


Pedagogía del recuerdo:

Intersecciones entre memoria y violencia desde las artes vivas

Lorena Guerra-Cristobal* 

Ricardo Carlos Ernesto-González** 

Fecha de recepción: 19 de julio de 2024

Fecha de aprobación: 05 de septiembre de 2024

Para citar este artículo

Guerra-Cristobal, L. y Ernesto-González, R. C. (2024). Pedagogía del recuerdo: Intersecciones entre memoria y violencia desde las artes vivas, (*Pensamiento*), (*Palabra*)... Y *Obra*, (32), e21826.

<https://doi.org/10.17227/ppo.num32-21826>

* Doctora en Psicología Social. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, Ciudad de México, México. lorena.guecris@gmail.com

** Doctor en Psicología Social. Profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California. lorena.guecris@gmail.com

dossier

(pensamiento), (palabra)... Y obra

Resumen

El aumento de la violencia en la vida cotidiana, acompañado de la saturación mediática de esta, han derivado en una abundancia de información que no garantiza una resolución adecuada del conflicto ni contribuye a su disminución. Por el contrario, los discursos dominantes producen una ausencia estratégica que abona a la construcción cultural del olvido, por lo que la memoria social se convierte en un concepto fundamental para entender su dinamismo. Además de las formas convencionales de afrontar la violencia social como las protestas y la organización colectiva, las artes vivas (teatro, danza, *performance*) juegan un papel crucial en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de la memoria social, especialmente en contextos educativos. Mediante el análisis de diversas *pedagogías escénicas* empleadas en las artes vivas, se explora cómo el cuerpo se convierte en un medio de resistencia, de formas *bioculturales*, ante la violencia del *olvido social*. El lugar del cuerpo en estas disciplinas artísticas es crucial, pues es a través de él como se puede activar, conservar, recrear y transmitir la memoria social.

Palabras clave: artes vivas; pedagogías escénicas; cuerpo; memoria social; olvido social

Pedagogy of Memory: Intersections between Memory and Violence through Live Arts*

Abstract

The rise of violence in daily life, accompanied by its saturation in the media, has led to an abundance of information that neither ensures adequate conflict resolution nor contributes to its reduction. On the contrary, dominant discourses produce a strategic absence that fosters the cultural construction of forgetting, making social memory a key concept for understanding its dynamism. Beyond conventional approaches to addressing social violence, such as protests and collective organization, *live arts* (theater, dance, performance) play a crucial role in developing critical thinking and constructing social memory, especially in educational contexts. Through the analysis of various performative pedagogies used in live arts, this paper explores how the body becomes a medium of resistance, manifesting *biocultural forms* against the violence of social forgetting. The role of the body in these artistic disciplines is crucial, as it is through the body that social memory can be activated, preserved, recreated, and transmitted.

Keywords: live arts; performative pedagogies; body; social memory; social forgetting

Pedagogia da lembrança: Interseções entre memória e violência a partir das artes vivas

Resumo

O aumento da violência no cotidiano, acompanhado pela saturação midiática, resultou em uma abundância de informações que não garantem uma resolução adequada dos conflitos, nem contribuem para a sua redução. Pelo contrário, os discursos dominantes produzem uma ausência estratégica que contribui para a construção cultural do esquecimento, tornando a memória social um conceito fundamental para a compreensão do seu dinamismo. Além das formas convencionais de confronto com a violência social, como o protestos e a organização coletiva, as artes vivas (teatro, dança, performance) desempenham um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção da memória social, especialmente em contextos educativos. Através da análise de várias pedagogias da performance utilizadas nas artes vivas, exploramos como o corpo se torna um meio de resistência, manifestando formas bioculturais contra a violência do esquecimento social. O papel do corpo nessas disciplinas artísticas é essencial, pois é através dele que a memória social pode ser ativada, preservada, recriada e transmitida.

Palavras-chave: artes vivas; pedagogias performativas; corpo; memória social; esquecimento social

Introducción

Los escenarios violentos han aumentado su presencia en la vida cotidiana; negarlo sería ignorar uno de los problemas más urgentes a nivel global. Los conflictos armados de los últimos 24 años, que van desde guerras entre potencias hasta el despojo de territorios y abusos gubernamentales, han contribuido a la saturación mediática de este fenómeno social. Esta sobreexposición a la violencia, a menudo tendenciosa y sensacionalista, nos ha llevado a un proceso de socialización que transgrede el bienestar psicosocial, provocando la “naturalización” y “normalización” de la violencia.

No obstante, esta naturalización implica ignorar los complejos entramados simbólicos, culturales y estructurales que subyacen a cada expresión de violencia. Lejos de ser fenómenos normalizados o biológicos, las violencias son diversas y requieren un análisis profundo. Por otra parte, la “presencia saturada” de información y la “ausencia estratégica” de elementos en torno a las violencias sociales no garantiza una acertada e inequívoca visibilización de los hechos o de las causas que los originan.

Las protestas, la organización colectiva, las acciones de intervención comunitaria, entre otras manifestaciones sociales, son formas ya convencionales de enfrentar la violencia. Empero, existen otras acciones que, aunque no se perciban como confrontativas, se articulan desde la agencia y la resistencia. Entre ellas, las *artes vivas* —como el teatro, la danza y el performance— destacan como medios de expresión que, en las aulas, se convierten en territorios cruciales para la reflexión crítica y la construcción de la memoria social. Este artículo se propone explorar la compleja relación entre *memoria* y *olvido* en estas disciplinas artísticas frente a las violencias sociales en coordinadas educativas. Se analiza cómo los performances pueden activar y recrear la memoria, mientras confrontan y cuestionan los procesos impuestos del olvido, promoviendo así el pensamiento crítico.

