

Conocer el mar, conocer el mundo: talleres de creatividad infantil de Yuyachkani y el vuelo contracorriente*

Ana Julia Marko**

[RESUMEN]

En 2021, el Grupo Cultural Yuyachkani celebró cincuenta años de un teatro interesado en discutir la memoria y el olvido. Los actos de luchar por narrativas disidentes, apartadas por la historia oficial y por la violencia colonial, convierten al colectivo peruano en protagonista de los caminos latinoamericanos. Tales temas no solo aparecen en espectáculos, sino también en diversas intervenciones en el mundo. Estas incluyen talleres, performances e intervenciones públicas, especialmente en comunidades de regiones periféricas o rurales. Este artículo pretende tejer reflexiones sobre el taller de creatividad infantil que invita a los participantes a conocer historias de América Latina, las cuales no son accesibles con facilidad en los vehículos televisivos o en las instituciones de educación formal del Perú. En un proceso de artes integradas, a partir de un cuento literario a través de la agencia lúdica y del rescate de memorias familiares y ancestrales, los participantes tienen la oportunidad de construir una experiencia escénica que amplía su referencia del mundo. En su proyecto de luchar por memorias borradas, Yuyachkani también asume responsabilidades históricas con sus niños y niñas. El taller busca construir conocimientos contracoloniales junto a sus jóvenes, ofreciéndoles una experiencia no hegemónica que valora el descubrimiento de lo originario en relación con los cuerpos y las cuestiones del presente.

Palabras clave: poéticas y pedagogías latinoamericanas; Grupo Cultural Yuyachkani; artes integradas, memoria e infancia

Doi 10.11144/javeriana.mavae19-2.ctyc

Fecha de recepción: 26 de octubre de 2023

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2024

Disponible en línea: 1 de julio de 2024

- * El artículo de investigación y reflexión es fruto del proyecto de doctorado de Ana Julia Marko (2018-2022) sobre las prácticas pedagógicas del Grupo Cultural Yuyachkani en la Universidade de São Paulo (USP). Becada por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- ** Profesora-investigadora ternure trek a tiempo completo en el Departamento de Artes Escénicas da Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), donde desarrolla su proyecto de investigación sobre pedagogía de las artes escénicas y teatralidades latinoamericanas. Es licenciada, maestra y doctora por la Universidad de São Paulo (USP) en Teatro-Educación. Su investigación doctoral se centra en las prácticas pedagógicas teatrales y de memoria del Grupo Cultural Yuyachkani (Perú), con el que contribuyó en diversas acciones artísticas. Fue profesora del Departamento de Artes Escénicas de la USP, impartiendo cursos de Pedagogía y Dirección Teatral. Fue coordinadora pedagógica de la Escuela Incenna durante once años, que forma actores y actrices para el mercado profesional. Trabajó en proyectos públicos en Brasil y en varias escuelas y espacios culturales con niños, jóvenes y adultos, firmando la dirección de más de veinte espectáculos. Actualmente, es responsable de cursos de actuación, pedagogía y dirección en la carrera en Artes Escénicas de la PUCP, donde dirigió los montajes *Relatos salvajes*, *El bien amado* y *Eréndira*.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8865-1796>
Correo electrónico: amarko@pucp.edu.pe



CÓMO CITAR:

Marko, Ana Julia. 2024. "Conocer el mar, conocer el mundo: Talleres de creatividad infantil de Yuyachkani y el vuelo contracorriente". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 19 (2): 160-177. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae19-2.ctyc>

To know the sea, to know the world: Yuyachkani's creativity workshops for children and flying against the current

Conhecer o mar, conhecer o mundo: oficinas de criatividade infantil de Yuyachkani e o voo contracorrente

[ABSTRACT]

In 2021, the Yuyachkani Cultural Group celebrated fifty years of theatrical practice focused on discussing memory and oblivion. Acts such as fighting for dissident narratives, secluded by official history and colonial violence, make the Peruvian collective the protagonist of the Latin American paths. These topics do not only appear in the shows they offer but also in diverse interventions in the world. Among them are workshops, performances and public interventions especially in communities in peripheral or rural regions. This article aims to weave reflections on the children's creativity workshop that invites participants to learn about Latin American stories, which are not easily accessible through television vehicles or in formal education institutions in Peru. It is an integrated arts process, from a literary tale through the playful agency and the rescue of familiar or ancestral memories, the participants have the opportunity of constructing a stage experience that expands their reference of the world. In their project of fighting for erased memories, Yuyachkani also assumes historical responsibility with their children. The workshop seeks to build counter-colonial knowledge together with its young people, offering them a non-hegemonic experience which values the discovery of the originary in relation with the bodies and the issues of today.

Key words: Latin American poetics and pedagogies; Yuyachkani Cultural Group; integrated arts; memory and childhood.

[RESUMO]

Em 2021, o Grupo Cultural Yuyachkani comemorou cinquenta anos de um teatro interessado em discutir memória e esquecimento. Os atos de luta por narrativas dissidentes, afastadas pela história oficial e a violência colonial, trocaram o coletivo peruano em protagonista dos caminhos latino-americanos. Tais temas não aparecem apenas em espetáculos, mas também em diferentes intervenções no mundo. Estas incluem oficinas, performances e intervenções públicas, especialmente em comunidades de regiões periféricas ou rurais. Este artigo visa tecer reflexões sobre a oficina de criatividade infantil que convida os participantes a conhecerem histórias da América Latina, que não são facilmente acessíveis nos veículos televisivos ou nas instituições de ensino formal do Peru. Num processo de artes integradas, a partir dum conto literário através da agência lúdica e do resgate de memórias familiares e ancestrais, os participantes têm a oportunidade de construir uma experiência cênica que amplia a sua referência do mundo. No seu projeto de lutar por memórias apagadas, Yuyachkani mesmo assume responsabilidades históricas com suas crianças. A oficina busca construir conhecimentos contra coloniais junto a seus jovens, oferecendo-lhes uma experiência não hegemônica que valora a descoberta do originário em relação aos corpos e questões do presente.

Palavras-chave: poéticas e pedagogias latino-americanas; Grupo Cultural Yuyachkani; artes integradas, memória e infância

En medio de la selva, el caudaloso río desaparecía en otro más caudaloso. Este es el destino de los ríos: nacen, recorren kilómetros y kilómetros de la Tierra, entregan sus aguas a otros ríos, y estos a otros, hasta que todo termina en el mar.

(Izquierdo Ríos 2004, 30)

> Así termina el cuento *El bagrecico* del autor amazónico peruano Francisco Izquierdo Ríos. Este texto se trabajó durante las ediciones *online* de otoño e invierno 2020 del taller de creatividad infantil, también llamado taller de niños de Yuyachkani. En la historia, el pequeño pez, que vivía en un manso riachuelo de la Selva Alta del Perú, se aventura entre caudalosos ríos llenos de peligros hasta llegar a su destino deseado: conocer el mar. El bagrecito no se dio cuenta, pero la jornada hacia el océano era tan intensa y larga que cuando regresó a su pueblo ya había envejecido. Ahora le tocaba a él presentar su trayectoria y despertar la curiosidad de los más jóvenes. La historia se repetiría, ya que fue su abuelo, conocedor de los secretos y desafíos de tales caminos, quien primero animó al protagonista anunciándole la aventura por venir.

