (cuya primera lengua no es ni el francés ni el inglés, las dos lenguas oficiales del país). La dirección del Centro quería desarrollar una estructura de apoyo psicosocial para responder a las múltiples necesidades de sus distintos grupos destinatarios e integrar *Lire Ensemble* en las actividades destinadas a reforzar los vínculos entre las familias y las escuelas. Nos reunimos con todos los profesores de francés como lengua extranjera (todas mujeres) para presentarles el proyecto. Estas profesoras estaban contratadas y tenían un estatus precario, lo que implicaba una alta rotación. Su formación inicial variaba mucho en función de su origen, pero ninguna de ellas había recibido formación literaria después de los cursos de francés de secundaria. Cuatro de ellas mostraron interés y se les concedió tiempo libre para asistir a los talleres que organizábamos en la biblioteca de la universidad.



Fotografía 2 · Fotografía de Camilche Cárdenas©

A grandes rasgos, el programa de formación se dividió en cuatro fases, cada una de ellas precedida y seguida de una reunión de consulta en las instalaciones de cada uno de nuestros colaboradores. La primera fase se centró en la observación de los talleres dirigidos por el equipo de *Lire Ensemble* de la Universidad Laval. Las observaciones realizadas por los colaboradores permitieron planificar las adaptaciones a los distintos entornos y a iniciar el proceso de co-construcción de una formación adaptada a sus necesidades. Las etapas 2 y 3 estaban integradas e incluían momentos de desarrollo conjunto de conocimientos (sobre la lectura, la literatura, las prácticas documentadas de las familias, por ejemplo), alternados con la realización de talleres en los entornos. Esta experimentación inicial con los talleres adoptó la forma de práctica guiada, lo que significó que estuvimos presentes con los colaboradores para poner en práctica los talleres en su entorno institucional. En el primer ciclo de talleres formamos parejas (un profesional de *Lire Ensemble* y un profesional proveniente del entorno colaborador). En el segundo ciclo, los miembros del equipo de *Lire Ensemble* pasaron a un segundo plano y adoptaron una postura de observación participativa. Por último, los profesionales del entorno aplicaron la innovación de forma autónoma, con nuestro apoyo puntual si era necesario.

A finales de 2019 comenzó la observación de los talleres y el desarrollo conjunto de conocimientos. Se estableció una progresión para cada ciclo de tres talleres, lo que permitió acoger a nuevos participantes (ya que se trataba de un público volátil) y a apoyar a las familias que desearon volver regularmente para profundizar sus prácticas de lectura. El taller 1 fue una introducción a la lectura en voz alta y una oportunidad para descubrir una selección de unos sesenta libros. El taller 2 se centró en la elección de libros, en las motivaciones y estrategias para hacer elecciones personalizadas. El taller 3 se centró en el descubrimiento de la

poesía y ofreció a los padres la oportunidad de practicar la lectura de poemas en parejas. Los talleres siguieron siendo las acciones que más movilizaron a todos los miembros del equipo: el propiciar encuentros felices entre un libro y una familia dio pleno sentido a su implicación.

En los centros asociados se movilizó a la dirección, se identificaron las personas implicadas activamente en el proyecto, se propusieron soluciones a las dificultades logísticas (acceso a libros y espacios) y el compromiso financiero y humano fue mayor de lo previsto. Sin embargo, la transferencia resultó más compleja y lenta de llevar a cabo porque necesitamos incorporar un hito adicional a nuestro modelo: la formación de formadores que transmitirían el proyecto a los facilitadores. Además, los futuros facilitadores de las comunidades receptoras expresaron una serie de temores sobre el trabajo con adultos: los facilitadores de la red de bibliotecas se sentían inquietos por la dimensión intercultural e intergeneracional del proyecto y se mostraban inseguros, incluso reacios, a la idea de interactuar con los participantes, ya que estaban acostumbrados a realizar ellos mismos la lectura, asumiendo el papel de cuentacuentos ante un público silencioso. Además, como los animadores no disponían de tiempo libre para observar los talleres, su comprensión del proyecto seguía siendo abstracta. Los profesores de francofonización pensaron inicialmente que sus alumnos serían incapaces de entender los álbumes, pero cambiaron de opinión tras observar los talleres. Sin embargo, expresaron una mayor necesidad de formación en lectura y literatura infantil. Dijeron que ellos mismos no sabían responder a preguntas como: ¿por qué leer? ¿cómo elegir un libro infantil?

A finales de 2019, pudimos ver lo lejos que habíamos llegado y medir los esfuerzos que aún quedaban por hacer para completar la transmisión, es decir, para garantizar que los entornos aplicaran los talleres de forma independiente.

Evidentemente, habíamos subestimado los numerosos obstáculos que había que tener en cuenta en un proceso de codesarrollo de la formación, así como el tiempo necesario para crear una dinámica interinstitucional. También se quería dar más valor al trabajo de los miembros del equipo y garantizar su implicación a largo plazo. Por eso solicitamos una subvención del Ministerio francés de Economía e Innovación (MEI), por un valor de 150.000 CAD (unos 100.000 euros).

2.3. Transmisión de conocimientos y apropiación por las comunidades locales (2020-2022)

Los acuerdos con el MEI se firmaron apenas unos días antes de que la pandemia COVID19 impusiera el bloqueo. En las universidades, nos vimos obligados a trabajar a distancia entre el 13 de marzo de 2020 y el 6 de septiembre de 2021. La vuelta a la normalidad se produjo solamente el 17 de enero de 2022. Cuando el proyecto entró en su tercera y última fase, tuvimos que adaptarnos a esa crisis sistémica. Al suspenderse las actividades presenciales, decidimos juntamente con los colaboradores, no trasladar los talleres a Internet. Consideramos que la modalidad "a distancia" no favorecía la interacción interpersonal, que era inadecuada para la naturaleza altamente sensible del contacto con las obras y que suponía un obstáculo adicional para reclutar a las familias. Centramos nuestros esfuerzos en mantener a los colaboradores implicados en el proyecto: el curso de formación se rediseñó por completo para que pudiera impartirse a distancia. En este contexto, no hubo un verdadero desarrollo conjunto de conocimientos, ya que los colaboradores hicieron pocos cambios o aportaron poca información adicional. Sin embar-

go, algunos contenidos sí se desarrollaron conjuntamente, como los criterios de selección de álbumes. Adoptamos un enfoque estético, evaluando la calidad del contenido ficcional, la complejidad y los matices del tema y la calidad de las ilustraciones. Los profesores de francés habían hecho una serie de observaciones sobre el nivel de dificultad lingüística, en relación con las capacidades de los participantes, lo que nos permitió trabajar en conjunto para desarrollar criterios que tuvieran en cuenta las cualidades estéticas de los libros, la edad de los niños y el nivel de francés de los padres. Todos los recursos producidos se cotejaron, se reescribieron y se integraron al sitio web: *lireensemble.org*, el cual se convirtió en una herramienta central de transmisión.

Las prácticas guiadas se introdujeron hasta la primavera de 2021 en el Centro Louis-Jolliet y en el otoño de 2021 en la red de bibliotecas públicas. Seguimos apoyando a los formadores, encargados de transmitir los talleres a sus colegas. La sinergia entre los conocimientos adquiridos por los formadores y la experimentación realizada en parejas, finalmente se materializó. Se superaron las dudas y las resistencias expresadas y los animadores valoraron muy positivamente esta etapa de transferencia, mucho más arraigada en la práctica. Gracias a la perseverancia de todos, nuestros colaboradores pudieron apropiarse de la innovación y aplicarla de forma autónoma con sus respectivos públicos en 2022. El hecho de contar con formadores formados, que yo había percibido como un retraso adicional y un hito que complicaba el proceso de transmisión, permitió sin duda perpetuar la apropiación de *Lire Ensemble*, ya que estos formadores comprendieron realmente los retos del proyecto en su conjunto y estuvieron en condiciones de transmitirlo a otros.

3. Algunas repercusiones del proyecto

El proceso de transmisión está documentado, al igual que los conocimientos movilizados y enriquecidos a lo largo de cinco años. Una investigación participativa sobre la aplicación de *Lire Ensemble* en un nuevo contexto permitiría poner en marcha un enfoque riguroso de recogida y análisis de datos y superar la principal limitación de este proyecto, a saber, la falta de resultados científicos sobre la contribución real de los talleres a las prácticas de alfabetización familiar de los inmigrantes. A pesar de esta carencia, inherente al hecho de que el proyecto no pretendía producir tales resultados, el impacto del proyecto me parece sustancial.

En total, se documentaron y analizaron 36 talleres (6 durante la fase piloto, 12 para la fase de observación y 18 en los entornos de nuestros colaboradores). Cada taller brindó la oportunidad de recoger testimonios⁸ que enriquecieron nuestra comprensión de los problemas de alfabetización familiar en situaciones de migración. Los observadores grabaron en video algunos testimonios de las familias y tomaron notas de todos. Optamos por no grabar los debates en audio o en vídeo para crear un espacio seguro en el momento de hablar. El resumen de las necesidades expresadas por las familias participantes fue fruto de este trabajo y reflejó únicamente los intercambios que tuvieron lugar con ellas; por consiguiente, las conclusiones no pueden generalizarse. No obstante, observamos a lo largo de los años, que las respuestas se repetían y que surgían muy pocas preocupaciones nuevas, lo que significaba que, sin duda, habíamos obtenido una imagen bastante completa de las preocupaciones de las personas entrevistadas.

3.1. Prácticas de lectura de las familias participantes

La mayoría de los padres que participaron en los talleres ya habían leído relatos a sus hijos

en casa. Estas prácticas podían estar relacionadas con el nivel de educación de los padres. Casi todos tenían una formación post-secundaria (un diploma técnico, profesional o académico) porque era un requisito para los servicios de inmigración en Canadá. Sin embargo, muchos padres afirmaban que habían dejado de leer cuando llegaron a su nuevo país. Algunas familias, menos numerosas, mantenían una rutina: leer a la hora de dormir en la habitación del niño, a menudo el fin de semana. Otros preferían inventar historias oralmente basándose en las imágenes de los libros. Cuando los padres afirmaban que leían libros a sus hijos, casi siempre eran multilingües: leían más en su primera lengua y un poco en francés. La preferencia dada a la primera lengua en las prácticas familiares de alfabetización estaba basada en dos fuentes de motivación muy poderosas: por una parte, los padres se sentían más competentes, más capaces de leer en su lengua que en francés y por otra, temían que sus hijos perdieran su primera lengua. Como eran pocos los libros traducidos a una lengua extranjera, muchos practicaban la traducción simultánea: a partir de libros escritos en francés, los traducían oralmente a la primera lengua. Otros se inspiraban en los dibujos de los libros en francés y fantaseaban o incluso inventan una historia completamente distinta en su primera lengua. Los padres también hablaban de prácticas que implicaban a varios niños: por ejemplo, leer a un niño era más difícil cuando los demás estaban jugando en la misma habitación y no prestaban mucha atención. En algunos casos, el mayor podía leer al pequeño.

La motivación de los padres para leer en casa fue triple, lo que también se pudo relacionar con el perfil sociológico de las familias (su nivel de educación en sus países de origen). Primero, la gran mayoría de las familias consideró la lectura en casa como un factor de éxito académico, o incluso, como una tarea escolar. Aunque se aceptó que la lectura favorecía el

aprendizaje en todas las asignaturas y la socialización en la escuela, las prácticas familiares de alfabetización implicaban cuestiones distintas y complementarias. Algunos padres tenían una concepción de la lectura heredada de su propia trayectoria escolar, en el sentido de que planificaban los momentos de lectura en la agenda familiar, hacían que estos momentos de lectura fueran obligatorios e interrogaban a sus hijos sobre su comprensión de los textos. Estos padres, muy preocupados por el éxito y la integración de sus hijos, asumían, a veces, un papel pedagógico para el que no estaban formados, en detrimento de los aspectos socioemocionales de la lectura familiar.

Un segundo orden de motivaciones hizo referencia a la transmisión cultural, más concretamente a la transmisión de valores, historias y formas de expresión cultural propias de determinadas comunidades. Algunos padres eran conscientes de que la literatura infantil podía servir para transmitir y reconfigurar la comprensión del mundo, los contenidos éticos y las formas de relacionarse, aún más después del experimento. A algunos les interesaba, sobre todo, descubrir la cultura y la lengua de Quebec, mientras que muchos otros, querían transmitir sus valores, recuerdos y culturas. Estas preocupaciones se reflejaron en la elección de las obras.

Por último, la búsqueda del placer, el deseo de desarrollar en sus hijos el gusto por la lectura fue una tercera motivación expresada, más a menudo por padres que disfrutaban, ellos mismos, de la lectura en su primera lengua. Para algunas familias, la lectura era una oportunidad de relajarse, divertirse y expresar en su lengua materna emociones que no podían expresar en francés. Leyeran o no a sus hijos de forma regular u ocasional, todos los padres participantes valoraron la lectura y estuvieron deseosos de recibir apoyo en sus prácticas familiares de alfabetización.

3.2. Acceso a libros y selección de literatura infantil

La familiaridad con la literatura infantil y juvenil varió mucho de una familia a otra. Mientras que algunas familias poseían un pequeño número de libros y sabían dónde pedirlos prestados, la mayoría decía no estar familiarizada con la literatura infantil y juvenil. ¿Sería necesario señalar que el crecimiento exponencial de la publicación de literatura infantil y juvenil ha sido bastante reciente y se ha limitado principalmente a los países occidentales más ricos? Del mismo modo, la práctica del préstamo de libros en las bibliotecas distó mucho de ser universal. El acceso a los libros fue un reto para muchas familias, que necesitaron apoyo en ese sentido. Aunque algunas familias visitaron bibliotecas y librerías, el acceso a los libros se realizó principalmente a través de las escuelas, aunque solían ser libros de texto más que obras literarias. Las recomendaciones de los profesores no siempre se tradujeron en una circulación real de libros. En resumen, la mayoría de los padres entrevistados afirmaron no estar familiarizados con la literatura infantil, pero que les gustaría descubrir álbumes de Quebec en particular.

A la pregunta "¿Qué libros le gustaría descubrir?", las respuestas que pudimos recoger mostraron un doble movimiento de apropiación de la lengua y la cultura del país de acogida y de transmisión de historias en la lengua o lenguas maternas. Por ejemplo, a varios padres les hubiera gustado descubrir libros sobre "realidades locales" para aprender "palabras o expresiones locales", según sus propias palabras. A muchos participantes también hubieran querido tener acceso a libros bilingües o a versiones traducidas al francés de cuentos que ya conocían. De forma más puntual, algunas madres expresaron su deseo de disponer de libros de poesía o de canciones infantiles en francés, que les parecieran más fáciles de entender y más propicios para transmitir sus emociones de viva voz⁹.

8 · Algunos ejemplos de testimonios de los padres están en línea: <https://lireensemble.org/fr/parents/temoignages-parents>

9 · Las respuestas de los participantes influyeron en la constitución del corpus, cuando era posible, es el caso de la poesía, por ejemplo. Desafortunadamente, aunque que reconocemos los aportes de los álbumes bilingües, no teníamos acceso a este tipo de corpus.

Por otro lado, en el marco de las prácticas privadas, elegir los libros planteó muchas cuestiones. Cuando se trató de elegir libros para leer en familia, casi siempre lo hacía el niño solo, según los testimonios de los participantes. Los padres afirmaron no participar en la elección ni seguir las recomendaciones de los profesores. En consecuencia, los libros elegidos por los niños a veces eran poco adaptados al nivel lingüístico y a los intereses de los padres, lo que no fue un factor que favoreciera la adopción de prácticas de alfabetización en familia. Estos criterios no fueron tenidos en cuenta por los padres, que se centraron, en cambio, en los temas y géneros favoritos de sus hijos. Algunos padres lamentaron que sus hijos, a menudo varones, sólo se interesaran por un tema, como los robots o por un género que valoran menos, como los cómics. Por eso se preguntaron ¿cómo podrían desarrollar la curiosidad de sus hijos por una gama más amplia de libros?

Los talleres estuvieron explícitamente concebidos para ayudar a las familias a elegir con conocimiento de causa entre una selección previa. Desde el punto de vista de los formadores y animadores, los diversos criterios que había que tener en cuenta dificultaban la elaboración de una selección: el interés literario y estético de los libros, los temas y asuntos tratados, el nivel de dificultad lingüística y la edad de los niños. Enumeramos casi 300 libros a los que se les aplicaron estos diferentes criterios y los clasificamos en una base de datos. El primer año nos centramos en 40 libros de ficción sobre migración, integración y diversidad cultural. Los padres nos dijeron que no preferían estas historias. Esta opinión fue discutida durante los talleres por parte de los formadores y animadores. Los padres pudieron expresar su malestar por la representación de los temas relacionados con la inmigración y la integración, especialmente si esta representación se consideraba negativa. Algunos padres, al parecer, preferían evitar este delicado tema con sus hijos, aunque no lo explicitaron, mientras que otros, afirma-

ron que querían ofrecerles modelos positivos e historias simbólicas de éxito. En todos los casos, se rechazaron las representaciones de acontecimientos o situaciones violentas, estuvieran o no relacionadas con la inmigración.

Cuando los padres intervinieron en la elección de los libros, como observamos con las familias que participaron en varios talleres, a menudo se trató de evitar temas o asuntos que pudieran herir su sensibilidad o la de sus hijos. En cuanto a otros temas y filiaciones genéricas, existió una gran diversidad debido a las inclinaciones y aversiones personales y culturales. Como en toda mediación intercultural, a menudo se cuestionó lo obvio. Por ejemplo, en las escuelas y bibliotecas de Quebec fue frecuente proponer obras basadas en ciclos estacionales y fiestas de origen pagano o religioso (Halloween, Navidad). Fue importante hacernos conscientes de la posible falta de connivencia cultural de las familias inmigrantes con estas elecciones. Por ejemplo, Halloween transmitía un imaginario fantástico, incluso terrorífico, que se utilizaba en numerosos cuentos infantiles, incluidos los de tono humorístico. Sin embargo, algunos padres nos dijeron que se sentían incómodos o, incluso, rechazaron los cuentos de fantasmas, brujas y monstruos porque sus sistemas de creencias y su imaginación no incluían la dimensión lúdica de estas historias.

Considerábamos que se necesitaban unos sesenta libros para un taller con unas diez familias, a fin de ofrecer una selección suficiente, pero no confusa. En esta fase del proceso de selección de libros, fue vital proporcionar a las familias un apoyo individual para que pusieran en práctica los consejos que se les daban: manipular los libros, utilizar el paratexto, leer fragmentos teniendo en cuenta sus propias habilidades y capacidades y no sólo las del niño, quien tendía a elegir basándose en el atractivo de la imagen de la portada. Descubrir la literatura infantil fue una fuente de asombro para la mayoría de las familias, que se iban con una pila de libros prestados después de cada taller.

Sin embargo, a lo largo de los años de investigación, nuestro equipo identificó repetidamente una serie de dificultades y obstáculos. Los padres que participaron en los talleres se mostraron muy comunicativos sobre las dificultades que encontraron y los temores y preocupaciones que tenían. Aceptaron de buen grado y con confianza el espacio ofrecido para compartir y dialogar. En varias ocasiones, se animaron y aconsejaron mu-

tuamente, contribuyendo a crear un ambiente de cordialidad y apoyo mutuo. A continuación, presentaremos las dificultades expresadas según se referían a limitaciones contextuales más amplias, a dificultades sentidas en relación con el dominio de la lengua, a temores o desafíos relativos a la relación afectiva entre padres, hijos y lectura y, por último, a la preocupación por la transmisión simbólica del patrimonio cultural.



Fotografía 3 • Fotografía de Camilche Cárdenas©

3.3. Obstáculos y retos contextuales

El principal obstáculo para la lectura regular en casa fue la falta de tiempo y el cansancio. Los inmigrantes pueden necesitar años de intenso esfuerzo para encontrar y crear las condiciones de una vida digna, en la que puedan satisfacerse las necesidades vitales y existenciales de los miembros de la familia. Las limitaciones de la integración socioeconómica pesan mucho sobre la capacidad de las personas para liberar tiempo y espacio (real, pero también mental y simbólico) para dedicarse a prácticas de lectura, que sin embargo son una de las formas

esenciales de reconfigurar su experiencia vivida. Sobra decir que un proyecto como *Lire Ensemble*, al igual que la mayoría de los proyectos de transformación a través de la práctica artística o cultural, no puede resolver todos estos retos contextuales. Una segunda preocupación expresada por los padres, relacionada con el contexto sociocultural general, hizo referencia a la competencia entre la lectura y las prácticas digitales. La atracción de los niños por las pantallas, galvanizada por la rápida difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación en la sociedad, puede constituir un desafío motivacional. La motivación para leer obras impresas disminuye si esta práctica entra en competencia con los videojuegos, por ejemplo.

3.4. Inseguridad lingüística

Otra serie de posibles dificultades o temores expresados con mucha frecuencia por los padres inmigrantes se refiere a su relación con la lengua que están aprendiendo, en nuestro caso el francés. La mayoría de los participantes expresaron formas de inseguridad lingüística. Esta inseguridad puede referirse a todos los aspectos de la lengua, desde los más superficiales (pronunciación u ortografía) hasta los más estructurales (la forma en que fluyen las ideas). En el caso de los participantes de *Lire Ensemble*, se trataba principalmente de elementos de prosodia y de conocimientos léxicos. La prosodia abarca, entre otras cosas, la pronunciación de los sonidos, la acentuación de las palabras y la entonación de las frases que, en conjunto, contribuyen a la percepción de acentos que se desvían de la norma. Las normas lingüísticas figuran entre las más arraigadas históricamente en las comunidades y entre las más fuertemente interiorizadas por los individuos. La forma en que las personas se expresan está constantemente sujeta a la evaluación social. Los acentos extranjeros (como los regionales) se perciben muy a menudo como marcadores de jerarquía social. En consecuencia, las personas que no pronuncian la lengua según las normas dominantes de la comunidad en la que viven suelen sentirse marginadas, denigradas y objeto de burlas. Esto explica en parte por qué las principales manifestaciones de inseguridad lingüística entre los padres inmigrantes se centraron en el miedo a "no hablar correctamente", en la vergüenza de tener acento. El conocimiento, o más bien el desconocimiento del significado de las palabras era otra preocupación compartida, y se relacionaba con el miedo a no entender el texto que le leían a su hijo. Científicamente, este temor sólo tiene un fundamento parcial, ya que la comprensión de un texto va mucho más allá del conocimiento del significado de cada una de las palabras que lo componen. No obstante, conocer el significado de las palabras

fue un reto percibido como inhibidor por los padres entrevistados y, a veces, incluso por los propios niños, como en el caso de un padre que se angustiaba ante la negativa categórica de su hijo a seguir leyendo cuando se encontraba con una palabra desconocida.

En el caso de la lectura en voz alta, el miedo a transmitir a los hijos un error de pronunciación o a no conocer el significado de todas las palabras puede bloquear las prácticas de lectura en familia o llevar a los padres a estrategias de evitación extremadamente costosas en términos cognitivos, como la traducción simultánea a la primera lengua. *Lire Ensemble* brindó la oportunidad de experimentar prácticas de lectura compartida en voz alta, así como momentos de intercambio entre adultos destinados a restaurar la confianza de los participantes, mejorar su acento y cambiar ciertas percepciones de la comprensión lectora, permitiendo a los padres descubrir por sí mismos cómo superar su inseguridad lingüística.

3.5. Reinventar los roles familiares

Para nuestro equipo, fue importante considerar que la alfabetización familiar plantea problemas específicos, que están relacionados con las dificultades afectivas y cognitivas del dominio de la lengua, pero que van más allá debido a los papeles asumidos por los lectores en el seno de la familia. Algunos padres hablaban de las tensiones provocadas por el hecho de que sus hijos pudieran ser hablantes de francés más experimentados que ellos. Los niños se daban cuenta de los errores de pronunciación de sus padres e incluso se negaban a que éstos les leyeran alegando que "se les da mal el francés". Las familias experimentaban así, una inversión de los papeles tradicionalmente asignados en la transmisión de la lengua: el padre pasó de ser un transmisor cultural para convertirse en un aprendiz de la

lengua. Estas situaciones estuvieron acompañadas de un cuestionamiento de la autoridad de los padres, que podía ser muy desestabilizador, sobre todo si el niño se encontraba en el papel de traductor entre sus padres y otros actores sociales (en la escuela, por ejemplo). Muchos padres nos dijeron muy claramente que sus hijos no querían que les leyeran cuentos en francés y que incluso se negaban a escucharlos cuando leían en francés, llegando a decirles "tu lis mal" ("lees mal"), "tu es mauvais en français" ("eres malo en francés").

Si nos remitimos al análisis transaccional de la psicología (Nicolaiévna Gritsay et Kaschlach, 2022), esta situación equivale a que el padre pierda su rol de "padre" con respecto al niño. Gracias a la experiencia de una psicopedagoga especializada en enfoques interculturales, pudimos ofrecerles una perspectiva diferente de esta situación explicándoles que, a pesar de la realidad del desfase en su dominio del francés, que no podíamos hacer nada por cambiar, ellos, como padres, eran capaces de asumir su papel de padres en esos momentos de lectura. Propusimos un truco a los padres: ¿por qué no pedir a sus hijos que les corrigieran cuando su pronunciación no se ajustara en absoluto al francés estándar y, por tanto, no les permitía entender la palabra leída? Esta estrategia de intercambio, basada en una gran transparencia por parte de los padres, permitió al niño sentirse importante. Se produjo, pues, una inversión de papeles, pero esta inversión fue constructiva porque fue nombrada por el progenitor. La vergüenza disipada permitió a niños y padres compartir un momento de lectura que pudo convertirse en un momento agradable y divertido, un verdadero momento de intercambio familiar, porque nombrar las cosas ayudó a tranquilizar tanto a los padres como a sus hijos en esta situación particular de lectura¹⁰. Después de los talleres, muchos padres nos dijeron que se sentían tranquilos porque habían recibido consejos

y herramientas prácticas que les ayudaban a comprometerse en su papel de padres con sus hijos que leen en francés.

3.6. Transmisión cultural multilingüe y creativa

Otra preocupación expresada por los padres fue la necesidad de mantener viva su cultura nativa a través de la lectura en voz alta. Aunque deseaban transmitir su afición a la lectura, al leer en francés temían no aprovechar al máximo su patrimonio familiar y cultural, o incluso, aumentar la ruptura de la transmisión cultural resultante de la emigración. Se vieron así atrapados en un haz de mandatos que podían parecerles contradictorios. Esta fue una de las razones, combinada con otras de carácter lingüístico, por las que muchos de ellos se embarcaron en la traducción simultánea a su primera lengua, de libros escritos en francés. Pero esta actividad tuvo un coste cognitivo muy elevado que provocó un cansancio suplementario. Este fue el primer obstáculo señalado por los padres. Por esta razón, no fomentamos la traducción simultánea sistemática cuando se lee en voz alta.

Exploramos otras formas de fomentar prácticas multilingües y creativas de alfabetización familiar. En el diálogo con las familias, hicimos hincapié en la intención de fomentar el placer de la lectura más que el aprendizaje incidental de idiomas. Esta orientación fue fundamental para que los adultos pudieran asumir su papel de facilitadores culturales y padres, evitando al mismo tiempo adoptar una postura de control hacia la lectura. Fuertemente influidos por sus propias experiencias de lectura en la escuela, y deseosos de fomentar el éxito de sus hijos, algunos padres obligaban a sus hijos a leer durante periodos dedicados a ello y les hacían preguntas después de haber leído. Esto llevaba a descuidar las dimensiones emocional e inter-

10 · En un vídeo del sitio web Lireensemble.org, una abuela venezolana relata con entusiasmo esta inversión de papeles.

personal que podían alimentar la experiencia de la lectura y la transmisión de una memoria literaria.

Me gustaría concluir con el relato de un padre de origen marroquí que expresó su consternación por la falta de interés de su hijo por la lectura en francés durante un taller inicial. La conversación reveló que el niño era receptivo a escuchar relatos orales sobre sus orígenes familiares, pero se negaba a leer en francés. El concienzudo padre fijaba en la nevera un horario semanal con horas obligatorias de lectura en francés. El niño no participaba en la elección de los libros y tenía que responder a las preguntas de su padre, que se aseguraba de que había hecho los deberes. Durante el ritual de acostarse, el padre contaba un recuerdo o una anécdota familiar, esta vez en árabe. Invitamos al padre a reflexionar sobre cómo hacer más agradable y atractiva la lectura en francés integrándola en un ritual compartido, como la hora de acostarse. En el siguiente taller, el padre comentó con entusiasmo los cambios en sus prácticas lectoras: había empezado a leer él mismo a su hijo libros seleccionados en francés, y su hijo disfrutaba de estos momentos especiales. Por otro lado, le preocupaba el declive del árabe y pidió consejo sobre cómo encontrar libros en esa lengua. Por desgracia, no teníamos libros en árabe para prestarle. El taller se dedicó a la poesía, a petición de las familias participan-

tes, que consideraban que era más adecuada para transmitir emociones y que no era necesario entenderlo todo. La musicalidad y la extrañeza inherentes a la forma poética ayudarían a superar ciertas inseguridades lingüísticas. Cuando preguntamos a los padres si leían poesía, o si conocían algún poema, el padre marroquí dijo que nunca leía poesía. En el taller siguiente, a modo de inciso, me contó que había empezado a recordar poemas en árabe que aprendió de niño y que creía haber olvidado por completo. Confesó sentirse turbado por estos recuerdos y redescubrir la belleza que puede esconder esta lengua. Se lanzó a la búsqueda de estos poemas y a la búsqueda de otros nuevos en Internet. Después de esto, todas las noches leía dos poemas a su hijo, uno en francés y otro en árabe.

Los testimonios de los padres participantes hablaron por sí solos: las personas ganaron confianza, tomaron conciencia de su capacidad para leer en francés, pero también de las razones que les motivaron a leer literatura a sus hijos. Algunos recordaron cuentos o poemas leídos durante su propia infancia y los compartieron espontáneamente con los demás participantes en su lengua materna. Este deseo y placer de dar (de uno mismo, de su voz, de su historia) demostró que el objetivo de *Lire Ensemble* fue transmitir una experiencia subjetiva de la lengua y no sólo dominar un idioma.

Conclusión

El proyecto de innovación social *Lire Ensemble* movilizó diversos agentes académicos, culturales y comunitarios que trabajaron juntos para tejer vínculos entre los libros y la vida, tender puentes entre comunidades lingüísticas y culturales y dar un nuevo significado al intercambio intergeneracional e intercultural. El enfoque se basó en la transferencia de conocimientos y prácticas a los colaboradores públicos a través de talleres. Estos talleres permitieron a los padres alófonos descubrir la literatura infantil y, sobre todo, a adoptar prácticas de lectura subjetivas, sensibles y creativas, susceptibles de reparar las rupturas de transmisión provocadas por las migraciones. *Lire Ensemble* se diferenció de los programas de alfabetización familiar, mejor implantados y documentados hasta la fecha en Norteamérica, en que no se dirigía a padres con bajo nivel de estudios, y su objetivo principal no fue el de apoyar el éxito académico de los niños. El proyecto se basó más en el deseo de transformar la experiencia migratoria a través de la práctica cultural de la lectura y el medio artístico de la literatura infantil. La dimensión literaria del proyecto, combinada con el hecho de que trabajaba con emigrantes de varias generaciones (niños, padres y abuelos), fue lo que lo hizo original y nos permitió comprender mejor, no solamente cómo fomentar las prácticas de lectura literaria en el hogar, sino también cómo la lectura apoya la resemantización de las experiencias migratorias de las familias y repara las rupturas en la transmisión cultural intrafamiliar y comunitaria.

Varios de los padres que participaron describieron cómo compartir momentos de lectura, sueño, invención y risa en torno a un álbum literario en francés, les había permitido recordar su propio pasado como lectores o, a veces, canciones

infantiles, ritornelos, cuentos o leyendas familiares en sus propias lenguas. Estas experiencias de descubrimiento o reconocimiento de las capacidades poéticas, imaginarias y simbólicas del lenguaje fueron el núcleo de *Lire Ensemble*. Las personas que participaron en este proyecto, ya fueran los destinatarios o los trabajadores, vivieron una experiencia positiva, a veces llena de asombro, de encuentro con los libros. Pasaron un rato agradable, libres de la presión de ser productivos y pudieron enriquecer sus relaciones interpersonales. Se sintieron seguros de sí mismos, reconocidos por su individualidad y acogedores con la de los demás.

Esta ética del reconocimiento es, en nuestra opinión, fundamental para el éxito de las innovaciones sociales y no ha sido suficientemente documentada hasta la fecha. Se basa en la valoración de experiencias afectivas significativas, al menos a tres niveles: entre adultos, niños y libros durante los talleres, entre padres participantes durante los grupos de discusión y entre colaboradores en la transferencia de conocimientos. A este respecto, nuestro grupo ensayó y evaluó sus intervenciones según dos principios: El primero fue integrar la acción, la observación de las prácticas y la retroalimentación reflexiva de todos los implicados. Este proceso se discutió formalmente en las reuniones de consulta y se documentó sistemáticamente. En segundo lugar, se implementó gradualmente, un sistema basado en los principios de igualdad de puntos de vista y rotación de papeles: las personas se turnaron para actuar como facilitadores, observadores y redactores de resúmenes reflexivos, normalmente por parejas, lo que contribuyó a crear una cultura común solidaria y emancipadora.

Referencias:

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56(3), 469-495.
- Bacon, A., y Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(2), 181-201.
- Barbier, M-L. (2012). L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1. Le Français dans le monde. *Recherches et applications*.
- Barbier, M-L. (2019). Des albums illustrés pour la formation au Français Langue Étrangère d'adultes migrants. *Questions Vives*, (32). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4386>
- Beauregard, F., Carignan, I. y Letourneau, M-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. https://www.researchgate.net/publication/317958460_Recension_des_ecrits_scientifiques_sur_la_litteratie_familiale_et_communautaire/link/5953c115aca272a343e5f149/download?_tp=eyJ-jb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Bédard, J., y Brougère, G. (Dir.). (2010). *Jeu et apprentissage : quelles relations ?*. Éditions du CRP.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 681-706.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. y Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 190-213.
- Boudreau, M. y Grondin, J. (2012). Programme de stimulation parentale à la conscience phonologique et aux lettres de l'alphabet auprès de parents d'enfants de maternelle : résultats de la version préliminaire. *Revue pour la recherche en éducation* (2), pp. 50-67.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. y Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 41-62. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0041>.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. y Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the developmental reading-related abilities : A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Burns, S., Espinosa, L. y Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29(1), 75-100.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. y Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read : A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21
- Chow, B.W.Y, McBride-Chang, C., Cheung, H. y Chow, C.S.L. (2008). Dialogic reading and morphological training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44 (1), 223-244.
- Cline, K. D., & Edwards, C. P. (2013). The Instructional and Emotional Quality of Parent–Child Book Reading and Early Head Start Children’s Learning Outcomes. *Early Education and Development*, 24(8), 1214–1231. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.697431>
- Cyr, J., Chouinard, D. y Cervant, É. (2018). Les interventions en littératie pour une collaboration école-famille. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(44), 67-88. <https://doi.org/10.7202/029698ar>
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P. y Leclerc, D. (1999). Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at The Secondary Level. *Exceptional Children*, 65(4), 496-506.
- Dionne, A.-M. (2013). *Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes*. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf
- Enz, B. J. (2003). The ABCs of family literacy. In DeBruin-Parecki y Krol-Sinclair (Eds.), *Family literacy : From theory to practice* (p. 50-67). Newark, DL : International Reading Association.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Evans, M.D., Kelley, J., Sikora, J. y Treiman, D.J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students academic achievement : a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin.
- Laugier, S. (2006). *Éthique, littérature, vie humaine*. PUF.
- Lefrancois, P. y Armand, F. (2003). The role of phonological and syntactic awareness in second language reading : The case of Spanish-speaking learners of French. *Reading and Writing*, (16), 219-246.
- Makdissi, H., Boisclair, A. y Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire ; une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Manyak, P. (1998). « *Este libro es mi historia* » : *Mother-child interactions during storybook reading in a Mexican American household* [Archivo PDF]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418383.pdf>
- Masny, D. (2008). *Main dans la main : la littératie familiale en milieu minoritaire*. Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.
- McCoy, L. y Watts. T. (1992). *Learning together: family literacy in Ontario*. Kingston, Ontario, Canada: Family Literacy Interest Group of the Ontario Reading Association.
- Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Stahl, S. A. y Linn, R. L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Morrow, L. M. (1995). *Family literacy: Connections in schools and communities*. International Reading Association.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., y Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2076717>
- Paratore, J.R. (2001). *Opening doors, opening opportunities. Family literacy in an urban community*. Allyn et Bacon.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire-Ou comment résister à l'adversité*. Belin.
- Petit, M. (2014). *Lire le monde : expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Belin
- Purcell-Gates, V. (2001). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Raikes, H., Alexander, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Raikes, H.A., y Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child book reading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Roy, D. (2010). Des « sacs d'histoires » : une promotion de la littératie familiale. *Vie pédagogique*, (155), 49-50. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999013>
- Scarborough, H.S. y Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschooler. *Developmental Review*, (14), 245-302.
- Sénéchal, M. (2006). The effect of family literacy interventions on children’s acquisition of reading from kindergarten to Grade 3. *A meta-analytic review. National Center for Family Literacy*.
- Sénéchal, M., Thomas, E. y Monker, J-A. (1995). Individual differences in vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Snow, C., Burns, M. y Griffin, P. (dir.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sonnenschein, S., Baker, L. y Serpell, R. (2010). The Early Childhood Project: a 5-year longitudinal investigation of children’s literacy development in sociocultural context. In D. Aram, et D. Korat (Eds), *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* (pp. 85-96). Springer.
- Taylor, D. y Strickland, D. (1986). *Family storybook reading*. Heinemann.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. y Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65(2), 606-621.

Mise en œuvre d'un prototype d'atelier artistique TransMigrARTS

Une expérience avec des exilé·e·s débutant·e·s en français

Implementation of a prototype
artistic workshop TransMigrARTS
An experience with exiles
who are beginners in French

Implementación de un prototipo de
taller artístico TransMigrARTS
Una experiencia con exiliados
principiantes en francés

DOI 10.59486/MPQM9288

Agustín Parra Grondona · Professeur, Faculté des Arts,
Université d'Antioquia · ORCID: 0000-0002-6214-1584

Diego Prieto Olivares · Doctorant en Études Hispaniques et
Hispanoaméricaines, Université de Toulouse Jean Jaurès -
Doctorant en Études Artistiques, Université Francisco José de
Caldas · ORCID: 0009-0006-6813-1906

Clémence Cros · Enseignante de Français Langue Etrangère
pour le programme CLEF du dispositif DILAMI, Université de
Toulouse.

Mots-clés

Expression corporelle et artistique ;
Migrant·e·s ; Français Langue Etran-
gère (FLE) ; Atelier artistique ; vul-
nérabilités des exilé·e·s.

Keywords

Keywords: Body and artistic expres-
sion; Migrants; French as a foreign
language (FLE); Art workshop; Vulne-
rability of exiles.

Palabras clave

Palabras clave: Expresión corporal y
artística; Migrantes; Francés como
lengua extranjera (FLE); Taller artís-
tico; Vulnerabilidad de exiliado·a·s.

Resumé

Cet article aborde l'expérience de mise en œuvre d'un prototype d'atelier artistique TransMigrARTS avec des exilé·e·s débutant·e·s en français et de son effet sur l'une des principales vulnérabilités de la population migrante : la méconnaissance de la langue et de la culture du pays d'accueil. Puisque les prototypes d'ateliers TransMigrARTS se concentrent sur la réduction des vulnérabilités de la population migrante qui favorise leur intégration à tous les niveaux de la société d'accueil, l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) est l'une des conditions nécessaires à une telle intégration aux niveaux social, culturel, éducatif et professionnel, entre autres, en France. Cet article déroule une réflexion sur l'application du prototype d'atelier Respirons : *Transits dans l'ici et maintenant pour des futurs nécessaires* à un groupe d'exilé·e·s inscrit·e·s dans le programme CLEF (Culture et Langue en Français) du dispositif DILAMI de l'Université de Toulouse. A la fin de l'atelier, des rapports verbaux ont été recueillis auprès des participant·e·s, dont la grande majorité d'entre elles·eux ont déclaré que l'atelier avait contribué de manière significative à leur bien-être général et avait eu un impact positif sur leur processus d'apprentissage de la langue française. De plus, les notes de terrain des chercheurs indiquent que, grâce au bien-être généré par les activités artistiques développées, le prototype de l'atelier artistique Respirons possède un grand potentiel pour promouvoir la compréhension orale, l'expression orale, le développement du vocabulaire et la confiance en soi pour s'exprimer en public en français.

Abstract

This article deals with the experience of implementing a TransMigrARTS art workshop prototype with exiles who are beginners in French and its effect on one of the main vulnerabilities of the migrant population: the lack of knowledge of the language and culture of the host country. As the TransMigrARTS workshop prototypes focus on reducing the vulnerabilities of the migrant population that favour their integration at all levels of the host society, learning French as a foreign language (FLE) is one of the necessary conditions for such integration at social, cultural, educational and employment levels, among others, in France. This article reflects on the application of the prototype workshop Breathing: *Transits in the here and now for necessary futures* to a group of exiles enrolled in the CLEF (Culture and Language in French) programme of the DILAMI device of the University of Toulouse. At the end of the workshop, verbal reports were collected from the participants, the vast majority of whom stated that the workshop had contributed significantly to their general well-being and had had a positive impact on their French language learning process. For its part, the researchers' field notes indicate that, thanks to the well-being generated by the artistic activities, the Breathing workshop prototype shows great potential for promoting listening comprehension, oral expression and vocabulary development skills, as well as self-confidence in expressing oneself in public in French.

Resumen

Este artículo aborda la experiencia de implementar un prototipo de taller artístico TransMigrARTS con exiliado·a·s principiantes en francés y su efecto sobre una de las principales vulnerabilidades de la población migrante: el desconocimiento de la lengua y la cultura del país de acogida. Dado que los prototipos de talleres TransMigrARTS se centran en reducir las vulnerabilidades de la población migrante que favorezcan su integración en todos los niveles de la sociedad de acogida, el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) es una de las condiciones necesarias para dicha integración a nivel social, cultural, educativo y laboral, entre otros, en Francia. Este artículo reflexiona sobre la aplicación del prototipo de taller Respirando: *Tránsitos en el aquí y ahora para futuros necesarios* a un grupo de exiliado·a·s inscritos en el programa CLEF (Cultura y Lengua en Francés) del dispositivo DILAMI de la Universidad de Toulouse. Al final del taller, se recogieron informes verbales de los participantes, la gran mayoría de los cuales afirmó que el taller había contribuido significativamente a su bienestar general y había tenido un impacto positivo en su proceso de aprendizaje de la lengua francesa. Por su parte, las notas de campo de los investigadores indican que, gracias al bienestar generado por las actividades artísticas que se llevaron a cabo, el prototipo del taller Respirando muestra un gran potencial para promover capacidades de comprensión auditiva, de expresión oral, de desarrollo de vocabulario y de autoconfianza para expresarse en público en francés.

Introduction

Arrivé à son quatrième work package (WP4), le projet TransMigrARTS a commencé à tester les nouveaux prototypes d'ateliers artistiques destinés à la population migrante. Ces prototypes ont été développés au cours du troisième work package (WP3) qui a été mis en œuvre en juillet 2023 dans la ville de Toulouse avec la participation d'environ 50 chercheurs-ses de quatre pays (Colombie, Danemark, Espagne et France), appartenant aux 13 institutions qui composent le consortium. Au total, six prototypes d'ateliers artistiques, deux pré-ateliers, cinq sessions complémentaires et une valise de voyage pour enfants ont été conçus. Cet article analyse le processus de mise en œuvre du prototype d'atelier TransMigrARTS Respirons : *Transits dans l'ici et maintenant pour les futurs nécessaires*.

L'objectif général du projet TransMigrARTS est de réduire les vulnérabilités et de promouvoir

les compétences des migrant-e-s à travers les arts vivants. Dans le contexte général du projet, le prototype d'atelier Respirons vise à faciliter la formation de réseaux de soutien et de solidarité pour la vie en collectivité au sein de la population migrante. Cependant, la possibilité de construire des réseaux sociaux et de partager en communauté nécessite le développement de formes de communication qui permettent de dépasser la limite posée par l'absence d'une langue commune. C'est pourquoi cet atelier d'arts vivants utilise divers moyens d'expression tels que la danse, l'action corporelle, le dessin, la peinture et la cuisine comme stratégies symboliques pour partager des expériences de bien-être et, en même temps, pour permettre aux participant-e-s d'apprendre ensemble une nouvelle langue : la langue de la culture d'accueil, qui est dans ce cas le français.



Fotografia 1 • Fotografia tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Ainsi, cet atelier s'est déroulé au sein du programme CLEF qui fait partie d'un dispositif universitaire de formation intensive en Français

Langue Étrangère (FLE) appelé DILAMI (Dispositif Langues Accueil Migrant-e-s) dont l'objectif est d'enseigner la langue et la culture françaises

aux exilé-e-s qui souhaitent reprendre leurs études universitaires et/ou s'intégrer rapidement sur le marché du travail. Ce dispositif est porté et coordonné par l'Université de Toulouse, et est mis en œuvre par le biais d'une convention cadre de collaboration avec les universités Toulouse Capitole, Toulouse Jean Jaurès et Toulouse III Paul Sabatier pour fournir un soutien linguistique aux demandeur-ses d'asile, bénéficiaires de la protection internationale (réfugié-e, protection subsidiaire), apatride et primo-arrivant-e (Convention Cadre de Collaboration Relative Au Dispositif DILAMI, 2023). Le DILAMI comporte deux programmes : Le programme Culture et Langue Étrangère Française (CLEF) et le Diplôme Inter-universitaire Passerelle (DIUP). Contrairement au DIUP, le programme CLEF s'adresse à des grand-e-s débutant-e-s en français qui n'ont pas encore le statut d'étudiant universitaire et ne donne pas accès au statut étudiant. Ce programme propose un enseignement de la langue et de la culture françaises et vise à l'obtention du niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, permettant ensuite aux apprenant-e-s de candidater au DIUP. Outre le fait d'être en situation d'exil, les conditions requises pour intégrer le programme CLEF du DILAMI sont : être majeur-e ; avoir un niveau baccalauréat ou équivalent : certificat de fin d'études secondaires ou d'entrée à l'université,

indispensable pour s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur ; habiter à Toulouse ou dans l'agglomération ; avoir un projet de poursuite ou de reprise d'études dans l'enseignement supérieur ou bien d'orientation professionnelle ; et bien entendu, être motivé-e et disponible pour suivre la formation (Université de Toulouse, 2023).

Comme on peut le voir, la décision de tester ce prototype d'atelier dans le contexte du dispositif universitaire DILAMI est cohérente avec l'identification du fait que l'une des principales vulnérabilités auxquelles est confrontée la population migrante est le manque de connaissance de la langue locale, qui affecte indubitablement tous les niveaux de leur vie quotidienne. De même, plusieurs auteurs et autrices ont souligné que les limitations linguistiques, mais aussi la méconnaissance de la culture d'accueil, étaient des facteurs clés contribuant à la vulnérabilité des migrant-e-s (AIDA, 2017; Conseil de l'Europe, 2017; Doust Mohammadi et al., 2023; Khan, 2022). Il est donc important que le programme CLEF ne poursuive pas seulement l'objectif de développer les compétences linguistiques en français langue étrangère, mais qu'il mette également l'accent sur l'initiation des participant-e-s à des aspects importants de la culture française.

L'utilisation des approches sensibles et/ou artistiques au sein de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE)

Des questionnements sur la place des approches sensibles, affectives et artistiques au sein de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) ont surgi au cours des dernières années. Cette question a été étudiée par des chercheurs et chercheuses issu-e-s d'aires géographiques et culturelles assez variées ; même si cela reste encore exceptionnel, les aspects sensibles et artistiques de l'être humain sont de plus en plus pris en compte, aussi bien par des enseig-

nants et enseignantes de FLE lors de la définition des stratégies pédagogiques à mettre en place dans la salle de classe, que dans le milieu de la recherche universitaire. Tel que le montre Es-Saidi (2019), « des recherches de plus en plus nombreuses mettent en avant la pertinence de l'expérience esthétique face à des œuvres artistiques, en classe de langues étrangères, pendant l'acquisition des compétences langagière et culturelle » (p.55).



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Cette inclinaison vers l'artistique et le sensible peut-être liée au fait que « l'enrichissement intellectuel et l'épanouissement personnel en classe de langue sont devenus un impératif didactique mais aussi moral » (Wronska, 2009, p. 4). Wronska signale aussi une crainte généralisée sur l'utilisation des arts (voire picturales, théâtrales, performatives, etc.) dans la salle de classe, surtout avec des publics adultes. A ce fait, cette autrice indique que « les tâches manuelles calquées sur les pratiques artistiques touchent peu les apprenants adultes (ou grands adolescents) qui n'y voient qu'une récréation ou, pire, des enfantillages » (2009, p. 1). Wronska signale donc les difficultés d'être créatif·ve dans l'espace de la classe, notamment parce qu'amener la question des arts (et surtout celle des arts contemporains) dans la salle de classe peut susciter des réflexions réductrices telles que « j'aime bien cette œuvre » ou « je n'aime pas du tout ».

D'un autre côté, en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Wronska (2009) montre que l'enseignement des langues n'envisage pas seulement les aspects lin-

guistiques et culturels du « savoir-faire », mais aussi les aspects plus holistiques du « savoir-être » et du « savoir-apprendre ». Dans ce sens, il est possible d'affirmer, en tant qu'hypothèse, que la réussite ou l'échec dans l'apprentissage d'une langue ne sont pas seulement liés à la dimension technique et cognitive de la langue (dont font partie la grammaire, l'expression orale et écrite, la correction syntaxique, entre autres) mais aussi aux dimensions sensibles et émotionnelles, dont les potentialités restent toujours très peu explorées et exploitées dans la salle de classe.

