

Pensamientos Teatrales Trasandinos

PENSAMIENTOS TEATRALES TRASANDINOS

Departamento de Teatro Universidad de Chile

Instituto de Artes del Espectáculo - Universidad
de Buenos Aires

Publicación digital

Santiago • Buenos Aires 2023

ISBN (digital): 9789565160146

UNIVERSIDAD DE CHILE

Rosa Devés Alessandri
Rectora

Alejandra Mizala Salces
Prorrectora

FACULTAD DE ARTES

Fernando Carrasco Pantoja
Decano

Luis Montes Rojas
Vicedecano

Karla Carrasco
Cristian Keim
Mauricio Barría
Rodrigo Ruiz
Carolina Larenas
Comité de Creación

María Adasme
Gabriela Basauri
Sebastián Cárez-Lorca
Karla Carrasco
**Equipo de Extensión y Educación
Continua**

DEPARTAMENTO DE TEATRO

Annie Murath Carrasco
Directora

Marco Espinoza Quezada
Subdirector

Rodrigo Bruna Chávez
**Coordinador Unidad de Extensión
y Educación Continua**

Carolina Larenas Henríquez
Coordinadora Unidad de Creación

Héctor Ponce De La Fuente
**Coordinador Unidad de
Investigación**

Daniela Cápona González
**Coordinadora Prácticas, Egreso y
Titulación**

Paulo Olivares Rojas
**Jefe de Carrera Licenciatura en
Artes Mención Actuación Teatral**

Katiuska Valenzuela Castillo
**Jefa de Carrera Licenciatura en
Artes Mención Diseño Teatral**

Manuel Pérez
Jefe técnico

Verónica Santander
Aída Sepúlveda
Cristina Alvarado
Juan Garrido
Víctor Ramírez
Funcionarios no académicos

PENSAMIENTOS TEATRALES TRASANDINOS

Gabriela Basauri
Sebastián Carez-Lorca
Edición

María Cristina Adasme
Diseño editorial

Natalia Trujillo
Ilustración portada

Jorge Dubatti
María Natacha Koss (Universidad de
Buenos Aires)
Gabriela Basauri
Sebastián Carez-Lorca |
(Universidad de Chile)
Oganizan

Pensamientos Teatrales Trasandinos



FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD DE CHILE



Índice

7 Presentación
Jorge Dubatti • María Natacha Koss

9 Introducción
Gabriela Basauri • Sebastián Carez-Lorca

Teatro y educación

12 Diseño escénico: hacia una enseñanza territorial
Daniela Portillo

18 Dejar aparecer los mundos niños: reflexiones en pro de una propuesta político-pedagógica teatral antiadultocentrista
Consuelo Pinilla

28 El teatro en prácticas de salud mental comunitaria
Claudia Bang

37 Acerca del teatro aplicado y su diálogo con Argentina
María Fukelman

50 Artistas-docentes: el arte de la educación teatral
Catalina Villanueva

61 Miradas hacia una didáctica teatral no-parametral
Gabriela Basauri

67 Problemas y desafíos de la pedagogía vocal en Chile
Nicole Vial Aguilar

73 Teatro y educación emocional como herramientas para el autoconocimiento en adolescentes
Scarlette Pichara

Dramaturgia

- 81 **Dramaturgia y códigos de recepción en la era digital: hackeando los procesos creativos tras el «bello animal»**
Constanza Blanco Jessen
- 95 **Periodismo y dramaturgia: desarmarse para soltar la escritura**
Karla Carrasco Flores
- 100 **Hacia una dramaturgia escénica: el rol de la dramaturgia en la experiencia de «Los perros del patio de atrás»**
Sebastián Carez-Lorca

Dirección

- 108 **«Macbeth» bajo la dirección de Michael Thalheimer. Una aproximación al elemento terror en el teatro contemporáneo**
Javier Ignacio Ibarra Letelier
- 124 **Prácticas de dirección teatral en Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983): trayectorias, sistemas de repertorio y producción de «imaginarios disensuales»**
Eugenio Schcolnicov
- 134 **La Ciudad es una Performance: la Plaza Dignidad como dramaturgia**
Octavio Navarrete León
- 144 **«Método Ure» de dirección teatral: de Alberto Ure a Cristina Banegas**
Lourdes Dolphyn
- 153 **Itinerarios entre dramaturgia y dirección teatral: experiencias de escritura y políticas de lo común**
Leticia Paz Sena
- 164 **Juego y dispositivo escénico: apuntes para una metodología de creación escénica**
Mario Monge Arriagada

Interdisciplina

- 180** **POTENCIAS EX-HUMANES: prácticas de un nomadismo epistémico**
Andrea Soto • Sebastián Chandía

Anexos

- 190** **Programa de las Jornadas**

Presentación

Jorge Dubatti • María Natacha Koss

Director y secretaria académica

Instituto de Artes del Espectáculo «Dr. Raúl H. Castagnino»

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Con gran alegría presentamos este volumen, fruto del puente artístico-universitario entre Argentina y Chile, a través de la colaboración internacional entre el Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile (DETUCH) y el Instituto de Artes del Espectáculo «Dr. Raúl H. Castagnino» de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IAE).

Se reúnen aquí los trabajos presentados en las mesas de ponencias y diálogo de las Jornadas de Pensamientos Teatrales Transandinos, realizadas en el segundo semestre de 2021, que involucraron a artistas-investigadoras/es e investigadoras/es participativas/os de las artes escénicas de ambos lados de la cordillera, con la presencia especial del argentino Jorge Eines desde España. Ha sido para nosotros un placer trabajar junto a Gabriela Basauri Pilowsky y Sebastián Carez-Lorca, del DETUCH, para que este encuentro fuera productivo.

Estas investigaciones contribuyen a la reflexión innovadora sobre cuatro campos temáticos prioritarios: teatro y educación, dramaturgia, dirección e interdisciplina. Destacamos el pluralismo teórico, metodológico y epistemológico de las diversas contribuciones, rasgo celebrable del estado actual de la Filosofía de la Praxis Artística y las Ciencias del Arte en Latinoamérica. No hay «un» pensamiento teatral sino muchos, pensamientos en plural. Pensemos también los teatros latinoamericanos en su multiplicidad.

Para el IAE son una prioridad de su programa de trabajo teatrológico el intercambio y la comunicación en la cartografía latinoamericana. Necesitamos conocer, discutir y difundir las producciones teatrológicas de nuestro continente para favorecer la multiplicación de pensamientos territorializados en nuestras prácticas y el diálogo de cartografías.

Se está produciendo en toda Latinoamérica una nueva teatrología (resultado de nuevas preguntas, herramientas, perspectivas y objetos de análisis) y necesitamos escucharnos y aprendernos con atención. Necesitamos promover la circulación de nuestras producciones, romper fronteras cordilleranas y construir territorios comunes, diálogos transandinos para comprender en qué nos parecemos, en qué nos diferenciamos, cómo podemos enriquecer mutuamente nuestras prácticas y teorías, cómo podemos discutir las prácticas y las teorías que provienen de otros territorios. Necesitamos crear una biblioteca y archivo, más allá de la relación Argentina-Chile, que sume a todo el continente.

También es nuestra obligación conocer la historia de nuestras teatrologías, para propiciar regionalismos críticos poscoloniales, como propone la maestra Zulma Palermo de la Universidad Nacional de Salta. Por el futuro de nuestras teatrologías.

Sin duda Argentina y Chile atraviesan nuevas maneras de articular los vínculos entre arte, universidad y producción de conocimiento y este volumen las promueve con la participación de jóvenes investigadoras/es.

Queremos finalmente reconocer el impulso que Gabriela Basauri Pilowsky y Sebastián Carez-Lorca han dado a estos materiales para que las Jornadas de Pensamientos Teatrales Transandinos encarnen en este volumen que comienza a circular. Nuestra gratitud a la Universidad de Chile. Esperamos que este libro multiplique en otros futuros encuentros de intercambio y cooperación.

Universidad de Buenos Aires, 25 de mayo de 2023

Introducción

Gabriela Basauri · Sebastián Carez-Lorca

Departamento de Teatro
Universidad de Chile

Las «Jornadas de Extensión: Pensamientos Teatrales Trasandinos», fueron organizadas por el Departamento de Teatro de la Universidad de Chile (DETUCH) y el Instituto de las Artes y el Instituto de Artes del Espectáculo de la Universidad de Buenos Aires (IAE-UBA), en una búsqueda de ambas instituciones por seguir conectándonos como países vecinos, en el contexto de las medidas de confinamiento producidas por la pandemia del COVID-19. El objetivo era crear instancias de diálogo e intercambio entre ambas instituciones a partir de temáticas comunes, mediante instancias de reflexión y desarrollo, tanto para estas instituciones, como para las artes escénicas en general.

La actividad se organizó en 8 jornadas que abordaron cuatro temáticas de relevancia para ambas instituciones. A saber:

- Teatro y Educación
- Dramaturgia
- Dirección
- Interdisciplina

Jornadas de Teatro y Educación (26 y 27 de Agosto de 2021)

En las Jornadas de Teatro y Educación se indagó sobre el teatro aplicado a los procesos formativos en distintos ámbitos, ya sea que este fuese utilizado como medio o como un fin. Esta categoría se entendió como un espacio de reflexión en torno a las miles de posibilidades que nos puede entregar la utilización del teatro en la educación, así como también la reflexión en torno a la formación teatral y sus nuevas posibilidades.

Jornadas de Dramaturgia (23 y 24 de Septiembre de 2021)

Las Jornadas de Dramaturgia indagaron sobre la dramaturgia y la escritura dramática en sus diversas manifestaciones. De este modo, se plantearon problemáticas sobre procesos creativos escriturales en distintos formatos, la dramaturgia en relación con la puesta en escena, ontología de la dramaturgia y experiencias formativas del área, entre otros temas.

Jornadas de Dirección (28 y 29 de Octubre de 2021)

En las Jornadas de Dirección reflexionamos en torno a las diversas posibilidades que nos entrega la dirección escénica, ya sea desde la ejecución como en procesos de investigación en torno a las problemáticas de la escena. En esta jornada profundizamos sobre procesos de dirección artística, investigación escénica, búsqueda de nuevos lenguajes, procesos de construcción directorial, entre otros.

Jornadas de Interdisciplina (25 y 26 de Noviembre de 2021)

Las Jornadas de Interdisciplina pretendían indagar en las diversas posibilidades de la creación artística interdisciplinar, mediante la reflexión en torno a procesos creativos, investigaciones en curso, proyectos de creación o instancias formativas. En consecuencia, se pretendía propiciar la reflexión sobre problemáticas cuyo planteamiento se instalase en el ámbito interdisciplinar. No obstante, debido a diversas circunstancias, las Jornadas de Interdisciplina finalmente no se pudieron realizar. El ensayo que se incluye en esta publicación en el marco de esta categoría fue el único de los trabajos seleccionados que quiso ser publicado.

Reflexionar en contexto de pandemia

Todas las jornadas se realizaron de forma remota, a través de Zoom, y fueron transmitidas por los canales YouTube del DETUCH y el IAE, donde siguen disponibles (los enlaces para visualizarlas se pueden encontrar al final de esta publicación).

Teatro y educación

Diseño escénico: hacia una enseñanza territorial

Daniela Portillo

Universidad de Chile

portillo.cisterna@gmail.com

La siguiente ponencia busca reflexionar sobre la importancia de la regionalización de la enseñanza en Diseño Escénico en Chile, con miras a una educación que observe las necesidades y particularidades de los distintos territorios regionales y, por tanto, instale un modelo formativo que contribuya a extender la experiencia educativa más allá de la formación centralizada en la cual se ha desarrollado esta disciplina durante las últimas 7 décadas. Estas reflexiones irán de la mano de la evidencia de impacto que el Programa de Formación Regional en Diseño Escénico ha logrado desde el 2018 a la fecha y cómo dicho espacio formativo, además de contribuir a la descentralización del foco de enseñanza en torno a este quehacer, ha colaborado con la apertura hacia nuevas estéticas y visualidades regionales propias de cada territorio.

Para comenzar, resulta necesario señalar que el acceso a la educación en Diseño Escénico en Chile está condicionado por una concentración central del conocimiento que ha impedido ampliar más equitativamente los contenidos de esta enseñanza hacia otros territorios regionales. Esto, más que atribuible a voluntades personales, responde a una modernización o, más bien, una privatización del sistema educativo que, en el marco de la dictadura militar del 73, vio modificado el modelo de enseñanza. Algo que erróneamente se ha declarado como descentralización educativa y que los expertos en educación han señalado denominativamente estar más ligado a una desconcentración¹ de los conocimientos.

¹ En el texto *Descentralización de la educación en Chile Un caso de segregación institucionalizada entre clases sociales* de Aleida Van der Wal se concluye que el término más adecuado para referirse a la realidad nacional es el concepto de desconcentración educativa, más que descentralización. Sobre ello, Van der Wal señala: «Se concluye clasificando el proceso chileno en términos de desconcentración antes que de descentralización y se infiere un conjunto de características de la descentralización que facilita la calidad y la equidad en la educación así como obstáculos para una efectiva descentralización» (Van del Wal, 2007, p.3)

Si pensamos que la historia académica del Diseño Escénico surge en la ciudad de Santiago, capital del país, en los años 40, bajo el alero del Teatro Experimental y la conformación del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, pero su consolidación como carrera universitaria comienza en los años 60², la posibilidad de expandir esta formación hacia otras ciudades queda imposibilitada con este cambio en el modelo educativo que, para los años 70, verá reformulada las universidades estatales, perdiendo así sus sedes regionales. Ello implica que, el acceso a la educación en Diseño para las Artes Escénicas, ha estado académicamente concentrada en una sola ciudad del país, y —al menos hasta comenzado el año 2021³— en una sola universidad.

Frente a este panorama de centralización del conocimiento, si bien han existido múltiples proyectos e iniciativas que han acercado esta disciplina a los artistas ubicados en la periferia de dicho foco educativo, nuevamente la geografía y la centralización del conocimiento han impedido que estas instancias logran permanencia en los sectores regionales, perpetuando procesos formativos esporádicos y con escaso seguimiento. Pero entonces, ¿cómo atender a las necesidades no sólo de acceso a la educación en Diseño Escénico, sino también a la adecuación de estos contenidos en razón de las necesidades y características territoriales de los artistas regionales? Una de las grandes acciones para desplazar la hegemonía educativa de centralización y ampliar el conocimiento fuera de esta concentración de saberes, es la regionalización de la enseñanza. Sobre ello, la doctora Lilian Romero, especialista en educación, nos señala que el objetivo de la regionalización en ámbitos educativos nos permitirá: «Proveer de un servicio educativo que compense las desigualdades y las deficiencias cuantitativas y cualitativas de la educación (...) Adecuar el servicio educativo prestado a los distintos grupos de población con las características sociales y culturales que le son propias. Integrar a la población en la administración del sistema y en el

2 1959 es el año en el que la escuela logra ser reconocida como entidad universitaria. Ello desemboca en que, en el 1966, la especialidad en Escenografía cambia a Diseño y Técnica, para luego, en el año 1970, a través de un decreto universitario, pudiera consolidarse como carrera de Diseño Teatral, conducente a un título universitario.

3 Cabe señalar que, a partir del año 2021, surge un nuevo espacio universitario para la formación en Diseño Escénico: Desde este año, la Universidad Academia Humanismo Cristiano crea su carrera «Diseño para las Artes Escénicas». Ésta carrera también está situada en la ciudad de Santiago, capital de Chile.

cambio curricular (...) Lograr una fuerte presencia de las formas populares de cultura en los contenidos y organización académica» (Romero, 1988, p.1).

Sin duda, esta mirada que atiende a regionalizar la enseñanza, compensando antiguas desigualdades y observando las características sociales y culturales de esos posibles nuevos receptores de conocimientos, apela a entender las particularidades de un territorio, invitándonos a reflexionar sobre cómo se ha distribuido el conocimiento y cómo es posible reordenar la distribución de las enseñanzas para poder otorgar experiencias educativas que diversifiquen y entreguen autonomía a los distintos territorios, presentando alternativas a las jerarquías de transferencia de conocimiento que se han instalado como la norma.

Si resituamos este propósito dentro de las artes escénicas chilenas y, específicamente, en el foco de la enseñanza del Diseño Escénico, estas iniciativas permitirían la expansión del nivel de participación y conocimiento de nuevos agentes culturales, no sólo para hacer crecer el entendimiento respecto a la disciplina en cuestión, sino también para visibilizar el rol de las y los diseñadores escénicos, ampliar las opciones de desarrollo laboral y construir estéticas reflexivas que piensen la visualidad desde un discurso propio y vinculado con sus territorios.

Redistribuir el conocimiento, ampliarlo, construye nuevos agentes creadores, establece nuevas dinámicas de incorporación del rol del diseñador escénico como parte del proceso creativo, impulsa nuevas políticas culturales que consideren a este trabajador y artista como un agente importante del proceso de obra, expandiendo su entendimiento y ejecución más allá del núcleo central desarrollo productivo. Sobre ello, democratizar y hacer más horizontal el acceso a este conocimiento genera perspectiva crítica y nos permite realmente pensar en un desarrollo del Diseño Escénico a nivel nacional

Bajo esta lógica de descentralización del conocimiento con miras a una enseñanza territorial que active nuevas comunidades participativas, surge en el 2018 un proyecto que busca poner en práctica estas reflexiones: el Programa de Formación Regional Diseño Escénico surge justamente a partir de esta necesidad por expandir la formación en Artes Escénicas, específicamente

en el área del Diseño, a las regiones que no tienen acceso a la educación en torno a esta disciplina.

Como lo hemos señalado anteriormente, la realidad chilena, respecto a la formación en Diseño Escénico, ha tenido un déficit de consideración regional que ha pesado ampliamente en el desarrollo de la disciplina fuera de la capital durante varias décadas. Esta centralización del conocimiento pesa fuertemente en la creación escénica regional y dificulta la profundización del Diseño Escénico en dichos territorios.

Desde esta perspectiva, la escasa posibilidad de capacitación permanente y la poca representatividad del diseño en los equipos de creación levanta una necesidad formativa imperante y que motiva la creación de este programa que entiende a las y los diseñadores escénicos como agentes de cambio y creadores discursivos quienes, por medio de la creación de ámbitos como la escenografía, el vestuario, la iluminación e incluso en la expansión a lo sonoro y medial, habitando también lo audiovisual, contribuyen al proceso de obra escénica.

Este programa, bajo este foco de entendimiento de la disciplina y, por medio de una formación anual y gratuita, reúne a creadores regionales de distintos territorios macrozonales desplazados del centro para potenciar aún más su desarrollo artístico, instalando al Diseño Escénico como un problematizador creativo de la escena.

El Programa de Formación Regional en Diseño Escénico se construye año a año en alianza con instituciones artísticas y formativas representativas de diversas regiones, lo que ha permitido que, desde el 2018 a la fecha, estén participando —como estudiantes— creadores de la región de Tarapacá, Antofagasta, Coquimbo, Araucanía, Bío Bío y Magallanes, abarcando no solo importantes puntos regionales, sino también integrando representación internacional, por medio de creadores provenientes de Perú, Argentina, Ecuador y México.

Justamente por la diversidad de participantes regionales y por su potencial artístico y discursivo, el programa busca la construcción de discursos territoriales donde, por medio de una enseñanza teórico-práctica, cada creador pueda ir aplicando y reflexionando la expresividad del Diseño Escénico, ya

no desde una perspectiva global hegemónica del quehacer, sino desde una mirada territorial que problematice la visualidad escénica como un espejo de sus características culturales. Para ello, el programa ha trabajado desde sus inicios con dramaturgos de cada región que aborden temáticas territoriales, con el objetivo de permitir a las y los estudiantes pensar el Diseño Escénico desde la observación de su propio entorno, su propia historia, discursos y particularidades. Una vez instalada esta metodología de observación y aplicación de imaginarios a partir de recursos dramáticos locales y complementado con unidades teóricas y prácticas que abordan cada área de la disciplina (desde su tradición y también desde su expansión), los estudiantes finalizan el proceso de formación construyendo su propia creación desde el Diseño Escénico. Obra en la que se desenvuelven como directores/diseñadores e incluso performers de sus propios trabajos, periodo de cierre que invita a las prácticas expandidas, en donde se desarrollan sus propias autorías problematizadas a partir de una enseñanza que transita hacia lo territorial.

La regionalización de la enseñanza en Diseño Escénico, permite construir una representación nacional no concentrada en un solo polo educativo y apela a considerar los imaginarios particulares de las regiones como geografías ávidas de nuevos conocimientos, ya no desde una mirada hegemónica, sino que inclusiva y discursiva.

Hoy más que nunca es necesario descentralizar la formación y generar alianzas interregionales que protejan la permanencia de estos nuevos contenidos escénicos en los quehaceres de las y los artistas regionales, incorporando al Diseño Escénico como nuevo aliado disciplinar y educativo que venga a potenciar las creaciones artísticas e insistir en la ampliación del acceso a esta enseñanza más allá de la centralización del conocimiento que prima nacionalmente.

Referencias Bibliográficas

- Agrupación de Diseñadores, Técnicos y Realizadores Escénicos (ADTRES). (2013). *El diseño teatral: iluminación, vestuario y escenografía*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de la Región Metropolitana (CNCA RM).
- Fuentealba, N. (2017). *Evolución del Diseño Teatral en Chile*. Memoria para optar al título de Diseñadora Teatral. Departamento de Teatro, Universidad de Chile.
- Hann, Rachel. (2019). *Beyond Scenography*. Routledge
- McKinney, J. Palmer, S. (2017). *Scenography Expanded: An Introduction to Contemporary Performance Design*. Bloomsbury.
- Romero, L. (1988). Regionalización de la Enseñanza. *Serie Demandas de Información Educativa N°13*. Centro de Documentación e Información Educativa.
- Van der Wal, A. (2007). *Descentralización de la educación en Chile. Un caso de segregación institucionalizada entre clases sociales*.

Otros Documentos

- Folleto Universidad de Chile, Departamento de Teatro. 2003.

Dejar aparecer los mundos niños: reflexiones en pro de una propuesta político-pedagógica teatral antiadultocentrista

Consuelo Pinilla

Universidad de Chile

consuelopinillaf@gmail.com

Desde hace bastante tiempo se ha instalado la idea de que el arte y la educación artística son elementos beneficiosos para el desarrollo integral de las personas. De la misma forma, podemos convenir en que es fundamental pensar en modelos de educación escolar que incluyan la práctica de diversas disciplinas artísticas, y estamos principalmente de acuerdo en que el desarrollo de estas mismas brinda innumerables herramientas para el trabajo tanto pedagógico «formal» (por ejemplo, en el aporte al aprendizaje de las diferentes materias del currículum escolar) como también al crecimiento personal de los estudiantes (como por ejemplo el desarrollo social y psicoafectivo).

Me parece que no es necesario ahondar profundamente, en estos momentos, cuáles son específicamente estos beneficios ni los por qué y los cómo pueden ser obtenidos y profundizados. La literatura e investigaciones al respecto abundan, y si bien es cierto que nunca estarán de más, prefiero enfocarme en otra cuestión que me preocupa a la hora de abordar el arte y la educación artística en espacios de formación enfocados en niñas, niños y niñas, y que no tiene que ver directamente con la forma o el fondo que mueve a aplicar didácticas pedagógicas artísticas, sino al paradigma dentro del cual estamos enmarcando estas prácticas. Me refiero al paradigma del adultocentrismo, presente en todas las áreas de nuestra vida cotidiana, y que recién desde hace algunos años ha comenzado a ser analizado y discu-

tido de manera sistemática, principalmente desde el área de la sociología y las ciencias sociales, y que urge considerar como factor a la hora de pensar y hacer teatro con, para y desde las infancias.

Claudio Duarte describe el adultocentrismo como una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adultez mayor) (...) el adultocentrismo condensa, en tanto categoría, relaciones de poder de quienes portan la mayoría sobre otros/as sin poder (2016, p. 44).

Es así como podemos afirmar que el adultocentrismo, en tanto paradigma del conocimiento, implica la existencia de relaciones de poder jerárquicas y asimétricas entre las diferentes generaciones, marginando e invisibilizando a todos quienes se encuentran fuera de la norma etaria hegemónica, como lo son niños y adultos mayores. El ejercicio que acá se propone es el de un análisis crítico que nos permita comprender de qué formas opera esta dominación, y cuáles son los mecanismos que podemos comenzar a desmontar, en tanto artistas, pedagogos y ciudadanos, en pro del objetivo común de la búsqueda de la igualdad y horizontalidad en el trato entre seres humanos.

Adultocentrismo como paradigma de conocimiento

El adultocentrismo pone en el centro de su esquema organizacional al sujeto 'adulto', que es quien modela el mundo a su medida y establece, desde sí, los criterios y normas sociales que rigen la cultura. En otras palabras, el sujeto adulto es quien establece qué es lo que todas las personas, de todas las edades, debieran desear y cuáles deberían ser sus aspiraciones. Es el adulto, sujeto hegemónico en este modelo, el único cuyo discurso contiene validez y el único con plenos derechos políticos y sociales. Esto es posible ya que, bajo la lógica y criterios cartesianos establecidos desde la modernidad, y muy presentes aún en nuestro tiempo, es quien se encuentra en la cúspide del desarrollo biológico que asegura la supervivencia de la especie: habilidades y destrezas físicas, madurez sexual y desarrollo del pensamiento racional. Los niños y adolescentes, por su parte, y siguiendo el mismo razo-

namiento cartesiano, se encuentran aún en fase latente. Sus cuerpos aún están en proceso de crecimiento y maduración, y su educación no se encuentra completa, por lo cual no se podrían considerar como personas-completas, sino personas-en-desarrollo o personas-en-vías de. Esta es la característica principal que define al paradigma adultocéntrico, como bien lo señala Duarte:

La noción de madurez, como completitud de las personas mayores, es señalada como un principio esencial que niega posibilidades a quienes son considerados como carentes de ella y en el mismo movimiento le otorga todas las posibilidades a quienes se autodefinen y son definidos socialmente como legítimos poseedores de esa madurez. (Duarte, 2016, p. 31)

Los niños, seres carentes de esta madurez, quedan excluidos del sistema en tanto sujetos de derechos en igualdad de condiciones, tanto social como política y culturalmente. Esto tiene efectos concretos como la falta de derechos que garanticen su seguridad física y emocional, la falta de espacios para la participación infantil, o la invisibilización de las problemáticas que les aquejan. Sin embargo, es importante mencionar que desde la creación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989, estos temas han sido abordados por los diferentes países, generando progresos cada vez más significativos en las áreas antes mencionadas, como también en otros aspectos que no vale la pena profundizar en esta ocasión. No obstante, algunos de los efectos menos visibles de este modelo social adultocéntrico tienen que ver precisamente con la forma en que se abordan los temas relativos a las infancias, tanto la protección como el desarrollo en los diferentes aspectos de la vida. El enfoque que se suele tomar al abordar las cuestiones relativas a los niños (educación, derechos, seguridad, salud, etcétera), es el de protección: el adulto, en tanto sujeto maduro, es quien debe proteger al niño de los peligros del mundo, al mismo tiempo que lo educa y le entrega todos los servicios básicos necesarios para su desarrollo. El niño, por el solo hecho de ser menor, no sabe que es lo mejor para sí mismo, por lo que debe dejarse guiar ciegamente por los adultos, quienes tienen la obligación de velar por su bienestar. Se reproduce así una vez más, aunque sea con la mejor de las intenciones, el modelo jerárquico en el cual el adulto es quien se encuentra en la cima de la pirámide social.

Y he aquí uno de los mayores problemas que trae consigo la predominancia de este modelo y los escasos esfuerzos por realizar una autocrítica de nuestras prácticas en tanto adultos que trabajamos y convivimos con niños, y es que a la base de este modo adultocéntrico está la negación de las posibilidades de colaboración en igualdad de condiciones para mayores y menores, y al mismo tiempo, la exclusión de la reciprocidad como posibilidad para la sostenibilidad democrática y solidaria de las relaciones entre generaciones (Duarte C. , 2016, p. 31).