Este artículo es fruto de mi doctorado sobre las prácticas pedagógicas del Grupo Cultural Yuyachkani del Perú. Entre tantas acciones, talleres y laboratorios con la comunidad, se centra en los talleres con niños que presencié entre 2019 y 2021, ya de forma presencial, ya de forma remota.¹ Cada uno de los talleres se estructura en torno a un cuento latinoamericano elegido por el equipo pedagógico coordinado por Augusto Casafranca, Ana y Débora Correa, Julián Vargas y asesorado por la investigadora literaria Cucha del Águila. Divididos en grupos por edades, los niños se relacionan con este material a través de la propuesta de artes integradas. De esta manera, desarrollan creaciones basadas en la fricción del cuento con diferentes lenguajes: musical, guiado por Vicky Coronado; teatral, encabezada por Cecilia Sánchez; plástico, conducido por Lili Blas y Segundo Rojas; de danzas populares, asesorada por Patricia Floiras, y de manejo de zancos, a cargo de Jimmy Vidal. El grupo también recibe la colaboración de Aroma Subiría para el cuidado de los más pequeños participantes en actividades de cuentacuentos. A partir del material desencadenante, los jóvenes construyen su propio libro que reúne sus producciones plásticas y crean un ejercicio escénico abierto al público, cuyos objetos, utilería, escenografía y máscaras se van confeccionando a lo largo del curso.

Durante los dos meses de taller en los veranos en la casa Yuyachkani, los niños de 3 a 16 años también viven experiencias similares a las del pequeño bagrecito en el río de las mil vueltas: aventuras en los remolinos provocados por embarcaciones, peripecias en las ramificaciones de los riachuelos en zigzag con piedras puntiagudas, con algas pegajosas, con arenas movedizas; escapes de los anzuelos, de redes, de dientes de pescadores y

de depredadores. Aunque el movimiento natural de los ríos que desembocan en el océano sea favorable, los participantes de los talleres de niños nadan contracorriente. El peligro que enfrentan estos niños es el de una “historia única” (Adichie 2018, 10), con fuerza suficiente para arrastrar memorias y conocimientos disidentes a la oscuridad del fondo del mar. Por otro lado, acceder a narrativas que no son únicas exige también desplazamientos arriesgados: renunciar a certezas, desestabilizar las percepciones del mundo, ampliar el imaginario y alargar el gusto por determinadas cosas. Yuyachkani invita a sus niños a navegar por aguas desconocidas más allá de “personajes blancos de ojos azules, que juegan en la nieve” (12), típicos de las fábulas infantiles eurocéntricas o norteamericanas. El menú referencial de los participantes, que en gran parte son de Lima sin mucha dificultad para cubrir los costos del taller, dejará la mansa y adormecida marea en dirección a las turbulencias creativas.

Según el educador brasileño Luiz Rufino (2021), la educación puede ser considerada una práctica emancipadora cuando pulsa desconfianza y transgresión de aquello que está dado. Es necesario revisar espacios pedagógicos que valoren apenas un solo tipo de relación con el aprendizaje, que imponen lo que es importante conocer y lo que no lo es, y que jerarquicen los saberes según la formación de los niños para el mundo útil del trabajo y el lucro. En esta forja de subjetividades y control de los cuerpos, la escritura, por ejemplo, sería más fundamental que la danza, y calcular sería considerado superior a tocar el tambor. Tales modalidades de enseñanza, “practicadas en las tierras de aquí, no pueden estar exentas de críticas que revelan sus interfaces coloniales, ni de giros epistemológicos que dismantelan arreglos de estructuras hegemónicas” (8). Para el autor, la memoria (que acompaña el conocimiento: solo se conoce lo que se recuerda, y viceversa) es un campo de disputa, amenazada constantemente por sistemas de poder y mortandad. Dentro de su proyecto de luchar por memorias borradas, Yuyachkani también asume responsabilidades históricas en el taller de niños buscando visibilizar lo que no era conocido/memorado o no tenía aprecio para aquellos niños. Al revelar espectros amortiguados bajo el velo colonial, la producción de conocimiento/memoria en los talleres busca acercarse a vocabularios no hegemónicos, problematizando las violencias que persisten no solo en el campo físico, sino también en el de los afectos, de los lenguajes y de las lecturas del mundo.

Además de la aventura amazónica del bagrecito, los jóvenes participantes entraron en contacto con narrativas cuyos protagonistas, situaciones y escenarios eran diferentes a los que probablemente habían escuchado en la escuela o en programas de televisión. Por ejemplo: misterios del desierto de Nasca con dibujos preincas de los 300 años a. C. en *Kon, dios volador*, leyenda retomada por María Rostworowski; mitos andinos sobre el origen del universo en *Dioses y hombres de Huarochirí*, compilados a partir de relatos del siglo XVI y traducidos del quechua por José María Arguedas, y comunidades indígenas shipibo-konibo a orillas del río Ucayali y otros pueblos ribereños del Amazonas en *El bagrecico*.

En primer lugar, según Ana y Débora Correa, el trabajo con la literatura es fundamental en la sociedad peruana contemporánea, cuya infancia, inundada de estímulos tecnológicos, lee muy poco. Para las hermanas Correa, los diferentes lenguajes artísticos que se practican en el taller abren el apetito de los niños no solo por el contenido de los cuentos, sino que también despiertan el interés por la lectura misma. “Lo que importa no es solo la trama que puedo leer en resúmenes. El placer está en descubrir la artesanía de las palabras, en cómo ellas y solo ellas pueden construir imágenes” (Ana Correa, comunicación personal, 2 de febrero de 2019). Además, la novedad para esos niños es el abanico de paisajes y antigüedades de su propio país. Con tales talleres, Yuyachkani busca revolver identidades y tender puentes entre tiempos para los jóvenes del mundo. El taller es una de las apuestas del grupo Yuyachkani contra la muerte por olvido. Quizás este museo pueda activarse. Quizás algunas de estas historias sigan vibrando en la vida. Quizás algunos de estos niños incluyan tales memorias en su bagaje y las lleven adelante para pensar en cuestiones de su presente.

Nunca hemos visto zorros en nuestras vidas o en sueños, pero ahora sabemos que ellos existen. Sabemos que las huacas son lugares donde vivieron personas hace mucho tiempo: incas, llamas y lllamas. Aprendimos a danzar festejo y marinera. Aprendí que existen otros dioses, porque yo solo conocía uno. Aprendí quién es José María Arguedas, un escritor que habla de la mitología del Perú y del encuentro entre los incas y los españoles.²

En este tejido entre tiempos, más que la figura del maestro ilustrada por el viejo bagre, conector de los peligros del mar y poseedor de saberes acumulados durante su vida, y más que el destino del pequeño pez que, tras la aventura se convierte en su imagen-semejanza repitiendo las mismas palabras que su abuelo, Yuyachkani parece preferir la metáfora del agua. Por la calidad de los propios caminos, ella genera experiencias a los navegantes al mismo tiempo que se mueve, se estremece y se transforma. Veremos que el proceso de aprendizaje durante los talleres involucra a todos. En el mismo barco, alumnos y profesores comparten un quehacer común: la construcción colectiva del conocimiento.

A continuación, seremos conducidos por las ideas de la filósofa de la educación Hannah Arendt (2016) sobre experiencias pedagógicas ubicadas en el embate entre el mundo y los nuevos que llegan a él. Además, conversaremos con José Carlos Agüero, María Angélica Pease, Tamia Portugal y Francesca Uccelli (2017), quienes, juntos, realizaron una extensa investigación sobre el tratamiento de temas y legados del conflicto armado interno en las escuelas peruanas. La invención de tales espacios pedagógicos es fundamental para fortalecer la responsabilidad ante las políticas de olvido que oscurecen la ciencia de lo que realmente sucedió: “un niño que no tiene historia será un ciudadano que no conoce la verdad. Por lo tanto, será susceptible de engañar o ser engañado nuevamente” (Agüero et al. 2017, 47).