Joëlle Aden signale cette limitation lors de ces recherches, en indiquant que les programmes des langues vivantes, tel qu'ils sont dispensés de manière classique, mobilisent surtout les capacités du néocortex, qui renvoie « aux connaissances et aux savoir-faire dont la finalité principale est de commenter, comparer, reproduire, produire, communiquer selon des schémas de pensée canoniques et culturellement marqués » (2009, p. 174). Ceci est donc une limitation identifiée par Aden (2009) et ratifiée par Legendre (2021) de manière générale dans l'enseignement actuel des langues mais

qui peut aussi expliquer la situation particulière dans l'enseignement du FLE. Ainsi, Legendre, dans le cadre de son mémoire de Master, semble non seulement vouloir utiliser le registre sensible dans les cours de FLE pour améliorer l'apprentissage de la langue française, mais propose également d'utiliser ce registre afin de construire une ambiance spécifique qui favorise autant la construction du groupe que la confiance en soi. D'après l'autrice, la construction d'une ambiance de convivialité, de partage et de confiance au sein du groupe-classe seront essentielles pour améliorer le processus d'apprentissage langagier chez les apprenant·e·s.

Les approches de Legendre (2021) font tout de même des liaisons entre la créativité, le dépassement de soi et la confiance en soi, concepts qui sont également repris par Es-Saidi (2019) et Postolachi-Josan (2021) à partir de leurs propres expériences en classe de FLE. De ce fait, Legendre (2021) indique que, même s'il est difficile d'utiliser le registre sensible et la dimension émotionnelle chez les apprenant·e·s jeunes et adultes, ceux-ci restent tout de même fondamentaux pour l'apprentissage. Pour surmonter cet obstacle, l'atelier *Respirons* a été conçu de manière à promouvoir le bien-être personnel en articulant les dimensions émotionnelles et sensibles dans le contexte d'une population jeune et adulte ayant peu ou pas d'expérience dans le domaine des arts vivants.

En outre, Legendre (2021) souligne que la possibilité de parler de soi peut énormément renforcer l'envie d'apprendre, et de ce fait, l'impossibilité de parler de soi et de sa propre identité semble être un des obstacles les plus importants à franchir dans la salle de classe, que ce soit dans les cours de FLE ou dans n'importe quelle autre discipline :

Ce phénomène est rendu possible à condition qu'il y ait « des enjeux de parole » authentiques et que le projet d'enseignement-apprentissage « corresponde [et réponde] aux questions des apprenants » ; cela implique d'ancrer ces derniers dans leur vie quotidienne, de proposer un projet qui ait du sens, qui fasse écho à leurs préoccupations et « leur permette de parler d'eux et de

leur environnement par la médiation de l'imaginaire » (p. 29).

Cette approche de Legendre correspond à l'intérêt de promouvoir l'expression, par des moyens artistiques, de la subjectivité et de l'héritage culturel de chacun·e des participant·e·s lors de cette mise en œuvre de l'atelier *Respirons* du projet TransMigrARTS. Par conséquent, la possibilité d'avoir des « enjeux de parole » authentiques a permis de développer la capacité autoréflexive des participant·e·s qui ne maîtrisent pas la langue française, mais qui ont envie de participer à un atelier répondant à leurs inquiétudes et incertitudes. Dans ce cas, c'est donc l'aspect relationnel de l'atelier *Respirons* qui a offert un espace de confiance dans lequel les compétences linguistiques ont pu être développées grâce à l'interaction entre les participant·e·s, le tout médiatisé par les activités artistiques. Ces activités, qui conjuguent arts visuels, scéniques et performatifs lors de l'atelier, ont joué tout de même avec l'aspect imaginaire et créatif des participant·e·s.

C'est ainsi que ces travaux de recherche, et la réalisation de l'atelier TransMigrARTS *Respirons*, mettent en évidence l'importance de l'utilisation du registre sensible et de la créativité dans la salle de classe ou dans les espaces relationnels des apprenant·e·s. Aden (2009) ratifie cette importance, en indiquant que l'action de parler est en soi créative, puisque nous varions le discours à l'infini à partir d'un nombre fini de mots et des structures, ce qui nous permet de donner forme aux pensées, aux idées et aux intentions. Pour en faire ainsi, nous « combinons des stratégies verbales, non verbales, nous imaginons des métaphores, des images, des analogies, nous utilisons l'humour et surtout des histoires » (Aden, 2009, p. 174). C'est ainsi que nous pouvons postuler, en suivant la pensée d'Aden, que le fait de maîtriser de plus en plus une langue renforce la créativité, et la créativité aide au renforcement de la langue, en faisant entrer l'apprenant dans ce qu'Aden nomme une *boucle rétroactive* d'apprentissage.

Lors de la troisième partie de cet article, nous envisageons d'analyser les résultats de l'atelier *Respirons*, afin de ratifier ces affirmations d'Aden sur la créativité et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Afin de considérer l'apport de ces approches artistiques envers la didactique de langues, nous envisageons tout d'abord de prendre les travaux d'Olga Wronska, qui proposent une approche critique de l'utilisation des arts plastiques dans les cours de FLE. Comme le dit l'autrice : « quant aux dossiers consacrés à l'art contemporain dans les manuels, ils offrent un choix d'œuvres modernes d'autant plus déboussolant qu'elles sont privées de contexte et assorties de poncifs (« art ou arnaque » ? s'interroge le manuel Alter Ego 31 (niveau avancé B1) » (Wronska, 2009, p. 1). D'après l'autrice, ce genre d'activités prescrites par le manuel, au lieu d'enrichir et de rendre possible une ouverture culturelle potentielle s'inscrivant dans un contexte d'apprentissage des langues, éloigne au contraire les artistes et le public et questionne le travail artistique en le réduisant à une sorte de blague voire à une arnaque.

Wronska (2009) démontre donc que l'utilisation des arts plastiques contemporains au sein d'une classe de FLE permettra d'ouvrir les débats nécessaires pour éliminer cette distance entre les artistes et le public et de questionner si l'art est le produit d'un talent particulier ou si, au con-

traire, « tout objet, toute personne peut devenir art » (p. 2) ; nous y ajouterons aussi le questionnement sur le fait que toute personne puisse devenir artiste :

Si les apprenants acceptent que l'art est un état d'esprit, ils retrouvent la joie enfantine de créer. L'exécution de quelque « œuvre » ou la simulation d'un « vernissage » en classe de FLE devient alors bien plus gratifiante. En effet, au lieu de jouer à « l'artiste » ou au « connaisseur » l'apprenant pourra alors s'investir pleinement dans la tâche et, par conséquent, révéler et assumer son potentiel créatif (Wronska, 2009, p. 2).

En utilisant donc de nouvelles techniques et activités pour parler de la question de l'art au sein des cours de FLE, nous pourrions transmettre aux apprenant-e-s l'idée que le talent et la technique ont très peu à voir avec la production de l'art. C'est un mode de vie, une façon de démarrer des questionnements ou des réflexions autour du soi. Il s'agit donc d'un espace propice pour s'exprimer dans un langage plutôt universel.



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Par ailleurs, Es-Saidi (2019) réitère cette préoccupation sur les manuels d'enseignement de FLE qui laissent peu de place à l'art dans les activités d'enseignement. Es-Saidi se situe dans un contexte d'enseignement de FLE au Maroc (tandis que Wronska se situe plutôt dans un contexte polonais) et expose ses soucis autour du fait que le manuel ne propose pas assez d'espaces consacrés aux contenus culturels (art inclus). Cette critique n'est pas seulement adressée aux manuels du FLE mais concerne aussi la formation initiale des enseignant-e-s en langue étrangère, qui n'inclue pas toujours une formation à l'interculturalité et à l'ouverture culturelle. Toutefois, selon lui, l'aspect culturel de la langue est de plus en plus pris en compte dans l'enseignement et la didactique des langues. L'auteur rappelle aussi que l'appropriation d'une langue étrangère implique aussi forcément de s'approprier la culture attachée à cette langue. Cela amène donc à faire référence aux arts liés à la culture de la langue que l'on apprend afin de mieux la comprendre et, en conséquence, d'utiliser aussi l'approche sensorielle, car elle développerait, d'après Es-Saidi, «

de véritables capacités expressives de la parole et du corps dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue » (2019, p. 55). De plus, l'auteur reconnaît la valeur du registre visuel et de l'image pour déclencher cette capacité expressive de la parole, car il indique que la lecture plurielle que nous pouvons faire d'une image a le pouvoir de faire naître des idées et des discussions à travers l'interprétation singulière et l'imaginaire.

Witzigmann (2014) mentionne aussi cette potentialité du registre visuel, car pour elle les supports visuels sont très importants dans l'enseignement du FLE aux grand-e-s débutant-e-s, du fait qu'ils permettent d'exposer et de présenter des matérialités complexes. Avec le visuel, il est possible d'introduire des thématiques complexes sans craindre d'exposer les apprenant-e-s à des difficultés de compréhension langagière : « Ici les élèves ne doivent pas décoder des textes (en langue étrangère), mais sont exposés à un code visuel plus facile à déchiffrer même si la littératie visuelle (*visual literacy*) doit encore y être entraînée » (Witzigmann, 2014, p. 3).



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Le contexte de la recherche de Stefanie Witzigmann n'est pas forcément dans la salle de classe de FLE, mais plutôt dans un contexte d'EMILE (Enseignement de matière par l'intégration d'une langue étrangère) en Allemagne ; ce dispositif vise à permettre aux élèves d'acquérir des compétences langagières à travers la pratique quotidienne d'une matière non-linguistique à l'école. D'après Witzigmann (2014), la plupart des recherches en EMILE sont menées dans les matières les plus enseignées comme l'histoire et la géographie, tandis que sa recherche a été effectuée dans un cours d'arts plastiques. L'autrice montre donc, à travers la création artistique, ce que le registre visuel et sensible apporte à l'enseignement du FLE ; Witzigmann reconnaît aussi utiliser une approche holistique, définie comme un type d'enseignement qui stimule, à travers différents éléments, tous les sens des apprenant-e-s, ce qui permet de susciter des émotions, des approches subjectives et de soutenir les activités langagières déclenchées à partir de leurs réponses émotionnelles.

Au cours de sa recherche, Witzigmann rapporte que, tout d'abord, l'enseignante présente une image d'un masque rituel qui permet aux élèves de faire une lecture visuelle de cet objet. À l'image s'ajoute une explication gestuelle. À travers la danse et les gestes de l'enseignante, les étudiant-e-s comprennent que le masque était utilisé comme un artefact rituel. Après les exercices, les étudiant-e-s ont manifesté que, à cause de la limitation du vocabulaire, ils n'arrivaient pas toujours à s'exprimer pour répondre aux questions de l'enseignante, même si l'intention de répondre est là ; malgré cette limitation, ils signalent mieux comprendre les contenus et sujets grâce au code visuel. D'un autre côté, les étudiant-e-s ont signalé que le code visuel présent dans le cours a aidé à l'apprentissage de quelques mots, vu comme suit :

Lors de l'analyse du corpus, il est intéressant de constater que ce sont très souvent les terminologies introduites d'une façon très visuelle qui seront les mieux acquises par les élèves. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le code visuel facilite non seulement la compréhension de la langue cible mais qu'il favorise également sa mémorisation (Witzigmann, 2014, p. 9).

Les différentes activités proposées par l'enseignante, qui consistaient aussi à faire de la production artistique (peintures, construction de bonhommes de neige, de têtes de guignol, entre autres), ont exercé une influence très positive sur la motivation des apprenant-e-s mais aussi sur l'apprentissage et l'acquisition des compétences langagières. Ici, tel que le signale El-Saidi (2019), nous voyons donc que l'enseignante a organisé la réception esthétique en tant que médiatrice culturelle. Ce rôle de médiateur de l'expérience culturelle est essentiel pour aider les apprenant-e-s à se positionner de manière critique par rapport aux œuvres d'art exposées en classe, et à ne pas se contenter d'être un-e spectateur-riche ou consommateur-riche passif (Es-Saidi, 2019).

De plus, la présence de l'art dans les cours de FLE ne cherche pas uniquement le dépassement de cette condition de consommateur-riche passif-ve mais cherche également à construire, d'après Es-Saidi, un espace d'expression linguistique et corporel où se mettent en place l'empathie, la sympathie et l'attention sur autrui. Étant donné que l'art offre un espace d'interprétation et de jeu, cet espace permet de créer des liens entre le soi et l'autre, entre ici et là-bas. Cet exemple est plus précis en parlant du théâtre comme support en classe de FLE. C'est par le biais de l'interprétation des personnages que l'on peut « distinguer, à titre d'exemple, l'empathie ressentie par lui envers un personnage fictif. Il est possible, à ce moment-là, d'identifier une réaction affective envers autrui, qui engage parfois un partage de son état émotionnel ou une capacité cognitive d'adopter la perspective subjective de l'autre personne » (Es-Saidi, 2019, p. 64).

Postolachi-Josan (2021) en citant Lallias & Cabet souligne que dans de nombreux contextes, l'inclusion du théâtre en cours de FLE est souvent liée à la simple étude littéraire de textes dramatiques ou bien se fait selon une approche souvent psychologique, historique ou stylistique. C'est ainsi que, pour elle, très peu d'enseignant-e-s s'intéressent vraiment aux démarches de la création et de la pratique théâtrale. C'est le cas de l'enseignement du FLE à l'école en Moldavie, où les pratiques théâtrales, même en langue roumaine, ont du mal à trouver leur place (Postolachi-Josan,

2021). Néanmoins, malgré cette difficulté, l'autrice signale les aspects les plus intéressants du savoir théâtral dans les cours de FLE, en disant ainsi que « le savoir théâtral n'est pas un savoir qui se transmet passivement de l'enseignant à l'apprenant. C'est un savoir expressif, vivant, parlant, évolutif, avec lequel l'apprenant en langue étrangère et son enseignant entretiennent des relations interactionnelles spécifiques » (Postolachi-Josan, 2021, p. 156).

Lors de la préparation faite par Postolachi-Josan dans son projet de recherche en théâtre et FLE, elle mentionne les apports d'Eve-Marie Rollinat-Levasseur en la matière. Rollinat-Levasseur, Maître de conférences à l'Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3, est spécialiste de la pratique théâtrale en classe de langues vivantes et, au sein de ses différentes recherches, elle a donné une place fondamentale à l'oralité apportée par le théâtre en classe de FLE. D'après elle, « le théâtre est souvent prôné comme une activité permettant aux apprenants de gagner en aisance dans l'expression orale » (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 66). Néanmoins, Rollinat-Levasseur réfère aussi aux multiples compétences qui peuvent être travaillées dans un cours de FLE, surtout avec les textes dramatiques, dont elle identifie trois types d'utilisation en classe :

Trois types de textes se distinguent et sont clairement représentés dans les usages attestés de la pratique du théâtre en FLE : des textes composés par les apprenants à partir de leurs improvisations qui supposent, en amont du jeu, des activités de production orale et/ou écrite ; des textes créés par les apprenants et/ou par l'enseignant-animateur de l'atelier à partir de textes préexistants (contes, récits, romans, nouvelles, poèmes, scripts de films, etc.), ce qui peut impliquer la compréhension de l'écrit et susciter la créativité des apprenants pour agencer les différents matériaux retenus ; des textes dramatiques anciens ou contemporains, écrits par des dramaturges pour la scène, supports de compréhension écrite à travers l'exploration du sens engagée par le jeu de l'incarnation et de l'interprétation (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 66).

À travers cet extrait, l'autrice met en évidence une désacralisation de la littérature dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE.

Le théâtre est aussi un biais d'expérimentation lors de cours de FLE. À titre d'exemple, Tifour & Laadjal (2018) qui mènent leurs recherches en Algérie, ont constaté que « les apprenants éprouvent des difficultés à prononcer l'ensemble des mots du texte ; elles sont liées aux voyelles nasales ainsi qu'aux consonnes muettes et intervocaliques. De plus, la répétition et l'activité théâtrale ont permis aux apprenants d'améliorer leur prononciation (voir le nombre d'erreurs commises) » (p. 290). Pour sa part, Es-Saidi (2019), en citant J. Aden, indique que pendant l'exercice théâtral, l'apprenant-e acquiert un état mental particulier qui stimule de manière instinctive un état corporel. Une fois cet état corporel acquis, le théâtre amène les apprenant-e-s à construire des situations prototypes déclenchées par un texte ou une image :

L'empathie s'articule à l'objectif qui est celui d'explorer des situations problématiques existantes, tout en permettant à l'apprenant de prédire des comportements éventuels devant une telle interaction sociale. Cette technique, instructive et plaisante à la fois, lui permet une certaine ouverture en le sensibilisant aux besoins et intentions d'autrui. Notons que le jeune apprenant développe sa propre vision des faits lorsque l'interaction est établie dans le groupe-classe et gérée par l'enseignant (Es-Saidi, 2019, p. 67).

Kordoni & Wehbe (2019) signalent également la place de l'empathie lors de l'activité théâtrale en classe de FLE. D'après eux, le théâtre peut être proposé comme dispositif de soutien grâce à sa capacité à développer l'empathie, l'intelligence émotionnelle et le développement et la transformation de soi sur les registres affectifs et subjectifs. Si la pratique théâtrale s'inscrit dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, le théâtre aura de plus la capacité à dépasser les clichés et les stéréotypes culturels présents chez les participant-e-s (Kordoni & Wehbe, 2019). Dans cette optique, les pratiques théâtrales dans le cadre des cours de FLE peuvent favoriser une expérience multiculturelle enrichissante.

Situées dans un contexte d’enseignement du FLE à l’Université Sorbonne Abu Dhabi aux Émirats Arabes Unis, Kordoni & Wehbe (2019) montrent que les étudiant·e·s ont fait des liaisons et combinaisons entre les actions corporelles, l’intonation et le contenu textuel dramatique de certaines scènes de Molière visionnées sur YouTube en classe et des concepts en arabe. Après la visualisation, ils et elles étaient invité·e·s à reformuler les scènes à leur façon ; cet exercice de réécriture a amené, par exemple, à « l’insertion de mots de la langue arabe dans le texte tels que *toubib* (médecin), *sidi* (seigneur), *inchallah* (si Dieu le veut), *salam* (salut), *habibi* (chéri) » (Kordoni & Wehbe, 2019, p. 192). D’autres aspects culturels ont surgi lors de la mise en scène, comme les différentes manières de salutation qu’ont trouvé les étudiant·e·s pour saluer le *toubib* (le médecin) : en lui embrassant la main, en le tutoyant.

D’autre part, au niveau culturel, il y avaient aussi des difficultés étant donné que, par exemple, « il fallait persuader les étudiants d’être filmés et dans la culture arabe, cela n’est pas toujours facile : certains refusaient l’idée d’être filmés ou de jouer sur scène devant des spectateurs » (Kordoni & Wehbe, 2019, p. 194). Il a fallu donc expliquer l’utilisation exclusivement pédagogique de cette démarche.

En continuant avec les questions culturelles, Rollinat-Levasseur (2003) fait référence à un exercice particulier ; dans un passage où l’un des personnages attache beaucoup d’importance au fait que l’autre le regarde, ce jeu de regards a déclenché des discussions sur l’intensité des regards accordés et

a mené à des discussions autour des significations des regards dans un contexte américain et français.

Mais jouer un tel passage est éminemment difficile pour des apprenants américains, et tout particulièrement pour des Américains issus de la communauté anglo-saxonne, parce que les codes qui régissent les échanges de regards entre les personnes, et surtout entre les hommes et les femmes, ne sont pas les mêmes en France et aux États-Unis : les Américains estiment souvent être « dévisagés » par les Français quand ces derniers pensent les regarder poliment, et inversement, les Français ont souvent l’impression que les Américains ont un regard fuyant quand ces derniers les regardent « normalement » (Rollinat-Levasseur, 2003, p. 12).

Interpréter ces deux personnages a donc semblé être difficile pour les apprenant·e·s, et même particulièrement difficile de trouver l’attitude qui convenait le mieux à la scène, alors qu’ils faisaient jouer des codes américains et français sur ce point. Dans ce cas il y a eu diverses propositions pour jouer la scène, à l’américaine ou à la française. Ce genre d’exercices aide donc l’apprenant·e dans tous les registres langagiers, comme l’évoque pour sa part Es-Saidi (2019) en indiquant qu’il est possible que « dans une situation d’enseignement/apprentissage donnée, un support “performant” aiderait l’apprenant à structurer des références culturelles, qui permettraient “à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques” (Cuq & Gruca, 2017, 81) » (Es-Saidi, 2019, p. 55).



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Ces études sur les arts et l’apprentissage de la langue et de la culture françaises permettent d’affirmer l’importance des arts en général et des ateliers artistiques en particulier dans le cadre des cours de FLE. Elles permettent également de comprendre que,

dans des groupes culturellement hétérogènes, il est nécessaire d’être conscient des particularités individuelles ainsi que des caractéristiques sociale, démographique et culturelle du groupe de participant·e·s avec lequel un atelier artistique est organisé.

Caractéristiques culturelles et sociodémographiques des participants

Cet atelier s’adresse à un groupe de 16 étudiant·e·s étranger·e·s primo-arrivant·e·s et grand·e·s débutant·e·s en français, tous et toutes exilé·e·s, inscrit·e·s au premier semestre de l’année 2024 dans le programme CLEF du dispositif universitaire DILAMI.

Le groupe de participant·e·s était composé de 5 femmes et 11 hommes, originaires de 11 pays, parlant 10 langues autres que le français. Leurs nationalités et leurs langues sont présentées dans le tableau ci-dessous :

NATIONALITÉ	LANGUE
Afghanistan	Persan / Anglais
Albanie	Albanais / Anglais
Bangladesh	Bengali / Anglais
Colombie	Espagnol
Irak	Kurde / Arabe
Nigeria	Anglais
Russie	Russe / Anglais
Soudan	Arabe / Anglais
Turquie	Turc / Kurde
Venezuela	Espagnol
Yémen	Arabe / Anglais

D’autre part, la majorité des participant·e·s avaient moins de 28 ans. Cependant, un tiers du groupe avait 34 ans ou plus. La répartition des participant·e·s par tranche d’âge était la suivante :

TRANCHE D’ÂGE	NOMBRE DE PARTICIPANTS
19-23 ans	6
25-28 ans	5
34-38 ans	5

En termes de traditions et de pratiques religieuses, un peu plus de la moitié du groupe était composée de personnes issues d’aires culturelles musulmanes, tandis que l’autre partie (moins de la moitié) était composée de personnes issues de pays chrétiens. Bien que ces convictions personnelles aient été abordées avec tact, les habitudes qui en résultent sont d’une importance

fondamentale pour la planification de l’atelier dans son ensemble, car les quatre dernières sessions de l’atelier étaient programmées pendant la période du Ramadan, durant laquelle il existe un certain nombre de restrictions alimentaires et d’expressions corporelles et esthétiques qui auraient pu avoir un impact sur le développement des activités artistiques prévues.

Processus de mise en œuvre du prototype de l'atelier Respirons : *Transits dans l'ici et maintenant pour les futurs nécessaires.*

Cet atelier s'est déroulé en douze réunions : une première réunion exploratoire ; un pré-atelier de quatre heures ; huit sessions d'atelier de quatre heures chacune ; et deux réunions finales pour que les participant-e-s effectuent l'évaluation finale de l'atelier à l'aide du questionnaire TransformARTS.

L'objectif de la réunion exploratoire était de connaître le groupe de participant-e-s et leur dynamique globale lors de leur participation à une classe CLEF habituelle, afin d'adapter avant l'atelier le prototype TransMigrARTS aux caractéristiques sociodémographiques et à la dynamique de communication interpersonnelle du groupe de participant-e-s. Cette première approche a permis de comprendre qu'il était nécessaire de concevoir un pré-atelier spécifique pour ce groupe de participant-e-s. La principale caractéristique de ce groupe, qui a guidé la conception de l'atelier, est le fait qu'il ne dispose d'aucune

langue commune et que son niveau de français est si basique qu'il ne permet pas une communication fluide et efficace entre les animateurs de l'atelier et les participant-e-s. Compte tenu des langues parlées par la plupart d'entre eux, à savoir l'anglais et l'espagnol, et du fait qu'ils et elles se trouvaient tous dans un contexte d'apprentissage de la langue et de la culture françaises, il a été décidé de mener le pré-atelier et l'atelier dans trois langues simultanément : le français, l'anglais et l'espagnol.

Il est important de mentionner que le prototype de l'atelier Respirons a la particularité d'être composé de sessions indépendantes les unes des autres et, par conséquent, de pouvoir être organisé dans l'ordre séquentiel qui convient le mieux au groupe avec lequel nous travaillons. Voici une brève description de chacune des 8 sessions de l'atelier, dans l'ordre où elles se sont déroulées :

Séance 1 : CÉLÉBRER

L'objectif de la séance était de partager la nourriture dans une ambiance festive, célébrer la rencontre par le dialogue, l'échange, les gestes, les regards, l'écoute. Les arts concernés sont la cuisine, la décoration, l'écriture et le dessin.

Séance 2 : UN AVENIR POSSIBLE

Le but de cette séance était de partager la vision d'un avenir possible en réalisant un collage et un Ras el Hanout (mélange d'épices). Au cours de cette session, le collage, l'expérimentation sensorielle de l'odorat et du goût par la combinaison d'épices et le dessin ont été utilisés comme moyens d'expression.

Séance 3 : REMERCIER CE QUI A ÉTÉ DANSÉ ET CÉLÉBRER CE QUI A ÉTÉ VECU

L'objectif de cette session était de favoriser l'intégration et la confiance au sein du groupe de participants à travers la célébration par la danse. Les moyens artistiques utilisés sont l'expression corporelle et les danses circulaires collectives.

Séance 4 : COSTUMES SOLIDAIRES

Cherchant à reconnaître le pouvoir de produire du bien-être qui réside dans les soins maternels, cette session a rendu hommage aux soins de la figure féminine maternelle à travers des pièces de costume faites en papier. Le dessin, la peinture, la conception de costumes, la narration orale et l'expression corporelle ont donc été utilisés.

Séance 5 : UNE PIERRE SUR LE CHEMIN

Au cours de cette session, il s'agissait de convoquer les potentialités tactiles des participant-e-s à travers un échange sensible avec des pierres et d'autres matériaux de la nature qui servent à tracer des chemins en vue de fictionnaliser des parcours de bien-être. À cette fin, la création de récits individuels et collectifs, de dessins avec des matériaux collectés dans la nature et l'expression corporelle ont été encouragés.

Séance 6 : SEMER DES RACINES

Cette séance avait pour finalité principale de promouvoir auprès des migrant-e-s l'expérience sensible de la plantation et de l'entretien d'une plante, en tant que métaphore matérielle de l'attention portée à la nature en général et à elles et eux-mêmes en tant que partie intégrante de celle-ci dans le lieu d'accueil. Les moyens d'expression artistique utilisés sont l'expression corporelle, le dessin, la peinture, les exercices de théâtre sensoriel et la narration orale.

Séance 7 : ASSEMBLAGE DU VOYAGE

Le but de la séance était de renforcer les modes de relation à l'autre qui permettent de traiter les malentendus qui se créent dans les lieux de passage, lors d'un voyage, dans les lieux d'accueil, afin de faire émerger des outils pour gérer ces moments. Pour cette session, nous avons utilisé l'expression corporelle, le dessin, l'écriture, le collage, la peinture et la narration orale.

Séance 8 : RENFORCER LES RACINES

L'objectif de cette séance était de développer la capacité des participant-e-s à s'imaginer en tant qu'entité naturelle (à travers la métaphore de devenir un arbre) et en tant que partie d'un système interdépendant (à travers la métaphore de faire partie d'une forêt) afin de promouvoir le bien-être individuel et collectif. Les arts concernés sont l'expression corporelle, la danse, la performance, la peinture, le dessin et le collage.

Résultats :

À la fin de l'atelier, nous avons demandé aux participant-e-s de répondre par écrit si celui-ci leur avait permis d'apprendre la langue française. Presque tous-tes les participant-e-s ont convenu que l'atelier leur permettait de progresser dans leur connaissance du français. À cet égard, l'un-e des participant-e-s déclare : « à travers ce

projet nous avons pratiqué la langue française, ce qui nous a beaucoup aidé à l'apprendre » (Participant G) ; un-e autre a déclaré que cet atelier « a surtout permis d'améliorer l'apprentissage de la langue française » (Participant L) ; et un autre exprime ce qui suit : « TransMigrARTS est un projet bon et utile pour améliorer notre langue françai-

se » (Participant J). Un·e seul·e participant·e a estimé que cet atelier ne l'avait pas du tout aidé à apprendre le français : « Honnêtement, je n'ai pas amélioré mon français pendant l'atelier » (Participant K).

Plusieurs participant·e·s s'accordent à dire que l'atelier *Respirons* leur a permis d'enrichir leur vocabulaire, d'améliorer leur compréhension orale, ainsi que leur prononciation en français, comme l'exprime le ou la participant·e B, pour qui cet atelier : « m'a beaucoup aidé à apprendre beaucoup de nouveaux mots et prononciations français. Et aussi j'ai commencé à mieux comprendre les mots ». Une autre personne commente que cet atelier a renforcé sa confiance en soi pour s'exprimer en public : « Il m'a permis de parler en public sans crainte » (Participant C).

Pour ce qui est de savoir si cet atelier les a aidés à mieux comprendre la culture française, l'un·e des participant·e·s a exprimé ce qui suit : « J'ai aussi découvert la cuisine française, ce qui a été pour moi une expérience très excitante » (Participant A) ; un autre affirme que l'atelier *Respirons* : « augmente la connaissance de la culture et de la langue française » (Participant H). Comme le montrent ces témoignages, la participation des apprenant·e·s du groupe CLEF à l'atelier *Respirons : Transits dans l'ici et maintenant pour des futurs nécessaires* a contribué à une progression dans leur acquisition du français sur plusieurs aspects : d'un point de vue lexical, les activités d'art plastique qui mobilisent l'image (collage, dessin, peinture) ont été l'occasion de découvrir de nouveaux mots pour parler de soi et de les réutiliser lors de la présentation des œuvres. La première session, qui proposait une activité autour de la cuisine, a par exemple été l'occasion d'aborder un lexique spécifique, celui des aliments, et de travailler sur la compréhension de recettes de cuisine simples à travers leur réalisation. Cette démarche s'inscrit pleinement dans la perspective actionnelle, qui préconise un apprentissage de la langue à travers la réalisation de tâches de la vie sociale et quotidienne et qui est actuellement privilégiée en didactique du FLE (Ben-

to, 2013). D'autres sessions ont également été l'occasion d'aborder le vocabulaire de la nature, des vacances, du voyage, des directions, des parties du corps, des émotions... Il faut toutefois noter que, les ateliers étant indépendants des temps d'apprentissage en classe, les nouveaux mots qui émergent lors des ateliers ne font pas l'objet d'une conceptualisation lexicale ni d'une systématisation, ce qui limite potentiellement l'appropriation de ces nouvelles notions par chaque apprenant·e du groupe.

Bien que l'objectif principal de l'atelier ne soit pas centré sur l'acquisition-apprentissage de la langue française, il a contribué à créer un espace favorisant les interactions entre les participant·e·s et avec les animateurs, ainsi que l'expression de soi. Si les apprenant·e·s avaient la possibilité de s'exprimer dans la langue de leur choix lors des tours de parole, il est apparu qu'au fil des sessions, certain·e·s ont suffisamment pris confiance en eux·elles pour intégrer des mots ou expressions français dans leur discours, et quelques-un·e·s ont même fait le choix d'utiliser seulement le français pour s'exprimer. Par ailleurs, le fait de parler de soi ainsi que de son expérience et de son ressenti suite aux activités corporelles et artistiques, constituait sûrement une motivation supplémentaire pour les apprenant·e·s, qui pouvaient exprimer des sentiments, émotions et pensées authentiques, alors que l'apprentissage en classe demande souvent de produire des énoncés éloignés de la réalité ou des préoccupations des apprenant·e·s, ce qui les pousse moins à s'exprimer. Enfin, le fait d'effectuer des activités en groupe, de partager des expériences personnelles et d'exprimer des sentiments et émotions en présence des autres, a permis de renforcer les liens entre les participant·e·s. L'atelier a ainsi contribué à la cohésion du groupe d'apprenant·e·s qui est central dans l'enseignement des langues étrangères et contribue à la dynamique de groupe. Une bonne dynamique de groupe favorise la collaboration entre les apprenant·e·s lors d'activités en classe et renforce ainsi la motivation et l'apprentissage de la langue.



Fotografía tomada por Juliana Marín, Archivo TransMigrARTS©

Conclusions :

Les réflexions ci-dessus montrent clairement que pour les ateliers TransMigrARTS, il est essentiel d'aborder les groupes culturellement hétérogènes avec une approche différente de celle des groupes homogènes, car la communication interpersonnelle entre les animateur·rice·s d'ateliers et les participant·e·s et entre les participant·e·s eux-mêmes peut être facilitée ou entravée par les différences culturelles. Ainsi, au sein d'un groupe culturellement hétérogène, il est essentiel de prêter attention aux caractéristiques spécifiques de chaque participant·e afin de mieux comprendre les différences au sein du groupe, car cela permet de planifier les activités en conséquence. Par exemple, lors de la mise en œuvre de ce prototype, l'influence des différences de

genre sur le comportement des participant·e·s est devenue évidente. Des aspects tels que la spontanéité, la formation de sous-groupes en fonction du genre ou le contact physique étaient différents en fonction de la culture d'origine (par exemple, l'Amérique Latine par rapport au Moyen-Orient). Cela nous amène à réfléchir à l'importance de comprendre et de prendre en compte les particularités de la culture d'origine des participant·e·s, les différences interculturelles du groupe dans son ensemble, ainsi que la dimension intersectionnelle (l'intersection de facteurs tels que la culture, la race, le sexe et l'âge) à la fois pour la planification et l'adaptation ainsi que pour la mise en œuvre des différents exercices des prototypes d'ateliers TransMigrARTS.

Bien que ce n'était pas l'un des objectifs de l'atelier, il est apparu clairement dès les premières séances que l'atelier *Respirons*, visant à promouvoir le bien-être de la population migrante, était un outil très utile et efficace pour promouvoir l'apprentissage de la langue et de la culture françaises. Réaffirmant les résultats de diverses études liant les activités d'expression artistique à l'apprentissage du FLE, en favorisant des espaces de bien-être, de jeu libre, où le stress est réduit et où une atmosphère de convivialité est créée, il y a une meilleure volonté d'apprendre une langue étrangère. Alors que ces activités de bien-être contribuent aux tâches d'un nouvel apprentissage.

Mais le plus grand atout de l'atelier à l'égard de l'acquisition-apprentissage de la nouvelle langue est sans doute le fait qu'il mobilise le corps des participant-e-s dans une optique de bien-être. Or, tout acte de communication imbrique des aspects verbaux et non-verbaux qui impliquent le corps du locuteur et de la locutrice. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère requiert le développement d'un savoir-faire linguistique,

mais également d'un savoir-être performatif. Cette composante artistique extralinguistique de type performatif est particulièrement intéressante à travailler avec des apprenant-e-s débutant-e-s car elle facilite les interactions et l'accès au sens alors que la composante linguistique n'est encore très développée. Ainsi, les activités mobilisant le corps (étirements, relaxation, danse, jeux de regards, expressions du visage, interactions corporelles...) proposées lors des sessions de l'atelier sont apparues entre-autre comme un moyen de développer l'aspect non-verbal de la communication chez des apprenant-e-s qui ne sont pas toujours à l'aise lors de situation où ils doivent interagir en français. Ces activités performatives ont également contribué à développer la confiance en soi et en l'autre, ce qui est primordial pour dépasser l'insécurité linguistique et oser s'exprimer en public. L'atelier, qui a permis aux apprenant-e-s d'être plus à l'aise dans leur corps grâce à l'expression à travers des arts vivants, les a également rendus plus à l'aise dans des situations de communication quotidiennes, tant verbales que non verbales.

Bibliographie

- Aden, J. (2009). La créativité à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, pp. 173-180. En ligne : <https://www.gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> consulté le 13/03/24.
- AIDA. (2017). The concept of vulnerability in European asylum procedures. In ECRE (Ed.), *ECRE*. ECRE.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation Et Didactique*, 7(1), 87–100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Conseil de l'Europe. (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, Little. David, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1515/9783110477498>
- Convention Cadre de Collaboration Relative Au Dispositif DILAMI, Pub. L. No. UT : 2023 035-CIF-M-DREI, 7 (2023).
- Doust Mohammadi, M. M., Salmani, I., & Farahmandnia, H. (2023). Social vulnerabilities among immigrants and refugees in emergencies and disasters: a systematic review. In *Frontiers in public health* (Vol. 11, p. 1235464). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1235464>
- Es-Saidi, K. (2019). L'œuvre d'art : un document authentique en classe de FLE. *Langues & Parole*, 4, 53–71.
- Khan, K. (2022). The Securitisation of Language Borders and the (Re)production of inequalities. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1458–1470. <https://doi.org/10.1002/tesq.3186>
- Kordoni, A., & Wehbe, M. (2019). Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique. *Revue MÉTHODAL*, 3, 187–196.
- Postolachi-Josan, I. (2021). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : les pratiques artistico-théâtrales dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes (FLE). *Empowering English Language Educators through Action Research. Virtual International Spring Symposium Proceedings*, 150–161.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. (2003). Le théâtre : un support privilégié de l'enseignement du FLE. In M.-E. Plagnol-Diéval (Ed.), *Théâtre et enseignement XVIIIè-XXè siècles* (pp. 53–65). SCEREN.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. (2015). Les répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. *Lidil*, 52, 63–81. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/lidil.3821>
- Tifour, T., & Laadjal, B. (2018). Le théâtre comme support didactique pour l'apprentissage de l'oral en classe de FLE. *Annales de l'université de Craiova*, 1, 281-294.
- Université de Toulouse. (2023). *Dilami, dispositif langue accueil migrant-e-s*. <https://www.univ-toulouse.fr/ouverture-sur-monde/dilami-dispositif-langue-accueil-migrant-s>
- Witzigmann, S. (2014). L'art dans tous ses états : synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques. In J. Aden & A. Arleo (Eds.), *Actes de Colloque : « Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques »* (pp. 1–16). Centre de Recherche sur les Identités, les Nations et l'Interculturalité.
- Wronska, O. (2009). Pour la plasticité du FLE : enseignement et art contemporain. *Synergies Canada*, 1, 1–6.

Evaluación del proceso de implementación del Microtaller “Voces Y Cuerpos Migrantes: Entre-Cruzar mundos desde las diferencias”

Con mujeres migrantes residentes en Madrid

Evaluation of the implementation process of the Microworkshop “Migrant Voices and Bodies: Between-Crossing Worlds from Differences”
With migrant women residing in Madrid.

Évaluation du processus de mise en œuvre du micro-atelier « Voix et corps des migrants : entre les mondes traversés et les différences »
Avec des femmes migrantes résidant à Madrid.

DOI 10.59486/EYYU1413

Sara Torres · Escuela Universitaria de Artes TAI. España
Sandra Alvarán · Universidad de Antioquia. Colombia.
Adriana Janneth Córdoba Triana · Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Palabras clave
Migración, talleres artísticos, evaluación, investigación creación aplicada, transformación.

Keywords
Migration, artistic workshops, evaluation, applied creative research, transformation.

Mots-clés
Migration, ateliers artistiques, évaluation, recherche créative appliquée, transformation.

Resumen

Este artículo recoge la evaluación del proceso de implementación del microtaller “Voces y cuerpos migrantes: entre-cruzar mundos desde las diferencias” que se realizó con mujeres migrantes de un barrio de Madrid con condiciones altas de vulnerabilidad. En este proceso participaron la Escuela de Artes TAI, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad de Antioquia durante los meses de febrero y marzo de 2024. La evaluación del proceso se realizó a través de la aplicación del instrumento TransformArts, con la finalidad de medir el grado de transformaciones percibido por las personas participantes. Esta herramienta organiza la evaluación a través de quince preguntas que responden a cuatro dimensiones que se trabajan en el taller artístico: grupo, cuerpo, creatividad y vivencia. En los resultados se describe cuál ha sido el grado de transformación percibido por el grupo de mujeres y cómo ha impactado en cada una de las categorías mencionadas. En las conclusiones se presentan las reflexiones acerca del proceso de implementación que permiten sugerir que las categorías de grupo, cuerpo y creatividad son las que tienen una mayor percepción de la transformación.

Abstract

This article presents the evaluation of the implementation process of the micro-workshop "Migrant Voices and Bodies: Interweaving Worlds through Differences," which was carried out with migrant women from a high-vulnerability neighborhood in Madrid. The process involved the TAI School of Arts, the Francisco José de Caldas District University, and the University of Antioquia during the months of February and March 2024. The evaluation was conducted using the TransformArts tool, with the aim of measuring the perceived degree of transformation by the participants. This tool organizes the evaluation through fifteen questions that address four dimensions explored in the artistic workshop: group, body, creativity, and experience. The results describe the degree of transformation perceived by the group of women and how it has impacted each of the mentioned categories. The conclusions offer reflections on the implementation process, suggesting that the group, body, and creativity categories are those with the highest perception of transformation.

Résumé

Cet article présente l'évaluation du processus de mise en œuvre du micro-atelier « Voix et corps migrants : entrecroiser des mondes à partir des différences », réalisé avec des femmes migrantes d'un quartier de Madrid en situation de grande vulnérabilité. Ce processus a impliqué l'École des Arts TAI, l'Université Distrital Francisco José de Caldas et l'Université d'Antioquia pendant les mois de février et mars 2024. L'évaluation du processus a été effectuée à l'aide de l'instrument TransformArts, dans le but de mesurer le niveau de transformation perçu par les participantes. Cet outil organise l'évaluation à travers quinze questions qui répondent à quatre dimensions travaillées dans l'atelier artistique : groupe, corps, créativité et expérience. Les résultats décrivent le degré de transformation perçu par le groupe de femmes et son impact sur chacune des catégories mentionnées. Les conclusions présentent des réflexions sur le processus de mise en œuvre, suggérant que les catégories du groupe, du corps et de la créativité sont celles où la transformation est perçue de manière la plus marquée.

Introducción

Las sociedades actuales tienen como común denominador el fenómeno contemporáneo de la transnacionalización, lo cual alimenta a los movimientos migratorios históricos. Es evidente la generalizada vulnerabilidad que está presente en un número muy importante de personas migrantes o en movimiento migratorio, vulnerabilidades que las acompañan durante sus travesías y en la inserción en los países de destino, y, en algunas ocasiones, también una vulnerabilidad exacerbada en los retornos a sus países de origen en condiciones forzadas (Maldonado et al., 2018, p.111).

El fenómeno migratorio genera alteración en la cotidianidad de las personas, se ven afectadas sus creencias, su autonomía, su seguridad vital y existencial, elementos constitutivos del ser (López et al., 2010, p. 323). Cambios que se dan en este proceso pueden desestabilizar a las personas en su estado de bienestar, dado que se enfrentan a situaciones estresantes que pueden desencadenar afectaciones en su estado emocional, si no son abordadas de manera adecuada. Esto obliga al sujeto que migra a proyectar nuevas formas y hábitos de vida que pueden impactar en su bienestar emocional. Este tipo de estrés ha sido denominado "estrés por aculturación" (Urzúa et al., 2017, p. 818). Enfrentarse a nuevas culturas, espacios, lenguas, personas, olores, sonidos, etc. pone en alerta todo el sistema de afrontamiento ante eventos nuevos, dado que la inseguridad acompaña los retos cotidianos para solucionar asuntos básicos de la supervivencia.

Además de esta situación estresante que emerge del cambio de un lugar a otro y que surge como un elemento propio de la adaptación, se suman las condiciones particulares y contextuales que acompañan a las personas en su proceso migratorio. Este estrés por aculturación puede ocasionar una situación de vulnerabilidad generando afectaciones en los procesos de vinculación a los nuevos entornos. Dentro de todos los estresores que se presentan están el lenguaje, la barrera de

la comunicación, las dificultades económicas, el cambio sociocultural, la falta de trabajo, la exclusión social o la pérdida del apoyo familiar y social (García-Cid, et al., 2017, p. 2).

Este fenómeno de la aculturación es comprendido como el conjunto de transformaciones internas y conductuales experimentadas por el individuo que está participando en una situación de contacto con una nueva cultura (Urzúa et al., 2017, p. 819) y puede agudizarse, dependiendo de los recursos internos, familiares y comunitarios que posee cada persona. Se ha observado un patrón claro de mayor vulnerabilidad entre quienes son desplazados de manera forzada, debido a una mayor variedad de factores de estrés previos a la partida, durante el tránsito y posteriores a la migración (Perera et al., 2022, p. 6). Significa entonces que el estrés por aculturación se ve incrementado y genera mayores riesgos en las personas que tienen más vulnerabilidad individual y social.

Atendemos en la actualidad a cambios vertiginosos en la sociedad, cambios culturales, económicos, ambientales y sociales, todos ellos generando nuevas configuraciones del fenómeno migratorio. Hay un incremento importante en el número de mujeres que migran. Ellas han asumido nuevos roles de liderazgo en los tránsitos migratorios, a tal punto que los y las expertas indican que hay un proceso de feminización de las migraciones (Rebolledo y Rodríguez, 2019). Estos cambios vertiginosos ponen de manifiesto la necesidad de trabajar en la reducción de las vulnerabilidades en mujeres migrantes. Entre 2017 y 2022, se registraron 497.000 nuevas mujeres migrantes en España. En el censo de enero de 2023, se observó que las mujeres representaban el 53% del aumento de la población de nacionalidad extranjera, con un crecimiento significativo en su número (Barreira; Santamaría; Sarceda y Rial. 2022).

Por lo tanto, desde numerosas disciplinas, se ha tendido a proponer alternativas para miti-

gar, acompañar, reducir y transformar la experiencia de los grupos migratorios. Así, nace el proyecto Transformar la migración por las artes TransMigrARTS desarrollado en el marco de la convocatoria de propuestas 2020 Research and innovation staff exchange (RISE) que forma parte de las acciones Marie Skłodowska-Curie (MSCA) de la comisión europea call for proposal: H2020- MSCA-RISE-2020, cuya coordinación está a cargo de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès (UT2J). Este proyecto es una propuesta que, desde las diferentes disciplinas artísticas, propone experiencias que promueven la transformación de la vulnerabilidad de estos colectivos, ya que el arte influye y moviliza a las personas, y abre la posibilidad de expresar, simbolizar y poetizar la propia experiencia de la migración (Velasquez y Alvarán, 2023, p. 81). Esta investigación busca, dentro del proyecto, validar una herramienta de evaluación del impacto del arte en la reducción de vulnerabilidades, dado que "il n'y a pas de

production scientifique sur la valorisation de ces expériences du point de vue des arts" [no existe producción científica sobre la valorización de estas experiencias desde el punto de vista de las artes] (Molina et al., 2024, p.80). En junio de 2023 aparece TransformArts, herramienta organizada en quince preguntas que se agrupan en las cuatro categorías centrales que trabajan los talleres artísticos: el cuerpo, la vivencia, la creatividad y el grupo.

En este sentido, este artículo recoge la evaluación de la implementación del micro taller "Voces y cuerpos migrantes: entre-cruzar mundos desde las diferencias", realizado con la metodología de investigación creación aplicada (Martínez, 2023, p. 13-14), e implementado con un colectivo de mujeres migrantes a través de la aplicación de la herramienta TransformArts, con el objetivo de "transformar los modos de existencia" (TransMigrARTS, 2024) y reducir las vulnerabilidades que acontecen en el proceso migratorio.

El arte como estrategia para la reducción de vulnerabilidades

El arte tiene la capacidad de cambiar vidas y comunidades. Su posibilidad para sanar, educar, unir y empoderar lo convierten en una herramienta esencial para reducir y afrontar conflictivas personales y sociales, promover la inclusión social y reforzar el tejido comunitario. A lo largo de la historia, el arte ha sido un recurso poderoso para abordar y mitigar distintas formas de vulnerabilidad social, emocional y económica al proporcionar una plataforma que permite a las personas expresar sus emociones, experiencias y perspectivas de una manera terapéutica y empoderadora, beneficiando tanto a individuos como a comunidades dado que posee la capacidad de ir más allá de las circunstancias sociales que lo originan, de transformar el entorno y las dinámicas de poder en las que opera. No solo se consi-

dera un mero reflejo del mundo que lo genera, sino también una actividad que, ya sea intencionalmente o no, trasciende las condiciones históricas y culturales de su creación, logrando comunicarse con la humanidad a lo largo de distintas épocas y culturas (Miramonti, 2018, p. 135).

De este modo, los lenguajes artísticos como la pintura, la música, la danza y el teatro, así que las prácticas estéticas, posibilitan a las personas encontrar un canal para procesar sus dificultades, fortalecer su confianza en sí mismos y reconstruir su identidad. Además, el arte crea un ambiente seguro e inclusivo que promueve la conexión con otros, el desarrollo de la comunidad y la inspiración hacia el futuro. Este proceso no solo estimula el desarrollo personal, sino que

también capacita a los individuos vulnerables para descubrir nuevas perspectivas de vida (Marín, 2015).

En este contexto, el arte se presenta como una expresión simbólica de situaciones que no pueden ser comunicadas eficazmente a través de otros tipos de lenguaje. Desarrolla así un papel fundamental en la transformación y la crítica social, actuando como una forma de resistencia, reparación y memoria. Las realidades de desigualdad, opresión, injusticia social y violencia se hacen visibles en obras como pinturas, esculturas, composiciones musicales, obras teatrales, literatura, "lugares de memoria", performances y otras formas de representación. Estas expresiones se convierten

Metodología

Este trabajo se enfocó desde la metodología reconocida como evaluación de procesos, dentro del paradigma cualitativo. Esta metodología permite identificar y detallar las acciones previstas por un programa de intervención y facilita el reconocimiento de cómo fueron recibidas las acciones por parte de los usuarios. La información que se obtiene de la evaluación de procesos refuerza la validez de los programas al poner de manifiesto sus señas de identidad y justificar su posible consideración de excelencia o de "buena práctica" (Fernández Fernández, 2000, p. 261).