Esto mismo es la piedra de tope para el avance hacia una sociedad más igualitaria en sus relaciones intergeneracionales, puesto que, si seguimos asumiendo que la visión adulta del mundo es la única correcta y verdades, estaremos limitando las posibilidades de comprensión del mundo desde la perspectiva de quienes no ostentan esta supuesta 'madurez'. Mientras no desmontemos las lógicas que sostienen este sistema, estaremos imposibilitados de 'ver' a los niños como sujetos de derecho y personas plenas, negando de esta forma al mundo de la visión e ideas que este enorme grupo social tiene para aportar.

Ahora, algo importante que hay que considerar para comenzar a plantearnos como adultos antiadultistas, es que, si bien se trata de exiliar la lógica actual en que el imperativo es la protección desde un punto de vista paternalista, tampoco se trata de equiparar el pensamiento niño al pensamiento adulto, sino de dar espacio para que ese pensamiento niño se desarrolle y tome forma sin que sea mediado por las lógicas adultas. Y es que los niños son poseedores de una episteme única, una forma de comprender y aprender del mundo con sus propios códigos y su propio lenguaje. Se trata de validar la existencia de una episteme niña, una forma de comprender, codificar y representar el mundo que es propia de los sujetos niños y que es capaz de sostener la articulación de discursos que, como adultos, debemos comenzar a escuchar y considerar en nuestra propia construcción de mundo. He aquí el desafío que nos ofrece la reflexión crítica del paradigma adultocentrista: cómo, siendo adultos, podemos comenzar a pensar en formas de relacionarnos que incluyan y potencien el desarrollo de estas formas de ser, decir y hacer propias de los sujetos niños.

El teatro y la educación teatral: agentes en la construcción de un mundo antiadultista

Ahora, ¿qué lugar puede ocupar el teatro y los espacios de formación teatral a la hora de desmontar estas lógicas adultocéntricas? El teatro, y las prácticas teatrales en general, tienen varias características que lo pueden volver un lugar idóneo para la puesta en práctica de acciones que apunten a desnaturalizar este paradigma cultural y darle espacio al florecimiento de las epistemes niñas. Hay cuatro elementos en particular que me parece importante relevar: (1) es un medio para el autoconocimiento, tanto corporal como emocional; (2) es un espacio para la expresión de ideas y sentimientos; (3) es un espacio para el diálogo y la sociabilidad; y (4) es un espacio de libertad para imaginar, jugar y crear.

1) Es un medio para el autoconocimiento

Parte fundamental en la práctica del teatro tiene que ver con adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse con tranquilidad y confianza en el proceso de creación escénica. Por lo mismo, es que casi todos los espacios pensados en educar en el arte teatral consideran una primera fase de preparación, que tiene como objetivo que los participantes tomen contacto con sus cuerpos y emociones, comenzando por reconocerlos para, más tarde, poder hacer uso consciente de estos mismos en los ejercicios de improvisación, juego y representación teatral. Este trabajo de autoconocimiento corporal y emocional brinda la posibilidad de que los niños tomen conciencia de sí mismos y puedan comprender que lo que sienten, física y corporalmente, es único, valioso y válido.

2) Es un espacio para la expresión de ideas y sentimientos

El conocimiento del propio cuerpo y emociones posibilita a las personas la capacidad de ampliar su vocabulario expresivo. El teatro es un medio ideal para comunicar a otros el mundo interno de cada participante. A través de la ficción y la representación teatral se expresan ideas, pensamientos y emociones, las cuales son recibidas por quienes se desenvuelven como espectadores (que pueden ser los mismos compañeros o un público externo en una función). De esta forma el escenario teatral se convierte en un púlpito desde el cual el niño

puede ejercer, concretamente, su derecho a ser escuchado, lo que potencia de manera extraordinaria su autovalor y autoestima.

3) Es un espacio de diálogo y sociabilidad

Es el lugar idóneo para comenzar a generar diálogos horizontales, no solo entre pares, sino que con los adultos guías del proceso. A través de diversas actividades teatrales niños y adultos tienen la posibilidad de ubicarse juntos como participantes del mismo juego, como pares en igualdad de condiciones que tienen que acordar en conjunto las reglas y condiciones para que este se desarrolle. Si bien se suele considerar este aspecto solo desde los beneficios que trae para la relación entre compañeros, es importante poner el foco también en cómo, a través del juego teatral, se fortalece la capacidad de diálogo intergeneracional.

4) Es un espacio de libertad para imaginar jugar y crear

La materia prima sobre la que se trabaja en el teatro es la imaginación, el cuerpo y las emociones. Con estos materiales y a través de una metodología en la que prima lo lúdico se potencia la creación de mundos imaginarios que tienen la posibilidad de expresarse y mostrarse ante un otro dispuesto, con todos sus sentidos, a ver y escuchar. Usualmente los saberes construidos en y desde la experiencia lúdica son considerados desde una lógica de la infantilización, y a esta se le considera como trivial, sin relevancia educativa. Se menosprecia, desde aquí, el verdadero valor de la infancia y de los infantes como sujetos de derecho (Doña, 2018, p. 20).

Sin embargo, en el espacio de educación teatral, a diferencia de los espacios educativos tradicionales, se privilegia precisamente el aspecto lúdico de la enseñanza y se potencia el juego como herramienta de conocimiento y creación.

Otro aspecto fundamental por considerar a la hora de pensar los espacios educativos teatrales desde una perspectiva antiadultocentrista, tiene que ver con la concepción del niño en tanto sujeto creador, es decir, validar al niño como un igual también con relación a su potencial como artista. Este es un punto particularmente complejo, ya que el tema de la validación artística ha generado mucho material de debate a lo largo de los años, y eso

solo considerando cuando nos referimos a las categorías de arte pensadas desde y para el mundo adulto. En este sentido, las creaciones infantiles han pasado inadvertidas, puesto que ni siquiera han sido tomadas en consideración como arte aficionado sino, como mucho, casi-arte o una imitación tierna e ingenua del arte real, o sea, el arte adulto. Evidentemente a lo largo de la historia abundan las excepciones que confirman la regla (basta pensar en el mito de Mozart), pero poco se ha discutido en torno a la idea de que un niño pueda ser considerado artista, con todo lo que aquella categoría implica.

Lo que planteo es una propuesta en conjunto con una pregunta abierta ¿se puede considerar artista a un niño? Sí, en tanto comprendamos que el lenguaje discursivo de las infancias es otro distinto al lenguaje y las formas de conocimiento adulto. No podemos pretender, como mencionaba al principio, intentar traducir a nuestra episteme adulta la visión del mundo y las formas de representación propias de las epistemes niñas. Aplicar una perspectiva antiadultocentrista en la práctica del arte y, específicamente, en el ámbito de la educación teatral

significa considerar a lxs niñxs y adolescentes como sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas al igual que lxs adultxs, pero de diferente modo; y que a estas acciones verbales afecten a la sociedad en su conjunto. (Gabriela Magistris, 2020, p. 41)

Pensar en didácticas teatrales desde perspectivas antiadultocéntricas

El objetivo último de este planteamiento, que apunta a una crítica práctica del paradigma adultocéntrico en el ámbito de la educación teatral, no tiene que ver (únicamente) con la creación de espacios artísticos enfocados en el arte niño, ni tiene como fin el reconocimiento académico de las capacidades de los niños en tanto sujetos creadores. La razón por la cual el desnaturalizar y desmontar las lógicas opresoras de la infancia aparecen urgentes tiene que ver precisamente con que el adultocentrismo refiere, por sobre todo «al carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones, en tanto asimétrías que contienen y reproducen autoritarismo y desigualdad» (Magistris,

2018, p. 11), y uno de los principales efectos de carácter simbólico tiene que ver precisamente con la invisibilización de las formas de representación del mundo que poseen los sujetos no-adultos. Al negárseles la posibilidad de participar de la sociedad y de ser creadores, se empobrece la cultura al carecer de las perspectivas y los aportes que los niños tienen para hacer en la tarea de construir un mundo otro. Ahora la pregunta es ¿cómo enfrentar el desafío al que nos enfrentamos como artistas y educadores?

Al igual que sucede cuando desmontamos las lógicas hegemónicas que oprimen a algún sector de la sociedad en base a determinaciones arbitrarias (patriarcado o racismo, por ejemplo), es fundamental comenzar por desnaturalizar estos preceptos que se encuentran anclados a todas las áreas de nuestra vida. El arte, el teatro y los espacios de enseñanza del teatro no se encuentran, para nada, libres de estos preceptos. Esto porque, como ya se mencionaba anteriormente, no basta con poner el foco en qué-es-lo-que-los-niños-necesitan, ya que esto solo sería nuestra traducción adulta de lo que creemos que ellos necesitan y daría como resultado, una vez más, el diseño de planes y programas de educación teatral que priorizan la visión adulta por sobre la infantil. No, lo que necesitamos es poder realizar una crítica más profunda, ya que este modelo nos tiene a nosotros, los adultos educadores, en el lado hegemónico de la ecuación.

Es importante, una vez reconocido el problema, plantearnos cómo superar esa brecha: ¿cómo ser adultes antiadultocentristas en pro de potenciar espacios de educación teatral en los cuales los niños se encuentren realmente en el centro del proceso? He aquí una primera propuesta:

1) Autocuestionamiento y reflexión

Como sujetos parte de la hegemonía y como educadores a cargo de guiar procesos con niños, debemos someternos constantemente al ejercicio de autoevaluar nuestras prácticas docentes, no solo en cuanto a las metodologías y actividades propuestas, sino por sobre todo al cómo somos capaces, o no, de valorar las ideas, sentimientos y creaciones de los niños. Por ejemplo, es necesario observar nuestras formas de hablar con o referirnos a los estudiantes niños, de forma de no caer en las prácticas que suelen invisibilizar o desvalorizar sus formas de comprender y representar la realidad.

2) Horizontalidad como valor

Comprender que los niños son sujetos plenos y no personas-en-proceso-de significa que trabajamos con iguales y que no estamos por sobre ellos en ninguna forma. Debemos velar por relaciones pedagógicas horizontales, tal y como plantea Freire (1987) con relación a su trabajo con adultos. Poner en el centro de la escala valórica la horizontalidad da pie a desnaturalizar el paradigma adultocéntrico, en el cual los niños no saben que es lo mejor para ellos y, por lo tanto, son los adultos a cargo quienes deben decirles qué hacer y qué no hacer.

3) Autonomía y libertad como derechos

Asumir que los niños son personas completas conlleva en sí la idea de que son seres con autonomía y que pueden, y deben, ejercer su derecho a la libertad. Debemos propiciar un ambiente seguro y de confianza que les permita desarrollarse con autonomía y respeto por sí mismos y los demás. De esta forma le damos valor a su existencia en tanto seres sociales y políticos, con deberes y responsabilidades que deben aprender a asumir a fin de desenvolverse en la sociedad.

Conclusiones

Es urgente comenzar a desmontar las lógicas adultocéntricas dentro de los espacios de educación teatral no solo por los beneficios que esto puede traer a los niños, sino para dejar de perdernos la posibilidad de integrar sus ideas y visiones respecto a los cambios que la sociedad necesita. El teatro puede ser un gran agente de cambio siempre y cuando de espacio a que los sujetos hablen por sí mismos, sin intermediarios que opriman sus discursos y formas de representación. Es necesario dar validez a las epistemes niñas, a la forma de conocer y comunicarse a través del juego y la fantasía, y esto será posible solo si nosotros como educadores permitimos que los niños se expresen y desarrollen según sus propios deseos y necesidades, tal como menciona Doña:

La ludicidad no es algo que haya que intencionar, sino algo que hay que permitir y legitimar, pues de esa manera estaremos legitimando, también, la forma en que los niños se acercan al conocer, tanto de ellos mismos como del entorno en el que viven. (2018, p. 22).

Ahora, si bien la tarea de convertirnos en adultos antiadultistas comienza por la reflexión personal y la autocrítica de quienes ejercemos como educadores, la transformación no será completa si no cambian también los paradigmas institucionales de enseñanza. Mientras la retórica adulta siga siendo la que rijan los diseños de planes y programas educativos siempre encontraremos una piedra de tope que nos impida profundizar en la búsqueda de la horizontalidad intergeneracional.

Referencias Bibliográficas

- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En C. Á. Claudio Duarte Quapper, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Santiago: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Magistris, G., Morales, S. (Ed.). (2020). *Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticos co-protagonistas de la transformación social. Niñez en movimiento* (pp. 23-50). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote.
- Magistris, G. (2018). La construcción del niño como sujeto de derechos y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales*, 6-28.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a. ed.). México: Siglo XXI

El teatro en prácticas de salud mental comunitaria

Claudia Bang

Doctora en Psicología.

Docente e investigadora

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de Moreno

claudiabang@yahoo.com.ar

Introducción

Históricamente la relación entre arte y salud mental se ha dado dentro de las instituciones de encierro manicomial, principalmente de dos formas: como entretenimiento en las largas tardes donde no hay actividades terapéuticas en el hospicio, y/o como un elemento clave para efectuar diagnósticos psicopatológicos y donde la producción artística se toma como fuente de interpretación, no en su valor netamente artístico.

En Argentina, como en tantos otros países, desde la década de 1960, y más significativamente con la vuelta de gobiernos democráticos en la década de 1980, se inician variadas experiencias artísticas y específicamente teatrales en estas instituciones de salud mental, introduciendo lógicas contrahegemónicas de intervención (Bang y Wajnerman, 2020). Los objetivos de dichas experiencias se centran en la articulación entre arte y transformación social, la recuperación de los deseos y las pasiones de las personas internadas que han vivido en instituciones manicomiales como meros objetos de decisiones ajenas. En estos contextos, la posibilidad de generar procesos creativos colectivos de producción teatral tiene una gran potencia, ya que no sólo restituye las capacidades vinculares y afectivas, sino que permite desarrollar procesos críticos y reflexivos en los que posicionarse activamente ante la propia vida y el propio proceso de salud y enfermedad.

Una de las experiencias más significativas de nuestro país en una institución de salud mental con lógica manicomial es el Frente de Artistas del Borda, organización independiente que desde 1983 trabaja desde el arte en el Hospital J.T. Borda, una institución de salud mental centrada en las internaciones prolongadas y la lógica manicomial (Frente de Artistas del Borda, 2008). En otros escritos ya hemos ahondado en la caracterización de esta experiencia (Bang, 2019), por lo que nos interesa aquí centrarnos en los procesos teatrales y de creación de dramaturgia y obras teatrales colectivas que lleva adelante esta organización con personas internadas y externadas del hospital. Los talleres relacionados a las artes escénicas de dicha organización son tres: mimo, teatro participativo y teatro. En ellos se trabaja a partir de los intereses e inquietudes de los/as participantes, los que se entrelazan en las producciones teatrales, cuyo proceso creativo es fuertemente colectivo, vincular y participativo. Las escenas u obras resultantes se presentan en diferentes escenarios de salud, sociales, comunitarios y culturales.

Los procesos emprendidos por esta y otras experiencias permiten transitar el hecho teatral desde una perspectiva crítica y reflexiva. En este sentido, entendemos al teatro relacionado íntimamente con la salud integral, desde una perspectiva que le da importancia a la promoción de salud y salud mental relacionada con la posibilidad conjunta de generar procesos transformadores de la propia vida, fortaleciendo a su vez la capacidad colectiva para lidiar con los avatares de la salud (Czeresnia y Freitas, 2006). La introducción del arte (y el teatro en particular) en instituciones manicomiales se constituyen en espacios de resistencia al modelo biomédico de atención, centrado en la terapia farmacológica y la lógica objetivante.

El teatro y la salud en el ámbito comunitario

En el ámbito comunitario reconocemos un campo ampliado de intervención en promoción de salud y salud mental en el que intervienen múltiples y diversos actores institucionales con propuestas artísticas, lúdicas y creativas relacionadas a los objetivos de transformación social. En este contexto y desde la práctica teatral participativa se abordan múltiples temáticas y problemáticas comunitarias relacionadas con la salud integral. Estas prácticas

artístico-comunitarias se han desarrollado como una forma de alternativa y respuesta al aislamiento, la soledad relacional, la discriminación y otras problemáticas psicosociales complejas. Se trata de experiencias concretas sostenidas por organizaciones con base comunitaria que generan participativamente un espacio de encuentro vecinal cargado afectivamente, propiciando la conformación de vínculos solidarios entre los/las participantes. Estas experiencias emergen desde el teatro y la cultura popular como prácticas creativas colectivas en el trabajo comunitario y muchas veces toman el espacio público como escenario, un espacio compartido que facilita e invita a una participación abierta de la comunidad. Desde una perspectiva de salud integral (Almeida-Filho & Silva Paim, 1999), estas acciones podrían ser pensadas desde la promoción en salud mental, operando directa o indirectamente en dicho campo.

Teatro participativo, teatro de las personas oprimidas, diversas experiencias con jóvenes, adultos/as mayores, son sólo algunas de las experiencias muy heterogéneas a las que hacemos referencia, sin embargo comparten algunas características: el trabajo intersectorial, la posibilidad de participación comunitaria, la generación de vínculos sociales y espacios de encuentro comunitario, junto con el sostenimiento de un trabajo creativo colectivo para la transformación. A través de la realización de diversos encuentros artístico-participativos se abordan diversas temáticas comunitarias, rescatando la posibilidad de generar acciones que permitan, entre otras cosas, mejorar la calidad de los vínculos en el barrio. Conscientes de ello o no, sus acciones se orientan hacia la promoción de salud mental comunitaria con acciones autónomas o en red en el contexto local (Bang, 2018).

Un ejemplo de ello está dado por la propuesta de teatro comunitario, con grupos de teatro conformado por vecinos en cada barrio. Estos grupos teatrales en general recuperan la memoria del barrio, la ciudad y el país a través de una dramaturgia y actuación colectiva. Con un gran compromiso social, realizan sus funciones muchas veces en calles y plazas, haciendo un teatro «de vecinos para vecinos».

El teatro como promotor de salud mental integral

La experiencia artística promueve en sí misma la salud, ya que promueve el desarrollo de capacidades vitales. Desde la perspectiva de Atención Primaria de Salud (APS) integral entendemos que estas experiencias son promotoras de salud mental comunitaria. La APS integral con enfoque en salud mental incorpora acciones de prevención y promoción de la salud mental en acciones generales de salud, a fin de reincorporar la dimensión subjetiva generalmente eludida en los modelos de atención, humanizándola (Stolkiner & Solitario, 2007). También incorpora la promoción y prevención relacionada con problemas psicosociales complejos en una perspectiva necesariamente intersectorial. Reconociendo múltiples determinantes y entrecruzamientos en el campo de problemáticas de salud mental, su abordaje incluye necesariamente un enfoque comunitario, cuyas estrategias tienden a fortalecer las redes comunitarias y mejorar la calidad de vida (OMS, 2004). Desde este enfoque, se reconoce la importancia del desarrollo de experiencias comunitarias de promoción de salud mental que trabajen desde esta perspectiva de salud integral.

Hemos reconocido en las prácticas teatrales participativas un gran potencial transformador a nivel individual, grupal y comunitario (Bang, 2011). Ellas se constituyen en un espacio promotor de la conformación de vínculos solidarios, posibilitador de nuevas miradas, canalizador de deseos y necesidades compartidas, facilitador de participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales, y espacio de creación compartido que trasciende el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros/as (Bang & Wajnerman, 2010). Las prácticas creativas colectivas permiten poner en marcha la posibilidad de transformación de las propias realidades a través de imaginar colectivamente otros mundos posibles, y crearlos junto a otros/as en un primer ensayo ficcional del cambio potencial.

Es un primer *poner el cuerpo* en la transformación, poner la imaginación en acto al encontrarse con otros, y de a poco comenzar a pensarse y sentirse colectivamente como sujeto activo de transformación de las propias realidades, creando una posibilidad de cambio y generando una confianza colectiva en esa posibilidad.

Como ejemplo, en las obras de teatro foro se escenifica una escena de opresión compartida y se invita a los espectadores (llamados espect-actores) a transformarse en actores para reemplazar a alguno de los personajes de la escena y ensayar alternativas a la situación conflictiva. En el teatro comunitario, la dramaturgia de creación colectiva permite a la comunidad historizarse, construir y ser conscientes de la historia compartida, a partir de la cual se puedan pensar futuros deseables, posibles y las vías comunitarias para llegar a ello (Bidegain, 2007).

Creatividad, prácticas teatrales comunitarias y salud mental: una articulación posible

«...hay algo de la fuerza que está invisible
al estar con otros haciendo algo creativo,
la música, el teatro, pasa por el cuerpo, las emociones, las sensaciones
y eso une y es un proceso a largo plazo de transformación.»
Vecino-actor participante de un grupo de teatro comunitario

El desarrollo de la creatividad se constituye en un espacio de promoción de salud mental. Mitjans Martínez (2002) afirma que es la dimensión subjetiva comprendida en los procesos de creatividad y de salud la que permite establecer vínculos entre ambas. Según esta autora, muchos de los recursos subjetivos que nos permiten enfrentar las exigencias inmediatas actuando como agentes protectores y disminuyendo nuestra vulnerabilidad se corresponden a aquellos que están en la base de la expresión creativa y que constituyen la dimensión subjetiva individual de la creatividad: independencia, motivación, flexibilidad, capacidad de plantearse alternativas, entre otros. Así, las estrategias que buscan desarrollar la creatividad a partir del desarrollo de los recursos subjetivos a ella asociados se convierten, indirectamente, en procesos de promoción de salud. La autora se refiere a aquellas estrategias que implican acciones dirigidas a desarrollar en los individuos formaciones motivacionales, independencia, seguridad, capacidad de problematización, capacidad de plantearse opciones ante diferentes situaciones y otros recursos psicológicos asociados a la creatividad y simultáneamente a la salud (Mitjans Martínez, 2006).

Las experiencias de intervención comunitaria a través del arte y el teatro podrían pensarse como estrategia de desarrollo de la creatividad, ya que están orientadas a desarrollar similares recursos subjetivos para poder enfrentarse y resolver las exigencias cotidianas de forma activa y novedosa. Por otro lado, estos mismos serían objetivos de la estrategia de promoción de salud mental comunitaria antes planteada.

Las prácticas teatrales comunitarias como prácticas de promoción de salud mental crean condiciones para el desarrollo de un pensamiento creativo colectivo, crítico y dirigido a la acción. Esto es de fundamental importancia, teniendo en cuenta que una comunidad con un pensamiento creativo compartido colectivamente se encuentra en mejores condiciones de ser actores de transformación de sus propias realidades, y éste sería un indicador de salud mental comunitaria (Bang, 2011). Este proceso genera la posibilidad del hacer creativo, al trabajar desde la necesidad de poner el cuerpo en la tarea y disponerlo para la acción, generando así una transformación orientada a la participación comunitaria en salud (Bang & Medina, 2008). Además, el evento artístico en la comunidad posee la temporalidad del ritual comunitario, es un encuentro cargado afectivamente. Este encuentro es vivido desde el placer por la comunidad que construye y comparte lazos, efecto saludable en sí mismo.

En congruencia con lo anterior, nos centramos en la posibilidad de generar y sostener procesos creativos colectivos, lo que nos permite localizar en lo comunitario, a partir de la creación de obras en procesos grupales conjuntos las tramas complejas y potencialidades relacionadas con la producción de salud comunitaria en procesos participativos. Así también estos procesos permiten la generación de una producción de subjetividad activa en quienes participan, la posibilidad de atravesar lo que nos sucede como sujetos sociales a partir de lo sensible, la capacidad de relacionarnos con otros/as, la posibilidad de vivenciar y poner el cuerpo en acción. Entendemos que estas posibilidades están relacionadas con la capacidad de crear *configuraciones creativas* comunitarias y colectivas, como matrices que nos dan la posibilidad de crear lo nuevo, sostenido en experiencias artísticas y teatrales donde se va tejiendo la dramaturgia colectiva, se va poniendo el cuerpo en acción y se van viviendo a través de la ficción esos futuros posibles y deseables.

No sólo se trata de pensar la realidad, sino de vivirla, hacerla y recrearla. Entendemos que una de las potencias de estos procesos es la posibilidad de creación de estas configuraciones creativas que dejan matrices (huellas) que nos permiten no seguir reproduciendo las mismas respuestas ante las problemáticas. Esta idea es solidaria con el desarrollo de inteligencias múltiples que tienen lugar a partir de la realización de movimientos significativos, huellas para poder generar respuestas novedosas en experiencias teatrales atravesadas por el cuerpo en la novedad.

Resulta algo inexplicable lo que sucede en la colectivización de estos procesos: la producción de lo novedoso atravesado por lo sensible. Hay un plus que se produce en este «entre», vínculo sensible con otrxs que es imposible en lo individual. En el contexto en que vivimos en que en lo social vemos que se potencia y se valoriza predominantemente la producción individual, promover en lo educativo y en ámbitos de salud procesos teatrales colectivos tiene que ver con la creación y sostenimiento de espacios de resistencia, que introducen otra subjetividad relacionada con la empatía y la solidaridad. La apuesta se da en la posibilidad de que en ese «entre», en ese encuentro se produzca ese plus que permita lo transformativo en detrimento de lo reproductivo.

En esta línea, la Declaración de Lima sobre arte, salud y desarrollo afirma que el arte deviene en «...una poderosa herramienta promotora y reparadora de la salud, permitiendo a individuos y comunidades reelaborar situaciones críticas, dolorosas o problemáticas y promover mejores y más felices escenarios para sus vidas» (OPS, 2009). La participación social a través del arte define una práctica y una producción social entre sujetos y organizaciones, construyendo relaciones más simétricas que contribuyen a la generación de condiciones de equidad. Al fomentar procesos de cohesión, acción social y organización, el arte trabaja directamente sobre algunos de los determinantes sociales de la salud y promueve una mejor capacidad para enfrentar una configuración adversa de dichos determinantes.

Esta articulación nos pone de cara a la necesidad de potenciar el desarrollo de estrategias y prácticas complejas (teniendo en cuenta lo complejo de estos procesos) que integren los elementos del proceso creativo en su doble

dimensión de subjetividad social e individual y en su contexto socio-histórico-cultural dentro de la estrategia de promoción de salud mental comunitaria. Las experiencias comunitarias abordadas ya han dado un primer paso en ese camino.

Referencias Bibliográficas

- Almeida-Filho, N. y Silva Paim J. (1999). La crisis de la salud pública y el movimiento de Salud Colectiva en Latinoamérica. En: *Cuadernos Médico-Sociales. No 75*, pp 5-30.
- Bang, C. (2011) Prácticas participativas que utilizan arte, creatividad y juego en el espacio público: Un estudio exploratorio desde la perspectiva de Atención Primaria de Salud integral con enfoque en salud mental. *XVIII Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA, pp 331- 338.
- Bang, C (2018). Promoción de salud mental y prácticas participativas de arte, creatividad y juego: Un estudio de caso. *Revista Salud Mental y Comunidad* 5(5): 36-54. Universidad Nacional de Lanús.
- Bang, C (2019) Prácticas comunitarias y teatro liminal: La potencia de la creatividad colectiva en la transformación social-comunitaria. En Dubatti, J. (Comp.): *Poéticas de liminalidad en el teatro II* (pp. 263 – 276). Lima: Editorial ENSAD.
- Bang, C. y Medina, A. (2008). Exclusión social, Nuevos padecimientos y Salud Colectiva. *Frente De Artistas Del Borda. Una experiencia desmanicomializadora*, (pp 276-283). Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Bang, C. y Wajnerman, C. (2010). Arte Y Transformación Social: La Importancia de la Creación Colectiva en Intervenciones Comunitarias. En: *Revista Argentina de Psicología*, 48, pp. 89-103.
- Bang, C. y Wajnerman, C (2020) Arte y transformación social: la creación artística colectiva, entre lo colectivo y lo comunitario. *Revista Argus-a Artes & Humanidades IX(35)*: 1-27.
- Bidegain, M (2007). *Teatro comunitario. Resistencia y Transformación Social*. Buenos Aires: Atuel.
- Czeresnia, D. y Freitas, C. (2006) *Promoción de salud: conceptos, reflexiones*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Frente de Artistas del Borda (2008) *Frente de Artistas del Borda. Una experiencia desmanicomializadora*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo
- Mitjás Martínez, A. (2002). Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. En: *Revista Creatividad y Sociedad N° 1*. Asociación Española de Creatividad.
- Mitjás Martínez, A. (2006). Creatividad y Subjetividad. En: Saturnino de la Torre y Verónica Violant (org.) *Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Vol. 1, pp 115-121. Málaga: Aljibe.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Promoción de la Salud Mental: Conceptos, Evidencia Emergente, Práctica. Informe compendiado*. Ginebra: Editor.
- Organización Panamericana de la Salud (2009). *Declaración de Lima sobre arte, salud y desarrollo*. Lima, Perú.
- Stolkiner, A. & Solitario, R. (2007). Atención Primaria de la Salud y Salud Mental: la articulación entre dos utopías. En D. Maceira (Comp.) APS. *Enfoques interdisciplinarios*. Buenos Aires: Ed Paidós.

