



EL TEATRO XANHARATI: UN ESTUDIO DE LAS PEDAGOGÍAS PÚBLICAS EN APATZINGÁN, MICHOACÁN

Yuri Constanza Páez Triviño

Departamento de investigaciones educativas, CINVESTAV
Yuri.paez@cinvestav.mx

Área temática: Educación en campos disciplinares

Línea temática: Educación Artística

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

En este reporte de investigación se expone un estudio etnográfico que tiene como objetivo indagar sobre algunas experiencias contemporáneas de la escena teatral en Michoacán, considerándolas como pedagogías públicas que buscan constituir y tematizar cuestiones relevantes de la vida actual, como la convivencia democrática y la violencia. Durante el año 2020 y 2021 se desarrolló un relevamiento etnográfico de estas experiencias donde se documentaron más de 20 funciones de teatro en foros, plazas públicas, casas de la cultura y otros espacios públicos y se realizaron entrevistas a directores, actores e investigadores del teatro michoacano. Este acercamiento a los datos empíricos se realiza a partir del análisis de dos funciones en espacios públicos a cargo del teatro itinerante el Xanharati en el Municipio de Apatzingán, Michoacán. Se dieron dos ejes analíticos: i) la intervención pública del teatro como proyecto pedagógico y ii) El encuentro teatral como performance de lo escolar. Los resultados sugieren que estas experiencias de encuentro teatral con las comunidades son formas de interrupción que mantienen abiertas las oportunidades de hacerse público (Biesta, 2012; Arendt, 2003), en otras palabras, formas de convivencia humana caracterizadas por la pluralidad y la sociabilidad. Se advierten desafíos vinculados a los efectos que produce el teatro en territorios atravesados por la violencia, la caracterización de los performances de lo escolar y la movilización de políticas públicas en favor del mejoramiento del acceso al arte.

Palabras clave: Teatro, pedagogía pública, artes, espacios públicos

Introducción

La lista de hechos atroces en el estado de Michoacán, “es tan cotidiano como abrumador” afirma Reina (2022), pues no hay otra manera de exponer la crisis que se viene agudizando en esta región de México. La corrupción, las políticas militares, el surgimiento de nuevos cárteles en la zona, la disputa territorial y el poder del narcotráfico en la región ha dado lugar en los últimos años a diferentes poderes como la familia Valencia o el Cártel del Milenio, la Familia Michoacana, los Zetas, Los Caballeros temerarios, el Cártel Jalisco Nueva Generación y, desde luego, el Cartel de Sinaloa. Estos han puesto en jaque las débiles políticas de seguridad y han desatado una espiral de violencia e inseguridad en todo el estado, en especial, en la región de tierra caliente (Maldonado, 2012). Como resultado de este proceso, se estigmatiza a la población michoacana, adjuntándole una naturaleza violenta y antisocial (Calveiro, 2021) lo que impide que en muchos municipios y localidades lleguen actividades educativas y culturales.

En este contexto, actores sociales como maestros, maestras, promotores culturales, periodistas, artistas y uno que otro funcionario público, se las han ingeniado para diseñar propuestas pedagógicas y con ello llevar arte a diferentes lugares del estado. Muchos y muchas, habría que decirlo, ponen más que su compromiso sobre el escenario; exponen sus cuerpos, sus ideales y sus formas de construir otros mundos. Entre estas propuestas, encontramos el trabajo del Centro Dramático de Michoacán, las compañías de teatro como: *Perro Liebre Arte Escénico* y su propuesta del teatro educativo Kamishibai; *La Mueca* una organización mexicana de arte, cultura y pensamiento; *Catexia* Arte y Cultura para la Comunidad A. C. y Foro *La Ceiba*; el Festival de Teatro Tacámbaro, entre otros.