En esta búsqueda, encontramos un peldaño desde el cual situamos la mirada: el ejercicio del olvido es el mecanismo frecuente para aquello que se quiere dejar morir —de forma física y simbólica—. El olvido juega un papel fundamental en los mecanismos sociales de control de la vida y del cuerpo. La biopolítica, como explica Foucault (1998), se refiere a la interacción entre lo biológico y lo cultural, donde la vida humana se moldea por sistemas sociales y políticos. En este sentido, el *ejercicio del olvido* puede entenderse como una estrategia biopolítica para gestionar qué vidas y experiencias son valoradas o descartadas en un contexto de modernidad y capitalismo.

La modernidad capitalista, tal como lo analiza Valenzuela Arce (2009), ha llevado a la precarización de la vida social, lo que puede verse como una manifestación de la biopolítica, es decir, el control sobre las poblaciones a través de la regulación de sus cuerpos y conductas. En este contexto, el olvido funciona como un mecanismo biopolítico que deja morir a ciertos sujetos, excluyéndolos de la memoria cultural y social, lo que refuerza estructuras de poder jerárquicas.

Valenzuela Arce (2009) sostiene que, es posible encontrar brotes de acción defensivas y ofensivas, donde los individuos y comunidades precarizadas desarrollan estrategias para desafiar este olvido impuesto y reclamar visibilidad y vida digna. Esta resistencia biocultural desafía las formas en que la vida se gestiona y negocia dentro de las estructuras de poder. De este modo, la noción de *biocultura* sitúa al cuerpo en el centro de toda forma de resistencia, pues la “centralidad corporal en la disputa social [...] refiere a la semantización del cuerpo y



la contienda por su control, pero también su participación como elemento de resistencia cultural o como expresión artística” (p. 24). El cuerpo se erige como el lugar de resistencia en el que se puede preservar la memoria y en el que se subvierten los dispositivos del poder.

Sin embargo, más allá de esta función política del olvido, también es posible abordarlo como un mecanismo de superación del trauma. En contextos de dolor individual o colectivo, el olvido puede representar un proceso de sanación, permitiendo a las personas liberarse de las ataduras del sufrimiento pasado. Freud (1992) identificó el olvido como parte del proceso de elaboración del trauma, donde ciertos recuerdos dolorosos son reprimidos para aliviar el impacto emocional. En este sentido, olvidar no significa simplemente borrar o ignorar el pasado, sino que puede ser una estrategia activa para reconstruir una nueva narrativa personal o social, trascendiendo el sufrimiento. En este sentido y en un nivel sociocultural, destacamos a las *pedagogías escénicas* (Schechner, 2000; Barba, 2005; Grotowski, 1992; Núñez, 1991) empleadas en las *artes vivas*, como formas bioculturales de resistencia pues retoman prácticas de pueblos originarios de distintas latitudes del globo, poblaciones que han sido violentadas por los procesos de colonización (Quijano, 2014), modernización (Bell, 1979) y globalización (Giddens, 1997) que intentan preservar la memoria y resistir al olvido forzado.

El estudio de la memoria y el olvido en las artes vivas resulta crucial en un mundo donde las narrativas históricas están en constante lucha y las tecnologías digitales han transformado radicalmente nuestras formas de recordar y olvidar. Las artes vivas, con su carácter efímero, ofrecen un espacio para investigar cómo se conforman, mantienen y desafían las memorias sociales e individuales, constituyéndose, además, en un acto de resistencia contra el olvido forzado y la opresión cultural.

La operatividad de la memoria y el olvido social no pueden depender únicamente de lo que se ve en abundancia o de lo que pasa desapercibido en el día a día. Entonces, ¿qué permite reflexionar sobre lo que nos rodea? Las violencias sociales se encuentran enraizadas en los procesos de socialización, los cuales operan en dos grandes esferas: las instituciones y la cultura, lo que genera vulnerabilidad asimétrica entre diferentes grupos sociales.

Así, si las violencias, desde su diversidad y complejidad, condicionan el existir de las poblaciones en general, el *olvido social* forzoso se edifica como una de las formas más sutiles y cruentas dentro de todas sus expresiones, pero, a diferencia del ejercicio de las violencias en general, este olvido tiende a tener un mayor impacto en poblaciones precarizadas. Augé (1998) afirma que la relación permanente entre el olvido y la memoria es un elemento imprescindible en la lectura en las ciencias sociales; las implicaciones que se tienen de uno y otro son inseparables.

Llevar a cabo el elogio del olvido no implica vilipendiar la memoria, y mucho menos aún ignorar el recuerdo, sino reconocer el trabajo del olvido en la primera y detectar su presencia en el segundo. La memoria y el olvido guardan en cierto modo la misma relación que la vida y la muerte. (Augé, 1998, p. 19)

Las *artes vivas* tienen el potencial de restaurar la memoria dotándola de un carácter performativo, “reviviendo” en ese proceso a lo “muerto”; es decir, que rehace sus interpretaciones del mundo en el momento de su ejecución a través del performance, constituido por el acto repetitivo de realizar, ya sea en las clases o entrenamientos, ensayos y puestas en escena, que constituyen momentos de reflexión y transformación cultural (Turner, 2002). Así, el acontecimiento de la supremacía del movimiento actúa en los artistas como intervención crítica que cuestiona tanto las versiones oficiales de la historia como los valores sociales.