Acerca del teatro aplicado y su diálogo con Argentina

María Fukelman

CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
UBA, Universidad de Buenos Aires - IAE, Instituto de Artes del Espectáculo
UCA, Pontificia Universidad Católica Argentina
mariafukelman@gmail.com

Primera parte: aportes bibliográficos en español sobre el teatro aplicado

Hace algunos años, con el equipo de investigación del AICA (Área de Investigaciones en Ciencias del Arte del Centro Cultural de la Cooperación «Florencia Gorini») - IAE (Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), nos encontrábamos escribiendo artículos sobre distintas formas de teatro liminal (Dubatti, 2015), es decir, fenómenos del teatro que no se encuadran en el marco de un teatro tradicional de representación o teatro dramático. El nuestro debía versar sobre el teatro aplicado o *applied theater*, siendo la primera vez que escuchábamos ese término.

Para la redacción de ese artículo (Fukelman, 2016), nos contactamos, por sugerencia de Jorge Dubatti, con María M. Delgado —reconocida catedrática y directora de investigación del Royal Central School of Speech and Drama, University of London—, a fin de pedirle recomendaciones sobre artículos que trabajaran sobre este concepto. Ella nos mencionó algunos, y así fue como comenzamos a indagar sobre el término que, si bien se empezó a utilizar en la década del 90, es heredero de tradiciones anteriores.

En nuestro artículo, para ilustrar la teoría, tomamos el caso de Teatro x la Identidad, el brazo artístico de las Abuelas de Plaza de Mayo, al que advertimos como teatro aplicado al servicio de la memoria en la búsqueda de la

verdad y la justicia, o teatro aplicado a los derechos humanos. Más adelante, volveré sobre este tema.

Cuando nos tocó exponer el trabajo, advertimos que el tema resultó muy interesante para todos los oyentes. De manera que nos volvimos a contactar con María Delgado para contarle la noticia y pedirle que nos orientara a fin de que podamos traducir un artículo, en tanto que en Argentina había poco abordaje sobre el tema y que todos los artículos que íbamos recolectando estaban en idioma inglés. Pero ella fue más allá y nos sugirió un plan más ambicioso: que la publicación incluyera la traducción no de uno sino de varios trabajos, realizados (y ya editados en su idioma original) por algunos de los grandes investigadores del teatro aplicado, advirtiendo la resonancia que tendría en el mundo hispánico dar a conocer este material. Así, Delgado —a quien le debemos un profundo agradecimiento—, nos contactó con casi una decena de especialistas y, luego de numerosos correos electrónicos, autorizaciones y correcciones, pudimos concretar la traducción y publicación en español de cinco trabajos muy diferentes que ejemplifican el teatro aplicado. Cada uno de ellos representa un valioso aporte para conocer más acerca de la práctica del teatro aplicado, además de que cada cual abre nuevas posibilidades bibliográficas.

El primer trabajo es «Cucús en el nido: lugar de performance, artistas y exceso», de Sally Mackey y Sarah Cole. Publicado originalmente en la revista *Applied Theatre Research*, fue fruto de una invitación que Sarah Cole le hizo a Sally Mackey para investigar *Nido* (2007-2008), la última etapa en una residencia de artes de tres años que tuvo lugar en la Briscoe Primary and Nursery School, una escuela para alrededor de doscientos niños de 3 a 11 años en los suburbios de Basildon, Reino Unido. Allí la investigadora estudia la relación entre los artistas y los habitantes frecuentes (estudiantes, padres, docentes, etc.), y cómo las prácticas artísticas favorecieron la relación entre la comunidad de la escuela y el propio territorio. En nuestra publicación, este material fue traducido por Mariana Gardey.

El segundo capítulo es «Coreografías queer de asistencia: visita guiada por una iniciativa de bienestar social y artístico en Manchester», de Jenny Hughes. Allí la autora nos propuso una visita guiada por *Habitación de Hombres*, un proyecto de prestaciones sociales y artísticas realizado junto a hombres

jóvenes que hayan tenido experiencias en indigencia, trabajo sexual y el sistema de justicia criminal. El artículo fue editado por la *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* y traducido al español por Ricardo Dubatti.

El tercer lugar de nuestro libro lo tiene Katherine Low con «Crear un espacio para el individuo: enfoques basados en el teatro y la performance para comunicar sobre salud sexual en Sudáfrica», donde ella trabaja sobre cómo el teatro puede ser eficaz para colaborar en los tratamientos de personas con enfermedades de transmisión sexual, como el VIH, en Sudáfrica. El enfoque propuesto —y publicado por la *Journal of Applied Arts and Health*— no solo se aboca a la parte física, sino que da lugar a los pensamientos y emociones personales de los individuos afectados. La traducción estuvo a cargo de Bettina Girotti.

En cuarto lugar, encontramos el trabajo de Helen Nicholson: «Una sensación de hogar: la creación teatral con adultos mayores en residencias geriátricas». En él, Nicholson aborda cómo el trabajo creativo con adultos mayores, que viven en geriátricos y tienen principios de demencia, desempeña un papel significativo en su cuidado paliativo, considerando que les ayuda a cambiar la visión distante sobre la institución por la de un espacio doméstico. Este artículo fue editado por la *NJ: Drama Australia Journal* y traducido al español por Delfina Moreno Della Cecca.

El trabajo de James Thompson, por último, titulado «La forma del espectáculo», es parte de uno mayor, su libro *Humanitarian performance. From Disaster Tragedies to Spectacles of War* (Seagull Books) y presenta un formato diferente al de los otros artículos aquí seleccionados. Este capítulo no presenta ejemplos de teatro aplicado, sino que se centra en los términos asociados a los estudios teatrales y performáticos que son incorporados y aplicados a diferentes aspectos del sector humanitario. Para nuestro libro, fue Ricardo Dubatti quien se ocupó de la traducción.

Segunda parte: definiciones y un caso argentino

El término «teatro aplicado» y sus predecesores

El término «teatro aplicado» comenzó a utilizarse en la década del 90. Helen Nicholson (2005), en su libro *Applied Drama (Theatre and Performance Practices)*, afirma: «Es significativo que el surgimiento del teatro aplicado como campo de estudio y praxis haya coincidido con un período que Baz Kershaw ha descrito como un ‘nuevo desorden mundial’: la década de 1990»¹ (p. 11). En este período de cambio social, los teóricos políticos y críticos culturales fueron renegociando y rearmando tradiciones democráticas occidentales tras el colapso de los dualismos de la Guerra Fría y la consiguiente fragmentación de la izquierda política.

Joseph A. Obermueller (2013), en su texto *Applied Theatre: History, Practice, and Place in American Higher Education*, ubica a Jakob Levy Moreno (1889-1974), Bertolt Brecht (1898-1956), Jerzy Grotowski (1933-1999) y Augusto Boal (1931-2009) como los predecesores del teatro aplicado, ya que cada uno de ellos renovó la forma de involucrar al público en el teatro, a través de los conceptos que desarrollaron: «psicodrama», «teatro épico», «teatro pobre» y «teatro del oprimido», respectivamente. Sin embargo, el teatro ancilar, o el teatro puesto al servicio de otra cosa (en oposición a un teatro autónomo), se lleva a cabo desde tiempos más remotos. Ya desde comienzos del siglo XVIII en el teatro europeo se produce una orientación hacia la utilidad de la práctica, y «se advierte una puesta del drama al servicio de la exposición de una tesis que articula una predicación sobre el mundo social contemporáneo» (Dubatti, 2009, p. 31). Así, se comienzan a sentar las bases para la instauración del drama moderno —acaecida en la segunda mitad del siglo XIX—, ya que «...se anhela y se elabora una forma genérica alternativa a la tragedia y la comedia, el drama; se la destina a cumplir una utilidad social en un contexto inmediato y específico, el de la burguesía urbana, sus problemas, planes e ideología» (Dubatti, 2009, p. 34).

El teatro aplicado sería, entonces, una variante del teatro ancilar, donde comunicar (una tesis) está por encima de estimular. Y el espectador ideal de

¹ Las citas de los textos de Helen Nicholson y Joseph A. Obermueller fueron traducidas por mí.

este tipo de teatro sería el que responde a la comunicación que recibe en la obra y actúa, luego de verla, en consonancia con su propuesta.

Definición de «teatro aplicado»

Según Obermueller (2013), como el concepto «teatro aplicado» está todavía en su infancia, no tiene una definición concreta, sino que se lo usa como un «término paraguas» para incluir muchas formas diferentes de teatro. El autor cuestiona tener una disciplina sin límites, con «todo incluido», que impide a las personas entender de qué se trata específicamente, y sostiene que el primer paso para definir el teatro aplicado tiene que ser analizar los propios términos que lo componen: «teatro» y «aplicado». Al respecto, Obermueller (2013) afirma: «Teatro aplicado, en muy pocas palabras, es una aplicación del teatro en el mundo real (o fuera de los contextos teatrales tradicionales) que puede ser observada» (p. 8).

En la misma línea, Nicholson (2005) considera que una forma de empezar a abordar preguntas acerca de los roles y funciones del teatro aplicado es analizando cómo se relaciona y contrasta con otras disciplinas afines y prácticas artísticas. Sostiene que en otras disciplinas académicas se utiliza habitualmente la aclaración «aplicado» para contrastar con lo «puro». En matemáticas, por ejemplo, la matemática pura es abstracta y teórica, mientras que la matemática aplicada tiene que ver con el uso de modelos teóricos para resolver problemas prácticos. En este sentido: «La mayoría de los profesionales que trabajan en el drama aplicado están motivados por el cambio individual o social y hay, por lo tanto, un interés similar en los efectos y la utilidad de la obra» (Nicholson, 2005, p. 6). La autora también toma otras miradas, como la de Bjørn Rasmussen, quien considera que la expresión «teatro aplicado» es descalificadora, ya que implicaría que el material aplicado no es tan genuino como la esencia. Nicholson (2005) sostiene que, si bien es interesante observar que la ciencia aplicada tiene un estatus más alto en la academia que la ciencia pura, Rasmussen tiene razón al señalar que la creación de un nuevo conjunto de oposiciones binarias entre teatro «aplicado» y «no aplicado» enfatizaría los riesgos de utilitarismo del teatro aplicado a expensas de sus cualidades artísticas y estéticas:

Todas las formas de la práctica dramática y teatral, argumenta él, se basan en el compromiso estético para su poder y eficacia, y el drama aplicado no es la excepción. Esto significa que, independientemente de sus objetivos, la calidad del trabajo en el drama aplicado tiene que ser alta, y no se debe confiar en un repertorio artístico empobrecido o limitado (p. 6).

Obermueller (2013) también recoge otras voces, como la de James Thompson, quien sugiere que usar la palabra «aplicado» hace denotar una desviación de la forma «pura» y crea una división. En matemática, antropología, física, o el teatro aplicado, la versión aplicada se separa de la raíz y se convierte en algo más que matemáticas, antropología, física, o teatro. En todas esas disciplinas, para Thompson (citado en Obermueller, 2013), «aplicar» se convierte en una palabra crítica que condena y al mismo tiempo se declara prima del «no aplicado»:

Condena que las disciplinas mencionadas están implícitamente desconectadas de lo «real». (...) «Aplicado» es añadido para llevar el abrigo de sus confortables edificios —teatros o salas de conferencia— en el mundo... también suplica a las disciplinas «no aplicadas» legitimar prácticas que se han mantenido fuera de los ambientes académicos o que han luchado para justificar su lugar en ellos (p. 10).

Helen Nicholson (2005) entiende por teatro aplicado, entonces, a «formas de la actividad dramática que existen principalmente fuera de la corriente convencional de instituciones de teatro, y que están destinadas específicamente a beneficiar a las personas, a las comunidades y a las sociedades» (p. 2). Incluidas en la gran «valija» del teatro aplicado hay prácticas tan diversas como, por ejemplo, el teatro en la educación de la salud, el teatro para el desarrollo, el teatro en las cárceles, el teatro para la comunidad, el teatro y el patrimonio, entre otras. Cada una de estas formas de teatro tiene sus propias teorías, debates y prácticas de alta especialización que, a menudo, son bastante diferentes entre sí.

Teatro x la Identidad: un caso argentino de teatro aplicado

Como hemos expresado a lo largo de este trabajo, el teatro aplicado se hace eco de distintas problemáticas de la sociedad, con el objeto de contribuir a su mejoría. El caso del movimiento Teatro x la Identidad puede ser enmarcado dentro del teatro aplicado al servicio de la memoria en la búsqueda de la verdad y la justicia, o el teatro aplicado a los derechos humanos. La semilla de esta práctica fue colocada por otro movimiento teatral, Teatro Abierto, nacido en 1981 como una expresión artística de resistencia ante la última y más feroz dictadura cívico-militar sucedida en la Argentina.

Entre 1976 y 1983, el gobierno dictatorial autodenominado «Proceso de reorganización nacional», surgido al amparo de intereses económicos nacionales y extranjeros, impuso políticas que empobrecieron al país y que aumentaron la brecha entre ricos y pobres. Para poder implementar esos planes económicos antipopulares redactados por los organismos financieros internacionales, el poder de facto debió montar una represión inédita en la historia argentina. Treinta mil personas, entre las que se encontraban numerosos hombres y mujeres jóvenes (muchas de estas últimas, embarazadas o con pequeñas criaturas), fueron perseguidas, secuestradas, torturadas, asesinadas y desaparecidas. La apropiación sistemática de los bebés nacidos en cautiverio y tomados como «botín de guerra» ha sido judicialmente probada y su nefasto resultado puede cuantificarse en un número cercano a 500 chicos. Esos niños perdieron, junto a su familia, su identidad. La Asociación Civil Abuelas de Plaza de Mayo trabaja desde el 22 de octubre de 1977 para recuperar a los nietos secuestrados. Al día de la fecha², las Abuelas pudieron devolverles la identidad a 130 jóvenes.

Las prácticas del drama aplicado están íntimamente relacionadas con los contextos sociales y culturales en las que se efectúan. En este sentido, Teatro x la Identidad surgió en 2001, año en el que estallaba la última gran crisis social, económica y política que se vivió en la Argentina. Este movimiento teatral de actores, dramaturgos, directores, coreógrafos, técnicos y productores se unió a la búsqueda de las Abuelas de Plaza de Mayo como su brazo

² 9 de junio de 2023.

artístico, por lo que tiene los objetivos de crear conciencia en el público y promover las restituciones de las identidades de los niños y niñas que fueron robados por las fuerzas militares y sus cómplices civiles. Teatro x la Identidad asume que su compromiso se renovará año tras año, hasta que el motivo que le dio origen haya dejado de existir.

El puntapié inicial para este movimiento fue *A propósito de la duda*, una pieza teatral escrita por Patricia Zangaro y dirigida por Daniel Fanego que se estrenó en 2000 y que, por la temática abordada, causó gran conmoción y afluencia de público. Al año siguiente se inició el ciclo de Teatro x la Identidad con cuarenta obras en escena, presentadas simultáneamente en catorce salas, utilizando los lunes para las funciones por ser el día libre de los actores.

A propósito de la duda surgió a raíz de una fuerte necesidad personal de la autora de «hacer algo» (Zangaro en Fukelman, 2008, párr. 2), de concretar un aporte desde el teatro social y ponerlo al servicio de la causa de Abuelas. Con este fin, Zangaro le propuso la idea a Daniel Fanego (quien luego sería el director de la puesta) y juntos comenzaron a trabajar en el proyecto. La obra se estrenó el 5 de junio de 2000 en el Centro Cultural Rojas, con características de espectáculo semimontado, y su éxito fue arrollador. Pensada para solo cinco funciones, la excepcional recepción que le brindó el público la mantuvo en cartel hasta fines de noviembre de ese año en una sala más grande en el Centro Cultural Recoleta. *A propósito de la duda* habla de los desaparecidos, de los apropiadores, de las víctimas y de los victimarios, de una manera clara y contundente. A partir de una temática directa, se intenta hacer llegar un mensaje movilizador a la sociedad. Desde el título de la obra se puede apreciar el objetivo fundamental de la misma: instalar la duda sobre el conocimiento de la propia identidad. En la propuesta escénica este propósito se canaliza por la pregunta: «¿Vos sabés quién sos?», ya que se considera que es a través de la formulación de interrogantes, de inquietudes, que será posible arribar a la verdad. La pregunta, entonces, no se presenta como un mero texto dramático, sino que tiene una intención que traspasa la ficción y pretende llegar a quienes están por fuera de ella.

El material que se utilizó para escribir el texto proviene de la realidad. *A propósito de la duda* está conformada por diferentes testimonios de abuelas y

nietos recuperados, pero también de apropiadores y represores, que fueron facilitados por la agrupación HIJOS y por Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. O sea, que gran parte de su texto dramático transita una zona fronteriza entre lo dramático y lo no dramático. Mariana Eva Pérez³ afirma que si la autora incluye esos testimonios «es porque nada de lo que ella escriba será más elocuente para enunciar lo que quiere enunciar» (citado en Arreche, 2007, párr. 7). Los testimonios incrementan las sensaciones de aberración y horror que generan los actos genocidas, y constituyen una contundente apelación al pensamiento crítico del colectivo social para evitar la repetición de hechos similares. Al intentar, desde el teatro, promover la activación de la memoria, y reparar los efectos de la última y más violenta dictadura cívico-militar argentina, el movimiento trasciende, como afirma Araceli Arreche (2007), el «gesto estético» para esgrimir en un «gesto político».

A propósito de la duda es una pieza teatral breve, de un solo acto. En tanto la obra está construida en torno a testimonios reales, su marco escénico se asemeja al de un juicio. En él se enfrentan tres abuelas que quieren recuperar a un nieto (y con él, a todos los nietos) y un matrimonio de apropiadores. En el medio de estos dos grupos opuestos se encuentra el joven que fue apropiado ilegítimamente, pero que todavía defiende a quienes cree (o quiere creer) que son sus padres. En esta dinámica, se entrecruzan los discursos de los apropiadores, los relatos de los jóvenes que presencian el juicio, y los de las abuelas, quienes avanzan hacia los apropiadores mientras ellos van retrocediendo. Este movimiento es la representación esperanzada de cómo la verdad va saliendo a la luz. En este sentido vemos cómo «Zangaro ofrece (...) un mensaje contundente: la resistencia y la lucha siguen siendo posibles» (Devesa, 2002, p. 392).

En un momento de la obra, irrumpe desde el público la figura del Hombre, quien se presenta como un gendarme, a quien «le tocó» cumplir determinadas funciones en los operativos militares:

A mí no me informaban lo que iban a hacer con los detenidos, pero uno lo imaginaba. Vi varias mujeres embarazadas en Olimpo (...) Se ponían cubiertas, se echaba combustible, se

³ Mariana Eva Pérez es hija de desaparecidos y dramaturga. Su hermano Guillermo recuperó la identidad en el año 2000.

tiraba el cadáver, y se volvía a tapar con más cubiertas. Yo no siento remordimientos porque no maté a nadie. Yo sólo trasladaba detenidos (Zangaro, 2003, p. 159).

A partir de este testimonio del represor, el grupo de jóvenes que estaba observando en silencio inicia un sorprendente «escrache»⁴ en su contra al grito de «¡Asesino! ¡Asesino!». A partir de ahí, la pregunta que atraviesa toda la obra se hace escuchar al ritmo de la murga hasta el final: «¿Y vos sabés quién sos?» (Zangaro, 2003, p. 159). Los jóvenes se lo preguntan al muchacho Pelado, pero también están cuestionando al público. Esta interpelación no se hace hacia la masa anónima, sino que está dirigida personalmente a cada una de las personas que están en las gradas. Se escuchan diferentes testimonios verídicos de jóvenes que fueron robados de los brazos de sus padres. No son aquellos actores que están representándolos, pero bien podrían serlo, porque cualquier integrante de la sociedad pudo padecer este crimen. Esta intención también se ve reflejada cuando se evitan los nombres propios para definir a los personajes. La duda, entonces, debe ser entendida como un proceso social. La obra no tiene un final cerrado, en el que se dé cuenta del accionar que va a llevar a cabo el protagonista, sino que termina con la pregunta que acecha las conciencias: «¿Y vos sabés quién sos?» (Zangaro, 2003, p. 162).

A propósito de la duda parte de la consideración de que ayudar a las Abuelas de Plaza de Mayo a encontrar a sus nietos es ayudar a la comunidad a que recupere una identidad robada y tergiversada por las fuerzas militares usurpadoras. Patricia Zangaro afirma que tomó este fenómeno como...

...una necesidad social. Nosotros no habíamos generado nada ni aquello lo habíamos inventado nosotros. Simplemente coincidía nuestra necesidad con una necesidad de la sociedad de poner en el centro de la escena la causa de las Abuelas, la cuestión de los bebés apropiados sistemáticamente por la dictadura militar (en Fukelman, 2008, párr. 2).

Es importante destacar que en el año 2000, cuando se estrenó la obra, y también en 2001, cuando se inició el primer ciclo de Teatro x la Identidad,

⁴ El escrache es otra práctica liminal, performática, muy frecuente en la sociedad argentina cuando los represores circulaban libres por la calle.

en la Argentina todavía regían las llamadas «leyes de impunidad»: la ley de Punto Final, la de Obediencia Debida y los indultos. La Ley 23.492 de Punto Final se sancionó a fines de 1986, durante el mandato de Raúl Alfonsín, y estableció la caducidad de la acción penal contra los imputados como autores penalmente responsables de haber cometido el delito complejo de desaparición forzada de personas (que involucró detenciones ilegales, torturas y homicidios agravados o asesinatos) durante la dictadura cívico-militar que no hubieran sido llamados a declarar antes de los sesenta días corridos a partir de la fecha de promulgación de la ley. La Ley 23.521 de Obediencia Debida se sancionó en 1987 y estableció una presunción de que los delitos cometidos durante el Terrorismo de Estado por los miembros de las Fuerzas Armadas cuyo grado estuviera por debajo de coronel (en tanto y en cuanto no se hubiesen apropiado de menores y/o de inmuebles de desaparecidos) no eran punibles por haber actuado en virtud de la denominada «obediencia debida» (concepto militar según el cual los subordinados se limitan a obedecer las órdenes emanadas de sus superiores). Un par de años más tarde, entre el 7 de octubre de 1989 y el 30 de diciembre de 1990, el presidente Carlos Menem sancionó diez decretos indultando a civiles y militares que cometieron delitos durante la dictadura, incluyendo a los miembros de las juntas que habían sido condenados en el notable Juicio a las Juntas de 1985.

Luego de asumir la presidencia Néstor Kirchner, en 2003, las políticas de derechos humanos comenzaron a ser centrales en el nuevo gobierno y, ese mismo año, el Congreso de la Nación Argentina, por iniciativa del Poder Ejecutivo, declaró la nulidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Al año siguiente, algunos jueces comenzaron a declarar inconstitucionales aquellos indultos referidos a crímenes de lesa humanidad. Estas medidas permitieron que, al 24 de marzo de 2022 (Gulman), hubiera 1.058 personas condenadas por delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar.

En 2000, *A propósito de la duda* fue vista por 8000 espectadores, los llamados a Abuelas de Plaza de Mayo se multiplicaron y, durante ese año, siete jóvenes recuperaron su identidad. En diciembre, en el marco de la vigésima Marcha de la Resistencia, la obra se representó en la Plaza de Mayo. Al año siguiente, el 9 de abril de 2001, se repuso el espectáculo como parte de Tea-

tro x la Identidad. Finalizado el ciclo, *A propósito de la duda* se llevó a escena en Francia con actores franceses. En 2008, los organizadores de Teatro x la Identidad quisieron que *A propósito de la duda* volviera a ser representada durante el Encuentro Nacional e Internacional que organizaron. Patricia Zangaro, Daniel Fanego y Érika Halvorsen (codirectora de esa puesta) decidieron incorporar a la obra la desaparición de Jorge Julio López (testigo clave en el juicio al ex comisario Miguel Etchecolatz), ocurrida el 17 de septiembre de 2006. El día del estreno de esta nueva versión de *A propósito de la duda* en el Teatro Nacional Cervantes, se produjo una amenaza de bomba anónima en el teatro.

Con obras de temática directa —como fue *A propósito de la duda*—, de temática indirecta, de autores noveles y de autores conocidos, con estrenos y con espectáculos ya lanzados en la cartelera porteña, con artistas y obras extranjeras, con la incorporación del público infantil, Teatro x la Identidad se mantuvo firme durante 17 años en la lucha que encabezan las Abuelas de Plaza de Mayo, intentando contribuir, a través del teatro, a la realización de una sociedad más justa, que conserve la memoria y busque siempre la verdad. Por esto, y por su clara posición fronteriza, de intercambio entre el arte y la vida, es que consideramos que este colectivo teatral es un buen ejemplo del desarrollo del teatro aplicado en la Argentina.

Referencias Bibliográficas

- Arreche, A. (2007). Teatro e Identidad. Violencia política y representación estética: Teatro x la Identidad 2001 – 2007. Inédito.
- Devesa, P. (2002). A propósito de Patricia Zangaro. En J. Dubatti. (Coord.), *El nuevo teatro de Buenos Aires en la postdictadura (1983-2001). Micropoéticas I* (pp. 385-392). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Centro Cultural de la Cooperación.
- Dubatti, J. (2009). El drama moderno como poética abstracta. En *Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas* (pp. 21-49). Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Dubatti, J. (2015). La liminalidad en el teatro: lo liminal constitutivo del acontecimiento teatral y los conceptos de teatro-matriz y teatro liminal. En AA.VV, *Actas de la XVIII Jornadas Nacionales de Estética y de Historia del Teatro Marplatense: Las venas de América Latina. En memoria de Eduardo Galeano* (pp. 147-160). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fukelman, M. (2008). Entrevista a Patricia Zangaro, 19-11-08. Inédita.
- Fukelman, M. (2016). La liminalidad en el teatro aplicado. En J. Dubatti (Coord.), *Nuevas orientaciones en teoría y análisis teatral. Homenaje a Patricio Esteve* (pp. 285-305). Bahía Blanca, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Sur, Ediuns.
- Fukelman, M. (2019) (Comp.). *Teatro aplicado. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del CCC.
- Gulman, A. (24 de marzo de 2022). 24 de marzo: hay más de 1.000 condenados por crímenes de lesa humanidad, pero la mayoría está en prisión domiciliaria. Página 12.
- Nicholson, H. (2005). An Introduction to Applied Drama. En *Applied Drama. The gift of theatre* (pp. 1-13). Basingstoke, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Obermueller, J. A. (2013). Development and Definition. En *Applied Theatre: History, Practice, and Place in American Higher Education* (pp. 6-16), Virginia, Estados Unidos: Virginia Commonwealth University.
- Zangaro, P. (2001). A propósito de la duda. En AAVV., *Teatro x la identidad. Obras de teatro del Ciclo 2001* (pp. 155-162). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de Buenos Aires, Eudeba.