Llevar una obra de teatro a un sector popular, a una colonia en el oriente de Morelia, a una gira por diferentes localidades de Apatzingán, a Paracho o cualquier otro lugar del estado, implica la disponibilidad y adecuación de un espacio físico, la acogida de las comunidades, la preparación de unos actores y, por supuesto, la selección de la obra. Ahora bien, detrás de esta obra hay toda una logística que empieza desde el instante mismo en que el dramaturgo inspirado en una realidad conocible o imaginada describe en escena un grupo de personajes, luego pasa por las manos del director, luego a los actores y actrices y así empiezan a sumarse personas, maquillaje, escenografías, iluminación, sonidos, entre otros. Finalmente, la obra está lista para ser presentada a unos espectadores con matices distintos: el que llega siendo invitado, el curioso que al pasar por allí se queda robándose una escena en su memoria, el que consiguió unos boletos gratis, el que pagó o el que soñó con algún día ver teatro. El encuentro en un lugar público resulta pedagógico aun cuando no sea intencionado (Charman & Dixon, 2021) y se convierte en la oportunidad de hacer pedagogía, en una forma de *skholè*, donde, como señala Larrosa (2018), se plantea un artefacto artístico portátil que puede “constituir, en sí mismo, una escuela, o una idea de escuela que, por muy alejada que esté de las convenciones de nuestra época, todavía puede enseñarnos algunas cosas y, sobre todo, darnos a pensar” (p.118).

Siguiendo esta última idea, el interés de esta investigación doctoral (apoyada por CONAHACYT) está precisamente en indagar cómo algunas experiencias de encuentro entre las comunidades y el teatro tienen rasgos de una pedagogía pública que busca constituir un público y tematizar cuestiones relevantes de la vida actual, como la convivencia democrática y la violencia. Las preguntas que movilizan la investigación en la que se inscribe esta ponencia, indagan por el carácter público y pedagógico del teatro michoacano, en particular sobre: ¿cuál sería la forma apropiada para entender el trabajo pedagógico público del teatro?, ¿en qué medida estas experiencias con el teatro constituyen una (o varias) pedagogías públicas y cuáles son esos rasgos? y ¿qué tan performático puede ser el teatro como forma de lo escolar?

En esta ponencia presento algunos episodios de la gira en Apatzingán de la obra *El Pozo de los Mil Demonios*, a cargo del teatro Xanharati. Analizo algunas características del encuentro público del teatro, de las pedagogías que allí se entretajan y las formas de lo escolar que estos performances suscitan. De alguna manera, las pedagogías del arte se filtran por los poros de los lugares públicos y se sale de la escuela, para encontrar un nicho en el parque, el foro, en una bodega o en una casa de la cultura.

Desarrollo

Referentes teóricos

La pedagogía pública no es término único e inacabado, es más bien un entramado de relaciones y construcciones epistémicas derivadas de la discusión sobre lo público, el arte y las pedagogías.

Como primer acercamiento a esta noción, Ellsworth (2005) exploró cómo el aprendizaje ocurre en diversos sitios y modalidades, de modo sutil y encarnado, alejándose del rigor cognitivo comúnmente asociado con la educación y se dirige a nociones de afecto, estética y presencia. Habla de *formas anómalas de aprendizaje* (la arquitectura del Museo del Holocausto de EE. UU., la obra teatral de Anna Devereaux Smith y la exhibición *Braveheart: Men in Skirts* en el Metropolitan Museum of the Art) como espacios de transición, a partir de la teoría de objetos transicionales de Winnicott (1989).

Por su parte, Sandlin et al., (2010) recopilan en el *Handbook of Public Pedagogy* una cartografía del uso de este término y sus corrientes teóricas principales. Definen la pedagogía pública como un constructo educativo que agrupa diversas formas, procesos y lugares de aprendizaje que ocurren más allá de los contextos escolares *formales*, siendo distinto también a los currículos ocultos o implícitos que pueden operar en dichos espacios. La pedagogía pública promueve una idea de aprendizaje que se puede dar en espacios como los museos, zoológicos y bibliotecas, y para ir un poco más allá, en sitios educativos informales de la cultura popular, espacios comerciales, encuentros en espacios públicos e incluso desde los medios de comunicación.

A esta discusión se suma Biesta (2011, 2012, 2014), quien propone que aun cuando gran parte del trabajo sobre pedagogía pública se ha centrado en el análisis de cómo los medios, la

cultura y la sociedad actúan como fuerzas educativas, la idea de pedagogía pública también se puede entender de una manera más pragmática y política: como una intervención educativa promulgada en interés de la cualidad pública de los espacios y lugares, y de la cualidad pública de la unión humana en general (Biesta, 2012).