En este artículo se presenta un análisis comparativo entre cuatro danzas, utilizadas en las pedagogías escénicas como parte de la formación artística en las artes vivas. Como criterio de inclusión de estas danzas, se establece el hecho de que las cuatro, en sus contextos originarios, intentan preservar una memoria cultural de resistencia a través del cuerpo, lo que nos permitirá analizar sus alcances en un contexto artístico-educativo. Este artículo concluye presentando los hallazgos de un estudio realizado en México, que refuerza la importancia de concebir la enseñanza y los espacios educativos artísticos como un ejercicio de resistencia contra el olvido forzoso.

El aliento de las *artes vivas*: dinamismo del olvido y la memoria

Partimos del argumento en el que las progresivas transformaciones sociales y las dinámicas de interacción han representado un punto de quiebre para las pedagogías tradicionales que delinearon, durante mucho tiempo, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos ya no se limitan a los esfuerzos clásicos dentro del aula, sino que se extienden a otros espacios donde el cuerpo, el arte y la socialización se entrelazan, superando el enfoque de una educación formal y pasiva, al integrarse más plenamente con la vida cotidiana.

De esta manera, las *pedagogías escénicas* de las artes vivas abrevan de un fondo simbólico que ha sido transmitido de generación en generación. En nuestro mundo contemporáneo, donde hay una supremacía de la memoria archivada (documentada), las *artes vivas* ponen en evidencia la importancia de la transmisión oral y corporal en los tiempos actuales de la digitalización. De este modo, las *pedagogías escénicas* no solo comparten en las aulas técnicas artísticas, sino que fomentan el diálogo

intercultural, reubicando el conocimiento que ha sido sometido al olvido y dotándolo de nuevos bríos que reactualizan las interpretaciones del mundo.

Algunas de las pedagogías escénicas integran danzas sagradas y rituales de pueblos originarios o de culturas sometidas por otras desde lugares hegemónicos. Estas prácticas no solo sirven como herramientas educativas, sino que también actúan como medios de resistencias *bioculturales* (Valenzuela, 2009), configurándose como oposición a los discursos dominantes. Es decir, como enunciados que forman sistemas de pensamiento en diferentes periodos históricos, legitimando diversas prácticas y saberes sociales que se priorizan sobre otros (Foucault, 2002).

La danza *Butoh*, por ejemplo, creada por Tatsumi Hijikata y Kazuo Ohno entre 1950 y 1960, surgió sobre premisas estéticas subversivas; es decir, se desarrolló como una reacción contra las convenciones rígidas de las danzas tradicionales japonesas y las influencias occidentales, particularmente del ballet y la danza moderna. Aunque es una forma de vanguardia, también incorpora algunos elementos de rituales tradicionales japoneses que considera relevantes, ayudando a preservar y transmitir aspectos de la memoria cultural de su país.

Tal propuesta se desarrolló en el Japón de posguerra, en un periodo de reconstrucción y redefinición cultural tras la devastación de la Segunda Guerra Mundial y la ocupación estadounidense, cuestionando también las normas sociales. Las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki simbolizan uno de los momentos más traumáticos en la historia de Japón. La destrucción y las atrocidades causadas por las bombas dejaron una profunda cicatriz en la psique nacional, influyendo en diversas formas de expresión artística. La rebeldía y la ruptura que expresa esta danza también puede verse como una respuesta a la devastación y al trauma causado por dichos eventos, constituyendo un ejemplo de lo que Augé (1998) llama *olvido necesario*, esencial para la salud mental y emocional, ya que permite que las personas se enfoquen en el presente y el futuro, en lugar de estar ancladas en el pasado.

La danza *Butoh* explora temas como el dolor, el sufrimiento, la muerte y la destrucción. La devastación de Hiroshima se convirtió en un símbolo, influyendo en la estética y las temáticas del *Butoh*. Al estar anclada en la corporalidad, esta expresión artística y de resistencia muestra dos tipos de memoria: por un lado, actúa como

una práctica de *memoria encarnada*, por el otro, como una *memoria social*. En lo que respecta a la primera, deriva del pensamiento de Merleau-Ponty (1994), que plantea que los recuerdos están profundamente arraigados en las experiencias corporales y sensoriales, que exploran, mediante la práctica artística, las experiencias traumáticas de la guerra y la bomba atómica.

A través de sus movimientos y expresiones, el *Butoh* mantiene viva la memoria del sufrimiento y la resistencia del pueblo japonés, pero también explora, con el cuerpo, la posibilidad de resignificación de dicha memoria. En lo que atañe a la *memoria social*, y siguiendo el *principio de la no separabilidad* (Ibáñez, 1994), Augé (1998) sostiene que el olvido es un componente esencial de la memoria. No se puede entender esta última sin su contraparte, por lo que habría que destacar que el olvido permite que las personas y las sociedades se liberen de cargas pasadas y se adapten a nuevas circunstancias, sin llegar a postular en esta una veracidad o superioridad por sobre lo olvidado. En este sentido, hablamos de superar un paradigma de memorización de palabras escritas en un libro, que se releen minuciosamente como eventos de la guerra o hechos históricos que, la mayoría de las veces, generan una memoria impasible; se propone, en cambio, al cuerpo como huella indeleble de aquellas vivencias, elemento fundamental para conservar, restaurar y perpetuar la memoria social.