Artistas-docentes: el arte de la educación teatral

Catalina Villanueva

Universidad de Chile

mc.villanueva.vargas@gmail.com

«El que puede, hace. El que no puede hacer, enseña». Probablemente nadie hoy en día podría sostener, sin recibir repudio público, una frase como la que acuñó George Bernard Shaw (2019, s.p., traducción propia) a principios del siglo pasado. Sin embargo, pareciera ser que esta idea sigue enquistada solapadamente en muchos imaginarios. Se evidencia, por ejemplo, en el desarrollo de políticas educativas o en la proliferación de posturas clientelistas en educación que relegan al rol de técnicos y técnicas a quienes, como sostiene Henry Giroux (1988), debieran ser agentes culturales transformadores: me refiero, por supuesto, a profesoras y profesores. Un campo en donde el pensamiento sintetizado en aquella desafortunada frase de Shaw parece agudizar su efecto denostador es el campo del arte. Permítaseme esbozar una imagen estereotípica, pero que puede servir para hacer el punto: se trata de la imagen de la artista frustrada que no tiene más opción que retirarse con el rabo entre las piernas al terreno de la educación para enseñar a otras personas a triunfar en el campo en el que ella fracasó. Permítaseme también un breve momento testimonial: esta fue una imagen que yo misma en mi adolescencia, cuando mi decisión de estudiar actuación ya estaba tomada, temí y, sin duda injustamente, atribuí a la que era en ese entonces mi profesora del taller de teatro, una pedagoga que lamentablemente reproducía en ese espacio lógicas espectacularizantes, poniendo en el protagonismo

a estudiantes mayores, mientras que a las más chicas se nos daba los poco atractivos roles de árbol 1 y 2. Por supuesto en ese tiempo yo no comprendía aún aquello de que no hay roles pequeños...

Estas imágenes peyorativas se complejizan aún más cuando consideramos que también desde el campo de la educación lo artístico ha sido relegado a un segundo plano:

Las artes y la artísticidad como fuentes de mejora en la práctica educativa son consideradas, en el mejor de los casos, como una posición de repliegue, un espacio de último recurso, algo hacia lo que uno se retira cuando no hay ciencia que lo guíe. (Eisner, 2004, p. 1, traducción propia)

Esto explica que, como señala García-Huidobro Munita (2018), «la trayectoria del mundo artístico *poco* ha sido entrecruzada con la educativa, lo que sitúa a la educación de las Artes —y a quienes la enseñan— en los márgenes educativos» (p. 43, énfasis en el original). La educación artística se encuentra entonces doblemente marginalizada.

Respecto al campo teatral, seguramente las razones que subyacen a esta marginalización son múltiples, y un análisis pormenorizado de ellas excede los propósitos de este artículo. Sin embargo, quisiera detenerme en dos posibles explicaciones. Para la primera atenderé a lo planteado por Helen Nicholson (2005) en torno al Teatro Aplicado, basándose en teorías bourdianas. Explica Bourdieu (1998) que lo que se considera como arte de 'buen gusto' corresponde en realidad a criterios naturalizados como legítimos por las clases dominantes. Estos criterios de 'pureza' remiten a un arte desafectado y distanciado de lo popular, cuya búsqueda artística «tiene su fin en sí misma» (p. 27). Esto podría explicar por qué aquellas aplicaciones del teatro cuyas finalidades trascienden lo artístico, como lo son el teatro en la educación, pudieran ser comprendidas, desde un pensamiento hegemónico, como formas de arte menor.

También es necesario considerar las características del campo teatral en nuestro país. Sabido es que el campo laboral en Chile para quienes se dedican al teatro es sumamente limitado. Esto responde a razones sistémicas y culturales en las que no ahondaré aquí, pero baste notar que muy pocas

personas en Chile pueden, efectivamente, solo hacer teatro y que el ámbito de la educación puede proveer un espacio de estabilidad y desarrollo profesional alternativo. Sin embargo, el hecho de que muchas/os profesionales del teatro arriben al ámbito educativo como una opción alternativa no implica que habiten ese ámbito con una actitud displicente o frustrada. Por el contrario, como he tenido el privilegio de observar en mi trabajo con educadores/as teatrales, quienes se dedican a explorar el vínculo entre teatro y educación suelen defender con apasionada convicción las posibilidades que este nexo ofrece de potenciar el rol crítico y movilizador del teatro en la sociedad, aunando sus identidades de artistas y educadores/as. Como afirma Nicholson (2005) hoy en día existe amplio consenso en torno a que «cualesquiera sean sus objetivos, la calidad del trabajo en [Teatro Aplicado] debe ser elevada» (p. 6, traducción propia) y que solo aprovechando las potencialidades de la forma artística pueden producirse aprendizajes relevantes en el contexto de la educación teatral. Es decir, es necesaria una simbiosis entre la búsqueda artística y la búsqueda educativa y sobre esta simbiosis profundizaré en este artículo. Más específicamente, quisiera proponer una reflexión en torno a las habilidades que deben desplegar quienes ejercen la doble labor de artista y docente en el área que Sedano Solís (2021) denomina *Teatro Aplicado en Educación*. Comenzaré por instalar la noción de 'artisticidad' ligada a la figura de artistas-docentes, centrándome en contextos de educación teatral no profesionalizantes. Luego me enfocaré en la estrategia didáctica *profesora-en-rol*, la que ha probado ser de suma relevancia en otras latitudes para unificar búsquedas artísticas y educativas, pero que parece estar muy poco explorada aún en nuestro país. Pero antes de seguir, es necesario aclarar que en este artículo utilizaré la expresión 'educación teatral' para referirme a la amplia gama de aproximaciones didácticas relacionadas con el teatro y que utilizaré el femenino para aludir a quien guía procesos de educación teatral.

'Artisticidad' en la educación teatral

En una investigación sobre la enseñanza de lengua extranjera a través de estrategias dramáticas en Singapur, Dunn y Stinson (2011) concluyen que para propiciar experiencias de aprendizaje auténtico y significativo ligadas al teatro es fundamental que la o el docente sea capaz de integrar en su labor co-

nocimientos y habilidades artísticas que le permitan aprovechar el potencial epistemológico del teatro. Las autoras enfatizan que es necesaria una cierta *'artistry'* o *artisticidad* que se funda en considerar la experiencia educativa teatral como una experiencia artística. O'Neill (2006) señala que esta relación necesaria entre didáctica y arte en muchas ocasiones no es reconocida, ni mucho menos es considerado como arte lo que sucede en contextos de educación teatral no profesionalizantes. Frente a esto O'Neill cuestiona: «¿no es posible que apliquemos el mismo tipo de aproximación estética y sensibilidad [de nuestro quehacer artístico] en nuestro diálogo con estudiantes?» (p. 122, traducción propia). Podríamos responder afirmando con vehemencia que no es solo posible, sino que es esencial. Pero ¿en qué consiste esa *artisticidad*? ¿cuáles son esas sensibilidades que debe desplegar la artista/docente en el aula? A continuación, esbozaré dos respuestas principales.

El aula como sala de ensayo: diálogo entre el espacio educativo y el espacio artístico

En su artículo sobre formación de profesoras/as de Artes Visuales, García-Huidobro Munita (2018) examina la noción de artista-docente, un concepto que desde sus inicios ha buscado ayudar a profesores/as de las artes a conciliar su doble identidad como artistas y como profesores, permitiéndoles «asumir que sus experiencias artísticas pueden cobrar un sentido primordial en su quehacer docente» (p. 42). El aula se transforma entonces también en un espacio de experimentación artística, que no solo permite a la docente compartir y problematizar sus intereses artísticos, sino que además dialoga con las creati-vidades de los/as estudiantes, reconociendo así la riqueza de esas miradas. La práctica de la artista docente se propone como una filosofía educativa comprometida social y políticamente al implicar «una mirada atenta con un otro y el otro» (p. 48). Es posible identificar en este diálogo entre educadora y educandos potencial para una pedagogía crítica que posiciona a la docente no como una técnica reproductora de un currículum impuesto, sino como una creadora capaz de tensionar ese currículum al integrar los intereses y las perspectivas tanto propias como de sus estudiantes (Giroux, 1988).

Aquella mirada sobre el diálogo doble entre espacios teatrales y espacios educativos reafirma lo que formulan pedagogías performativas que «enfati-

zan la acción corporizada, y que utilizan técnicas, formas y procesos estéticos adaptados desde las artes performativas —particularmente desde el teatro» para enriquecer las experiencias educativas (Crutchfield y Schewe, 2017, p. xiv, traducción propia). En esta misma línea, Sedano Solís (2016) ahonda en la posibilidad de aplicar la metáfora teatral al encuentro educativo, visualizando el espacio del aula como un espacio escénico, a quien enseña como un performer o *curínga*, y a los/as estudiantes como *espect-actores*, recogiendo lo planteado por Boal en el Teatro del Oprimido (1993). Así también Sánchez Duque (2017) defiende la premisa de que la educación teatral necesita de la unificación de saberes pedagógicos y artísticos, postulando que «ante todo, el artista-pedagogo se define como un pedagogo creativo» (p. 95). Estas propuestas confirman la riqueza que puede encontrarse en el cruce entre teatro y educación, corroborando así la importancia de la figura de artistas-docentes.

Habilidades de artistas-docentes en la educación teatral

Además de vislumbrar la artísticidad de la educadora teatral como el establecimiento de un diálogo entre su labor artística y su labor educativa, es necesario identificar con más detalle algunas habilidades que debiera manejar quien se dedica a este tipo de educación artística. Comprendiendo la labor de la educadora teatral como una labor compleja, Dunn y Stinson (2011) definen la idea de artísticidad como el manejo de «forma y contenido hábilmente y con sentido para conseguir respuestas cognitivas y afectivas elevadas, simultáneamente» (p. 619). Estas autoras han identificado algunas de las habilidades que se requieren para aplicar dicha artísticidad, refiriéndose específicamente a la aproximación didáctica conocida como *process drama* o proceso dramático. Este se define como improvisaciones episódicas sin una audiencia externa en donde los/as estudiantes y la profesora trabajan en rol, generando un mundo imaginario de forma colaborativa (O'Neill, 1995). El fin de estas experiencias no es el de obtener un resultado teatral, sino que entablar un proceso de exploración de un conflicto. Por su espontaneidad, la misión de guiar estas experiencias requiere de una sensibilidad especialmente aguda, aunque es posible argumentar que esta sensibilidad es también relevante para la educación teatral en general. A continuación, sintetizo las habilidades de la artista-docente

que identifican Dunn y Stinson (2011), complementando con perspectivas de otras autoras que resultan también significativas:

- **Habilidad de escoger materiales de base (textos o pretextos) apropiados.** Estos deben despertar la curiosidad en los/as estudiantes, poseer suficiente ambigüedad como para permitir diversos puntos de vista, referir a un grupo de personas, un futuro o un pasado, y presentar una tensión o belleza esencial (Dunn y Stinson, 2011). Para proponer materiales apropiados es indispensable considerar las particularidades del grupo de estudiantes con quienes se trabaja (Sánchez Duque, 2017).
- **Flexibilidad.** La artista/docente debe estar dispuesta a desviarse de sus objetivos iniciales para «aprovechar lo impredecible» (O'Neill, 2006, p. 121, traducción propia) y así co-construir la experiencia incorporando las contribuciones de los/as estudiantes. Resulta primordial ejercer lo que Schön (1990) llama *reflexión-en-la acción*, es decir, la capacidad de tomar decisiones apropiadas a medida que la acción sucede.
- **Capacidad de tomar riesgos.** Varias autoras (Dunn y Stinson, 2011; O'Neill, 1995; Wagner, 1979) coinciden en lo crucial de esta habilidad, la que a su vez requiere de autoconfianza y de disposición a situarse en espacios vulnerables y desconocidos.
- **Compromiso con la experiencia.** Si la docente se muestra desinteresada por el juego que propone, difícilmente podrán las/os estudiantes entrar en él (Heathcote, 1984). Es crucial que la artista-docente manifieste su pasión por su labor y por la experiencia educativa que está proponiendo (Sánchez Duque, 2017).

Profesora-en-rol: Una estrategia necesaria para la artista-docente

Un método clave en la educación teatral y típico del proceso dramático es aquel en el que la profesora asume un rol de la ficción e interactúa desde ahí con los/as estudiantes. Esta estrategia es conocida como *teacher-in-role*, y puede ser traducida como *profesora-en rol*. Para Baldwin (2014), esta estrategia es, posiblemente, la «más efectiva, interactiva y cautivadora de todas, y la más potente en cuanto a aprendizaje» (s.p.). Su potencia radica, desde el punto de vista de la pedagogía crítica, en que puede permitir una desarti-

culación de la jerarquía tradicional entre profesora y estudiantes (Villanueva, 2019), reemplazándola por una relación «de colegas/artistas» (Heathcote y Bolton, 1994, p. 4, traducción propia). Aplicando esta estrategia, la profesora puede incluso invertir, dentro del mundo ficticio, el estatus tradicional del aula, habitando momentáneamente, por ejemplo, el rol de alguien que pide consejo o información a las/os estudiantes-en-rol. De esta manera se abandona la postura habitual de la docente que posee las respuestas y se insta a los/as estudiantes a posicionarse como expertas/os. Desde un punto de vista didáctico, este método permite, además: iniciar, profundizar, cerrar o añadir tensión la experiencia dramática, además de manejar el comportamiento de los/as estudiantes (Baldwin, 2014). Igualmente, la estrategia ayuda a que la docente modele el tipo de compromiso y «suspensión de la incredulidad» que es vital para entrar en las convenciones teatrales y dramáticas (Heathcote, 1984, p.82, traducción propia). Es importante destacar que esta estrategia no implica el desarrollo de una caracterización compleja por parte de la profesora (Morgan y Saxton, 1989). En cambio, se requiere de la capacidad de entrar en una lógica ficticia con autenticidad e integridad (Baldwin, 2014; Morgan y Saxton, 1989).

A pesar de que, como se desprende de lo anterior, la estrategia de profesora-en-rol ofrece un tremendo potencial para la educación teatral, en Chile este método no parece tener mucho desarrollo. Una revisión de algunas de las fuentes bibliográficas más difundidas en nuestro país en el área revela la ausencia de alusiones a este método (Del Canto Fariña, García-Huidobro Valdés, Sedano Solís y Compañía La Balanza, 2021; García-Huidobro Valdés y Compañía La Balanza, 2018; Ponce de la Fuente y Olivares Rojas, 2016; Sánchez Duque, 2017). Por lo general en estos escritos se subraya el papel de la profesora como facilitadora de la experiencia teatral o dramática, pero no he encontrado propuestas en las que se inste explícitamente a la docente a involucrarse desde un rol ficticio en el juego dramático. Conversando con grupos de educadores/as teatrales o estudiantes del Diplomado de Extensión en Teatro y Educación de DETUCH, he sabido de ejemplos de aplicación de estrategias similares, pero estas parecen ser instancias aisladas que responden a la creatividad e intuición de aquellas personas en particular. Quizás un motivo por el cual esta forma de trabajo no ha sido analizada o difundida con mayor fuerza en nuestro

país radica en que, en Chile, a diferencia de las latitudes en donde profesora-en-rol es más difundida, el teatro tiene un espacio muy marginal dentro del currículum oficial, quedando muchas veces relegado al espacio extracurricular y contando con pocas horas semanales para su desarrollo. En ese contexto, probablemente haya menos tiempo para la experimentación de estrategias diferentes y se opte por privilegiar la expresión y creación de los/as estudiantes, guiando el proceso desde afuera del juego dramático. También es posible que el poco conocimiento de este método sea una consecuencia de barreras idiomáticas, dado que la gran mayoría de las fuentes bibliográficas que explican y ejemplifican esta estrategia están en inglés, siendo el libro de Baldwin (2014) una muy bienvenida excepción. Finalmente, la dificultad de esta estrategia no puede ser soslayada y es necesario admitir que implica una disposición a desarmar casi por completo las estructuras profesora-estudiante comunes. Más aún, aplicar profesora-en-rol requiere habitar un espacio de vulnerabilidad que debe, sin duda, sostenerse sobre una base sólida de comunicación, respeto y confianza con el grupo de estudiantes con el que se está colaborando.

Comprendiendo lo significativo que puede ser el método de profesora-en-rol para guiar con artisticidad una experiencia de educación teatral, se torna relevante centrar nuestra atención desde la investigación y formación de educadores/as teatrales en la aplicación y análisis de esta estrategia en Chile. Esto, siempre desde una postura sensible hacia las hibridaciones necesarias cuando se incorpora un método nacido en otras latitudes en nuestro contexto.

Conclusiones

En este artículo he intentado defender la noción de artisticidad y la figura de la artista-docente en el ámbito de la educación teatral con la finalidad de valorar la complejidad de esta práctica. Tratando de aportar en este sentido, he resalado la imperiosa necesidad de explorar y difundir una estrategia en particular que, desde mi perspectiva y avalada por la evidencia internacional, pudiera enfatizar lógicas diferentes de relación en el aula. En un sistema educativo en el que docentes y estudiantes muchas veces se visualizan como fuerzas antagónicas, el método de profesora-en-rol viene a subrayar aquellas formas colaborativas propias del teatro en la mejor de sus facetas. Indagar con más

detención en este método y probarlo no solo en las clases de teatro, sino en la didáctica de otras áreas del currículum, pudiera ayudarnos a ampliar las grietas disponibles en el sistema educativo para incitar el quiebre de las lógicas competitivas y clientelistas propias de nuestra sociedad, tan profundamente aquejada de neoliberalismo. De este modo se podría fortalecer aquella función problematizadora de la educación artística que identifica Da Porta (2016), incorporando «lógicas que desnaturalizan el espacio escolar como un dispositivo orientado a generar sujetos aptos para el mundo de la racionalidad del mercado, la ganancia económica y la adaptación a lo dado» (p. 17).

Sin duda los programas de formación de educadores teatrales son instancias valiosas para fomentar la experimentación y difusión de esta y otras estrategias didácticas que promuevan la artísticidad en la educación teatral. Dada la complejidad de esta labor, es imperioso que las y los profesionales que la enfrentan cuenten con los conocimientos necesarios para generar experiencias de aprendizaje desde la riqueza epistemológica del arte teatral, en sus diversas expresiones. No está de más recalcar esto cuando observamos que, según datos estadísticos disponibles sobre países de la región (Giráldez y Palacios, 2014), la educación artística en las escuelas es enseñada, en la mayoría de los casos, por profesores/as generalistas que han recibido poca o nada de formación en torno a cómo educar en artes. Por supuesto, para modificar esta realidad en nuestro país son también fundamentales cambios a nivel sistémico que incrementen la presencia del teatro en la educación formal y la participación de artistas-docentes en todos los contextos educativos y no solo en aquellos en donde existen los recursos para su incorporación.

Para concluir, quisiera hacer eco de palabras de Jonothan Neelands (2004) que resuenan firmemente con la defensa de artísticidad y su importancia ética en la educación teatral y artística en general:

[La educación teatral] no puede, por supuesto, por sí misma enseñar de ninguna manera, ni puede, en sí misma, ser poderosa. Es lo que hacemos, a través de nuestra agencia humana con el teatro lo que determina [su] potencia específica (p. 48, énfasis en el original, traducción propia).

Referencias Bibliográficas

- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Madrid: Morata.
- Boal, A. (1993). *Theatre of the oppressed* (C. A. McBride, Trans.). Nueva York: Theatre Communications Group.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Crutchfield, J. y Schewe, M. (Eds.) (2017). *Going Performative in Intercultural Education: International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol, Inglaterra: Channel View Publications.
- Da Porta, E. (2017). Escuela, educación artística y producción cultural. Dejar paso a la experiencia. En H. Ponce de la Fuente & P. Olivares Rojas (Eds.), *Teatro y educación: Diálogos por una pedagogía crítica de la escena* (pp. 15-37). Santiago, Chile: Universidad de Chile, Jinete Azul.
- Del Canto Fariña, L., García-Huidobro Valdés, V., Sedano Solís, A. y Compañía La Balanza. (2021). *Teatro Aplicado en Educación*. Santiago, Chile: UC.
- Dunn, J., y Stinson, M. (2011). Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 617- 633. doi:10.1080/13569783.2011.617110
- Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 4-16.
- García-Huidobro Munita, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación educativa*, 18(77), 39- 56.
- García-Huidobro, V. y Teatro la Balanza (2018). *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula*. Santiago, Chile: UC.
- Giráldez, A. y Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Heathcote, D. (1984). Drama as challenge. En L. Johnson & C. O'Neill (Eds.), *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama* (pp. 80-89). Londres: Hutchinson.
- Heathcote, D., y Bolton, G. M. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Morgan, N., y Saxton, J. (1989). *Teaching drama: A mind of many wonders*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: Beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 47-56. doi:10.1080/1356978042000185902
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Basingstoke, Inglaterra; Nueva York: Palgrave Macmillan.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama* (1st ed.). Portsmouth, NH: Heinemann Drama.
- (2006). Artists and Models. En P. Taylor & C. Warner (Eds.), *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill* (pp. 119-125). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Ponce de la Fuente, H., y Olivares Rojas, P. (Eds.). (2016). *Teatro y educación: Diálogos por una pedagogía crítica de la escena*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Jinete Azul.
- Sánchez Duque, C.G. (2017). *Drama para el aprendizaje creativo. Pedagogía teatral en acción*. Santiago, Chile: Universidad Finis Terrae.
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sedano Solís, A.S. (2016). *El Teatro Aplicado como campo científico-didáctico en la formación docente. Sistematización teórica y propuesta curricular para el desempeño del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, España.
- Shaw, G.B. (2019). *Maxims for revolutionists*. Good Press.
- Villanueva, C. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom* (Tesis doctoral). Trinity College, Dublin, Irlanda.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.

Miradas hacia una didáctica teatral no-parametral

Gabriela Basauri

Universidad de Chile

gabybasauri@uchile.cl

El presente ensayo surge de mi experiencia en la clase «Didáctica no parametral o del sentido» de la profesora Estela Quintar del Magíster en Didáctica de la Universidad de Chile, en donde nos pidió que respondiéramos a la pregunta «¿Qué es la didáctica no-parametral para ti y cuáles son las condiciones para ella?». Debo confesar que me resulta complejo o extraño generar definiciones «únicas» o tajantes sobre conceptos que engloban experiencias o procesos que están en constante desarrollo/movimiento y que tienen relación con las/os sujetas/os (puesto que éstos también están siempre en constante cambio). Pero además, por esa noción de que como estudiantes no tenemos la potestad para definir algo si no es en base a lo que otras/os dijeron primero. Algo que la profesora pidió que olvidara y que desde allí me sumergiera, sin miedos, en mi tan válida y necesaria definición. Desde ese lugar, describí la didáctica no-parametral como la relación entre sujetas/os en un espacio determinado de interacción y circulación de saberes, sentidos, pasiones, historias, territorialidades, contextos, corporeidades, singularidades —en todo lo que nos configura como sujetos—. Como un espacio compartido en dónde se provoca y evoca el saber. Como un espacio seguro e intencionado de construcción de sentido, que vincula a los sujetos que lo componen.

La didáctica no parametral, define la importancia del trabajo colaborativo del aula, basado en la experiencia y siempre en consideración del sujeto. Com-

prender que lo que «pasa fuera del aula» es parte de esta también. Un aula que pretende provocar el deseo de saber y no llenar de información al estudiante. Y ese deseo se construye con la historia y contexto, pero también con la consciencia de historia y contexto de cada sujeta/o. Se trata de encontrarle sentido a la vida y entender lo que se enseña, pero también lo que se aprende, logrando comprender el por qué de lo que hacemos. Para ello se articula una forma de pensar la enseñanza, mediante la «pedagogía de la potencia» de Estela Quintar junto a Hugo Zemelman, que busca potenciar al estudiante para que sea capaz de pensar, sacándolo de lo mínimo del sujeto. Es decir, potenciar al sujeto y su subjetividad, pero no desde un discurso ontológico o normativo, sino que potenciar su riqueza, la cual implicaría fuerza y debilidad como unidad, puesto que el sujeto no es sólo fuerte, es también débil. Mencionan que hay que enfrentarse con las debilidades porque el orden y la norma exigen que el individuo sea sumiso, que se desconozca a sí mismo y que no se asuma como sujeto. Entonces, lo que proponen es desarrollar la necesidad de ser sujeta/o, mediante la activación del pensamiento, poniendo en tensión sistemas de creencias, mitos, ritos y las formas de relación entre sujetos.

Para que este tipo de espacios formativos puedan surgir, deben existir múltiples y diversas condiciones para su aplicación, que responderán a procesos más comunes entre sujetos, pero también a las necesidades e intereses de cada espacio en particular, de cada sujeto en particular. Una estrategia para propiciar dicha aula, es la implementación de actividades de relajación, distensión o concentración, que involucren la corporeidad de las/os sujetas/os, con el objetivo de situar a las/os participantes de la clase y prepararlas/os para ella. Lo que pude relacionar directamente con la práctica teatral y algunas condiciones que son necesarias o que colaboran a propiciar la relación en esta práctica, como lo es el «training». Esta actividad previa, nos permite entrar en la situación, desde todo lo que nuestras corporeidades componen. Nos permite desinhibirnos, preparar nuestros cuerpos, nuestras ideas, dialogar con las otras corporeidades de la escena, entre muchas cosas más. En ese sentido, se comprende que la relación escénica —que no difiere mucho de cualquier relación—, requiere de una preparación, de una creación de un lenguaje común, de una disposición. Así mismo, la didáctica no parametral, también plantea la importancia de generar instancias que permitan que los sujetos se dispongan

a las condiciones de un espacio con las características como este. Porque pensar que todos las/os sujetas/os quieren/pueden desenvolverse en las mismas condiciones, sería no tenerles en cuenta y esto podría anularlas/os.

Podemos observar que existe una característica del teatro que puede propiciar dicha aula, pero también, ambos «espacios» comparten la importancia de la interpretación, del desarrollo de la escucha, comunicación y enunciación, la capacidad de expresar ideas y emociones frente a un otro, así como de representar aquello que observo. Entonces, si hay tantas características del teatro en el aula no parametral, ¿Es el aula teatral un espacio no parametral? En gran parte de los establecimientos educativos en Chile, los parámetros y estándares son parte y tienen un rol determinante en el aula. Los aprendizajes son medidos y cuantificados mediante parámetros y calificaciones, convirtiendo dichos resultados en la prioridad de nuestro sistema educativo. Un ejemplo de ello es el gran énfasis que se le otorgan a las notas (y su influencia para nuestro ingreso a la universidad) o que para entrar a la universidad debemos realizar una prueba estandarizada. Prueba que está pensada para todas/os las/os estudiantes por igual, como si todas/os aprendieran por igual y fuesen capaces de asimilar los conocimientos de la misma manera, pero, sobre todo, que visualiza al estudiante como mero depositario de conocimientos.

Bajo esta perspectiva, las subjetividades, territorialidades, historicidades — todo lo que nos compone como sujetos— quedan rezagadas de la formación, o como un personaje secundario que poca influencia tiene en la fábula. Como un personaje que solo habita un espacio, que escucha y observa a las/los protagonistas. Un personaje que no vemos cómo un individuo, sino que, como una masa, sólo como «un estudiante». Que no tiene nombre, deseos o anhelos que lo determinan, sino que, «comparte esos deseos con sus otras/os compañeras/os». Se asume que todas/os los estudiantes son una misma categoría, por lo que el individuo, el sujeto, no sería significativo y de esta forma, podría no ser relevante. Y, como decía unos de mis docentes «Todo lo que puede estar o no estar en escena, no forma parte del todo».

Grisales y Zuluaga (2018), mencionan que unos de los primeros síntomas de violencia en la escuela es educar para la repetición y el sinsentido, al entender la formación como la mera entrega de aprendizajes, sin generar el

deseo de saber ni motivar la creación o promover el pensamiento crítico y autónomo, así como comprender que todas/os las/os estudiantes son iguales y tienen las mismas necesidades. Este aspecto no solo forma parte de la educación escolar, sino que es una forma común de pensar el aula: como un espacio dónde estudiantes van a aprender del conocimiento del docente, como una esponja que absorbe y absorbe. Incluso, es una práctica que se replica en la educación superior. En mi experiencia de formación como artista escénica vi replicada esta manera de pensar la interacción en el aula en muchas ocasiones. Porque, lamentablemente, los parámetros y estándares son predominantes en la época en la vivimos.

El arte teatral y la didáctica teatral «profesionalizante» suelen ir por veredas diferentes y —muchas veces— opuestas. En ocasiones, esa libertad, goce, experiencia, vivencia, convivio, comunidad y todas esas grandes maravillas que de dicha disciplina podemos mencionar, no suceden así en el aula teatral universitaria. Por el deseo de responder a parámetros o estándares predefinidos por los currículos o programas, por determinar que hay ciertos estudiantes que pueden acceder a la formación teatral según «ciertas habilidades» o por pretender que las/os estudiante puedan lograr la interpretación perfecta y determinada, no se da paso para que todas las subjetividades entren en el aula. Muchas veces en mi formación escuché «es que no te queremos ver a ti en escena, queremos ver al personaje», «amar el teatro no significa que el teatro te ama a ti», «tu voz no es apropiada para el teatro», «tu cuerpo no es apropiado para el teatro». Cerrando completamente el aula y anulando al estudiante.