Para el año 2014, en Australia nace el Public Pedagogies Institute [PPI] que tiene como propósito participar en debates sobre el aprendizaje y la enseñanza fuera de las instituciones educativas formales, que incluyeran las artes, la participación comunitaria, la pedagogía social, la historia pública, el trabajo en investigación sobre instituciones públicas como museos, bibliotecas, casas de barrio, centros comunitarios, práctica, investigación y evaluación en pedagogías públicas (Charman, 2016). Estas reflexiones empiezan a nutrirse de experiencias en las que la pedagogía pública indica que la educación y el aprendizaje pueden tener lugar en cualquier lugar y que se constituye desde las constantes interacciones dinámicas entre el conocimiento, el alumno/ pedagogo, el público, el lugar y los objetos de conocimiento (Charman & Dixon, 2021).

Hacia esta última idea, se aproxima la presente investigación.

Aproximación metodológica

La investigación adopta una perspectiva etnográfica que abre una oportunidad doble: por un lado, se tiene la posibilidad de acompañar y registrar las múltiples situaciones que se pueden poner en juego durante un momento determinado (en este caso, del espacio teatral), las tensiones, los desacuerdos, las alianzas, la improvisación, las dificultades, entre otros (Quirós, 2014); y por otro lado, la apertura una dimensión participante-observante que constituye así sea transitoriamente algún rol, en el que nunca somos meros observadores de la realidad, sino que tenemos la oportunidad de implicarnos y en ocasiones distanciarnos de ella (Rockwell, 2009). Para el caso particular de esta investigación, era un juego entre el rol de espectadora de una obra y, parte del miembro del equipo artístico del teatro.

En esta ponencia expongo únicamente episodios de la gira por Apatzingán a cargo del teatro Xanharati, una iniciativa del Centro Dramático de Michoacán [CEDRAM]. El CEDRAM, es una institución que nace en el año 2003 en el acuerdo tripartito entre la Casa del Teatro, el gobierno Federal y Estatal y tiene como objetivo la descentralización del acceso a la cultura general y el arte popular (Consultar la Página de la Casa del Teatro <https://www.casadelteatro.com.mx>). Esta gira visitó con una única función las localidades: el ejido la Concha, La Loma de los Hoyos, la colonia Pénjamo, colonia Infonavit los Pochotes, la colonia Antorcha campesina y San Juan de los Plátanos. Estas dos últimas retomadas para esta ponencia.

Conviene precisar aquí, que la iniciativa del teatro Xanharati consiste en un bus escolar que se convierte en un teatro al aire libre:

Dentro de un autobús escolar americano viajan nuestras mejores historias; elenco y staff recorren el estado de Michoacán para transformarlo, y con ello, a sus comunidades.

Su nombre, que en purépecha significa *el caminante*, describe su vocación: acceder a las poblaciones más alejadas y con vías de acceso estrechas o en malas condiciones.

Un teatro al aire libre que pasa de ser un autobús a un escenario con sonido e iluminación que logra grandes cambios de pensamiento e infunde esperanza y sensibilidad en los niños y sus familias. (Consultar la Página del CEDRAM <https://cedram.mx/>)

La obra que se presentó en las dos funciones que se analizan en esta ponencia es *El Pozo de los Mil Demonios*, escrita por Maribel Carrasco y estuvo dirigida por la maestra Naolli Eguiarte. Los actores que participaron fueron los estudiantes de cuarto año de la licenciatura de La Casa del Teatro durante el año 2021 y el proyecto fue apoyado por la Secretaría de Cultura a través del Centro Nacional de las Artes y del Proyecto Chapultepec, Naturaleza y Cultura a través de la convocatoria PADID 2021. Los datos analizados provienen de fotografías, vídeos de las funciones y fragmentos de las notas de campo.