Si bien el taller de niños no se propone trabajar con personajes o situaciones de los años de la guerra sucia en el Perú, sí saca a la luz narrativas amenazadas por violencias diversas, fruto de prácticas similares de aniquilación de saberes y cuerpos. El equipo del taller deja de “simplemente manejar contenidos para convertirse en emprendedor de la memoria” (48), cuando se pregunta qué historia contar o cómo involucrar a los participantes en el compromiso de seguir contándolas. Para lograrlo, nuevamente los guías del proceso deberían renunciar a su posición como centro de la supuesta transmisión del saber y pasar a caminar codo con codo con los estudiantes en la investigación colectiva del conocimiento y de la memoria. Deberían asumir el desafío de ayudarlos a dar sentido a situaciones que parecen no tenerlo y a tejer sus conclusiones sobre por qué se extinguió la civilización inca o quién dibujó las líneas de Nasca.

Acompañados de estos diálogos, analizaremos cómo Yuyachkani genera procesos creativos con aprendizajes críticos. El mundo se presentará por el simple hecho de que en él hay suficiente belleza para mantenerse vivo, resistiendo a las fuerzas del olvido, de la homogeneización y de la hegemonización que excluyen innumerables formas de existencia que también son bellas y urgentes de ser conocidas. Yuyachkani acompañará a sus niños a mirar el desierto de Nasca, las montañas de Huarochirí, los gatos y las gaviotas del puerto del Callao, el río Amazonas y el mar.

Trabajar con la memoria en espacios pedagógicos no es como trabajar con cualquier tema. Es necesario hablar del dolor; de cómo se recuerda, se guarda, se oculta, se hereda, se comparte. [...] ¿Qué historia deben contar estos espacios? ¿Desde qué punto de vista? ¿Deben relatar lo ya consagrado o convocar a lo excluido? ¿Deben entregar discursos ya existentes o compartir sus propias experiencias? [...] ¿Deben narrar una historia oficial y patriótica, o invocar las múltiples memorias que la cuestionan? [...] Este es el problema de todos nosotros, pero sobre todo de los profesores frente a sus estudiantes que están bajo presión para no distanciarse de la expectativa de lo hegemónicamente correcto. (Agüero et al. 2017, 12)

Artes integradas: énfasis en el proceso y en el convivio

Desde su origen, Yuyachkani desarrolla talleres con niños a causa de sus viajes por los pueblos del Perú. Dondequiera que iba el grupo presentando obras, generaba procesos con jóvenes de aquellas comunidades. De hecho, fue gracias a tal camino entrañado por el territorio nacional que, profundizando su deseo de escuchar y visibilizar las memorias disidentes, el colectivo se sumergió en las múltiples formas de vida de su país para dialogar con ellas dentro y fuera del escenario. Así, las acciones pedagógicas marcaron la diferencia al solidificar el proyecto cultural de Yuyachkani; ellas fueron, en gran medida, las responsables de armar un terreno fértil para la propia creación del grupo, impactando tanto el tema de las obras como su forma de operar artísticamente.

Muchos de estos cursos trabajaban cuestiones de la realidad y la identidad de los participantes. En tales acciones, el colectivo utilizaba múltiples lenguajes: teatral, musical, zancos, máscaras, muñecos y títeres gigantes que salían a las calles de los pueblos. La residencia de Débora Correa en Urubamba (Cusco), donde dirigió durante siete años diversas obras para espacios abiertos basadas en mitos andinos y situaciones cotidianas del campo, fue fundamental para que, al regreso de la actriz al grupo, se profundizara la práctica con los niños. En aquella experiencia en Cusco, los temas, los textos en quechua, las técnicas de pintura, las vestimentas, las danzas y los cantos identitarios de la región eran traídos por los propios participantes y por colaboradores como Amiel Cayo en la confección de máscaras tradicionales y por el grupo Inkari en las investigaciones de canciones preincas.

La recuperación de memorias (de los involucrados y de sus comunidades) trenzada a la propuesta de lenguajes integrados es una constante en el quehacer pedagógico de Yuyachkani. Según Augusto Casafranca (comunicación personal, 2 de febrero de 2019), la institución escolar en el Perú mira a las artes como un *hobby* o una vitrina de talento más que como una potencia educativa. El actor comenta que los talleres de niños de su grupo intentan lanzar otra mirada a las diferentes prácticas artísticas, sus singularidades y posibilidades de construcción de conocimientos. Para Yuyachkani, el teatro, la música y las plásticas no son accionados por la vocación y no están al servicio de la información o del aprendizaje de saberes de otras disciplinas, sino que proponen contenidos específicos que ninguna otra ciencia sería capaz de trabajar.

En el caso del taller, el contacto con múltiples lenguajes abre capas en el proceso formativo. En primer lugar, ofrecen diferentes formas de aproximación al material literario transversal. Los participantes utilizan diversos vocabularios para hablar sobre la misma situación retratada en los cuentos. Este es un ejemplo del vuelo de las gaviotas en el cuento chileno de Luis Sepúlveda, *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*, trabajado en la edición 2019. La bandada de las aves fue danzada con la marinera, por la que los niños movían el aire con faldas rojas y pañuelos blancos. El mismo vuelo fue pintado con distintos materiales (tinta, *collage*, xilografía), cantado en composiciones de Julián y Vicky, acompañado por el pulso del cajón tocado por los propios alumnos y desplazado hacia las alturas con los largos pasos de los que subían en los zancos, vistiendo alas de tela y cascos de cartón con picos de colores hechos en el atelier de máscaras. Así, el conjunto de poéticas amplía posibilidades no cotidianas de abordar cuestiones del cuento y del mundo en el vasto menú de formas simbólicas para tejer diálogos entre la naturaleza del arte y la naturaleza de la vida.

Al preguntar a los participantes sobre qué es lo que más les había gustado aprender, las respuestas no son unánimes. Hay quienes prefieren los zancos, quienes se identifican con las artes visuales o con los juegos teatrales. Sin embargo, aunque las clases de cada lenguaje ocurren separadamente, es posible notar costuras entre ellas cuando conviven en el escenario en la presentación pública del curso, dándole a esta un carácter procesual: "Gracias a los lenguajes integrados, la presentación no se configura como una obra teatral terminada,

sino como una dramaturgia abierta que puede sufrir cambios. Las artes conviven en el hecho escénico, así como convivimos nosotros, padres, maestros y niños en aquel exacto momento” (Sara Paredes, comunicación personal, 25 de febrero de 2020).

Según Augusto Casafranca (comunicación personal, 2 de febrero de 2019), en esta composición final inacabada, los niños experimentan la libertad de pasar entre poéticas sin la obligación de ejecutar secuencias y coreografías fijas, prescindiendo del talento para pintar o construir máscaras. Lo que se muestra al público, y a sus familiares, es justamente el espacio creativo de cada estudiante que reúne en el escenario y en su cuerpo los aprendizajes conquistados a lo largo de dos meses. Con esta propuesta, se evita la exposición en pasarelas o vitrinas: “No exigen que los niños representen nada, sino que a partir de pautas se presentan como ellos mismos, según sus capacidades. No los hacen posar para fotografías, ni desfilar, ni interpretar personajes magníficamente” (Sara Paredes, comunicación personal, 25 de febrero de 2020).