La metodología constó de dos fases. La primera fase se correspondió con la implementación del micro taller "Voces y cuerpos migrantes: entre-cruzar mundos desde las diferencias", creado por personas expertas en artes aplicadas. El objetivo del microtaller se centra en abordar las experiencias migratorias desde la perspectiva de las relaciones interculturales a través de elementos corporales, musicales y de reflexión. Estos elementos pasan por los cuerpos y las voces migrantes para interrogar desde las artes cómo

en portadoras de relatos marginales y ofrecen caminos para expresar lo que de otro modo no podría ser verbalizado. A través del arte se puede empoderar a las propias personas que han llegado a situaciones de extrema vulneración por su condición migrante, en tanto se les atribuye un papel crucial en la expresión y, de esa forma, en la reparación de sus memorias, se acompaña así el proceso de duelo y se promueve la transformación personal del dolor causado por experiencias de victimización. Además, desempeña una función educativa significativa frente a las nuevas generaciones porque la memoria debe mantenerse viva y ser expresada colectivamente para evitar que las experiencias negativas se perpetúen (Vila y Avendaño, 2017).

la cultura se articula a los territorios físicos e imaginarios de aquellas personas que migran. La segunda fase constó de la aplicación de una batería de preguntas de autopercepción de la transformación provocada por las experiencias artísticas, denominado TransformArts y que evalúa las dimensiones de grupo, cuerpo, creatividad, vivencia. A continuación, se describen las dos fases.

Fase 1. Implementación del microtaller

Un equipo de personas expertas de las artes aplicadas del proyecto TransMigrARTS desarrolló talleres denominados prototipo, como resultado de las implementaciones de acciones artísticas en diversos países del mundo. En total catorce estructuras artísticas y académicas de manera consensuada dieron origen a talleres prototipo en julio de 2022 en Toulouse, para reducir las vulnerabilidades de la población migrante. Uno de estos prototipos fue el de "Voces y cuerpos migrantes: entre-cruzar mundos desde las diferencias". El ta-

ller se realizó en seis sesiones. Durante la primera sesión se llevó a cabo un reconocimiento de la población participante. A partir de la escucha de las experiencias de sus trayectorias migrantes, se realizaron actividades que invitaron a las participantes a compartirlas a través de dibujos, objetos y narraciones. Además, se socializaron sus expectativas respecto al taller, estas permitieron conducir las actividades en torno a sus intereses. Esta primera sesión se identificó como pretaller y las siguientes cinco sesiones se trabajaron a partir de la secuencia de actividades del prototipo. Teniendo en cuenta las necesidades y particularidades del grupo poblacional, el microtaller desarrolló las siguientes acciones:

- Sesión 1. Reconocimiento de las experiencias de migración desde la socialización de recorridos y elaboración de objetos afectivos que simbolizaran dichas experiencias. El nombre que el grupo de participantes le dio al taller fue "Mujeres enraizadas".
- Sesión 2. Exploración de movimientos y secuencias corporales desde las danzas folclóricas de las participantes y de las actividades cotidianas, reflexión a partir de la premisa "transplantar la raíz" desde aspectos musicales y culturales.
- Sesión 3. Práctica de ejercicios corporales que se basaron en la narración de breves historias a partir de la cotidianidad de las participantes acercándolas a elementos de la composición escénica: nociones de espacio, configuración de personajes, conflicto y acción de la narración.
- Sesión 4. Construcción de breves historias a partir de personajes significativos en la vida de cada participante que dieron origen a improvisaciones cortas bajo la premisa de trasplantar la raíz.
- Sesión 5. Reflexión del enraizamiento de cada participante a partir de su experiencia migratoria y sus formas actuales

de vida mediante una intención de celebración y agradecimiento. Se construyó una instalación con objetos simbólicos modelados en plastilina y otros materiales que representara su proceso de enraizamiento mediante procesos de mestizaje. En esta sesión se realizó la evaluación de la experiencia de las participantes a partir del cuestionario TransformArts.

Fase 2. Batería De Preguntas Sobre La Autopercepción

La herramienta Transform-Arts se creó para evaluar cómo perciben las personas participantes la transformación que han experimentado en estos talleres de prácticas artísticas. En Molina et al (2024) se menciona el equipo responsable de su construcción y se describe en detalle el proceso de diseño y validación. Esta herramienta registra esta percepción de la transformación de habilidades específicas "énoncés renvoient aux sous-catégories qui, à leur tour, constituent les quatre catégories principales" [Los enunciados se refieren a subcategorías que, a su vez, constituyen las cuatro categorías principales] (p. 79): el cuerpo, el grupo, la vivencia y la creatividad. El diligenciamiento duró cinco minutos y fue de fácil comprensión para todas las mujeres que participaron al menos en el 80% de las actividades.

Este estudio se acogió a los requerimientos del comité de ética de la investigación de la Escuela de Artes TAI, con sede en Madrid, España, cuya aprobación fue obtenida en categoría de riesgo mayor al mínimo al tratarse de población vulnerable. En el estudio se veló por la autonomía, la beneficencia y no maleficencia y por el respeto de las participantes, y no se originó ningún riesgo en la intervención.

Los datos cualitativos registrados en la batería de preguntas fueron analizados a través de la creación de unos descriptivos básicos de sumatoria que se realizó con microsoft excel.

Resultados

En el taller participaron un total de doce mujeres migrantes pero la asistencia fue intermitente, lo que permite concluir que en la evaluación con el instrumento TransformArts está representado el 50% del total de población implicada que asistió al menos al 80% de las sesiones. En la intervención participaron seis mujeres migrantes con edades entre los 39 a los 66 años.

El país de origen de dos de las participantes fue Perú, otras dos de España, una de Ecuador y una era migrante de China. En cuanto al país de residencia, cinco de ellas vivían en España y una

en Venezuela, la cual coincidió el taller con una estancia realizada en Madrid.

Cinco de las participantes suelen hablar principalmente en español y una en chino. Cabe destacar que para la realización del taller no se contaba con traductor en simultáneo, por lo tanto la participante china utilizó un traductor a través del teléfono móvil.

El cuestionario evalúa cuatro dimensiones: Cuerpo, Grupo, Vivencia y Creatividad, donde verde es ALTO, amarillo MEDIO y rojo BAJO, a continuación, se desagregan las preguntas de cada una de éstas.

Dimensión de Cuerpo

- El taller ha mejorado la forma en que uso mi voz
- El taller ha mejorado la forma como miro a los ojos
- El taller ha mejorado la forma de expresarme con la cara
- El taller ha mejorado la manera de expresarme con movimientos

Con respecto a la intervención, en general las respuestas de las participantes fueron positivas. Este hallazgo permite sugerir que sí se presentaron cambios en la dimensión de cuerpo de las mujeres migrantes que participaron de la intervención, sólo el 16,67% de las participantes seleccionó BAJO con respecto a los cambios presentados en el movimiento, asunto que sugiere al prototipo incrementar las prácticas artísticas que incentiven la expresión a través del movimiento.

Dimensión de Grupo

- El taller ha mejorado mi gusto por jugar con otras personas
- El taller ha mejorado mi toma de iniciativas en el grupo.
- El taller ha mejorado la forma de estar con otras personas en el mismo espacio
- El taller ha mejorado mis ganas de participar con otras personas

Esta dimensión arroja que el 66,67% respondió ALTO para juego y MEDIO para iniciativa, proxemia obtuvo un 50% de respuestas en ALTO y 50% MEDIO y coparticipación un 100% para ALTO, lo que demuestra una mejora de las participantes en cada uno de los aspectos mencionados, sugiriendo de manera importante la coparticipación como elemento a destacar.

Dimensión de Vivencia

- El taller ha mejorado las formas de contar episodios de mi vida
- El taller ha mejorado las formas de imaginar a partir de episodios de mi vida
- El taller ha mejorado cómo creo nuevas historias a partir de lo que pasa en la vida

Los resultados sugieren que el taller ha mejorado la forma para crear nuevas historias a partir de lo que pasa en la vida, un 83,33% las participantes escogieron ALTO y un 16,67% Medio, para ficción el 66,67% respondió ALTO y el 33,33% MEDIO.

Dimensión de Creatividad

- El taller ha mejorado mi habilidad para improvisar
- El taller ha mejorado mi creatividad para expresar artísticamente emociones
- El taller ha mejorado mis ganas de crear (cantar, bailar, jugar, actuar, dibujar, escribir...) con otras personas

Se obtuvieron porcentajes importantes, con una aprobación del 66,67% (MEDIO) y 33,33% (ALTO). Con respecto a la última, “el taller ha mejorado mis ganas de crear, cantar, bailar, jugar, actuar, dibujar, escribir con otras personas” fue respondida en un 100% como ALTO, indicando un cambio positivo en la creatividad de las mujeres migrantes participantes del micro taller. Finalmente, a la pregunta ¿El taller me ha transformado?, el 100% de las participantes respondió SÍ. Lo que permite concluir que hay una autopercepción de que el micro taller favoreció la transformación.

Discusión

Diversos estudios han tenido una preocupación genuina por encontrar maneras basadas en la evidencia de medir las diversas formas en las que las artes aportan elementos para la transformación social. Habitualmente, las evaluaciones de los procesos artísticos se basan en la aplicación de pruebas psicométricas que se apoyan en otras disciplinas para hablar de los efectos de las artes en la transformación de las vulnerabilidades. Estudios como el de Bang y Wajnerman (2020) sugieren que las artes no solo atraviesan la dimensión del individuo, sino también el contexto en el que se desenvuelve. A pesar del avance significativo de este estudio, no hay conclusiones con relación a cómo puede medirse esa transformación.

Por otro lado, es concluyente indicar, que la acción artística facilita la expresión simbólica y el abordaje de las emociones a través de acciones que facilitan la reconstrucción de recuerdos dolorosos, pero también, de recuerdos positivos del ciclo de vida, motivando acciones reconstructivas y resilientes de la vida. Sin embargo, y en consonancia con lo anterior, buena parte de los estudios que dan validez a la transformación desde las artes declaran limitaciones en torno a la existencia de instrumentos psicométricamente válidos para evaluar el real alcance de la acción artística (Velásquez et al.,2022). Estos hallazgos motivan la insistencia en generar procesos de evaluación en la implementación de acciones artísticas, para destacar los aportes en la

transformación individual, familiar, comunitaria y social. Esto permite inferir que era muy necesario avanzar en la creación de una herramienta que, desde los lenguajes artísticos, permitieran demostrar, con evidencias empíricas, la transformación de las vulnerabilidades en las personas que vivencian estas prácticas artísticas.

El microtaller implementado ha sido evaluado en este estudio con un cuestionario construido desde las artes y tiene como objetivo sugerir cómo las prácticas artísticas son percibidas por los y las participantes como elementos transformadores, por lo tanto, busca llenar los vacíos teóricos, epistemológicos y metodológicos existentes en la evaluación de procesos artísticos.

Es importante destacar que los instrumentos de evaluación se enriquecen con la experiencia y el conocimiento del equipo de implementación a través de acciones contextualizadas y emergentes del trabajo con la población migrante, lo que permite convertirlos en registros valiosos de información. Por esta razón, es necesario visualizar la implementación de los microtalleres como un proceso de investigación creación aplicada (ICA), en donde la evaluación permanente de las acciones brinda elementos para configurar un trabajo pertinente con las personas participantes y lograr los objetivos propuestos.

En cuanto a la implementación, se requirió incorporar a la planeación, el trabajo en dupla que se debía asumir y que el diseño del prototipo no lo especificaba. Esta estrategia pedagógica para conducir las sesiones entre dos personas, la comprendimos como una relación colaborativa que, desde el ámbito pedagógico, se establece entre quienes propician y acompañan los procesos de reflexión y de construcción de experiencias junto a quienes participan en el taller (Pratt, 2014). Desde el saber artístico se encontraron los asuntos temáticos que permitieron encadenar una a una las actividades con el fin de propiciar una experiencia estética que en términos de Dewey (2008, p. 42) fuera significativa para las participantes, de modo que una actividad y la vivencia que se propiciaran allí, se

lograran conectar con las siguientes, permitiendo una fluidez entre cada parte del taller. Para lograrlo, fue necesario analizar cuál era el objetivo principal del micro taller y concluimos que el trabajo exploratorio debía enfocarse en la idea del enraizamiento. Se configuró con el grupo dicho concepto desde la experiencia vivida y con sus propias palabras. De cierta manera, este sería un enfoque constructivista como el propuesto por Vygotsky (1995) en donde el aprendizaje se basa en la interacción y el uso de conocimientos previos. En esta experiencia con mujeres adultas migrantes, la vivencia del viaje es lo que brinda el conocimiento previo, el cual es de carácter sensible basado en los elementos culturales que se abordaron por medio de las técnicas y prácticas artísticas que transformaron la información en imágenes simbólicas.

El segundo aspecto que emergió en la reflexión sobre la experiencia de la implementación fue el abordaje ético de las experiencias que las mujeres migrantes socializaron y que generaron un sin fin de emociones. Por esta razón, se pusieron en tensión los límites del abordaje profesional de las artistas-implementadoras, entre el contexto en el que se realizó la actividad y el propósito del proyecto TransMigrARTS como acercamiento de la experiencia artística a las personas, desde las vivencias de la migración, sin llevar a cabo procesos de atención psicológica. Por lo tanto, el cuidado que debe tenerse con la exploración de temáticas y la generación de experiencias que pueden llegar a ser extremadamente dolorosas se deben analizar durante la revisión del prototipo a implementar. Es importante tener en cuenta que, durante el desarrollo de las sesiones, se busca crear un ambiente propicio para el autodescubrimiento y el empoderamiento artístico de los/las participantes y una reflexión respecto a las identidades culturales. Cada experiencia migratoria debe ser valorada y respetada, haciendo notar que cada historia aporta al proceso del grupo. De tal manera que, se planteen los saberes de cada participante como valiosos dentro del grupo e insumos para la creación, la cual se debe llevar a un nivel de ficcionalización que evite revictimizar a las personas participantes.

Conclusiones

A partir de esta experiencia de implementación, la indagación se centró en dos aspectos: primero, en la pertinencia del prototipo para potenciar, a través del arte, ciertas características de las participantes en su interacción con otras y consigo mismas; y segundo, el procedimiento para el abordaje ético de las vivencias de migración compartidas en el taller.

En primer lugar, el equipo de artistas-implementadoras desarrolló un proceso de reflexión previo a la implementación. Se consideró necesario visualizar y revisar globalmente toda la secuencia de las actividades del prototipo de taller para tener una mayor posibilidad de flexibilidad y adaptabilidad a las situaciones que pudieran presentarse durante el desarrollo de las sesiones y lograr explorar los aspectos que eran asunto de observación medible en el TransformArts. Esta revisión no tuvo la intención de aprobar o desaprobado la organización del prototipo, por el contrario, el propósito fue encontrar los elementos principales que estaban estructurando la experiencia, este cotejo de información requirió un análisis de los propósitos de cada actividad, lo que implicó para las artistas-implementadoras poner en juego el saber artístico y la experiencia en el desarrollo de actividades con comunidades.

Respecto a los aspectos de cuerpo, creatividad y grupo, la herramienta TransformArts evalúa la experiencia de las participantes y el grado de potenciación de capacidades a través del trabajo artístico. Además, considera la pertinencia de la estructura de los talleres de experimentación artística basados en prácticas escénicas. Por lo tanto, el diálogo y la escucha activa durante la

implementación deben incentivar la empatía y el apoyo mutuo entre los y las participantes.

Las sesiones se caracterizaron por gestionar entre las participantes, procesos de reflexión y creación compartida, cuyo propósito se enfocó en fortalecer los lazos comunitarios y promover un sentido de pertenencia en el grupo. Con el fin de fortalecer esta experiencia colectiva, la socialización final se adaptó en función del grupo y del contexto, de manera que se pudo conducir hacia una instalación como gesto escénico, mediante la cual se plasmaron las diversas perspectivas y experiencias migratorias del grupo.

Para el equipo de implementación, la evaluación continua que supuso los espacios colectivos de expresión, para el grupo, brindó elementos analíticos que permitieron tomar decisiones durante el desarrollo de los talleres y evitar que se perdiera la ruta de acción que conllevaba a dar cumplimiento con el objetivo del taller y de las sesiones.

Los resultados obtenidos con TransformArts, sugieren que el microtaller implementado generó cambios positivos en las dimensiones de cuerpo, grupo y creatividad, encontrando un menor cambio percibido en la dimensión de vivencia. Este hallazgo permite recomendar que en futuras investigaciones se estudie la posibilidad de validar si la dimensión vivencia puede estar contenida en la dimensión creatividad y ampliar la comprensión de esta. No obstante, esta herramienta, en proceso de validación, constituye un valioso instrumento para el trabajo con talleres artísticos.

Referencias bibliográficas

Bang, C. y Wajnerman, C. (2020). Arte y transformación social: la creación artística colectiva, entre lo colectivo y lo comunitario. *Revista Argus-a Artes y Humanidades*, 9(35), 1-27.

Barreira Cerqueiras, E. M., Santamaría, O., Sarceda, C. y Rial, A. (2022). Problemática de la migración femenina en España: ámbitos de actuación y propuestas de mejora. *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo (RICD)*, 4(16). <https://doi.org/10.15304/ricd.4.16.8407>

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós. España.

Fernández Fernández, S. (2000). La efectividad de los programas sociales. Enfoques y técnicas de la Evaluación de Procesos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(3), 259-276. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317662002.pdf>

García-Cid, A., Hombrados Mendieta, I., Gómez Jacinto, L., Palma García, M. D. L. O. y Milán Franco, M. (2017). Apoyo social, resiliencia y región de origen en la salud mental y la satisfacción vital de los inmigrantes. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-14.

López, S. M. A., Renedo, M. G. y Beltrán, J. M. G. (2010). *Desplazamiento forzado y proyecto de vida: un estudio de caso en Colombia*. *Fòrum de Recerca*, (15), 317-338. Disponible <https://core.ac.uk/download/pdf/61425439.pdf>

Maldonado Valera, C., Martínez Pizarro, J. y Martínez, R. (2018). *Protección social y migración: Una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas*. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/35453cd8-282b-44f6-857e-c06399c40b4c/content>

Martínez, M. (2023). La investigación creación aplicada. *Revista de Investigación Creación para Transformar la Migración por las Artes (TMA)*, 3, 10-24. <https://doi.org/10.59486/WPGW7418>

Miramonti, A. (2018). Sanación y transformación a través del arte: el teatro para la reconciliación. *Papel Escena*, (16), 130-145. <https://doi.org/10.56908/pe.n16.40>

Molina, E., García, M. y Martínez, M. Processus de construction de l'instrument "Transform-Arts". Pour une évaluation de l'auto-transformation des personnes migrantes dans des ateliers artistiques. TransMigrARTS. *TMA Revista de Investigación Creación para Transformar la Migración por las Artes (TMA)*, 5. Jun 24. Disponible en: <https://www.transmigrarts.com/wp-content/uploads/2024/07/TMA-5-junio-24.pdf>

Perera, C., Aldamman, K., Hansen, M., Haahr-Pedersen, I., Caballero-Bernal, J., Caldas-Castañeda, O. N., Chaparro-Plata Y., Dinesen, C., Wiedemann, N y Vallières, F. (2022). A brief psychological intervention for improving the mental health of Venezuelan migrants and refugees: A mixed-methods study. *SSM - Mental Health*, 2, 100109, 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2022.100109>

Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>

Rebolledo Gámez, T y Rodríguez Casado, R. (2019). Mujeres migrantes, vulnerabilidad y Derechos Humanos. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(2), 59 - 69. <https://doi.org/10.15648/Coll.2.2019.4>

Transmigrarts (s.f.) *Voces y cuerpos migrantes: entre-cruzar mundos desde las diferencias*. [Manuscrito no publicado]. TransmigrARTS.

Transmigrarts. (2024). *Relevancia del proyecto*. *Transmigrarts.com*. Disponible en: <https://www.transmigrarts.com/acerca-de-faqs/>

Urzúa, A., Caqueo-Úrizar, A., Carvajal, C. y Páez, L. R. (2017). ¿El apoyo social mediatiza el efecto negativo del estrés por aculturación en la salud? Un estudio en colombianos y peruanos inmigrantes en el norte de Chile. *Interciencia*, 42(12), 818-822. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/339/33953770006/>

Velasquez, A. y Alvarán, S. Categorías asociadas a la transformación de migrantes en situaciones de vulnerabilidad a partir de los talleres artísticos de TransMigrARTS. *TMA Revista de Investigación Creación para Transformar la Migración por las Artes (TMA)*, 3, 76-90. Disponible en: <https://www.transmigrarts.com/doi-%c2%b7-revista-tma-3/>

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.



Transferencias de las memorias personales a colectivas

el gesto autobiográfico en los talleres TransMigrARTS

Transfers from personal to collective memories
the autobiographical gesture
in the TransMigrARTS workshops

Transferts de la mémoire personnelle vers la mémoire collective
le geste autobiographique
dans les ateliers TransMigrARTS

DOI 10.59486/KZFD6111

Jesús Eduardo Domínguez

Doctorando en Artes Universidad de Antioquia

Palabras clave
taller, gesto autobiográfico,
arte y política, dispositivos,
clown, transferencia, memoria

Keywords
workshop, autobiographical
gesture, art and politics, devices,
clown, transference, memory

Mots-clés
atelier, geste autobiographique,
art et politique, dispositifs,
clown, transfert, mémoire

Resumen

Este artículo contextualiza lo sucedido en el taller prototipo “Juegos expresivos, emociones y estaciones en la migración” del proyecto TransMigrARTS, que se llevó a cabo entre abril y mayo del 2024 en la ciudad de Toulouse, Francia, por parte de la compañía Les clownanalystes Bataclown con población migrante (en situación de tránsito o acogida) de la Asociación Espoir, AUF (L'Accueil d'Urgence de Familles). En él se indaga sobre el gesto autobiográfico y sus formas presentes, sobre las formas de transferencias de las memorias personales a las colectivas, las aperturas del yo y las dimensiones políticas presentes, entre otros.

Abstract

This article contextualizes what happened in the prototype workshop “Expressive games, emotions and seasons in migration” of the TransMigrARTS project, which took place between April and May 2024 in the city of Toulouse, France, by the company Les clownanalystes Bataclown with migrant population (in transit or host situation) of the Espoir Association, AUF (L'Accueil d'Urgence de Familles). It explores the autobiographical gesture and its present forms, the forms of transfers from personal to collective memories, the openings of the self and the political dimensions present, among others.

Resumé

Cet article contextualise ce qui s'est passé dans l'atelier prototype « Jeux expressifs, émotions et seasons en migration » du projet TransMigrARTS, qui a été réalisé entre avril et mai 2024 dans la ville de Toulouse, France, par la compagnie Les clownanalystes Bataclown avec la population migrante (en transit ou en situation d'accueil) de l'Association Espoir, AUF (L'Accueil d'Urgence de Familles). Il explore le geste autobiographique et ses formes actuelles, les modalités de transfert des mémoires personnelles aux mémoires collectives, les ouvertures du moi et les dimensions politiques présentes, entre autres.

1.Contextualización

Figura 1 • Participantes y equipo del taller



Fotografía archivos TransMigrARTS©

De abril a mayo se llevó a cabo en Toulouse, Francia, el taller “Juegos expresivos, emociones y estaciones en la migración”, implementado por la compañía Les clownanalystes Bataclown, una de las estructuras aliadas al proyecto TransMigrARTS. Esta compañía tiene en su configuración diferentes componentes:

- como compañía de clown-teatro: creando y produciendo shows e intervenciones en reuniones profesionales, congresos, simposios, seminarios... usando el nombre “Les clownanalystes du Bataclown”
- como un complejo de entrenamiento: tiene un programa de entrenamiento corto en clown-teatro y en entrenamiento para compañías.
- como un complejo de investigación: creando el Centre de Recherche sur le Clown Contemporain (CRCC). (TransMigrARTS, s.f.)

Por su fuerte componente en investigación y pedagogía, esta estructura es ideal para la implementación de este taller, que tiene como eje, el ser: “(...) un proceso de arte aplicado que aborda elementos del arte del clown que promueven el reconocimiento, la expresión y la transformación de emociones. El componente principal es el juego y las diferentes posibilidades de jugar” (TransMigrARTS, s.f.). Por lo tanto, y en consonancia, la compañía Bataclown se encarga de probar e implementar estos talleres piloto en Toulouse, Francia.

El público objetivo fueron personas adultas y adultos mayores en situación de migración (en tránsito o acogida) o de vulnerabilidad de la ciudad de Toulouse, Francia. Fue un taller de seis sesiones de 10 am a 4 pm. La fecha en que se realizó fue del 25 de marzo hasta el 23 de mayo de 2024. Se hizo una articulación con la Asociación Espoir, AUF (L'Accueil d'Urgence de Familles) de Toulouse para realizar el taller con su público. Se había realizado un taller, de manera efectiva, en 2023 con esta misma institución.

1.1. La Asociación Espoir:

se mobilise constamment au profit des plus démunis et intervient auprès des publics en situation d'exclusion, en risque de fragilité d'adaptation ou d'insertion sociale en lien avec une difficulté de santé, l'absence de logement ou d'emploi, des carences de lien familial ou social ou un déracinement lié à l'exil. (Espoir, s.f.)

En relación con el objetivo de esta asociación, el público que asiste al taller es afín al objetivo del taller prototipo de TransMigrARTS, que es el siguiente: “Sentir, expresar, interactuar y comunicar mediante el juego las emociones, para contribuir a la resignificación de las vivencias y experiencias de la migración” (TransMigrARTS, s.f.). En resonancia con lo anterior, varias personas que asistieron al taller pudieron expresar sus

emociones de manera más libre. Es el caso específico de las mujeres. Algunas de ellas les costaba entablar una conversación con hombres del grupo. También, en algunos ejercicios de clown se presentó una resignificación de estas vivencias. Un ejemplo de ello fue el de S., quien a través de ejercicios buscó ampliar su expresividad corporal con los ejercicios para poder desenvolverse mejor en la búsqueda de un trabajo.

Figura 2 • Con acompañamiento del equipo de la Asociación Espoir



Fotografía archivos TransMigrARTS©

Durante el proceso estuvieron diferentes personas con dos roles diferentes (implementador/a y observador/a) de dos países de origen (Francia y Colombia):

- Desde Bataclown: Karima Zaïz y Myriam Gauthier (maestras clown) como implementadoras.

- Desde la Universidad de Antioquia: Jesús Eduardo Domínguez (estudiante de doctorado) y Roberto Gómez (docente e investigador) como observadores.

- Desde la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Rafael Acero (estudiante de doctorado) como observador.

Figura 3 • Cierre de sesión con el equipo de TransMigrARTS y Bataclown



Fotografía archivos TransMigrARTS©

El rol de implementador/a es el de la persona que ejecuta y lleva a cabo las premisas y ejercicios del taller; el observador es el que apoya y sistematiza la información de los diferentes fenómenos que se van dando en el taller, atento a los diferentes procesos de autoevaluación y evaluación o apoyando en el buen desarrollo de estos (Transform-Arts y Seguiarts).

El proceso tuvo una efectividad mayor en cuanto asistencia en 2023, pero en 2024 hubo una disminución. Esto sucede por el momento del año en que se lleva a cabo el taller, debido a que el aliado (Espoir) tiene diferentes procesos en ese momento y no pudo apoyar como el año anterior el proceso con el envío de una persona de apoyo o estando atento a la convocatoria semana a semana. También, otro factor fue el lugar escogido, que quedaba alejado para las personas asistentes. Dos factores para analizar para futuras ocasiones: los lugares de implantación de los talleres de acuerdo con la población y su situación de migración o estancia en la ciudad y el tener una estructura de corresponsabilidades por parte de las instituciones aliadas.

La colaboración y alianza con Espoir se presenta como la posibilidad de que TranMigrArts brinde los talleres a la población objetivo que esta institución tiene y esta retroalmente al proyec-

to con los procesos que las personas asistentes ya han tenido dentro del tiempo que llevan en diferentes momentos. Estas alianzas funcionan y son efectivas en cuanto se integran y son participativas, debido a que conocen la población, sus contextos, sus procesos de adaptación y dificultades, tanto de parte y parte. Esta conjunción de saberes puede permitir la creación de un diagnóstico para la creación de nuevos espacios según las necesidades observadas.

1.2. Adaptación.

Ahora bien, en cuanto a la implementación de las sesiones hubo una adaptación debido a que el número de sesiones era menor al número indicado en el taller prototipo. Estos talleres fueron creados de manera colectiva y colaborativa y tienen como objetivo “contribuir a transformar las vulnerabilidades asociadas a la migración a través de las artes” (TransMigrARTS, s.f.). El taller prototipo elegido fue el de “Juegos expresivos, emociones y estaciones en la migración”, que tiene como eje la figura del clown para “el reconocimiento, la expresión y la transformación de las emociones” (TranMigrArts, s.f.) en personas en situación de migración. Su base metodológica está en la exploración de las emociones a través de juegos corporales y de improvisaciones clown.

La adaptación de este taller se dio por los tiempos de entrada del verano y los tiempos de ejecución del aliado. De ahí, que se hayan adaptado un total de ocho sesiones a seis. Sin embargo, se tuvo que hacer una segunda adaptación debido a que en la primera sesión no hubo asistencia del público objetivo. Esto generó que el taller tuviera un sincretismo de la sesión 1 (“Descubrimiento del grupo, del juego y del clown”) y la sesión 2 (“Jugar e interactuar en grupo, compartiendo emociones”); como de la sesión 6 (“Recreando y creando juntos”) y la sesión 7 (“Expresando emociones y creando historias”). Este ejercicio de adaptación lo lleva a cabo la estructura de Bataclown con una efectividad en cuanto al impacto medido en la herramienta Transform-Arts, que analiza los niveles de aprendizaje y satisfacción de las personas asistentes. Es una herramienta de evaluación creada por el proyecto para valorar las percepciones, observaciones, emociones, de las personas asistentes de su propia transformación en el proceso del taller. Acá un ejemplo de ello:

Je souhaiterai revivre d'autres ateliers avec d'autres personnalités pour travailler les sorties des émotions. (Cita de Transform-Arts, herramienta de medición, de una de las participantes)

Por lo tanto, podemos notar una efectividad en la adaptación y finalización del taller. Incluso, la participante pide estar en talleres futuros. Todo esto, podría datar que los talleres prototipo pueden ser sujetos de adaptación y posibles de versionar según las diferentes necesidades que presenten los contextos (lugar, tiempo, modo, público objetivo, aliados, entre otros) y que su efectividad entusiasma a sus participantes a seguir en proyectos de formación artística.

1.3. Acogida y cierre. Momento de encuentro y compañía. Expansión del yo.

El taller tuvo unas partes establecidas para todas las sesiones: “acogida”, “activación corporal”, “improvisación clown” y “cierre”. Casi siempre, la acogida tuvo que ver con un momento de recibimiento a través de un ágape o compartir: un café, viandas, entre otros. Sumado a un breve resumen

de los sucesos de las vidas personales. Esto creó un círculo de afectos, una memoria afectiva del taller, donde las interacciones fueron creando vínculos interpersonales que ayudaron a que el taller se llevara de manera efectiva. Por ejemplo, el acercamiento a los cuerpos y entre los cuerpos: dos mujeres tenían relaciones diferenciales con su cuerpo por la religión que practicaban. En este sentido, la relación cuerpo a cuerpo con los hombres, al principio, era tenue, tímida y cohibida. Al final, las interacciones fueron más cercanas en cuanto a la confianza de explorar y ser exploradas, de juntar los cuerpos para crear estructuras, formas e improvisaciones.

También, el momento de “cierre” fue importante en este sentido. Debido a que se daba un compartir de un almuerzo. Muchas veces las personas asistentes llevaron dulces hechos por ellas mismas. Estos instantes de compartir, incluso, sin tener el mismo idioma (español, francés, árabe), hizo que los vínculos personales se solidificaran a través del compartir y los afectos del cuidado hacia las otras personas. Por lo anterior, estos dos momentos son importantes para generar lazos afectivos, crear espacios que potencien la confianza y el compartir entre personas migrantes (en situación de tránsito o acogida) o en situación de vulnerabilidad, que han podido sufrir diferentes hechos victimizantes durante su proceso migratorio o de adaptación y acogida.

En este sentido, el yo se expande hacia la otredad, deja de ser un sujeto participante en un taller para transformarse hacia el otro en una compañía, en un encuentro. Dicha palabra, “compañía”, deriva desde su etimología en la siguiente acepción: un conjunto de personas que comparten el pan. Y la palabra encuentro, que tiene como prefijo “en-” (“dar movimiento o poner en movimiento”) y “contra” (“poner en frente”, “delante de”, “opuesto a”, etc.). Lo que podríamos definir como poner en movimiento algo de frente, delante u opuesto a uno. Deducimos de esto que estas dos maneras de crear convivencia repercuten en las emociones y sentimientos por encima de la teleología práctica de un taller: brindar o generar un conocimiento a través de una técnica. Respecto a esto, Josep M. Esquirol (2017) plantea:

Por lo pronto, que la patria de lo humano no es el reposo del ser, no es la protección de la propia identidad, no es la posesión, no es el ‘soy’, sino el ‘aquí me tienes’ o el ‘heme aquí’. Ésta es la salida del ser, lo otro que ser, el ‘entretiem po de lo humano o la excepción del ser. Sí, a pesar de que uno pueda prescindir del verbo ‘ser’ en su (in) definición, el hombre no es un ‘yo soy’, sino un ‘aquí me tienes’; no es posesión, sino exposición; no es enraizamiento, sino exi-

lio; no es clausura en la subjetividad, sino vulnerabilidad y pasividad”. (p. 97)

Este salir del “yo soy” para el “heme aquí”, como lo define Esquirol, a través de un compartir no solo a través de un ejercicio de inicio y de cierre, sino de ágape y compartir, redefine al taller como un espacio no solo de aprendizaje sino de transformación de la subjetividades a través de la intersubjetividad. Que en un inicio parece estar por fuera del taller, pero que es, en esencia, una de sus partes más importantes.

2. De lo personal a lo colectivo, de lo íntimo a lo público

Tomando en consideración, ese “heme aquí” no se queda solo en una proyección de disposición frente a la otredad, sino que va hacia la potencialidad de la creación en colectivo, de la solidaridad, el trabajo colaborativo, de múltiples formas de reunión (juntanza, minga, ágape, etc.), del compartir y de transferir el espacio personal a uno colectivo. En otras palabras, de una apertura de la intimidad para encontrar similitudes y diferencias, el yo como respuesta y parte de la otredad. Esta postura del yo y la otredad, de confluencia y simbiosis, proyecta también, formas y pactos éticos del reconocimiento y del intercambio interpersonal. Tema interesante, pero que no trataré en este artículo y que puede ser la posibilidad o imagen generadora para otro.

Este paso de lo personal a lo colectivo se da por vía de diferentes dispositivos que, en este caso, es el espacio del taller prototipo del proyecto TransMigrARTS, que tiene como eje metodológico la sensibilización a las emociones por medio del clown. Este dispositivo instala diferentes metodologías para llevar a cabo el objetivo visto anteriormente. Pero en lo ocurrido a lo largo del taller que socializo en este artículo, en diferentes ejercicios y momentos, en especial, en la “activación corporal” y la “improvisación clown”, surgieron transferencias de memorias personales a espacios colectivos. Es decir, una memoria personal pasó a ser parte de una memoria colectiva,

constituida por las personas asistentes al taller (tanto participantes, observadores y talleristas).

Estas transferencias permiten lo que Paul Man (citado por Arfuch, 2013) denomina “momentos autobiográficos” (p. 91), donde se diferencia lo vivido de lo testimoniado y donde el devenir testimonial (Arfuch, 2013, p. 84) se presenta como una forma en que la persona asume su propia identidad: una identidad narrativa (Ricoeur citado por Arfuch, 2013). En el caso presente, ese devenir encontró campo en algunos ejercicios.

Por ejemplo, en la primera sesión, donde hubo una concurrencia mayor, en la primera improvisación clown (momento para el teatro aplicado), los participantes crearon su clown con la ropa y objetos dispuestos por las talleristas encima de una mesa. Muchas personas eligieron elementos acordes a situaciones de sus vidas, cercanas, en algunos casos. Un adulto, hombre, realiza una improvisación sobre una situación elige la de una especie de gánster que atraca y cobra dinero a todos los participantes. Luego, S., una de las participantes concurrentes al taller hasta su finalización, crea una clown que habla sobre belleza y estilo. Cada participante deja emerger algunas de sus memorias personales: en el caso del hombre, las situaciones de conflicto y degradación social a través de las figuras del ladrón y el capo; las de S., las relacionadas con su trabajo: la estética y la peluquería. Estas acciones, sumadas a otras durante

otras sesiones, van creando identidades narrativas, no solo desde la palabra sino desde el cuerpo. En el caso de S. fue efectiva esa construcción,

porque asistió a la mayoría de los talleres. Esos gestos autobiográficos fueron componiendo su identidad narrativa como clown, su propia clown.

Figura 4 • Ejercicio de calentamiento corporal



Fotografía archivos TransMigrARTS©

Un ejemplo de ello fue el de la participación de una persona invitada a la sesión 5 por parte de una de las integrantes recurrentes del taller. La invitada, una mujer joven, estaba en situación de vulnerabilidad, migración en tránsito y se encontraba en uno de los albergues de acogida de la ciudad. Hablaba español, había vivido en Colombia y fue asistente de diferentes talleres de teatro en su estadía por dicho país. Durante un ejercicio, en el momento de la “improvisación clown”, dos participantes estaban en escena para improvisar una situación que iba siendo apoyada por la tallerista implementadora. La participante nueva pidió dirigir la improvisación a la implementadora. Comenzó a decirle a sus compañeras cuál era la historia que debían improvisar: lugar (parque), situación (una mujer que se encuentra a otra y esta sola y desamparada), tiempo (actual), etc. Comenzó a agitarse y a llorar mientras seguía eufóricamente dando las premisas. La historia, la diégesis dramática, era su propia vida, sus con-

flictos y problemas. El espacio del taller permitió una mirada oblicua a su propio dolor. Una mirada como la de Perseo cuando usó el escudo para ver a Medusa y no quedar convertido en piedra. El espacio autobiográfico se expandió de lo íntimo a lo colectivo a través de la representación. En este caso, esta persona pudo, al final del taller, llevar todo lo que sintió a través de un dibujo y una reflexión personal sobre lo sucedido.

Luego, la implementadora paró la improvisación y acudió a un momento de calma y de abrazo colectivo para la participante. Esto también me generó la pregunta de si es necesario tener un profesional psicosocial cerca para la realización de los talleres. Esto, porque en ese momento el taller no contaba con uno, por ejemplo, y la situación requería de esto o de activar una ruta de acompañamiento por parte de la institución Espoir.

Retomando la situación de desdoblamiento, Merriam (2016) habla sobre este proceso de mi-

rada oblicua, a través de un dispositivo como el arte, como una forma de traducción. En el caso anterior, esta traducción va desde el recuerdo y la memoria personal a través de la rememoración de la palabra hablada de esta joven, sigue desde una transferencia de lo personal a lo público, y luego se traduce en clown y en dibujo. Me explico, “el proceso de traducir su victimización a una forma tanto político como estéticamente visible” (Merriman, 2016, p. 70). Dicho proceso de apertura, de traducción y visibilización que sucedió en el taller es lo que llama Merriman como una “expectativa de visibilidad (transparencia)” (p. 70). Y a partir de ese instante, permite una performance de la memoria y de los traumas que:

se articula a través de recuerdos que no sólo reelaboran conforme la vida toma un nuevo significado y se remodela a través de nuevas experiencias, sino que continúa desafiando la memorialización oficial o la verdad de los acontecimientos. Ya que el trauma exhibe cualidades performativas y sociales, tiene potencia de crear nuevos vínculos entre pueblos vulnerables. (Evans y Reids, 2016, p. 134)

Esto es, la memoria se transforma no solo en el proceso de rememoración, sino que sufre di-

versos cambios, modulaciones y transferencias a través del arte. Tanto por la posibilidad que brindan los talleres prototipo de TransMigrARTS y que ayudan a cumplir el objetivo general del proyecto en sí mismo, como el de cada taller.

Estas transferencias y modulaciones que se viven desde lo íntimo a lo público, de lo personal a lo colectivo, son permitidas por el gesto autobiográfico, por la manera en cómo las personas participantes del taller presentaron en diferentes ejercicios algunas de sus memorias en diferentes aspectos: familiares, laborales, de migración, entre otras, y que son material, en su mayoría, para el momento de las improvisaciones a través del clown.

En la siguiente foto, podemos ver cómo dos participantes se abrazan después de una traducción y visibilización a través de la improvisación clown de un momento de una memoria personal. No es solo una visibilización estética sino política y ética, porque ante el dolor de los demás, como lo dice Susan Sontag, puede suceder la separación por la victimización, pero también, momentos de resistencia, emancipación o de afectividad. En esta foto se ejemplifica que un abrazo es el puente para que el trauma cicatrice o, al menos, deje de doler por un momento ante el bálsamo de la otredad.

Figura 5 • Ejercicio de improvisación clown. Gesto de abrazo.



Fotografía archivos TransMigrARTS©.

3. El gesto autobiográfico

Gesto deriva de gestus (“llevado” o “traído consigo”) y la memoria autobiográfica deriva como una construcción propia del pasado por medio de diferentes procedimientos autobiográficos como el testimonio u otros dispositivos que ayuden a su construcción (diarios, cartas, etc.). Astrid Erll (2016) designa estos procedimientos como parte de una memoria orgánica cerca “al acontecimiento cercano, vivo” (p. 67). Esta memoria orgánica y autobiográfica deriva en lo que construyo en mi tesis doctoral¹ como concepto de “memoria pendular”: un movimiento que se impulsa desde el presente, va hacia el pasado, se proyecta en el presente y se visualiza hacia el futuro. En el caso anterior, la memoria de la participante acudió a una memoria personal de un trauma y una situación de diferentes victimizaciones, luego fue al presente con la improvisación clown y todo lo sucedido, pero también, tuvo una proyección a futuro: se muestra porque se tiene la necesidad, la esperanza, de poder salir de allí, de pedir ayuda consciente o inconscientemente. Por tal razón, toda reconstrucción de memoria no es solo un acto de rememoración en el tiempo presente, sino que es una proyección que impacta al tiempo por venir con un objetivo que puede ser intencional o no: la búsqueda de una (auto)reparación simbólica, el tramitar un trauma, aleccionar mediante la memoria, etc. Es decir, el gesto autobiográfico es algo que se trae, que se lleva consigo, que es identitario —como el rostro, la huella digital, las manos— y que está cargado de pasado, presente y un anhelo de futuro.

Y el gesto autobiográfico no es uno solo, sino varios. Aparecen de tanto en tanto en todos los talleres y crean, por decirlo así, una identidad de la memoria: una identidad narrativa, porque se construye en un orden de tiempo y espacio; una identidad dramática, porque acude a la acción y al conflicto para su desarrollo;

una identidad representativa, porque acude al clown como una forma o una mirada oblicua para emerger. Sin embargo, en esta última, ya no es otra persona quien representa la vida, migración o conflictos, sino ella misma. Surge una especie de meta representación, un giro performativo que se hibrida con lo representativo: la nariz del clown y sus dispositivos y herramientas escénicas.

3.1. El gesto autobiográfico y la apertura del yo.

El gesto autobiográfico también permite que la vis contemplative pase a ser una vis creative (Evans y Reid, 2016). Me explico, se pasa de la contemplación a la acción del propio sustrato de vida: la memoria. Y el que antes era subalterno/a en la narración de sí mismo/a (televisión narrando noticias sobre migración, obras de teatro creadas por artistas sobre testimonios de la migración, ensayos sobre este tema, etc.) encuentran a través de lo que llama Spivak (1998) la “narración alternativa”, una forma en que la subalternancia se rompe a través de la emancipación y el dialogismo. Teniendo en cuenta que no son grandes epifanías emancipativas, pero sí pequeños cambios que agrietan los traumas, ayudan a los procesos de adaptación en nuevos contextos, posibilitan herramientas de comunicación, entre otros, a las personas asistentes a los talleres.

En el caso del taller en Toulouse, Francia, una de las asistentes trabajaba en cosmética y estética. Comentó en una de las retroalimentaciones que la experiencia en el taller prototipo le había ayudado a tener más confianza en sí misma para presentarse a entrevistas laborales y para mejorar su expresión corporal, debido a que antes había tenido algunos problemas con su expresividad por diferentes motivos personales. Comentó que le ayudó mucho que los

1 · Tesis del doctorado en Arte de la Universidad de Antioquia (en redacción). De lo personal a lo colectivo: experiencias escénicas creadas por víctimas del conflicto armado en Colombia.

observadores hubieran participado en algunos ejercicios, porque le permitió tener más confianza y poder aprender.

En el caso anterior, podemos notar cómo algunos ejercicios del taller prototipo posibilitaron aperturas del yo (cuerpo, voz, emociones, sentimientos, entre otros). Sobre todo, porque los observadores fueron- activos y estuvieron en diferentes ejercicios. Fue el caso de Rafael Acero, bailarín y coreógrafo; Roberto Gómez, músico percusionista y Jesús Eduardo Domínguez, actor y dramaturgo, brindaron desde sus experiencias y profesiones herramientas de exploración con las cuales las personas participantes sintieron resonancia y oportunidades de exploración. Por ejemplo, dos de las asis-

tentes tenían hiyab común y vestían con abaya para los ejercicios corporales. La extensión de las piernas y manos en las primeras sesiones era más corta. Pero luego de la llegada de Rafael, hubo una expansión de estos miembros y la expresividad de estas asistentes mejoró en cuanto extensión y exploración de los diferentes círculos de movimiento y exploración del espacio (kinesis y proxemia). Esto indica que el gesto autobiográfico no solo está en la voz, en lo dicho, sino en las memorias del cuerpo, en sus traumas y posibilidades dadas por un contexto social, cultural, religioso o político en algunos casos. Que es algo flexible, que se puede transformar, interactuar y dialogar con otras subjetividades.

Figura 6 • Integrante del taller y observador en ejercicio de calentamiento corporal



Fotografía archivos TransMigrARTS©

Este conjunto de gestos autobiográficos a lo largo del taller creó una serie de pluralidades narrativas, unas identidades de exploración dentro del momento de “improvisación clown”. Momentos que identificaban a las personas participantes en ciertas formas de improvisar las situaciones presentadas por las implementadoras. En la mayoría de los casos, en temas relacionados a sus contextos (laborales, culturales, sociales, familiares), a sus memorias personales, etc.

3.2. La dimensión política del gesto autobiográfico.

La dimensión política que alcanza el gesto autobiográfico es potencial en el sentido —y como lo mencioné antes— en que la subalternancia no es narrada o representada por otras personas. A saber, la apuesta política desde la transformación de subjetividades más allá de la teleología de la solución de conflictos:

(...) pues los conflictos más que resolverse se modifican, se alteran, se reconducen de manera negativa o positiva. Como John P. Lederach defiende, la transformación es una forma de visualizar y responder al conflicto, pero como una oportunidad para generar procesos de cambios constructivos en la solución de problemas de la vida real. (López, 2016, p. 14)

Más allá de una solución de un conflicto, los talleres prototipos de TransMigrARTS posibilitan transformaciones. Estas se dan en las subjetividades de las personas asistentes, en sus cuerpos, sus voces, expresividades, sus maneras de ser y ver el mundo, entre otras. Esto genera una subjetivación disensual (Rancière, 2019, p. 69) que está por encima del consenso social, al que este autor califica como policial. Cada asistente encuentra sus formas expresivas particulares ante los lugares comunes o narrativas dominantes o policivas. Cabe aclarar que esto no siempre ocurre y que, en algunas ocasiones, algunos participantes cayeron en lugares comunes, en formas homogéneas, o se tuvo que intervenir más por las implementadoras cuando hubo bloqueos en las improvisaciones, lo que en exceso puede llegar a ser coercitivo de ser el caso.

Un ejemplo era el de Ma., una participante que era tímida en su expresividad corporal. Su extensión corporal era pequeña, se reducía a las manos en círculos pequeños. También, acudía en las improvisaciones a lugares descriptivos o comunes. Las talleristas buscaban posibilidades a través de lo que daba y ella comenzó en los ejercicios finales a aumentar su expresividad. También, le costaba conectar con sus compañeros/as en escena. A esto, las talleristas acudían a la observación directa para ayudarle a conectar: “¿qué está haciendo tu compañera?” “Mírala, creo que necesita...” “¿Qué pasaría si...”. Estas indicaciones, propicias en tal momento, ayudaron a Ma. a expandir su campo de improvisación y su mirada en la escena. Aquí es donde comienza a surgir la subjetivación disensual de Rancière, a tal punto de tener una participante, Mo., mujer adulta migrante, que tiene una

capacidad mimética impresionante y de improvisación clown. Sale de todos los lugares comunes o narrativas dominantes y crea personajes clown disensuales. Un ejemplo de ello fue un ejercicio clown donde ella prepara unos dulces árabes y los reparte como una clown repostera. Un elemento de su vida familiar, memoria personal, lo transforma, lo lleva a lo colectivo desde lo tangible (comida), y lo transforma en una improvisación clown efectiva. Y esto no solo es una apuesta estética o artística, sino una movilización política.

En correspondencia, Rancière (2019) denomina la política:

La política no es el ejercicio de poder. La política debe definirse en sus propios términos como un modo específico de actuar que es puesto en práctica por un sujeto específico y que tiene su propia racionalidad. Es la relación política lo que permite pensar el sujeto de la política y no al contrario. (p. 51)

Esta puesta en práctica de una propia racionalidad, de una propia creatividad, construye y deconstruye al sujeto político, a su subjetividad y, por ende, adquiere una dimensión política desde la exploración de esos gestos autobiográficos y las exploraciones creativas que permiten los talleres.

Lo anterior, brinda la posibilidad de salvar lo que Rancière (2019) califica como “lo sensible heterogéneo” de las formas de homogenización moderna, donde no hay espacio para la heterogeneidad (p. 62). Esto genera multiplicidad de formas y posibilidades de sentir y estar. Por ejemplo, la mayoría de asistentes al taller de manera constante fueron mujeres. La construcción social y cultural de lo que se denomina “mujer” va ligado a sus contextos culturales, religiosos, sociales, etc. Estos talleres permiten deconstruir, agrietar, esas estructuras de poder dominantes para encontrar nuevas posibilidades, sensibilidades, de ser en el mundo. Una de esas posibilidades, en el caso del taller, fue la del clown, la comedia, la ironía, incluso, la sátira de sus propias situaciones.