Richard Boleslavsky (1954), relata una conversación con una joven que entra a su aula a pedirle que le enseñe a actuar. Pero, lo primero que él le aclara es que el arte no se puede enseñar, ya que poseer un arte significa poseer talento y aquello es algo que uno puede tener o no. Se puede desarrollar con un arduo trabajo, pero «es imposible crear talento». La estudiante le responde que ella ama el teatro, que por favor le ayude, pero él responde que amar el teatro no es suficiente, incluso menciona que amar el teatro es algo fácil de hacer, «todos lo aman», pero que quienes realmente quieran formarse como actores deben entregarle su vida al teatro: sus emociones, sus pensamientos. Deben abandonarlo todo, sufrirlo todo. «...darle todo al teatro; nuestro

ser, sin esperar recibir del teatro nada en cambio, ni la más mínima partícula de eso que a usted le parece tan hermoso y alucinante» (p.16).

Esta forma de pensar el aula, en donde se percibe que el trabajo actoral consiste en darlo y dejarlo todo, aguantar, permitir, etc. Pensar que hay algo que se posee o no, que hay formas determinadas ser o hacer, es precisamente lo que produjo que, en muchísimos momentos de mi formación universitaria, me sintiera fuera o rechazada del aula, cuestionando todo lo que algún día me llevó a estar ahí. Al recibir o escuchar constantes cuestionamientos respecto de las subjetividades y corporeidades que componían el aula, no solo me surgía la pregunta sobre mi rol en ese espacio, sino que me preguntaba constantemente sobre quiénes pueden ser parte de dicha aula —ya que en mi formación no era para todas/os. En consecuencia, esa idea de libertad que se le adjudica al teatro no fue así en su ejecución didáctica, puesto que se pensaba en la didáctica teatral como el disciplinamiento de esos cuerpos-sujetos. Se pensaba en el aula como un espacio para aprender a ser de una forma, actuar de una forma, moverse de una forma e incluso, verse de una forma determinada. La experimentación quedaba para ocasiones específicas, el error rara vez estaba permitido y el resultado era siempre muy relevante. Muchas veces, el/la docente era un/a director/a que mayoritariamente decía qué y cómo hacer las cosas, provocando una anulación del «yo». El actor/estudiante se volvía entonces, un instrumento que solo responde a lo que la escena «quiere». Debiendo entregar su cuerpo, gran parte de su tiempo y su «vida», puesto que el «el teatro no descansa y no espera a nadie», como escuché alguna vez.

Es por todo lo anterior, que pienso que la aplicación de una didáctica teatral no-parametral es urgente y necesaria para que dichas aulas puedan abrirse y se deje entrar realmente a las y los sujetos. Y, aunque la Universidad de Chile, Universidad Finis Terrae y Universidad Mayor, por nombrar algunas, están pensando en aulas más innovadoras e inclusivas, todavía se hace necesario que la formación teatral en Chile cuestione sus formas de pensar la interacción en el aula, y se dirija hacia un horizonte en donde el/la enseñante/a es quien acompaña a sujetos/sujetas en la construcción de conocimiento y sentido. Que piense en esos sujetos/os como constructores de conocimiento y sentido, y los posiciona como tal: como artistas-investigadores. Como protagonista de sus saberes y como creadores de estos también. Dejar de pensar

en estos como meros depositarios de experiencias, sino que como constructores de estas también. Reflexionar en torno a las prácticas que respondan a parámetros y estándares. Preguntarse si se quieren formar a profesionales que dominen las técnicas de la actuación o formar a estudiantes-investigadores-creadores, que tienen pensamiento crítico de su quehacer, que pueden repensar la escena, cuestionarla y modificarla. Y no se trata de simplificar las aulas en cuanto a «contenidos», sino que se trata de comprender el espacio de formación como un espacio de creación colectiva, en donde las corporeidades van a vivir y experimentar en conjunto. Donde no hay límites, donde se espera todo, pero a la vez, no se espera nada.

Sin duda es un gran desafío para quienes queremos pensar en las aulas desde estas perspectivas e ideales, pero es de suma relevancia que se comience priorizar al otro; sus intereses, necesidades, miedos, afecciones, reflexiones y que, mediante estos conocimientos, se provoque el deseo de saber. Puesto que, para generar el deseo en otro, es importante conocer y comprender a ese sujeto y sus subjetividades. Si no sé quiénes son aquellos que su deseo quiero provocar, no podré hacerlo jamás.

Referencias Bibliográficas

- Boleslavsky, R (1954). *La formación del actor*. Editorial Alameda S.A. México
- Grisales, L.D. y Zuluaga, D.P. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 11-28. ISSN impreso: 1657-4672; ISSN electrónico: 2619-1733. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumidaedu.21.2973.2018>
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1, pp. 113-140 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México

Problemas y desafíos de la pedagogía vocal en Chile

Nicole Vial Aguilar

Universidad de Chile

nicole.vial@uchile.cl

Desde mi ingreso a la carrera de Actuación Teatral del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, me interesó observar cómo se enseñaba y cómo se evaluaba una disciplina artística, especialmente en el área vocal, pues allí es donde percibía una mayor complejidad para transmitir los contenidos. Mi impresión fue que esto se debía —por una parte— a su cualidad invisible, y —por otra— a la dimensión sensible que dificulta la comprensión cabal de su existencia material.

Sin embargo, luego —en mi trabajo como profesora y ayudante en distintas cátedras—, fui testigo de que los problemas en este ámbito se repetían en gran número de estudiantes. Estos percibían una particular complejidad para comprender e integrar a la escena los contenidos abordados en su formación vocal.

Para mi sorpresa, sondeando estos cuestionamientos con estudiantes y profesores, muchos apuntaban a que el problema tenía relación con los referentes de cada profesor; como si hubiese marcos de referencia «correctos» o «incorrectos» para el trabajo vocal del actor. Fue una respuesta inesperada, ya que personalmente comprendía la diversidad de referentes y corrientes de trabajo como un indudable aporte. Sin embargo, la manera en que esta

diversidad de métodos de trabajo y referentes pedagógicos se percibía más como un problema que como una oportunidad.

De este modo surgieron las preguntas ¿Será realmente la diversidad de referentes de trabajo para la enseñanza vocal un problema, o el desafío se encuentra más bien en la aplicación metodológica de estos distintos marcos de referencia? ¿Aportan distintas perspectivas que complementan la formación vocal, o están operando como oposiciones que generan confusión al momento de sumergirnos en la pedagogía vocal? ¿De qué manera este acceso a una mayor diversidad de corrientes de trabajo se convierte en un aporte y no un problema para la pedagogía vocal en nuestro contexto?

Esto me llevó a desarrollar una investigación sobre este ámbito de la formación actoral, centrada en los procesos de formación vocal desde la perspectiva de los estudiantes, para intentar dilucidar cuáles son las principales dificultades y desafíos con los que se encuentran en este camino. En dicha investigación apliqué ejercicios provenientes de distintas corrientes de pedagogía vocal a un grupo de estudiantes de Actuación de distintas escuelas de teatro de Chile. Luego, les entrevisté sobre sus percepciones de estos ejercicios y sus formaciones particulares. Todo esto con el fin de comprender mejor cómo estaba siendo percibida la pedagogía vocal en la formación de un actor o actriz profesional, pero desde la perspectiva del estudiante que se encuentra inmerso en la experiencia formativa. La presente ponencia busca dar cuenta muy resumidamente de esa investigación.

Ahora bien, para poder comprender a cabalidad el contexto actual de la pedagogía vocal en Chile, necesitaba conocer cómo se fue desarrollando en las escuelas de teatro. Así pude identificar una tendencia a alternar las áreas de trabajo vocal a las que se da mayor relevancia en la formación. Por ejemplo, estas se enfocaban solo en texto y olvidaban del cuerpo; o se enfocaban solo en el cuerpo y se olvidaban de trabajar el texto, etc. El problema es que finalmente ninguna alcanzaba a cubrir todas las necesidades del área vocal, porque estas distintas perspectivas de trabajo aún no se complementaban entre sí, sino que trabajaban de manera completamente independiente.

De este modo, las «etapas» detectadas a modo de ciclo fueron:

- Trabajo dirigido a comprensión de texto y al trabajo directo con la escena, pero no indagando en herramientas técnicas.
- Técnica vocal, pero no aplicada a la especificidad del mundo del teatro. Se acude a profesionales de la voz —como cantantes o fonodólogos—, pero dificultaba la integración de aprendizajes, pues los programas estaban diseñados para otras aplicaciones.
- Inicios en técnica vocal. Sin integrar el cuerpo ni la escena, por lo que muchas veces el trabajo técnico desarrollado en clases no es aplicable al momento de actuar.
- Exploración vocal ligada a trabajos de vanguardias: integrando el cuerpo, pero dejando de lado el texto o el trabajo directo con la escena.

Actualmente las líneas de trabajo son mucho más diversas, sin embargo, ¿cómo está operando esta diversidad en los contextos académicos? Para poder percibir esto, se buscó generar una instancia de discusión y diálogo con los estudiantes respecto a los procesos formativos vividos hasta el momento en el área de voz. De este modo, basada en los comentarios de profesores y estudiantes durante la investigación, he llegado a la siguiente separación de ámbitos en el trabajo vocal.

- **Ámbito técnico:** todo lo relacionado con alcanzar un rendimiento y calidad vocal acordes al trabajo escénico.
- **Ámbito exploratorio:** relacionado con el reconocimiento de la voz como elemento expresivo, y la búsqueda de sus posibilidades.
- **Ámbito escénico:** que tiene que ver con un trabajo vocal eficaz en escena tanto técnica como expresivamente, permitiendo completar de manera satisfactoria el fenómeno de la comunicación.

El aspecto que me parece más relevante es reconocer y trabajar estos distintos ámbitos de trabajo vocal. Si bien, como mencioné anteriormente, en un comienzo de la enseñanza vocal en Chile existía una excesiva dependencia del texto —lo que provocó que las vanguardias buscaran huir completamente de eso—, creo que hoy necesitamos llegar a un equilibrio: prestar constante-

mente atención a los tres ámbitos de trabajo vocal, para facilitar la incorporación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Y en esos ámbitos, encontrar y desarrollar los referentes más pertinentes para cada espacio.

En el caso de un profesor, esto se traduciría en establecer un camino preciso y que contemple estos tres ámbitos de trabajo vocal. Del mismo modo, en el trabajo entre distintos profesores, habría que establecer líneas concretas de conexión entre sus trabajos, sobre todo considerando que es muy probable que manejen distintos referentes y eso a veces puede dificultar las asociaciones entre una corriente de trabajo y otra.

De las conclusiones que emergieron de este encuentro considero fundamental mencionar la dificultad que muchas veces se presenta para aplicar ejercicios de técnica o de exploración vocal en el momento de la escena. Si bien necesitamos que existan estos ejercicios pre-expresivos, cuando no se ligan con el trabajo escénico —ya sea verbalmente o prácticamente— es muy fácil que el contenido se desvanezca y se olvide.

En ese punto, considero sumamente relevantes las demandas que los estudiantes realizan en relación a la necesidad de que exista un recorrido claro con respecto a los contenidos que atraviesan toda su carrera formativa. Pese a que declararon que no perciben una clara metodología en todos los profesores, sí rescatan la pertinencia de los contenidos revisados. Sin embargo, el quiebre y la confusión se produce en el pasaje entre un semestre y otro; o más específicamente, entre un profesor y otro. Este alcance demanda —de parte de los profesores— la necesidad de organización a nivel de construcción formativa global y una mayor organización interna de líneas de trabajo que busque una generación de sentido integral con respecto a todo el camino pedagógico que recorre el estudiante en su proceso, hasta convertirse en un actor o actriz profesional.

Desde una perspectiva más directa con respecto al trabajo actoral, estimo que se debe continuar profundizando en establecer estrategias que ligen de manera más directa el trabajo vocal con el trabajo directo en escena, sobre todo cuando se trabaja sobre elementos más técnicos o abstractos, donde la imposibilidad de observar lo que realiza la voz y las distintas estructuras

involucradas en ello, puede tornar más complejo el proceso de comprensión y por ende de producción de aprendizajes.

Para muchos, esto implica volver a un espacio donde se corre el riesgo de que nuevamente se trabaje con el texto como principal motor de toda la puesta en escena. Incluso, luego de incursionar en las transformaciones que ha ido sufriendo el espacio de formación vocal, se podría identificar una especie de ciclo entre la dependencia del texto y la prescindencia —en muchos casos total— de esta herramienta como elemento de desarrollo de aprendizajes. Por ende, creo que una de las preguntas que puede seguir desarrollándose en términos metodológicos sería: ¿cómo trabajar directamente con la escena en el ámbito vocal sin volver a una dependencia absoluta del texto?

Es posible que el problema no se encuentre en que un ámbito del trabajo vocal sea más relevante que otro, pero sí se deben considerar interdependientes, y por ende surge la necesidad de que se estén abordados esos tres espacios, constantemente, para formar en el área vocal. De otra manera, estar todo un semestre, o incluso un año, solo trabajando técnica o solo explorando, puede generar la sensación de estancamiento que refieren los estudiantes, o la incapacidad de integrar el contenido de un ámbito específico para integrarlo en otros de los ámbitos reconocidos, o en el ejercicio escénico final.

Entonces, finalmente, ¿existen referentes más o menos pertinentes para aplicar en la formación vocal de actores? Basada en lo expuesto, creo que los marcos referenciales se volverán pertinentes en la medida en que se trabajen en el área en la que se puede potenciar y explotar la naturaleza de los ejercicios que proponen.

Referencias Bibliográficas

- Duvauchelle, H. (2014). *Teatro, la voz practicada*. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso: Editorial Puntángeles,
- Lagrzez, C. (2018.) *La voz en movimiento: Ideas y prácticas*. Santiago de Chile. (s.e.).
- Linklater, K. (2013). *La libertad de la voz natural: El método Linklater* (Antonio Ocampo, trad.). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Linklater, Kristin [Kristin Linklater]. (2013, junio 25). *Kristin Linklater Voice Training 002 [VcUt-1FAEMI]*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VcUt-1FAEMI> el día 25 de noviembre de 2019.
- Pantoja, S. (2017). *La voz: Manual de ejercicios*. Ediciones Universidad Finis Terrae: Santiago de Chile.
- Pardo, E. (2015). *El Arte de la posesión*. Recuperado de: <http://www.pantheatre.com/pdf/5-chile-2015-posesion.pdf> el día 1 de septiembre de 2019.
- Pardo, E. (2019) «*Stage Annuel de Formation Professionnelle en Performance Vocale, Registres étendus de la voix et Théâtre Chorégraphique*». Studio DTM. París, Francia. 21 de octubre al 15 de noviembre 2019. Apuntes personales.
- Volpato, Carrizo Muñoz, & Universidad de Chile. Departamento de Teatro. (1992). *Mi escuela: Panorámica histórica de la Escuela de teatro de la Universidad de Chile*. Santiago: Memoria para optar al título de actriz.
- Wise, L. (2019) «*Stage Annuel de Formation Professionnelle en Performance Vocale, Registres étendus de la voix et Théâtre Chorégraphique*». Studio DTM. París, Francia. 21 de octubre al 15 de noviembre 2019. Apuntes personales.

Teatro y educación emocional como herramientas para el autoconocimiento en adolescentes

Scarlette Pichara

Universidad de Chile

scarlette.pichara@ug.uchile.cl

En el año 2020, a nivel mundial fuimos azotados por la pandemia del covid-19, generando confinamientos, restricción de aforos, toques de queda, cambios en educación por sistemas híbridos, aumento del teletrabajo, uso obligatorio de mascarillas, y un largo etcétera. Cambiando todo el panorama que como sociedad entendíamos por «normal» hasta antes de esto. Las cifras en cuadros y sintomatologías relacionadas a la —precaria— salud mental a nivel país, aumentaron, ya que no estábamos preparados para afrontar lo que el contexto sanitario nos obligaba a vivir. Es por esto que uno de los temas más relevantes y contingentes ha sido todo lo que a salud emocional respecta. Pero, ¿cómo se puede tener una relación sana con nuestras emociones si en Chile la educación emocional no está al alcance de todos?

Actualmente, la educación emocional en Chile está siendo un tema importante y necesario de tratar en las aulas chilenas, por lo que esta investigación pretende ahondar y realizar un primer análisis a la educación artística teatral presente en los colegios, dirigiendo la discusión hacia qué necesidades tiene el alumnado en aprender sobre educación emocional, y qué herramientas les deberían ser otorgadas para propiciar un correcto aprendizaje a partir de didácticas teatrales, con la intención de que puedan ser aplicadas en colegios.

Así mismo, esta investigación busca otorgar nexos que puedan contribuir al quehacer artístico teatral en contextos educativos formales con adolescentes que cursen educación básica y media, buscando ser un aporte en las aulas de clases e intentando propiciar un correcto desarrollo en la propiocepción y Autoconocimiento de los estudiantes.

Teatro y educación emocional como herramientas para el autoconocimiento en adolescentes

El interés por indagar en el teatro y la educación emocional, proviene de mis experiencias siendo escolar en educación básica y media, y posteriormente alumna universitaria de la carrera de Actuación Teatral de la Universidad de Chile, período en el que comprendí, el hecho de haber sido estudiante secundaria sin conocimiento de lo que implica o significa, ser una adolescente inteligente emocionalmente. A lo largo de mi proceso formativo escolar pasé por múltiples colegios que daban mucho énfasis, en sus reglamentos, a los valores que cada institución promovía, como la igualdad, empatía, honestidad, paciencia, y otros más, que a pesar de que todos los estudiantes estábamos conscientes de que éstos existían, solo quedaban en las descripciones institucionales, y no eran puestos en práctica en el aula de clases. ¿De qué le sirve a los alumnos conocer de valores si no saben interpretar sus propios sentires? O más concretamente, ¿De qué le sirve a los colegios transmitir e intentar educar en valores si no hay una educación emocional de por medio?

En relación a lo anterior, en el año 2018, las Bases Curriculares de los estudiantes de preescolar fueron actualizadas, viéndose beneficiados, ya que se toma la decisión de incluir la alfabetización emocional en sus objetivos de aprendizaje para enseñarles a manejar la frustración, superar desafíos motrices, cognitivos, afectivos y sociales a través de las artes; siendo de suma importancia el rol que se le da a la conexión con las artes, ya que son reconocidas por enfoques holísticos en educación que reconocen la corta interdependencia del bienestar físico e intelectual, de lo emocional y lo cognitivo, de lo analítico y lo creativo.

Por otro lado, y siendo el lugar y sector etario al que quiero apuntar, las *Bases Curriculares de Tercer y Cuarto año de Enseñanza Media* fueron actualizadas

en el año 2020, incluyendo nuevos «planes de formación» dividiéndolos en planes de formación general y planes de formación general electivo. En este último, se añade al currículum, la asignatura del electivo de Artes, en esta materia se toma la relevancia de cuatro disciplinas: Artes visuales, Música, Danza y Teatro, cada una de estas disciplinas son electivas dentro del electivo de Artes, por lo que, los estudiantes escogen qué arista del arte tomar. Éstas, buscan potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, apuntando a estimular, enseñar y aprehender sobre los lenguajes artísticos. Sin embargo, en relación a materias que tendrían que ver con la propia educación emocional, sólo se tocan por consecuencia de aprender alguna de estas disciplinas, asumiendo que el hecho de que un alumno tenga un contacto, aunque sea mínimo, con el arte, lo hace ser una persona más sensible y creativa.

Lamentablemente, las instancias que los colegios le dan al teatro y la educación emocional, dentro de las asignaturas, se van perdiendo con los años, ya que solo al inicio de la educación formal hay un interés por desarrollarla (incluso los educadores de párvulo son instruidos en estos ámbitos) para luego ser soltada durante 9 años y retomarlas —como si nada—, en los últimos dos años de escolaridad. Es decir, desde primero básico a segundo medio, los aprendizajes que se pueden rescatar desde la educación emocional o del teatro (por ejemplo, expresión vocal o corporal) quedan como un tema más de algunas asignaturas como Música y Orientación, no se les da la presencia ni la importancia que tienen cada una por sí solas, ni menos, como un complemento.

Para entrar de lleno al por qué es relevante la educación emocional, primero es importante responder la pregunta de ¿Qué es una emoción?, Bisquerra (2000) lo define como: «Un estado complejo del organismo, generado habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada» (p. 61), mientras que Mora (2011) desde la neurociencia define que «una emoción es una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que, mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos y en alerta» (p.14). Si bien las dos definiciones son diferentes, ya que están direccionadas a diferentes objetos de estudio, estas se relacionan en catalogar la emoción como compleja y en ambas se da a entender que las emociones son

parte fundamental de la vida y pulsán constantemente en ella. En base a lo mencionado, una emoción se diferencia de un sentimiento, ya que la emoción es una respuesta compleja del organismo ante estímulos del entorno, y los sentimientos son las emociones hechas conscientes, por lo tanto, una de las bases de la educación emocional es justamente, aprender a diferenciar e identificar, lo que sentimos y sienten los demás, sumado a aprender cómo expresar constructivamente nuestro sentir hacia los demás.

En resumen, educar emocionalmente es trabajar constantemente en la validación de las emociones, comprender que hay que saber poner límites, empatizar con el resto, aprender a trabajar la frustración, e identificar las relaciones que establezco con los demás. Para lograr lo antes mencionado, pienso en cómo el entrenamiento actoral dialoga con estos objetivos, ya que, a lo largo del proceso de formación actoral se trabaja con diferentes didácticas, que ayudan a la conciencia que los actores deben tener de sí mismos, en ámbitos corporales o vocales, para ayudar a la relación que el actor debe tener con la expresión de sus emociones al momento de interpretar, y no pienso tan solo en el trabajo personal que el actor debe realizar, sino que también, en la importancia que el teatro le da al trabajar en colectivo, la constante relación con el otro, el diálogo que debo generar con mis compañeros durante los ensayos, y la relevancia de crear en conjunto.

Otro tema que se desprende de la relación que el teatro, y su entrenamiento actoral, tiene con la educación emocional, es la relación que tiene con el concepto de «biografía», entendiendo por biografía a todo lo que uno considera importante de su vida y que acompañará y por ende, repercutirá en su quehacer artístico. Al estudiar Actuación, el trabajar con tu propia biografía es tema en la mayoría de las asignaturas, ya que es de suma importancia conectar con tu historia para entender desde dónde trabajar las trabas o los «porqués» que puedan ir apareciendo en el camino. Como por ejemplo, la vergüenza a realizar ciertos ejercicios delante de los compañeros, las ganas inexplicables de llorar al tener que cantar, o la ira injustificable que puede suscitar un ejercicio de actuación. Todos esos ejemplos descritos pueden derivar fácilmente en la frustración, pero al trabajar con la premisa de la biografía, hay una ayuda a entender de dónde provienen estos miedos o sensaciones. En sí, ahondar en la biografía personal, ayuda mucho a la exploración

del autoconocimiento, y a la reconciliación con nuestro cuerpo-mente a la hora de enfrentarse a un entrenamiento o proceso creativo.

Con respecto al *training* propiamente tal, y siguiendo la relación de que ayuda a la educación emocional, es relevante mencionar la importancia que se le da en este, a la propiocepción y a la exterocepción; conceptos fundamentales a la hora de poner el cuerpo a la disposición de la escena y del espacio. Carvajal (2015) ahonda en los términos de sensibilidad propioceptiva, (ligada a la disposición de la inteligencia intrapersonal):

Está en la base de la condición (capacidad) o disposición de «autoconocimiento» o «autodescubrimiento» (entendida como actitud y aptitud), reclamada en prácticamente todas las tradiciones teatrales como una condición del ser actor. Esta condición, que es expresión de la disposición (inteligencia) intrapersonal, nos pone en alerta sobre una condición esencial de la percepción y la conciencia, que está en la base de toda experiencia humana: el sujeto es el único testigo de su propia experiencia subjetiva, por tanto es él el llamado a descubrir cómo oye, ve, piensa y siente. (p. 204)

Por otro lado, está la sensibilidad exteroceptiva (ligada a la disposición de la inteligencia interpersonal), indica que en ella radica una especie de concentración perceptiva hacia su entorno y las sensaciones e informaciones exteroceptivas (Carvajal, 2015).

Entonces, ¿para qué serviría el entrenamiento teatral? Independiente del resultado al que se llegue, todo lo que se ejercite resulta provechoso en un ambiente educativo, ya que entender lo que sucede corporalmente y lo que sucede alrededor ayuda a establecer el nexo entre lo que sucede a nivel cognitivo y somático. El ser constante con este tipo de ejercicios ayuda a entender las capacidades que tienen los cuerpos, y las dificultades que se presenten se trabajan con el objetivo de tener una correcta y sana relación con nuestro material corporal, vocal y por ende, expresivo. En ningún momento se dejan de lado las emociones, ya que al saber cómo está mi cuerpo, tener consciencia de dónde está y cómo está situado, cuáles son sus tensiones o cómo está respirando, contribuye a la educación y salud mental y emocional, debido a que hay un diálogo constante por saber cómo me estoy

sintiendo. Al tener esto como base, el autoconocimiento pasa a ser parte de lo primordial para tener y gozar de una correcta higiene emocional. Pero, ¿de dónde surge el interés por trabajar estos temas con adolescentes? Y es que en esta etapa es cuando más comprensión se necesita por las diversas contradicciones que pasan por la mente a esa edad, es un periodo en el que está constantemente cambiando la definición personal y la visión que se tiene del mundo, comienzan procesos de exploración, de intentar ser diferente al medio familiar, de buscar un sentido de pertenencia y de vida (Krauskopf, 1994).

En ese mismo sentido, es completamente necesario educar emocionalmente a adolescentes para que se sientan más preparados al afrontar esa etapa y se sientan más cómodos a lo largo del periodo escolar. Hago hincapié en lo último ya que, en la presencialidad, el promedio de horas cronológicas de un alumno chileno de 15 años en un aula de clases era un total de 31,5 horas, según la OCDE somos el país con mayor número de horas de instrucción en el aula, por lo que las relaciones socio afectivas de los adolescentes transcurren en mayor parte, en los establecimientos educacionales a los que asisten.

Conclusiones

Pese a que esta investigación es una primera indagación, queda mucho trabajo por realizar y temas en los que profundizar. Aún así, tras la realización de este documento puedo dar a conocer las siguientes conclusiones:

Resulta importante dar un acompañamiento teatral-emocional a los estudiantes a lo largo de su escolaridad, para que logren identificar, aprender y desaprender conductas normalizadas en esta sociedad que no necesariamente son sanas o correctas, partiendo siempre, desde la base en que todos poseemos un cuerpo y mente únicos y que ahí es donde hay que secundar en materias de autoconocimiento. Trabajar con lo propio y lo ya conocido para volver a educarlo, de manera que sean conscientes de los procesos que viven y sienten, para que comiencen a sentirse cómodos siendo ellos mismos delante de sus pares en diferentes instancias, desde el estar en un espacio artístico-teatral, pasando por la sala de clases, hasta el relacionarse con sus compañeros en un recreo.

Educar en esta etapa de transición, generación y búsqueda de identidad, buscando fortalecer el autoconocimiento mediante la expresividad del juego y las herramientas teatrales dispuestas para que el alumnado se enriquezca de la diversidad que compone el teatro, y no pensando necesariamente en formar futuros actores o actrices, sino que dándole la importancia a el proceso neurológico o social que genera el estar conscientes de lo que sienten y de dónde están situados sus cuerpos y mentes.

Por todo lo ya mencionado, creo que es fundamental añadir que el Ministerio de Educación debe volver a revisar y repensar sus bases curriculares siendo más coherentes con la línea de pensamiento y los enfoques que pretenden darles a sus estudiantes, dándole mayor importancia en educar humanos emocional y artísticamente preparados para la vida, que humanos frustrados y estresados aprendiendo por obligación en instituciones academicistas.