Resultados y discusión

1. El ensamblaje del Xanharati como intervención en el espacio público

La puesta en escena del Xanharati no solo implica desarmar un autobús escolar en algún municipio, brindar una obra y salir del espacio, es un trabajo en equipo que busca conectar con comunidades cuyo acceso al teatro ha sido prácticamente nulo. A continuación, expongo a través de algunas fotografías (tomadas en el parque principal de la localidad de San Juan de los Plátanos), una escena que devela ese encuentro pedagógico con el teatro a través de las características del ensamblaje del Xanharati.

Previó a la llegada a la localidad, la directora de la compañía, la maestra Naolli, organizó la logística de la ubicación del camión teniendo en cuenta el acceso de los espectadores a la obra y las condiciones climáticas. El Xanharati arribó al parque de San Juan con la compañía completa: cinco actrices y cuatro actores; una persona de apoyo técnico (que, además, hace de conductor); la maestra Naolli y el maestro Rodrigo, directores de la obra y una camioneta que, a falta de espacio en el camión, movilizaba a las personas de la compañía.

Figura 1. Entrada del Xanharati al parque central de San Juan de los Plátanos -Apatzingán- (13/dic/21)



La primera tarea consistió en ubicar el camión en el parque principal, todas/os hicimos un ejercicio *muy delicado* para que el camión no destruyera la estructura del parque y que, el camión no quedara en partes tratando de ubicarse en la cancha principal (ver figura 1). Durante este ejercicio fue imposible no llamar la atención de algunos habitantes que curiosos observaron desde lejos lo que acontecía en el lugar.

Figura 2. El camión ubicado en la cancha del parque (13/dic/21)



Cada persona de la compañía implícitamente se asigna una tarea, desde barrer hasta preparar un lugar agradable para los espectadores; incluso Froid, el conductor, luego de ingresar el camión sin dejar ningún daño en el parque, repara, construye y apoya el trabajo técnico. Las tareas consisten en sacar las sillas para los futuros espectadores, la escenografía, los telones, los cables, mesas y demás implementos del staff necesarios para armar un teatro con todas sus características (ver figura 2).

Figura 3. Construcción del escenario para la obra de teatro (13/dic/21)



Con el camión casi vacío, toda la compañía se concentra en la estructura del escenario (ver figura 3). Se necesitan al menos 10 personas (dos arriba y ocho abajo), para bajar una estructura metálica, que está enganchada al camión escolar. Las dos personas que están sobre el camión jalan con una cuerda dicha estructura, mientras que seis personas más lo expanden y dos le ponen unas columnas metálicas para brindar mayor estabilidad.

Figura 4. Ensamblando el teatro (13/dic/21)



Lo que sigue, luego de tener la estructura metálica anclada al suelo, consiste en un trabajo sincronizado, punto a punto: instalación de los tablonces de madera, lona para el piso, telones, luces, sonido, escenografía, atornillar en un lado, amarrar, martillar y reinventar todo el tiempo (ver figura 4).

Figura 5. Preparación del grupo actoral (13/dic/21)



Cuando todo parecía estar listo, las actrices y actores empezaron su transformación (ver figura 5): vestuario, maquillaje, calentamiento y, en ese camino, algunas niñas/os se acercaron al Xanharati para descifrar lo que estaban presenciando. Los adultos prefirieron no preguntar y se mantuvieron en alguna banca del parque atentos al ensamblaje del teatro (como lo venían haciendo desde la llegada del camión), mientras los más pequeños, tratando de resolver sus dudas, se acercaron a Naolly o Rodrigo para hacer la gran pregunta: *¿qué va a pasar ahí?*

Esto detona la idea de que el teatro en este espacio público tiene la cualidad de generar asombro, de movilizar otras formas de relacionarse, de ocupar y construir lo público, atravesando cuestiones sociopolíticas incrustadas en Apatzingán, como la violencia. Desde la idea de Massey (2009), el espacio puede entenderse desde una dimensión pública que nos plantea la más fundamental de las cuestiones sociopolíticas: *¿cómo vamos a vivir juntos?*, una pregunta que ofrece el reto, el placer y la responsabilidad de la existencia de los “otros”, y de nuestra relación con ellos.