Figura 7 • Improvisación clown grupal



Fotografía archivos TransMigrARTS©

Chantal Mouffe (2021) comenta que estas transformaciones brindan una especie de resistencia a las formas homogéneas que se construyen en el mundo contemporáneo por un neoliberalismo exacerbado, por las dinámicas de las redes sociales o la individualización de los sujetos:

El objetivo de las prácticas artísticas debería ser alentar al desarrollo de esas nuevas relaciones sociales que son posibles por la transformación del proceso del trabajo. Su tarea principal es la producción de nuevas subjetividades y la elaboración de nuevos mundos. En la actual situación, lo que se necesita es una amplificación del campo de intervención artística, con artistas operando en una multiplicidad de espacios sociales fuera de las instituciones tradicionales, a fin de oponerse al programa de movilización social total del capitalismo. (p. 95)

Estos mundos posibles y nuevas subjetividades tienen el riesgo de encontrar oposiciones dentro de los contextos sociales y culturales que viven las personas participantes. Y me surge la siguiente pregunta: ¿cómo se deben seguir acompañando los procesos después de los talleres? ¿Qué recomendaciones deben aportarse o construirse para los momentos a priori? En el

caso del taller de Bataclown, hubo una persona, mujer adulta, Mo., que logró consolidar sus formas clown y dispositivos cómicos de manera efectiva, como lo mencionamos anteriormente. La capacidad expresiva dominada ofreció a esta persona un nuevo mundo: lo clownesco. ¿Cómo poder apoyar o guiar estas nuevas formas de ser y construcciones de nuevos mundos después de terminados los talleres? ¿Qué recomendaciones se hacen para ello o qué articulaciones pueden buscarse? Son preguntas que se generan a partir de estos hallazgos.

Esta dimensión político y estética, creativa y artística, también permite un acto de mirada, como lo denomina Didi-Huberman (2014). Un momento de auto reflexividad que en las dinámicas del mundo contemporáneo no son comunes. En algunas sesiones sucedió que era importante los momentos de reflexión y auto reflexión sobre los ejercicios o lo que se había hecho en la sesión. Ese momento, que por lo general no está instaurado en la cotidianidad sino para procesos evaluativos laborales, permitió a las personas participantes tener un acto de mirada sobre sí mismas y sobre la otredad, debido a que hubo reflexiones sobre las improvisaciones de las otras personas participantes.

En este sentido, una de ellas, una mujer adulta, tomó la vocería en la traducción de algunos de estos momentos, casi siempre del francés al español. Esto generó otras formas de rol y apropiación, como de reflexividad e interacción, en el taller mismo y entre sus integrantes. También,

hubo comentarios de cómo el espacio del taller les permitió salir de los tiempos frenéticos de su vida cotidiana o de sus roles en sus contextos familiares, que en la mayoría de los casos era el de mujeres en trabajo invisible en sus hogares.

4. Conclusiones

Se pueden resaltar diferentes conclusiones acerca del taller desde esta mirada: el gesto autobiográfico. No solo como conclusiones generales de un taller específico, sino como una posibilidad de análisis para futuros talleres en otros territorios, e incluso, en su puesta en marcha cuando sean entregados a la Unión Europea. Esta categoría puede ampliar las visiones de análisis en los espacios de los talleres donde se acuden a las memorias personales y colectivas (familiares, por ejemplo) de las personas que acuden a estos talleres y están en situación de migración (en tránsito o de acogida) o que se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

- Las transferencias de la memoria personal a las colectivas se pueden realizar a través de gestos autobiográficos y permiten una transformación de subjetividades dentro de los talleres.
- Los momentos de acogida y de cierre deben ser considerados igual de importantes que los de activación corporal y de improvisación o teatro aplicado, en el caso de los talleres de TransMigrARTS, porque pueden generar espacios de consolidación de los talleres no solo desde lo artístico y creativo, sino desde una política de los afectos y un encuentro de las emociones, de una construcción de comunidad, de la creación colaborativa o de la construcción de redes de solidaridad, entre otros.
- El gesto autobiográfico permite traducir y hacer visibles memorias personales no solo desde las memorias orales, sino, también, corporales, creando expectativas de visibilidad.
- Los talleres de TransMigrARTS permiten a través de sus metodologías momentos autobiográficos dentro de sus procesos creativos. Esto es una línea interesante y una invitación para seguir explorando este fenómeno en otros talleres.
- El gesto autobiográfico emerge desde las memorias personales, yendo de lo íntimo a lo público, de lo personal a lo colectivo, por transferencias que son posibles gracias a los dispositivos metodológicos del taller y que se centran en aspectos laborales, familiares, de migración, entre otros.
- Brindar espacios desde la metodología al gesto autobiográfico hace que surjan narraciones alternativas que generen nuevas formas de emancipación y dialogismo de y entre las personas participantes que forjan diferentes transformaciones en los traumas y sus efectos, en los procesos de adaptación a nuevos contextos, mejoras en las competencias comunicativas, etc.
- El gesto autobiográfico dentro de los talleres tiene una dimensión política, que va desde la transformación de las subjetividades y creaciones de mundos posibles de las personas participantes hasta la resistencia contra los lugares comunes, las narrativas dominantes y las prácticas homogenizantes de estructuras de poder sobre el sujeto moderno.
- La auto reflexividad dentro de los talleres acerca de lo que sucede en los ejercicios es de importancia vital. Esto, debido a que brindan actos de mirada sobre los propios devenires de lo sucedido, pero también, una mirada crítica y respetuosa, de solidaridad, frente a las otras personas del taller.

Para concluir, hay algunas recomendaciones que creo necesarias a partir de la experiencia en el taller y que pueden servir para la consolidación de los talleres prototipo:

- Revisar los lugares de implementación de los talleres y realizar una serie de recomendaciones para que el taller cumpla su objetivo propuesto.
- Sugerir una lista de corresponsabilidades mínima a las instituciones con las cuales se realicen alianzas para desarrollar y llevar a cabo los talleres (tanto prototipos como los entregados al final del proyecto).
- Se pueden realizar una serie de consejos para la adaptación para versionar los talleres en un futuro, en el caso de que haya una síntesis de las sesiones previstas por la metodología.
- Después de finalizar un taller, ¿cómo se deben seguir acompañando los procesos? ¿Qué recomendaciones deben aportarse o construirse para los momentos a priori? Quizá la creación de una pequeña guía de recomendaciones en este sentido pueda ser coherente con el fin ético y político del proyecto en sí.

5. Bibliografía

- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones de los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Cortezas*. Shangrila
- Erll, A. (2016). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Universidad de los Andes.
- Esquirol, J. M. (2017). *Uno ismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Herder.
- Espoir. (s.f.). *L'Association ESPOIR*. <https://www.espoir31.org/>
- Evans, B. y Reid J. (2016). *Una vida en resiliencia*. Fondo de Cultura Económico.
- Merriman, D. R. (2016). El arte y la condición de víctima: lo político y lo estético de “hacerse visible”. *Maguaré Revista*, pp. 47-79. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/66913>
- Mouffe, Ch. (2021). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235
- López, I. (2016). *El arte y compromiso social. El arte como transformación creativa en los conflictos*. Cendeac.
- Rancière, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Fondo de Cultura Económica.
- TransMigrARTS. (s.f.). *Bataclown*. <https://www.TransMigrARTS.com/bataclown-2/>

La escritura creativa como espacio de hospitalidad

Taller de Escritura teatral y dramática TransMigrARTS Albi 2024

Creative writing as a space of hospitality

Theatrical and dramatic writing
workshop
TransMigrARTS Albi 2024

L'écriture créative comme espace d'hospitalité

Atelier d'écriture théâtrale et
dramatique
TransMigrARTS Albi 2024

DOI 10.59486/BRWD7333

Ana María Vallejo de la Ossa · Universidad de Antioquia

Natalia Quiceno Toro · Universidad de Antioquia

Diego Prieto Olivares · Université Toulouse II Jean Jaurès –
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Nina Jambrina · Université Toulouse II Jean Jaurès

Palabras clave

Escritura creativa, hospitalidad, taller artístico, migración, solicitantes de asilo.

Keywords

Creative writing, hospitality, artistic workshop, migration, asylum seekers.

Mots-clés

Écriture, hospitalité, atelier artistique, migration, demandeurs d'asile.

Resumen

¿Cómo desarrollar un taller de escritura con personas que no poseen el idioma en el que este se imparte? Fue esa la pregunta que orientó de manera constante la implementación del taller de escrituras dramáticas y teatrales en la ciudad de Albi, Francia. Al encontrarse los talleristas con participantes que no compartían una lengua común, el taller tuvo que adaptarse para acoger a cada uno de los participantes. La escritura se consolidó entonces como una forma de hospitalidad para los participantes y el taller tuvo que mutar y transformarse para permitir que cada uno de ellos pudiese participar atendiendo a sus necesidades de tiempo y comunicación. Esta noción de escritura expandida permitió que en el espacio del taller se desarrollaran acciones escriturales desde otras formas que no involucraban necesariamente la lengua, como el dibujo, el paisaje sonoro, el movimiento o los gestos corporales.

Abstract

How to develop a writing workshop with people who do not speak the language in which it is taught? This was the question that constantly guided the implementation of the dramatic writing workshop in the city of Albi, France. As the workshop leaders met participants who did not share a common language, the workshop had to adapt to accommodate each of the participants. Writing was then consolidated as a form of hospitality for the participants and the workshop had to mutate and transform itself to allow each of them to participate according to their time and communication needs. This notion of expanded writing allowed the workshop space to develop writing actions from other forms that did not necessarily involve language, such as drawing, soundscape, movement or body gestures.

Resumé

Comment développer un atelier d'écriture avec des personnes qui ne parlent pas la langue dans laquelle il est enseigné ? Telle est la question qui a constamment guidé la mise en œuvre de l'atelier d'écriture dramatique et théâtrale dans la ville d'Albi, en France. Au fur et à mesure que les intervenants rencontraient des participants qui ne partageaient pas la même langue, l'atelier a dû s'adapter pour accueillir chacun des participants. L'écriture a alors été consolidée comme une forme d'hospitalité pour les participants et l'atelier a dû muter et se transformer pour permettre à chacun de participer en fonction de ses besoins de temps et de communication. Cette notion d'écriture élargie a permis de développer des actions d'écriture dans l'espace de l'atelier sous d'autres formes qui n'impliquent pas nécessairement le langage, comme le dessin, le paysage sonore, le mouvement ou les gestes corporels.

Ustedes saben que los exiliados, los deportados, los expulsados, los desarraigados, los nómades, tienen en común dos suspiros, dos nostalgias, sus muertos y su lengua...

Jacques Derrida

Estamos en el salón de la Pigné en Albi. Es el evento público *Albi en el mundo*, organizado por el Comité Albigense de Solidaridad con los Refugiados (CASAR)¹. Hay una mesa redonda con el historiador Mathieu Grenet y profesionales del CASAR hablan de las trayectorias de los migrantes que buscan refugio. Un joven hombre trans lee un texto en turco, es kurdo, pero escribe en turco porque es la lengua que se puede traducir con la aplicación google translate. El joven kurdo describe la travesía desde la experiencia propia, desde las pala-

bras, sensaciones y emociones que han marcado su historia.

Patricia Babet, directora del CASAR, lee la traducción. El auditorio está en completo silencio y luego el joven recibe los aplausos de solidaridad por lo que ha vivido y de admiración por su gesto escritural de testimonio.

Cuando felicitamos al joven por su fuerza, su texto y su generosidad para compartir una experiencia tan difícil, nos responde: “Gracias a ustedes y al taller saqué el coraje de narrarlo.”



Fuente • fotografía tomada por el equipo implementador del taller durante el evento público *Albi en el mundo*.

1 • Comité Albigois de Solidarité avec les Réfugiés (CASAR)

Introducción

Los meses de mayo y junio llevamos a cabo en el CASAR de Albi-Francia, el taller de Escritura dramática y teatral que fue diseñado durante el verano de 2023 en el marco del proyecto TransMigrARTS y que fue pensado y propuesto a partir de la etapa anterior de desarrollo de talleres en otros lugares (Velásquez, Camacho & Gómez, 2023). Dicho taller responde al objetivo de transformar las propias experiencias y sensibilidades en materia creativa a través de un proceso de escrituras individuales y colectivas.

Este artículo busca presentar la experiencia de implementación de este prototipo de taller de escrituras, preguntándonos sobre sus alcances y limitaciones. Las condiciones reales de su desarrollo nos permiten, antes que nada, pensar las características del encuentro creativo con un grupo de migrantes de orígenes sumamente diversos, todos ellos a la espera de respuesta a la solicitud de asilo en Francia. A través del ejemplo preciso del taller en Albi proponemos entonces reflexionar sobre las adaptaciones o aperturas que el taller puede tener en futuros contextos y ahondar en las cualidades de hospitalidad y escucha que consideramos muy relevantes.

El taller de Escritura dramática y teatral² está conformado por al menos dos sesiones de encuentro denominadas pre-taller, destinadas, como en la mayoría de talleres TransMigrARTS, a un primer diálogo de presentación, explicaciones, resolución de dudas y establecimiento de acuerdos con las personas interesadas en realizarlo. Luego se desarrollan ocho sesiones del taller de escritura propiamente dicho, organizadas de manera temática y metodológica para ir de la escritura de experiencias propias hacia la imaginación y la ficcionalización. Al final, se destinan dos sesiones para, de acuerdo con el deseo del grupo, crear una muestra o restitución pública del proceso vivido.

2 • La escritura dramática, basada en la elaboración de textos de carácter muy diverso que podrían ser puestos en escena, se amplía en el taller hacia la escritura teatral que abre la posibilidad a exploraciones de la presencia, del movimiento de los cuerpos, de la danza, el canto, la creación de paisajes sonoros, la instalación de elementos en el espacio como dibujos, fotografías o piezas audiovisuales.

Aquí nos parece adecuado realizar un recorrido a partir de esa misma estructura. Proponemos pensar los encuentros como un todo, pero deteniéndonos en cada una de sus partes o momentos. La primera parte del artículo se centra en las nociones de hospitalidad y de escucha en relación con todo el taller y en la segunda parte encontramos esas nociones atravesando, guiando, podríamos decir, el día a día de las sesiones hasta el cierre y la muestra final.

Desde el pre-taller empezó a ser claro que las condiciones de las personas participantes demandaban de nuestra parte una comprensión muy atenta de cada circunstancia de vida particular. Imposible pensar el taller desvinculado de esas condiciones. La precariedad e inestabilidad de la situación material, vital, de las personas, nos llevó a la decisión de hacer de cada encuentro a la vez un espacio significativo de intercambio, acompañamiento y creación en sí y una etapa en un recorrido más completo en el que algunos, al menos, pudieran desarrollar el propósito de un acercamiento más en profundidad al ejercicio de escritura. Insistimos en resaltar la importancia de la sesión, de cada una de ellas, en la medida en que, para algunas personas, la participación se redujo a una o algunas sesiones únicamente.

El taller estuvo conformado por personas de entre los veinte y cincuenta y cinco años:

- Un joven de Etiopía
- Un joven adulto de Malí
- Una mujer de Malí
- Una mujer de Costa de Marfil
- Un hombre y una mujer del Perú
- Un hombre de Venezuela
- Una joven mujer del Tíbet
- Una mujer kurda de mediana edad
- Otra mujer kurda y su hijo

El grupo fue inestable. Las condiciones de vida de los solicitantes de asilo, que llevan solo algunos meses en Francia, implican una participación discontinua en el taller. Raras veces estuvieron todos presentes, a algunas sesiones asistían unos, a otras otros, en un par de ocasiones solamente 3 o 4 de ellos. La asistencia se vio afectada por citas jurídicas y administrativas para el tratamiento de su caso de asilo o directamente por las condiciones materiales de vivienda, trabajo, necesidades urgentes de atención médica u otras. Esta limitación o fragilidad del proceso fue asumida como una condición a la que era importante adaptarse.

Ante la dificultad para tener una continuidad en el proceso o asistir a todo el taller, dimos relevancia a la experiencia de cada sesión adaptándola para que, incluso quienes estuvieran solo en una o dos de ellas se sintieran acogidos e integrados a los ejercicios. Cada sesión fue cuidadosamente desarrollada para que fuera especial en tanto que encuentro sensible, humano, comunicativo y creativo para los participantes. Cuidar desde la acogida hasta el cierre la unidad que es la sesión, permitió que la limitación de la falta de continuidad de asistencia deviniera en apertura mayor. Decidimos que cualquiera de las personas refugiadas, que se acercaban porque sentían curiosidad y estaban en ese momento en el CASAR, podía vincularse a la sesión, ser parte del encuentro en torno a la creación artística. De ese modo, avanzaron dos procesos en paralelo, el de los encuentros esporádicos o únicos para algunos y el proceso con continuidad y desarrollo del taller para otros.

Es importante señalar lo que implica como riesgo esa apertura y la manera como las faltas de asistencia afectan un proceso que justamente reposa sobre la idea de continuidad. En cada sesión se desarrolla un tema del taller, y quienes asistieron a la mayoría de ellas, pudieron familiarizarse cada vez más con el equipo de talleristas, con las herramientas de trabajo, con el espacio y, por supuesto, con la escritura y sus posibilidades creativas. Ese pequeño grupo que participó a lo largo de todo el taller, de seis integrantes, desarrolló vínculos más estrechos, entre ellos y con nosotros, vivió un proceso, se apropió de herramientas, transformó sus relatos de migración y conoció los beneficios de la práctica teatral, y finalmente, de manera consentida, comprometida y gozosa, preparó y compartió con la comunidad, primero del CASAR y luego de la ciudad de Albi, un resultado del taller. Por otro lado, aquellos que solamente asistieron y se sumaron a las actividades alguna mañana o alguna tarde, no pudieron profundizar en todos estos aspectos. Resulta imposible determinar si hubo para estos últimos un aporte significativo que nos permita afirmar una transformación a través del arte, pero en cambio, estamos seguros de que el taller se caracterizó para esas personas, para las demás que participaban de forma más regular, para el CASAR y para nuestro equipo, como un espacio abierto y no excluyente. Esta circunstancia de inestabilidad nos permitió, como equipo, reflexionar sobre la escucha y la hospitalidad como rasgos decisivos para los talleres con este tipo de poblaciones.



Fuente • fotografías tomadas por el equipo implementador del taller durante las sesiones del mismo.

La Escritura como Hospitalidad

En un texto publicado por Anne Dufourmantelle (1997) y que reúne algunas sesiones de un seminario que Derrida realizó en la École de Hautes Études en Sciences Sociales de París entre 1996 y 1997, ambos filósofos exponen los sentidos profundos y las contradicciones inherentes a la idea y a la práctica de la hospitalidad. Por un lado, aquella hospitalidad incondicional para cualquiera que la solicite, antes de saber quién es, cuál es el nombre, procedencia, credo o historia de la persona, es decir una hospitalidad radical. Y de otro lado, aquella que está condicionada por las leyes, normas, posibilidades, requisitos del lugar de acogida. Las reflexiones filosóficas allí expuestas nos ayudan a pensar, a través del ejemplo concreto de nuestro taller, las propias dificultades y preguntas que este nos planteó, así como las oportunidades que abrió para participantes y para talleristas desde el punto de vista de la hospitalidad y de la escucha.

Tal como está diseñado, el taller propone un mínimo de requisitos, entre ellos un manejo básico del idioma en el que este se desarrollará. En Albi, un nivel básico de francés sería el requisito. Dado que los talleristas podíamos ampliar, proponiendo el español y el inglés como opción además del francés, así lo hicimos. Sin embargo, al pre-taller llegaron personas que no hablaban, ni siquiera un poco, ninguno de estos tres idiomas. Frente a esta situación nos preguntamos qué hacer ante la ausencia de una lengua común si se pretende realizar el taller tal como está diseñado.

Si el extranjero es, además, como dice Derrida “alguien que no habla como los otros, alguien que habla una lengua extraña” (1997), la pequeña comunidad que conformó el taller del CASAR suscitó permanentemente la pregunta por cómo acoger, cómo recibir, cómo escuchar a ese extranjero que no habla como nosotros, con quien no podemos, aunque quisiéramos, tener una conversación fluida. Tal como lo señalan Derrida y Dufourmantelle el extranjero nos pone en cuestión, interroga nuestras segu-

ridades e ideas, nuestros a priori y prejuicios y a nosotros nos llevó a disponernos a una apertura. En este mismo sentido, Michel Agier (2020) nos propone abordar la hospitalidad como “el primer paso de una relación social, como el abrir la puerta a algo que no es lo propio o lo mismo, a la alteridad, como sea que ella se presente” (sp, 2020).

El taller del CASAR nos puso de frente una pregunta fundamental: ¿cómo desarrollar un taller de escritura con personas que no poseen el idioma en el que este se imparte? ¿Es posible tal aventura? Los participantes, en el caso de Albi, no compartían nuestras palabras, pero sí la presencia, no solamente los gestos, miradas y movimientos, sino las sonoridades de sus propias lenguas portadoras de emociones y de experiencias, cargadas de memorias de los rastros de sus vidas y recorridos. Nos propusimos entonces acoger esa diversidad y hacer de la escritura un camino de expresión y de creatividad más allá de su potencia comunicativa.

La limitación del idioma abre a muchos interrogantes, porque tal como lo expresa Derrida (1997):

Entre los graves problemas que abordamos, está ese del extranjero que torpe para hablar el idioma, corre siempre el riesgo de quedarse sin defensa frente al derecho del país que lo recibe o que lo expulsa; el extranjero es antes que nada extranjero al idioma del derecho en el cual está formulado el deber de hospitalidad, el derecho de asilo, sus límites, sus normas, su política, etc. (p. 21)

Como lo hemos mencionado, parte del buen acompañamiento del equipo del CASAR está orientado a apoyar las solicitudes de asilo porque el entramado legal es complicado para las personas refugiadas. La mayoría de las veces toda la experiencia es difícil de comprender y de asimilar y la relación que las personas establecen con la escritura está mediada por exigencias administrativas y legales. En este

sentido, en el taller quisimos brindar a los participantes un espacio de libertad, opuesto en todas sus cualidades y dinámicas a los ámbitos oficiales. Nos planteamos el reto de hacer del espacio del taller un lugar donde la potencia creativa circulaba en múltiples idiomas y modos de expresión.

Crear una lengua común, el sueño de una lengua común dice la poeta Adrienne Rich (1978), fue, desde el principio, la tarea creativa paralela. Estas posibilidades de creación pasan siempre por la de propiciar encuentros, pues los encuentros como dice Anne Dufourmantelle (2015) son texturas poéticas que se apoderan del cuerpo mismo. Con estas claridades dimos a los cuerpos un rol determinante dentro del proceso de instauración de esa lengua común, hecha de expresiones, gestos, fragmentos traducidos, juegos, risas, perplejidades y respetuosos silencios. El trabajo con el cuerpo propuesto en el taller potenció la idea de escritura como gesto y abrió el camino a formas de comunión que nos interpelan sobre los modos de la escucha y otras maneras de comunicación.

¿Cómo se narra, qué se escribe, cómo hacer de la escritura un espacio y una práctica de hospitalidad, de reconocimiento mutuo, si no tenemos una lengua común? Para acoger a todas las personas interesadas sin renunciar a desarrollar el taller en todas sus etapas, nos apoyamos conscientemente y desde el inicio en las posibilidades siempre en construcción que abre la escritura creativa. La comprensión de la escritura como noción y como práctica de una manera amplia, expandida, permite proponer, desplegar y explorar formas y expresiones muy diversas. El taller, además de basarse en las categorías o elementos básicos de la escritura dramática: acción, espacio, tiempo, personaje, conflicto, entre otros, al abrirse a la idea de escritura teatral, posibilita la práctica de distintas maneras de lo escritural, de la inscripción: el dibujo, el paisaje sonoro, el movimiento, los gestos corporales. En el caso del taller de Albi, esas

dos dimensiones, la dramática y la teatral, permitieron la integración de un grupo sumamente heterogéneo, de culturas distantes, de lenguas distintas, de niveles de educación igualmente variados. En cada momento de intercambio, en cada ejercicio, el sentido fue más allá o más acá del sentido discursivo e interpretativo. Además de las traducciones, siempre incompletas, fragmentarias, a veces incluso erróneas de la App, otras dimensiones permitieron avanzar en la práctica escritural. Una práctica materializada también en las emociones y las texturas de las sonoridades y no únicamente en la significación, tal como lo propone Jean-Luc Nancy

El sentido, si lo hay, y cuando lo hay, nunca es neutro, incoloro o áfono: aún escrito, tiene una voz, y ese es el sentido más contemporáneo de la palabra “escribir”, tal vez tanto en música como en literatura. (2007, p. 71)

En su concepto más moderno, elaborado desde Proust, Adorno, Benjamin y hasta Blanchot, Barthes y la “archiescritura” de Derrida, “escribir” no es otra cosa que hacer resonar el sentido más allá de la significación o más allá de sí mismo. Es *vocalizar* un sentido que, para un pensamiento clásico, pretendía ser sordo mudo, acuerdo destimbrado de sí en el silencio de una consonante sin resonancia.

Las escrituras latinoamericanas como las de Val Flores, Gloria Anzaldúa y Conceição Evaristo nos invitan igualmente a pensar las formas enmarañadas en las que las escrituras hacen cuerpos, experiencias y territorios. Como lo recuerda Ashly Elgueda (2022) pensando con Val Flores, la escritura puede ser entendida como

un cuerpo-collage, cuyas marcas no pre-existen a la opresión, sino que se articulan a raíz de ella como energía de ensamblaje. La escritura, como práctica de pensamiento, inscribe, registra y archiva procesos del conocer y del darse a conocer (p. 69).



Fuente • fotografías tomadas por el equipo implementador del taller durante las sesiones del mismo.

Los materiales de la escritura

La forma como está organizada cada sesión corresponde con la estructura del taller. Del mismo modo que se propone un pre-taller, que se concentra en el recibimiento de las personas interesadas, cada sesión empieza con un momento de acogida. La propuesta artística que se desarrolla a lo largo del taller ocupa el centro de cada sesión que finaliza con un pequeño cierre. Esta relación sencilla de las partes de una jornada con las partes del taller completo facilitó la posibilidad de vivir una sola sesión como una suerte de mini taller cuando hubo participantes de un día.

Este momento dedicado al recibimiento, al diálogo abierto, al contacto libre entre participantes y talleristas tuvo una importancia decisiva en el taller de Albi. El contacto inicial exige una particular apertura y calidad de escucha. En Albi, como se ha explicado, no primó, aunque es siempre deseable, la puntualidad ni la asiduidad, en todo caso no en la mayoría de los participantes. Esa característica de una participación desajustada en los horarios y en la asistencia nos confrontó, como lo hemos dicho, a la necesidad de avanzar como grupo y al mismo tiempo de manera particular con cada persona.

El proceso, no sólo porque forme parte de los objetivos sino porque las limitaciones temporales de los participantes lo hacían indispensable, fue siempre

singular y colectivo. Se cruzan así los tiempos personales y contingentes con el tiempo de la creación, que fue sin embargo posible, de un trabajo común. La pronta comprensión de esta realidad del taller se convirtió en estrategias de acompañamiento. Los cuatro talleristas nos distribuimos las tareas colectivas, así como el trabajo individual, de acuerdo a los tiempos de llegada de las personas, al ejercicio que cada quien estaba desarrollando a su ritmo y al tiempo propio del ordenamiento del taller.

De igual forma, así como cada una de las sesiones estaba compuesta de una apertura, un ejercicio de arte aplicado y un cierre, también se daba lugar a un calentamiento entre la apertura y el arte aplicado que nos ayudaba a poner en disposición los cuerpos para la creación (tanto de talleristas como de participantes). Aunque el calentamiento obedecía a un objetivo corporal, la interacción que se generaba en estos momentos ayudó también a fortalecer los lazos que se crearon entre el grupo. Participar en ejercicios de estiramiento, masajes colectivos y ejercicios de repetición de palabras, especialmente en un contexto sin lengua común, facilitaba el trabajo posterior en las sesiones.

Los ejercicios de arte aplicado que ocupaban el centro de las sesiones del taller también obedecieron a la lógica de trabajo individual y colectivo. Por ejemplo, el ejercicio de la primera sesión, consis-

tente en la realización de un escrito a partir de imágenes fue elaborado por las únicas dos personas que estuvieron en dicha sesión. No obstante, en las sesiones posteriores se invitó a los participantes a que tomaran alguna de las imágenes e hicieran el ejercicio en casa y la tarea funcionó muy bien. Las fotografías, que obedecían a representaciones aleatorias de situaciones relacionadas con la migración (paisajes, ríos, muñecas, pies, caminos, entre otros), estimularon ejercicios creativos a partir de las vivencias y sentires de cada participante.

Lo anterior se observó también en el ejercicio planteado para la segunda sesión del taller, que consistió en la creación de una carta-monólogo. Este, en la teoría, estaba planteado para que se utilizaran los conceptos de la creación dramática y a pesar de la barrera lingüística a la que nos enfrentamos en la práctica, logramos un acercamiento a estas nociones. Ese encuentro fue, a su vez, una evidencia de la importancia de la acogida y del proceso individual de mini taller que habíamos establecido para la realización de las sesiones, ya que en esta se fueron incorporando cada vez más personas que sintieron curiosidad por lo que estábamos haciendo, pero que no pudieron continuar luego.

Así, sin presionar nunca a los participantes para que compartieran experiencias de las que no de-

searan hablar, éstos expresaron con confianza las emociones ligadas a las vivencias que habían tenido; desde el malestar y la tristeza de una madre por estar alejada de sus hijos, pasando por el ansia de una persona que escribe al territorio que llega para que la acoja como a una amiga, hasta la carta de una mujer que escribe a un dictador, condenándolo por todas las acciones atroces que han llevado a que ella tenga que escapar del territorio en el que nació y creció.

Las sesiones posteriores, por otra parte, implicaron considerar con mayor cuidado el trabajo paralelo entre el colectivo que había podido participar de todas las sesiones y aquellos que se incorporaban de manera esporádica. Entre la sesión 4, 5 y 6 se dio una suerte de proceso en capas, en donde el equipo se organizó para poder trabajar con los participantes que estaban viviendo procesos distintos del taller en el mismo espacio. Mientras unos realizaban ejercicios de arte aplicado sobre la escritura del viaje heroico o la conformación de palabras para un coro dramático, otros apenas iniciaban con ejercicios cartográficos de la vivencia personal. No obstante, a pesar de que estos ejercicios obedecían a etapas distintas, durante cada sesión se propició siempre un momento para que cada participante pudiera compartir y hablar de su creación si así lo deseaba.



Fuente • fotografías tomadas por el equipo implementador del taller durante las sesiones del mismo.

El testimonio de la experiencia migratoria emergió en los ejercicios de maneras diversas y siempre con posibilidad de ser adaptado y transformado.

El taller siguió el prototipo que propone traer al espacio de escritura materiales como imágenes, fragmentos de textos, palabras, sonidos, sabores,

dibujos, colores, alimentos, canciones. Esta diversidad de materiales permite crear composiciones donde lo que se puede escribir está mucho más allá de ideas previamente figuradas bajo el estereotipo de la experiencia migratoria. Expandir la noción de escritura implica expandir también la materia con la que ella se va creando.

Esta metodología permitió que muchas experiencias fueran ganando nuevos sentidos desde el presente de quien narra, pero además llevó a que

esas historias resonaran luego en otros lugares y con otras audiencias. Así, se expandió también la idea de escucha para entender que podemos hacer de ella un acto colectivo, colaborativo y siempre en construcción. Este fue el caso, como hemos comentado anteriormente, con el texto del joven kurdo que hizo parte de una narrativa conjunta sobre las trayectorias de las personas migrantes en un contexto de debate público el día 22 de junio en el evento *Albi en el mundo*, organizado por el Comité Albigense de Solidaridad con los Refugiados.



Fuente • fotografías tomadas por el equipo implementador del taller durante las sesiones del mismo.

Los ejercicios del prototipo pusieron en práctica diversas modalidades de escucha, imaginación y materialización de un texto. Nos permitieron escuchar para dejarnos afectar sin la expectativa de encontrar inmediatamente resultados comunicativos; esta escucha, hizo posible, incluso, que se desarrollaran ocasionalmente otras perspectivas para el entendimiento mutuo, pues en ocasiones durante el taller ocurría que el contenido del mensaje quedaba claro a pesar de que no se hablaba la misma lengua. Otros aspectos como la tonalidad, las expresiones faciales y corporales o el mismo contexto

en el que se daba el mensaje facilitaban la interpretación correcta del mismo sin necesidad de acudir a la traducción.

De igual forma, invitar a la escritura desde la libertad de hacerlo en la propia lengua, abrió puertas. La falta de comprensión inmediata dejó de ser una barrera para convertirse en un reto posterior. Escribir en la lengua materna implicó que el proceso creativo y la escritura tuvieran una potencia que no hubiesen adquirido de otra forma, pues los testimonios hubiesen perdido fuerza y sensibilidad a través de la traducción.

Finalmente, al cierre de cada sesión empleamos el cuaderno colectivo TransMigrARTS para escribir pequeños fragmentos, dejar mensajes y comunicar emociones sobre la experiencia vivida durante la sesión. Este soporte se convirtió en una bitácora que nos permitió realizar un cierre

ritual de cada encuentro y hacer memoria de los encuentros anteriores. Cuando la sesión había estado muy cargada de emociones retomamos breves ejercicios corporales para conectarnos, darnos fuerza y reforzar el sentido de lo colectivo en el grupo.



Fuente • fotografías tomadas por el equipo implementador del taller durante las sesiones del mismo.

Escuchas y testimonios como materia creativa

En la aplicación del prototipo del taller, la observación y documentación constante de lo que íbamos experimentando, a través del SeguiArts³, fue muy importante para abrir posibilidades al conocimiento que estaba creando el encuentro con la escritura. Entender el taller y su diseño previo como un espacio abierto tanto para la acogida como para la adaptación en el proceso creativo fue fundamental. En ese sentido el prototipo de “Escrituras dramáticas y teatrales” fue una guía certera, inspiradora y a su vez flexible. El prototipo dice claramente que “el taller apunta especialmente a reconocer las propias vivencias migratorias y a reelaborarlas a través de la imaginación y la ficcionalización que permite la escritura. Al ser un taller de creación colectiva permite fortalecer vínculos, lazos grupales y de empatía entre los participantes, al tiempo que ayuda a que cada

persona gane seguridad, confianza, autoestima y poder de decisión y acción”⁴.

Los ejercicios permitieron la creación de materiales escritos con potencial para el trabajo colectivo, y a su vez le dieron forma a encuentros donde se fue delineando el proceso de la escritura como espacio para la escucha. El texto mismo evidenció nuevas formas de comunicación. En él se conectaron historias, experiencias y emociones y se ficcionaron nuevos mundos.

La apuesta de resignificar las historias vividas por los migrantes desde un encuentro con la escritura a través de las memorias de sus experiencias, pero también de su propia imaginación, nos hizo estar muy atentos a ese proceso de transformación del relato hacia posibles ficciones. Los testimonios y vivencias de quienes participaron

retratan la crueldad de un sistema de fronteras que en un mundo globalizado aún expone a las personas a situaciones de extrema violencia e intentos de deshumanización. Uno de los participantes que narró su experiencia de viaje desde Etiopía a Francia, lo expresaba diciendo que en muchos de los momentos de la trayectoria “nos vuelven a tratar como esclavos”.

Estar alertas a la sensibilidad de estas historias y el encuentro con el dolor y el trauma que ellas pueden encerrar nos implicó pensar en las dimensiones éticas y políticas de la escucha (Acosta, 2019) y en la escritura que los diferentes ejercicios propiciaban. ¿Cómo creamos encuentros con el dolor y el sufrimiento sin reproducirlo? ¿Cómo transformar desde el arte la narrativa testimonial que encierra violencia y crueldad? ¿Qué espacios y materialidades hacen posible la escucha? ¿Cómo nos relacionamos con las historias más allá de su carácter testimonial, o del idioma del derecho?, como diría Derrida (1997).

Una de las mujeres de Mali que participó de manera itinerante en el encuentro adaptó el ejercicio de realizar un mapa del viaje propuesto en la sesión 4 del taller. La pauta para el ejercicio era dibujar o crear un mapa de un viaje que se quisiera compartir. Este podría ser el viaje que los había llevado hasta Francia, o un viaje imaginado o soñado. Para esta participante las memorias de su viaje estaban marcadas por experiencias dolorosas que no quería volver a narrar. Ella decidió entonces expresarse en el papel con trazos sobre su oficio de costurera, moldes de ropa que evocaban lo que sabe hacer. La apertura a esta adaptación representó una pequeña grieta y vimos que en la parte inferior de su dibujo comenzó a escribir con lápiz en su idioma, el bambara. Estos gestos de acogida a la intervención de las mismas consignas del taller abrieron vías para que las historias emergieran, se compartieran y tal vez se fueran llenando de sentidos renovados ante nuevas audiencias. En el cierre de la sesión abrimos un espacio para compartir los mapas, dibujos, historias. La participante decidió comenzar a leer en bambara su fragmento escrito. Este se fue convirtiendo en un relato oral mientras ella misma iba borrando lo escrito. Un

gesto potente que nos conmovió a todos los participantes pues daba cuenta de la intención de resignificar una experiencia traumática.

Los procesos creativos como lo recuerda el antropólogo Tim Ingold inspirado en el pintor Paul Klee, no tratan de reproducir lo visible, sino de tornar algo visible (2010). El resultado o la forma final deja de ser lo central, para darle paso al proceso que torna visible una realidad, una experiencia, así como la potencia vital y transformadora del arte. El texto que la mujer de Mali escribió, no se conservó como material de creación para el resto del taller, pero la experiencia efímera compartida en ese momento fue significativa para todos. Escribir y borrar fue una forma de resignificar, de compartir un testimonio que duele pero que, a la vez, la conectó con las historias de los demás participantes y creó una experiencia de comunicación, empatía y comunidad. En resonancia con las reflexiones de la filósofa colombiana María del Rosario Acosta (2019) nos preguntamos también por las formas de lo audible. En el caso de la mujer de Mali, el proceso del taller no la llevó a fijar su relato en un texto escrito, pero su relato fue audible en un instante que fue, como hemos dicho, significativo para todos, especialmente para ella.

Entendemos los modos de la escucha como prácticas de conocimiento que involucran no solo todo nuestro cuerpo, sino el de otros, los materiales y las tecnologías que hacen posible el encuentro. Aprendimos que la escucha también es gesto, respuesta y empatía. Se trata entonces de tomarse el tiempo necesario de escucharnos mientras creamos juntos, de escuchar los materiales y cuerpos que están presentes, de escuchar las historias que se comparten y de darse el tiempo de imaginar los paisajes y experiencias que las personas evocan.

En el marco del taller de Albi, fue sumamente importante escuchar la sonoridad de las lenguas, percibir las tonalidades de las imágenes que narraban historias, presenciar los gestos de las personas que estaban presentes y tratar de comprender lo que iban construyendo. Luego de eso se hacía necesario activar la traducción de la aplicación para tener fragmentos de senti-

3 • Es un instrumento de evaluación que hace seguimiento al proceso de implementación y consta de tres preguntas sobre el desarrollo del taller y sus posibles adaptaciones. Este cuestionario permite evaluar los prototipos de talleres a lo largo de las sesiones, para poder ajustarlos y validarlos antes de que finalice el proyecto.

4 • www.transmigrarts.com

dos, aún a pesar de la literalidad de ese tipo de traducción era posible imaginar lo que faltaba. Así pudimos vincularnos con narraciones que conocimos solo parcialmente. Las palabras tienen texturas y estas fueron impresionantes y conmovedoras, incluso cuando los relatos no parecían tener principio, medio y final.

La observación, participación y escucha en el proceso de creación de los textos se reconfiguraron como experimentos situados donde los sentidos y afectos tienen lugar en los modos de conocer con otros (Estalella y Sánchez Criado, 2018). En su invitación a pensar el carácter corporal de la racionalidad Puig de la Bellacasa (2009) plantea que podemos hacernos más conscientes del carácter encarnado del pensamiento y el afecto. En este

sentido, conocer la experiencia que otros han vivido y estar dispuesto a escucharla, no pasa solo por una voluntad racional, ajena a nuestros cuerpos y nuestras relaciones materiales. Dicha calidad de escucha nos conecta con otros sentidos, otros cuerpos y paisajes, permitiéndonos, como dice Bellacasa “pensar con tacto”, no para asegurar soluciones, sino para abrir nuevas preguntas (Puig de la Bellacasa, 2009, 299). La escucha, en el taller de escritura, nos recuerda las escuchas bordadas, aquellas que involucran texturas y nos exigen poner el cuerpo para acercarnos a una historia y a partir de ese acercamiento invitarnos a crear (Quiceno, 2021). La escucha que invita al hacer. Escucha que amplifica un mensaje, un dolor, una memoria, una ecología, desde la implicación y la creación en colaboración.



Fuente • fotografías tomadas por el equipo implementador del taller durante las sesiones del mismo.

Conclusiones: el taller como un espacio de Hospitalidad

El taller cumplió su objetivo de convertir las experiencias y sensibilidades de los participantes en material creativo a partir de ejercicios de escritura individuales y colectivos. Los ejercicios propuestos en el prototipo son muy claros, aplicables y adaptables en caso de tener condiciones diversas de tiempos y espacios, así como en el caso de la implementación con participantes de diversas nacionalidades con distintos idiomas. El taller es-

timula el potencial creativo de las personas y les permite comprender de nuevas maneras sus experiencias. En el caso de Albi, fue muy importante hacer del espacio de cada sesión un espacio abierto para compartir, disfrutando desde la presencia plena y la escucha activa. Aunque no se llegó a una escritura de escenas teatrales como tales, el prototipo sí permitió estimular la escritura y promover a través de ella la transformación.

Argumentamos que el espacio del taller se configuró como un espacio de hospitalidad, itinerante y efímero que estimuló transformaciones y potencias creativas en las personas solicitantes de refugio que allí participaron. Para esto insistimos en la importancia de la calidad del encuentro, de la escucha y de la dimensión convivial que emergió alrededor del taller creativo, donde la noción de escritura expandida fue el camino que permitió modular diversas relaciones y experiencias de hospitalidad. Abordamos la idea de la ausencia de una lengua franca o común y los vacíos que en la comunicación oral se podían dar como posibilidades para tender otros puentes de contacto visual, cultural, generacional e incluso corporal que abrían puertas al entendimiento y la creación conjunta.

La aplicación de una dimensión inter artística impulsada por el prototipo del taller abrió muchas posibilidades para hacer de cada sesión una experiencia enriquecedora tanto para participantes como para talleristas. En este sentido la guía plantea que “además de la palabra como herramienta central, se usará también la música, el baile, las artes plásticas, etc. Si bien, las sesiones están pautadas de forma pormenorizada, se trata de un esquema que no debe interpretarse como algo rígido; el/la tallerista, en colaboración

con los/as participantes, podrá variar aquello que necesite para adaptarse mejor a las necesidades y potencialidades del grupo”. En este caso esa pauta fue considerada en un sentido profundo y radical debido a las necesidades de un grupo que no compartía el requisito mínimo de un nivel básico o medio de una lengua común.

Fue igualmente muy importante mantener el principio ético que reconoce las capacidades diversas de los participantes para abrir posibilidades de creación que no se limitaran a las herramientas de lecto-escritura. La puesta en espacio de cierre fue un reflejo de la posibilidad de crear colectivamente, si bien no un texto, sí una memoria de una experiencia compartida. Esto se evidenció en la exposición fotográfica, los dibujos, la presentación del coro y los videos que acompañaron la lectura de textos en la muestra final. Allí se conectaron historias a través de micro textos que dejaron de ser individuales para hacer parte de un coro, de una voz colectiva y se compartió un texto ficcional que narraba deseos leído en la lengua de las personas migrantes y traducido en voz alta por otra persona del CASAR. Todos estos gestos evocaron esa escucha que nació en el pequeño espacio de encuentro con la escritura dos veces a la semana.

Bibliografía

- Agier Michel (2020). *Entrevista. Hostilidad y Solidaridad en el mundo hoy*. https://fragmentos.gov.co/revista/Michel_Agier/Paginas/entrevista.aspx
- Acosta, M. (2019). Gramáticas de la Escucha. Aproximaciones filosóficas a la construcción de memoria histórica. *Ideas y Valores LXVIII* (5), 59 – 79.
- Derrida, J. Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité: Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre*. Calmann Levy. Paris.
- Dufourmantelle, A. (2015). *Elogio del Riesgo*. Paradiso Ediciones. España.
- Elgueda, A. (2022). ¡SILENCIO, QUE EL RUIDO VA A HABLAR! Escritura y cuerpo desde una lectura a Val Flores. *Revista EstuDAV Estudios Avanzados*, 36. Universidad de Santiago de Chile.
- Estalella A. y Sánchez Criado, T. (2018). *Experimental collaborations. Ethnography Through Fieldwork Devices*. Berghahn. Oxford, Inglaterra.
- Ingold, T. (2010). "Bringing Things to Life: Creative Entanglements in a World of Materials", en: *Realities Working Papers # 15*, 2010, www.manchester.ac.uk/realities.
- Nancy J. L. (2007). *A La Escucha*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Puig de la Bellacasa, M. (2009). Touching technologies, touching visions. The reclaiming of sensorial experience and the politics of speculative thinking. *Subjectivity* (28), 297–315. doi:10.1057/ sub.2009.17
- Quiceno, N. (2021). “Escuchas Bordadas” Remendar lo nuevo: compartiendo aprendizajes. Una recopilación de la trayectoria del proyecto escrita a muchas manos. Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes. https://biblioteca-digital.udea.edu.co/bitstream/10495/21041/1/VillamizarAdriana_2020_RemendarNuevoCompartiendo.pdf
- Velázquez, A. M., Camacho, S. & Gómez, R. C. (2023). Modelización de los talleres prototipos TransMigrARTS: Una experiencia de reconocimiento de saberes. *Revista TMA*, 4, 57-70. <https://www.transmigrarts.com/3d-flip-book/tma4/>

Narraciones de viajes migratorios como materiales poéticos de transformación

Observaciones durante el proceso
de escritura del texto teatral
33.022 km de vidas

Narratives of migratory journeys as poetic materials of transformation
Observations during the process
of writing the theatrical text
33,022 km of lives

Les récits de voyages migratoires comme matériaux poétiques de transformation
Observations lors du processus
d'écriture du texte théâtral
33 022 km de vies

DOI 10.59486/YQKR5523

Sandra Camacho López · Profesora de la Universidad de Antioquia en Medellín.

Estancia postdoctoral en la Universidad de Toulouse Jean Jaurès. Laboratorio LLA-CREATIS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8620-9371>

Palabras clave

Migración, Escritura teatral con migrantes, De lo real a la ficción, 33022 km de vidas, Talleres TransMigrArts, Arte aplicado.

Keywords

Migration, Theater writing with migrants, From reality to fiction, 33022 km of lives, Workshops TransMigrArts, Applied art.

Mots-clés

Migration, Écriture théâtrale avec les migrants, Du réel à la fiction, 33022 km de vies, Ateliers TransMigrARTS, Art appliqué.

Resumen

Durante los procesos de investigación creación aplicada más que el resultado final, lo que interesa es el proceso, los aprendizajes, los lazos adquiridos entre un grupo de personas que, a través del arte, buscan transformaciones en el seno de una población determinada. El propósito del presente artículo es dar a conocer algunos aspectos del proceso de escritura de la obra teatral *33.022 km de vidas*, la cual se encuentra publicada en el número 4 de esta revista (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023). Este texto fue escrito por los participantes del taller “Contar lo propio, entender lo ajeno: escrituras dramáticas y testimonio” guiado por la investigadora y dramaturga española Gracia Morales en la Escuela Remiendo Teatro y llevado a la escena por la artista escénica e investigadora colombiana Ana María Vallejo durante el segundo semestre de 2022 en Granada, España.

Abstract

During the applied creation research processes, more than the result, what is interesting is the process, the learning, the ties acquired between a group of people who, through art, seek transformations within a specific population. The purpose of this article is to present some aspects of the writing process of the play *33,022 km of lives*, which is published in issue 4 of this magazine (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023). This text was written by the participants of the workshop “Telling one's own, understanding someone else's: dramatic writings and testimony” guided by the Andalusian researcher and playwright Gracia Morales in the School Remiendo Teatro and brought to the stage by the Colombian performing artist and researcher Ana María Vallejo during the second half of 2022 in Granada, Spain.

Resumé

Au cours des processus de recherche en création appliquée, plus que le résultat final, ce qui est intéressant c'est le processus, l'apprentissage, les liens acquis entre un groupe de personnes qui, à travers l'art, cherchent des transformations au sein d'une population spécifique. Le but de cet article est de présenter quelques aspects du processus d'écriture de la pièce *33.022 km de vies* publiée dans le numéro 4 de cette revue (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023). Ce texte a été écrit par les participants de l'atelier « Raconter soi-même, comprendre celui de l'autre : écritures dramatiques et témoignages » guidés par la chercheuse et dramaturge espagnole Gracia Morales à l'École Remiendo Teatro et porté sur scène par la dramaturge et chercheuse colombienne Ana Maria Vallejo au cours du second semestre 2022 à Grenade, Espagne.