Otro ejemplo de esto es la *danza sagrada de Citlalmina* creada por Nicolás Núñez (2007) y sus colaboradores, empleada en la formación de actores en teatro corporal mexicano (Guerra, 2022). Está compuesta por la *danza conchera mexicana*, también conocida como *danza azteca*. Manifestación cultural que forma parte del movimiento de mexicanidad que surge en el siglo xx, como reflejo del mestizaje entre la imposición del pensamiento y valores culturales españoles sobre los indígenas. Debido a la insuficiencia de los materiales históricos para saber con precisión si dichas danzas existían en la época prehispánica (posclásico), se consideran como recreaciones simbólicas o una manifestación cultural de reinterpretación de elementos de las culturas mesoamericanas que tratan de reconstruir una memoria.

De acuerdo con Ricard (2014), la Iglesia católica, a través de la intervención de las órdenes religiosas, logró imponer y consolidar el cristianismo entre las poblaciones indígenas después de la conquista militar. Ricard (2014) argumenta que la *conquista espiritual* de México fue tan

importante como la conquista militar. Este proceso fue liderado principalmente por las órdenes religiosas —franciscanos, dominicos y agustinos— que llegaron poco después de los conquistadores para evangelizar a los indígenas. Uno de los objetivos principales de la evangelización fue la erradicación de las religiones indígenas. Los frailes trabajaron activamente para destruir templos, ídolos y ceremonias religiosas tradicionales, reemplazándolos con ritos cristianos.

Impedir tanto las prácticas artístico-religiosas, que hoy en día conservan los pueblos originarios de México como su tradición oral, significa emplear un ejercicio de poder bajo la consigna del progreso y la alfabetización, *formas discursivas* (Foucault, 2002) que delimitan lo que se puede decir, en qué se puede creer e incluso en qué forma estética manifestarlo, además de señalar quién puede hablar y las condiciones bajo las cuales los discursos son aceptables (Spivak, 1998). En resumen: un ejercicio de *violencia objetiva* (Žižek, 2009), entendida así por su capacidad de ser “invisible”, que constriñe hasta generar una nueva “normalidad”. Como señalamos al inicio, el olvido puede ser también un ejercicio de poder que orilla violentamente al desdibujamiento y pérdida de rastro de ciertos sectores, implicando con ello la muerte, tanto física como simbólica.

La *danza conchera* evolucionó en un contexto de sincretismo, integrando elementos católicos para sobrevivir. Aquí parece ser más clara la relevancia de la transmisión cuerpo a cuerpo de una tradición que, pese al empleo visual de santos o deidades impuestos por otros, y a pesar del intento por condenarlas al olvido, a través de la danza, del movimiento y la acción, es decir, de su forma simbólica de comunicación, las comunidades preservan y transmiten sus tradiciones ancestrales, manteniendo viva su herencia cultural frente a la modernización y la globalización.

Una de las críticas que se hace en nuestro país a esta danza y al teatro corporal —por emplear rituales originarios en su pedagogía— es el hecho de que quienes danzan actualmente no podrían ser considerados como nativos, tal crítica nos parece por demás absurda si consideramos el colonialismo interno que González (1975) describe como una estructura de poder en países latinoamericanos, especialmente en México, en donde una élite dominante somete a poblaciones indígenas, campesinas y marginadas a formas de explotación y control que se asemejan a las prácticas del colonialismo externo, lo que postula a la danza conchera como forma de resistencia e intento de reivindicación de las prácticas artístico-religiosas ancestrales.

Sin embargo, esto abre un tercer eje de análisis sobre la memoria en las artes vivas. Hirsch (2012) acuña el término de *posmemoria*, con el cual describe la relación de las generaciones posteriores con las experiencias traumáticas vividas por las generaciones anteriores. La característica principal de esta memoria es que las experiencias no son vividas directamente, sino que son transmitidas a través de historias, imágenes y comportamientos, creando una conexión emocional y psicológica profunda con el pasado y desafiando las nociones tradicionales de temporalidad. Los danzantes-artistas actuales tienen una relación íntima con estos eventos que, aunque no experimentaron la conquista en su forma directa, sí experimentan el colonialismo interno, afectando profundamente su identidad cultural y percepción del mundo. Hirsch (2012) centra su atención en lo mostrado y representado en la literatura, la escultura, el cine, la fotografía y otras artes visuales, sostiene que todas estas actúan como vehículos poderosos para la transmisión de la memoria, permitiendo a las generaciones posteriores visualizar y, emocionalmente, conectar con el pasado. No obstante, Taylor (2003) argumenta que las acciones performativas transmiten y conservan la memoria social a través de prácticas corporales que constituyen *repertorios vivos* de dichas reminiscencias. Lo que nos permite entender con mayor profundidad la contribución del cuerpo y de las artes vivas en la perpetuación de la memoria.

Citlalmina está compuesta por la *danza del brujo o del sombrero negro*, conservada por los monjes del *Tibetan Institute of Performing arts* (TIPA) en Nueva Delhi, “fundado por el XIV Dalai Lama en 1959, quien consideró fundamental salvaguardar las artes escénicas tradicionales del Tíbet para que no se perdiera su tradición y filosofía de vida después de la ocupación de China que provocó la huida de cerca de 80.000 tibetanos” (Guerra, 2022). Núñez (2007) y sus colaboradores se percatan de la similitud de estas dos danzas y las convierten en una forma artística que preserva la memoria de dos pueblos que habían sido sometidos y, con ello, condenados al olvido.

Las generaciones de artistas formados por estas pedagogías han hecho ya una depuración, o lo que Augé (1998) llama *olvido activo*, en el que se decide dejar de lado ciertos eventos o experiencias con la finalidad de superar traumas o dejar atrás conflictos y rencores. Si en este marco la relación entre memoria y olvido es social, existen argumentos suficientes para afirmar que los artistas, a la hora de crear estas formas culturales, eligen los elementos y los sentidos

que desean conservar y los que deben ser olvidados. Este momento es crucial para el aprendiz, pues es en ese acto en el que desarrolla el pensamiento crítico, ya que al hacer arte piensa activamente sobre los hechos de su pasado, sobre quién es él y su cultura.