Figura 6. Función “ El Pozo de los Mil Demonios”, San Juan de los Plátanos (13/dic/21)



Para Arendt (1958) la esfera pública no consiste necesariamente en “un traslado físico del hogar a la calle o del oikos a la polis” (en Biesta, 2012, p.688), es la consecución de una forma de convivencia humana donde la acción es posible y la libertad puede aparecer. Así, lo público puede entenderse como una cualidad de la unión humana (Biesta, 2012). Desnudar el artificio del teatro en un parque público, en un foro, o través de un camión que tiene mucho de lo escolar, permite reconocer el encuentro pedagógico entre los cuerpos de los actores/ actrices/ espectadores/ directores, los objetos y el espacio en sí mismo como una posibilidad de unión humana, de aprendizaje y de comprensión de nuevos mundos (Charman & Dixon, 2021).

Esta última escena (ver figura 6) representa el encuentro teatral, esa posibilidad de catarsis que mencionó el maestro De Tavira durante una entrevista para el Canal NotimexTV (2019) “[el teatro] es un derecho de la sociedad, una tarea del estado, [porque] la cultura no es un lujo burgués... El teatro a través de sus personajes ofrece a la sociedad la posibilidad de catarsis, por ello debería estar al alcance de todos”.

2. La escena teatral como performance: otro espacio escolar

En este apartado retomo la idea de Diana Taylor (en Prieto & Toriz, 2015) sobre performance: “toda actuación o performance permite la transferencia de saberes corporizados y que, por lo tanto, es un fenómeno esencial para la supervivencia de tradiciones culturales” (p. 28). De esta manera, “el performance es un sistema de aprendizaje, almacenamiento y transmisión de conocimiento” (p.28). La función teatral como performance, permite entonces revelar algunas acciones que sostienen el Xanharati como un encuentro pedagógico, como una forma de lo escolar; para esto, a continuación, describo brevemente un fragmento de la obra del *Pozo de los Mil Demonios* durante la función en la colonia Antorcha del Campesino.

**Figura 7. Escena de la niña Jacinta en el pozo.
Colonia Antorcha del Campesino (16/dic/21)**



El personaje protagonista de esta obra se llamaba Jacinta, una niña que descendía al mismo infierno a buscar su cantarito de la vida, que antes un pícaro demonio le había robado. En la escena (ver figura 7), se puede ver a un hombre jorobado, quien persigue a Jacinta y le advierte que no debe sumergirse en el pozo. A pesar de la advertencia, Jacinta se sumerge en este y tras ella, el jorobado.

Pasados unos minutos después la escena, cambia la escenografía; el pozo que antes estaba en la esquina es retirado y ya no estaban allí, ni Jacinta, ni el Jorobado. Esta nueva escena genera un ambiente de enigmático que rápidamente atrapa a los espectadores, en especial, a los niños/as: ¿Cuál es el misterio?

Figura 8. Niñas/os buscando la respuesta sobre la desaparición de Jacinta (16/dic/21)



Las niñas/os esperaban ver debajo del pozo a Jacinta y al Jorobado y, al notar que no estaban, sus rostros se llenaron de asombro. Incluso, en cuanto los personajes se lanzaban al pozo, algunos asistentes que estaban en frente del escenario se levantaban de su silla para descubrir qué misterio había alrededor de la “desaparición” de Jacinta y el Jorobado (ver figura 8). Las hipótesis que circulaban entre los espectadores podían escucharse mientras observaba la función, los murmullos sugerían que existía una puerta secreta bajo el escenario, o que movían el pozo con todo y Jacinta y, los adultos sonreían como cómplices de esta ilusión a cargo del performance en escena.

El teatro, al igual que un aula de clase, se caracteriza por su propia materialidad: mientras en el aula está el pizarrón, los bancos, los colores, los estudiantes, el maestro, en el espacio teatral, el convivio se caracteriza por ciertos indicios, marcadores situacionales, elementos de la puesta en escena, el escenario, los vestuarios, la joroba del personaje, el vestido de Jacinta, sus trenzas, el pozo, los colores, la voz y los diálogos; todo ello organizado de cierto modo que nos permite entender que esta *suspensión* es situada, realizada y dotada de significados (Bauman,

1992). Tratar de entender esta acción de “desaparición” y el asombro del espectador desde una mirada performática sugiere construir una idea del hecho teatral desde la experiencia de lo extraño, asombroso, e incluso lo escolar.