El filósofo y teórico teatral español José A. Sánchez en su artículo *In-definiciones* llama “saber” al conocimiento artístico: “Este saber está depositado en las obras de los artistas, pero no en las obras concebidas como obras maestras, en las que se admira su formato espectacular, sino en los momentos, acontecimientos y procesos de la investigación susceptibles de ser compartidos.” (Sánchez, 2013, p. 41). De acuerdo con Sánchez, es precisamente lo que este artículo pretende: dar a conocer algunos de esos “saberes” artísticos adquiridos durante uno de los procesos de investigación creación aplicada del proyecto TransMigrARTS a través de ciertos momentos capturados, de instantes sencillos convertidos en *acontecimientos* durante la observación y la observación participante del *proceso* de escritura de la obra teatral 33 022 km de vida, la cual se encuentra publicada en el número 4 de esta revista (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023)¹. Este texto fue escrito por los participantes del taller “Contar lo propio, entender lo ajeno: escrituras dramáticas y testimonio” propuesto y guiado por la investigadora y dramaturga andaluza Gracia Morales en la Escuela Remiendo Teatro y llevado a la escena por la artista escénica e investigadora

De la migración hacia la creación

La investigación creación aplicada no termina de definirse en el seno de los espacios académicos y científicos porque sus procesos continúan viéndose como lugares de aprendizaje y de reflexiones en torno al quehacer artístico y de sus posibilidades como fuente de conocimiento, así que, como dice la investigadora Monique Martínez, en su utilidad como práctica generadora de transformaciones en la sociedad (Martínez Thomas, 2023, p. 12-13). Los caminos que llevan a la creación son fuente de saber permanente para quienes participan en sus recorridos creativos, son espacios de transformación para los participantes, artistas o no, que han decidido emprender un viaje de encuentro con la creación artísti-

colombiana Ana María Vallejo durante el segundo semestre de 2022 en Granada, España.

El taller tuvo dos partes: la escritura del texto y su puesta en escena. La escritura se realizó durante once encuentros distribuidos entre el 15 de septiembre y el 14 de octubre de 2022, dos veces por semana. La puesta en escena se desarrolló del 14 de octubre al 27 de noviembre del mismo año en ocho sesiones. Se presentó dos veces en Granada a finales de noviembre y una vez a mediados de diciembre en Sierra Elvira. El objetivo principal de este taller fue el de generar pequeños textos teatrales en una dinámica de creación colectiva. A partir de los relatos que hicieron los participantes del taller sobre sus experiencias como personas migrantes, se buscó que con sus expresiones escritas pudieran jugar al combinar sus vivencias reales con la creación de universos ficcionales. Ello, con el fin de desarrollar la capacidad de escucha, la empatía y el trabajo en equipo entre talleristas, investigadores/observadores y participantes. A su vez se buscó estimular la autoestima, la recuperación de la memoria y la generación de materiales artísticos a través de lo simbólico.

ca. El proyecto financiado por la Unión Europea *Transforming Migration by Arts*, TransMigrARTS, ganador de la convocatoria Horizon 2020 a través de las acciones Marie Skłodowska-Curie propone generar transformaciones en poblaciones migrantes en algunos lugares de cuatro países socios (Dinamarca, Colombia, España y Francia), a través de talleres artísticos. Este proyecto se ha convertido para el equipo de los 156 investigadores que lo conforman, en espacios de reflexión, de confrontación, de diálogos generadores de múltiples miradas en torno a la migración y a lo que el arte aplicado puede aportar en la transformación de las vulnerabilidades de las poblaciones que la viven.

El arte escénico contemporáneo permite crear con libertad a través de infinidad de posibilidades técnicas y humanas. La utilización de diversos materiales de creación, dentro de los que se incluyen las vivencias reales de los participantes en su vida personal y en su relación con el contexto en el que se encuentran, despierta preguntas éticas, artísticas, investigativas y pedagógicas. (Camacho López, 2023). ¿Cómo se obtienen y cuáles son las formas de utilizar los materiales personales de los participantes durante los procesos creativos actuales? ¿Cómo llegar a la poetización de las experiencias reales de la vida, para que, de manera colectiva - participantes y talleristas –, las reconfiguren en el escenario a partir de poéticas textuales y escénicas?, estas son algunas preguntas que permiten pensar sobre las estrategias de cuidado y atención que los artistas tienen para el trabajo con personas vulnerables.

Escribir lo que se observa: el diario de campo como referente de análisis:

El cuaderno de campo es el punto de articulación entre la masa pastosa de la experiencia sensorial y la posibilidad de trabajo sobre esta experiencia. Si es verdad que la puesta en el papel supone una traducción en la que se pueden perder elementos de la experiencia, comenzado por los signos más complejos o “intraducibles”, también es verdad que la transcripción permite producir una interface de contacto no solo entre el actor y las otras personas, sino principalmente con él mismo. (Rojas, 2014, p. 404)

Para el presente escrito, la fuente más importante es el diario o cuaderno de campo personal de la autora de este artículo, Sandra Camacho López, el cual fue realizado por ella durante la

Las relaciones que se tejen entre los talleristas y los asistentes de los talleres TransMigrARTS, se construyen de manera diferente a los procesos de creación artística, cuyo objetivo principal es la construcción de una obra de arte finalizada para ser mostrada al público. En TransMigrARTS, compartir las experiencias y los “saber hacer” de los artistas con personas que hacen parte de comunidades vulnerables, en este caso migrantes y que en la mayoría de los casos no han tenido contacto con el arte, les ha permitido a los artistas situarse de manera primordial en los procesos, a establecer durante la creación colectiva con los participantes una conciencia de que el compromiso adquirido con estas personas tiene implicaciones humanas importantes, no solamente con los asistentes a los talleres artísticos, sino también con las comunidades de las que ellos hacen parte.

observación del proceso del taller. Las observaciones anotadas no son las impresiones colectivas del grupo de investigadores, sino que son propias de ella, personales, aunque sin lugar a duda, sin los procesos vividos de manera colectiva, la observación de la autora no hubiera sido la misma. El cuaderno de campo o de navegación es un objeto que guarda un testimonio de lo percibido durante la observación y de algunas sensaciones que esa experiencia produjo. En él fue posible plasmar ideas propias y de los que realizaban el taller, a través de la recreación de diálogos, de la descripción de actividades y de ejercicios.

Observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar. Lo cual exige un principio estructurador de la mirada y del pensamiento. (Santos Guerra, 1999)

1 · <https://www.transmigrarts.com/3d-flip-book/tma4/> (p. 176-191)

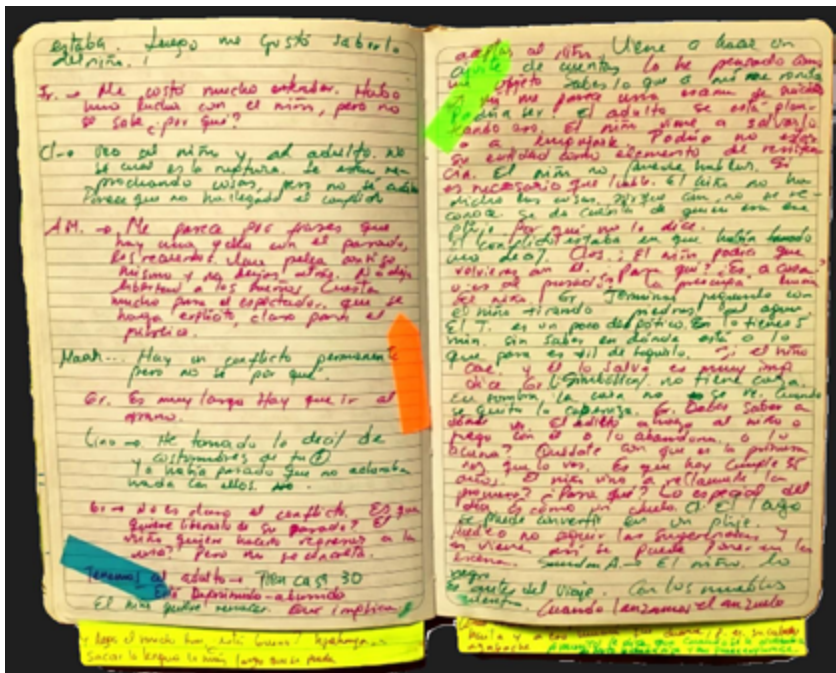


Imagen 1 • Diario de campo de Sandra Camacho López

Este diario de campo se convierte ahora en un objeto testimonial. En él se plasma mi mirada sensible de investigadora sobre un grupo de personas que, a su vez, se sintieron observadas, por lo menos al inicio y que, poco a poco fueron incorporando lo que significaba estar dentro de un contexto de investigación. Un contexto de investigación que no era como los otros, pues la imaginación, la creatividad, el juego eran el centro del estudio, no la observación externa y ajena a sus propios procesos. Ello posibilitó que se entablaran relaciones humanas desde la mi-

El taller

“Contar lo propio, entender lo ajeno: escrituras dramáticas y testimonio” de Gracia Morales, llevaba consigo, a mi modo de ver, por lo menos cuatro supuestos que se entretajieron y se complementaron entre ellos:

1. “Contar lo propio”: El cuidado.

Contar lo propio partió de la propuesta que hizo Gracia Morales a los participantes para la recuperación de la memoria a través de la narración del viaje migratorio, con el fin de encontrar un

rada mutua, la escucha, el lenguaje corporal, las cercanías físicas y emocionales entre los unos y los otros. La comunicación de esta experiencia, a partir del diario de campo son fragmentos, notas, pensamientos que se van entretajiendo sin que necesariamente haya continuidad, pero que permitirá socializar con los/las lectores/as algunas vivencias de lo que fue esta experiencia de investigación creación aplicada a un grupo de personas que han vivido y viven procesos migratorios y que estaban instaladas en aquel momento en Granada, España.

momento, un instante de conflicto que pudiese convertirse luego en el punto de partida para la creación dramática. Este punto parecía ser uno de los más delicados, pues surgía la pregunta ¿cómo llevar a las personas a que recuperaran y narraran esos recuerdos sin causarles daño? Esta preocupación nació de experiencias en otros talleres en los que los participantes o los artistas y talleristas mismos, se vieron confrontados a situaciones que les produjo sensaciones difíciles de manejar.

*Muchas veces, revivir aquello que ya pasó, puede generar crisis, puede remover emociones que ya se habían quedado en algún lugar, protegidas o guardadas, quizás intentando olvidarlas para seguir avanzando y viviendo. (Pensamientos de Sandra Camacho escritos en su Diario de campo)*²

Contar lo vivido en los viajes migratorios durante la realización de este taller, efectivamente, para algunos participantes, tuvo momentos de dificultad, causó lágrimas, temblores, silencios... Sin embargo, el cuidado constante por parte de Gracia Morales, así que la escucha y el respeto de todo el grupo de participantes y de observadores creó un ambiente de confianza y de libertad para contar sus historias sin presiones. No se dieron directrices de obligatoriedad, sino más bien se incentivaron los juegos, los ejercicios en los que primaba lo simbólico (a través de dibujos, de narrativas con objetos, por ejemplo) y que poco a poco el mismo hecho de narrar, de contar la historia que querían, se fue convirtiendo en material para un proceso creativo. Estas maneras lúdicas de estimular la narración de las historias de los participantes permitieron que ellos se fueran desinhibiendo, perdiendo los posibles temores iniciales y generando confianza hacia la tallerista y los demás participantes.

2. “Entender lo ajeno”: escuchar

La migración es un acto multifacético, poli-factorial y dinámico, en el cual no solo se trata de una persona que se desplaza de un territorio a otro, a través de una barrera geopolítica específica, tiene que ver con procesos de ciclos vitales, grupos familiares, políticas de Estado, situaciones culturales, fenómenos económicos e incluso factores ambientales. (Cataño Pulgarín, 2015, p. 106)

No hay una sola manera de migrar, ni una sola circunstancia ni experiencia. Escuchar a los participantes y escucharse entre ellos como migrantes dio la posibilidad de entender que cada per-

sona tiene sus propias vivencias a partir de sus circunstancias particulares. Pero esta dinámica y entendimiento no podía quedarse solamente al interior del grupo de observadores y participantes, pues para Gracia Morales el hecho de escribir una obra entre todo el grupo y tener la idea de que luego se pudiese hacer una puesta en escena que se presentara al público, era una manera de llegar también a los espectadores para generar reflexiones sobre la migración. Crear una voz colectiva era también una invitación a que los participantes del taller supieran que cada uno había pasado por diferentes situaciones en sus viajes de migración y que esta voz la escucharía el público asistente a través de un texto poético y un ejercicio escénico de calidad estética que propició la transformación.

3. “Escrituras dramáticas”: la pluralidad

Parece importante llamar la atención sobre el plural que el título del taller le daba a la palabra escritura, pues esta pluralidad permitió ver lo que sucede en las diferentes formas de construcción de los lenguajes escénicos actuales. Durante los dos meses de creación del texto 33 022 km de vida, que fue el título que escogieron los participantes para el conjunto de sus textos escritos y su posterior puesta en escena, se encontraron ante caminos de creación que se alejaron de las búsquedas llamadas “tradicionales”. Gracia Morales no hizo un taller con indicaciones precisas para escribir una obra teatral, sino que ella fue creando diferentes posibilidades para que los participantes, que nunca habían hecho dramaturgia, fueran llegando a textos teatrales a partir de sus propias experiencias de vida.

La escritura desde el inicio fue plural, pues cada participante tenía una escritura particular, cada vida era diferente a la otra, cada manera de contar, de sentir, de recordar era distinta y cada manera de escribir también. No era un solo idioma, cada participante tenía el propio

2 · Los pensamientos personales del diario de campo de la autora estarán escritos en letra Cursiva (bastardilla)



Imagen 2 • Ejercicio sobre el árbol. Archivos TransMigrARTS

y aunque el español fue el que permitió la comunicación entre todos, cada uno lo hablaba de manera diferente, por lo tanto, lo escribía también diferente. Las escrituras no fueron solamente poner en texto los monólogos de cada participante, sino dibujar sus mapas de viaje con colores, con trazos e imágenes particulares. Fue también señalar en un árbol sus raíces, su presente que les sostiene, su futuro sobre las hojas y ramas que van hacia arriba. Escribir sus historias fue también inventarlas a partir de objetos importantes para ellos; fue inventar, entre todos, los personajes, los lugares, los momentos; fue intentar responder preguntas sobre sus viajes para que entre todas esas voces se pudiese crear una coralidad.

Y luego, después de esas diversas posibilidades de escrituras textuales, los participantes escribieron también en el escenario: cómo hablar juntos, cómo llevar a escena sus propios textos con ayuda de los compañeros, cómo decirlos, cómo mover sus cuerpos en el espacio, qué atmósferas crear en cada escena con ayuda de objetos manipulados por los mismos actores o con su sola presencia o realizando alguna acción, cómo hacer de la luz y de los sonidos parte de sus escrituras. Es así como las imágenes, los colores, las atmósferas, fueron escritos por los participantes, por Gracia Morales y por Ana María Vallejo también, quienes fueron sus guías y que quedaron plasmadas en las diferentes didascalias o indicaciones escénicas que están en el texto final de la obra.

4. “Testimonio”: construcción colectiva de actos poéticos

Los participantes de este taller vivieron la migración en carne propia y es a partir de sus propias historias, es decir, de sus testimonios que se pudieron establecer algunas particularidades de sus movimientos entre las diferentes fronteras, de sus circunstancias en los lugares de origen, de sus decisiones para partir, de sus peripecias y aventuras en los trayectos, de sus llegadas a los lugares de acogida, así que de sus circunstancias actuales. Todo ello se convirtió de alguna manera en materiales para la creación.

Estas personas han sido testigos de la multiplicidad de aristas que integran las formas de migración y de lo que viven los migrantes. Al compartir entre estas personas sus situaciones, sus emociones, sus recuerdos, se generó la construcción colectiva de textos, de gestos, de imágenes, para mostrar al público sus descubrimientos creativos, sus posibilidades de juego y de imaginación, sus posibilidades de transformar sus propias vivencias en actos poéticos que, también son políticos. “La ficción es una práctica simbólica que puede politizar(se), en tanto resulta difícil escribir literatura sin problematizar la relación con la sociedad de la que ella forma parte” (Casali, 2020, p. 6). Cuando se hace un llamado a la realidad en los procesos de escritura teatral, en la escena o en el texto, podemos encontrarnos no solamente con lo bello de la vida, sino también -y desde la antigüedad es lo que ha hecho perdurar al teatro-, nos encontramos con lo doloroso, con lo cruel de la realidad, aunque esta esté transformada desde lo simbólico en formas poéticas artísticas.

Por lo tanto, desde el arte de lo escénico, con la escritura de este texto se hizo una llamada a ciertas realidades sobre la migración a través de las voces de quienes la han vivido. La presentación de la obra sensibilizó al público sobre el tema de los desplazamientos migratorios. Desde la creación artística, se posibilitó a que los migrantes participantes pudiesen tener formas distintas de expresión sobre sus propios desplazamientos, no solamente como movimientos geográficos, sino también interiores, psicológicos, ideológicos, familiares, relacionales, culturales...

Abordar la migración con migrantes

Y la historia de la humanidad es la historia de sus movimientos migratorios. La nuestra en particular (...), no es más que un continuo ir y venir de personas de dentro a fuera, del sur al norte, de fuera a dentro, con los dramas que, normalmente, los viajes contienen, sobre todo cuando son obligados. (Fernández Soto, 2016, p. 7)

Para comenzar el tema sobre la migración con los participantes, Gracia Morales propuso que cada persona hiciera un mapa de su viaje, una cartografía. Les pidió que lo dibujaran y lo llenaran de mensajes. El dibujo sobre el viaje debía sugerir diferentes sitios y ser lo más honesto posible. Era necesario reflexionar sobre el tránsito, sobre lo que quedó en ese lugar de donde salieron y lo que encontraron allí, en el lugar al que habían llegado.

Al hacer el dibujo, cada participante abordó el tema de sus viajes de manera distinta. El más joven del grupo, A., era muy tímido cuando comenzó a realizar su cartografía: no estaba muy seguro de sí, comenzó a dibujar dubitativamente y cuando finalmente se comenzaron a ver avances en su cartografía volteó el pliego por el lado blanco del papel y comenzó de nuevo. Miraba su celular, buscaba los mapas de su país de origen, Malí y el del otro país por el que pasó antes de llegar a Marruecos: Mauritania. Quería que quedaran bien dibujados sus mapas. Su búsqueda en el celular le dio seguridad y su dibujar se hizo más tranquilo hasta terminarlo. Llamó la atención su timidez, su inseguridad, quizás su miedo, sin embargo, asistió siempre durante todo el proceso del taller, seguía las instrucciones, no renunciaba, no se iba, se quedaba y quería hacer las co-

sas bien. La presencia de este participante fue muy importante para todo el proceso. Su viaje migratorio fue largo y difícil, no hablaba mucho ni de su historia ni de su cultura, pero nos hizo saber que por ahora no quería regresar a su país de origen, que solo lo haría “cuando ya estuviera viejo”. Por el momento, quería encontrar un trabajo que le permitiera cumplir con el sueño de quedarse de manera legal en España y poder ayudar a su familia desde la distancia. En esa búsqueda estaba.

Durante el taller se observó que cada persona había sido acogida de manera diferente. Cada una había pasado por situaciones difíciles, pero también por momentos de alegría. Cada una había vivido la migración con diversos matices en sus vivencias y eso era necesario tenerlo en cuenta a la hora de abordar cada historia con cada participante. La calidez de Gracia Morales, su paciencia, su escucha, su interés en cada uno de quienes participaban en su taller permitieron generar confianza en ella. Cuando se hacían las actividades, ella pasaba por cada mesa, se acercaba a cada participante, resolvía dudas, etc. Este acercamiento de la tallerista fue muy importante, pues los participantes sabían que podían preguntar o recibir sugerencias de ella de manera directa cuando lo necesitaban.

Al terminar los dibujos sobre el viaje, los pusieron en el suelo. Cada uno tenía su propio estilo. Eran dibujos distintos, trazos y colores diferentes que expresaban experiencias vividas. Eran lugares recorridos en los que habían vivido historias, unas más duras, otras más amables y tranquilas.



Imagen 3 • Cartografías: Arriba izquierda la de A. Arriba derecha la de B. Abajo izquierda la de C., en medio la de M. y abajo derecha la de Ma. Archivos TransMigrARTS

Cada dibujo en sí mismo era una narrativa que permitía entrever emociones, recuerdos, personajes, lugares, situaciones... Frente a sus narrativas surgía la pregunta sobre cómo lograr interpretar, a partir de un dibujo, lo que cada persona quería decir? ¿Cómo podríamos, como artistas, lograr ir más allá de nuestras propias maneras de ver el mundo representado? Nuestra imaginación, nuestra creatividad entrenada y entrelazada con la técnica aprendida en la formación y sobre todo afianzada en la experiencia ¿cómo podíamos volverla flexible y abierta para lograr entender la sencillez del que no es artista, del que dibuja ante un papel en blanco sin ninguna pretensión más allá de intentar contar lo que se le pide a través de un lenguaje distinto a la palabra? Dibujar, entonces, fue un camino desconocido para varios participantes y al mismo tiempo una posibilidad de hablar de maneras distintas con los trazos, con los colores, con las formas... (Pensamientos de Sandra Camacho escritos en su Diario de campo)

Una vez realizados los mapas de viaje se pudo observar en el mapa de C. felicidad y amor. Era muy colorido. Él partía hacia España desde Barranquilla, en Colombia. Sin embargo, no empezó su dibujo en el momento en el que decidió irse, sino que se remontó más atrás, a su infancia, como si el desarraigo de su lugar de origen se hubiese producido ya en otro momento de su

vida. Ese momento remoto, fue dibujado por C. con mucha vegetación, muy colorido, con mucha luz. En el papel era un lugar pequeño y puesto en la parte superior derecha, como si fuera el origen de todo. C. explicó que cuando era niño vivía en el campo, cerca al mar caribe, con su familia y era muy feliz. Sin embargo, sus padres tuvieron que huir de allí a causa del paramilitarismo en su país. Se instalaron en Barranquilla, allí creció e hizo sus estudios universitarios en la escuela de Bellas Artes. En su dibujo, en el punto en el que decía “Barranquilla” salía un avión de papel y muchas casas. El avión de papel viajaba a través del océano y llegaba a Granada para reunirse con la mujer que amaba (una española) y que sería su esposa. “Graná”, así escribió el nombre de la ciudad andaluza. Esta manera de nombrarla llamó la atención a una de las observadoras de la Universidad de Granada, pues para ella decir “Graná” era muestra importante de su adaptación. Asimismo, la perspectiva con la que C. había hecho su dibujo permitía mirar su pasado desde Granada. El tamaño de su casa en Graná, era grande y Colombia se observaba al fondo más pequeña. Había también un globo y varios aviones de papel que recordaban la infancia, seguramente porque había tenido un hijo (durante el taller, el niño tenía 2 años de edad). Al mirar en conjunto su dibujo, sus colores, la mezcla y difusión de estos, las formas hechas, los espacios libres y la luz que allí se entreveía, la armonía en la que todo estaba puesto daba a entender que C. estaba muy bien integrado en España.



Imagen 4 • Cartografía de B. Archivos TransMigrARTS

Sobre el dibujo de B., Gracia Morales decía que “le gustaba mucho la espiral”. A mí me llamaba la atención el tamaño del avión y lo pequeña que B. se dibujaba en él. Este avión parecía un índice que indicaba hacia arriba. Gracia Morales le dijo que al final de su viaje, se veía una niña feliz que se había encontrado a sí misma en su recorrido, pero que aún no encontraba su casa. B. decía que había estado dibujando desde hacía dos semanas y que se había dado cuenta que había cosas de su infancia que no recordaba. Sin embargo, afirmaba B., había ido recuperando la memoria de algunos sucesos que antes no recordaba, por eso su dibujo ocupaba casi todos los espacios del papel, porque tenía muchas cosas sobre su historia: su infancia, su viaje en avión, su llegada a la escuela en un nuevo país, sus profesores, su conciencia de venir de otro lugar, lejano, con sus rasgos físicos diferentes a los españoles, todo ello en su vivencia de infancia era confuso, pero con el tiempo se fue convirtiendo en fuerza para crecer, adaptarse y ser feliz en su nueva vida.

El dibujo de Ma. era luminoso. Explicó que era instructora de surf en verano en Holanda. Para ella, su casa era su familia. Había un sol y varios girasoles. Había pájaros y muchos corazones. Ella explicaba que los corazones eran su casa. Ella iba y venía de Holanda. Siempre había sol en sus recorridos. Sus padres vivían en el campo de su país y aseguraba que se sentía muy contenta de estar en Granada, tenía proyectos con

la asociación en la que trabajaba, su formación como antropóloga le permitía también tener un trabajo con la comunidad desde la conciencia del cuidado y del emprendimiento colectivo.

El dibujo de A. era fuerte. Era un dibujo sobrio, con elementos bien proporcionados y equilibrados en el espacio del papel, todo estaba trazado en negro y gris, excepto dos cosas: la bandera de Malí y un árbol verde que surgía del desierto del Sahara al lado de Malí. Después, todo se volvía oscuro por los lados de Marruecos. Por sus colores grises, por sus trazos fuertes, por la distribución de los dibujos parecía que su historia migratoria había tenido acontecimientos difíciles. El trazo que hacía del mar era muy fuerte y grande y en medio de él había una pequeña embarcación (una patera) repleta de pequeños personajes. Luego dibujó su llegada a Málaga y luego a Granada, en donde había una casa y al interior de ella un cuarto pequeño en una esquina. En el cuarto una cama y él en ella. Allí, contaba A. leía y, al lado de su pieza, en una sala miraba televisión. Su espacio se veía reducido, pero al mismo tiempo parecía su refugio, su casa, un lugar que le permitía descansar.

M., al terminar su dibujo y mostrarlo al grupo contó su historia de migrante. Comenzó diciendo que había sido muy duro. Llegó a España con B., su hija, cuando la niña tenía 4 años. Se vino de Bolivia con lo que le era “prioritario: mi hija”, dijo. Pasó por muchas emociones al despedirse, subir al avión, volar durante muchas horas y llegar a su destino, pero ahí no terminaba su viaje. Pues a su llegada debía pasar por la prueba más importante: pasar en el aeropuerto por la zona de migración. ¿La iban a dejar entrar al país europeo o no? Ese angustiante momento de la revisión de la documentación fue narrado en la escena No. 4 de la obra, titulada: Marisol³ (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023, p. 183). Ella recordaba que cuando la dejaron pasar fue un momento muy importante. Afirmaba que ella no quería

3 • La obra consta de ocho escenas. Seis llevan un nombre propio y dos son del coro que construyeron juntos.

una casa para ella sino para estar con su familia. Contó su historia de principio a fin en su dibujo y oralmente cuando lo explicaba; desde cuando salió de su país con su hija, hasta la actualidad. En Granada tuvo dos hijas más y vivía bien con ellas. Tenía un trabajo y dijo que estaba muy feliz de hacer el taller con Gracia Morales. A M. le pareció importante decirnos a los que estábamos como observadores y a sus compañeros participantes que como migrantes, ellos NO eran víctimas, pues a pesar de las dificultades en algunos momentos, al final habían logrado salir adelante, habían logrado llegar a España y aunque habían dificultades, también habían logrado algunos de sus proyectos.

La experiencia del migrante tiene diversas etapas. Sus recorridos de viaje, les hace pasar por diversas emociones que van desde la frustración, el miedo, la angustia, hasta la felicidad. Pasar la frontera, por ejemplo, es como un premio al cansancio, a las angustias ante las incertidumbres del viaje. (Pensamientos de Sandra Camacho escritos en su Diario de campo)

L., tuvo necesidad de contar varias cosas a través de su dibujo. En el borde izquierdo, un poco más arriba de la mitad, lo empezó con un portarretrato de su perfil. Parecía como si desde allí estuviera viendo (o reviviendo) todo su viaje. Salió de Italia, pasó por Francia hasta llegar a España. Se observaba un momento difícil. “La emoción no



Imagen 5 • Cartografía de L. Archivos TransMigrARTS

está mucho” le dijo la tallerista. L. le dijo que sí, que estaba a través del color. Cada color para L. tenía un sentido emocional: Italia, por ejemplo, era rosado, lo cual simbolizaba para él el amor. Gracia Morales le dijo que eso era más una narrativa que una emoción.

Al realizar un dibujo con el que se quiere contar una historia, los trazos se configuran con las líneas y formas, con el movimiento de la mano que lleva el lápiz, el color, con la manera como se va abarcando el espacio en blanco del papel, con la perspectiva y la composición sobre ese cuadro que da los límites de la hoja. L. recupera la memoria de su viaje y, entre el recuerdo que surge y el cumplir la instrucción de dibujar, ese recuerdo viaja entre la emoción y la narrativa. Un color para cada emoción. Allí, la narrativa se conjuga con la emoción. Memoria y cuerpo están siendo llevados por su mano dibujante. (Pensamientos de Sandra Camacho escritos en su Diario de campo)

A partir del dibujo de su perfil, el dibujo de L. continuaba hacia arriba en bicicleta. L. contó que su bicicleta la construyó él mismo por pedazos, pero que, durante el recorrido de su viaje, se le fue destrozando. Al final ya la cargaba como una maleta. En su dibujo, Italia era una parte redonda con diferentes cosas, pues hacía un voluntariado agrícola. En la parte baja estaba la representación de Génova, había un libro en francés y personas que le habían tomado una fotografía. Después de la representación de este episodio, su dibujo tenía unos trazos fuertes con color negro. L. decía que ese negro representaba un momento de su recorrido muy difícil, pues había llegado al sur de Francia, allí se quedó sin dinero y como no hablaba el francés, no encontró mucha ayuda. Decidió entonces irse por los Pirineos hacia España. Lo alojaron en un lugar por una noche. Cuando se quedó sin nada recordó el camino de Santiago de Compostela, así que decidió recorrerlo. Cuando la tallerista le pidió que mostrara en el dibujo en

dónde estaba su casa, L. respondió “no hay casa, solo está en mis recuerdos”.

Cuando todos los participantes terminaron sus dibujos, se pegaron los mapas en las paredes como en una exposición, cada uno tenía la posibilidad de responder o de explicar algún aspecto de su recorrido. Durante esta dinámica se observaba que los participantes ejercían el rol de protagonista, del héroe de la historia. La tallerista les había dicho que lo más importante del punto de partida de una historia, antes que el conflicto, era el personaje:

El personaje está primero, dice Gracia, vive de manera estable, tranquila, pero de pronto, algo ocurre que le rompe con esa estabilidad, así que surge un problema. Debe pasar por una prueba: el personaje tiene un deseo y le es difícil cumplirlo. Él quiere sobrepasar los obstáculos y por

ello aparece en él la voluntad (el amor, por ejemplo). Cuando el problema llega se necesita de la voluntad del personaje para que el conflicto aparezca y para que el personaje haga su viaje con el objetivo de resolverlo. En eso consiste “el viaje del héroe”. (Notas del Diario de campo de Sandra Camacho)

Los participantes parecían estar muy atentos escuchando el relato de los otros. Y los que tenían la palabra, los héroes de la historia, parecían disfrutar cuando contaban una y otra vez lo que su dibujo narraba: desde su partida, luego su recorrido, sin olvidar su objetivo: llegar a Granada. Los protagonistas respondían a las preguntas de sus compañeros y cada vez que repetían las historias de sus migraciones le agregaban más detalles. Con cada narración que se hacía, algunas cosas se olvidaban o se dejaban de lado y otras se contaban por primera vez.

Escritura de los textos: hacia el conflicto ficcionalizado

Al hablar de la ficción, Gracia sugirió a los participantes acciones que no necesariamente habían sido las reales en las historias narradas, ella decía que para hablar de la realidad teníamos que salirnos de ella y ponernos en la ficción, pues desde allí se le puede decir todo lo que se quiera a los personajes que hacen parte de nuestras historias: al padre, al amigo, al novio.... (Notas del Diario de campo de Sandra Camacho)

Al distanciarse de sus verdaderas historias se permitía liberar a los participantes, porque al escribir dramaturgia se pueden decir las cosas sin miedos, porque el teatro no es real, porque el texto que narra la historia pasada se puede transformar, acomodar como queramos, poner personajes, pensamientos, emociones como

queramos. Lo importante era que le pasara algo al personaje. Por ejemplo, que inicialmente un personaje estuviera indeciso sobre qué hacer en una situación dada, pero que una vez resolviera sus dudas y tomara una decisión, para pasar a la acción con la intención de cumplir con sus objetivos, era muestra de que le estaba pasando algo, que sufría una transformación. Eso era lo importante y eso lo daba la ficción, porque en ella se toman decisiones, se sobrepasan los obstáculos atacando, contradiciendo al padre, a la madre, al amigo si fuera necesario... Una conversación ficcional es un pulso entre dos seres vivos. Hay que creer que el otro personaje estaba de verdad ahí, donde lo queríamos poner. Por eso también era importante definir qué tipo de conflicto se le iba a crear al personaje. Gracia Morales decidió abordar tres tipos de conflicto: el de obstáculo, el de lucha y el de dilema.

El conflicto de obstáculo

“Es el del caballo ganador”. Un protagonista quiere conseguir algo, pero hay obstáculos. Es necesario ser muy cuidadosos porque a veces, al escribir un texto, nos hacemos trampas con el conflicto, pues le ponemos obstáculos al personaje que no son reales o que no están a su altura. Tampoco se le puede poner una pared porque el personaje no la podrá pasar. Con Romeo y Julieta, dice Gracia, el hecho de que sus familias sean enemigas es el macro-obstáculo. En la comedia hay siempre pequeños obstáculos que funcionan de manera cómica. Dentro del proceso de escritura la pregunta es ¿cómo encontrar un buen obstáculo que le vaya bien y que se equilibre con el personaje? (Notas del Diario de campo de Sandra Camacho)

Los participantes intentaron dar ejemplos: L. dijo: “Hay un personaje que está en una carrera y al correr, se rompe una pierna o se rompe la cadera”. Gracia Morales le respondió: “Pero si se rompe la pierna, la carrera finaliza para él. Ahí es un obstáculo muy duro de superar, pues vendría a ser la pared que no se puede saltar”. Otra cosa sucedería si tenemos un personaje que se ha roto una pierna o su cadera y luego su recorrido es el de superar su incapacidad. En este sentido, el conflicto ya no es la carrera de competencia inicial del personaje, sino que estamos hablando de un personaje con un objetivo de auto superación, como el de la película Forrest Gump (1994, USA), dirigida por Robert Zemeckis y protagonizada por Tom Hanks, por ejemplo. O la película de David Lynch Una historia verdadera (1999), aseguraba la dramaturga.

En cuanto al conflicto de lucha la tallerista explicó que:

“se encuentran un personaje protagonista y un personaje antagonista. Sobre este conflicto los ejemplos son ampliamente conocidos. Un modelo común es el de la lucha entre el bueno y el malo: Batman y

Guasón, por ejemplo. También se puede dar una lucha entre dos fuerzas, como en el Señor de los anillos, que se desarrolla en la guerra de los anillos, o en la lucha de David contra Goliat. Esta lucha puede tener dos versiones: a) El conflicto se da porque hay dos tensiones igualmente fuertes, porque dos personas quieren lo mismo: dos hombres aman a la misma mujer, por ejemplo. Dos dirigentes quieren el mismo territorio, etc. b) Dos personas no quieren lo mismo, pero lo que cada una hace es contraproducente para los intereses de la otra y, sin embargo, se necesitan mutuamente. Ejemplo: una madre está muriendo. Hay dos hijos que la quieren. Sin embargo, uno quiere que se desconecte, el otro no. Es decir, que lo que quiere el uno no lo quiere el otro. Las fuerzas opuestas deben ser equilibradas y el obstáculo debe estar por fuera de la persona”. (Notas del Diario de campo de Sandra Camacho)

En cuanto al dilema, para Gracia Morales surge cuando un personaje tiene que decidir y en esa decisión sacrifica algo:

“Muchas veces, antes o durante el obstáculo hay dilema, pero es necesario avanzar. El dilema puede estar bien en una pieza corta. Las interrogaciones que pueden surgir cuando se decide hacer el viaje migratorio, son dilemas: me quiero ir de mi país, pero no quiero dejar solos a mis padres, por ejemplo. Así como es necesario equilibrar las fuerzas en los conflictos de obstáculo y de lucha, también en los dilemas es necesario hacerlo. Cuando se está ante un obstáculo, la decisión de sobrepasarlo es una decisión que ya está tomada. En el dilema, la decisión no está aún tomada y precisamente es allí en donde se desarrolla el conflicto”. (Extractos del Diario de campo de Sandra Camacho)

Hacia la realización de la escritura: desarrollo del conflicto

Para que los participantes comenzaran la escritura del texto, la tallerista les pidió que en la narración del viaje migratorio hecha a través de sus cartografías, encontraran un punto, un momento de su viaje en el que se pudiera ver alguno de los tres conflictos mencionados.

“El momento escogido es como el corazón de la nuez...” Es necesario encontrar uno solo, el más potente. Quizás ese momento ni siquiera se había dibujado. Es necesario ver a su personaje en un momento concreto. El teatro no vive de lo que “yo cuento”, sino de lo que yo vivo, de lo que hago.

Conflicto de obstáculo y su desarrollo

- Inicio del conflicto: Escena 4. M.: partió de su país natal, Bolivia, hacia España, allí vivía uno de sus hermanos. Ella esperaba que en ese país europeo iba a encontrar una vida mejor. Todo estaba listo para irse. A pesar de las tristezas de dejar a su familia, de las despedidas, del viaje largo que tendría en avión, su decisión de irse con su hijita de cuatro años estaba tomada y nada la detenía. Por fin llegó a España. Sin embargo, al llegar al aeropuerto, apareció en ella el miedo. Su mente se le puso en blanco. En la agencia de viaje la habían entrenado con algunas posibles preguntas y sus respuestas para el momento de pasar el punto de migración, pero por el miedo ya nos las recordaba. Cuando mostró su pasaporte y el de su hija, se encontró con un oficial en el puesto de migración, su aspecto físico la intimidó aún más: “veo un hombre, es alto, muy alto, tiene barba, ojos grandes, mirada desafiante, parece estar enfadado” (p. 183). El miedo aumentó más. Ella temblaba, sudaba, apretaba la mano de su hija.

Esto es lo que crea al héroe, su acción, lo que hace para lograr su objetivo, asegura Gracia”. (Notas del Diario de campo de Sandra Camacho)

Una vez los participantes decidieron cuáles serían los conflictos sobre los que trabajarían, se pudieron observar algunos ejemplos de cada tipo y que se desarrollaron para darle la forma final a la obra 33 022 km de vidas, en donde se encuentran los textos finales de las escenas, pero que se fueron construyendo durante el taller. Algunas de esas construcciones se describen a continuación:

- Este es un primer obstáculo, pues sus nervios pueden delatar la verdad: va a entrar a España no solamente por los tres meses a los que tiene derecho para quedarse como turista, sino que se quedará a vivir allí y esperará a que con el tiempo pueda regularizar su residencia.
- Estrategias para superar el obstáculo: Ella respira, hace todos sus esfuerzos por controlar sus nervios y recordar los consejos que le dieron antes de irse: mirar a los ojos a quienes le hablen, mostrarse segura, tener buena presentación, decirle a la niña que no hable... Así, cuando el oficial le hace algunas preguntas, ella respira e intenta calmarse, a pesar de sus temores, los logra sobrepasar y puede responder aparentemente tranquila y de manera concreta.
- Pero surge un nuevo obstáculo: pensar que la van a deportar si la descubren. Ante esta idea, frente al policía de control de migración, se pone aún más nerviosa de lo que estaba: su voz tiembla más, le sudan las manos, aprieta más fuerte la mano de su hija.

- Estrategias para superar el obstáculo: Piensa en su familia, en todos sus esfuerzos y sacrificios antes de partir, así que su estrategia para sobrepasar este temor es tomar fuerzas al pensar en todo eso que hizo antes de partir de su país y sentir la manito de su hija, pues por ella también decidió irse.

- Otro obstáculo: Las lágrimas están a punto de salir, pero su esfuerzo continúa y no se permite llorar (aunque “quizás caiga una lágrima”). Gracias a estos esfuerzos, el oficial, quien la mira y le habla con “voz potente” cree lo que ella le dice y la deja atravesar el puesto migratorio: ¡Su objetivo está cumplido!

Conflicto de lucha

- Escena 3. Lino:
- Circunstancias dadas: hoy es su cumpleaños número 35, en su infancia, a los 8 años, se prometió a sí mismo que cuando llegara este día, tendría que morir, pues nada podía cambiar de su vida, con la que no se sentía a gusto.
- La situación: En un lugar de soledad, a la orilla de un lago, en la noche, aparece un niño. Al principio tiene temor, pero poco a poco descubre que es él mismo, que ese niño es su propia infancia fantasma. El niño le recuerda la promesa hecha, sin embargo, ahora en el

presente, el adulto, ya no quiere cumplir esa promesa de morir a los 35 años.

- El conflicto: Surge entonces una escena de conflicto entre las dos fuerzas: entre ese personaje del niño y el personaje del adulto.
- Resolución: Al final, el adulto toma al niño de la mano y se reconcilian para tomar una nueva decisión: reparar su bicicleta guardada desde hace muchos años en el garaje de su casa para emprender el viaje hacia el lugar en el que todo había comenzado: “el mar” (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023, p. 182).

Conflicto de dilema y su desarrollo:

En el viaje de uno de los participantes que comenzó el taller, pero que por cuestiones laborales no pudo continuar, apareció un dilema muy dramático para la acción de su personaje Z.

- Circunstancias: Él se había escapado de su casa en Marruecos y había decidido atravesar su país y luego el Mediterráneo hacia Europa.
- El dilema surgió en el momento de decidir: “salto o no salto al agua” al ver la hélice del barco y al sentir el miedo, no solo el suyo, sino el de los otros muchachos que iban con él y que había encontrado durante el viaje. Este momento, que nació de su historia real,

fue el momento en el que tenía que saltar al mar para llegar al barco en el que quería subir como polizón. Era un momento concreto que podría convertirse en una acción dramática para su personaje.

Una vez hallado el conflicto de cada uno(a) de los(las) participantes, surgían nuevas preguntas. ¿Cuál era la necesidad que tenía el personaje al decir su texto y a quién se lo decía? ¿A quién se le hablaba y para qué? También fue importante determinar ¿en qué tiempo se quería poner al personaje? ¿Era su presente, es decir, se actuaba en el momento mismo en el que sucedió el conflicto, como en el caso de M., por ejemplo? O ¿era en el pasado y ahora estaba contándole a alguien lo sucedido?

Estrategias para la escritura de los textos dramáticos

- El presente y las voces en coro:

B. había sido llevada a España por su madre cuando tenía cuatro años. B. escribió su texto sobre su primer día de clase en la escuela. Ella contaba su experiencia como “el peor momento de mi vida”. Y ese “peor momento” se recreó con las voces de los niños, las cuales eran hechas por los demás participantes. Esas voces resonaban en su cabeza. Eran un recuerdo que se escuchaban de nuevo como si estuvieran “aquí y ahora”. Escena 1. B. (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023, p. 178). La niña soñaba con salir al recreo de la escuela para jugar con los nuevos amigos, pero en lugar de ello se encontró con un bombardeo de preguntas sobre su origen. Los niños le preguntan:

- - ¿Eres china?
- - ¿Eres china?
- - No, ¿por qué?
- - ¿Por qué hablas así? ¿por qué tienes ese color de piel?
- - Soy de Bolivia
- - Eso ¿qué es?
- - No soy china

El hecho de poner a través de las voces dramatizadas, el recuerdo pasado como si estuviera en presente, permitía cambiar la narrativa. Lo hacía más teatral. La repetición también. El teatro pasa “aquí y ahora”. Gracia le dice a B. “Cierro los ojos y pienso: yo estoy aquí y la profesora entra.” Gracia acompañaba la situación que exponía la participante. B. tenía la particularidad que hacía talleres de payaso desde hacía algún tiempo, así que lo que la tallerista le decía era familiar para ella. Gracia abría las posibilidades que B. le daba. Le ayudaba a tomar decisiones, a enfocarse en un punto específico y a profundizar sobre él en la situación que B. quería trabajar.

Era importante tener en cuenta que en el momento de la escritura había un lugar, un momento del pasado, pero que regresaba al presente, que había unas voces que podían resonar en la cabeza como en el caso de la situación propuesta por B. Por ello, Gracia lo concentraba y le ayudaba con las voces de los otros participantes que jugaban a ser los niños. De esta manera, ese momento del pasado que se hizo presente, se transformó en una carga dramática máxima.

En el texto de C. se nombraban muchas cosas que parecían lejanas en el tiempo y en la geografía. Gracia Morales le decía: “en ese punto que escogiste, en el momento de partir de Colombia, la duda rondó. Todo lo que era certeza, comienza a ser inquietud. Es un dilema”. Ana María Vallejo al escuchar el texto de C., le dijo: “es muy hermoso el momento de tu historia en el que te preguntas sobre lo que puedes llevarte y lo que no puedes. Cosas específicas de ese lugar: paisaje, atmósfera, olor, colores, eso que uno no se lleva: el calor de medio día. Esto le da algo muy bonito al monólogo. Lo que definitivamente no se puede llevar. Pero los nombres de los autores de los libros no son necesarios, con decir libros puede ser suficiente. Enumerar autores y títulos, no se necesita”. Gracia Morales lo complementaba de manera metafórica: “no todo cabe en la maleta, aunque esta sea muy grande.”

Una vez hallado el conflicto, la pregunta fue ¿a quién se le habla y para qué? La propuesta inicial de C. era ubicar a su hijo de 2 años en el futuro, cuando ya fuera adolescente, para contarle la historia de su migración, lo cual serviría para crear el encuentro entre lo real y lo ficcional. Así que Gracia le pidió a C. escribirle una carta a su hijo para leerla en el futuro (porque ahora era muy pequeño para que el niño la leyera y entendiera lo que allí estaba escrito). Por ello C. necesitaba salirse del recuerdo y utilizar estrategias

escriturales que le distanciaran de lo real: qué palabras buscar para ese hijo que imaginaba en algunos años, qué quisiera que su hijo supiera de esa historia, qué le quería contar y qué no, qué lenguaje usar, cómo encontrar las palabras claras para que ellas hablaran por sí mismas, pues el cuerpo del que escribe la carta tal vez no estará y debe “hacerse presente” en el momento futuro de la lectura de la carta del hijo, etc.

Ana María Vallejo le dice a C.: “Es una carta especial, pero debe tener imágenes y juego.” También les habla a todos los asistentes de la importancia de la renuncia en el proceso de escritura: “el trabajo de dramaturgia tiene un momento difícil porque hay que escribir y luego cuesta quitar. Hay que renunciar a ciertas cosas, pero eso es lo que da el trabajo rico de escritura. Eso es lo que hace que cualquier texto sea potente. Es un trabajo como de lo que hace un escultor con su obra”. (Notas del Diario de campo de Sandra Camacho)

De esta manera, la narración de ese momento de dilema que tuvo C. para decidir si se iba de su país (Colombia) para buscar a la mujer amada en el país de ella (España), se volvió más teatral cuando se convirtió en una situación de conflicto escrita en dos tiempos escénicos: presente y pasado. Pues C., después de algunas búsquedas más, escribió un texto en el que le narraba su historia (pasado) a su hijo antes de dormirse, como si se tratara de un cuento infantil (presente). Este texto es el de la escena número 5. Clos (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023, p. 184-185) La escena sucede cuando Clos está durmiendo a su hijo de 2 años y está definida por la indicación escénica inicial:

Noche avanzada. habitación de un niño pequeño. La luz proviene de una lámpara que proyecta estrellitas en las paredes. (...) Clos se coloca en el centro del proscenio. Le habla a su hijo. (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023, p. 184)

Esta didascalia, permitió definir “el contexto general” en el cual se iba a desarrollar la escena. (Golopentia y Martinez Thomas, 1994, p.23) El padre, contador de historias cada noche para dormir a su hijo en la realidad, decidió convertirse en el “aquí y ahora” de la escena -esta noche de la situación teatral-, en el héroe, en el protagonista del cuento para dormir. Así que, recurriendo también a la creación de una atmósfera festiva a través de una canción de salsa que canta el mismo actor, para representar cómo fue el ambiente cuando encontró por primera vez a la madre de su hijo, comienza la narración de su viaje migratorio con un lenguaje comprensible para el niño de 2 años diciendo:

Hace muchos inviernos, el océano Atlántico se congeló y creó un gran puente entre los continentes, de manera que, en un rincón del mundo a orillas del mar Caribe, un chico bailaba sudando a chorros, y una chica, que había cruzado ese puente, una chica venida de otras tierras, de otras costas, de las costas mediterráneas, le miraba como si el océano Atlántico nunca hubiera existido y el propio Mediterráneo y el Caribe se empaparan uno en el otro (...) (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023, p. 184)

Por otra parte, las observaciones que la tallerista le hizo a M. le permitieron que el texto que ella propuso se pudiera ver más allá de la situación difícil por la que la persona atravesaba en ese momento pasado y que era el centro de la narración. Para M. escribir sobre lo vivido fue la posibilidad de convertir la narración dolorosa en un material teatral gracias a la utilización de ciertas técnicas escriturales y escénicas que Gracia Morales, como dramaturga, le brindaba.

M. se salió de lo mero narrativo, de la emoción viva, para adentrarse en una situación dramática que pudo llevar a la escena desde el mundo ficcional, con un conflicto de obstáculo, con un personaje que pasaba por diversos estados ante la angustia de si la iban o no dejar entrar al país

que deseaba. La participante misma brindaba una serie de elementos en su texto que permitía a la dramaturga Gracia Morales jugar con ellos en la creación del personaje. La participante había escrito en su texto algunas micro-acciones que producían una tensión muy interesante desde el punto de vista de la acción dramática. Por ejemplo, durante la situación narrada, M. cogía la mano de su pequeña hija B., se la apretaba, se la apretaba fuerte, no se la soltaba y se la volvía apretar hasta el momento en que el oficial la dejó pasar. Así mismo, Gracia Morales le propuso que escribiera su texto de manera contenida, aunque el miedo fuera grande había necesidad de que el texto no se desbordara y se escribiera de tal manera que fuera más bien descriptivo, con una palabra, con frases cortas, manteniendo la calma al mismo tiempo que su respiración se agitaba. Buscando pequeñas acciones como apretar la mano, sentir que iba a llorar, pero no dejar salir las lágrimas, expresar el dolor de la situación con figuras literarias como la anáfora, repitiendo algunas palabras “alto, muy alto” o “aprieto su mano, no dejo de apretar su mano” etc., eran elementos que la dramaturga tomaba y entretecía con lo que la participante creaba y entregaba para el taller.