Referencias Bibliográficas

- Biblioteca del Congreso Nacional (2016). «Horas semanales destinadas a la instrucción en aula, y a la resolución de tareas en el hogar en el Sistema Educativo Formal. Chile en comparación con países OCDE. Disponible online en: http://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/08/Tareas_BC�.pdf
- Bisquerra, R. (2000). *educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Carvajal, Marleny, Lluís Masgrau Peya y Carles Batllé Jordá. *El entrenamiento del actor en el siglo XX: Fundamentos etimológicos, ontológicos, científicos y pedagógicos*. Tesis. Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.
- Krauskopf, Dina (1994). *Adolescencia y educación / Adolescence and education*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia. 201 p.
- Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia, Gobierno de Chile (febrero, 2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, Gobierno de Chile (diciembre, 2016). *Bases Curriculares Séptimo Básico a Segundo Medio*.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, Gobierno de Chile (diciembre, 2019). *Bases Curriculares Tercero y Cuarto Medio*.
- Mora, F. (2011). ¿Qué son las emociones?. En Bisquerra (2012) (Coord.). *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Deu.

Dramaturgia

Dramaturgia y códigos de recepción en la era digital: hackeando los procesos creativos tras el «bello animal»

Constanza Blanco Jessen

Universidad de Chile

Universitat Autònoma de Barcelona

Institut del Teatre

arsdramaticainfo@gmail.com

Presentación del conflicto y personaje: un animal milenario, estallado y mutante

Históricamente, la puesta en escena se desprende de su relación «forzada» con la literatura dramática a principios del siglo pasado, cuando comienza a ganar autonomía como ejercicio de representación independiente. Es en este momento en que el texto dramático comienza a perder su potestad de «manual de instrucciones para una representación» y empiezan a germinar una serie de intentos de nomenclatura contemporánea que se basan principalmente en identificar el ejercicio dramatúrgico desde dos grandes perspectivas: por una parte, como la construcción de un soporte textual entendido¹ como texto-tejido o partitura dramatúrgica, que a pesar de no encajar con la idea tradicional de un texto dramático clásico, igualmente está dotado de un modelo de representación implícito —y de un trayecto de sentido particular— que funciona como guía para la escenificación; o bien, por otra parte, como un soporte textual —carente de trayectos de sentido previamente intencionados—, que se asume como un *material* a libre disposición de quien realice el traspaso conceptual desde el texto a la puesta en escena.

¹ Entre otras denominaciones posibles de la práctica dramatúrgica contemporánea relativas a categorías como las arquitecturas dramatúrgicas; las dramaturgias del silencio o la noción de programación/configuración dramatúrgica.

Este proceso de evolución de las prácticas dramatúrgicas, siempre ha estado en constante relación con el contexto histórico y cultural que le da origen; y en este sentido, la influencia y auge de las nuevas tecnologías en el marco de la era de la información, no tendrían por qué ser una excepción. Es así como el ejercicio de la dramaturgia y la puesta en escena contemporánea vuelve a verse *estallada* por la emergencia contextual de una época que cambia vertiginosamente sus parámetros de presentación/representación; y que continúa un proceso de constante mutación, donde entran en juego (tanto a nivel de forma como de contenidos), las ventajas —y desventajas— de la virtualidad y la digitalización.

Es en este marco de producción particular, que surge un fenómeno sociocultural específico que vuelve a reconfigurar de manera radical las posibilidades del ejercicio tras la práctica dramatúrgica: la lógica de la interactividad digitalizada de la cultura *on demand* y la primacía de la relación personalizada entre contenidos creativos y consumidores/usuarios. Durante las últimas décadas, estos aspectos relativos a la mediatización tecnológica y a la interacción digital instantánea, han alterado profundamente la concepción tradicional de los procesos comunicativos convencionales relativos a la creación; y han influenciado las prácticas en todas las fases de desarrollo de un proyecto escénico: desde las maneras de enfrentarse a la creación textual; pasando por el diseño de la producción general y las estrategias de comunicación; hasta los ejercicios de escenificación de las propuestas, donde el trasfondo imperante —de orden interactivo, performativo y posdramático—, impulsa y promueve nuevas dinámicas de interacción relacional entre audiencias receptoras y propuestas escénicas.

En el ámbito específico de la dramaturgia, —y en términos netamente prácticos— así como cambian las lógicas de escenificación bajo la influencia del *giro performativo* (Fischer-Lichte, 2011); igualmente cambian las relaciones entre la (o las) personas que «escriben» y los soportes textuales en que lo hacen. En este aspecto, el ejercicio práctico de una escritura dramatúrgica, —tradicionalmente condicionado a la linealidad que permite una hoja en blanco (física) o un procesador de texto cualquiera de tipo convencional (como *Word*) —; se abre a las infinitas posibilidades que aporta la tecnología tanto a nivel conceptual como pragmático. Respecto a esto último, la influencia de

la lógica de producción digital ha aportado nuevos enfoques a la creación dramática, que no se ven solamente reflejados en el uso concreto de herramientas tecnológicas para el diseño de soportes textuales con fines escénicos —cómo por ejemplo piezas teatrales escritas en *Excel* por «capas», o el uso de *softwares* para la creación de guiones interactivos; sino también a nivel conceptual, en las metodologías de escritura y en los procesos cognitivos tras la invención de una propuesta dramática determinada.

En orden de contextualizar el presente análisis, es importante destacar la dificultad que enuncia el autor Mauricio Barría, a raíz de la persistente costumbre académica de generar una relación de oposición entre texto y performance (Barría, 2019). En cuanto a esto último, se pretende evitar el binarismo entre ambas cosas asumiendo que nunca estarían confrontadas desde la diferencia total o la oposición jerárquica; y que más bien, estarían siempre vinculadas en una constante retroalimentación relacional. En este sentido último, sería pertinente —y más que justificado en el contexto actual—, definir totalmente la relación entre texto y performance como propone el autor, desde la perspectiva de una «interacción de capas simultáneas que operan a la vez» (Barría, 2019, p.158).

Ahora bien, a modo de ejercicio de contextualización historiográfica que ilustre en términos generales las vueltas y revueltas que se ha dado el «bello animal» hasta la actualidad —y en un intento por sintetizar aquello que ya muchas veces se ha resumido al respecto—, la *crisis del drama* (Szondi, [1956] 1994) y la irrupción del concepto de puesta en escena, cambia la manera de entender los procesos creativos, estableciendo una nueva relación entre la construcción del texto dramático y su representación, otorgándole cada vez más importancia a esta última. La perspectiva del autor se considera un punto clave para la reflexión posterior de un sin número de teorías, destacando entre ellas el planteamiento del teórico teatral Hans-Thies Lehmann ([1999] 2006, 2010) quien revoluciona la idea de dramaturgia contemporánea desde la noción del teatro *posdramático* y sus afirmaciones sobre el fin del *textocentrismo*; el *devenir rapsódico* del drama moderno y contemporáneo propuesto por el teórico y dramaturgo Jean-Pierre Sarrazac ([2005] 2013) o los postulados del dramaturgo y teórico Carles Batlle (2020) sobre la naturaleza del autor contemporáneo y el concepto de *partitura* dramática.

En este proceso evolutivo, Sarrazac actualiza y reinterpreta la teoría de Szondi —integrando ideas de Lehmann—, y define la evolución de la dramaturgia contemporánea (desde la mirada de la actualidad), asumida como un *devenir* constante caracterizado por el rechazo posdramático al *bello animal* (Kuntz [2005] 2013) aristotélico: negarlo implica aceptar un texto-tejido entendido como «mosaico de una escritura que es resultado de un montaje dinámico», (Sarrazac, [2005] 2013, p.192) escindido, épico y dramático a la vez. En este contexto de creación, diversas voces desde la producción teórica (Sarrazac, Fèral, Danan, entre otros) insisten en la inutilidad implícita del intento de clasificación o etiqueta de la multitud de prácticas escénicas que se dan en la actualidad; asumiendo de plano que la producción teatral actual se genera bajo el influjo de una constante «tendencia a las hibridaciones con formas alógenas» (Danan, [2005] 2013, p.45); y que a raíz de esto, «el nuevo cuerpo del drama es un cuerpo fragmentado del que no se conoce la anatomía» (p.46). Ahora bien, más allá de las innegables mutaciones y transformaciones que ha experimentado el ejercicio dramático y los procesos de escenificación textual, por mucho que se acepte la creencia de este devenir irregular como trasfondo creativo (que caracterizaría la forma dramática contemporánea como un proceso en constante flujo), abrazar esta idea no significaría en ningún caso que en el contexto de la producción actual, esta última haya quedado obsoleta o que carezca totalmente de estructuras, en la medida en que asumir su naturaleza mutante, heterogénea, híbrida o irregular; no tendría por qué ser un sinónimo de ausencia total de forma (p.46).

Desde este punto, la revisión más actual a la discusión corresponde al análisis de Carles Batlle, quien haciéndose cargo de esto último, plantea una nueva categoría definida como drama intempestivo (2020) donde reivindica la construcción de trayectos de sentido en el marco de la creación dramática posdramática. Siguiendo la línea de Sarrazac, Batlle confronta los postulados de Lehmann, añadiendo un punto de vista diferente que asume la noción de texto-material (*posdramáticamente* entendida) a partir de la idea de la *partitura* dramática; que por muy estalladas y escindidas que sean, igualmente siempre contemplan un ejercicio de creación de trayecto de sentido, e incluso un molde para su representación, desde el ejercicio original de la escritura.

En este sentido último, más allá de cómo se entiendan conceptualmente los soportes textuales capaces de dar origen a una puesta en escena —o una puesta en acción desde la mirada del teatro performativo (Fèral, 2017; Danan, 2016)—, si se sigue asumiendo la labor dramática en relación a la tarea de crear trayectos de sentido y modelos de representación (Batlle, 2020), quien escribe un texto para su escenificación hoy en día aún requiere considerar la construcción de un receptor implícito que recibirá el mensaje de su propuesta dramática. Y en este sentido último — y a pesar de todas las modificaciones contextuales—, la audiencia (asumida como la figura de esta recepción) se ha mantenido como un elemento estable que sigue justificando la existencia del ejercicio de una escenificación dramática. Es por esto, que en el marco de esta reflexión, la audiencia es un factor determinante en el análisis de la evolución de las prácticas creativas tras un ejercicio dramático, en la medida en que, en el contexto de la producción escénica contemporánea —caracterizado por un trasfondo de producción y recepción cultural altamente digitalizado—, la naturaleza receptiva se ha visto profundamente alterada en las últimas décadas, en cuanto los hábitos de consumo de contenidos creativos y culturales han cambiado sus códigos. Es en función de esta idea que se observa una relación inherente entre la influencia de los cambios en las formas de recepción y consumo cultural —cada vez más mediatizadas y habituadas a la interacción instantánea—, con la modificación en las maneras de crear los trayectos de sentido de una dramaturgia y en las formas escénicas de transmitir las a la audiencia.

La importancia de la audiencia puede reforzarse a partir de las ideas de Carnevali, (2020) quien sostiene la relevancia de su presencia, entendida más allá del sentido ontológico inherente que tradicionalmente se le da en el ámbito teatral —donde se asume la imposibilidad de una puesta en escena sin la existencia de un *otro* que observa. Además afirma su trascendencia en cuanto es totalmente necesaria para la compleción del fenómeno escénico a nivel de construcción de trayectos de sentido. Es en este aspecto, que el lector/espectador aún seguiría teniendo, —a pesar de todas las mutaciones y/o hibridaciones posibles en las formas de escritura y presentación escénica— siempre «la última palabra» en cuanto este, inconscientemente, siempre va a intentar encontrar la «historia»; reconstruirla, entenderla o justificarla. Y esto

último, es particularmente significativo en el contexto de la recepción cultural contemporánea, donde las audiencias están cada vez más habituadas a la integración interactiva de la información y a tener la posibilidad de activar relaciones con las fuentes de información; y cada vez menos dispuestas a quedarse en un rol de expectación tradicionalmente pasivo. Lo que representaría una serie de nuevos desafíos para quienes se enfrentan a la construcción de una propuesta dramática que desde su génesis contemple cómo incidirá el entorno performativo de la puesta en acción —y particularmente, cómo se planteará la relación con las audiencias—, en cuanto no solo se vuelve necesario construir «el qué» de lo que se quiere contar, en la medida en que quien escribe debe diseñar la fábula o la historia a desarrollar, sino también «el cómo» debería hacerse.

Si bien esto último sería posible asumirlo como una tarea que siempre ha sido parte del ejercicio de creación de un texto para su posterior puesta en escena —en un sentido histórico—, el contexto de producción actual configura dos nuevos ámbitos posibles a considerar a la hora de enfrentarse al diseño de un ejercicio dramático contemporáneo: por una parte, la configuración de estrategias para hacerse cargo desde el texto de la posible incidencia del entorno de la puesta en acción (en un sentido performativo); y por otra parte —en caso de considerar a la influencia relacional de la gente como un elemento que capaz de incidir en la propuesta escénica original—, desarrollar las dinámicas que harán posible esa interacción en tiempo real.

Status quo: un intento de definición o punto de partida.

A partir de esta última idea, se contextualiza la noción de ejercicio dramático entendido como cualquier estrategia que se manifieste en un soporte textual (sea material o virtual), con la intención de proponer una ruta o trayecto de sentido de una información concreta, o una estructura de efectos para la construcción de un recepto implícito (Batlle, p.157) en pos de ser escenificada/presentada en tiempo real (ya sea en un escenario virtual o presencial). Se presupone por consecuencia, que en la medida en que alguien dispone de la información dotándola de un sentido y de una dirección determinada, la dramaturgia siempre involucraría un ejercicio de «decisión

ideológica que afecta el modo de manifestarse de la obra escénica» (Barría, p.163); y que puede configurarse como un ejercicio de «organización no necesariamente causal ni lineal» (Barría, p.163), en cuanto se entiende como la creación de un mecanismo de provocación del receptor implícito de la experiencia escénica (Batlle, 2020).

Citando al teórico teatral José Antonio Sánchez —y volviendo al ánimo inicial de instalar la reflexión lejos del binarismo texto/performance habitual (Barría, 2019)—, la práctica dramaturgica contemporánea se instauraría un ejercicio, que se encuentra constantemente «más allá o más acá del texto, y se resuelve siempre en el encuentro inestable de los elementos que componen la experiencia escénica» (Sánchez, 2010, p.19). En este sentido, se asume el rol de las y los dramaturgos, como agentes activos tras un «proceso comunal de construcción de significado» (Heathfield, 2010, p.91), que tienen la misión de estipular los cimientos sobre los cuales se va a construir el mundo o imaginario a presentar/representar.

Primer punto de quiebre: la digitalización modifica los deseos y capacidades de la audiencia

Definida una conceptualización general del ejercicio dramaturgico y sus implicaciones; resulta fundamental analizar con mayor profundidad la naturaleza de las audiencias escénicas en el marco de la recepción contemporánea. En términos generales, se observa que el cambio más sustancial en los códigos de recepción cultural tiene relación directa con la influencia que tienen los medios de comunicación social, la cultura de masas y la difusión instantánea de la información, en los gustos y hábitos de consumo de las personas. Esta modificación en los trasfondos de recepción dominantes de las audiencias —sin precedentes históricos que puedan compararse a los efectos radicales que ha tenido la digitalización de nuestros cotidianos— ha afectado la producción de muchos espacios artísticos y culturales. En este contexto de época —gobernado por las exigencias de consumo de una generación predominantemente digitalizada—, en la medida en que las audiencias modifican la naturaleza de su comportamiento, sus formas de procesar la información y sus inclinaciones estéticas, la escena —y por consecuencia,

los procedimientos dramatúrgicos tras de esta—, está obligada a reinventarse para satisfacer las necesidades de este nuevo cuerpo expectante: el nativo digital (Prensky, 2001). ¿Pero qué elementos realmente han cambiado tanto y en tan poco tiempo? Más allá de la pandemia, y su efecto acelerador de hibridaciones artísticas y de digitalización en términos generales, es posible identificar (al menos) cuatro factores transversales que caracterizarían la esencia de esta audiencia «digitalizada»:

- 1) **El mundo on demand:** La alta interactividad como trasfondo generacional que asume a la participación en calidad de consumidor/usuario. Se posibilita una interacción directa entre la emisión (producción de contenidos) y la recepción por parte de la gente, donde la relación se establece de manera individualizada y personalizada; y donde se genera una sensación de autonomía en la libre elección de los contenidos a consumir.
- 2) **La era de la inmediatez:** los mecanismos de recepción de la información se modifican en función de la disminución de la capacidad de retención y de la paciencia de la gente.
- 3) **El bloqueo como mecanismo de defensa:** es tal la saturación de información publicitaria que la gente ya tiende a apagarse (Colomer, 2013); y, por ende, las estrategias de comunicación consideran dinámicas cada vez más directas y personalizadas, en busca de generar un *engagement* empático con sus receptores.
- 4) **El efecto multi-tasking:** el contexto de entrega de información simultánea; el bombardeo de estímulos, y la capacidad de procesamiento de la información en segundo plano.

Estos elementos —a modo de ejemplos relevantes en medio de una infinidad de síntomas que podríamos detenernos a intentar identificar—, constituyen cuatro dimensiones que sintetizan como las TIC (tecnologías de comunicación e información) están cambiando la manera de relacionarnos con la información. Las redes sociales nos han acostumbrado a una infinidad de contenido descontrolado por el que navegamos con inercia y donde la inme-

diatez ha cambiado incluso los parámetros de referencia de nuestros cerebros: la gente tiene una capacidad de retención de 0,35 segundos y *de ahí a otra cosa*. ¿Cómo esperar entonces que la audiencia se sumerja en una ficción de 90 minutos y logre mantener su atención? ¿Qué posibilidades tiene de sobrevivir el teatro, entendido tradicionalmente, como criatura vetusta y lenta, casi herida, a la vorágine del consumo de información cada vez más acelerado y vertiginoso? ¿Cómo la dramaturgia se transforma ahora, una vez más, en la época del *tecnovivio*, (Dubatti, 2015)?, ¿podemos siquiera seguir hablando de dramaturgia, cómo la entendíamos —más o menos— hasta el día de hoy?

En este panorama, el consultor y gestor cultural, Jaime Colomer (2013), analiza esto último caracterizando a la audiencia digital (de hasta 35 años) como un segmento generacional totalmente acostumbrado a los efectos de la inmediatez mediatizada, que se configura como una «antítesis de las formas escénicas tradicionales, que cuentan historias reposadas durante un tiempo razonablemente largo y en el escenario como único foco de atención» (Colomer, 2013, p.33). Para el autor, el aumento del tiempo que pasamos sumergidos en las pantallas es inversamente proporcional a nuestras ganas de exponernos a experiencias escénicas en vivo. En este contexto, resulta interesante constatar que esta suerte de «sintomatología» del receptor nativo digital, ya sobrepasa el uso material de los soportes tecnológicos, en cuanto las lógicas receptivas de este contexto sociocultural particular comienzan paulatinamente a replicarse a nivel de funcionamiento cognitivo: ya no sería necesaria la mediación tecnológica literal para funcionar a nivel de procesos mentales bajo las lógicas de relación contemporáneas: efímeras y en segundo plano.

Este contexto de recepción contemporánea ha afectado profundamente a todas las disciplinas artísticas (para bien o para mal) obligándolas a modificar sus formas para seducir a una audiencia —paradojalmente— cada vez más (des)conectada: la televisión *ha muerto* y todo es *a la carta*; la lectura se vuelve un ejercicio cada vez más selectivo que requiere de un tiempo que pocos pueden permitirse; y la expectación teatral —entendida convencionalmente— puede resultar un ejercicio cada vez más alejado de los valores interactivos de la recepción y el consumo cultural contemporáneo. Lo cual

presupone un problema grave, en cuanto incluso antes de los confinamientos forzados, ya había que «perseguir» a las audiencias para que entrase al teatro. En este sentido —y desde la perspectiva de la producción escénica—, si ya se asume coloquialmente como un desafío constante lograr captar a las audiencias potenciales, en el contexto de la generación nativa digital el verdadero problema puede surgir ya no solo el intento de traerlas hasta los teatros (o instancias de presentación de una propuesta escénica), sino también de mantenerlas interesadas.

Otro punto de giro: la mediatización de la experiencia

En este sentido último, la experiencia de quienes vivencian una propuesta escénica es un punto clave a considerar desde la construcción y configuración de una propuesta dramática. En este marco creativo, el concepto de experiencia adquiere una relevancia totalmente fundamental —y especialmente particular en la era de la información y del consumo neoliberal—, en cuanto la experiencia individual (en el contexto de las sociedades occidentales) actuales, está cada vez más limitada a las condiciones del mercado. A raíz de esto, Colomer (2013) considera que la función primordial de las artes escénicas —y, en consecuencia, de un ejercicio dramático de trasfondo performativo—, en el contexto de una sociedad que se mueve en términos virtuales y digitales, es aportar a la creación de experiencias estéticas en vivo intensas e irrepetibles, basadas en la interacción entre intérpretes y públicos (Colomer, 2013). Esto último, no debería representar novedad alguna en cuanto en términos históricos, las artes escénicas sustentan gran parte de su funcionalidad en la materialización de la co-presencia en tiempo real entre la obra y la audiencia. Esto es lo que siempre las ha diferenciado de otras formas de expresión narrativas, como el cine. Pero la diferencia contextual recae en que las audiencias nativas digitales se identifican en la necesidad de interacción con la información que les rodea; y es en este sentido particular que el concepto de interactividad comienza a aparecer con fuerza en el trabajo dramático contemporáneo donde se torna cada vez más necesario aprender a escribir «experiencias». Este fenómeno toma relevancia, por una parte, porque hoy en día la noción de interacción ya no se limita a una cosa netamente simbólica o de carácter subjetivo en cuanto a la ejecución de un ejercicio mental;

sino que gráficamente involucra cada vez más ideas relativas a la «inmersión» sensorial y a la noción del cuerpo entendido como vehículo de manifestación de la agencia de las personas; y, por otro lado, el contexto del neoliberalismo y del capitalismo acelerado, que ha rentabilizado —para bien o para mal— la noción de la vivencia individual alusiva a la acumulación de experiencias y a la construcción y proyección de la identidad (en términos de sujetos sociales), en base a estas. Es por esto, que de cierta manera el contexto de la digitalización ha propiciado el escenario ideal para la mediatización de las experiencias con el fin de transformarlas en bienes de consumo. En este sentido, el desarrollo tecnológico ha dado pie a un crecimiento exacerbado de las vivencias tecnológicamente mediadas —en cuanto a su calidad, cantidad e intensidad—, llegando a parámetros que eran impensables hace solo un par de décadas; y ha desperfilado gradualmente el valor del arte como ente mediador de experiencia por excelencia. La tendencia se dirige a pasos agigantados, a una época donde eventualmente la única forma de acceder al consumo de experiencias sea por medio de la tecnología; y el marketing y la publicidad han transformado los parámetros de relación con los usuarios, acostumbrándolos a una constante intervención directa y personalizada.

Desenlace trágico: el bello animal hace cortocircuito

En la medida en que se asume que el ejercicio dramático actual se ve directamente influenciado por el trasfondo digitalizado de su recepción —y que este influye de manera directa o indirecta en las intenciones creativas tanto a nivel de contenidos como de formatos de exposición textual y escénica—; es que es posible observar la injerencia de las lógicas *on demand* en la escritura escénica tanto desde una perspectiva práctica como metodológica. En este sentido, es posible identificar esta posible influencia en la configuración de los trayectos de sentido por parte de quien desarrolla una determinada propuesta dramática, al menos desde dos ámbitos particulares de acción:

- 1) **Desde el proceso creativo:** en primera instancia, a nivel de contenidos, estos comienzan a pensarse —consciente o inconscientemente— para un receptor de la experiencia escénica que lee y reconstruye narrativamente, desde las lógicas de construcción de los trayectos de

sentido de la digitalización. En este aspecto, la construcción de las historias comienza a corresponderse con las exigencias y «sintomatología» de la audiencia digital. Y, en segunda instancia, desde la forma del ejercicio de escritura, se produce un cambio en la manera de concebir las estructuras textuales. Si bien, el papel hace mucho que fue reemplazado por los softwares de procesamiento de texto; en este contexto particular, las prácticas dramáticas contemporáneas, se hacen cada vez más a cargo a nivel performativo, de la incidencia de los distintos elementos que configuran la puesta en acción y su posible incidencia sobre la estructura de las propuestas. Esto ha conllevado un incremento en la cantidad de propuestas dramáticas que empiezan a desarrollarse en aplicaciones en tiempo real; en perspectivas de capas múltiples y simultáneas escritas en páginas de un Excel; en la inserción de links y códigos QR² en la escritura tanto en formato digital como en papel; o en aquellas configuraciones dramáticas que se proponen desde paradigmas literalmente interactivos, como por ejemplo, aquellas que requieren del uso de programas para escribir textos ramificados que consideran las diferentes opciones que podría tomar la audiencia en una práctica de co-creación narrativa.

2) Desde la necesidad interactiva del ejercicio de escritura tanto en su nivel procesual como performativo: en el primero ámbito, esta necesidad puede manifestarse en el sentido colaborativo (nada novedoso) de las escrituras colectivas o del mismo dramaturgo escribiendo sobre los procesos de ensayo, nutriéndose de sus actores y equipo, en una relación recíproca y en calidad de escritores de escenario, (Batlle, p.161). Y en el sentido performativo, en la medida en que la experiencia escénica se instala dentro de la concepción y puesta en escena de un dispositivo abierto que permita a la audiencia interactuar con la creación dramática; y co-crear en un sentido literal su evolución.

² Esto último, aporta una nueva forma de entender la construcción del receptor implícito de una dramaturgia y puede abrir todo un campo de creación y de estudio: una dramaturgia que escribe un texto con una obra con links y QRS, no solo da indicaciones unívocas a quien dirija sobre precisiones estéticas o de significación, sino que crea una nueva plataforma de puesta en escena, virtual en su máxima expresión: la audiencia recrea en sus cabezas lo que sucede y se apoya de contenido multimedia. En este tipo de teatros de la mente, ya pronto dejará de ser necesario el ejercicio de puesta en escena física, y el rol del director que traduce para la escena. El director ya es reemplazado por el mismo lector que puede «ver» la obra en su cabeza.

Epílogo: el bello animal ha sido hackeado

A modo de conclusión, en un intento por superar la discusión teórica sobre las formalidades del drama, la reivindicación de la fábula y las circunstancias de la presentación/representación desde la creación textual; esta reflexión se focaliza en las condiciones y cualidades de la recepción dramática actual, cómo elemento clave para entender su naturaleza contemporánea y sus propios mecanismos de creación. En este sentido último, el contexto de la globalización, los efectos de la interactividad en los procesos creativos textuales y por sobretodo, las características de la emergencia de la «audiencia digital» son clave para intentar comprender las nuevas necesidades y posibles nuevas configuraciones para el ejercicio dramático contemporáneo. El análisis de Sarrazac sobre la verdadera crisis del drama, que él identifica como un proceso dialéctico en constante mutación y sin aparente solución; — donde la forma dramática está en directa relación con su contexto social, estético y temporal—, se confirma nuevamente en la influencia sistematizada de la naturaleza digitalizada, interactiva y sedienta de experiencias personalizadas, —que caracteriza a las audiencias escénicas actuales—; sobre los procesos creativos dramáticos y de puesta en escena/acción.

El «hermoso minotauro» (Batlle, p.147) como creación monstruosa que supera, —lleno de fragmentos, parches de sí mismo, y piezas en rompecabezas—, la concepción aristotélica del bello animal es hoy en día, una criatura que además de estallada, escindida y milenaria, comienza a llenarse de cables, likes, pantallas y scrolls infinitos, preparada —o no— para ser hackeada. En orden de evitar esto —o de sumarse a las corrientes—, es que resulta entonces imprescindible, que el ejercicio dramático considere de diversas maneras, las posibles implicancias conceptuales de la influencia de este contexto sociocultural digitalizado, ya sea a la hora de pensar en cómo «dramaturgizar», programar o diseñar experiencias escénicas contemporáneas que logren seducir a sus audiencias híper conectadas e interactivas; o bien, en un sentido contrario, en el intento por proponer estrategias que reviertan y pongan en cuestionamiento reflexivo, las lógicas de recepción y comunicación imperantes.