Aquí, el olvido es fundamental para la formación y la renovación de la identidad, tanto a nivel individual como colectivo. El proceso de olvidar permite reconfigurar la identidad en respuesta a nuevas experiencias y desafíos. Sin el olvido, la identidad se estancaría y no podría adaptarse a los cambios. Lo anterior es lo que Schechner (2011) llama *conducta restaurada*, en la que el cuerpo es el principal medio con el que se resignifica la memoria, pues las acciones, gestos y movimientos corporales son las formas en las que se presentan los recuerdos y se construyen nuevos significados que dotan de sentido a la vida misma.

Schechner (2011) explora cómo los performances son comportamientos restaurados que pueden reactivar y preservar la memoria cultural. El cuerpo del artista, a través de su capacidad de acción y representación, se convierte en un archivo viviente de prácticas y comportamientos culturales. La performatividad, o la capacidad de actuar y crear nuevos significados a través del cuerpo, implica una transformación, una nueva interpretación tanto de su cultura como de sí mismo. Connerton (2009) sostiene que las sociedades recuerdan a través del performance social y los rituales, por lo que postula a las prácticas corporales y los hábitos como elementos cruciales en la transmisión de la memoria social, desarrollando con ello una *encarnación de la cultura*.

Así mismo sucede con la *danza Yoruba* de Nigeria, la *danza del venado* de México y diversas ceremonias y rituales latinoamericanos que, como muchas otras formas de expresión cultural, enfrentaron desafíos debido a la represión e imposición de los colonizadores europeos. Sin embargo, estas danzas han sobrevivido y se han adaptado, preservando su esencia y significado tanto por el performance social como a través de su enseñanza en las artes vivas del mundo, quienes las emplean como parte de su formación artística.

En la India, el Kathakali es considerada una danza-teatro clásica influenciada por diversas tradiciones artísticas y religiosas de Kerala. Eugenio Barba (2005), destacado teórico y director de teatro, mostró un profundo interés en dicha danza, considerándola una influencia significativa en su trabajo y en el desarrollo del *teatro*



intercultural. Barba (2005) propuso el concepto de *teatro antropológico*, que busca entender los principios universales de las técnicas actorales, a través del estudio comparativo de las tradiciones teatrales de diferentes culturas del mundo.

El Kathakali, con su rica tradición y técnica, se convirtió en la piedra angular para su estudio. Barba implementó métodos de entrenamiento basados en esta danza-teatro. Los ejercicios físicos y la atención a los detalles de movimientos y posturas de esta danza influyeron en la manera en que Barba entrenaba a sus actores, buscando una *presencia escénica* más intensa y precisa. Al integrar elementos de Kathakali en las representaciones del *Odin Teatret*, Barba promovió un diálogo entre las tradiciones teatrales occidentales y orientales.

En la actualidad, estas danzas y rituales han evolucionado y se han adaptado a nuevos contextos. Se realizan no solo en ceremonias tradicionales, sino también en escenarios contemporáneos como festivales de danza y producciones teatrales. La diáspora y globalización ha llevado las danzas de pueblos originarios y sus rituales a otras partes del mundo, donde han influenciado y se han fusionado con otras tradiciones culturales y artísticas. La forma en que estas danzas y rituales se adaptan a nuevos contextos no solo refleja su capacidad de transmisión y adaptación al contexto actual sino que también resalta la forma en que se entrelazan con las dinámicas de la memoria cultural, pues al deslizarse en el tiempo y unirse con otras tradiciones, estas expresiones artísticas no pierden su conexión con las narrativas de los pueblos originarios de las que provienen, sino que continúan preservando la memoria y reactualizando su sentido a través de quienes las practican y transmiten. En este sentido, siguiendo a Hirsch (2012), afirmaremos que la memoria funciona tanto a nivel individual como colectivo, pues las experiencias personales están entrelazadas con las narrativas sociales de la historia y la memoria cultural, creando un campo de tensión y reciprocidad.

Las artes vivas: los procesos de enseñanza aprendizaje y la memoria-olvido social

Hasta este punto, las violencias y sus múltiples formas de ser asentadas nos han dejado entrever expresiones simbólicas y sistemáticas que promueven el olvido; mismo que, “empujado” desde las esferas institucionales o, inclusive, desde la misma dinámica cultural, en su manejo hegemónico, ha vulnerado a unos sectores más que a otros. Los ejemplos que hemos mencionado refieren a grupos humanos que han sido transgredidos. No obstante, pensar únicamente en el ejercicio de violencia sin considerar las formas y dinámicas en las que otros sujetos pueden actuar, sería despojar a estos actores de sus acciones de resistencia, discursivas, corporales y culturales.

De acuerdo con De Pascual y Lanau (2018), el arte no es solo una creación física sino un proceso que involucra el pensamiento y la acción. Estos autores abogan por una educación que trascienda las divisiones tradicionales entre disciplinas, promoviendo la integración del arte y la pedagogía como un medio para la innovación y el desarrollo del pensamiento crítico. Compartimos con ellos la premisa de que el conocimiento desarrollado por el artista es un pensamiento *indisciplinado* que en las convergencias entre el arte y la educación se benefician de enfoques pedagógicos más flexibles y creativos, mismos que desafían las estructuras institucionales rígidas. El *pensamiento artístico* es, pues, un caos o una *anarquía educativa desorganizada* que, paradójicamente, crea mundos sobre un sentido que le da orden a la obra artística, a la educación, al conocimiento y a la vida misma.