Ma., aunque se había mostrado tímida y con dificultades para hablar el español, con la actividad

del árbol llevó al taller varias cosas interesantes que le nutrieron su texto dramático. De hecho, fue el único texto que no fue un monólogo, sino un diálogo: al decir lo que había en sus raíces contó que en Holanda había trabajado con personas con discapacidad. Sobre las hojas: que en el futuro se quería dedicar a la permacultura (que es el arte de diseñar espacios de vida, territorios funcionales, profesiones y vidas ricas en significado, inspirados en la naturaleza. También cuidar de los seres humanos, de la tierra y a compartir equitativamente.) Ella decía que tenía un pasaporte (el holandés) que le daba la posibilidad de ir a muchos lugares. En su tronco aparecía la antropología, fue lo que estudió y era muy importante para ella. Tenía algunos amigos que se enredaban con sus raíces. Y en el futuro quería hacer una maestría en antropología, pero con un proyecto que pudiera entretecerse con lo social. El mar para ella era importante. Ma., daba clases de velero en verano. Quería atravesar océanos. Hizo mucho deporte antes. Pero ahora ya no hacía tanto. Quería seguir viajando y navegando y buscar “algo como la felicidad”. En la actualidad, tenía a su madre enferma y se encontraba en un dilema. Todos estos hechos contados por Ma., se convirtieron en elementos para la creación del diálogo con su madre en la Escena 6. Maartje. (Castiello, L., Díaz, B. et al., 2023, p. 186)

Los objetos y los textos: evocación e imaginación

Otro de los ejercicios propuestos por la tallerista Gracia Morales fue el de llevar un objeto que les recordara a los participantes su lugar de origen. Primero, todos los objetos se pusieron en diferentes lugares del espacio para que fueran observados. Luego, en círculo, cada uno ponía su objeto en el centro y entre todos se inventaba una historia coherente sobre él aunque fuera absurda, fantástica o de horror. ¿De dónde ve-

nía ese objeto, cómo había llegado allí, para qué servía, etc.? Una vez terminadas las historias inventadas de los objetos, el dueño de cada uno contaba su verdadera historia y los participantes escuchaban. Hubo muchas risas inventando las historias y luego contrastándolas con la verdad.

Las historias ficcionales en torno al objeto activaron la imaginación, la escucha entre todos, la atención para dar cierta coherencia, organi-

zación y continuidad a las historias y jugar con la frontera entre lo real y lo ficcional. El objeto traído por cada uno era algo que representaba parte de la historia de su vida, de su origen, de su identidad y podía tener una carga simbólica importante para cada persona. De esas historias podían hacer parte personas que ya no existían o que se habían quedado lejos. Con el juego propuesto durante el taller, el objeto se pudo distanciar de su dueño o dueña para convertirlo en material poético, ficcional, dramático, para desprenderlo de la realidad, de la memoria y darle una vida propia más allá de las emociones que producía, de las nostalgias de una etapa de la vida o de un lugar lejano.

Lo mismo ocurrió cuando cada persona termino de escribir su texto, pues después de la lectura de cada monólogo escrito, había una retroalimentación tanto de Gracia Morales como de Ana María Vallejo como dramaturgas. Esto era muy enriquecedor porque se posibilitó que las historias, al igual que lo que ocurrió con los objetos, se convirtieran

en materiales maleables para re-configurar y re-crear. Con el pasado se podía fantasear. Incluso, si cada historia podía contener cosas dolorosas, recuerdos difíciles, también era importante que los participantes se salieran de allí y se encontraran con sus vidas actuales y con lo que la palabra del texto generaba como juego, con los ritmos, con las imágenes, con los personajes, con los silencios, con las cosas que no se dijeron en su momento porque no se pudo ser osado, pero que el teatro lo permitía hacer ahora.

Concebir las historias como material de trabajo y de creación permitió que los participantes entendieran que sus propio personajes (los héroes) podían verse desde afuera y jugar con ellos. Que los compañeros de taller también podían participar en la creación de una nueva historia de viaje y fantasear. Cada uno se iba amoldando a un trabajo colectivo, participando en la conformación de voces, de situaciones y de acciones que se convirtieron en coros de voces nuevas sobre la migración.

Conclusiones

Cada historia narrada durante el taller tocó una parte profundamente humana de cada uno. Los participantes, aunque no tenían la experiencia de escribir una pieza teatral, se dispusieron a escribir sus textos siguiendo la propuesta de lo que brindaba el juego dramático al que invitaba Gracia Morales. Hacer un monólogo, crear una voz, una manera de decirlo por parte de cada uno, generó una dinámica de escritura, de expresión que día a día fue generando empoderamiento en cada participante al concebir y construir sus creaciones.

Durante el proceso del taller, se pudieron observar también las transformaciones en las maneras de expresarse. Por ejemplo L., mientras leía los avances de su texto, actuaba con su cuerpo. Mientras leía, iba creando los espacios que nombraba en el escenario a través de su desplazamiento. Se apropiaba del espacio y hacía las ac-

ciones descritas en sus didascalias. No leía sus indicaciones, sino que las realizaba. Caminaba y, mientras leía, hacía con su cuerpo lo que decía.

Si bien, inicialmente, las historias estaban ligadas de manera estrecha con lo que fueron en la realidad, las dos directoras-dramaturgas Gracia Morales y Ana María Vallejo dieron elementos importantes con sus intervenciones para que los participantes comenzaran a desapegarse de esa realidad y entraran más en lo ficcional. El llamado hacia los silencios, a quitar los nombres verdaderos, a las distancias que pudieran tomarse al contar la historia, dirigirse hacia el público o utilizar un teléfono imaginario, utilizar voces como si fueran coros, como si fueran presencias que se evocan, pero que no están del todo allí, el pedir que se ampliara el conflicto, que se usara el humor, que se dijera lo que no se había po-

dido decir, etc., permitió que los participantes se liberaran poco a poco de sus historias y empezaran a proponer situaciones que ni siquiera ellos mismos habían imaginado, pero que pudieron encajar perfectamente en sus propuestas iniciales manteniendo siempre las situaciones migratorias. Las herramientas teatrales les brindaron a las personas participantes la poetización de eventos de la vida que fueron difíciles, pero que, gracias al arte, se convirtieron en material de creación y de imaginación.

Gracias a la observación de este taller desde la perspectiva de la investigación creación aplicada, se propone concebir la investigación como un proceso que va más allá de los resultados precisos. El taller artístico ha sido a lo largo de la historia del arte un espacio en el que se experimenta, se ensaya, se llega al error, se cons-

truyen formas, técnicas, saberes adquiridos para confrontarlos, dialogar con ellos, experimentar hacia nuevos caminos y llegar a nuevos saberes o a profundizar en los ya obtenidos y quizás también, a desechar lo adquirido. La investigación creación aplicada durante la escritura de la obra colectiva 33022 km de vidas se puso en contexto y dio paso a lo que humanamente se teje durante los desarrollos de las prácticas artísticas porque, aunque

(...) no se pueda enseñar la habilidad para generar lo poético no implica que no se puedan comunicar y enseñar los procedimientos propios de la práctica artística. Pero no solo las técnicas, también los procedimientos internos, los procesos de imaginación, asociación, desarrollo o deriva. (Sánchez, 2013, p. 41)

Bibliografía

- Camacho López, S. (2023). Actuar entre lo real y lo ficcional, entre el personaje y lo personal. (U. D. Caldas, Ed.) *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 18(33), 12-23. doi:<https://doi.org/10.14483/21450706.19937>
- Castiello, L., Díaz, B. et al. (2023). 33022 km de vidas. *Revista TransMigrARTS TMA*, 4, 176-191. doi:<https://doi.org/10.59486/JYPN6340>
- Chejov, Michael. (1999) *Sobre la técnica de la actuación*, Traducido por Antonio Fernández Lera. Madrid : Alba Editorial, 1999.
- Fernández Soto, C. y. (2016). "La inmigración y las artes. El teatro como espacio de encuentro, identidad y memoria. En C. y. Fernández Soto, *Los mares de Caronte. Diecisiete calas dramáticas sobre migraciones*. (p. 7-51). Madrid: Espiral Teatro. Espiral Fundamentos.
- Galopentia, S. Martinez Thomas, M. (1994) *Voir les didascalies*. Toulouse: CRIC Université de Toulouse-Le Mirail

- Martinez Thomas, M. (Junio de 2023). "Investigación creación aplicada. Primeras pistas de reflexión desde Francia". En *Revista TransMigrARTS - TMA*, 10-22. doi:<https://doi.org/10.59486/WPGW7418>
- Rojas, R. A. (2014). "Del actor observado al actor observador: hacia una metodología etnográfica para el teatro". En Ministerio de Cultura de Colombia, *Becas de investigación teatral*. Bogotá: MinCultura.
- Sánchez, J. A. (2013). "In-Definiciones. El campo abierto de la investigación en artes". *Artes La Revista*, 12(19), 36-51.
- Santos Guerra, M. (Octubre de 1999). La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de salud. *Atención Primaria AP*, 24(7), 425-430. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-observacion-investigacion-cualitativa-una-experiencia-area-13384>

EXPERIENCIAS



TransMigrARTS

un escenario innovador para la voz del migrante

TransMigrARTS
an innovative scenario
for the migrant's voice

TransMigrARTS
un scénario innovant
pour la voix du migrant

DOI 10.59486/YMCL5056

Andrés Rodríguez Ferreira

Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Bogotá

Dedicado a:

Sonia De La Antonia,
Sara Incera,
Lucía La Rosa,
Carolina Riveros,
Viridiana Villalobos,
Cristina Zuleta,
Carlos Daniel Pavón
y
Manuel Báñez

Lo imprescindible

*Uno aprende que lo imprescindible no eran los libros
no eran los
discos no eran
los gatos
no eran los paraísos en
flor derramándose en las
aceras ni siquiera la luna
grande -blanca- en las
ventanas no era el mar
arribando
su rumia rompedora en el
malecón ni los amigos que
ya no se ven ni las calles
de la infancia
ni aquel bar donde hacíamos el amor con la mirada.
Lo imprescindible era otra cosa.*
CRISTINA PERI-ROSSI

“Cuando inmigramos, solía llorar mucho. Pero me di cuenta que a nadie le importaba.”

GRETA LEE¹

1 · ¿Acaso-pregunta el autor de este texto-, las obras artísticas más intensas y profundas en la literatura y el arte, no han sido originadas estando sus creadores bajo la condición de viajeros, exiliados, migrantes o fugados?

INTRODUCCIÓN

Este relato experiencial ha sido elaborado por el autor gracias a su participación como observador participante en TransMigrARTS, convenio suscrito entre la Unión Europea y trece socios, entre ellos, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; proyecto transcontinental que ha recibido financiación del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea bajo el marco de Marie Skłodowska-Curie GA durante las estancias del investigador en la ciudad de Madrid, España, en verano de 2022 e invierno de 2024.

La Voz como instrumento de construcción del sujeto artístico es un escrito que sirve como antecedente al texto que se presenta aquí. Gira en torno a las categorías epistémicas relacionadas con el sujeto y las ideas e imágenes que él materializa en su proceso creador. Dicho texto fue aplicado al análisis de la estancia adelantada por el investigador con el Colectivo Ñaque durante el verano en 2022 y que abarcó, entre otras actividades de investigación y planeación, el “Taller TransMigrARTS, Devising Theatre como marco creativo para el entendimiento”, con un grupo de ocho migrantes/talleristas y cinco observadores participantes. Durante doce días intensos de trabajo del mes de julio de 2023, en la Sala de Teatro ExLímite de la ciudad de Madrid, se realizó bajo la orientación del director (Fulcro) Fernando Bercebal una “propuesta” enmarcada bajo la idea de:

“El Teatro de creación es una técnica y filosofía de creación artística, que parte de un disparador y de las capacidades y posibilidades de lo que

cada uno en el equipo mejor y más a gusto sabe hacer, con una idea embrionaria que impregna cada elemento de la propuesta.”

Y que fue presentada ante un numeroso público que abarrotó la acogedora sala de ExLímite.

Este nuevo escrito centra la mirada en la voz humana como factor decisivo para la “integración del sujeto migrante a través de talleres socialmente innovadores”. Experiencia que, como observador participante, me ha puesto de frente y sin atenuantes ante la dualidad de investigador-creador y sujeto-testigo de escenas plásticas y de vida incomparables, desgarradoras y ejemplares. El punto de partida del investigador se ubica en su experiencia en la práctica aplicada y formación artística en comunidades académicas integradas: mayoritariamente por personas en situación de marginalidad o desventaja social; condicionadas por las determinantes objetivas que colocan al sujeto en situación de desfavorabilidad frente a la creación artística; pues, aunque cualquier acción creativa presupone que:

colegimos que nuestro conocimiento surge de ese proceso particular y específico de relacionarnos con el mundo en la órbita de la creación desde las artes representativas, su lenguaje y su poderosa iconografía corporal, textual, sonora y simbólica. (Rodríguez Ferreira, 2023)

No podemos dejar de lado la alta injerencia que presuponen los entornos y medios en la formulación del material creativo, buscando ahora favorecer la posibilidad de una creación propia:

2 · La Voz como instrumento de construcción del sujeto artístico.pdf Disponible en <https://udistritaleducomy.sharepoint.com/my?id=%2Fpersonal%2Frodriguez%2Fudistrital%2Fedu%2Fco%2FDocuments%2Fdatos%20adjuntos%2FLa%20Voz%20como%20instrumento%20de%20construcción%20del%20sujeto%20art%C3%ADstico%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Frodriguez%2Fudistrital%2Fedu%2Fco%2FDocuments%2Fdatos%20adjuntos&wdLOR=cE21AE3A7%2DC795%2D2843%2DA9E1%2D45E2F68B724F&ga=1>

3 · Fulcro es el punto de apoyo de una palanca y es usado como término alternativo al director en el devising theater.

4 · Tomado del programa de mano elaborado para el ejercicio escénico derivado del taller, por el Fulcro, maestro Fernando Bercebal, ayudante de fulcro: Natalia García-Casarrubios.

5 · Palabras de bienvenida al grupo de observadores participantes. Taller 2023. Monique Martínez Thomas.

6 · Observadores participantes: maestras y maestros, María Teresa García, Olga Lucía León, Natalia Quiceno, Néstor Lambuley y Andrés Rodríguez Ferreira.

Contribuyendo de manera consciente a evitar que las imágenes que recibe del mundo sean simplemente resultados de la acción interesada de los mass media. (ídem).

El teatrólogo y dramaturgo colombiano Santiago García decía en la década de 1980 que nadie como el artista tenía la obligación de investigar de una manera rigurosa y profunda la realidad (García, 1983). Agregamos: No se puede crear de la nada; el científico estudia la materia existente que se mueve bajo las leyes físicas, pero para el artista, la vida humana, como materia esencial, se mueve bajo las fuerzas de un destino incierto que no atiende las leyes de la materia física pero que sí subvierte las humanas. El artista casi siempre se mueve en dirección contraria al común social, eso le genera unas condiciones que a veces dificultan su labor creativa pero también lo acicatea para lograr su propósito.

Cuando de condiciones extremas se trata, hay que considerar otros factores en la ecuación. En primer lugar, el recorrido personal por la docencia universitaria desde el programa de artes escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha sido mayoritariamente dirigido a un grupo objetivo compuesto por personas en condiciones como las arriba descri-

tas. Ahora parto de la profunda impresión causada durante la experiencia con personas en condición migrante que tomaron el taller mencionado y al cual fui designado como observador participante. Ellas no serán personalizadas ni identificadas acá por el reverencial respeto que han originado en mí, y que ratifica la convicción personal con la pedagogía crítica como visión y aplicación de las artes escénicas en general y de la formación vocal en particular como herramienta para superar la marginalidad y el desarraigo.

En este escrito no se trata de analizar al creador que construye su obra al tiempo que huye de su entorno por razones de diversa índole (políticas casi siempre), sino del sujeto que aborda una práctica artística como espacio de refugio y “cura” ante la salida forzada de su lugar de origen; de cómo encuentra, identifica y potencia su voz humana; esa que proviene de su raíz, la cual construyó en su entorno atávico, y que, oculta o soslayada trae consigo a la nueva tierra en la que ahora debe comunicarse y relacionarse con el mundo para sobrevivir.

Finalmente, persistimos en la aspiración de darle a la voz humana su condigno lugar en la construcción del sujeto en relación directa con su entorno y en condiciones que, en la mayoría de los casos, son difíciles y adversas.

LA VOZ HUMANA DEL MIGRANTE, INSTRUMENTO DE CREACIÓN E INTEGRACIÓN

“(EN SILENCIO) “Habla para que yo te conozca”. Sócrates

(La escena transcurre en la ventanilla de una oficina de registro de instrumentos públicos donde se autoriza, niega, notifica, recauda, cobra, refrenda, embarga, secuestra, tasa, notaría o invalida todo inmueble, bien o documento legal que habilita al buen ciudadano a llevar una vida en observancia a las leyes civiles, legales, constitucionales y democráticas del País en Cuestión).

7 · Para el año 2021, el 77% de los estudiantes de la UDFJC pertenecía a los estratos sociales 1 y 2 (cuando se habla de estratos en Colombia, se hace referencia a la clasificación de la población de acuerdo con sus recursos socioeconómicos. Los estratos 1 y 2 son los más bajos, es decir, la población más pobre del país)

- *Funcionario Hablante 1: (Diligente) ¡Siguierte...!*
 - *Ciudadano Hablante 1: (Amable) ¡Hola...! -*
 - *FH1: (enojado) ¿Hola?*
 - *CH1: (tosiendo) Sí...*
 - *FH1: (agresivo) ¡Sí qué!*
 - *CH1: (temeroso) Necesito hablar sobre un permiso...*
 - *FH1: (ofuscado) Hablar... ¿Tiene un permiso para hablar?*
 - *CH1: (dubitativo) No... ¿Necesito un permiso para hablar?*
 - *FH1: (autoritario) Sí, acá se necesita permiso para hablar...*
 - *CH1: (insistente) Entonces, solicito un permiso para hablar...*
 - *FH1: (condenatorio) No, no puede; en cuanto para hablar debe pedir un permiso para hablar, y hablar no está permitido, no puede tener un permiso para hablar...(Bucle) pausa (Diligente) ¡Siguierte...!*
- (SILENCIO)”

Anticipar desastres es tan sencillo, lo arduo es evitarlos, ARF.

I · GRIS.

Es lugar común hablar de los profundos efectos sociales e individuales de la pandemia. La vida y la muerte como fórmula indivisible se desnudó inexorable ante el mundo, cambiando patrones de comportamiento social al confrontarnos con la finita naturaleza humana y trayendo tras de sí, consecuencias aún desconocidas.

¿Quedó sentenciada nuestra extinción en la tierra, no obstante ser la especie dominante?

¿Están en peligro el bienestar y la cómoda zona de confort alcanzados por el minoritario sector que acumula el capital mundial?

¿Ante la realidad de no tener nada que perder, la inmensa mayoría de pobladores terrenales en la miseria decidirá modificar su actitud pasiva ante tanta desigualdad?

¿Está preparado el mundo del capital para contener las olas de migración de países sumidos en la miseria y la violencia (por rezagos del colonia-

lismo que aún subsiste en el siglo XXI), toda vez que dichos migrantes en su gran mayoría llegan a desempeñar labores obligadas para el funcionamiento de las sociedades privilegiadas que envejecen y en las cuales no hay connacionales interesados en ejecutarlas?

No podemos aventurar una respuesta a estas cuatro preguntas, no somos científicos sociales y nuestra tarea investigativa no apunta a lugares tan importantes en la dinámica socioeconómica, aunque no por eso menos sensibles (literalmente). Empero, tal vez la pregunta que podríamos formular, al tiempo de edificar una posible respuesta desde nuestro campo de investigadores creadores, sería: ¿Puede ser el arte representativo aplicado una forma creativa y congruente de dar elementos de socialización al migrante en condiciones adversas, además de permitirle fortalecer los factores que definen su esencialidad humana y así favorecer su nueva circunstancia?

8 · Tomado de Sonata para trío, monólogo inédito de Andrés Rodríguez Ferreira.

II. CASTAÑO (oscuro)

Asistí en la estancia de este año 2024 a la 27ª edición del Premio internacional Luis Valtueña en la EFTI, Centro internacional de Fotografía y Cine; allí vi dos trabajos premiados que abordan quizás dos de los dramas más sensibles que afronta Europa: el envejecimiento y la migración. En Demotanasia, el fotógrafo español Adra Pallón da cuenta de la desaparición de la población rural por la muerte de ancianos en estado de abandono total; tragedia humana que ha traído como consecuencia la ausencia generalizada de habitantes en el campo español.

(...) viven en una silenciosa, silenciada y mal llamada España vacía. En realidad, aún no lo está. Europa es el continente más envejecido del mundo. Una de las regiones más afectadas por el envejecimiento según Eurostat es Galicia (...) (Brochure, 2024).

y en una suerte de cronómetro invertido, en “Mar de Luto”, Anna Surinyach, fotógrafa española, presenta desgarradoras imágenes de los cientos de jóvenes que han desaparecido en el Mediterráneo buscando las costas europeas.

(...) una media de nueve personas muere cada día desde 2014 intentando llegar a Europa a través del mar. Las cifras son mayores que en la mayoría de las guerras activas, pero la alarma social no es la misma pese a que estas muertes suceden a las puertas de Europa (...) Las desapariciones y muertes de personas en su proceso migratorio tienen un impacto emocional terrible en sus familias y comunidades de origen (...) Mientras, el mar sigue tragando cuerpos. (ídem).

Aunque no se relacionan entre sí, estas obras premiadas señalan de manera certera, plástica y

artística, parte del asunto que da cuenta del entorno al que llegan las comunidades a las cuales TransMigrARTS visibiliza y sobre lo cual trata de describir este escrito.

Ya en el año 2015, Amnistía Internacional advertía la crisis inminente en relación con la migración forzada. Imágenes recientemente circuladas por redes sociales donde aparecen cientos de personas irrumpiendo en almacenes y restaurantes costosos (a la manera de series televisivas de alta audiencia que muestran invasiones a lo walking dead donde entes sin control van dejando a su paso muerte, violencia y destrucción), nos advierten que, de no tomar acciones inmediatas (creativas, no policivas), estaremos ante un yermo futuro sobre la realidad presente.

El arte iconográfico de estos dos creadores, Adra Pallón y Anna Surinyach, abordando dos problemas sociales de honda repercusión en una país que hace parte del primer mundo nos da una idea gráfica y sutil, pero no por ello menos descarnada de esta realidad, el envejecimiento y la migración forzada y ambas, desde la otra cara de la vida de la especie: la muerte.

El arte para el migrante puede convertirse en un espacio de socialización y refugio ante el panorama desolador de su cotidianeidad. Un espacio desde el campo del arte es este que nos convoca TransMigrARTS y desde los talleres artísticos que se erigen como el lugar donde los lenguajes del arte aplicado pueden ser algo “útil” y la “cura” para un sentimiento inefable que sólo un migrante voluntario o forzado experimenta; pues, pese a que algunos creemos sentir algo parecido cuando viajamos por el mundo en razón a nuestro trabajo como investigadores-creadores, jamás se equipara eso con las sensaciones, expresiones y sentimientos que vimos aflorar en el espacio escénico de ExLímite, (excelente sala

de teatro y hogar de acogida del taller) por parte de los participantes de esta creación colectiva inolvidable frente al desgarramiento de la migración y peor aún, cuando es forzada. El ejercicio escénico presentado demostró que, identificando y aplicando algunas herramientas aplicadas en la verbalidad, oralidad o expresividad vocal en las artes representativas, la voz escénica y la voz cantada, se puede contribuir a mitigar las limitadas posibilidades de reinserción en un medio que se presenta hostil con el recién llegado, potenciando además el desarrollo de la conciencia vocal individual y así contribuir a una mejora en las condiciones de vida del migrante.

III. VERDE

Pues bien, es ante todo este panorama gris y denso donde un proyecto de la trascendencia social, cultural y artística de TransMigrARTS irrumpe con su poderosa propuesta humana e innovadora y más eficiente e innovadora ahora que se estructura y propone desde el reciente instrumento diseñado: TransformArts :

(...) Una manera de dar la palabra a los participantes acerca de lo que han vivido en la experiencia del taller artístico. (Martínez Thomas, 2023, p. 5)

A partir de ahora, y como una forma de darle sustento y referencia al trabajo analizado, transcribiré algunas líneas del programa de mano que acompañó el ejercicio de taller artístico bajo la técnica de Devising Theater. Orientado y desa-

Para quienes de manera generosa leen esto, es necesaria una acotación más allá de una obligada referencia idiomática: el castellano -que fue una imposición durante la invasión y conquista ibérica es ahora una ventaja para los latinoamericanos que llegan a España al ser el único país europeo que tiene el castellano como lengua oficial ; lo que significa que la voz del migrante proveniente de la llamada Iberoamérica no sufre ese bloqueo lingüístico que se tiende en toda Europa y en los Estados Unidos para los que viajan allí; consideración no menor dados los infranqueables muros que se levantan en el denominado primer mundo ante la migración.

rollado por Fernando Bercebal con un grupo seleccionado por el Proyecto TransMigrARTS, entre los cuales se encontraban algunas personas que hacían parte de un proceso migrante, como también otras raizales de España: Sonia De La Antonia, Sara Incera, Lucía La Rosa, Carolina Riveros, Viridiana Villalobos, Cristina Zuleta, Carlos Daniel Pavón y Manuel Báñez, y presentado al finalizar el taller ante un numeroso público que llenó la Sala de teatro ExLímite. Es necesario aclarar que no es un montaje de teatro ni una obra teatral en su conjunto, es la configuración de un ejercicio escénico que se construye con una dinámica de creación colectiva, y que un gestor y articulador llamado Fulcro, compone desde una visión de la dirección escénica.

Devising Theater como marco creativo para el entendimiento.

9 · La demotanasia es un proceso social que provoca la desaparición de la población de un territorio debido a acciones u omisiones políticas o gubernamentales.

10 · <https://www.amnesty.org/es/latest/campaigns/2015/10/eight-solutions-world-refugee-crisis/>

11 · Alemania, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Turquía.

12 · Como dato curioso: en Andorra, país más cercano a España, la lengua oficial es el catalán, pero el 93% de la población habla castellano; y, por otra parte, el país extracontinental más cercano, donde también se habla castellano, es Guinea Ecuatorial, en África.

13 · “(...) El primer intento en la historia de los métodos de impacto de evaluar, desde el campo del arte, las potencias de las artes vivas (...) (Revista TransMigrARTS, 2023, p. 5)

14 · “El Teatro de creación es una técnica y filosofía de creación artística, que parte de un disparador y de las capacidades y posibilidades de lo que cada uno en el equipo mejor y más a gusto sabe hacer, con una Idea Embrion que impregna cada elemento de la propuesta.” (Programa de mano elaborado para la presentación de la propuesta).

TRANSFORMACIÓN

(...) considérense migrantes a este espacio en el que les acogemos los que hemos residido aquí durante 12 días del mes de julio (2022) (en el que nos hemos sumergido durante apenas 40 horas de trabajo en equipo. (...). (programa de mano)

“Migrantes, residido, sumergido...”, es importante reiterar el clima de comunidad como marco creativo. Desde la primera sesión, dentro de la exploración del espacio físico en ExLímite, se construyó una sosegada atmósfera donde el silencio, la pausa, el reconocimiento individual y mutuo eran las características presentes. La escucha era propiciada por unas instrucciones precisas, tranquilas, afectuosas e incitantes dadas por el fulcro al cuerpo colectivo. Solo así se puede justipreciar el grado y clima de confianza alcanzado en el ejercicio. El punto llamado transformación se verifica en el momento preciso en que cada ejecutante encuentra su tono, color y timbre preciso para dar vida a su historia, cuyo “disparador” ha sido un objeto, una imagen o un signo, representados en una utilería teatral diversa.

Allí hemos encontrado amplios motivos de distanciamiento brechtiano al no distraer al espectador en las emociones de un mundo ilusorio, sino más bien en intentar una reflexión crítica sobre lo que se estaba viendo. La voces (tema que me interesaba sobremanera) daban una rica polifonía de timbres, intensidades, alturas y tempos; elementos sonoros que permitían “oír” la forma en que se producían en los ejecutantes las acciones que daban vida a las historias:

(...) El espacio se transforma. Los sonidos, las luces, los objetos. Las voces, los cuerpos y los movimientos se transforman. Las ideas y las historias se transforman. Las personas que participan se transforman. (Extracto del programa de mano)

En el artículo Subjetivación, arte y migración, Enver Vargas dice:

Hay en las migraciones elementos comunes, evidentemente, pero al mismo tiempo parece haber un sentido de singularidad en cada experiencia migrante, hecho que motiva a comprender este doble carácter que incluye ciertas cercanías entre migraciones y que también permite comprender la enorme singularidad y diferencia en cada experiencia migratoria. Claramente, uno de los elementos más interesantes en la escucha de distintas historias migrantes es que, aunque con algunos rasgos comunes, cada experiencia es única en sí misma. Y, a pesar de su singularidad hay también una capacidad de comprensión y empatía, de simetría en los afectos propios, con y la escucha del otro: la experiencia migrante puede ser una condición de encuentro en el diálogo migrante” (Vargas, 2023, p. 89.)

Cada individuo participante en el taller tenía su historia, su lengua y un rico acervo vital dentro de sí, resguardados o a flor de piel para extraerlos y convertirlos en material creativo. Se propuso un clima de confianza y transparencia por parte del orientador; “provocaciones” (es el nombre que usa el Fulcro para motivar al actor-agente hacia la creación) que de manera dinámica y libre se dieron a través del reconocimiento del espacio físico de trabajo (Teatro ExLímite); uno de exploración individual y otro colectivo en estaciones de confluencia y encuentro de los participantes. Ello derivó en la concentración de un tipo de energía creativa, común y propositiva. Una de las tareas del taller, acertadamente conducido por Fernando Bercebal, consistió en develarlas y convertirlas en material de creación para el ejercicio final.

Las voces diferían: veladas, tímidas y expresivas; contenidas y fuertes; sonoras, asordinadas, tristes y alegres. Toda una sinfonía vocal que dentro de la magia del teatro se convierten en polifonía vital, coral y solística, como se vio en el hermoso ejercicio escénico presentado en ExLímite y del

cual se recogió material visual e iconográfico por parte de TransMigrARTS.

La voz es una carta de presentación del ser humano, y esto que describe el universo estudiantil en el programa de Artes Escénicas de la Universidad Distrital, también aplica a nuestro caso:

Durante los exigentes procesos de admisión me he topado con jóvenes con evidentes dificultades de socialización, al punto que el simple acto de saludar y presentarse en un medio novedoso les causa inseguridad y aprehensión. Es frecuente encontrar que, además de no mirar a los ojos a su interlocutor, con la frente o cara erguidas, emiten un sonido vocal inseguro, débil, dubitativo, como si no hubiesen recibido jamás una instrucción o indicación básica de sus padres para actuar en una situación similar, o el acostumbrado regaño de algunos adultos, que sí es muy frecuente: “¡Hable duro!”, o que seguramente habrá sido agredido con la frase más utilizada en amplios sectores de nuestros países latinoamericanos, tan estúpida como misógina: “¡Hable como hombre, carajo!” (Rodríguez Ferreira, 2023, p. 42).

No hay un órgano humano que resulte más afectado por el estado anímico o emocional que la voz. Ante la posibilidad de ser escuchado, el ser humano se ve urgido de una mayor capacidad comunicativa; y para eso tiene su voz. Pero la voz juega con nosotros, pues dada su profunda imbricación orgánica, cualquier ambiente, acción o suceso sobre la persona la altera o afecta. Al inicio del taller, no era común oír sus voces. Era necesario esperar con paciencia a que el participante convocado se exigiera a sí mismo para compartir con el grupo -siempre de forma generosa-, alguna vivencia que se antojara valiosa e interesante. Poco a poco y con la dinámica que se impone en círculos pedagógicos, todos éramos como niños escuchando atentamente al hablante, requiriendo a veces alguna ampliación, comentando pausadamente, enriqueciendo in-

cluso con apuntes jocosos, viscerales y emotivos las vivencias particulares que nos eran compartidas. La motivación fundamental del conductor del taller era generar confianza y empatía. (Todo lo contrario, al ambiente hostil o cauteloso que se respira en círculos académicos o artísticos y que sufrimos muchos de los que hacemos parte del equipo investigador).

(...) ¿cómo cambia el cuerpo en un proceso colectivo en que la creatividad se desarrolla y la vivencia sale a la luz, se distancia o se reinventa?

Durante el taller la “transformación vocal” vivida por las participantes fue ostensible; de manera diversa fueron aumentando su sonoridad en cuanto a intensidad, seguridad, timbre (característica individual) y expresividad. La posibilidad de ser escuchadas con atención les daba la seguridad para usar su registro vocal con tranquilidad y gusto. El obligado uso proyectivo de la voz escénica fomentó una libertad vocal impensable en la vida diaria, llamar demasiado la atención. Y porque el “diálogo migrante” era ahora parte de otra acción de provocación propuesta por el conductor (Fulcro).

En las estancias personales -tanto académicas como lúdicas- fuera del país, y sobre todo en el mal llamado primer mundo, al que esto escribe le impresiona el crecimiento geométrico de personas en condición de necesidad que se acercan a los residentes pidiendo ayuda. Afanosamente buscan maneras de comunicarse, preguntando en todo tipo de lenguas o idiomas -en algunos casos indescifrables-, terminan utilizando la mímica o los gestos corporales para lograr alguna respuesta positiva. Pero todo no es sonido, hay que indagar en el sentido. Además de lo sonoro-acústico, el teatro requiere agon, pues es allí donde se origina el conflicto que da vida a la acción dramática. Los dramaturgos vienen buscando hace tres milenios los orígenes, motivos, sucesos y acciones que emocionan al espectador y lo hagan partícipe de lo que ven sobre el escenario.

Aunque las tribulaciones de la especie humana datan de mucho antes es allí donde surgió el primer escollo: en el lenguaje escénico los personajes permiten al actor/actriz deslindarse de su vida personal, aunque es con ella y con el material dramático que aporta el autor con los que le da “vida escénica” al personaje abordado. Acá, por respeto y dignidad, no era conveniente exponer la biografía del personaje-migrante, pues no se buscaba hacer público el drama individual sino -mucho más honorable-, construir un ejercicio escénico que, en una suerte de catarsis

colectiva, diera cuenta de las vicisitudes que enfrentan en su diario trasegar. Acá fue propuesta una herramienta por parte del líder del taller, donde por medio de la búsqueda e identificación de objetos, elementos y artefactos personales y de otra índole, se pudiesen articular acciones físicas; denotando en ellas las posibles sensibilidades originadas.

También en la construcción, diseño, dibujo y transformación de aquellos con un sentido de identificación y libertad.

CONCLUSIONES

- La aplicación de herramientas artísticas en individuos bajo condiciones como las descritas arriba y que integran los dos grupos objetivos, devienen un modelo de talleres pertinentes y urgentes, surgido de la investigación-creación y de la indagación de artistas que asumen el rol de observador participante, en una suerte de etnografía creativa.
- Las dimensiones del arte exceden los prejuicios o la ausencia de una gramática artística. Toda experiencia de vida permite su recreación, reconstrucción o reinención desde un lenguaje artístico; que, además, puede ser viabilizado desde el instrumento más cercano al ejecutante: su cuerpo y su voz, como un todo y bajo los “disparadores” que posee cada historia de vida.
- Somos sujetos sociales, creativos y susceptibles de transformación permanente. Cuanto más, cuando la vida impone cambios drásticos en el entorno y en la circunstancia, que como decía Ortega y Gasset en sus Meditaciones del Quijote, “El hombre rinde el máximun de su capacidad cuando adquiere plena consciencia de sus circunstancias. Por ella comunica con el universo. ¡circum-stantia! (...) Yo soy yo y mi circunstancia”.
- TransMigrARTS es un escenario privilegiado para aquellos que migran y se ven de frente y sin atenuantes a un cambio rotundo en sus vidas; y sin subterfugios se ven lanzados a enfrentar procesos de sobrevivencia inmediata. Ergo, el arte se presenta como esa posibilidad de fortalecerlos, empoderarlos, aliviarlos y darles un camino nuevo e innovador para enfrentar su “novo mundo”.

O, en palabras de la directora del Proyecto TransMigrARTS, Monique Martinez, profesora de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès:

(...) Ya que de qué sirve la investigación si no es ayudar a la gente? (2023, p. 13)

15 · Quiero acotar que la narración fue concebida desde una particularidad: analizar el devenir del taller no solo bajo las instrucciones de Fernando Bercebal, sino de las reacciones y sucesos por parte de los participantes. Al haber tenido una urgencia médica personal, mi participación directa en los ejercicios fue limitada

REFERENCIAS

Nota: Algunas referencias del artículo solo están disponibles en la plataforma <https://www.huma-num.fr/> y en sus [sharedocs.humanum.fr](https://www.huma-num.fr/sharedocs/humanum.fr).

García, Santiago. (1983). Teoría y Práctica del Teatro. 1a ed. Bogotá: Teatro La Candelaria.

Martinez Thomas, M. (2023) Editorial. Revista TMA No. 4. p. 5-13 <https://www.transmigrarts.com/wp-content/uploads/2024/01/TMA-4-diciembre-23-3.pdf>

McLaren, P. (1986). Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures. Routledge [La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI, 1995].

McLaren, P. (2003). La escuela como performance ritual. Siglo XXI.

Rodríguez Ferreira, A. (2016). El Ciclo Musical Candelario. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez Ferreira, A. (2017). En voz confío, melopeas, melodías y obras corales, I. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez Ferreira, A. (2023). El cantactor y la cantatriz, una perspectiva formativa del artista escénico desde la pedagogía crítica de Peter McLaren. Editorial Universidad Francisco José de Caldas.

Smith Quijada, I. (2017). Representaciones del poder en El V Evangelio: señales antes del fin, de Andrés Rodríguez Ferreira (1987) [tesis de licenciada en Artes, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Artes. Mención en Artes Escénicas]. <http://saber.ucv.ve/bits-tream/10872/15665/1/TESIS%20IRENECAROLINA2017.pdf>

Vargas, E. (2023) “Sujetivación, arte y migración” en Revista TMA No. 4. (p. 84-99). <https://www.transmigrarts.com/wp-content/uploads/2024/01/TMA-4-diciembre-23-3.pdf>

La voz, un instrumento para educar en escena (1996, 15 de febrero). El Tiempo.

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-359712>

Hermenéutica de la mirada

Un viaje a Toulouse

Experiences in transit
Between self-feeling
and being a migrant

Expériences en transit
Entre se sentir
et être migrant

DOI 10.59486/QYWA5655

Jesús Eduardo Domínguez Vargas

Doctorando en Artes
de la Universidad de Antioquia

1 · Ob-ser-var / Hermenéutica

Observar, según el Diccionario Etimológico en línea, tiene su raíz latina en la palabra obver-re: “mirar con atención”. La construcción morfológica es: prefijo ob- (delante) y servare (tener, guardar, conservar). Es decir, guardamos, tenemos y conservamos lo que hay delante de nuestros ojos.

Eso que ponemos delante, que guardamos y conservamos es una de las acciones más antiguas de la humanidad: es una forma de construcción de la memoria y del sentido del mundo. Mirar y observar y, sobre todo, cómo miramos y qué observamos, hace parte de una apuesta política y de construcción cultural.

De allí, que toda observación dependa de una hermenéutica del sujeto, de su capacidad interpretativa y, por lo tanto, deviene de tres factores: el mundo referencial, la capacidad de encontrar múltiples sentidos y la mirada crítica que al fenómeno se observa.

Eduardo del Estal en su libro Historia de la mirada (2009) nos habla sobre cómo ante la Ley de Figura y Fondo de la pintura decidimos qué ver. En otras palabras, decidimos qué no ver: ¿disolvemos el fondo para ver la figura? ¿Contextualizamos la figura perdiendo el fondo y abandonando por un momento a ésta? Aquello que decidimos ver es lo que construye significado y sentido. Y esto, políticamente, lo define nuestra mirada. Miramos ética y políticamente. Somos nuestra mirada. Ob-servamos. Decidimos qué ponemos delante y lo conservamos.

El teatro, el cine, las cámaras fotográficas o de video, entre otras, crean políticas de la mirada. Algunas veces más cerradas o abiertas, más coercitivas o liberadoras.

Decidir qué mirar ha construido la historia estética de la humanidad. Por ende, su política: la mirada y concepción en el siglo XX y el XVIII respectivamente sobre la belleza, la

fealdad o el grotesco, es un ejemplo de esto: ¿qué cambió en cada época que nos hizo mirar algo bello de manera distinta? ¿Vimos los albatros diferentes después del poema de Charles Baudelaire? ¿Percibimos lo oscuro diferente después de ver los cuadros de Caravaggio o las pinturas negras de la Quinta del Sordo de Francisco de Goya?

Lo que miramos, lo interpretamos. Por esto, la mirada es igual de importante que el lenguaje. Dice del Estal (2009): “La especificidad de lo humano no queda determinada exclusivamente por la posesión de un lenguaje. Existe otro elemento que identifica al hombre: la Mirada” (p. 15). Y esta “Mirada” ya no solo es un fenómeno para la supervivencia, sino para la construcción de conocimiento. En otras palabras, somos —en parte— lo que miramos.

En esta experiencia daré una breve síntesis de las experiencias en tres talleres: uno, con la organización Bataclown con personas adultas migrantes en situación de vulnerabilidad en MJC Des Ponts Jumueaux en alianza con la Asociación Espoir y dos, con la compañía teatral Les Anachroniques en dos escuelas en Carmes y Bagatelle con población infantil, en los meses de abril a mayo en Toulouse.

Esta síntesis se basa en la figura de observador. Aclarando que en el caso de Bataclown fui observador participativo y no activo, una mezcla por las necesidades del taller. En los otros dos fui observador no activo y luego, co-implementador por las necesidades presentadas.

Aclaro, que esta ob-servación que hoy hago viene desde mi mirada, desde la construcción de mundo que me define: soy lo que miro y cómo lo observo. Soy creador e investigador. Y estos parámetros hermenéuticos serán los que hoy construirán una mirada sobre estas experiencias. Una percepción construida bajo el imperio de la cámara réflex o del celular y bajo mi análisis hermenéutico.

2. Ob-servaciones creativas – dramaturgias de la mirada

Mou



Le tomo esta foto a Mou mientras toma un café. Llueve. Es tarde. No ha venido casi nadie. Hay humedad y la calefacción no sirve.

El café que toma se lo preparé en la mañana. En una improvisación que hice de Clown me apodaron “Colombian Coffe”.

Siempre hago el café en las mañanas como una forma de acogida a las personas que llegan. Es una costumbre colombiana: acogemos con el café.

Sorbe la bebida de nuevo. Suspira.

Está silenciosa y ella no lo es. Acaba de pasar un suceso fuerte con L., una asistente al taller que tuvo un momento de explosión a través de un ejercicio teatral. Ella mira la taza como queriendo sacar algo de ahí o quizá trata de interpretar en el vapor que emana lo que acaba de suceder. ¿Le recuerda algo de Túnez? ¿Algo le pasó parecido a L.? ¿El dolor de ella es suyo también? ¿Por qué está tan callada? Mira ahora el horizonte a través de la pared de vidrio. No dice nada. Le

tomo varias fotos, no se da cuenta. Luego se las muestro y sonrío.

Pero en ese momento guarda silencio, si es que el silencio se puede guardar en alguna parte. Ella con su silencio dice mucho. Ella que es una clown natural. Nació siendo clown. Quizá uno de los talentos naturales más fuertes que haya visto en alguien sin haber estudiado en una academia o universidad.

¿Qué nos dice su silencio? ¿Qué nos quería decir ese momento de intimidad y de apaciguamiento frente a lo que vivimos unos minutos atrás?

Ella, que le dijo a Roberto (observador del taller) en una entrevista: “me encanta la nariz de clown sobre mi nariz, en ese momento hay cosas que cambian en mi cuerpo, en ese momento soy otra mujer y pasan cosas y los gestos llegan”. Y cuando su mirada cambia a la de clown, su mundo interior se hace inmenso en el escenario: su voz y sus gestos. Pero ahora, está silenciosa.

Me mira tomándole las fotos. Sonríe. Levanta el pocillo y su mano... y me dice: “Colombian coffe”.

Ma

Ma a la izquierda y Maoubruka



Me me apodó “Colombian Coffe”.

Ella, que en la primera sesión no saludaba de beso, ahora se despide con un fuerte abrazo y dos besos, uno en cada mejilla. Pone sobrenombres y se ríe de las improvisaciones.

Cuando está en escena a veces se bloquea y mira a Myriam o a Karima (las talleristas) para buscar soluciones. Ellas le ayudan a explorar la situación con indicaciones.

Su cuerpo, antes retraído, se expande en los ejercicios teatrales. Tiene una mirada cálida.

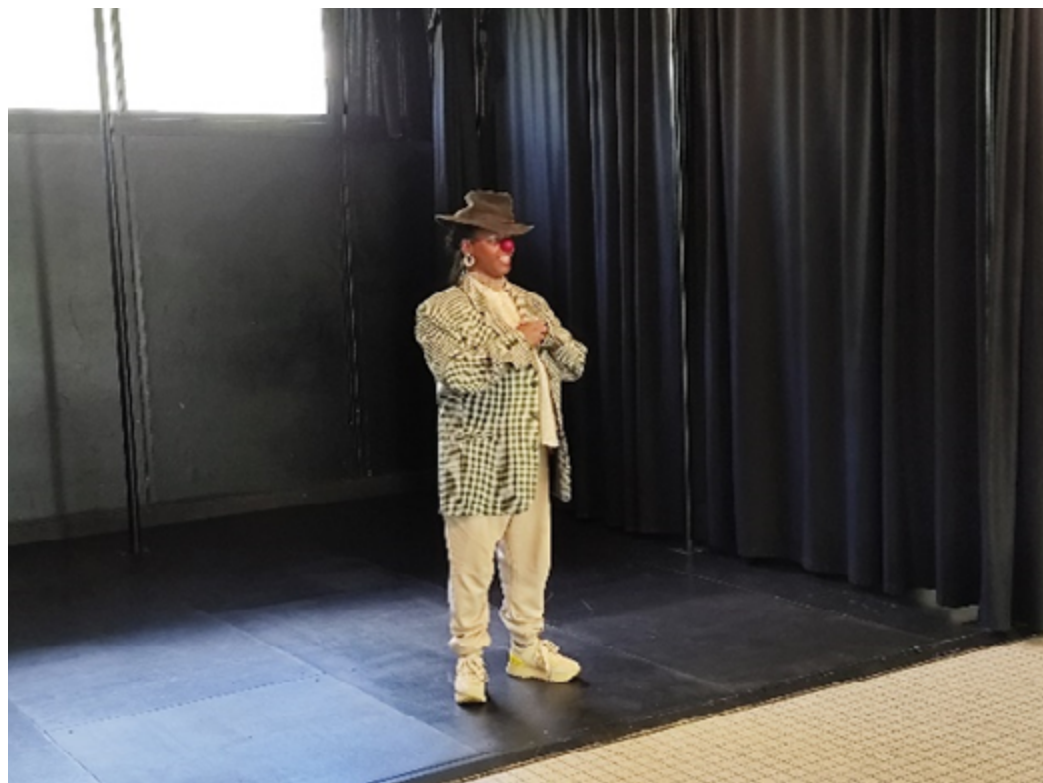
Me pregunto cada que la veo: “¿qué la hace venir al taller?” Ella persiste como Mou y S. a pesar de la baja asistencia.

Y luego, entre ejercicios y comentarios, al final, me veo sentado comiendo con ellas en el ágape propiciado por la organización y los dulces que nos lleva Mou.

La respuesta a la anterior pregunta que me hice no solo está en la metodología, sino en este momento: sentarse a compartir, a conversar, así hablemos diferentes idiomas, es un instante de afectividad. La política de los afectos, el trámite de las distancias y del encuentro.

Se construye algo que aún no sé cómo nombrar, pero sé cómo sentirlo. Somos varias personas de diferentes países que nos sentamos a abrigar nuestras soledades con el caldero de nuestra compañía.

Saravasti – S.



El lenguaje es la casa del ser, afirma Heidegger, y expone que las palabras son las guardianas de ese territorio. Somos en cuanto lenguaje. Las palabras nos habitan para dar sentido. Revolucionamos el lenguaje de nuestro ADN —como lo afirma Chomsky— para aprender a relacionarnos en el mundo, a ser dentro de él. El primer paso de identidad de nuestra existencia es: un nombre, una palabra, afirma Josep María Esquirol.

S. siempre está elegante y llega tarde. Camina erguida y mira directo a los ojos. Sabe español. Habita el mundo por completo: los idiomas del taller. Ella es la traductora oficial de este espacio.

Es nuestra ayuda en los primeros auxilios lingüísticos.

Le gusta el arte y la estética, la moda, la cosmética y peluquería. Además, organiza eventos para personas migrantes y en situación de vulnerabilidad.

Le dice a Rafael (observador y bailarín) que le muestre algo de ballet. Él hace algunos pasos. Luego me pide actuar, pero nos interrumpen.

Me abraza y me dice que algún día le gustaría verme actuar o dirigir una obra de teatro en Toulouse. Me mira con complicidad y me confirma: “y me gustaría actuar en ella”.

L.



- Un dramaturgo:

Un dramaturgo dice: hola, veo que sabes español. ¿De dónde eres?

Un dramaturgo dice: Entiendo. ¿Pero dónde vives?

Un dramaturgo piensa: No deberías preguntar eso. Quizá no lo quieras decir.

Un dramaturgo dice: Perdón. No quise incomodarte.

Un dramaturgo piensa: ¿Por qué dice que es colombiana si tiene acento francés?

- Una mujer:

Una L. dice: Soy de Colombia. Pero ya no, soy francesa.

Una L. piensa: No lo soy porque me hicieron mucho daño. Y luego lo dice.

Una L. dice: No lo soy porque me hicieron mucho daño. Vivo en una casa de acogida.

Una L. dice: Viví en Colombia en Santa Marta. ¿Conoces a Teatro Cenit?

- Un dramaturgo:

Un dramaturgo dice: Claro. ¿Nube y Bernardo? Los conozco.