En la representación final de *Dioses y hombres de Huarochirí*, el público ingresa a la sala de espectáculos y se enfrenta a otro tipo de evento y ritual escénico más cercano a un ensayo abierto que a una obra acabada. Los niños ya están en el espacio, dando la bienvenida a sus padres y amigos, y cantando una de las canciones que aprendieron. Algunos tocan el xilófono, otros el cajón, otros utilizan recursos de percusión corporal o las batidas rítmicas de vasos de plástico utilizados en las clases de Vicky. Los participantes visten trajes de tela bastante sencillos³ en forma de uncus, una túnica inca, cuyos distintos colores diferencian a los personajes. Los que representan animales llevan cabezas de llama o de zorro hechas de cartón. Al fondo hay biombos reservados para los paneles pintados en los talleres de Lili y Segundo con paisajes rurales. En el centro, hay un gran libro abierto con el título que pronto será presentado por el pequeño José María Arguedas. Tales lenguajes combinados se exponen en su artesanía como parte del camino pedagógico. Su belleza no reside en el acabado ni en una totalización estética, sino en el hecho de evidenciar el juego teatral y la firma de aquellos niños en sus singularidades, afirmados como autores de su propio aprendizaje.

Al poner énfasis en las aventuras del proceso, las artes integradas celebran la diversidad entre individuos, cada uno con diferentes fortalezas, limitaciones o intereses. Este prisma lingüístico permite variaciones en las formas de presentar y resolver problemas, de enseñar-aprender, de evaluar e inventar el mundo. Sin embargo, aunque los participantes del taller tengan la libertad de elegir y profundizar en determinadas poéticas, todos son invitados a probarlas. Incluso aquellos que tienen mayor dificultad en aspectos técnicos son encorajados a afrontarlas. Preferir un lenguaje no significa renunciar a conocer el otro. El menú de imaginarios contracoloniales se incrementa aún más cuando el equipo presenta múltiples formas de trabajar los saberes y las cosmovisiones a partir de diferentes materiales y de la relación con el cuerpo mismo; este cuerpo singular, con herencias, limitaciones y habilidades distintas a las de los compañeros.

Hay aquella educación que sustenta la “agenda curricular del Estado colonial” (Rufino 2021, 13) y genera tendencias hacia el universalismo y el conformismo frente a las lógicas únicas. Hay aquella educación que apunta a un universo monológico, que reproduce y normaliza patrones en los que no se prevén distintas respuestas al mundo. Contra tal simulacro educativo, resisten procesos pedagógicos como los del taller de Yuyachkani, que acogen las disidencias, las inconclusiones, las dudas; que celebran la convivencia, aunque sea a través del embate, exigiendo la escucha.

La diversidad convoca la alteridad. Juntas forman, quizás, el aspecto más retador a ser trabajado en los talleres: convivir colectivamente, hecho que los incluye en la práctica descolonizadora descrita por Rufino (2019), cuando enfrentan, con diálogo y pulsión de vida, un sistema de mortandad y de nivelación de las existencias.

Además de desarrollar capacidades artísticas, vi a mi hija reforzar su empatía y sociabilidad. Ella no se sentiría tan libre de crear si no hubiera un ambiente de seguridad para arriesgarse, para ser ella misma; si no hubiera confianza en los compañeros y profesores. (Rosa Milagro, comunicación personal, 25 de febrero de 2020)

Los modos de operar colectivamente de Yuyachkani (entre sus miembros y entre los miembros y su comunidad), como las dinámicas en el taller de niños, se relacionan con la práctica andina de *ayni*, en la que todos los participantes están comprometidos horizontalmente. Este concepto aparece en las relaciones sociales de las comunidades originarias de los Andes, cuya reciprocidad no afecta solo a los integrantes de un grupo, sino entre ellos y el mundo. En esta forma de operar comunitariamente, la naturaleza y el cosmos participan de una red en la que *ayni* está presente en las relaciones familiares y económicas, pero también con la tierra y el orden divino. El hombre es apenas una parte de esta red, conectándose a algo mayor que a sí mismo en una especie de colaboración cósmica.

Si "A" colabora o comparte con "B", este último no necesariamente está obligado a ser recíproco con el primero, pero puede hacerlo con un tercero "C"; y así sucesivamente, porque debe entenderse que la relación de reciprocidad no es solo entre dos personas, sino entre la comunidad, el mundo y con cada uno de sus miembros. (Milla Villena 2004, 174)

Durante todas las ediciones, el convivio y la reciprocidad ancladas en la idea de *ayni* fueron temas y prácticas transversales a muchas de las actividades propuestas. Ellas aparecieron desde los momentos de merienda colectiva, en los que los niños compartían alimentos que traían de casa, hasta en el pintado por muchas manos de los paneles que sirvieron de escenografía a todos, pasando por el corto viaje en autobús a lugares externos, como veremos en el caso de la huaca preinca y del puerto del Callao. Los principios de *ayni* también fueron trabajados en los coros de personajes que jugaban libremente en el espacio de las mencionadas gaviotas voladoras, de los cardúmenes de peces, del bando de llamas o gatos de puerto. En estos conjuntos, los pequeños actores, sin necesidad de seguir marcas de coreografías, se movían juntos por el espacio, desencadenando la percepción del otro y del colectivo.

Cuando la escucha entra en foco y se convierte en protagonista del juego, la presencia es valorada más allá de la representación, reforzando el carácter procesual del ejercicio escénico. En el caso del coro, tal aspecto es aún más evidente, ya que los niños se liberan de la interpretación de personajes, para dentro de demandas lúdicas y colectivas acercar su propio cuerpo a la corporalidad de un otro sin la obligación de reproducirlo tal como es. Esta porosidad, entre jugador y figura ficticia en detrimento de la construcción mimética, refuerza la elección pedagógica de Yuyachkani al asumir el artificio y mostrar la firma de los niños en aquella artesanía. Al mismo tiempo, jugar a ser gaviota, zorro, llama, pez de río, mujer u hombre andino desafía el sentido común de los participantes. No imitar a este tipo de personajes no significa jugar con ellos basándose únicamente en referentes propios. Fue necesario conocerlos de cerca, ver imágenes, estudiar sus espacios naturales, ir hacia al puerto, al acuario, a la huaca, materializar sus historias.

Además de los niños, el propio público se involucra en el evento final de los talleres, siendo invitado a participar de diferentes maneras: aprendiendo una de las canciones en el proceso, construyendo uno de los personajes de origami, realizando estiramientos y ejercicios corporales, los mismos que acompañaron a los participantes en los calentamientos teatrales y en la preparación para subir a los zancos. Finalmente, todos ocupan el escenario para danzar/jugar algo juntos, como en el caso de la edición 2020 con *pirwalla pirwa*. En el juego tradicionalmente andino que solicita tareas colectivas como "todos parados, todos bailando, todos durmiendo; el que no lo hace, paga la multa", la agencia lúdica es el principal factor que genera comunidad. El juego da margen para que el grupo pueda bailar, saltar, caminar y abrazarse

libremente. La misma dinámica no liminal entre reglas y espontaneidad es encontrada a lo largo de los talles en distintos momentos, como en los mencionados coros.