Las artes vivas, como las hemos abordado aquí, son un espacio discordante de educación que promueve la creatividad y la participación de los estudiantes, proponiendo herramientas pedagógicas y sociales que van más allá de la mera representación artística. Como hemos visto, estas disciplinas se

enfocan en el cuerpo como principal medio de expresión y comunicación, permitiendo a los alumnos explorar y confrontar diversas dimensiones de la memoria y el olvido social. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula se caracteriza por la integración de las pedagogías escénicas, además de técnicas que promueven una profunda conexión entre el cuerpo y la mente.

Las danzas que hemos mencionado comparten aspectos en su filosofía de vida, misma que es transmitida de cuerpo a cuerpo, es decir, de la o el maestro, que enseña los movimientos, o lo que Núñez (1991) llama *alfabeto corporal*, al alumno. Tal alfabeto utiliza el cuerpo y el movimiento para transmitir significados simbólicos profundos, fomentando, con ello, la perpetuación de la memoria. En una investigación sobre *teatro corporal mexicano* (Guerra, 2019) en la que se entrevistó a actores para conocer el impacto que tiene esta praxis en la vida del actor, los alumnos resaltan la importancia de la figura del maestro, describiéndolos como personas cálidas, que enseñan desde la cercanía y el interés integral en la persona-artista. Los alumnos enfatizan la importancia de que el maestro no enseñe desde una jerarquía o unilateralidad, actitud que perpetua una lógica objetivista, fría y distante.

Hay que destacar que dicha investigación se basa en *espacios no formales de educación artística*, en los que el término *taller* cobra especial relevancia para el rompimiento de lógicas de poder que son ejercidas con mayor facilidad en la institucionalidad. En este contexto, se evidencia que la horizontalidad y la cercanía entre alumno y maestro facilita el aprendizaje y, por tanto, la transmisión de la memoria desde una pedagogía humana y humanizadora. Al respecto, De Pascual y Lanau (2018) sostienen que el o la maestra actúa como facilitador que ayuda a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico a partir de la práctica corporal, misma que activa el recuerdo y la memoria de formas de vida antiguas, lo que termina por alentar, en el artista, el cuestionamiento y reflexión sobre las formas de enseñanza, los entramados de la violencia de su entorno social y cultural actual.

En dicha investigación (Guerra, 2019), los alumnos desarrollan una narración de lo que caracteriza a estos maestros, entre las que resaltan la calidez y la cercanía con el alumno. En oposición, los alumnos describen lo que consideran como un maestro convencional —o en sus propias palabras: *ser más maestro*— a aquellos docentes que se ajustan a la norma social e institucional, y que, en el contexto de las artes vivas, caracteriza a aquellos docentes que priorizan el perfeccionamiento de la técnica, que se colocan como figura de autoridad y guardan una distancia con el grupo, actitud que reproduce lugares de poder en el aula y que pone en evidencia las formas de enseñanza-aprendizaje hegemónicas.

Foucault (1976) considera a este tipo de maestros como agentes del poder disciplinario que ejercen vigilancia sobre los estudiantes. Utilizan métodos como la jerarquía, la evaluación y el examen para clasificar, juzgar y normalizar. Los maestros, al igual que los guardias en una prisión, se aseguran de que los estudiantes cumplan con las normas y los estándares establecidos. Estándares que, en las artes vivas, se ejecutan sobre el discurso del virtuosismo, el dominio de la técnica, el sobre esfuerzo y el excesivo control del cuerpo que termina por violentarlo.

El enfoque excesivo en la técnica impide cualquier forma de juego y, aún más, la inclusión de los elementos rituales que caracterizan las pedagogías escénicas que hemos descrito. Además, se señala que las creaciones artísticas que resultaron de un grupo con un maestro de este tipo fueron dirigidas con tal precisión o exaltación de la técnica que limitaron la creatividad del alumno-artista, reduciéndolo a una simple máquina, autómatas desconectados de su corporalidad y tratando de crear *cuerpos disciplinados* (Foucault, 1976), es decir, materialidades dóciles y útiles para el poder que intenta controlarlos desde la estética.

De lo que obtenemos que los dispositivos de poder se anclan en el cuerpo, paralizando o disminuyendo su potencial creativo, pero es justo en el mismo cuerpo como tales mecanismos se subvierten.

El artista se opone a crear desde estas lógicas de poder que para él no tienen sentido, pues el objetivo de la creación artística, como toda creación, es perpetuar la vida. Por el contrario, tal ejercicio de poder se centra en la aniquilación (muerte) tanto de la creatividad como del pensamiento, e incluso de la propia materialidad del artista. En suma, es un intento de aniquilación de la vida.

Esto es lo que genera la característica principal del artista: una actitud subversiva que crea *cuerpos insumisos* (Guerra, 2019), postura que no proviene de lecturas, teorías o cátedras académicas, sino de la vivencia del cuerpo. Tal actitud de *resistencia* no es una actitud rebelde, como la de aquel adolescente que se revela a su padre por capricho, sino que proviene de la memoria social que ha recuperado en el aula y que experimenta, a través de las pedagogías escénicas mencionadas, como *verdad sentida* (Guerra, 2019), pues el recuerdo de tal resistencia tiene un fuerte vínculo con el trayecto antropológico de la identidad cultural que se danza o se actúa.