Un dramaturgo piensa: ¡Qué vueltas da la vida!

Un dramaturgo dice: ¿Estuviste allá?

Un dramaturgo piensa: Ella oculta algo.

- Una mujer:

Una L. dice: Claro. Estuve con ellos un tiempo largo. Me los saludas.

Una L. piensa: ¡Qué coincidencias de la vida!

Una L. dice: ¿Eres amigo?

Una L. piensa: Algo quiere saber él.

La escena es interrumpida por un ejercicio de Clown. Ven varios ejercicios de improvisación de otras personas participantes. Una Mujer pide ser ella la que dirija la improvisación de su compa-

ñera. Se ha fumado varios cigarrillos con café en el descanso. Está agitada. Llueve y hay humedad. Los calefactores no sirven.

- Una mujer:

Una L. dice: Ahora entras a la escena en un parque.

Una L. piensa: Como el parque de ese día.

Una L. dice: Ahora miras a todos.

Una L. continúa con un monólogo en francés traducido con un IA:

Vous entrez et vous regardez. Tu sais que tu es seule. Personne ne vous regarde. Tu n'es personne, tu n'es personne ! Vous entrez et vous regardez les gens. Mais personne ne te regarde. Personne ne t'aime. Tout le monde t'a quitté. Tu sais que tu as un problème. Mais vous savez que vous l'avez résolu. Personne ne t'aidera. Personne ne t'aidera. Tu es seul et tu ne trouves pas de travail. Vous êtes dans un refuge.

Oui, dans un lieu de refuge. Tu es venu au parc parce que tu veux rencontrer quelqu'un d'autre. Mais personne ne te parle. Vous souriez, mais à l'intérieur vous pleurez.

Tu dois t'asseoir là, sur ce banc, et les regarder tous. Tu dois pleurer. Pleurer ! Comme ça, comme moi. Et tu dois bouger tes mains comme je les bouge, en désespoir de cause. Parce que personne ne viendra. Tu le sais bien. Et tu retourneras à la maison d'accueil et tu n'auras pas d'appel. Ils te poursuivent. Quelqu'un te poursuit, mais tu ne le vois pas. Tu cours et tu pleures. Comme je le fais. Tu dois le faire comme ça ! En faisant des signes, en pleurant.

Et maintenant que tu marches, tu sais que tout le monde te regarde pleurer et que tu ne peux rien faire. Même le dramaturge vous regarde et essaie de comprendre ce que je dis en français. Et voilà qu'il écrit ce monologue et qu'il le traduit mal. Et je suis toujours là, dans cet espace, à agiter les mains, à pleurer. Retourner dans mon foyer d'accueil. Ne pas retourner à l'atelier.

Une Laura pleure. Elle est prise dans les bras. Un câlin de groupe. Elle est apaisée. Le dramaturge ne m'apporte pas de café mais un aromate aux neuf herbes. Nous peignons quelque chose.

Laura sait que ce qu'elle peint dit quelque chose de plus que ses mots ou qu'une mauvaise traduction ou interprétation. C'est quelque chose qui s'est passé et qui ne s'est pas passé. C'est quelque chose que j'ai vécu, que je vis maintenant et que je fais vivre pour moi sur une feuille.

- Un dramaturgo:

Un dramaturgo piensa: Es el comienzo de una obra. ¿Pero será ético?

Un dramaturgo dice: Todo estará bien, L. (la abraza.).

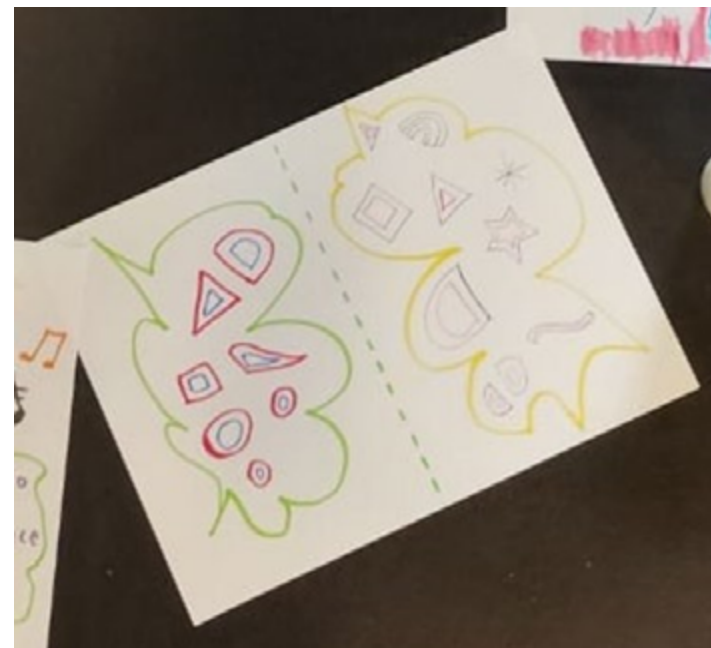
Un dramaturgo la abraza con mucho cariño y le lleva una bebida de nueve hierbas.

Un dramaturgo piensa: si escribo esta escena, usaré el dispositivo de la obra del otro día. La de Arge Lygre en el Théâtre de la Cité. ¿Será ético?

- Una mujer:

Una L. se sienta de cuclillas en el piso.

Pinta lo que siente y sabe que eso nadie lo podrá escribir Unos niños y niñas dicen y son



Llego a Toulouse sin saber mucho francés. Me dicen que eso, también, es parte del alma del proyecto: el lenguaje y la migración. Yo, que soy filólogo por pasión desmedida, encuentro en mi idioma el mapa de mis pálpitos.

Cuando llego a Toulouse comienzo a comprender que el haber estudiado filología con sus clases de lexicología, dialectología, historia de las lenguas, etimología, latín y griego, me ayuda a navegar por un nuevo océano: el francés. Las palabras son mis botes salvavidas. A ellas me aferro como un náufrago, pero luego, como quien disfruta el viaje a merced de las olas, comienzo a nadar en brazada libre. Comprendo el fraseo, los tonos, las semejanzas y los gestos. Soy un balse-ro que no conoce sobre astrología, pero que se guía por las estrellas. Así —imagino— deben ser los migrantes en sus trayectos de un océano a otro: náufragos del lenguaje.

Llego a una escuela en Carmes, barrio de Toulouse. Solo he escuchado el español por parte de Sandra Camacho (investigadora y tallerista). Un español propio de ella, dulce y amigable: achocolatado. Les explican a los niños y niñas que no hablo francés y que estaré como observador. Una niña me abraza y me dice: “A mí me pasó igual, no te preocupes”. Lo dice en español. Es de Chile. Le digo que adoro Chile. Que lo conozco desde el sur hasta el norte y que amo el Bio Bio. Ella me dice que es del sur y que luego vivió en Santiago. Sonríe. Me toma de la mano y me dice que aprender francés no es difícil. Vamos a la clase. Sonríe. Escuché a mi patria (el español) en la voz de una niña. Allí está toda la alegría del mundo. Las estrellas me dieron un camino.

Otro día, en Bagatelle, otro barrio de Toulouse, un niño me dice en español: “hola, amigo”. Primeros auxilios lingüísticos. Se ríe y le digo “hola, amigo”. Nos reímos. Otro, habla en un francés algo particular. Hegoa (tallerista) me traduce y me comenta que este niño se sorprende de que alguien haya vivido por más de tres años en una casa. Él nunca tuvo una. Pasó sus cortos años de un campo de refugiados a otro. Es un hijo de los refugios, de la migración y de la guerra. Pero sonríe. Es travieso.

Me cuestiono al final del taller: cómo esto que damos, que es algo en poco tiempo, puede contra tantos años y tantas distancias creadas por tanto dolor e inclemencia. ¿Hasta dónde es tan desigual todo lo que damos frente a millones de euros y dólares invertidos en guerra? ¿Cómo hacerle frente a la barbarie que parece alargar sus dientes para morder la humanidad entera contra solo un proyecto o nuestra corta existencia?

Estamos ahora en la calle, a las afueras de la escuela. Ventea. Esta primavera parece invierno. Una niña pasa con su madre. En clase es callada y tímida. No le gusta que la toquen. No socializa casi. Ahora va con el gesto más caluroso de la humanidad: el de un abrazo entre una hija y su madre. Hegoa la mira y me dice: “pues mira, que ahí va sonriendo la chiquita que no habla”. La miro sonreír. Esa sonrisa puede contra todas las guerras del mundo. En esa sonrisa y ese abrazo se redimen Casandra, Clitemnestra, Ifigenia, Electra, Antígona e Ismene. En esa sonrisa está la respuesta al desasosiego mismo de Pessoa, al de un fado que deambula por las calles de la Alfama o al de un bote que naufraga con migrantes cerca de una isla en Grecia.

Hegoa y yo nos miramos. Sonreímos: un sol florece entre esta primavera que parece invierno.

Referencias:

Del Estal, Eduardo. (2010). Historia de la mirada. Buenos Aires: Atuel

ENTREVISTAS





Taller "en tránsito"

Abril de 2023, Bogotá

Entrevista a

Daniel Pinzón Lizarazo

por

Gabriela Acosta Bastidas, Paula Espinoza, Hegoa Garay (Compagnie Les Anachroniques)
Marion Gautreau y Agnès Surbezy (Universidad de Toulouse, Jean Jaurès)

DOI 10.59486/SFAS2570

La entrevista a Daniel Pinzón Lizarazo – artista gráfico y doctorando de la Línea de investigación en estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades, línea transversal a la Maestría y el Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá (Colombia), en cotutela con la Universidad de Toulouse Jean-Jaurès (laboratorio LLA-CREATIS)¹ – fue realizada por Gabriela Acosta Bastidas, Paula Espinoza, Hegoa Garay, Marion Gautreau y Agnès Surbezy².

En el marco de una movilidad del proyecto TransMigrArts, las cinco artistas e investigadoras de Toulouse (Francia) se desplazaron a Valledupar (departamento del Cesar, Colombia) para realizar una observación participante en el taller titulado “Vallenato, cantaoras, oralidad y narrativas visuales: gráficas, memorias, tránsitos”, impartido por Daniel Pinzón Lizarazo. Tuvo lugar del 10 al 14 de abril de 2023 en Casa Caribe Afirmativo³, la sede de la corporación Caribe Afirmativo en Valledupar. Dicha corporación se enfoca en la defensa y el reconocimiento de los derechos de la comunidad LGBTQI+ y la sede de Casa Caribe Afirmativo en Valledupar es un lugar en el que se apoyan procesos comunitarios y de autoorganización. Allí mismo se imparten talleres y clases y se impulsan procesos de participación política, en particular a través del arte. Es también un lugar de acogida y escucha con atención psicosocial y jurídica para personas vulnerables y/o deseadas de adquirir conocimientos en torno a cuestiones de derechos humanos, movilidad humana y diversidad sexual e identidades de género⁴.

El taller diseñado por Daniel Pinzón Lizarazo se articula desde el intercambio con mujeres pertenecientes a la Juntanza de mujeres del Cesar⁵, una colectiva feminista formada durante el estallido social del 2021 en Colombia⁶. Los procesos de intercambio con este grupo – y con otras redes con que ellas comparten diálogos y prácticas –, permitió la colaboración con Casa Caribe Afirmativo. Originalmente, el taller tenía que centrarse en un encuentro desde la tradición oral y la música vallenata organizado con mujeres artistas en situación de migración, y particularmente con cantaoras de la región, entre las cuales la artista-investigadora Jessica Moreno⁷. Varios factores impidieron reunir a todas las participantes y se decidió privilegiar el fortalecimiento de procesos comunitarios ya iniciados dentro de la casa, para y con otras personas migrantes de la región del Cesar. Sin embargo, debido al asentamiento reciente de Casa Caribe Afirmativo en Valledupar, este taller resultó ser el primer espacio que convocaba a los distintos grupos que habitaban la casa. Por esta razón, el público que acudió al taller fue muy heterogéneo: mujeres pertenecientes a la Juntanza de Mujeres del Cesar, jóvenes de la comunidad LGBTQI+

1 · Para más información sobre el perfil del investigador, véanse los enlaces (consultados el 10 de abril de 2024): <https://www.researchcatalogue.net/profile/?person=1545891>, <http://www.narraciongrafica.com/>

2 · Gabriela Acosta Bastidas es artista-investigadora, doctoranda en Estudios hispanos e hispanoamericanos del laboratorio LLA-CREATIS, especializada en antropología y artes escénicas, en la Universidad Toulouse–Jean Jaurès. Paula Espinoza y Hegoa Garay son dramaturgas y actrices, miembros de la compañía de teatro Les Anachroniques en Toulouse. Agnès Surbezy (LLA-CREATIS) y Marion Gautreau (FRAMESPA) son profesoras-investigadoras en estudios hispánicos e hispanoamericanos en la Universidad de Toulouse–Jean Jaurès.

3 · <https://caribeafirmativo.lgbt/> (consultado el 10 de abril de 2024)

4 · La corporación Caribe Afirmativo lleva programas de investigación internacional sobre todo con observatorios de derechos humanos. Entre otras, podemos mencionar su participación clave en el informe final de la Comisión de la verdad de Colombia, “Mi cuerpo es la verdad”, sobre experiencias de mujeres y personas LGBTQI+ en el conflicto armado, publicado en julio del 2022.

5 · <https://www.radionacional.co/noticias-colombia/feminismo-en-el-cesar-juntanza-de-mujeres> (consultado el 10 de abril de 2024)

6 · La Juntanza de mujeres del Cesar realiza acciones a través del arte y ha tenido incidencia en la aplicación de políticas públicas de equidad de género en el departamento del Cesar. Esta acción se inscribe en una zona, el Caribe colombiano, particularmente afectada por el conflicto armado interno y con altos índices de violencia de género.

7 · Artista in(ter)disciplinaria, performer y música afromexicana. Para más información, véanse los enlaces (consultados el 10 de abril de 2024): <https://ctembembe.org/mtra-jessica-esther-moreno/> y <https://granerbcn.cat/es/residencia/jessica-esther-moreno/>

de diferentes sectores sociales⁸, estudiantes de la Universidad Popular del Cesar y de la Universidad Nacional, sede La Paz, así como personas migrantes de la región, desplazadas por el conflicto armado interno y otras, provenientes del éxodo de la población venezolana hacia Colombia. Algunas incluso llegaban por primera vez al espacio de la casa, gracias al boca a boca de la comunidad y a la visibilidad de cara al proceso de realización del taller. Por eso, se tuvo una densidad poblacional mucho mayor de lo esperado, sobre todo en los últimos dos días⁹.

Esta heterogeneidad nos llevó a interrogar, como observadoras, dos grandes conceptos, fundamentales en el proyecto TransMigrARTS: el concepto de migración y el término “migrante”, así como el concepto de transformación. Después de varios intercambios de puntos de vista entre Daniel Pinzón Lizarazo y las observadoras surgió la idea de diseñar una entrevista con el fin de aclarar los postulados teóricos manejados por el tallerista tanto en su trabajo doctoral, como en la implementación del taller.

Las preguntas fueron redactadas de manera colectiva por las cinco observadoras que estuvieron todas presentes para recoger las respuestas. Esperamos que este ejercicio ayude a dejar en claro algunas de las interrogaciones que pueden surgir en el marco de un proyecto internacional, cuando diferentes saberes situados, trayectorias personales, realidades culturales y prácticas diversas van encontrándose y confrontándose, con el fin de una colaboración.

A lo largo de la entrevista, profundizamos algunos puntos que atañen a conceptos manejados por el tallerista (materialidades, saberes socio-situados, cartografías, topofilias, ecologías afectivas, etc.) a la construcción de rutas metodológicas y a la organización de tiempos del taller relacionados con estos “laboratorios de creación”. Desde la técnica de la narración gráfica y de las artes aplicadas, indagamos en la singularidad de las metodologías colaborativas utilizadas en este taller que, según nos cuenta el entrevistado, buscan fortalecer espacios de encuentro y procesos de articulación de experiencias individuales y colectivas a través del arte. También se abordaron algunos aspectos de la trayectoria personal del investigador que nos ayudan a entender su compromiso con los procesos territoriales y comunitarios. Permiten también comprender la utilización del espacio del laboratorio como concepto y metodología para entregar herramientas concretas a las personas participantes y acercarlas a otras formas de elaboración del conocimiento. Desde este punto de vista, la experiencia migratoria se aborda como una experiencia “en tránsito” en este entramado de relaciones.

Si bien la experiencia de observación del taller en Valledupar fue corta, la observación in situ y el encuentro humano con las diferentes personas participantes, colectividades y con el equipo de la Casa Caribe Afirmativo de Valledupar nos deja una reflexión interpelativa acerca de nuestras propias identidades y sobre el lugar de los procesos de autonomía de las mujeres y disidencias de género, particularmente migrantes.

8 · Nos gustaría señalar que gran parte de lxs participantes formaban parte de la comunidad LGBTQI+ en situación de migración. Esto también hizo que planteáramos la importancia de generar programas artísticos dedicados a la comunidad LGTBQI+ en territorios particularmente marcados por la dominación y la violencia de género. Este pensamiento tomó aún más importancia, cuando un par de semanas después del taller, una de las líderes LGBTQI+ de la corporación Caribe Afirmativo de Valledupar sufrió un ataque con arma de fuego en su domicilio.

9 · Cabe observar que la asistencia al taller fue aumentando en cada sesión, como se ve a continuación.

Día 1 (sesión del martes 11 de abril): 4 personas, mayoritariamente de La Juntanza;

Día 2 (sesión del miércoles 12 de abril): se agregó al grupo de La Juntanza una parte del colectivo de Jóvenes diversxs de la Universidad Nacional de la Paz, con un total de 22 personas.

Día 3 (sesión del jueves 13 de abril): durante este último día, la participación fue aún más numerosa. Asistieron varias personas de los días anteriores a las cuales se añadieron numerosxs participantes de diversas comunidades y barrios de las periferias de Valledupar, incluso varias familias con niñxs. Varios de ellxs estaban en situación de migración.

Nos gustaría señalar que, para algunas personas, la sesión del día 3 era la primera vez en que se reunían en la Casa Caribe Afirmativo de Valledupar.

Conceptos

1. ¿Cómo defines “migración”?

La migración no tiene una sola definición. Históricamente, ha sido un concepto “en tránsito”: más bien, la sitúo desde una mirada muy latinoamericana, desde un teórico venezolano, Alejandro Reig¹⁰, que se dedicó a abordar el problema de la migración como un concepto “en tránsito”: no siempre somos migrantes, sino que, a veces, cambiamos esos modos de nombrar la migración con relación a un suceso, a una acción, voluntaria o involuntaria, que esté llegándonos. A veces, se puede ser emigrante; a veces, inmigrante; a veces, exiliado; a veces, desplazado. No hay una definición concreta del término y eso es lo que hace interesante esa mirada a los estudios sobre migración.

Los estudios sobre migración tienen diferentes perspectivas: Reig es antropólogo, migrante, latinoamericano; otras perspectivas tienen que ver con los estudios feministas; o con los procesos judiciales como aquí en Colombia¹¹. O sea, hay diferentes campos que aportan al tema de los estudios de la migración.

2. Con respecto al taller en Casa Caribe Afirmativo (Valledupar), debíamos haber trabajado exclusivamente con personas migrantes. Pero, en la realidad, no solo participaron personas en migración, sino también otros asistentes. Tú asumiste que también lo definías como migración. ¿Qué es una migración para ti y cómo la explicas en un taller, desde qué punto de vista?

Latinoamérica se fue formando a través de los migrantes. Las ideas, incluso el cómo se conforman los Estados son visiones de los migrantes, así como los avances académicos, teóricos, lingüísticos y los procesos editoriales. Alejandro Reig sitúa muy bien ese tema. Por ejemplo, sin la migración, no se pueden desarrollar las editoriales; sin la migración, no se puede desarrollar la formación educativa de las personas. Entonces, toda cultura

10 · Filósofo, antropólogo, venezolano y migrante, Reig es coautor, con Roger Norum, de Migrantes, estudio sobre la migración, su historia y sus problemas, publicado por Ekaré en 2020, que analiza la migración contemporánea, dentro de la cual la venezolana.

11 · La categoría de desplazados por violencia interna fue ratificada por el Decreto 2569 en el 2000 por la corte constitucional de la república de Colombia, <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/T-689-14.htm>

12 · Filósofo, escritor y cineasta francés, Guy Debord (1931-1994) conceptualiza la noción de “sociedad del espectáculo” en su obra más conocida, La Sociedad del espectáculo (1967) y es uno de los fundadores de la Internacional Situacionista (1957-1972): este movimiento de vanguardia europeo plasmaba bases teóricas para cuestionar la sociedad y la cultura contemporáneas desde una perspectiva fusionando arte y vida cotidiana.

requiere comprender, para que nos situemos en ella, que tiene una base de migración y no hay que tener temor a que nos llamemos migrantes todos, sino que es una situación cultural con la que, a veces, estamos identificados. Esa perspectiva es la que utilizo también como docente, como receptor de estudiantes provenientes de diferentes regiones del país a universidades públicas porque, en muchas regiones, no hay un acceso a la educación como en Bogotá.

3. ¿Cómo defines “transformación”?

Digamos que, desde la experiencia, más bien es una apuesta, ética y política. Yo no voy a decir que el arte transforma a la persona, o que al recibir un taller la persona se transforme. No tengo esa visión de transformación sobre el individuo, pero sí sobre la experiencia que comparte la persona dentro del taller. Y esa transformación puede llegar a través sencillamente de una práctica, de un proceso; a medida que adquieres más nivel de experiencia, puedes intercambiar, puedes dialogar, pero también se puede “desituar” el lugar desde el cual estamos mirando una historia de vida o un proceso.

4. Para ti, ¿qué son cartografías? ¿topofilia? ¿ecología afectiva?

La cartografía, de manera general, se entiende como ese campo que se encarga de estudiar los territorios a nivel geográfico. Pero hay otros grupos de actores sociales, de artistas, que fueron desconfigurando las relaciones que tenemos con el territorio, que también afectan las situaciones que vivimos día a día. Guy Debord, por ejemplo, plasma el situacionismo¹²; para mí, una cartografía tiene que ver con esa experiencia que adquirimos dentro del territorio, porque culturalmente una persona puede no estar alfabetizada en cómo leer una dirección, cómo orientarse cuando llega a un nuevo territorio, pero sí puede tener referentes del lugar. Incluso una persona, un vendedor que está en la misma

esquina todos los días, puede ser un referente psicogeográfico. Los situacionistas hablan de la psicogeografía, o sea, relaciones que llegamos a tener con el territorio. El territorio también son las personas, son las situaciones, es la experiencia que adquirimos con él. Desde esa perspectiva, planteo el proceso de la cartografía.

Dentro de esas experiencias, hay relaciones que tenemos con el territorio a partir de la experiencia de vida que tenemos. Cuando nos gusta algo del territorio, pues tenemos una filia; entonces, se genera esa noción de topofilia que han trabajado sociólogos, antropólogos... Y están las topofobias, también. O sea, existen una serie de relaciones, individuales o colectivas. Reconocerlas a partir de la experiencia o el trabajo con las personas, es una manera más situada de ver el contexto; no el ideal que tenemos o lo que culturalmente se ha dicho sobre un contexto o sobre la experiencia de las personas que emigran, sino que cada individualidad o colectividad tiene una experiencia propia que tiene que ver con el territorio.

Hay dos lugares teóricos en los cuales puede organizarse un entorno. Pueden ser sistémicos: en los sistemas, hay roles, hay jerarquías; y también están las ecologías, en que funcionan más nociones como en la naturaleza: ciclos, procesos que circulan. A nivel teórico, es algo que me planteé, porque es la base. Yo no tengo por qué inventarme algo, sino que más bien me paro sobre estas personas que ya han hecho procesos, trabajos y, en esa medida, el hacer funciona de una manera ecológica también. Es una intencionalidad que tiene que ver con un posicionamiento mío dentro de lo académico, dentro de lo ético, dentro de lo político, el reconocimiento de los otros. Para que quede claro, es, a la vez, considerar lo sensible como ciclos de por sí y no estar en una sobreproducción de contenido de ideas, sino en la recuperación de materiales ya producidos por otras personas.

13 · Artista/investigador transdisciplinar, profesor de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y director artístico del Entrópico Teatro-Laboratorio de Investigación-Creación, Álvaro Hernández desarrolla un trabajo artístico y de investigación que intersecta los estudios feministas, los estudios de la ciencia y la tecnología, el nuevo materialismo, la filosofía procesual o activista, los estudios del performance, los estudios teatrales, los estudios decoloniales, con distintas prácticas artísticas. En la actualidad, investiga modos de hacer ecológicos imbricados en relaciones otras que humanas, tratando de mapear territorios relacionales que vayan más allá de la bifurcación y el pensamiento dualista moderno (<https://red.antropologiadelcuerpo.com/index.php/alvaro-hernandez/>, consultado el 12 de abril de 2024).

14 · Profesora de teatro y danza, de historia de retórica y performance, en la universidad de California, UC Davis, y creadora de varias instalaciones teóricas en Europa y Norteamérica, Lynette Hunter explora formas alternativas de difundir modos de conocimiento. En 2019, publicó un importante estudio sobre la performatividad, *Politics of Practice*.

Digamos que, para la tesis, se habla de ecología de medios, de ecología de relaciones, con la intención de llegar al proceso del Doctorado, con lo que está buscando la línea de investigación. Se trata de mirar cómo esas intermaterialidades, que pueden ser parte de una ecología de materialidades, se manifiestan, se activan dentro de un proceso de trabajo con otros, con comunidades. Desde allí, surgen situaciones que afectan. Para mí, la experiencia es afectiva. Entonces, al recoger la experiencia afectiva, me interesa darle ese rol de lo ecológico. Es algo que también ha trabajado Álvaro [Hernández]¹³. Y en la Universidad de California, Lynett Hunter¹⁴.

5. ¿A qué tipo de saberes socio-situados te refieres?

A los saberes que se producen en las personas, en lo colectivo, en los contextos, en la experiencia. Es diferente cuando yo soy profe y llego a hablarles de teorías, a cuando, entre lo que está sucediendo en ese lugar, empezamos a recoger el conocimiento que surge de esa experiencia.

Esos saberes pueden ser los saberes propios o colectivos, las experiencias, el contexto y las relaciones que tú generas en el laboratorio o en el taller. A nivel personal, un investigador se sitúa política y éticamente dentro de una perspectiva. Situarse es reconocer una experiencia.

6. ¿Por qué emplear el término “socio-situado”, hablando de sentires?

Es diferente si yo estoy situado en una política de izquierda o en una política de derecha, por ejemplo. Hay un lugar desde el cual uno está no sólo hablando, sino desde el cual se comprenden términos culturales. Eso también puede llegar a afectar al otro. Cuando tú no reconoces el lugar socio-situado que tiene la otra persona, pues ahí tenemos un gran problema. Hay cosas que no se pueden sistematizar... como tal vez quepa hacerlo en una tesis.

Rutas metodológicas

1. ¿Podrías formular brevemente cuáles son tus rutas metodológicas y prácticas?

Son el laboratorio de creación y procesos de autonomía: esos procesos tienen que ver con la autogestión, la cultura libre, abierta y colaborativa. Está también el campo de la narración gráfica, que es grande: podemos ir desde el cómic hasta el libro, la animación, la ilustración. El cine, incluso, podría entrar ahí. La gestualidad y la oralidad cuando hay una puesta en escena también se pueden leer como narración gráfica, porque lo gráfico se entiende como la comprensión del conjunto. No hay cosas sueltas, sino un conjunto. Y está el proceso colectivo, que es como una mirada colectiva en torno a la práctica.

2. ¿Qué entiendes por metodología y práctica, más allá de los ejercicios o más bien de las herramientas de trabajo que estás evocando?

Depende de donde te pares para hablar de método, de enfoque o de metodología. En teoría, los tres pueden estar relacionados en una sola cosa. Ahí, hablo de enfoques sobre las prácticas. Si ustedes piensan en las herramientas como la imprenta manual, es una herramienta para aplicar, por ejemplo, un proceso de autogestión. Pero también podría ser una herramienta para aplicar lo colaborativo. El laboratorio en sí mismo puede ser espacio, o puede ser herramienta.

Entonces, para mí, el instrumento es una cosa como el fomi [goma EVA], por ejemplo. Pero el enfoque es la caracterización del tipo de práctica que hago. O sea, es distinto decir que yo utilizo un enfoque desde la etnografía, aunque no tengo un enfoque etnográfico; pero, de pronto, voy a utilizar la etnografía como herramienta metodológica para revisar el proceso y la práctica artística.

15 · Comisario, escritor, crítico de arte y teórico, Nicolas Bourriaud (1965-) es el autor de la “Estética relacional”. Para él, “el arte es la organización de presencia compartida entre objetos, imágenes y gente”, pero también “un laboratorio de formas vivas que cualquiera se puede apropiar. [...] El arte es un estado de encuentro.” (https://www.academia.edu/29458695/Estetica_relacional_Nicolas_Bourriaud, consultado el 12 de abril de 2024)

16 · Figura controvertida, miembro del grupo neodadá Fluxus, Joseph Beuys (1921-1986) es un artista alemán que trabajó con varios medios y técnicas (escultura, performance, happening, vídeo e instalación). Desarrolla un concepto ampliado del arte, una “plástica social” como nuevo modelo de sociedad, fundamentado en dos herramientas: arte y creatividad.

17 · Profesor de Lenguas Romances en la universidad de Pensilvania, Reinaldo Laddaga es especialista de literatura latinoamericana contemporánea y teoría crítica. Es el autor de *Estética de la emergencia* (Adriana Hidalgo Editora, 2010) y de *Estética de laboratorio* (Adriana Hidalgo Editora, 2011).

3. ¿A partir de qué corrientes de metodologías o pensamientos trabajas, qué prácticas utilizas, ya sea de manera completa, parcial o a nivel de inspiración?

Por ejemplo, acá, en Latinoamérica, llegan textos de Europa. Pero la mirada socio-situada de Latinoamérica es completamente diferente. Entonces, cuando llega, pongamos, el texto de Nicolas Bourriaud, “La estética relacional”¹⁵, que tiene que ver con el trabajo con el otro, con lo comunitario, no es el mismo contexto sobre el cual él hace la lectura en Francia y en Europa. Tampoco se puede establecer el mismo contexto de recuperación social que, por ejemplo, el que hace Joseph Beuys¹⁶. Latinoamérica tiene otras lógicas, otros problemas; es un territorio que está configurándose todavía. La idea de nación que nosotros tenemos es muy reciente con respecto a la que puede tener Francia, o algún país en Europa.

Hay un autor en Latinoamérica, Reinaldo Laddaga¹⁷, que empieza a situar. Y dice que, acá, no sólo hay estética de relaciones, sino una estética de emergencia, porque llegaron los medios de comunicación masiva, llegaron unas realidades en procesos como la alfabetización social, por ejemplo. Hay unos problemas muy concretos como el tránsito de personas por el sur del continente; hay problemas ecológicos ambientales que se empiezan a ver con la llegada de empresas venidas del exterior; están los manejos de la política, del Gobierno. Latinoamérica funciona como un laboratorio y es un estado de emergencia. Y [Laddaga] plantea la estética de laboratorio como una ruta para mediar en esa relación de procesos. Entonces, desde mi encuentro con él, en el 2006, empecé a comprender esa otra mirada que puede tener un proceso en el que se encuentran distintos actores sociales, distintos investigadores trabajando y la generación de redes que también se da dentro de esos procesos. Laddaga es un referente y lo otro tiene que ver con el situacionismo. Entonces, comprendiendo que

el situacionismo de Guy Debord, de la Bauhaus y toda esta perspectiva, se enfoca en la mirada del territorio, la mirada del paisaje, también hay que entender que el situacionismo en Latinoamérica tiene que ver con las realidades que estamos viviendo. Entonces, ahí, cambia un poco el enfoque. Al igual que la narración gráfica. Y hay algo interesante: el primero que empieza a hablar de la narración gráfica es Will Eisner¹⁸. Incluso habla de novela gráfica. Él sitúa una de sus primeras historias, una trilogía, en Nueva York. Pero, a través de esa historia de Nueva York está narrando la vida en un suburbio y la vida de personas que fueron migrantes. Y, a pesar de que es un autor que tiene una perspectiva desde el norte y sus realidades sociales, el trabajo que empieza a recopilar es muy importante porque propone otra perspectiva muy distinta al cómic, muy distinta al hecho de ilustrar un libro. Tiene que ver con cómo se recupera, a través del dibujo y la palabra, una narrativa y una experiencia que son el encuentro de ambas cosas. Y empieza a teorizar sobre eso. A partir de ahí, muchos procesos de la narración gráfica tienen que ver con miradas autobiográficas, tratan el tema del exilio, como en Persépolis, en Maus...

Aquí, en Colombia, hay un grupo que hace un trabajo interesante de proceso documental. Ellos recogen historias y después crean sus cómics, sus fanzines. Pero, de allá que tengan un trabajo con comunidades, creo que es algo que no está ocurriendo tanto. Entonces, es algo a lo que apuesta este proyecto que estoy desarrollando cómo construir, desde distintas voces, esa experiencia colectiva y no coger los documentos que me dejan otros y después ilustrar una historia con un equipo de escritor, guionista, dibujante... Es diferente.

4. ¿Cómo utilizas diferentes metodologías o prácticas o ambas mezcladas, en el campo de las corporeidades, las performatividades, la interseccionalidad?

La línea [de investigación] ha tratado de hacer estudios sobre el cuerpo. Y es diferente hablar de corporeidad o de corporalidad, de la condición corporal. Porque el cuerpo, muchas veces, está

condicionado por la cultura. Entonces, las corporeidades no solo tienen que ver con la idea de materia. Tampoco es entender el cuerpo únicamente en el rol corporal, sino que la corporeidad también adquiere una identidad; [es] hablar desde esa noción de identidades y yo diría, identidad de entidades, porque la condición corporal no sólo afecta a los llamados seres humanos, a las personas, sino a cualquier tipo de vida. Por eso, se habla de una condición sintiente dentro de la línea de investigación. La vida tiene una condición sintiente. Hablar de la transformación desde la construcción sintiente de la vida opera, en el taller o laboratorio, un rol que, para mí, es relevante porque hay una apuesta no sólo ética y política, sino también un interés por el seguir indagando en las materialidades.

Por ejemplo, el tema de la ceniza¹⁹ es una ruta de transformación corporal, simbólica en muchos aspectos: simbólica en hechos de violencia, en temas que tienen que ver con la sanación, en relación con los alimentos que preparamos para comer... O sea, la vida en sí está relacionada con ese universo de materialidades por las cuales estamos rodeados y, para mí, traer al taller materiales que son de un solo uso, como, por ejemplo, la servilleta, hace que adquieran otra importancia. En el caso de la ceniza, históricamente, quemamos a las personas y las echamos al mar, o las echamos a un bosque, o las dejamos depositadas por ahí en algún cajoncito. Pero la transformación es algo que está planteándose. Y hay unas preguntas en torno a las transformaciones de los cuerpos: la ceniza tiene que ver con el carbón y, del carbón, surgen los lápices. ¿Tú podrías hacer con un cuerpo carbón para hacer un lápiz? Ahí, habría algo que tiene que ver con relacionalidades de la vida, de la muerte, de una condición corporal, de lo sintiente, de lo afectivo. Esos estudios sobre qué pasa con el cuerpo cuando uno se muere o la transformación del cuerpo, es algo que me interesó en algún momento. Y también tengo un trabajito en torno a ese lugar: ¿qué

pasa cuando no decides que te entierren en un muro o bajo tierra? ¿Qué pasa cuando decides que quieres ser un árbol? ¿O cuando quieres, como pasa actualmente, transformarte en unas realidades en que quiero trascender?

O sea, me parece que es una condición biopolítica importante y me interesa interactuar con estas materialidades tradicionales que se han desconfigurado por el avance tecnológico. El caso de la imprenta es uno de ellos. La imprenta sirve para pensar de otras formas, la escritura también. Hay personas que están ya muy relacionadas con las pantallas, con otras formas de escribir, incluso que sencillamente le dictan a un celular con el micrófono. El micrófono transcribe y envían mensajes; entonces se crean como otras realidades y me interesa indagar frente a esos materiales que han estado ya obsoletos o que no se pueden considerar artísticos.

5. Para completar, ¿ves algo que tú consideras, en tu práctica o en tu ruta, heredado o inscrito en el campo de las performatividades?

He tenido relaciones con ese campo más desde la escritura, las lógicas de la escritura performativa. Sobre todo, es una perspectiva que también ha trabajado Álvaro Hernández, en colaboración con la Universidad de California. Hay un profesor, Jon Rossini, que trabaja esa línea y tiene que ver mucho con Austin, cuyas conferencias, a pesar de que no escribió nada, fueron recopiladas por sus estudiantes: hablaba de la condición performativa de la palabra, de la condición performativa del cuerpo. O sea, no sólo lo relacionaba con el teatro, sino con muchas otras prácticas. La performatividad también es otra forma de decir estoy vivo y, entonces, puede que el hecho de coger la ceniza, mezclarla y preparar una tinta con ceniza sea un hecho performativo.

6. Otro término que nos interesa son las intersensibilidades. ¿Te reconoces en esta ruta?

20 · Profesor de teatro y danza en la universidad de California, UC Davis, Jon Rossini investiga, entre otras cuestiones, la teoría y la práctica de la performance/escritura performativa. También desarrolla una actividad creativa, desde la escritura de performances y dramaturgias hasta la interpretación performativa y la danza-teatro.

21 · Austin, John, Cómo hacer cosas con palabras, Paidós Ibérica Ediciones, 1982.

22 · Ejemplar de ese proceso es el volumen Pasos en el borde. Relatos de frontera, Bogotá, El taller Blanco/Narración Gráfica Laboratorio, 2022. Fruto de un taller ideado por Daniel Pinzón, está firmado Chamaf García: "Chamaf García encarna esa pluralidad de voces de varias experiencias que han tenido los migrantes y quienes han participado en la construcción de este libro".

Estoy explorándolas. Y la idea de hacer el Doctorado es mirar adónde me llevan estas intermaterialidades que manejo. Al tratar de observar qué ocurre con las personas y qué ha pasado con su experiencia en esos procesos de trabajo colaborativos, estoy en el ejercicio. Creo que estoy situado allí.

7. ¿Cuáles son tus objetivos cuando trabajas con colectivos y en territorios?

En los distintos colectivos, hay un tema que, para mí, es importante: que las personas adquieran herramientas, que esa experiencia les lleve a reconocer que hay otras formas en las que pueden, por ejemplo, transmitir un conocimiento, bien sea entre el mismo colectivo o entre personas que no se hayan incluido en los colectivos. De cierto modo, que el laboratorio les dé visibilidad más allá de las acciones que tiene el mismo colectivo. Desde el laboratorio, se pueden aportar ciertas herramientas a los procesos de autogestión, pero eso que aporte después deriva en algo colectivo: es una apuesta política que tengo. De pronto, estuve en tal proceso, en tal intercambio, en tal encuentro, posiblemente lo cito en la tesis, pero el trabajo ya se reconoce como el de los colectivos, no es mío. Es un modo de incidir, ética y políticamente, en un mundo y en una cultura.

8. ¿Cómo se articulan narración oral y gráfica y qué papel juegan en el objetivo de transformación?

A mí me interesan los procesos de narración gráfica, no desde un ejercicio en el que me documento de la experiencia de otro para sacar el libro con la experiencia del otro, para narrar la experiencia o decir que yo visualicé la experiencia de lo que estaba sucediendo con estas personas, o con esta región, o con esta situación. Sino que sean las mismas personas quienes emerjan el proceso, que sean parte del proceso y que sean reconocidas también como autores.

Entrevista a



DOI 10.59486/AFCP6453

Del estrés de la experiencia migratoria vulnerable a una transformación de vida y gran energía.

Entrevista en profundidad a una mujer de la asociación ESPOIR – Toulouse.

Participante del taller T18: “Descubrir su propio clown” (2023) y del taller prototipo: “Juegos expresivos, emociones y estaciones en la migración” (2024)¹

Traducción del francés al español: Roberto Carlos Gómez Zúñiga

Mabruka Bacha por Roberto Carlos Gómez Zúñiga (Universidad de Antioquia)

1 · La entrevista original fue hecha en francés.

La siguiente entrevista en profundidad se realizó el martes 14 de mayo de 2024², tomando como referente la estructura sugerida en el artículo Categorías asociadas a la transformación de migrantes en situación de vulnerabilidad a partir de los talleres artísticos de TransMigrARTS escrito por las investigadoras Ana Milena Velásquez Ángel y Sandra Milena Alvarán López, publicado en la revista TMA 3³.

Persona entrevistada: Mabruka Bacha

País de origen: Túnez.

Edad: 58 años.

Categoría Grupo:

Roberto Gómez · Cuéntame ¿cómo fue la relación, los roles, las redes, escucha, confianza, diálogo en el grupo?

Mabruka Bacha · Me parece que hay un gran amor entre las personas del grupo y del equipo, el diálogo es a través de los ojos antes que con la boca, el equipo habla con los ojos antes que con la boca, esto genera una red entre las personas. Es verdad, fue lo que yo sentí. Igual para la escucha. Nos escuchábamos muy bien y estábamos concentrados con los ojos, las orejas y el cerebro.

RG · ¿Cómo fue tu interacción en relación con el grupo?

MB · Estuvo bien, no tuve problemas, me gusta mucho el grupo. Jamás se me pasó por la cabeza que un día yo haría clown, no está en mi cultura, soy tímida para el clown, se necesita mucha fuerza, se necesitan muchas cosas, entonces, cuando me pongo la nariz clown hay un cambio, yo soy otra persona, otra mujer. Aparecen cosas espontáneas y esto es lo mejor del clown, hay cosas que pasan espontáneamente, cosas que salen rápido que no se piensan, el clown ofrece muchas cosas.

RG · ¿Para ti tiene sentido pertenecer al grupo?

MB · Por supuesto, me encanta el grupo y por eso estoy aquí este año, sino me gustara el grupo hubiese cancelado. Lástima que ya no estén Ana, Yazmín, Sandra y los otros, pero en todo caso este año es divertido.

RG · ¿Al final de cada sesión hubo espacio para socializar y compartir entre el grupo?

MB · Si, conversábamos al momento de comer, éramos como una familia en el comedor, nos contábamos cosas y nos reíamos de lo que hacemos, había muchas cosas.

RG · ¿Permanecieron en contacto entre ustedes después del taller?

MB · Sí, yo, por ejemplo, con Beatriz y mis directoras Mode y Julie, a veces entro en su oficina y les hago chistes, nos reímos, hacemos el clown, igual en casa. No tengo la nariz, pero hago los gestos clown, soy la cómica del hospedaje.

RG · ¿Crees que se creó una red entre los participantes del taller que les permite permanecer en contacto?

MB · No tanto, la verdad hay compañeras que no quisieron venir, otras te dicen sí, yo iré, y al final no llegan, entonces no se dio una verdadera red de apoyo.

RG · ¿Compartiste la experiencia con otras personas por fuera del taller?

MB · No realmente, solo en el hospedaje, con mi sobrina y mi hermana, solo en familia, les hablo, pero con gestos, el gesto habla de lo que hago, no hablo, pero con el cuer-

2 · Agradecimientos a Rafael Acero de la Universidad Distrital por la digitalización del texto.

3 · <https://www.transmigrarts.com/doi3-%c2%b7-categorias-asociadas-a-la-transformacion-de-migrantes-en-situaciones-de-vulnerabilidad/>

po comunico con los otros y reímos mucho, me dicen que soy muy buena, pero yo digo que no soy tan buena.

RG • ¿El grupo hizo una presentación final?

MB • Sí, pero prefiero ensayar más y preparar los cuadros, preparar todo antes y después hacerlo frente al público, porque escoger un objeto y presentarse al público es difícil. Pero si te preparas estás tranquila y luego aportas a la propuesta, como los cuadros de fotografías de la familia y las máquinas que hicimos en la anterior sesión, eso me gustó. En todo caso esa presentación final estuvo bien para mí, como era mi primera vez, me pareció genial.

RG • ¿Cómo llegaste al taller y cómo te fuiste de él, hubo cambios?

MB • Llegué al taller con mucho estrés, me dolía siempre la cabeza, pero luego salí con una gran energía y estaba muy contenta, perdí el estrés, se fue. Se puede decir que gané algo y es por eso por lo que vine a la mayoría de las sesiones. Me imagino que ustedes notaron eso. No sabemos si este año tendremos presentación frente al público y estaría bien preparar los cuadros. Tampoco sabemos si habrá taller en 2025, entonces guardemos las escenas en los mejores recuerdos.

Categoría cuerpo (físico y emocional)

RG • ¿Crees que el taller es un espacio para expresar y sentir emociones?

MB • Claro, yo dije que me encanta la nariz de clown sobre mi nariz, en ese momento hay cosas que cambian en mi cuerpo, en ese momento soy otra mujer y pasan cosas y los gestos llegan, esto es lo positivo del taller, era una buena cosa ver otras personas. Por ejemplo: Si tú haces un gesto, yo lo grabo en mi cabeza y digo la próxima vez voy a hacer como él.

RG • ¿Puedes nombrar las emociones que sentías en el taller?

MB • Sí claro, me gustó mucho que el Bata-clown no pare y que tengamos taller 2025, me preparo, me despierto temprano, a veces no duermo o si estoy enferma tomo medicamentos y voy al taller incluso si tengo dolor, lástima por mi amiga que no volvió.

RG • ¿Cómo es la relación cuerpo y emoción en los ejercicios del taller?

MB • Creo que somos amigos verdaderos, hay algo que nos une, esto es muy especial, para mí es la primera vez, entonces fue genial.

RG • ¿Cuáles son las emociones más presentes en la experiencia del taller?

MB • Yo creo que todas son iguales, o casi todas muy similares, porque todas las emociones se sienten fuerte, el amor, la felicidad es muy parecido.

RG • ¿Como te sientes emocionalmente al final de cada sesión y al final de todo el taller?

MB • Por ejemplo, cuando me quedo a comer, todos los momentos del taller pasan como una película en mi cerebro, me hace bien, en el hospedaje tenemos las fotos en el muro del salón y cuando entro al salón recuerdo todo y a todos: Ana, Julie, Magalie.

RG • ¿Crees que hay una relación entre tu sentir y el sentir del grupo?

MB • Sí, por supuesto, sin esta relación no podemos dar contenido al taller, si no hay relación los sentimientos son cero.

RG • ¿Recuerdan algún momento en especial?

MB • Recuerdo casi todos los momentos, pero el último día había mucha felicidad. Cuan-

do llegué entré y estaba todo el vestuario; era la primera vez que yo hacía algo así... Los colores... me quedé con la boca abierta y pensaba: “¿cómo me voy a vestir, qué me voy a poner”. Yo no tengo una historia en la cabeza para hacer frente al público, pensé y pensé, y luego me dije: “no importa, empecemos”. Y empecé, el clown llega por sí mismo.

RG • ¿Crees que tuviste un cambio o transformación entre el principio y el final del taller?

MB • Todos los cambios fueron buenos, pero yo me muevo mucho, nunca paro de hacer cosas en casa y ahora no paro de hacer el clown, siempre tengo la energía del Clown, incluso cuando estoy sola: ¡El otro día estaba en mi cuarto, me puse a hacer cuadros y fotos yo sola, porque amo el clown! Eso cambió porque como dije: nunca en la vida se me pasó por la cabeza hacer clown, esto no está en mi cultura, ni en mi personalidad y de repente estoy dentro del clown, ahora doy todo de mí por el clown. Me siento bien con el clown, estoy bien con mi cuerpo, y me siento tranquila de hablar de todo esto.

Categoría vivencias (historias de vida)

RG • ¿El taller te dio espacios o momentos para expresar tus testimonios personales?

MB • Si, hay muchas cosas: Nunca imaginé hacer clown, de repente estoy en un grupo exigente con personas como ustedes, que son profesores y yo soy una pequeña estudiante y no sé cómo saco la fuerza para hacer cosas, gestos, que no sé cómo llegan, así solamente, tal vez sea el aire del clown que conllevan esas cosas. Recuerdo un gesto donde dije: “tengo hambre, porqué pasé momentos difíciles, en los que no tenía dinero para comer...” En una improvisación yo pasaba varios días sin comer,

todo eso era real para mí, por medio del clown contaba mi historia, pero, luego me sentía tranquila, lloraba de verdad.

RG • ¿Encuentras alguna relación entre el hecho de ser una persona migrante y las actividades del taller?

MB • Sí, compartí por casualidad mis testimonios. A veces, conmigo misma, no me gusta contar cosas que me hacen daño, pero en el taller, yo saqué esas cosas que me hacen daño, entonces el taller me hace mucho bien a mí.

RG • ¿Conociste otras historias de los participantes del taller?

MB • Sí, recuerdo la historia de Sadía: Como estaba enferma, tuvo un accidente y su historia me conmovió el corazón, la escuchamos y le hablamos con los ojos antes que con la boca.

RG • ¿Siempre estabas disponible para venir al taller?

MB • Aparte del mes de ramadán nunca me perdí el taller, cambié citas importantes, por ejemplo: yo trabajo en las mañanas, entonces cambiaba días de trabajo cuando tenía taller.

RG • ¿Quieres contarme sobre tu tránsito migratorio hasta llegar aquí?

MB • Yo llegué a Francia de manera clandestina. Hay muchas cosas que han cambiado en mi vida, justamente el taller es algo que me hace bien y me da mucha energía para empezar la vida. Yo llegué de Túnez a Italia en un barco, luego fui con mi prima en un auto a París y luego a Toulouse.

RG • ¿Regálame tu punto de vista sobre lo que has vivido en el taller?

MB • Mucho amor, una gran experiencia y pongo mis huellas por el taller.

Categoría creatividad

RG • Háblanos de las actividades que hemos realizado en el taller.

MB • Creo que el calentamiento del cuerpo es importante y es necesario para activar el cerebro, incluso si estás mal o no has dormido. O si tienes problemas personales debes calentar el cuerpo para que suba la sangre al cerebro y, esto es lo que prepara al clown, incluso los movimientos pequeños aportan mucho.

RG • ¿Tienes un recuerdo de algún ejercicio clown en especial?