Referencias Bibliográficas

- Barría, M. (2019). Dramaturgia: Genealogías de una categoría, estatuto de un concepto. *Aisthesis*. No 65 (2019): 153-167
- Batlle, C. (2020). *El drama intempestivo*. México: Toma. Ediciones y producciones escénicas y cinematográficas: Paso de gato.
- Carnevali (2020). ¿A quién no le gusta una buena historia? En C. Batlle (Ed.), *El drama intempestivo. Hacia una escritura dramática contemporánea*. (pp. 17-23). Paso de Gato, Institut del Teatre de Barcelona.
- Colomer, J. (2013). *La formación y gestión de públicos escénicos en una sociedad tecnológica*. Madrid: Fundación autor.
- Danan, J. (2016). *Entre teatro y performance: la cuestión del texto*. (W, Romero, trad.). Artes del sur.
- Dubatti, J. (2015). «Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo» en *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-54.
- Feral, J. (2017). «Por una poética de la performatividad: el teatro performativo». pp.179 a 232. En Garnier, E., Grande, F., Corral, A. (Eds.) (2017) *Antología de teorías teatrales el aporte reciente de la investigación en Francia*. 2da edición. Editorial artez blai.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.
- Heathfield, A. (2010). Dramaturgia sin dramaturgo. En M. Bellisco, M. J. Cifuentes, y A. Écija (Eds.), *Repensar la dramaturgia: errancia y transformación* (pp. 91-116). Cendeac.
- Kuntz, H. [2005] (2013). Bello animal (muerte de) en Sarrazac, J. P. (Ed.) *Léxico del drama moderno y contemporáneo*. México: Toma Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas: paso de Gato, pp.42-44.
- Lehmann, H-T. [1999] (2006). *Postdramatic theatre*. New York: Routledge.
- (2010). «Algunas notas sobre el teatro posdramático, una década después», en Bellisco, M., Cifuentes, M, J., y Écija, A. (Eds.) *Repensar la dramaturgia: errancia y transformación*. Murcia: cendeac, pp. 309-329.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 5(9), 1-6.
- Sánchez, J. A. (2010) «Dramaturgia en el campo expandido» en Bellisco, M., Cifuentes, M, J., y Écija, A. (Eds.) *Repensar la dramaturgia: errancia y transformación*. Murcia: cendeac, pp. 19-37.
- Szondi, P. [1956] (1994). *Teoría del drama moderno (1880-1950)*. Barcelona: Ediciones Destino S.A.
- Sarrazac, J. P. [2005] (2013). *Ed. Léxico del drama moderno y contemporáneo*. México: Toma Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas: Paso de Gato.

Periodismo y dramaturgia: desarmarse para soltar la escritura

Karla Carrasco Flores

Universidad de Chile

kcarrasco.flores@gmail.com

La presente reflexión surge a partir de cómo ha sido mi reciente acercamiento a la dramaturgia, como alguien que no proviene de las artes escénicas o el teatro, sino del periodismo y las comunicaciones.

El año pasado realicé el Diplomado de Dramaturgia impartido por la Unidad de Extensión y Educación Continua del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, y puedo decir con total certeza que fue una experiencia realmente valiosa que me ayudó a acercarme al mundo teatral. Si bien llegué hace cuatro años a trabajar en mi rol de comunicadora en el Departamento —desde una arista más bien institucional— poco a poco fui aprendiendo sobre teatro y lo escénico, gracias al constante reporteo, estudio y las conversaciones con diferentes directores, dramaturgos, diseñadores escénicos, profesores, estudiantes, funcionarios y también en ese entonces, leyendo algunas dramaturgias.

Cuando iba al liceo me gustaba mucho cuando nos hacían leer obras dramáticas. Si me pongo a recordar, es lo único que leía con buena disposición, dentro de la gran carga de libros que daban en el plan lector mensualmente. De esto me di cuenta, cuando me puse en contacto con este mundo, dado a mi trabajo. Fue entonces cuando intenté forjar una conexión real con este rubro, pensando que ya que me gustaba escribir, en la dramaturgia encontraría aquel

vínculo con el mundo teatral, que estaba buscando. Quería intentarlo, sabía que podría ser interesante, y así fue, no me decepcionó. Al contrario, me entregó experiencias increíbles y me mantuvo bastante ocupada, creativa y enfocada durante la pandemia. Ahora bien, esto ocurrió de una manera muy distinta a la que pensaba, ya que tuve que hacer un gran esfuerzo para dejar de lado muchas de las ideas y estructuras asociadas a la escritura y redacción periodística, para poder vincularme con esta disciplina que también, si bien comunica, está ligada a la construcción de historias, pero con un alto componente de imaginación, ingenio y sensibilidad.

Si bien haber estudiado Periodismo me sirvió para ubicarme y contextualizarme en cierto lugar, su sentido de realidad siempre se encontraba listo para «cortarme la cabeza creativamente» en el momento en que intentaba ficcionar. Y digo «intentaba», porque realmente para alguien que viene de una formación ligada a la búsqueda de la verdad —desde un sentido más bien informativo— el correcto uso de datos, transcripciones y estar constantemente manteniendo el sentido, no es tan simple.

Como todo periodista, o casi todo periodista, ingresé a esta carrera porque me gustaba escribir, junto con hacer preguntas, buscar información, reportear, conocer gente, escuchar testimonios; para luego sentarme, organizar la información, escuchar y re escuchar mis audios, recordar y armar una historia informativa que comunique, informe e identifique, con un toque enganador a la vez, porque claro está que aparte de informar, una de las metas es capturar el interés del lector y ojalá mantenerlo hasta el final.

Para esto, las herramientas de la literatura han sido claves en lo que tiene que ver con contar una historia. Un ejemplo es lo que se conoce como periodismo narrativo. El periodista argentino Roberto Herrscher, en su libro de *Periodismo Narrativo*, comenta que algunos escritores consideran que quienes escriben sobre realidad, con diálogos y descripciones de lugares que existen, son segundones, aspirantes a novelistas, reporteros con aspiraciones, o personas que carecen de un mundo interior y una imaginación que le permitan inventar historias, y que entonces deben limitarse a contar lo que ven. Con respecto a lo anterior, mencionaré que la mayoría de quienes entran a esta carrera quieren contar estas historias, para darle voz a quienes no la

tienen, porque a pesar de lo fiel que pretende ser a la realidad, en algunos casos puedes permitirte ciertas libertades, puedes mostrar un poco de ti en el estilo, aunque no haya nada de ti. Puedes generar un propio modelo y variar en la forma. Puedes tener lo que se llama, una buena «pluma». Puedes contar algo y jactarte de que lo contaste bien y que nadie más lo reportó y/o contó como tú. Si bien un texto puede construirse de distintas maneras, algunas más libres que otras, no juegas con nada en este caso, porque evidentemente, el objetivo no es ese.

«Antes de empezar a conocer o contar quiénes son los otros, tengo que saber quién soy yo. Pero los periodistas no tenemos ni tiempos, ni ganas, ni la humildad necesaria para preguntarnos quienes somos y desde donde contamos el mundo» recalca también el prof. Herrscher en su libro. Pero esto en el periodismo no sería relevante, ya que en pocas situaciones, o casi ninguna, el periodismo permite el uso del «yo». De hecho, lo más común —sin contar las crónicas— es contar algo rigurosamente desde fuera, a pesar de que hayas estado ahí, porque eso no importa, porque tú no importas, y eso es por el tipo de estructura fijada para comunicar informativamente. Pero sucede que hay momentos en que, si bien hay muchas ganas de contar las historias de otros tal y como son, también surge una necesidad de encontrar un espacio donde puedas hacer reflexiones, contar tus historias o pensamientos que vagan por tu cabeza, sin necesidad de una estructura rígida y apegada a la realidad. Eso es algo que la dramaturgia te permite, ya que afortunadamente no solo la acompaña lo real, sino que muchos otros elementos. En mi caso, comencé a sentir la necesidad de encontrar una forma dentro de mi escritura con la cual pudiera acercarme a la gente, a través de un texto que potencialmente sería interpretado, manifestando diversos pensamientos, eligiendo y profundizando ideas que me importan, pero poniéndolas a disposición de tal forma que alguien tenga la posibilidad de llevarlas a escena, como estime conveniente.

En un momento de introspección, el año pasado, fue la dramaturgia la que me sirvió para conocerme y me invitó a preguntarme qué es lo que quería decir realmente. Fue ahí donde pude escribir libremente, dejar de juzgarme y darle rienda suelta a todas las ideas y pensamientos que tenía: a mí, a mis deseos, e incluso a mis más oscuros deseos, que en este caso la ficción puede ocultar muy bien.

Me gusta escribir cosas y que la gente no sepa si de lo que hablo es real o no. Esto fue algo de lo que me fui dando cuenta gracias al feedback que te entregaba el Diplomado, el que otros leyeran tus textos, junto a un constante espacio de compartir los ejercicios. El escribir una puesta en escena es algo que me removi6. Removi6 esa manera que hab6a aprendido durante cinco a6os con tanta disciplina. Tuve que faltarme el respeto en lo que tiene que ver con el acto de redactar. Se me abri6 un mundo. La dramaturgia me brind6 muchas posibilidades, ya que si bien lo que rige es un texto, como mencion6 anteriormente, va m6s all6 de eso. Es algo que est6 pensado para que sea interpretado, ya sea por un conjunto de cuerpos, voces, sonidos, luces y objetos, o por cada uno de ellos individualmente. Y es precisamente eso de lo m6ltiple, lo que me llam6 la atenci6n.

En mi caso, escrib6 a partir de experiencias personales mezcladas con situaciones ficticias y descaradamente opt6 por el mon6logo en una primera instancia. En mis textos reflexion6 sobre la muerte, situaciones cotidianas, trastornos mentales, inseguridades, entre otros. En un primer momento, la autoficci6n fue algo que me hizo mucho sentido. El dramaturgo Sergio Blanco en su ensayo *Una ingenier6 del yo* recalca: «La autoficci6n no es un encierro eg6latra en s6 mismo, como erradamente suele creerse, sino que es, por el contrario, un camino de apertura a los dem6s». Considero que lo anterior es algo muy bello, pero la verdad no me cierro solo a este tipo de escritura, porque s6 que hay muchas otras posibilidades al momento de escribir. En este momento me siento adquiriendo toda la informaci6n posible: probando di6logos con personajes, con el espectador, luego con el propio personaje, incluso hasta con otros objetos en escena, como lo hice, por ejemplo, con un pilar de concreto quebrado.

Con todo esto no busco, ni pretendo decir que una disciplina es mejor que otra, porque siento que ambas tienen prop6sitos distintos, pero tambi6n pueden llegar a confluir de una manera arm6nica en las creaciones que se realizan, por ejemplo, en base de una investigaci6n de por medio. Pero en la dramaturgia necesitas soltarte y fluir en la escritura sin ning6n tipo de limitaci6n, censura o autocensura, lo cual, sin duda, sigue siendo para m6 algo hermoso, y a su vez, un gran desaf6, que solo puede ser superado escribiendo sin filtros una y otra vez todo lo que se nos viene a la cabeza.

Referencias Bibliográficas

Herrscher, R. (2009). *Periodismo Narrativo*. Ediciones Universidad Finis Terrae. Santiago, Chile.

Blanco, S. (2018). *Autoficción. Una Ingeniería del yo*. Punto de Vista Editores. Madrid, España.

Hacia una dramaturgia escénica: El rol de la dramaturgia en la experiencia de *Los Perros del Patio de Atrás*

Sebastián Carez Lorca

Universidad de Chile | Universidad de Valparaíso
sebastian.carez@uchile.cl

«A mí no me alcanza con escribir solo las palabras,
quiero también escribir el sentido»

Joel Pomerat

El dramaturgo, la dramaturgia y la dirección: Hacia un reposicionamiento de la figura del dramaturg@ en la puesta en escena

En la presente exposición pretendo abordar una serie de problemáticas con las que me he encontrado a lo largo del trabajo en la dramaturgia y la dirección escénica, las cuales quise investigar prácticamente a través del proceso creativo de la obra titulada *Los perros del patio de atrás*. Estas problemáticas, en general, tienen relación con los límites y definición de la dramaturgia, la dirección y las autorías.

Tradicionalmente se ha asociado la figura del dramaturgo con aquel encargado de escribir la obra que se va a representar. Y la dramaturgia, en consecuencia, con la materia textual emanada de ese trabajo. Sin embargo, esta definición del término parece demasiado estrecha para abarcar lo que significa la dramaturgia de una puesta en escena, la cual —según mi experiencia— puede surgir a partir de un texto, pero también puede prescindir de él.

Investigando esta problemática, llegué a una definición de dramaturgia elaborada por Joseph Danan, quien la considera «*esa parte inmaterial, que se podría asignar a toda puesta en escena; que la atraviesa, la trabaja y se*

constituye a través de su materialidad» (Danan, 2012). En este sentido, y siguiendo lo expuesto por Dubatti en 2020, si consideramos que «el teatro teatra» (p.48), podemos imaginar que en dicho teatrar genera diversas dimensiones —inseparables del acontecimiento teatral en sí— las cuales, en su conjunto, componen la puesta en escena. Podríamos, entonces, imaginar la dramaturgia como una de las dimensiones inmateriales que se producen en ese teatrar.

Considerando la dramaturgia de esta forma, podría decir que en la mayoría de las obras en que he participado, esta dramaturgia está más en manos de quien dirige que del dramaturgo. Joel Pomerat afirma con justa razón que los directores contemporáneos han demostrado que son capaces de reescribir un texto sin cambiar una sola palabra, y que —en consecuencia— son verdaderos autores de la obra; que el trabajo de la dirección escénica es escritura: una escritura escénica.¹ ¿Cómo aceptar entonces ser solo el autor de las palabras y dejar que el director se transforme en el autor del sentido?

Dado este escenario, me propuse plantear un proceso creativo escénico que intentara abandonar este textocentrismo, y abrazar una dramaturgia que se proyectara más allá de las palabras, abarcando un territorio que tiene que ver tanto con el rol del dramaturgo como con el del director: la escritura de esa parte inmaterial, que atraviesa la puesta en escena, la trabaja y se constituye a través de su materialidad. La escritura de la dimensión dramaturgica de la obra. Y, del mismo modo, me propuse abandonar una autoría unitaria y potenciar una autoría múltiple, que recoja y de espacio a las autorías de los distintos artistas que participan del proceso creativo.

El proceso creativo autoral

Sobre estas premisas inicia el trabajo de la obra «Los perros del patio de atrás», un proyecto financiado por el Fondo de Artes Escénicas del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en su convocatoria 2021. El equipo creativo de la obra está conformado por Nicole Vial y Juan José Acuña en

¹ Esto nos hace pensar en la imperiosa necesidad de que quienes ejercen la dirección tengan herramientas de dramaturgia. Pero eso es tema de otro ensayo.



Juan José Acuña
y Nicole Vial en
escena de la
obra (Fotografía:
Teatro Regional de
Rancagua)

las actuaciones, y cuenta con la asistencia de dirección de Bárbara Bodelón. La visualidad está a cargo de Juan Pablo Acuña, el sonido y música son realizados por Felipe Saravia, y la dirección y dramaturgia por quien escribe. El proceso creativo inició en marzo y finalizó en agosto de este año, y ahora estamos a la espera del estreno que se realizará en la comuna de Peralillo, en diciembre.

Si bien se plantea una autoría de múltiples voces, es necesario reforzar la idea de que cada rol tiene sus tareas asignadas; solo que se nutren del material de todo el equipo, con el fin de entrelazar y potenciar las creatividades generando una sinergia entre ellas. Este proceso no buscaba ser una creación colectiva, o escribir el texto sobre la base de improvisaciones. En consecuencia, el rol del dramaturgo, por ejemplo, venía a potenciar las autorías del equipo creativo, y a partir de ellas proponer Dramaturgias (no necesariamente textuales) que surgieran del trabajo escénico y además lo provocaran, ge-

nerando de este modo un ciclo virtuoso. El director —por otra parte— proponía pruebas escénicas que permitieran solidificar la dramaturgia, y proponer nuevas escenas, del mismo modo que procuraba potenciar la participación e inclusión de las autorías de los distintos miembros del equipo creativo.

De este modo, el tiempo de la escritura y el de la puesta en escena corrían al unísono. Se fue realizando una escritura del espectáculo —de la obra misma—, y no solo de las palabras. No obstante, esta escritura no parte de la nada. En este caso partió de un breve texto que proponía una parábola contemporánea a propósito del miedo y la relación con el otro. Pero este material inicial no constituía, en ningún caso, la dramaturgia de la obra, sino solo el punto de partida; el material inicial necesario para comenzar el proceso de investigación. Pues la escritura de la dimensión dramática no se compone solo de texto, sino de todos los elementos de la puesta en escena.

La idea es que todo el proceso se desarrolle en las condiciones más cercanas a las de la obra final, es decir: con la escenografía, el vestuario, el sonido, las luces, etc.; pues estos elementos también son partes del alfabeto con que se realiza esta escritura escénica, y determinan tanto las actuaciones, la dramaturgia, y la música como otras dimensiones de la puesta en escena. Por cierto, las condiciones de producción no siempre permiten contar con todo, pero entre más cerca estemos de los materiales finales, más precisa será esta escritura.

En este sentido, es necesario reforzar la idea de que este proceso no pretendía encontrar respuestas por accidente o azar a lo largo de improvisaciones, sino, muy por el contrario, trabajar con propuestas, pensadas sobre la base de los ensayos y puestas a prueba en los mismos. Como podrán imaginar, esta metodología exige una definición de roles muy clara, y un gran compromiso de parte del equipo creativo. Les exige estar abiertos al progreso de la escritura, aprender y desaprender el texto una y otra vez, participar de la investigación, y proponer en vinculación con los demás miembros del equipo.

Pues, aunque «el texto provenga de la escena», este no es el resultado de una escritura escénica colectiva: sino que es producto del trabajo de un autor y director que escribe «en colaboración» con otros, que impulsa y guía

la investigación grupal, y decide cómo fijar la escritura escénica. Del mismo modo funcionó la composición en el plano sonoro y en el plano visual. Así se establecía una complementariedad entre las palabras, los cuerpos que las portan, el espacio que las recibe, etc. El trabajo de dramaturgia y la dirección, entonces, consistía en la selección, invención y combinación de situaciones a partir de todo el material recopilado.

A diferencia de los procesos creativos que parten de un texto, en este proceso la construcción de la dimensión dramática, se extiende mucho más en el tiempo. Este camino es mucho más una espiral que una línea recta. A lo largo de los ensayos continuamos con la investigación y experimentos que nos permiten seguir avanzando en la dramaturgia; al mismo tiempo que revisamos lo ya «escrito» —escénicamente— para poder ir corrigiendo. Pues el avance también modifica las escenas ya escritas, y hay que estar constantemente ajustándolo.

Juan José Acuña
y Nicole Vial en
escena de la orba
(Fotografía: Belén
Poblete)

En este sentido, el trabajo conjunto de escritura de todas las dimensiones de la puesta en escena ofrece oportunidades inesperadas en comparación



a otras formas de hacerlo. La incorporación de elementos como micrófonos o cámaras desde el inicio del proceso de ensayos nos ofreció cualidades narrativas asociadas a estos elementos, que de otra forma no habiéramos podido aprovechar del mismo modo.

Por supuesto esto tuvo un gran efecto en el trabajo de actoral, pues los intérpretes pudieron apropiarse de estos elementos, relacionarse con estas dimensiones e incorporarlas orgánicamente a su trabajo.

La dramaturgia de la actuación, los relatos internos

Aquí me interesa destacar una metodología de trabajo actoral que sirvió como herramienta concreta para aplicar esta dramaturgia desde la escena. Me refiero a la generación de una serie de relatos internos de cada personaje a lo largo de la obra. La idea era registrar las distintas líneas de pensamiento de cada personaje en varios textos que funcionaban simultáneamente en cada escena. Estos relatos internos no tenían por objeto ser memorizados, sino que fueron utilizados como un ejercicio para el desarrollo de la dramaturgia del personaje, y para socializar el proceso creativo de actores y actrices con el resto del equipo creativo.

Estos relatos también terminan por componer una dimensión de la puesta en escena: la dimensión actoral. Y sirven para discutir concretamente sobre las motivaciones, obstáculos y decisiones que enfrenta cada personaje a lo largo de la obra; y de este modo poder trabajar las propuestas en conjunto. Por cierto, estas dramaturgias se relacionan directamente con las distintas dimensiones de la puesta en escena, y la escritura escénica que se está realizando.

Revalorización del silencio

Del mismo modo, la composición visual y musical se desarrolló en diálogo con la escena. Tal como el trabajo textual, ensayo a ensayo, el músico y el diseñador ofrecen propuestas que modifican la escena. Y la escena modificada, a su vez, propicia nuevas propuestas musicales y visuales.

En este sentido me interesa destacar la inmensa importancia que cobró el universo sonoro de la obra a partir de esta metodología de trabajo. La obra se sustenta sobre una revalorización del silencio, y del plano sonoro en general.

La ausencia de texto, permite que la dramaturgia también se desarrolle a otros niveles. Pues esta ausencia de texto no anula la acción, sino que abre la posibilidad de desplazarla a otras dimensiones, y revela la presencia narrativa en otros niveles. Como dice Pomerat: Antes que las palabras hay silencio, vacío y cuerpos. El riesgo obligado del teatro es confrontarse a esa ausencia..»

Para finalizar, me gustaría señalar que la experiencia de creación de esta obra titulada «Los perros del patio de atrás» ha permitido acercarnos a desarrollar una metodología para esta dramaturgia escénica, y a redefinir la autoría y los distintos roles dentro del trabajo escénico. A desarrollar una dramaturgia que vaya más allá de las palabras, que sea parte de la obra, que aproveche las distintas autorías, y dialogue con el trabajo de todas y todos los autores que intervienen en la creación de una obra de teatro.

Referencias Bibliográficas

- Carez-Lorca, Sebastián (2020). Los perros del patio de atrás. Obra teatral inédita.
- Danan, Joseph. (2012). *Qué es la Dramaturgia y otros ensayos*. México: Paso de Gato.
- Dubatti, Jorge. (2020). *Teatro y territorialidad: Perspectivas de Filosofía de Teatro y Teatro Comparado*. España: Gedisa Editorial.
- Gradey, Mariana. (2020). *Dramaturgia de dirección según Joseph Danan y Joël Pommerat: todo es escritura. Perspectivas sobre la dirección teatral: teoría, historia y pensamiento escénico*. Compilación de Paula Ansaldo; Leticia Paz Sena. 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Dirección

Macbeth bajo la dirección de Michael Thalheimer. Una aproximación al elemento terror en el teatro contemporáneo

Javier Ignacio Ibarra Letelier

Universidad Complutense de Madrid

<https://orcid.org/0000-0003-4057-7827>

ibarraletelier@gmail.com

Introducción

El presente artículo propone una aproximación al terror como un modo de lenguaje posible dentro del teatro contemporáneo. Para ello, abordaré tres conceptos que se entrecruzan, con el fin de acercarnos a un desarrollo teórico, como cuerpo de análisis conceptual. Ellos son: lo neofantástico, lo siniestro y los mundos posibles. Posteriormente, se realizará un análisis espectacular, con perspectiva en torno a los vínculos desarrollados, en una puesta en escena significativa, de un texto canónico, como lo es Macbeth de William Shakespeare, bajo la dirección de Michael Thalheimer. En otras palabras, observaremos mecanismos de dirección contemporánea para la reconfiguración de los clásicos con perspectiva de terror como elemento narrativo en el teatro actual.

Ante todo, el principal problema que impulsa esta investigación responde a la carencia de recursos significativos dentro de los estudios teatrales que analicen e intenten definir de manera teórico-práctico el fenómeno de terror en el teatro. Como consecuencia de ello, existe poca claridad de un comportamiento observable como tal en las artes escénicas. En efecto, dada su carencia, nos vemos forzados a utilizar estudios provenientes de disciplinas aledañas que lo han desarrollado con mayor profundidad, tales como; la literatura, principalmente a partir del concepto de lo fantástico y de terror; la estética, desde sus primeros tratados provenientes del romanticismo en

reacción al pensamiento ilustrado; y el cine, referente a lo que Noël Carroll ha definido como terror-arte¹. A su vez, en los estudios teatrales, creemos que el terror por considerarse culturalmente una forma narrativa menor, y no de carácter mimético, se ha evitado profundizar en detalle en torno a la riqueza que posee un modo distinto de hacer², aunque presente —consciente o inconsciente— en muchas escenificaciones³. Dicho lo anterior, sostenemos que, si el terror lo estudiamos como una variable independiente dentro del teatro, un análisis espectacular hace surgir diversas variables dependientes, las cuales podemos agrupar en un número significativo de puestas en escenas⁴ que trabajan universos lúgubres y, por lo tanto, construidas bajo la noción de lo siniestro.

Por último, nos parece importante aclarar que, si bien en esta ocasión no nos centraremos en el concepto de lo fantástico, será pertinente señalarlo, dado que es el principio conceptual desde donde surge nuestra hipótesis. Para ello proponemos lo siguiente: Si lo siniestro es una condición para provocar el sentimiento de terror, y Macbeth es un texto dramático que posee signos simbolizados dentro del canon de lo siniestro, la escenificación de un texto como macbeth puede reconfigurarse como una obra de terror en el teatro.

1 «Terror-arte» es una definición acuñada por Noël Carroll en su libro *Filosofía del terror o paradojas del corazón*, que, en palabras simple, hace referencia a toda manifestación de terror en el campo de la ficción vinculada a las bellas artes. Es decir, lo distingue de otros campos como el terror que puede causar un desastre ecológico o el terror social que suele tildarse como terrorismo. Es importante señalar, que «terror-arte» no omite estos temas, sino que el tratamiento estético contempla patrones de ficción, que permiten observarlos de esa manera.

2 Como propone Rosemary Jackson (1986), es preferible hablar de «modo» como visión más amplia y mutable, quien, al desarrollar su teoría sobre lo fantástico, critica las clasificaciones de género que establece Tzvetan Todorov (1980). De igual manera, aunque aludiendo al terror, Noël Carroll (2006), también prefiere hablar de «modo» ya que significa liberarlo de clasificaciones cerradas, y así, no quedar atado a determinadas convenciones de una época dada (p. 524).

3 Se utiliza el concepto escenificación para ceñirnos en los mecanismos que emplea un director en la construcción de la puesta en escena con un fin espectacular: «La tarea del director, la puesta en escena, se convierte en una actividad creadora. La actividad de la escenificación deja de verse solamente como un «hacer visible un texto dramático en su integridad, para (...) complementar la intención del autor e intensificar el efecto del drama», como escribía Lewald. Cuando Craig la define como aquello que debería hacer visible lo «invisible», de la impresión, sin embargo, de que recurre a la teoría de los dos mundos, como si la escenificación tuviera que traer a presencia algo que existe «en otra parte», en «el reino de lo invisible.» (Fischer-Lichte, 2014, p. 368)

4 Utilizamos el concepto puesta en escena según Erika Fischer-Lichte (2004): ««Poner en escena» significa hacer visible un texto dramático en su integridad para complementar con medios externos la intención del autor e intensificar el efecto del drama.» (p. 364).