La coralidad y la colectividad, como principios pedagógicos en las relaciones de los participantes entre sí y con sus familias, se extienden más allá del final del curso. Los adultos se involucran en tareas de casa, como el apoyo a la finalización de máscaras, al entrenamiento con zancos y al trabajo con textos. Tejer comunidad es una práctica principal de Yuyachkani en sus formas de creación y de diálogo con el mundo, y tales gestos se destacan considerablemente en contextos con niños, ya que la red de afectos es una condición para la realización de los talleres, desembocando en su objetivo principal: preservar, transformar y gestar la memoria.

Esta casa también representa un encuentro de familia, de madrinas y de padrinos. Es una comunidad que prolonga la propia comunidad de Yuyachkani, que crea colectivamente. Augusto, Ana y Débora son abuelos para estos niños: nos vieron crecer; vieron cuando nacieron nuestros hijos y ahora están creando y compartiendo con ellos experiencias pedagógicas que también surgen de sus procesos artísticos (Sara Paredes, comunicación personal, 25 de febrero de 2020).

La comunidad a la que se refiere Sara Paredes aparentemente se restringe a los lazos familiares entre Yuyachkani y su público, pero son justamente en estas líneas de transmisión de memoria que el trabajo del grupo ocurre. El taller es un espacio privilegiado para que los recién llegados al mundo reconstruyan las fuerzas de identidad y sociabilidad que les habían sido arrancadas a sus antepasados. El coro de llamas andinas, bailado por niños, es una metáfora de la propia búsqueda de Yuyachkani por la libertad de las existencias colectivas y ancestrales. Estas culturas de supervivencia de grupos disidentes tienden a ser inventivas. Sin embargo, este coro no es al unísono, sino polifónico, formado por diferentes cuerpos y bagajes. No solo las artes integradas, ni solo los puntos de vista sobre la realidad son plurales, también los niños, sus herencias y caminos. Es el trabajo del equipo de los talleres encontrar en tal multiplicidad una oportunidad pedagógica:

Haciendo con que diferentes narrativas y experiencias puedan convivir y dialogar, aunque sean contradictorias entre sí. No priorizar una mirada única es el gran desafío de los espacios formativos que se proponen a trabajar con la memoria al mismo tiempo en que es una puerta abierta al reconocimiento de la alteridad. (Agüero et al. 2017, 27)

Yuyachkani se enfrenta constantemente a la pregunta ¿cómo estar juntos? Este problema planteado en los procesos artísticos del grupo se extiende a los procesos pedagógicos. De manera análoga, el trabajo en el taller de niños tampoco busca cuerpos colectivos compuestos por sujetos que, en convivencia, luchan por unirse sin borrar su singularidad. “Aprendimos mucho con los momentos de compartir la merienda, los juguetes y juegos. Aprendimos que debemos estar unidos, pero también que es importante separarnos y trabajar con uno mismo”. Tales⁴ vectores generan desafíos y oportunidades para una enseñanza de múltiples lenguajes, con múltiples participantes, elaborando múltiples memorias. Aun así, aunque cada niño tenga la libertad de diseñar su propio camino, al formar el cardume amazónico, buscarán nadar juntos contra la corriente; al sumarse al bando de gaviotas, alzarán un vuelo contra el viento, y en el grupo de llamas, bailarán contra el olvido.

Nuevos y antiguos en pelea contra el equilibrio

Retomando el análisis de las artes integradas, es posible acercar esta combinación de saberes a las operaciones del actor danzante, el cómico andino y subversivo de fiestas populares en cuyos códigos de teatralidad no separan los juegos con máscaras de los pasos de danza, los cantos originarios y las relaciones lúdicas con el público. Aunque Yuyachkani dialoga con esta categoría originaria en sus trabajos, evidentemente, el taller de niños no pretende formar danzantes de las alturas. Al igual que sus creaciones, su pedagogía dialoga con tales manifestaciones, actualizando y desplazando mecanismos de los contextos populares sin imitarlos.

En esta “relación de equivalencia” con los actores danzantes, el equipo de danza del taller arriesga la tarea de generar y no reproducir cultura, en la que “dinámicas de invención fundan atrevimientos respetuosos” (Miguel Rubio, comunicación personal, 8 de agosto de 2019), para que los participantes puedan acercarse a valores del mundo andino y, en consecuencia, ampliar imaginarios. “La búsqueda de Yuyachkani por la descolonización del cuerpo se extiende a las prácticas con niños en un intento de escapar de las apologías al ser monocultural” (Simas y Rufino 2018, 19). Los principios del actor danzante no solo presentan temas desconocidos para los nuevos que llegan al mundo, sino formas de relacionarse con su propia corporalidad y existencia a través de códigos no cotidianos y lenguajes no verbales. Se combinan la amplitud del léxico y de la gramática, es decir, la amplitud del vocabulario sobre el mundo y su manera de operar.

—La obra de ustedes comienza con una danza, ¿qué danza es esa?

—Danza de las llamas

—¿Y ustedes ya sabían bailar?

—¡Sí!

—¿Esta danza?

—¡No!

—¿Qué baile conocían?

—Reguetón.

—¿Y cuál es la diferencia entre esta danza de las llamas y el reguetón?

—Este es más suave y el reguetón es de borrachitos.⁵

La danza a la que se refieren los participantes es un huaino andino que abre la presentación de *Dioses y hombres de Huarochirí*. En esta danza tradicional de origen prehispánico, los niños vestidos de pastores dibujan en el espacio coreografías con cordones de lana, utilizados por los personajes rurales para guiar el rebaño de llamas. Si bien los huainos han sufrido actualizaciones a lo largo del tiempo, debido a la migración de campesinos a la ciudad, el género ha mantenido líneas de expresión desde sus orígenes.

[Es] un rastro claro y minucioso que el pueblo fue dejando en el camino de salvación y de creación que siguieron. En el huayno permaneció toda la vida, todos los momentos de dolor, de alegría, las terribles batallas y todos los instantes en los que encontró la luz y la salida al gran mundo. (Arguedas 2001, 7)

Cuando los niños del taller entran en contacto con tal danza, no solo aprenden pasos y códigos de otra memoria, sino que también inscriben esta narrativa disidente en su propio cuerpo, un cuerpo nuevo que baila ancestralidad. Es, justamente, en este encuentro en el que emana la fuerza pedagógica, ya que se generan construcciones colectivas de conocimiento y atribuciones de sentido por parte de los participantes a culturas distantes que cada vez más son reconocidas como propias; en el que se fortalecen las luchas contra el olvido, lo que hace vibrar el mundo de los vivos, saberes considerados muertos.

En consecuencia, si el conocimiento se construye en el choque temporal-corporal, la memoria que se teje no es perenne, prescindiendo de la exclusividad de soportes fijos, como la palabra escrita, por ejemplo. Por tanto, la sustentación de esta memoria depende de espacios pedagógicos basados en la formación colectiva y performativa del saber como algo dinámico y no en su transmisión como una “cosa” irrefutable e intransmutable entre generaciones. Bailar huainos o jugar pirwalla pirwa indica un giro epistémico en el que el reguetón deja de ser el principal referente de danza, pero también significa la elección del gesto y del cuerpo como vehículos fundamentales del aprendizaje. Con esta premisa, conocimientos hegemónicos y totalizantes tienden a desestabilizarse para dar lugar a bagajes ancestrales. Y los estudiantes logran dar la bienvenida a zonas de encuentro y conflicto entre puntos de vista y corporalidades, y así se instauran procesos cuyos participantes, sin recibir pasivamente saberes, se convierten en sujetos de la construcción de la memoria y del propio camino pedagógico.