MB • Los ejercicios clown, en una palabra, los encuentro genial. Tengo todo el taller como un recuerdo, no falté a ninguna sesión, así es que todo lo vivido me queda en la experiencia y eso no se puede borrar, se queda en mi memoria y en el cuerpo. Cuando pasa por mi cabeza un gesto que hago, como te digo, cada vez que entro en el salón del hospedaje veo todas las fotos, entonces todas las cosas pasan en mi cabeza.

RG • ¿Tú has ayudado a otros participantes en los ejercicios?

MB • Si, ayudé a Ana a cargar la maleta, por ejemplo. A Mode, que no sabía quién era en una improvisación, le dije: “tú eres una reina en un barco”. A Rama, que buscaba zapatos para su falda, le ayudé a escoger. Me gusta ayudar a la gente, también en el hospedaje.

RG • ¿Puedes nombrar ejercicios solo que hayas hecho y que recuerdes especialmente?

MB • Recuerdo un ejercicio donde la policía me quitaba a mi hijo, y mi hijo era Julie, yo lloraba diciendo: “señor, por favor, se lo suplico, es mi hijo”. Recuerdo mucho ese momento como algo real, yo no tengo hijos,

pero era como si mi hijo desapareciera frente a mis ojos, es algo que me afectó bastante.

RG • ¿Cómo crees que el taller te aporta en tu vida cotidiana?

MB • Me pasa algo particular y es como una niña que llegó a mi cuerpo, creo que se queda siempre por el clown. Como una niña que quiere jugar cotidianamente, porque los niños hacen cosas espontáneas y me gusta eso.

RG • ¿Quieres compartir alguna experiencia que consideres importante para ti del taller?

MB • Fue mi primera experiencia, pero muy importante, fue algo que me llegó por azar, pero me encantó.

RG • ¿Quieres agregar algo, dar un consejo a la gente quizá?

MB • ¿Un consejo? No. Pero me gustó el otro salón porque era grande. Prefiero para el taller 2025 escoger una mejor sala, porque si el espacio es grande, tú actúas mejor. Aquí está todo junto, es muy pequeño.

RG • Gracias Mabruka por estas palabras.

MB • Voy a dibujar algo para ustedes, a todo el equipo del taller Bataclown. Muchos besos.



Mabruka Bacha, participante de la asociación ESPOIR – Toulouse. Mujer de 58 años, migrante de Túnez. En su tránsito migratorio ha recorrido Italia, París y finalmente Toulouse.



Amaranta Osorio

Gestora social y cultural de la comunidad Evitar. Representante del grupo de "Jóvenes Progreso y Futuro de Evitar" (JOPROFUMEV)

por **Sandra Camacho López** (Universidad de Antioquia) y
Sandra María Ortega Garzón (Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

DOI 10.59486/OFSQ5402

Escribir dramaturgia sobre la migración¹

Entrevista a

Amaranta Osorio Cepeda es dramaturga, actriz y gestora cultural. Ella tiene tres nacionalidades: la mexicana, la colombiana y la española. Ella ha vivido y se ha formado en diferentes países como México, Colombia, Francia, España, Estados Unidos... Es autora de más de veinte obras teatrales, sus textos han sido traducidos al francés, inglés, alemán, etc. y ha recibido varios premios especialmente en México y España. Si bien, lo femenino, la situación y el rol de la mujer en la sociedad es una de sus temáticas más importantes, muchas de sus obras teatrales abordan también las experiencias de los migrantes en estados de vulnerabilidad. El 5 de marzo de 2024, en el centro cultural "La Casa Encendida" de Madrid tuvimos la posibilidad de dialogar con ella.

Sandra Camacho López · Sabemos que tus lugares de origen son diversos, que provienes de diferentes culturas y ahora estás en España. Eso debe ser muy inspirador para ti. Pero queremos preguntarte si hubo un detonante específico, algo importante que sucedió para decidir escribir sobre la migración.

Amaranta Osorio · Bueno, yo tengo una madre mexicana, un padre colombiano y cuando era niña me crié entre México y Colombia. Luego he vivido en varios países y mis padres viajaban mucho. Yo no era consciente de que escribía sobre la migración hasta que Arianna De Sanctis, una estudiante, que es profesora en Montpellier hizo un estudio y entonces me dijo: "¿Te has dado cuenta de que en tus obras siempre estás hablando de migración y hay mucho racismo a veces?". Yo no me había dado cuenta y fue como "¡guau es verdad!" y me puse a mirar... Como es algo que tengo tan dentro, ni siquiera me había puesto a pensarlo.

Pero, por ejemplo, la obra Mapa² sí que le escribí con un detonante muy claro que fue mi sobrina, está inspirada de mi sobrina Sara, que cuando tenía 21 años estaba en una escuela de estas muy buenas francesas que te pagan por estudiar, ella estaba estudiando

geografía y al final de su carrera quiso hacer el proyecto de hacer mapas de los campos de refugiados, lo cual todos sus profesores y sus padres evidentemente pusieron el grito en el cielo, pues ¡cómo una niña de 22 años quiere hacer esto! y lo hizo. Ella dijo: "yo lo quiero hacer porque me parece importante dibujar estos mapas" e hizo el camino de los refugiados, pero en el sentido inverso, fue de Francia a Siria, ella de 22 añitos sola haciendo ese camino. Y cuando llegó, me trajo su memoria y me dijo, "tienes que escribir sobre esto, realmente es inhumano", entonces a mí me conmovió tanto... porque me dije: "¡Dios mío, esta niña qué valiente y yo no estoy haciendo nada! Tengo que hacer algo" Entonces sí, me conmovió y sí, fue un detonante muy importante.

Es una obra que se tardó mucho en salir por el material que tenía, porque los testimonios que ella me había dado eran durísimos. Luego empecé a hablar con amigas en Colombia, me empezaron a llegar unos testimonios terribles de los desplazamientos forzados, mis amigas de México me empezaron a mandar unos testimonios terribles de México desde Australia y entonces era una cosa superior a mis fuerzas. Era una investigación en la que yo tenía que parar y paraba un año y volvía a retomarla, porque

1 · Para saber más sobre su vida y su trabajo, el vínculo de su página web es: www.amarantaosorio.es

2 · Mapa es una obra sobre el desplazamiento forzado en diferentes países. Osorio, A. (2023). Mapa. Madrid: Ediciones Invasoras.

me decía “por Sara y por todos los demás tengo que hacer algo”, pero sí, me costó mucho. Sí, fue una cosa como que me costó y el detonante fue ella, mi sobrina.

En la obra Vietato dare de mangiare también había escrito sobre la migración y el detonante fue ver a las mujeres refugiadas. Quería hacer algo y se hizo una función solidaria en el Teatro Español y me invitaron a escribir un texto, ahí fue interpretado por Aitana Sánchez-Gijón, que es una actriz aquí bastante conocida y fue muy bonito, fue un proceso muy lindo.

SCL • Basada en una situación real...

AO • Sí, también basado en una noticia real que me parecía absolutamente indignante. ¿Qué es esto de la prohibición de darle de comer a los refugiados? ¿Qué es?, ¿cómo, Dios mío?, ¿cómo te pueden prohibir ser humano? ¿No? Si ves a alguien muerto de hambre, ¿cómo no le puedes dar de comer? Pero claro, ahí argumentaban que por razones de higiene y tal, pero la verdad es que estaban impidiendo que la gente pudiera ayudarlos y eso me pareció como: “¡qué locura de mundo, que nos impide ser humanos!” Porque hubo gente que se fue a la cárcel por dar de comer a otros. O sea, me parecía ya como de una locura... de un absurdo impresionante.

SCL • En tus obras se ve que haces mucha investigación cuando las escribes. ¿Cómo es ese proceso? ¿Tú tienes algo que decir sobre la investigación-creación?

AO • Sí, hago una investigación siempre para cada obra, además me meto en mundos como muy diversos, me gusta mucho y digamos que lo que queda en la obra es solo

la puntita del Iceberg, incluso en Mapa, que tiene mucha documentación, es la puntita, pero todo lo demás que he leído es como inmenso. Intento además buscar diferentes planos. En Mapa es verdad que se me complicó, porque me venían testimonios de todas partes y entonces yo, que quería contar la historia de un migrante, terminé contando la de cinco.

No sé qué te puedo decir de la investigación. Me gusta mucho investigar y con cada obra descubro algo, entonces me meto en los refugiados, pero me puedo meter perfectamente, en otros temas. Por ejemplo, en Cuando todo cambia, sobre la adolescencia, en Humana, neurociencia, cómo funciona el cerebro y el amor; en Sobre tus Alas, las mariposas monarcas, o sea en cada obra como que hay algo, ¿no? En Mi Niña, Niña Mía, es sobre el Holocausto, pero también tiene toda una gran investigación sobre insectos y luciérnagas. En Mapa, además de la investigación de migración, leí todos los libros de botánica que encontré, para hablar de las semillas de las plantas, de cómo viajan las semillas, claro, y eso no se ve, pero está ahí. ¿Cómo se hablan los árboles entre sí?, o sea, me leí un montón de cosas y es como que cada obra es un mundo y necesito nutrirme de ese mundo para luego poner a los personajes ahí.

SCL • Sí, todo ello se ve en tus obras... Volviendo a Mapa el personaje Sara es una geógrafa, como lo acabas de decir, ya nos contaste cómo a través de tu sobrina llegaste a este personaje, ¿pero tú te identificas con ese personaje?

AO • Sí, claro que me identifico porque hay un punto en mí que claramente quisiera que no

existieran fronteras. Yo recuerdo, por ejemplo, cuando viajaba con pasaporte mexicano-colombiano, que me detenían siempre y en cuanto me dieron el pasaporte español dejaron de detenerme y me pareció indignante. Yo decía, pero si soy la misma persona, ¿por qué si llevo otro pasaporte no me detienen? ¿Por qué no todo el mundo puede viajar como viaje yo? y ahí me identifico: ojalá que en el mundo no existieran fronteras, ojalá que todo el mundo pudiera circular libremente. Y bueno, me identifico con eso, en el querer hacer algo, pero Sara es muy valiente.

Sandra Ortega Garzón • Hablando de la palabra migración, ¿cómo puedes definir esa palabra? ¿Qué es para ti la migración?

AO • Ay, es una pregunta un poco difícil, porque migrar es moverse, es cambiar de territorio y ese migrar puede venir por razones económicas, o razones de amores, o de estudios, puede venir por muchas razones, pero es dejar tu raíz e intentar poner, plantar tu raíz en otra parte. A mí me gusta pensar que las personas que migran mucho como yo, que tienen varios orígenes, tenemos como las raíces en el aire. Me gusta pensar que nuestras raíces no solo están en la tierra, sino que las llevamos siempre. Entonces para mí un migrante es como una orquídea de estas que tiene sus raíces en el aire, que donde estén pueden estar. Hay una cosa en Mapa, por ejemplo, que dice Malaika: “donde siembro es mi hogar, donde me paro es mi tierra”. Entonces, creo que es verdad que migramos, pero en donde estamos o en el suelo donde escogemos vivir podemos crear un hogar. Lo siento, no respondí a tu pregunta.

3 • Obra escrita en 2022-2023 y que habla sobre el exilio republicano durante la Guerra Civil española en México. Los personajes pertenecen a tres generaciones de una misma familia.

SOG • Sí, sí, está muy bien la imagen de la raíz en el aire, de estar con la casa a acuestas. También nos causa curiosidad la idea de las cartografías del viaje especialmente en Mapa, la idea de viajar y llegar a otro lugar y tratar de encajar, de estar ahí, de estar presente.

SCL • Y de encontrarse con realidades que uno no se espera... Vemos que en tu obra hay muchos personajes femeninos, aunque encontremos algunos personajes masculinos hay mucha presencia femenina ¿por qué?

AO • Es una decisión absolutamente consciente, yo creo que casi de militante. Es decir, mis protagonistas tienen que ser mujeres y mujeres fuertes. Quiero que las mujeres tengan voz y sean personajes complejos, porque realmente hay pocos personajes de mujeres en el teatro, así, muy potentes. Normalmente son los hombres los que lideran las obras de teatro y yo dije: “como escritora tengo que hacer que las protagonistas sean mujeres”. También otra de las decisiones fue hablar de las pequeñas cosas o de mujeres que no eran como muy conocidas, de mujeres anónimas para la gran historia, pero súper importantes para mí, como las abuelas...

SCL • Como en Regresar es irse³ en la que haces este estudio de personaje...

AO • Sí, que es una escritora tremenda, María Luisa Elío.

SCL • ¡Claro! y vi en el libro de García Márquez que Cien Años de Soledad está dedicado a ella.

AO • Sí, porque Gabo fue a la primera persona a la que le contó Cien Años de Soledad, pues eran muy amigos.

SOG • Tu obra Regresar es irse es muy interesante porque abordan esta idea de las tres generaciones de la guerra civil española y me parece interesante, porque este tema en España es trabajado en varios dramas que abordan sus consecuencias. Me gustaría saber porque para ti es importante abordar ese tema. ¿Qué querías decir?

AO • Yo llevo como cinco años trabajando sobre la memoria, sobre la importancia de la memoria, con la idea de que si recordamos nuestra historia podemos por lo menos no repetir los mismos errores. Yo sé que es una idea muy utópica, pero si hay conciencia... Es decir, cuando no piensas que hubo un Holocausto, igual se repite y no te das cuenta, pero si sabes que lo hubo y lo tienes presente, entonces lo ves de otra manera. Así que, Regresar es Irse se enmarca dentro de esas obras que escribí sobre la memoria y la importancia de recordar, de visibilizar a las mujeres como María Luisa Elío, que fue muy importante, pero poco conocida. Ella fue una escritora, muy buena, y fue actriz. Entonces quise visibilizar esta historia de esta mujer, porque quiero rescatarla del olvido y quiero hablar de la guerra civil y hablar desde un punto de vista femenino, porque muchas de las obras que hay son de personajes masculinos. Entonces, claro, nos cuentan la historia de la guerra civil del que estaba en las montañas, pero no nos cuentan de las mujeres: que las mujeres estaban ahí esperando, que las mujeres se volvieron locas, que las mujeres tuvieron que sacar adelante a sus hijos.

Esas historias son para mí muy valiosas, entonces me interesaba como cambiar eso y también me interesaba hablar de las diferentes generaciones. Este es un tema que no se trata mucho, pero dependiendo de qué generación

eres, vives la migración. La primera generación quizá encuentre un rechazo, la segunda, ya se siente entre las dos tierras, pero ya la tercera, la persona es de la tierra de donde está, pues lo dejado por la primera generación le queda un poco lejano. Entonces quería hablar en esta obra sobre cómo la migración va cambiando, cómo la idea del origen es muy distinta según qué generación hable.

Y bueno, a mí la guerra civil es un tema que me ha interesado mucho y también los republicanos. También escribí otra obra que hice con un grupo amateur que se llama “Unicornios Teatro” y fue a partir de sus historias. Había hijos de republicanos e hijos de guardias civiles en el escenario, tenía 14 personas con sus historias. Fue muy bonito y muy emocionante como la necesidad de hablar de esa guerra, también la necesidad de la fantasía... La obra se llama Unicornio y habla del unicornio, que era como el portador de la memoria, el que la guarda.

SCL • Tú tienes... como una combinación, digamos, entre lo ficcional y lo documental, ¿Cómo es ese trabajo para ti? ¿Cómo llegaste ahí?

AO • Me interesa mucho hablar de la realidad y para mí es súper importante todo el proceso de documentación, pero es verdad que si lo trasladadas tal cual igual no es tan interesante, o sea, como que para mí hace falta un poco de poesía para llegar un poco mejor, porque si no, ya tenemos tanta realidad en las noticias, tanta realidad en la calle, que, si no hay algo, un poquito que te ayude a entrar a esa realidad, lo encuentro más difícil. Creo que la ficción justamente ayuda a llegar más a los corazones, a entenderlos más, porque las noticias son tan fuertes, las imágenes son tan fuertes que es como que no puedes.

Yo he intentado mostrar la violencia sin ser violenta, lo cual no siempre... por ejemplo, Mapa es una obra muy dura, pero otras no, yo hago todo el intento, pero Mapa de verdad yo intenté, por todas las razones hacerla un poco más suave y no había manera, porque es una realidad muy dura. Pero sí es como un intento, al menos de decir cómo podemos hablar de la violencia y concienciar a las personas de que pueden hacer algo. ¿Pueden hacer un gesto pequeño que pueda cambiar algo, pero a la vez sin violentarlos? Porque a veces, me afecta mucho ver las noticias, me afecta mucho leer el periódico, de hecho, lo evito, es como que tengo que leer resúmenes porque si no me choca y a veces en el teatro he sentido también eso, como que voy a ver algo sobre... En Colombia pasa mucho con una obra sobre la violencia y aquello es casi como una agresión al espectador ¿no? Y eso yo intento evitarlo.

SOG • Lo interesante allí es que, por ejemplo, en Mapa abordan la escritura de esos textos y siempre los pones al final o al inicio de cada cuadro la noticia o la situación real de la que te inspiraste. Eso enmarca la obra y ubica al actor. ¿Qué pasaría si no existiera esa parte didáctica? ¿Qué considerarías tú que sucedería? ¿Sería igual?

AO • No lo sé, yo le doy la libertad al director de hacer lo que quiera, de proyectarla o decirla o no, no lo sé, como todavía no se ha estrenado.

SCL • Siempre son como didascalias, como introducciones.

AO • Que se pueden decir...

SCL • ... O no...

AO • Pero a mí me parece importante. O sea, me parece importante saber que en Siria están torturando homosexuales, me parece importante saber que en México hay muchísimas desaparecidas, eso me parece importante que sea... como esa parte documental de “casi la noticia” ...

SCL • Para ubicar al espectador.

AO • Eso me parece brutal.

SOG • En relación, por ejemplo, en Mapa, con el primer cuadro que es el de Colombia, el del personaje de Luz. Tú dijiste que habías hecho una indagación en relación con el desplazamiento forzado ¿qué lugares visitaste para recoger documentos?

AO • No he recogido, no visité, pero me mandaron testimonios de diferentes partes y era un poco... como que se repetía la misma cosa, que además me llamó muchísimo la atención. Por ejemplo, esta cosa de no saber quién te quita la casa. Yo decía, pero ¿cómo no vas a saber quién te quita la casa? Y eso era como... no sé si son paramilitares... o la guerrilla, o los narcos, ya es como un terreno de no saber quién es el culpable. Eso me parecía muy violento y de una atrocidad.... Y esa cosa de los empresarios comprando las tierras más baratas, haciendo que firmen los campesinos y tantísima gente desplazada. Yo creo que ahí hay toda una obra que hacer sobre el desplazamiento forzado. Yo estuve hablando mucho también con Patricia Ariza, con Carlos Satizábal, con las madres de Soacha. O sea, hay tanto, tanto, tanto... y creo que ellos están haciendo una labor ahí tratando ese tema, pero creo que hay que estar para tratar cosas específicas, como los falsos positivos... hay tantísimas formas.

SCL • ¿Hay dramaturgos que han influenciado tu obra?

AO • Sí, claro que sí. Tengo a mis maestros adorados: a Juan Mayorga, que me ha influenciado mucho y además tiene toda una reflexión sobre teatro político y memoria que realmente me ha marcado. Itziar Pascual, que fue mi maestra y que luego coescribí con ella cuatro obras, ha sido fundamental. Sanchis Sinisterra también. Y luego tengo varios maestros con los que he estado menos tiempo, pero que han sido muy importantes para mí: Mauricio Kartun, Sergio Blanco, Jaime Chabaud, Carolina Vivas... Sí, hay bastantes.

SCL • Y Carolina vivas, precisamente muchas de sus obras hablan del desplazamiento.

AO • Exacto, y es una muy buena dramaturga y fue una de mis primeras directoras cuando yo era adolescente. Yo era del grupo de Jóvenes del TPB⁴.

SOG • Amaranta, nos hablaste ya de las tres obras en las que estamos interesadas⁵, ¿quieres hablarnos otro poquito más de ellas o algún aspecto que te interesaría contarnos...?

AO • Sí, por ejemplo, sobre Regresar es Irse se me olvidó comentar que la creé justamente por una iniciativa que hizo el “Club Benjamin” de Sanchis Sinisterra y que existía antes en el Nuevo Teatro Fronterizo. Era un club donde nos becaban a algunos dramaturgos, seis o siete y, entonces, teníamos clases de filosofía, clases de historia, todo sobre el exilio, sobre la memoria, sobre Wal-

ter Benjamin; digamos que las ideas benjaminianas están ahí en esa obra, aunque no se vean desde la filosofía.

Ahora que hablamos (dirigiéndose a SCL), me preguntaste de la investigación y yo te hablé de mi investigación, pero olvidé decir que suelo tener gente que me ayuda con ello, es decir, expertos en cada área. Por ejemplo, en Regresar es Irse Nuria de Orduña, ella es una especialista del exilio republicano en México, y entonces ella me decía, “léete este libro, léete este”, porque claro, si no es como una bestialidad. Así voy trabajando con diferentes asesores sobre diferentes temas: si es de botánica, entonces tengo un experto en botánica explicándome, diciéndome: “lee esto”; porque claro, si no me encuentro con mil libros y no sabría cuál libro leer. Entonces en Mapa, por ejemplo, me ayudaron mucho los libros de biología de Stefano Mancuso. Sobre migración hay un libro muy bueno en Francia que es el Atlas y luego leí mucho sobre migración.

SOG • ¿Para ti hay algo que conecte las tres obras tuyas que estamos estudiando?

AO • Bueno, lo que conecta a las tres obras es que me dieron una ayuda del Sistema Nacional de Creadores en México y yo escribí una trilogía sobre la memoria, que eso luego, ya se me quintuplicó e hice cinco obras sobre la memoria. Me dieron esa beca, que era una beca que te daban un dinero mensual por escribir y para mí fue como súper importante, porque ahí pude investigar con tiempo y hacer esas obras.

SCL • ¿Las tres?

AO • Sí, eran tres años de beca e hice cinco. Vietato no, Vietato es anterior.

SCL • ¿Regresar es Irse y Mapa están dentro de esas cinco?

AO • Sí, también está una obra infantil que habla de la vaquita marina, de especies en extinción, de cómo recordamos el mundo y cómo les hacemos saber a nuestros hijos lo que ya existió... No sé, por ejemplo, los rinocerontes blancos que nunca van a ver, cómo pasamos esa memoria... Sí, como que me interesaba la memoria de la violencia en el cuerpo, la memoria de la violencia ¿cómo se transforma eso? También la violencia hacia el medio ambiente, ¿cómo recordamos eso? Se llama La trilogía del recuerdo... esos recuerdos de los que a veces tampoco te acuerdas bien o que tú piensas que lo vivió otra persona o que vas modificando para poder sobrevivir. Por ejemplo, muchas de las cosas traumáticas de la migración es que, o no lo recuerdas, o cambias totalmente el recuerdo para poder vivir... Entonces, sobre eso y cómo funciona la memoria, en eso he estado trabajando.

También, no sé, por ejemplo, ahora pensaba: la memoria se almacena, los recuerdos se almacenan en el hipocampo, que es este caballito de mar. Y los caballitos de mar, ya fuera del cerebro, los reales están bajo el agua y a mí me gusta pensar en nuestros recuerdos como si estuviéramos siempre debajo del agua... que no los vemos claros. Pero también son muy interesantes los caballitos de mar, porque las mujeres le dan los huevitos al hombre y es el hombre quien los lleva. Y yo a veces me pregunto si quizás lo que hemos hecho las mujeres a lo largo de

la historia es darles nuestra memoria a los hombres y esa memoria ha sido sepultada y olvidada.

Ahora, si pensamos así, como caballitos... Quizá tenemos que poner nuestra memoria y nuestros recuerdos en otro lugar para conservarlos y ser como hacedores de memoria.

Y, además, está demostrado científicamente que las mujeres tenemos más posibilidades, que tenemos más atención y más recuerdos; sobre todo en los primeros días del ciclo. Entonces, cómo es que las mujeres, que tenemos más posibilidad de recordar, por lo menos un par de días al mes, no somos capaces de que nuestra memoria se conserve. Entonces estoy trabajando en esa idea ahora mismo, en la memoria y los caballitos, en el cerebro y en cómo hacemos para dejar huella.

SCL • Mientras hablabas sobre los caballitos de mar, me hiciste pensar en esos huevitos como perlas, en Walter Benjamin, cuando Arendt habla de él como “el pescador de perlas”. ¿Tal vez son esas perlas las que las mujeres debemos rescatar?

AO • Sí, exacto.

SCL y SOG • Muchas gracias.

4 • Teatro Popular de Bogotá

5 • Al hacer parte del equipo de investigadoras de TransMigrARTS, en ese momento las dos entrevistadoras estábamos realizando un artículo para un libro colectivo sobre la migración y habíamos escogido tres obras de Amaranta Osorio para hablar sobre el tema: Mapa, Regresar es irse y Vietato dare de mangiare.

TEXT0



El Taller procesual de práctica teatral y gesto escénico

"De la experiencia migratoria a la creación colectiva"

Presentación: Ana Milena Velásquez (Universidad de Antioquia).

La Universidad de Antioquia hace parte del consorcio de instituciones investigadoras en el proyecto TransMigrArts, Transforming migrations by arts, beneficiado por el programa RISE Research Innovation Society Exchange, del programa HORIZON 2020 de la Unión Europea, que se desarrollará entre 2020 y 2025. Siguiendo con los objetivos de la investigación en su cuarta fase – WP4: la co implementación de los talleres prototipos creados durante la fase anterior y resultantes de dos años de prácticas de observación y sistematización de experiencias de investigación creación aplicada de las instituciones académicas y artísticas que conforman el proyecto, en la Universidad de Antioquia se implementó el prototipo: Taller procesual de práctica teatral y gesto escénico: "De la experiencia migratoria a la creación colectiva", con una participación de 13 personas con experiencias de migración y desplazamiento, 11 investigadores y artistas, 2 talleristas, 1 psicóloga y muchas personas que detrás de bambalinas permiten que en la institución académica universitaria se lleven a cabo todos los procesos necesarios a la interdisciplinariedad, artistas audiovisuales, personas en servicios operativos y administrativos.

El Taller procesual de práctica teatral y gesto escénico: "De la experiencia migratoria a la creación colectiva" plantea como objetivo, en 10 encuentros, contribuir al proceso de exploración de las identidades, narrativas y memorias individuales y colectivas, empleando el teatro y el gesto escénico como poderosas herramientas creativas, con el propósito de fortalecer y mitigar las vulnerabilidades de personas que han vivido experiencias de migración o desplazamiento forzado.

El Taller aborda, de manera transversal, las categorías identificadas por TransMigrARTS en la experiencia de transformación colectiva e individual en relación con las vulnerabilidades asociadas a las experiencias de migración y desplazamiento. El proceso grupal restablece un tejido social afectado por el desarraigo y encuentro intercultural; la expresión emocional, en los cuerpos, permite la identificación y reencuentro con la emocionalidad individual y empática entre los participantes; la posibilidad de expresión de las vivencias en el lenguaje simbólico y creativo de las artes escénicas constituyen, sin duda, una experiencia significativa para todos los y las participantes involucrados(das) en el taller, en su interior y tras bambalinas.

El texto Los caminos del incendio es la memoria de gestos, narrativas y sentires creados por el grupo que vivió este taller en Medellín, entre mayo y agosto de 2024. Este texto guio el momento de cierre del taller, en el que se socializó un gesto escénico, el cual fue creado para compartir con amigos y familiares. El propósito de compartirlo en la revista TMA es permitir que las voces diversas de las personas que se entregan, en cuerpo y alma en los talleres TransMigrARTS, trasciendan también en los espacios tradicionales de la investigación, en donde podemos leer e imaginar las historias de vida que originan palabras e interacciones, así que los sentires colectivos que acompañan imágenes corporales, dando un sentido social y sensible al camino recorrido para cambiar de proyecto de vida y, generosamente, abrir el espacio íntimo al espacio compartido; así como ocurre en el taller, que poco a poco va tejiendo, con las memorias, un espacio seguro y creativo. Espero que la lectura de Los caminos del incendio teja más solidaridad en las personas de este mundo, en el que presenciamos los movimientos humanos como espectadores.

Un agradecimiento profundo a los autores creadores, por permitirnos compartirlo.

Invitación

Taller de práctica teatral y gesto escénico

Camino del incendio

Será un tiempo muy especial donde compartiremos nuestra experiencia en el taller.

En el marco del proyecto de investigación creación aplicada: TransMigrArts -Transforming Migration by arts-, proyecto financiado por el programa de investigación e innovación Horizon 2020 de la Comisión Europea: Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA) Research and Innovation Staff Exchanges (RISE), en la Universidad de Antioquia.

Lugar:
Centro Cultural Facultad de Artes - Universidad de Antioquia.

Fecha:
Sábado 10 de agosto de 2024

Hora:
1:30 p.m.

Contacto:
transmigrarts.artes@udea.edu.co



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Artes
Facultad Nacional de Salud Pública
Instituto de Estudios Regionales



This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No. 101007567

LOS CAMINOS DEL INCENDIO

Autores creadores: Karol Sánchez Mejía, Mariana Duque García, Alexandra María Bolívar Zapata, Steven Isaac Ariza Noel, Ixel Marcano Bauza, Lorena Esther Plazas Barrios, Manuel Omar Caycedo, Karen Astrid Palacio Úsuga, Daniel Bermúdez Taborda, Zoë Bouillin, Verónica López Mendoza, Alejandra Molina Vélez, Marion Sauvaire, Gaïane Elias, Iaira Valantina Calles Molina

MOMENTO 1: LA CASA

Escena 1: Volver a casa

Los cuerpos recrean la imagen de una casa campesina, cantan y se escucha la música de la canción colombiana “Las Acacias”¹ que se convierten en raíces.

“Ya no vive nadie en ella
y a la orilla del camino silenciosa está la casa
se diría que sus puertas se cerraron para siempre
se cerraron para siempre sus ventanas (...)”

Soy hija de esta casa de campo que abraza el eco de mi origen
Soy hija de la tierra cíclica donde se alimenta la vida
Soy hija de la fluidez del agua y de la gran estepa verde que cubre las montañas
Soy hija del fuego y su danza de llamas doradas que en su calor ilumina los rostros de mi gente
Soy hija de la gente de mi campo y de mis promesas de un futuro mejor que son sostenidas por los brazos quebrantados de la lucha ineludible
Soy hija de mis raíces y mi anhelo de volver siempre a ellas
Es justo ahí, en las raíces profundas, donde silenciosas se narran las historias de permanencia, son hilos invisibles que nos conectan con la esencia, con la herencia, con el susurro de eso que somos.



Fotografía tomada por David Romero y Julieta Bohórquez. © TransMigrARTS

1 · Pasillo compuesto en 1916, por el músico colombiano Jorge Molina Cano, a partir de un texto del poeta español Vicente Medina Tomas.

Escena 2: Casa de veraneo

Los cuerpos recrean la imagen de Casas de veraneo, personas tomando el sol y abanicándose en sus sillas y mecedoras.

Alias milicia está sobre el horizonte de una montaña, el nido cae con el pichón del árbol, lo levanta con sus grandes manos y lo sube al árbol. El nido vuelve a caer con el pájaro, a lo que milicia lo recoge y dice “esta pajarita se va a morir” luego la arroja fuertemente contra el suelo y le aplasta con su bota militar. La muerte le pertenece a quienes no tienen nombre, debido a que la parca es muda. Eso que llaman masacre yo lo veo como una masa que no crece, mis colinos de plátano que nunca florecieron, las uñas de la yuca que desenterraron y esa casita que sigue ardiendo sola y grita señales de humo, viendo cómo la casa la empeño, la guardo en mi bolsillo, compro finca de veraneo con los escombros de la masacre, me hundo, y el techo, no me escampa el recuerdo. Las ventanas ciegas, las puertas encerradas. El polvo de mi cama es la alergia del monte, me escabullo en los arados y los troncos de los árboles agrietan mis manos, mis pies, te regalo a ti edad de paisaje, no sombras, no más sombras si no la tranquilidad y el sueño. Duerme, descansa, bosteza, acuna y arrulla tus aguas.

Escena 3: La casa viva

Los cuerpos recrean la imagen de una “Casa Viva”, amplia y sus partes se mueven.

En esta casa, en cada parte de esta casa.
¿De cuál casa? Pues.... De la casa, de la casa de mi cuerpo, de la casa de mi mente, de la casa de mi alma... Del espacio que habito, de los lugares que habito, de todos los lugares.
Esta casa y cualquier casa, la deseo hermosa, tranquila, llena de colores y de música.... Llena de paz y calma. Agradezco el crecimiento, los cambios, lo nuevo, las posibilidades. Migré.... Migró todo... Ahora soy fuerte, valiente, poderosa. Ahora vivo lo que quiero, siento y me inspira.
Conecto con lo simple, con lo que toca mis sentidos... el amor, el respeto, el propósito y la inmensidad de la diferencia.
Gracias... Gracias... Gracias... Por lo que soy ahora y por vivir las experiencias de esta vida.



Fotografía tomada por David Romero y Julieta Bohórquez. © TransMigrARTS

Escena 4: La casa del sol

Los cuerpos recrean la imagen de una casa del sol, la playa y las montañas.

Este territorio ubicado en el noreste colombiano aloja un recinto sagrado donde se clama al dios sol. Un espacio ideal para potencializar energías y sincronizarlas con las otras materias y ecosistemas. SOMOS UNO, SOMOS TODOS.

Isaac = su crecimiento se destacó tanto en el cuidado de la naturaleza, que sus padres arcángeles le añadían nuevas tareas en el trabajo del cuidado del sol, arena y mar.

¿Así pasaron muchos años cuidando ese ecosistema, hasta que un día, llega sin esperarse quiénes?

Qué es ese gran espejo de luz, se siente mucha energía a nuestro alrededor.

Voz en off: SOY YO EL DIOS SOL, HOY TENGO UNA GRAN PETICION PARA TI “ISAAC”.
CON TU MISION DE VIDA LLENARÁS DE LUZ Y SONRISAS OTROS ESPACIOS DEL MUNDO. POR AHÍ TENDRAS QUE PARTIR DE TU CASA DEL SOL. Y PARTIR HACIA LAS MONTAÑAS VERDES DEL SUR. ALLÁ TE CONCENTRARÁS LA COMUNIDAD “JÓVENES BULLING”, DONDE TU GRAN TRABAJO SERÁ REVISAR LAS AFECTACIONES EMOCIONALES DE ESTOS JÓVENES Y CÓMO AYUDARLOS A SALIR DEL BULLING. LA AUTOLESIÓN O EN SU MAYOR CONSECUENCIA EL INTENTO DE SUICIDIO. “OJOOOOOOOOOOOOOOOOOO”, DICE EL DIOS SOL: “ES IMPORTANTE QUE TU TRABAJO SEA BIEN HECHO, LO IMPORTANTE ES QUE NINGUN JOVEN MUERA...”

Padres, ¿si parto hacia la gran montaña verde del sur, ustedes y mi pueblo estarán bien?



Fotografía tomada por David Romero y Julieta Bohórquez. © TransMigrARTS

MOMENTO 2: LA DECISIÓN

Escena 1: La toma paramilitar

Los cuerpos recrean la imagen del Paisaje de una casa campesina, con personas y animales que la habitan, mientras que se es tomada por los paramilitares.

¿USTED QUIÉN ES?

Soy el que tenía que ser y no fue... Un hombre, un padre, un señor

Pero puede ser algo... lo que usted necesita que sea.

Un profesor. Un doctor. Un artista... cualquier persona vulnerable ante sus ojos.

EXPLÍQUESE.

Usted siempre quiere ver las cosas de pie; pero eso nunca pasa... Las cosas no se sostienen por sí solas, nunca son firmes nuestros apellidos, nuestras razas, nuestras familias, nuestras naciones.

Pasa algo señor... y es que todo lo que se derrumba, también habla.

¿Las oye? ¿Las entiende?

Porque ellas también dicen lo que querían ser...

Ser algo bonito, ser algo mejor... ser cualquier cosa, menos ser como usted.

A lo mejor pudieran ser algo que nos defina... Un futuro, un destino.

¿PERO QUE ES EL DESTINO?

Un querer, señor.... un deseo.... una imposición.

Independientemente de la respuesta que quiera oír, el destino lo trazamos mientras derrumbamos lo que otros pensaron que seríamos; y en ese mismo momento, construimos nuestro alguien.

Ese alguien que queremos que esté en el tiempo, que se mantenga, que perdure.... En el pasado, el futuro o en el ahora.

¿Pero qué hacemos con el tiempo? ¿Será dejar que siga restregándonos en la cara las metas no alcanzadas y los objetivos no cumplidos?

¡Dejar de perderlo, creyendo que seremos felices antes de morir! Pero no se preocupe. Ya sé que no llegaré a tiempo para ser...

Ni quien me pidieron ser, ni quien quiero ser.

¿Y ENTONCES QUIÉN SERÁS?

Lo que usted necesite que sea.



Fotografía tomada por David Romero y Julieta Bohórquez. © TransMigrARTS

Escena 2: La partida

Los cuerpos recrean la imagen de un tejido que se va descociendo, un cuerpo a la vez para conformar la imagen de un grupo que viaja y se apoyan las manos en los hombros y se abrazan.

Un hogar que ya no era mi hogar.

Decisiones

Miedo.

Expectativas.

Un vuelo, la vida en dos maletas.

Desconocidos. Un mundo por explorar.

Oportunidades.

Reinicio. Un hogar en el corazón. Familia. Familia regada por el mundo. Videollamadas.

Venezuela. Mi hogar.

Un hogar que no es un lugar, un hogar que son recuerdos y momentos. Un territorio que amo, una situación que duele como el primer día. Un dolor trasmutado. Un cuerpo presente pero una mente en el corazón devastado. Las ausencias

Dolores que forman la mujer que soy hoy.

El abrazo de mamá, tomar el sol con mis primos, los juegos con mis hermanos, las risas con mis amigos. Recuerdos del alma, llantos que ya no son lágrimas. Todo lo que forma la mujer que soy hoy. Venezuela, te llevo conmigo siempre, te llevo en alto, te llevo presente. Ya no me avergüenza decir que soy venezolana, ahora me llena de orgullo decirlo y sentirlo.

Escena 3: El aire

Los cuerpos recrean la imagen de una caminata en círculo, los cuerpos expresan la indecisión entre quedarse o irse, la decisión, la incertidumbre.

Voz en off: -"Quedarme o irme, ser o no ser acá, esa era la cuestión. Soy un Hamlet barato lleno de dudas. Soy aventura, soy cambio, ¡un nuevo comienzo!

...Pero me aferraba a esta tierra, a esta gente, a esta vida que conozco.

Me sentía como un barco a la deriva, zarandeado por las olas de la indecisión. Mis manos tiran en direcciones opuestas, como si dentro de mí hubiera dos personas luchando por el control. ¿Cuál camino debo elegir?

¿Cuál será el correcto?"

Me siento fragmentado ...Como si estuviera siendo tirado en direcciones opuestas. Mi mente es un campo de batalla y mis pensamientos, soldados que luchan por la victoria. ¿Fue ésta la decisión correcta?

¡Acá voy!

Aunque me inunde la incertidumbre

¡Soy un nuevo comienzo!

Escena 4: La despedida: Volver

Los cuerpos recrean la imagen de un grupo de personas sentado al lado de los espectadores, que levantan la mano por momentos para despedirse.

Canción:

“Yo adivino el parpadeo de las luces que a lo lejos

Van marcando mi retorno

Son las mismas que alumbraron con sus pálidos reflejos

Hondas horas de dolor

Y aunque no quise el regreso

Siempre se vuelve al primer amor

La vieja calle donde le cobijo

Tuya es su vida, tuyo es su querer

Bajo el burlón mirar de las estrellas

Que con indiferencia Hoy me ven volver (...)”²

2 · Volver es una canción compuesta por Alfredo Le Pera e interpretada por Carlos Gardel



Fotografía tomada por David Romero y Julieta Bohórquez. © TransMigrARTS

VOLVER.

Volver o irse Recordar u Olvidar Pasado – Presente

... Suspiro...

Desde niña las vivencias fueron acompañadas por los sonidos, imágenes, abrazos y protección.

Protección, quizás tanta protección generó miedo a equivocarse.

¿Pero qué haces cuando sientes que te vas quedando sola?

Irse del hogar que fue seguro y aprender que el camino es muy agreste

29 años después el pensamiento ha migrado muchas veces desde lo simbólico y con la maleta en mano.

Sin embargo, la necesidad y necesidad en migrar desde las ideas y las formas de ser, conmigo... con otros continúa

Después de migrar tanto y buscar lo que siempre quise es raro poder encontrarlo y da miedo, ganas de huir, sin embargo, está bien quedarse también y abrazar ese punto de llegada.

Yo MIGRO con mi pasado, con el recuerdo que se instaló en la memoria, de un sol cálido que entraba por la ventana en una tarde con sabor a sudado y salsa sonando de fondo... Fuimos tan felices...

MIGRO con el recuerdo de la muerte y la vida.

MIGRO con el presente que es compañía

MIGRO con lágrimas por la despedida, pero con la sonrisa por el encuentro

En este espacio comprendía que está bien dejar ir el miedo, para quedarse y abrazar lo que ya se ha encontrado.

Escena 5: El mar

Los cuerpos recrean la imagen y el sonido de gotas que crean el mar. los cuerpos se desplazan como olas varias veces, finalizando con un canto de armonía del mar. un acuario humano. mientras que el hombre del tiempo narra.

HOMBRE DEL TIEMPO:

-Toma un tinto conmigo. Solo uno. A la luz del azar de los mágicos dados del parques o de los increíbles saltos del caballo en el tablero del ajedrez.

Tómame de las manos. Aunque sea solo una vez, así como cuando llegué a este mundo o antes de irte.

EL MAR RUGE. HOMBRE DEL TIEMPO:

-El espacio que ocupa tu ausencia

es de una extensión incalculable. Mis abrazos están acumulados en el pecho, en cuadernos y escenarios.

EL MAR EN CALMA. LAS OLAS SE GOLPEAN SUAVES ENTRE SÍ.

HOMBRE DEL TIEMPO: - ¡Te amo más! ¡Qué regalo tan grande ser tú hijo! En esta misma costa lloré tu partida hace siete años y hoy, cansado, emparamado, vengo a agradecerte por este acuario...



Fotografía tomada por David Romero y Julieta Bohórquez. © TransMigrARTS

Escena 6: Irse de nuevo

Los cuerpos recrean la imagen de un círculo alrededor de una persona, se apoyan y masajean su cuerpo, lo levantan entre el grupo, lo desplazan levantado en el aire por el espacio hasta detenerse, ponen el cuerpo de la persona en el piso, se entrelazan y oscilan como ramas que se mecen con el viento.

¿Dónde está mi hogar?

El cuerpo como una masa que hay que batir sin cesar

Y dejarse llevar...

es el exilio de mil voces

mil voces que perdieron su casa

cuerdas vocales, raíces arrancadas, migrar como una cicatriz en la memoria un arrebato en el relato

los paisajes se recomponen en un mosaico anacrónico

todo tiene el sabor del antes

y el antes pierde su sustancia

¿ya intentaste decir un color? ¿hacerlo ver al ciego?

Corps qui portent, corps qui supportent mains-tuiles, pieds-plancher, ventres cheminés

ma maison, c'était eux

¿y regresar? es irse de nuevo.



Fotografía tomada por David Romero y Julieta Bohórquez. © TransMigrARTS

Escena 7: El camino, la carreta.

Los cuerpos recrean la imagen de una carreta vieja que se desplaza en diagonales por el espacio. Recogen a una persona en el camino.

Se escucha la canción: “Moliendo café”³

Caminos

Ausencias

Somos los caminos

Presencias

Incertidumbre

Es lo que somos

Incendios

Caminos

Escena 8: La frontera, El paso

Los cuerpos recrean la imagen de la frontera entre dos territorios, con los brazos conforman los alambrados de púas, personas armadas; es “la trocha”. A medida que una persona la atraviesa, los cuerpos se convierten en familia. Se canta la canción “Pueblito viejo”⁴. Cuando todo el grupo es familia se escucha la música de fiesta: “Cali pachanguero”⁵.

Querida hija ya hace 3 años que hicimos juntas este recorrido y ahora puedo contarte lo que de verdad mamá pensaba por dentro de la historia hermosa que te dibujé pasar por esta trocha sé que te decía No te preocupes mi amor todo está bien estos hombres que están aquí están para cuidarnos y para ayudarnos no los mires no hay nada que temer hoy que tienes 10 años te puedo contar el miedo que sentía pero la fuerza de ser tu mamá

me ayudó a derribar ese miedo la valentía salía a través de mis poros hoy sé que tomé la mejor decisión que este camino nos llevó a descubrir nuestra fuerza y a crear un nuevo futuro

“Lunita consentida, colgada del cielo / Como un farolito, que puso mi Dios / Para que alumbraras las noches calladas / De este pueblo viejo de mi corazón

Pueblito de mis cuitas, de casas pequeñas / Por tus calles tranquilas, corrió mi juventud / Donde aprendí a querer, por la primera vez / Y nunca me enseñaste lo que es la ingratitud / Hoy que vuelvo a tu lares, trayendo mis cantares / Y con el alma enferma de tanto padecer / Quiero pueblito viejo, morirme aquí en tu suelo / Bajo la luz del cielo que un día me vio nacer.”⁶

3 · Canción compuesta por el músico venezolano José Manzo Perroni en 1958.

4 · Canción de la zona andina, compuesta por el músico colombiano José A. Morales.

5 · Canción de salsa, compuesta por Jairo Varela e interpretada por el grupo caleño Niche.

6 · Letra de la canción “Pueblito viejo”

Escena 9: La ofrenda

Los cuerpos recrean la imagen de un baile entre cabezas y cuerpos, un baile lento. Una persona dice el texto y algunas personas del grupo replican algunas frases a espectadores.

Áspero fue el camino
Se nos perdió el curso de las estrellas
Cuando el cielo se vació
Con las perlas de nuestro sudor le hicimos una diadema

Y aquí llegamos
Llenos de voces silenciadas
A cuidar un sueño
En los bolsillos, un amanecer
El amanecer que las abuelas amasaban en su cocina
Con la paciencia y la fuerza del clan
Todo aquello que se va
Te lo regalo
Te regalo
Mi esperanza tartamuda
Mi horizonte caído
Mi libertad sin linaje
 Sin rumbo
 Sin sepulcro

Te regalo el misterio de las cicatrices
Que adornan mi pecho
Te regalo el secreto
De mi intranquilidad

En la quebrada de nuestras lágrimas
Lavaré el rostro de tu futuro

Juntos bailaremos
La ronda infinita de las metamorfosis
Mano a Mano
Cuerpo a cuerpo
Horizonte remendado

Escena 10: El extrañamiento

Los cuerpos están detenidos en el espacio conforman caminos que recorre la persona que expresa el texto

Está la persona que yo fui... Están todos los recuerdos... Está lo que me trastoca.
Está lo que he atravesado. Y después está el vacío. Está la acogida.
Estoy buscando mi sitio. Buscando quién soy aquí. Buscando mí pilar.
Hay algunas cosas que no puedo decidir, como huellas imborrables.

Y hay algunas cosas que puedo decidir, como mis actitudes frente a la experiencia.



Fotografía tomada por David Romero y Julieta Bohórquez. © TransMigrARTS

MOMENTO 3. EL RITUAL, UN NUEVO COMIENZO

Los cuerpos recrean la imagen de la expansión y contracción de un círculo, como llamas de una fogata que se conforma con todos los cuerpos. Mientras en coro dicen:

Somos los caminos del incendio
Llevamos raíces y semillas permanentes
Hacia la IN permanencia.
Integramos las ausencias
Es lo que somos y queremos.

Se escucha la voz de una niña que cuenta el cuento: La historia del Jarrón

Este jarrón no fue creado por una sola persona, fue creado por una familia amable y cariñosa, esta familia viene de diferentes países, es una familia que se quiere y está unida. Unida por valores, recuerdos y también el “jarrón”. Este jarrón tenía grandes poderes, uno de ellos era cuidar a los miembros de su familia cada vez que hacía un nuevo viaje. Cuenta la leyenda que el viajero escribía sus deseos o sus miedos en el jarrón y este allí guardaba con fervor aquellos sentimientos y le daba fuerza al viajero tanto para vencer los miedos, como para dar fuerza y cumplir los sueños. Un día en Familiantropia, pueblo donde habitaba esta familia, hubo un temblor que generó que el jarrón se destruyera y sus partes se perdieran. La familia, al ver que el jarrón que los unía no existía, cada uno decidió viajar a distintos destinos, llenos de nostalgia por no ver a su familia y de esperanza de volver a ellos algún día.

Una tarde en Familiantropia, del cielo cayó un rayo a la tierra y en este, un ángel llamado Sofía venía. Sofía, que había estado desde el cielo toda su vida pudo observar todo lo que le había pasado a esta familia y sintió una gran tristeza y quiso dar un poco de ayuda. La familia estaba en muchas partes de la tierra, a kilómetros de distancia de cada integrante de la familia, pero aun así ella, que todo lo veía del cielo podía darse de cuenta que a esta familia les faltaba integrar nuevamente una parte de ellos. Entonces empezó la búsqueda de cada una de las partes del jarrón, las cuales estaban echas de grandes valores que eran las memorias de esta familia y así mismo lo que los definía en su permanencia, valores llamados amor, respeto, responsabilidad, tolerancia, felicidad, unión, solidaridad, paz y bondad. Recogió cada parte y valor volviendo a integrarlos y haciendo nuevamente el antiguo jarrón de esta familia. Entonces viajó a donde cada integrante de la familia, recordándoles que el jarrón siempre les daría la fuerza para alcanzar sus sueños y el amor para acompañarlos en cada uno de sus miedos. Que no dejaran de creer en el jarrón y que así ya no estuviesen en Familiantropia recordaran que una familia es como una ola en el río o en el mar, que a pesar de que vuelve y se va siempre, viaja acompañada y unida de todas las aguas que se encuentran en cada playa: “La familia”.

FIN



This project has received funding from the *European Union's Horizon 2020* research and innovation programme under grant agreement No 101007587