Reflexiones finales

Durante el ejercicio de campo de la investigación fue posible acercarse a la experiencia comunitaria del CEDRAM, y también, a la propuesta de 12 compañías en el estado de Michoacán, lo que me permitió seguir reconstruyendo la idea de que estas intervenciones teatrales son formas de pedagogía pública, formas de interrupción que mantienen abiertas las oportunidades de hacerse público (Biesta, 2012), en otras palabras formas de convivencia humana caracterizada por la pluralidad (Arendt, 2003).

El desafío está en seguir indagando sobre lo que significa que estas intervenciones públicas tengan un papel político en Michoacán, ¿qué efectos produce el teatro en territorios atravesados por la violencia?, ¿puede operar como una estrategia de pacificación o de organización comunitaria, y en qué condiciones?, ¿cómo atraviesan esas condiciones el trabajo teatral?, ¿qué tipo de “esperanza” ofrece a las comunidades?, pues finalmente, cuando la pedagogía se encuentra con lo público lo que surge de allí puede darnos algunas razones para seguir movilizándolo políticas públicas en favor del mejoramiento del acceso al arte.

Referencias

- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Bauman, R. (1992). Performance. In *Bauman, R (ed). Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments. A Communications-centered Handbook*. (pp. 41–49). Oxford University Press. Traducción: Cecilia Benedetti y Carolina Crespo, cátedra Folklore General- UBA-. Revisión: A. Stella Fernández.
- Biesta, G. (2011). Learning in public places: Civic learning for the twenty-first century. In *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (Vol. 9789400772595, pp. 1–11). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5_1
- Biesta, G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social and Cultural Geography*, 13(7), 683–697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- Biesta, G. (2014). Making pedagogy public: for the public, or in the interest of publicness? In *J. Burdick, J.A. Sandlin & M.P. O'Malley, M.P. (Eds), Problematizing public pedagogy. This is the manuscript version of Biesta, G.J.J.* (pp. 15–25). Routledge.

- Calveiro, P. (2021). *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías* (1a ed). CLACSO; Siglo XXI, México.
- Canal NotimexTV. (2019). *La cultura no es un lujo burgués: Luis de Tavira*. NotimexTV. https://www.youtube.com/watch?v=rq_8oxpSkgg
- Charman, K. (2016). Editorial. *Journal of Public Pedagogies*, 1.
- Charman, K., & Dixon, M. (2021). *Theory and Methods for Public Pedagogy Research*. Routledge Taylor & Francis Group. www.DeepL.com/pro.
- Ellsworth, E. (2005). Introduction. In *Places of learning. Media Architecture Pedagogy*. Routledge.
- Larrosa, J. (2018). Un pueblo capaz de scholè. Elogio de las Misiones Pedagógicas de la II República española. In *Larrosa, Jorge (ed). Elogio de la escuela*. (1st ed., pp. 107–138). Miño y Davila. Editores.
- Maldonado, A. S. (2012). Drogas, violencia y militarización en el México rural. El caso de Michoacán. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1), 5–39.
- Massey, D. (2009). Concepts of space and power in theory and in political practice. *Documents d'Analisi Geografica*, 55, 15–26.
- Prieto, A., & Toriz, M. (2015). Performance: entre el teatro y la antropología. *Diario de Campo*, 6(7), 22–31.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, XII(XVII), 47–65.
- Reina, E. (2022, March 30). La guerra entre dos cárteles de la droga, detrás de la masacre de 20 personas en Michoacán. *Diario El Pais*. <https://elpais.com/mexico/2022-03-31/la-guerra-entre-dos-carteles-de-la-droga-detras-de-la-masacre-de-20-personas-en-michoacan.html>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia Etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1ª). Paidós.
- Sandlin, J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (2010). Understanding, mapping, and exploring the terrain of public pedagogy. In *Sandlin, Schultz & Burdick. Handbook of public pedagogy. Education and learning beyond schooling*. (pp. 1–6). Routledge.