Por ello, es importante examinar la forma en que este huaino es enseñado y aprendido. Quizás, si los niños simplemente copiaran los pasos dictados por los maestros, la metodología de “entrega” de contenidos encubriría caminos más creativos y autónomos, en los que los participantes podrían sumar memorias personales y repertorios corporales. Tanto la enseñanza de la danza andina como de las canciones amazónicas contienen contradicciones. Por un lado, valoran la recuperación de culturas amenazadas por el olvido, lo que de por sí vale la pena invertir en tales proyectos formativos. Pero, por otro lado, requieren análisis: fue necesario verificar si los procesos no estaban sustentados en la idea y la práctica de la supremacía del adulto que, asumiendo responsabilidades por la transmisión de la memoria efímera, cree poseer los saberes del mundo. Aunque los contenidos aprendidos amplifiquen el horizonte epistémico, posibilitando libertad en relación con el imaginario hegemónico, la manera de trabajo podría contener rastros contraemancipatorios.

En muchos momentos de los talleres, Yuyachkani tuvo cuidado de que, en el juego entre antiguos y jóvenes, este último no repitiera al primero simplemente porque lo consideraba importante. Si el colectivo recurre al pasado a partir de cuestiones del presente, la práctica con los niños no podría ser diferente. Dentro de los diseños coreográficos, las batidas del cajón, de los moldes de las máscaras de llamas, cada participante encuentra su espacio, da lugar a sus deseos, elige los colores que prefiere. En esta negociación entre líneas ancestrales y la pulsión joven, Yuyachkani evita “arrancar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad frente a lo nuevo” (Arendt 2016, 226).

El ejemplo más directo de este *shock* es el aprendizaje con los zancos. Durante las clases, Casafranca presenta los orígenes del equipamiento del siglo XVIII en Landas, una ciudad pantanosa francesa donde era utilizado por los agricultores para la visibilización de sus plantaciones y por los pastores en el desplazamiento por la tierra encharcada. La persistencia de los intentos del cuerpo juvenil de equilibrarse y dar pasos en las altas estructuras forma la imagen pedagógica síntesis del taller: la pelea entre viejas narrativas y nuevas corporalidades genera en estas

la necesidad de reorganización. Al aceptar el desafío de subirse a zancos, los participantes asumen el peligro de caerse, crear cicatrices, ver el mundo desde otro ángulo; corren el riesgo de desestabilizarse y transformarse a través de historias ancestrales. La misma dificultad es encarada en otras actividades, como inscribir líneas enormes del desierto de Nasca en el pequeño cuerpo o cantar en shipibo-konibo, cuyos vocablos seculares de la lengua indígena desafían las jóvenes voces y embocaduras de los estudiantes.

Cuando nos subimos en los zancos, nuestro cuerpo alcanza alturas elevadas y nos vemos obligados a reajustarlo y a pisar (literal o metafóricamente) en la realidad de una manera diferente. Esta es una invitación a diseñar otros comportamientos físicos, incluido llamar la atención en los espacios públicos, ya que amplían y deforman nuestra imagen. Son herramientas de expresión que rompen la quietud. En este país todo está adormecido. Desde aquí arriba y en el teatro podemos cambiar algunas cosas. (Augusto Casafranca, comunicación personal, 2 de febrero de 2019)

Otro ejemplo de la encrucijada entre novedad y antigüedad se dio en el trabajo con *Kon, dios volador*, mito de la cultura preinca nasca, cuyo dios Kon castiga a la población por olvidarse de agradecerle, al no hacerle ofrendas por los fértiles paisajes. Enfurecido, Kon convierte las plantaciones en un desierto sin posibilidades de nutrir la vida, dejando solo pequeños ríos para una mínima supervivencia. Años más tarde, el pueblo arrepentido retoma sus rituales y vuelve a celebrar al dios, rogándole que traiga de vuelta la lluvia y las riquezas naturales. Para atraer la atención de Kon, que como no tiene huesos y pasaba volando por ser tan ligero como el viento, los habitantes dibujan en la arena gigantes figuras de animales que solo podrían ser vistas e identificadas desde las alturas. Cada diseño hacía referencia a uno de los pueblos divididos por función dentro de la sociedad: llamas, mensajeras; perros, agricultores; orcas, pescadores; colibríes, tejedores; monos, artistas.

Durante el taller se trabajó con estos animales en los diferentes lenguajes: máscaras y títeres para cada uno, canciones en las que aparecían, vestimentas específicas, telas para construir tocados según el clan, juegos de adivinanzas, estilos de palmadas que involucraban todo el cuerpo como una orca que, extendiendo la unión de las manos, realizaba su típico movimiento al salir del agua. Los niños investigaron las diferencias en la voz y la corporalidad entre los animales, sus columnas vertebrales requiriendo reorganizaciones de la cabeza y los miembros para caminar, cazar, jugar. Sin embargo, en el taller de Augusto Casafranca, esta exploración se volvió más compleja, al ir acompañada de conversaciones sobre la importancia de cada uno de estos grupos para la sociedad nasca.

Con esto, los participantes fueron más allá de la simple reproducción mimética o la transformación lúdica en la dinámica de la fantasía. En el juego de ser perro, llama u orca, incluían comprensiones de las funciones sociales y colectivas de agricultores, tejedores y pescadores. El salto de la imitación del animal para incorporar estos nuevos significados solo fue posible a través del diálogo entre los niños guiado por Augusto. Durante las creaciones, se pudo notar que tales sentidos ancestrales aparecían en los cuerpos jóvenes. El mono de la alumna Grecia, por ejemplo, no surgió simplemente del imaginario común de lo que es jugar a los monos, ni tampoco del trabajo de investigación de su peso, tonos y movimiento; pero evidenciaba los trucos y las habilidades del animal-artista, presentador de espectáculos, generador de estética, animador de la comunidad. El colibrí tejedor de Luciano estaba envuelto en una manta andina que daba movimiento a sus alas; la llama de Fátima llevaba maletas llenas de maíz, papas y ajíes.

Mostrar el mundo a los nuevos es fundamental para la supervivencia de la memoria y la permanencia de las cosmovisiones. Sin embargo, estas surgen de materiales en los que los niños nutren cierto interés. La orca, por ejemplo, ya conocida por los participantes, es trabajada

como detonante para pensar en el mundo andino de ayer y el mundo contaminado de hoy. Quizás la mera presentación de tales narrativas no proporcione en sí misma una experiencia pedagógica. El equipo del taller apuesta en el embate de estos saberes con quienes habitan el presente: por un lado, hay actualizaciones a partir de las necesidades contemporáneas que permite a los niños atribuir significado a técnicas ancestrales; por el otro, hay desplazamientos de los imaginarios y de las corporalidades de los participantes cuando se tensionan con prácticas originarias. Los estudiantes pudieron conocer y transformar la cultura nasca o amazónica a través del juego, en el aquí y el ahora. No se trata solo de cantar, hacer máscaras, subirse a zancos, sino de conectar todas estas actividades a un museo vivo poco visitado, especialmente por los espacios educativos convencionales de Lima que no narran tales versiones y, si las cuentan, no las colocan en el cuerpo y en la voz, no las recrean ni las actualizan según la creación de cada niño.