La memoria, en el aula, se experimenta como una verdad, es decir, como algo que le habían obligado a olvidar y que, por consiguiente, es revelador. La verdad, como recuerdo de algo que fue transmitido de cuerpo a cuerpo, como último bastión de resistencia, no es algo que se piensa o se razona, sino que se siente y se experimenta a través del cuerpo. Esta verdad es una forma de ser que se crea y se construye a sí misma, más allá de las normas establecidas, situándose en el ámbito de la conformación tanto de la persona-artista como de la cultura. La memoria, por tanto, es susceptible de ser creada.

Las danzas que constituyen las pedagogías escénicas enfatizan la función social de la *espiritualidad* que les subyace, y su potencialidad creativa dentro del espacio liminal del ritual, pues el rechazo de la rigidez y la imposición permite una mayor autenticidad, espontaneidad y conexión con la experiencia vivida, lo cual es determinante para la preservación de la memoria social en su forma más pura y significativa. Tal alfabeto corporal parece ser compartido por el ser humano, aunque esté situado en diferentes partes del mundo, para no olvidar los saberes elementales que ha transmitido de generación en generación y recordarle, al ser humano, lo que es elemental para su sobrevivencia.

Algunos sistemas educativos institucionalizados disciplinan a los estudiantes no solo en términos de

comportamiento, sino también en términos de discurso, definiendo qué historias y conocimientos son válidos, como el caso de las danzas y pedagogías escénicas que hemos mencionado, que se oponen al ballet, la danza moderna o las pedagogías basadas en la exaltación de la técnica, que resultan en un intento de hacer olvidar las historias de resistencia y las experiencias de los grupos que han sido marginados.

Las pedagogías escénicas que se centran exclusivamente en la técnica pueden invisibilizar, e incluso aniquilar, las historias de resistencia que se han *incorporado* en las personas-artistas, al priorizar una forma de entrenamiento que despoja al cuerpo de su contexto sociohistórico y político. Enfocarse únicamente en el perfeccionamiento técnico implica reducir el cuerpo a una herramienta puramente funcional, desligada de su capacidad de agencia y resistencia. Al hacerlo, se borran las narrativas de lucha y subversión que muchas veces habitan en los cuerpos y cuyas experiencias pueden ser canalizadas a través del acto performativo. Esta orientación pedagógica *neutraliza* el cuerpo, alineándolo con las demandas estéticas dominantes y estandarizadas, suprimiendo las formas de expresión que desafían las estructuras de poder hegemónicas. De esta manera, el énfasis en la técnica no solo despolitiza el acto escénico, sino que también ahoga las posibilidades de que el escenario se convierta en un espacio para la memoria y la resistencia colectiva.

Cuando la historia de las luchas de estos es minimizada o excluida, contribuye al olvido social de sus experiencias. En este sentido, el archivo vivo que constituye el artista de estas disciplinas y el maestro cálido que lleva a los alumnos a recordar que no son simples objetos, que no son un número ni mercancía intercambiable en el capitalismo contemporáneo —el mismo que disciplina los cuerpos en el contexto de la globalización y el neoliberalismo—, constituyen una especie de resistencia amorosa frente a la frialdad institucional.

En este sentido, el maestro promueve la transformación de prácticas pedagógicas tradicionales y la creación de nuevas formas de interacción y aprendizaje. Tanto el alumno como el maestro de las artes vivas constituyen innovadores de ambientes de enseñanza-aprendizaje que desafían las estructuras educativas rígidas y fomentan la creatividad y el autoconocimiento en los estudiantes. De Pascual y Lanau (2018) consideran la figura del maestro como *profesor desobediente*, que no sigue ciegamente los



estándares y normativas tradicionales, sino que busca formas alternativas de enseñanza que involucren y motiven a los estudiantes. Esta “desobediencia” se traduce en la creación de un ambiente de aprendizaje más dinámico y relevante para los alumnos, lo que convierte al alumno y al maestro en *cómplices* de una batalla contra el olvido.

Reflexiones finales

Las pedagogías escénicas no solo facilitan la comprensión, creación y renovación de los símbolos culturales y sociales, sino que también fomentan la capacidad del pensamiento crítico de los alumnos-artistas al involucrar el cuerpo como herramienta esencial en el proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje. El cuerpo, en el contexto de las artes vivas, es también pensamiento, tanto crítico como simbólico; al mismo tiempo que se configura como uno de los espacios en tensión por re-apropiamiento más visible y de larga data.

Incorporar danzas y rituales de pueblos originarios, o de culturas que han sido oprimidas dentro de las prácticas pedagógicas, puede enriquecer tanto la educación como la creación artística, además de promover una convivencia

inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Ayuda a los estudiantes a comprender y respetar las diferentes culturas, espiritualidades y formas de pensamiento que, de otra manera, serían ajenos a ellos y, por tanto, condenados al olvido.

Este último es conformado por las interacciones sociales, que se articulan desde el ejercicio de poder en el que la discursividad hegemónica funge como un pilar clave de las condiciones de socialización violenta. El olvido, en ese sentido, es un ejercicio fáctico de las violencias que se sistematizan en procesos culturales donde invisibilizar se da de manera gradual y paulatina, no lejana a la lógica estructural, ni dependiente de un monitoreo constante de la hegemonía. Al incorporarse en los tejidos culturales, estas violencias se entrelazan desde la vida cotidiana (Esposito, 2018; Ernesto, 2021).

Estas pedagogías, en consecuencia, a las implicaciones del olvido, promueven una convivencia basada en el reconocimiento y la apreciación de la diversidad cultural. Además, al contribuir a que los alumnos puedan aprender y compartir estas prácticas, fortalecen los lazos comunitarios

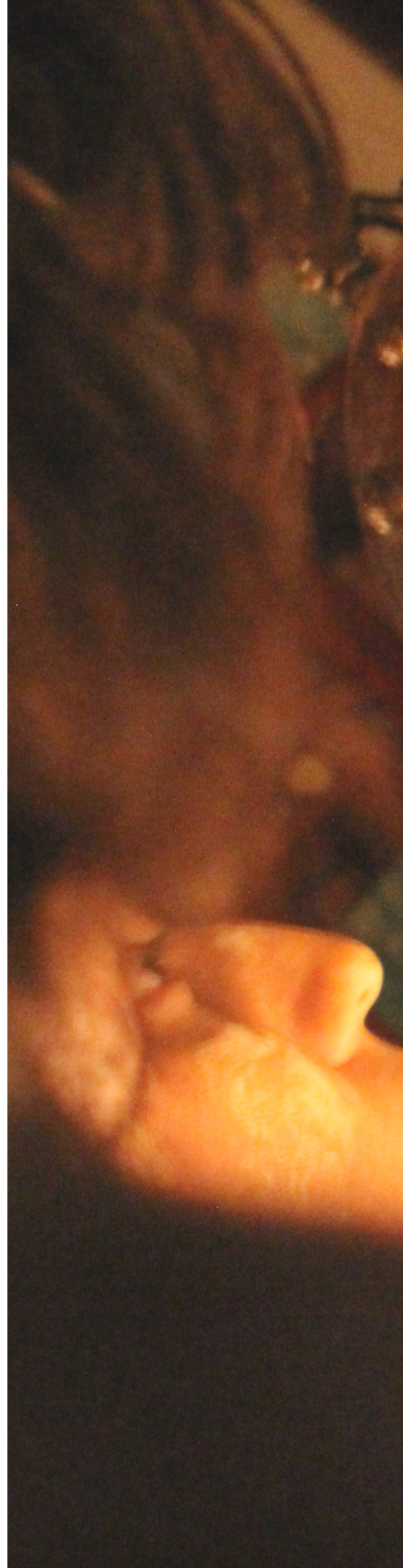
al tiempo que preserva la memoria social. Los performances desarrollados en las aulas son fundamentales para la preservación, recreación y transmisión de la memoria social, así como para el cuestionamiento, la creación y reinterpretación de valores culturales. Los artistas actúan como archivos vivos de la memoria social, conectando el pasado con el presente, recreando la interpretación de los símbolos culturales y fortaleciendo la cohesión social. Integrar estas prácticas en la educación y en la vida comunitaria promueve una convivencia más rica y respetuosa con la diversidad cultural.

Una de las líneas futuras de esta investigación es la universalidad de los elementos que componen las danzas y rituales que constituyen las pedagogías escénicas que hemos mencionado aquí. Consideramos que, aunque son prácticas originarias de distintas regiones del mundo, comparten elementos simbólicos y formas de significar la vida cotidiana y la cultura. En conjunto, la memoria social y la memoria individual están entrelazadas, ambas ancladas en el cuerpo, lo que nos hace preguntarnos sobre el impacto de la práctica en la vida del artista y de quienes interactúan con estas prácticas bajo las lógicas pedagógicas que hemos enunciado. Se sugiere también ampliar la investigación sobre la memoria intergeneracional y el impacto que tienen, en la posmodernidad, en la identidad social.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen como una ruta importante de trabajo la evaluación de métodos innovadores para integrar la diversidad cultural en la educación, utilizando las artes vivas como herramienta de promoción a la inclusión y el respeto mutuo. Además, se sugiere un análisis profundo de las instituciones educativas artísticas, de la forma en la que se enseña dentro de la institucionalidad y de la perpetuación de lógicas discursivas y corporales de violencia que se ejercen a los estudiantes-artistas.

Referencias

- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Gedisa.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. Catálogos.
- Bell, D. (1992). *Modernidad y sociedad de masas: variedad de las experiencias culturales*. Editor Mónte Ávila.
- Connerton, P. (2009). *How societies remember*. Cambridge University Press.
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Catarata.
- Ernesto, R. (2021). Olvido social como política de muerte: reflexiones de la privación de la libertad y poslibertad. *Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*, 8(2), pp. 72-87.
- Esposito, E. (2018). Olvido social: una aproximación desde la teoría de sistemas. *MAD Revista del Magister en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (39), 1-12.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1992). *Obras completas. Vol. XVIII*. Amorrortu.



- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- González, P. (1975). *La democracia en México*. Era.
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre* (16 Ed). Siglo XXI.
- Guerra, L. (2019). Etnofenomenología del teatro corporal en México. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa]. <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=22831&docs=UAMII22831.pdf>
- Guerra, L. (2022). Citlalmina: Danza sagrada del teatro corporal mexicano. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 4(8), 7-22.
- Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: Writing and visual Culture after the holocaust*. Columbia University Press.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. UDG.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Núñez, N. (1991). *Teatro antropocósmico*. Árbol.
- Núñez, N. (2007). *Teatro de alto Riesgo*. SIGAR.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Clacso.
- Ricard, R. (2014). *La conquista espiritual de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Universidad de Buenos Aires.
- Schechner, R. (2011). La restauración de la conducta. En D. Taylor y M. Fuentes (Eds.), *Estudios avanzados de performance* (pp. 31-52). Fondo de Cultura Económica.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235.
- Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.
- Turner, V. (2002). Antropología del performance. En I. Geist (Comp.), *Antropología del ritual* (pp. 103-141). Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Valenzuela, A. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. Editorial Colegio de la Frontera Norte.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la Violencia: Seis Reflexiones Marginales*. Paidós.