Estamos en un momento en el que debemos ser creativos porque las narrativas que de alguna manera el pasado nos legó no nos sirvieron, no trajeron los resultados que queríamos. Todo esto lleva a una idea un tanto contradictoria: por un lado, estamos atentos a la infinita creatividad y diversidad del mundo, pero, por otro, también sabemos que para crear esta idea de diversidad y para una mayor inteligibilidad vamos a necesitar nuevos instrumentos, no solo nuevas prácticas, sino también de nuevos conocimientos y nuevas prácticas de conocimiento; nuevas formas de metodología, enseñanza, registro. (Rivera Cusicanqui 2018, 79)

Cuando se le pregunta sobre la relación entre las artes integradas con las prácticas de los actores danzantes, Casafranca problematiza la comparación. Si bien ambos requieren y desarrollan múltiples habilidades y las reúnen en corporalidades y poéticas complejas, la primera, especialmente en el contexto con niños, se maneja con mayor libertad. A diferencia de los cómicos andinos que bailan según códigos establecidos por sus antepasados, los participantes tienen más margen para crear gestos, pinturas y movimientos en el espacio. Mientras el actor danzante lleva a toda su comunidad en la coreografía y la brindan a dioses y guardianes, los niños bailan en estructuras flexibles sin necesidad de ofrendas o agradecimientos. Según Casafranca, estos están incluidos en la "cultura de emergencia", y aquellos bailan la "cultura de resistencia." Frente a las fuerzas coloniales que desmantelan la memoria y desajustan la pertenencia, emerger o resistir son acciones importantes en el taller. Lo que está naciendo es puesto en juego con lo que está resistiendo: una vez más el equilibrio o desequilibrio entre lo nuevo y lo antiguo se propone como desafío en los talleres. Es precisamente en este choque en el que los jóvenes pueden descubrir que pertenecen a comunidades más grandes que ellos mismos.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para hacernos responsables de él y, con tal gesto, salvarlo de la ruina que sería inevitable si no fuera por la renovación y la llegada de nuevos jóvenes. En la educación es también donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para expulsarlos de nuestro mundo y abandonarlos a sus propios recursos, ni para arrancarles de sus manos la oportunidad de emprender algo nuevo e imprevisible para nosotros, preparándolos, sino con anterioridad para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt 2016, 247)

Memoria del puerto, de las abuelas, del proceso

Dentro del entramado de relaciones entre las memorias propias de los niños, las “memorias heredadas” (Agüero et al. 2017, 104) por ancestros, memorias más recientes de las familias o más antiguas de las comunidades y del Perú, el taller de niños apostó por la presencia de los abuelos de los participantes como portadores de experiencias a compartir. Según el tema de las ediciones, tales señores eran invitados a mostrar fotografías, contar anécdotas, compartir recetas y sus secretos de generación en generación.

De igual forma, dentro del cuento de Rostworowski, la historia del dios Kon es narrada por la figura de la abuela del joven Naycashca. En este caso, los niños participantes del taller conocen el mito secular al mismo tiempo que el protagonista, que tiene la misma edad de ellos. El diálogo intergeneracional y la transmisión de memoria y conocimiento por las personas mayores aparece en las ficciones elegidas por el equipo pedagógico, extendiéndose a las dinámicas del taller con la presencia de los testimonios de los abuelos. El legado de los antiguos amplía la identidad de los jóvenes, aliada con su pertenencia a algo más grande que sus propias existencias. Los antepasados de Naycashca también aparecen en sueños, en la formación de estrellas, y son recordados a través de vestimentas tradicionales para rituales de ofrecimiento y danzas ancestrales, coreografías que exigen del personaje el mismo esfuerzo de equilibrio-desequilibrio entre el cuerpo nuevo y las estructuras originarias: “Naycashca, sintiéndose seguro, acordándose de los conocimientos de sus clanes y de su pueblo, agarró la mano de la abuela y marcó con sus pies los pasos del baile de los Urin colibríes” (Rostorowski 1995, 13).

Además de la participación de abuelos concretos y ficticios y de las memorias por ellos tejidas, ya familiares, ya ancestros, los talleres, especialmente en las ediciones de *Historia de una gaviota* y *el gato que le enseñó a volar*, cuyo personaje Harry, habiendo recorrido los siete mares durante cincuenta años, tenía un vasto archivo de objetos acumulados a lo largo de sus navegaciones, invitaron a los participantes a presentar diversas colecciones personales, pequeños museos de sus vidas. Esta acumulación de objetos y recuerdos, sumado a los relatos, las recetas y fotografías de los abuelos, terminaron formando redes de memorias testimoniales que de alguna manera rompen las líneas generales de la historia oficial del Perú. Escuchando tantas jornadas de los mayores ancianos análogas a las aventuras de los personajes de la literatura disidente y presentando sus propios pasos resumidos en las colecciones, los niños pudieron urdir nuevas líneas de memoria con fuerza de prueba suficiente para confrontar narrativas contadas en las instituciones escolares y en la televisión.

En lugar de vitrinas que enmarcan objetos sagrados, el taller propone dinamizar el pasado, que puede estar formado por objetos aparentemente banales, como conchas, sombreros peruanos y tanques de guerra con los colores del arcoíris. Juntos forman conjuntos similares a los de Harry, quien prefirió navegar en tierra firme, en los vestigios de vida no normativa de su bazar: “un museo de extravagancia, un depósito de máquinas inútiles, la biblioteca más caótica del mundo, el laboratorio de algún sabio inventor de artefactos imposibles de nombrar” (Sepúlveda 2001, 25). Los niños y sus colecciones organizadas para ser expuestas, sometidas a elecciones y operaciones lingüísticas, recuperan importancia en el mural de la historia de la comunidad del taller.

Hay otro tipo de archivo testimonial creado a lo largo del camino de los talleres: la memoria del proceso mismo y la cartografía de esa misma memoria son puentes fundamentales para la construcción colectiva del conocimiento. En primer lugar, principalmente en las ediciones *online*, se crearon pequeños rituales y acuerdos que se repitieron a lo largo del curso: las jornadas comenzaban con canciones, dinámicas corporales y diferentes formas de palmadas; luego, había la presentación de un capítulo del cuento en cuestión. Debido a que se implementaron desde el principio reglas como apagar micrófonos y mantener las cámaras abiertas,

se siguieron sin mayores problemas. Esos acuerdos y rutinas eran importantes para generar la sensación de comunidad, que se estructuraba a través de márgenes comunes, dando contornos para que los niños se sientan más seguros y familiarizados con el espacio y, por consecuencia, con libertad para crear.

Además, la metodología de acumulación sensible presente en las creaciones de Yuyachkani también aparece en los talleres como una actitud pedagógica y de construcción de memoria del proceso, generando material de distintas naturalezas para las composiciones de aquellos niños. Evidentemente, la propuesta de artes integradas privilegia la multiplicidad de formas de mirar temas de interés y presenta a los participantes diferentes capas de estos saberes. Tal metodología de acumulación permite a los participantes convertirse en sujetos de sus propios procesos de aprendizaje, porque, ante el prisma de texturas ofrecidas y trabajadas, pueden elegir con cuáles se identifican más o en cuáles prefieren profundizar. Sin embargo, no se trata de una simple aglutinación de prácticas arbitrarias, sino que a cada una de ellas atribuyen sentidos en relación con el material literario y sus contenidos que se entretajan y vuelven a aparecer en los juegos y en las demás actividades con distintos lenguajes.

La imagen que sintetiza la acumulación sensible en el taller refiere a la sala de artes plásticas que poco a poco va siendo tomada por los trabajos de los niños. Desde el salón, las creaciones se desbordan hasta ocupar toda la casa junto a los zancos, cajones, barcos de cartón y biombos de escenario. Luego, las creaciones individuales se almacenan en sus libros-objeto. En la edición de 2019, con formato de retablo, esta suerte de museo guardaba dibujos de sus colecciones. Tales trabajos eran estimulados por conversaciones con la profesora Lili Blas, quien constantemente les preguntaba sobre sus experiencias con el mar, si tenían gatos u otros animales, o si conocían el vuelo de las aves en forma de V.

El último elemento añadido a la colección sensible es la visita a lugares correspondientes a los escenarios de los cuentos. Los niños pudieron visitar el acuario de Lima, en la edición de *El bagrecico*, el puerto del Callao en el trabajo con *la Historia de una gaviota* y la Huaca Huantille en *Dioses y hombres de Huarochirí*. Este desplazamiento al espacio permitió a los participantes sentir la atmósfera de las historias, como el viento, el olor del mar, los colores de los barcos; identificar momentos de la narrativa como el vuelo de las gaviotas, o dar cuerpo a sus protagonistas, como los gatos del puerto. Tal contacto también dio contornos a los procesos históricos y los mitos antiguos, y los hizo más cercanos. Pisar la tierra ancestral con los propios pies y recorrer el territorio que guarda memorias de más de mil años ayudó a concretar imágenes aún nebulosas, tanto de la ficción como del pasado remoto.

La investigación de campo también amplió discusiones temáticas que no necesariamente estaban contenidas en los cuentos. Observar el movimiento de estibadores en el Callao y toparse con contenedores, por ejemplo, hizo que el equipo pedagógico planteara interrogantes sobre el puerto como la entrada y salida de productos de contrabando en América Latina. O la presencia de guano abrió un diálogo con la guerra del Pacífico contra Chile, precisamente por la posesión de ese tipo de fertilizantes aglomerados en islas peruanas. De esta manera, el proceso de acumulación sensible va engordando tanto el menú de referencias para nutrir la construcción artística de los niños como consolidando y haciendo más consciente el hilo de la memoria de sus propios procesos en constante relación con expansiones de conocimientos sobre el mundo.

Es claro el interés y la escucha de los docentes/adultos/artistas hacia los participantes, como si estuvieran en constante estado de investigación, buscando respuestas y experimentando metodologías de trabajo. Al fin y al cabo, la construcción de saberes es verdaderamente comunitaria, en la que todos participan con la misma intensidad y riesgo, abiertos a transformaciones en el camino, tal como los personajes de *Historia de una gaviota* y *el gato que le enseñó a volar*. En el cuento, la gaviota Quenga, tras sumergirse en el mar contaminado por

petróleo, encuentra una casa del puerto para morir. Antes de dejar la vida, pone su huevo y delega tres misiones al gato Zorbas que allí encontró: incubar el huevo, no comerse el huevo y enseñar a volar a su polluelo. El felino dio su palabra y de repente se vio comprometido con retos que iban en contra de su instinto y conocimiento: controlar el hambre, aprender a incubar como un pájaro y enseñar algo que él no sabía hacer. La llamada Afortunada nace sana y salva, sin ser tragada por el gato que, sobre todo, la protegía de las ratas hambrientas. Ahora solo le faltaría volar.

Zorbas y sus amigos intentaron encontrar formas para que la pequeña gaviota batiera sus alas y alcanzara el cielo. Visitaron museos, expertos, bibliotecas, científicos, pero la respuesta no parecía estar en los libros explicativos. Intentaron aplicar tales informaciones, pero ninguna fue suficiente para que Afortunada despegara. El grupo encontró el camino cuando finalmente se aconsejó con el Poeta. Al día siguiente, Zorbas acompañó a la gaviota, en una noche de intensa lluvia, hasta la torre más alta de la ciudad:

Volarás, Afortunada. Respira. Siente la lluvia. Es agua. En tu vida tendrás muchos motivos para ser feliz. Uno de ellos se llama agua, otro se llama viento, otro se llama sol, que siempre llega como recompensa después de la lluvia. Abre tus alas. Todo el cielo será tuyo [...]. Pronto, al borde del vacío, ella comprendió lo más importante: que solo vuela quien se atreve a volar. (Sepúlveda 2001, 73)

El gato cumplió, entonces, su misión de enseñar algo que no sabía hacer. Pero para ello necesitaba recurrir a la experiencia, al riesgo y a la poesía en lugar de la didáctica y de las explicaciones certeras. El equipo pedagógico de los talleres de Yuyachkani también se propone acompañar a sus niños en este vuelo al borde del vacío, sin muchas verdades, sin objetivos finales determinados, sin saber ciertamente qué se llevarán a sus procesos artísticos en la sala de ensayo. Sin embargo, aunque siempre abiertas, como las alas de una pequeña gaviota, los conductores no se lanzan al precipicio ni empujan a sus niños en caída libre. De alguna manera, asumen la responsabilidad de allanar el camino con la presentación de memorias no oficiales. Juntos, adultos y jóvenes, se involucran en la aventura pedagógica de la construcción colectiva y horizontal del conocimiento, tan desafiadora como cuando en un vuelo contracorriente, debajo de lluvia, desvían los soplos violentos de aire que intentan imponer saberes hegemónicos.

[NOTAS]

1. El taller con niños se viene realizando desde hace veinte años en la casa Yuyachkani los martes y jueves de enero y febrero. El formato pasó a ser remoto debido a la pandemia de covid-19 con una duración de ocho encuentros.
2. Paz (6 años), Sofía (6 años), Manu (8 años), Mayu (8 años) y Jheremy (10 años), declaraciones de los participantes en entrevista realizada por Ana Julia Marko, la investigadora, al final del taller en 2020. Se les preguntó ¿qué de nuevo aprendieron? y ¿qué aprendieron sobre el Perú en los talleres?
3. Generalmente, este tipo de prendas se reutilizan o se reciclan de ediciones anteriores.
4. Manu (8 años) y Jheremy (10 años), conversación con la investigadora Ana Julia Marko al finalizar el encuentro, 2020.
5. Manu (8 años) y Jheremy (10 años), conversación con la investigadora Ana Julia Marko al finalizar el encuentro, 2020.

REFERENCIAS

- Adichie, Chimamanda Ngozi. 2009. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Agüero, José Carlos, María Angélica Pease, Tamia Portugal y Francesca Uccelli. 2017. *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arendt, Hannah. 2016. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Arguedas, José María. 2001. *Todas las sangres*. Lima: Peisa.
- Izquierdo Ríos, Francisco. 2004. *El bagrecico*. Lima: Instituto Nacional de Cultura. <https://bibliotecaelmanzano.com/wp-content/uploads/2021/07/El-bagrecico.pdf>
- Milla Villena, Carlos. 2004. *Ayni*. Lima: Amaru Wayra.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2018. *Un mundo de ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rostorowski, María. 1995. *Kon: El dios volador y el pequeño Naycashca*. Lima: Banco Continental.
- Rufino, Luiz. 2019. *Pedagogia das encruzilhadas*. Río de Janeiro: Mórula.
- Rufino, Luiz. 2021. *Vence-demanda: Educação e descolonização*. Río de Janeiro: Mórula.
- Sepúlveda, Luis. 2001. *Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar*. Barcelona: Tusquets.
- Simas, Luiz Antonio y Luiz Rufino. 2018. *Fogo no mato*. Río de Janeiro: Mórula.