Shakespeare y Macbeth

Samuel Johnson (2003) sostenía: «Lo que se conoce desde hace más tiempo ha sido examinado en más ocasiones, y lo que se ha examinado más se entiende mejor» (p. 7). La perdurabilidad de los clásicos, por el hecho de tocar temas universales, logran repercutir en la escena contemporánea con mayor resonancia que escrituras que planteen temas específicos de la actualidad: «La mayoría de las veces una pieza que ha sido escrita para ser representada llega a la escena cuando los temas públicos ya han cambiado de nuevo» (Fischer-Lichte, 2014, p. 428), es por eso que si no se puede generar un nuevo Shakespeare «cuanto más claramente veamos en qué consiste la fuerza del teatro shakespeariano, mejor prepararemos el camino a seguir» (Brook, 1997, p. 114). La universalidad de los clásicos ayuda a refrescar al ser humano identificado por la irradiación de la emoción que proyectan sus personajes, y la razón a través de los conflictos políticos que están inmersos y que por alegoría muestra lo macabro de los tiempos actuales que el ser humano contemporáneo no logra ver. Para llevarlo a cabo, y no caer en reposiciones decimonónicas —parfraseando— Heiner Müller hablaba que *se debe des-construir a Shakespeare para volver a construirlo*, Bertolt Brecht apuntaba que *Shakespeare es el autor de nuestras obras porque no somos capaces de escribir*, Peter Brook afirma que *Shakespeare es el autor de nuestras obras. Es necesario volver a él para avanzar*, mientras que Jan Kott (2007) sostiene que «Shakespeare es como el mundo o como la vida misma. Cada época histórica encuentra en su obra lo que busca o lo que quiere hallar.» (p. 39), así como, Thomas Ostermeier alude a que la re-escritura siempre ha existido: «(...) Shakespeare hacía sus obras trabajando otras ya existentes, las versionaba, las adaptaba, sampleó Hamlet, tomaba viejas historias y las contaba a su manera. Yo también hago ese sampleado» (Barranco, 2011). Por su parte, *Macbeth*, es una obra que cumple con un relato, que según los estudios literarios en torno a lo fantástico, es perfectamente abordable desde dicha perspectiva. Erdal Jordan (1998) menciona que «(...) el elemento común a toda la narrativa fantástica, y que se revela como rasgo definitorio del género, es la demarcación de una zona convencional en la que lo fantástico es configurado como una irrupción que enfatiza la oposición natural/sobrenatural.» (p. 140). El desarrollo de la obra está constantemente irrumpiendo ese espacio dual, ya que su protagonista desde los primeros mo-

mentos (*Macbeth*, I, iii) se encuentra con las «fatídicas»⁵ poniendo en cuestión uno de los aspectos centrales de lo fantástico: «[L]a vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural.» (Todorov, 1980, p. 43), de allí en adelante el desarrollo de la obra se construye en un devenir que convive «en una zona interna entre lo «real» y lo «imaginario», movilizandolos a través de su indeterminación» (Jackson, 1986, p. 33).

Posición aporética

Durante la historia del arte han surgido formas narrativas que atentan contra nuestra realidad. La ficción, ha sido un canalizador para su expresión a través de un tipo de creador que se identifica por intentar ver más allá de los límites de lo «real».

Por «real» entendamos todo lo que:

(...) el hombre domina (o, mejor dicho, percibe e interpreta, es decir conoce) la realidad mediante la ciencia de las leyes que la regulan y de la causalidad que la determina, y también mediante una parrilla genealógica de valores determinada a abarcar lo real y a ordenar y justificar los comportamientos humanos en relación con la realidad y con los otros hombres (Ceserani, 2005, p. 85) En otras palabras, y citando el célebre aforismo de Ludwig Wittgenstein (2016), lo «real» es correspondido al lenguaje, dado que; «(...) los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo. Sólo conozco aquello para lo que tengo palabras» (p. 118). Frente a ello, existe un tipo de creador que pretende transgredir aquellos límites de lo «real», de quien, nos referiremos como un individuo que se revela ante las normas acotadas por el lenguaje, o bien —intentando precisar— a un creador que se revela ante una legítima corriente positivista.

⁵ Omitiremos hablar de brujas, ya que, si bien el texto dramático original en todas las acotaciones las menciona como *Witch* o *Witches*, los «personajes patentes» (García Barrientos, 2012, p. 195) en ningún momento se refieren a ellas bajo ese nombre. Ante ello, las traducciones suelen pasar por alto un aspecto que no es menor al momento de enfrentar y dilucidar si realmente aquí hablamos de un fenómeno sobrenatural. Por ejemplo, en la edición CATEDRA 2011, la traducción de un parlamento de Banquo a *Macbeth* (*Macbeth*, II, i) dice lo siguiente: «Anoche aparecieron en mi sueño las tres brujas.» (Shakespeare, 2011, p. 119). Sin embargo, el original menciona: «I dreamt last night of the three Weird Sister» (p. 118). Esto abre un motivo de investigación que deberá ser profundizado en otra instancia.

Si bien, nuestro propósito es abordar el terror, es prudente realizar algunos alcances en torno a lo fantástico, ya que ha sido fuente de discusión y análisis, por su posicionamiento transgresor frente a los límites de lo «real». Es así, que tanto en la literatura como en otras disciplinas artísticas; el cine, la pintura, la música, la ópera, el cómic, los videojuegos y —principalmente la de nuestro interés—, el teatro; la narrativa fantástica reflexiona sobre la realidad y sus límites, sobre nuestro conocimiento de ésta y sobre la validez de las herramientas que hemos desarrollado para comprenderla y representarla. (Roas, 2011, p. 28). Por lo tanto «(...) lo fantástico se caracteriza por proponer un conflicto entre (nuestra idea de) lo real y lo imposible.» (p. 28). Dado que, la posición del creador fantástico se sitúa en lo que para Jackson (1986) es «(...) una zona interna entre lo «real» y lo «imaginario», movilizándolo a través de su indeterminación.» (p. 33). Para referirnos a este punto, Julio Cortázar, en una entrevista realizada por Joaquín Soler Serrano el 20 de marzo de 1977, afirma:

Yo me di cuenta oscuramente que mi noción de lo fantástico no tenía nada que ver con la noción que podía tener mi madre, mi hermana, mi familia y mis condiscípulos. O sea que descubrí, y era un poco penoso, que yo me movía con naturalidad en el territorio de lo fantástico sin distinguirlo demasiado de lo real. Es decir, que sucedieran cosas fantásticas en los libros o que pudieran sucederme a mí en la vida eran hechos que yo asumía sin protesta y sin escándalo. Y me encontré envuelto ya en un sistema social donde eso sí es un escándalo, y se lo reduce inmediatamente de manera racional, diciendo, «bueno, es una casualidad, es una coincidencia, no, es una excepción.» ¿Ves? todas las maneras de echar hacia atrás lo que te está amenazando por otros caminos que los caminos de la lógica. Bueno, entonces, como ves, mi noción de fantástico es una noción que, finalmente, no es diferente de la noción del realismo para mí. Porque mi realidad es una realidad donde lo fantástico y lo real se entrecruzan cotidianamente. (EDITRAMA, 2020, 48m)

Hablamos, entonces, de una posición de «no-límite» por parte de un tipo de creador, en una esfera aporética. Como lo describe el escritor argentino, pertenece a una visión de mundo que reconoce como suya, muy distinta, e incluso opuesta a la del resto, en un estado casi irreconocible para la comprensión racional, aunque inquietante, dado que, como diría Dostoyevski, se encuentra tan cerca de lo real que uno casi tiene que creerlo (citado en Jackson, 1986, p. 25), lo cual confunde y finalmente desorienta, abriéndose así, una fisura que permite acceder al mundo de lo desconocido.

Terror, horror y el sentido de lo siniestro

Para acercarnos a nuestro cuerpo de análisis es necesario aclarar la principal diferencia que separa al concepto de terror versus el de horror. En ese sentido, hay que entender que las primeras definiciones son bastante recientes, aunque sus primeras manifestaciones aparecen en el siglo XVIII (Carroll, 2006, p. 28). Ahora bien, dejando a un lado los estudios sobre lo fantástico, es prudente observar las definiciones de terror en un modo más específico, dado que se suele mal interpretar su esencia, muchas veces por la exposición efectista que ha provocado el cine a través de ciertos relatos resbaladizos, desviando la precisión de cómo y cuándo se configura el elemento terror. Para comprender este punto es necesario revisar la definición que Ann Radcliffe desarrolla en su artículo *De lo sobrenatural en poesía*.

En principio pareciera que terror y horror son sinónimos. Sin embargo, existen diferencias sustanciales que pueden cambiar la concepción de cada uno de estos elementos. Radcliffe (2007), sostiene que «[t]error y horror son verdaderamente opuestos; el primero expande el alma y despierta las facultades a un nivel de vida más alto; mientras que el segundo contrae, congela y casi las aniquila.» (p. 14). Es decir, la principal diferencia radica en que lo primero es incierto y oscuro frente a lo segundo que expone un mal pavoroso (p. 14). El terror sugiere un camino para experimentar una mejor experiencia de horror, sin embargo, no puede suceder a la inversa. Es por ello que —a nuestro parecer— crear bajo un modo narrativo de terror posee grados de complejidades superiores, ya que se debe sostener en tensión un delgado hilo ficcional, que suele ser frágil y subjetivo. En otras palabras, si «[e]l horror crea la tensión narrativa a través de la representación de lo horrible, de lo sangriento, de lo

doloroso, y no a partir de la oposición entre realidad e imposibilidad» (Ferreiras, 2003, p. 19), es decir, a través de lo explícito, de lo físicamente perturbador. (Eudave, 2018, p. 60), el terror corresponde justamente a esa noción de oposición entre realidad e imposible, cuyo efecto es gracias a lo sugerido apelando a la imaginación. Como veremos, este sentido sólo se puede lograr a través de lo siniestro (ominoso) como elemento dentro de la ficción.

Realizando una breve definición; lo ominoso, es la traducción al español de la palabra *unheimlich*, que Sigmund Freud (2001), se sirvió a partir de la definición de Friedrich Von Schelling, como «todo lo que debía haber quedado oculto, secreto, pero que se ha manifestado.» (p. 17). Por su parte, Eugenio Trías (2011), será quien emplee el término siniestro desde el campo de la estética, bajo una definición elocuente y acertada en nuestra lengua, haciendo referencia al mismo concepto, como aquello inquietante, a veces repulsivo, que se oculta detrás de un velo de belleza. Es decir, una belleza que funciona como un velo a través del cual se puede presentir el caos (p. 66). Esta amplia y generalizada definición, bajo su insistente ambigüedad y posible irrealidad, es comparativa a la idea de terror en Radcliffe. De todas las emociones que uno puede experimentar, Freud, argumentó que lo siniestro podría ser la única —y más poderosa— en la ficción que en la vida real. Y esta poderosa emoción, o sentimiento de terror, va a depender de su efectividad según su transmisión (modo). Un estudio de este tipo de conmoción, junto a un análisis de cómo los evoca el arte, sólo puede promover depurar las herramientas que tiene un creador para lograr su objetivo principal: hacer sentir al lector/espectador (Lincoln, 2014). De esta manera, lo siniestro —de cuando hablamos de terror— atravesará conceptos contemporáneos que se desprenden de las primeras teorías sobre lo fantástico (con esto nos referimos a lo neofantástico y a los mundos posibles), abriendo posibilidades conceptuales, que perfectamente podrían ramificar hacia el teatro.

Neofantástico y mundos posibles

Lo neofantástico y los mundos posibles, pertenecen a dos referencias teóricas contemporáneas con estudios de base en modos narrativo que se alejan de la esfera de lo mimético y que se posicionan dentro de imaginarios posibles, a partir de relatos —muchas veces— inicialmente subvertidos.

Durante el proceso de transición al posmodernismo, caracterizado según Roas (2011), como la anulación de los límites entre la realidad y la irrealidad, es decir una armonización de lo que identificaríamos como real e imaginario (p. 183), surge lo neofantástico, definido como un concepto que «(...) asume el mundo real como una máscara, como un tapujo que oculta una segunda realidad que es el verdadero destinatario de la narración neofantástica.» (Alazraki, 1990, p. 29). Recordemos la entrevista a Cortázar donde exponía su mirada subversiva frente a la vida, ya que para él el mundo es todo lo que está debajo de esa máscara. Es por ello que las transformaciones de este periodo, hacen que el relato de ficción obligue al autor a crear entrando inmediatamente en el terreno de lo desconocido, «(...) sin progresión gradual, sin utilería, sin pathos.» (p. 31). Generando nuevas interrogantes dado que no sabemos dónde nos situamos. Al parecer, ya no hay un orden que desnaturalizar, sino que habitamos uno nuevo que se difumina en un mismo «contenedor» lo natural con lo sobrenatural. En palabras simples, lo neofantástico no rompe con la realidad, sino que el mundo «real» es otra realidad alternativa, donde van a convivir espacios de indeterminación que dan brote a lo no natural, por lo tanto, el mundo cotidiano se va a ir diluyendo hasta tomar mayor autenticidad una «otra» supuesta realidad. Son relatos que generan tensión, como diría Cortázar, a través de un constante sentimiento extraño, pero no necesariamente provocado por una vacilación que justifique la entrada del «otro» mundo, sino que, invadida casi imperceptiblemente, por un «intruso» que se instala sin provocación ni invitación⁶. Pese a que Todorov, es consciente de un nuevo tipo de relato que carece de giros por ausencia de vacilación, poniendo como ejemplo el «discurso kafkiano» que «(...) abandona lo que hemos definido como la segunda condición de lo fantástico: la vacilación representada en el interior del texto» (Todorov citado en Alazraki, 1990, p.

⁶ Un ejemplo de ello es el cuento *Casa tomada* (1951) de Julio Cortázar.

30). Podríamos decir, que lo que convive en ambos modos de ficciones (fantástica y neofantástica) es ese sentimiento extraño que menciona el autor argentino, y que corresponde al de lo siniestro.

Paralelamente, si nos volcamos a la idea de mundos posibles, entendido como mundos concebibles, en el plano de la ficción, los cuales «(...) no siguen el marco de referencia de mundo único (propio de las teorías miméticas) y tienen una ontología distinta a la del mundo *real*.» (Ariza, 2021, p. 374), tendríamos que situarnos en un sistema modal de restricciones aléticas constituidas bajo una extensión ficcional con atributos semejantes al mundo *real*, en la convivencia de mundos naturales y sobrenaturales. Lubomír Doležel (1999), menciona: «Los mundos ficcionales que violan las leyes del mundo real son físicamente imposibles, mundos sobrenaturales» (p. 173). Es decir, mundos que no son válidos bajo las leyes físicas del mundo real (p. 319), implicando contradicciones lógicas (p. 318). No obstante, comparativamente con lo neofantástico, algunos rasgos varían en determinados ejemplos contemporáneos, donde el elemento sobrenatural no se configura como un indicio del dominio de lo imposible, es decir no desde la estructura clásica de lo fantástico, sino que perturba con el cuestionamiento de la realidad ante la presencia que un mundo semiótico (posible ficcional) tenga existencia de forma real. Un ejemplo de ello es *Continuidad de los parques* (1956) de Julio Cortázar (Ariza, 2021, p. 377-378).



Ahora bien, tal como lo muestra el diagrama, para vincular estas dos referencias con nuestro planteamiento de terror contemporáneo, parece necesario incorporar el concepto de lo siniestro, ya que, de esta manera, nos permite aplicar una perspectiva que sugiere lo oculto de forma concreta para un análisis como tal dentro del teatro. Los aspectos de oscuridad sugestiva freudianas, que desarrolla en su escrito, tales como: el portador de maleficios, el doble, el ser inanimado viviente, la repetición y retorno involuntario, la castración y el mal de ojo⁷, se pueden superponer dentro de ambas construcciones ficcionales, impulsando una inquietante y permanente tensión, a lo sumo, donde podríamos referirnos a un nuevo ciclo, catalogado en el cine como «terror elevado» y «minimalista» (Rose, 2017)⁸, ya que no se sostiene en la búsqueda del miedo absoluto, ni tampoco en el efecto del sobresalto, que se suele impulsar a través del horror, sino desde la incertidumbre de encontrarse con algo aún más aterrador, aunque desconocido, y que surge desde un inicio bajo la inquietante subversión de relatos que logran construirse como terror puro.

«Macbeth» bajo la dirección de Michael Thalheimer

Macbeth de Michael Thalheimer se estrenó el 29 de noviembre del 2018 en el Berliner Ensemble, con un elenco de 6 interpretes, quienes encarnan 15 personajes. A excepción de Sascha Tahan (Macbeth), Constanze Becker (Lady Macbeth) y Tilo Nest (Banquo), el resto; Ingo Hülsmann, Niklas Kohrt y Kathrin Wehlisch, interpretan 3, 4, y hasta 5 personajes respectivamente. La obra, corresponde a una versión realizada por Heiner Müller «atendiendo a un encargo del Teatro de Bradenburgo donde se estrenó en 1972» (Fernández, 2020, p. 104)⁹. Tanto las decisiones dramáticas como las de dirección, respetan la estructura original del texto, omitiendo algunas escenas con el fin de concentrar la tensión en la pareja protagónica y quienes la rodean. En 1 hora 50 minutos, la puesta en escena es sometida a una atmósfera

⁷ Eugenio Trías (2011), se refiere a estos seis motivos como un inventario temático de las exploraciones más características de lo siniestro (p. 46).

⁸ Un ejemplo de ello es la productora A24 con películas como: *The Witch* (2016), *It comes at night* (2017), *A ghost story* (2017), *Hereditary* (2018), *Midsommar* (2019), *The lighthouse* (2019), *The green knight* (2021) y próximamente *The tragedy of Macbeth* (2022).

⁹ No obstante, incorpora al dramaturgo Bernd Stegemann.



(Macbeth [fotografía],
por Matthias Horn,
2018, Berliner
Ensemble, [www.berliner-ensemble.de/
inszenierung/macbeth](http://www.berliner-ensemble.de/inszenierung/macbeth))

perturbadoramente lúgubre, cargada en tonos sepia, apoyada con humo e iluminaciones laterales a nivel cuerpo, que suelen estar separadas con tal de generar el efecto de luz y sombra. El sonido —que pareciera ser ambiental por su constancia— es en tonos graves generando incomodidad y tensión, con la particularidad que va variando imperceptiblemente hacia un tic tac de reloj, así como, breves silencios absolutos, develando el crujir del piso de madera que suele girar luego de los cambios de escena¹⁰.

En este escenario, se presenta un espectáculo que desde un inicio plantea una estética subvertida, dado que el tono y el exceso de sangre, extraña la escenificación, aportando al tratamiento de su único tema: el asesinato (Kott, 2007, p. 133). De esta manera, Thalheimer, cumple a cabalidad la mención en Kott (2007), que refiere a *Macbeth* como un relato que empieza y termina con una carnicería. Cada vez hay más sangre (p. 133). El terror, en su sentido siniestro, es proyectado inicialmente por el Soldado ensangrentado que tiñe con su mano el rostro del rey Duncan, posterior a ello, comienzan sonidos

¹⁰ Los encargados para llevarlo a cabo son: Olaf Altmann (escenografía), Nehle Balkausen (vestuario), Bert Wrede (música) y Ulrich Eh (iluminación).



Berliner Ensemble, s.f.

estridentes y paralingüísticos emitidos por una de las hermanas fatídicas, la cual siendo deforme y que a su vez lleva un feto muerto en sus brazos (*castración*) incorpora más sangre a la escena. Al sumarse las otras dos (interpretadas por los mismos actores que acabábamos ver en escena) se genera el encuentro con Macbeth. Las tres hermanas, *portadoras del maleficio*, proyectan su maldición en el protagonista, quien en su primer monólogo se muestra confundido, por ese oculto deseo interno de cometer el crimen y así adelantar la supuesta profecía.

De esta manera, el *mal de ojo* se concreta con el asesinato del rey, como el comienzo de un *retorno involuntario* ya que, como él mismo lo dice: «(...) la sangre llama a sangre» (Shakespeare, 2010, p 211). Merece atención, el *ser inanimado viviente*, representado en el espectro de Banquo, quien perturba la conciencia de Macbeth. Éste, se presenta tras un cruel asesinato que sufre luego de una tortura, donde los asesinos le cortan explícitamente su miembro para finalmente degollarlo. Si bien, la escena es horrorosa, la carga de terror sostenida hasta ese momento de la obra hace que se levante su sentido siniestro en todo su esplendor al momento de verlo en pie, extremado a través



Berliner Ensemble, s.f.

de la realización de movimientos similares a una danza Butoh, culminando sus gestos sobre la espalda del protagonista, a quien finalmente lo conduce a través del terror de su consciencia al fracaso y fin de la cena.

Cabe señalar, el erotismo trabajado por la pareja, donde Lady Macbeth apoya su texto con toques sexuales, provocando las decisiones en una ardiente pasión, sin embargo, a medida que transcurren los hechos y la conciencia se transforma en culpa, la falta de sueño los va perturbando (especialmente a ella), transformándose cada día y noche en una larga e inagotable pesadilla, ilustrado en un cuerpo semidesnudo de la reina, quien hacia el final aparece tapada con un abrigo, visiblemente frágil por consecuencia de los efectos de la locura.

Finalmente, Malcolm, quien recibe la corona representará la idea del *doble*, ya que cierra la obra con una imagen donde termina vomitando sangre de su boca, antecediendo lo cíclico y quebradizo que es la permanencia en el poder. Es decir, aparece un otro Macbeth, el mismo del cual nos podemos sentir reflejado, como consecuencia de «El gran mecanismo» al cual aludía Kott (2007, p. 31).



Berliner Ensemble, s.f.

Conclusiones

Con *Macbeth* de Michael Thalheimer, nos enfrentamos a una puesta en escena sin sobresaltos, donde el gran decorado inicial advierte un relato no mimético y que debe asumirse como tal. Así, el terror se reconfigura desde lo siniestro sobre todo por el tratamiento que le otorga el director alemán, dado los recursos y el imaginario de una inquietante extrañeza. La verosimilitud, se aborda coherentemente en un escenario que posee la dificultad de escenificar una dramaturgia no mimética. Observar el terror, desde la relación de lo neofantástico, lo siniestro y los mundos posibles, nos permiten abrir otros «modos» sin tener que clasificarlo a formas preestablecida que muchas veces provienen de otras disciplinas, por lo tanto, se configuran a partir de otros medios narrativos, esencialmente distintos a los del teatro. Abrirse y desarrollar un cuerpo de análisis diferente, nos faculta a explorar la riqueza de un lenguaje que no tiene referencia en los estudios teatrales contemporáneos, por lo tanto, permite mejorarlo. Por lo mismo, parece necesario profundizar en ello, para abrirnos a otras puestas en escenas que cumplan con variables que se aproximen a un tipo de terror «elevado», como la que hemos propuesto, inherente a dramaturgias complejas como lo es *Macbeth* de William Shakespeare.

Referencias Bibliográficas

- Ariza, Eva Trinidad. (2021). *Mundos posibles de lo fantástico. Una aproximación a la estructura de mundo*. Revista Signa 30, pp 363 – 390.
- Barranco, Justo. (23 de octubre de 2011). *Hay algo podrido en Europa*. La Vanguardia. <https://www.teatro.es/quiosco/thomas-ostermeier-recoge-el-leon-de-oro-de-la-bienal-de-venecia/pdf>
- Berliner Ensemble. (s.f.). [Imágenes extraídas de la página web del Berliner Ensemble]. Recuperado el 24 de septiembre, 2021, de <https://www.berliner-ensemble.de/en/production/macbeth>
- Brook, Peter. (1997). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Ceserani, Remo (2005). *Lo Fantástico*. España: Antonio Machado.
- Carroll, Noel. (2005). *Filosofía del terror o paradojas del corazón*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Dolezel, Lubomir. (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Madrid: ARCOS/LIBROS, S. L.
- Editrama. (31 de mayo del 2020). *Julio Cortázar a fondo - edición completa y restaurada, con. Presentación de J. Soler Serrano*. [Archivo de video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ppon2ldpJwU&ab_channel=EDITRAMA
- Erdal Jordan, Mery. (1998). *La narrativa fantástica: evolución del género y su relación con las concepciones del lenguaje*. Madrid: Ed. Iberoamericana.
- Eudave, Cecilia. (2018). *Hacia una clasificación del espacio en textos de horror fantástico*. Brumal, vol. VI, nº 2, pp 57 – 73.
- Fernández Villanueva, Juan José. (2020). *La escena en Berlín: dramaturgias entre la renovación y el compromiso*, ADE Teatro 180, pp. 98 – 112.
- Ferreras, Daniel. (2003). *La poética del desorden: hacia la definición semio-crítica de un género fantástico*, Actas de las Segundas jornadas sobre literatura fantástica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, pp. 11 – 23.
- Fischer-Lichte, Erika. (2004). *Estética de lo performativo*. Frankfurt: ABADA editores.
- Freud, Sigmund (2001). *El hombre de la arena. Precedido de Lo Siniestro por Sigmund Freud*. España: Torre de Viento.
- García Barrientos, José Luis. (2012). *Cómo se comenta una obra de teatro*. México: Paso de Gato.
- Jackson, Rosemary. (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos editora.

- Johnson, Samuel. (2003). *Prefacio a Shakespeare*. Barcelona: El Acantilado.
- Kott, Jan. (2007). *Shakespeare, nuestro contemporáneo*. Barcelona: ALBA.
- Lincoln, Michael. (14 de octubre de 2014). *The vocabulary of fear*. The Master Review. <https://mastersreview.com/lincoln-michel-on-the-vocabulary-of-fear/>
- Radcliffe, Ann. (2007). *De lo sobrenatural en la poesía*. Fuentes Humanistas, vol. 19, núm. 35, pp. 09 – 35.
- Roas, David. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de pluma.
- Shakespeare, Williams. (2010). *Macbeth*. Madrid: Catedra.
- Todorov, Tzvetan. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. México: Editions Du Seuil.
- Trías, Eugenio. (2011). *Lo bello y lo siniestro*. España: Penguin Random House Grupo.
- Wittgenstein, Ludwig. (2016). *Tractatus Logico – Philosophicus*. España: Iberia literatura.

Prácticas de dirección teatral en Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983): trayectorias, sistemas de repertorio y producción de «imaginarios disensuales»

Eugenio Schcolnicov

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina

Instituto de Artes del Espectáculo «Dr. Raúl H. Castagnino»

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Instituto Gino Germani

Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

eugenibuzon@gmail.com

Introducción

Este trabajo se propone elaborar algunas hipótesis iniciales en torno al desarrollo de las prácticas de dirección teatral en Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983), a partir de los siguientes ejes de análisis: una mirada sintética en torno a las trayectorias de los directores y las directoras de Buenos Aires y su vínculo con el circuito teatral independiente, el denominado Teatro Profesional de Arte y el teatro oficial; complementariamente, un análisis de los sistemas de repertorio seleccionados por algunos creadores representativos del circuito teatral independiente, concebidos como estrategias de confrontación frente a la omisión de un conjunto de autores nacionales contemporáneos en la programación de los teatros oficiales. En ese sentido, consideramos que las prácticas de dirección en ámbito independiente oficiaron como un dispositivo de circulación de «imaginarios disensuales».

Para caracterizar el trabajo desarrollado por la dirección teatral en el período proponemos una síntesis teórico-crítica algunos paradigmas dominantes en torno al oficio de la dirección, desarrollados en el contexto europeo. En

primer lugar, partimos de la comprensión del trabajo de la dirección a partir del concepto de puesta en escena (*mise-en-scène*), elaborado por el teórico francés Patrice Pavis (2007). Según el investigador, la *mise-en-scène* debe entenderse como un objeto autónomo y específico, distinto del concepto de representación (*mimesis*) y de espectáculo (*opsis*), y se define como «una representación bajo la forma de un sistema de sentidos controlado por un director de escena o por un colectivo»¹. Se trata de una entidad abstracta, la cual marca un antes y un después en la historia del teatro occidental y define una nueva organización autónoma del espectáculo teatral.

En segundo lugar, tomaremos como referencia las apreciaciones elaboradas por Dan Rebellato y María Delgado (2010), y por Serge Proust (2012, 2019) en su comprensión del oficio de la dirección a partir de la interacción con los marcos institucionales que le otorgan visibilidad y legitimación. En su introducción al volumen *Contemporary European Theatre Directors*, Rebellato y Delgado afirman que los directores teatrales europeos se han erigido como líderes de grandes instituciones culturales, lo que les ha permitido en algunos casos reforzar las posiciones ideológicas hegemónicas o ejecutar respuestas críticas a las cosmovisiones culturales dominantes. La integración institucional ha determinado que la figura del *metteur en scène* se fusione en algunos casos con la del *directeur* o el *intendant*, en tanto agente ejecutivo y emprendedor cultural. La incidencia de los esquemas institucionales en la configuración de la dirección como profesión ha sido un aspecto igualmente destacado por Serge Proust (2012, 2019) al concebir la dirección teatral a partir del concepto de «artificación» (Heinich y Shapiro, 2012). Según Proust, la «artificación» define un proceso que delimita la frontera entre lo que se considera como artístico y lo que no, a partir de la interacción de diversos actores sociales. En el caso del teatro, se trata de reconocer cualidades estéticas sobre un fenómeno específico que no parte de un objeto preexistente, sino de una realidad inmaterial. En este sentido, la figura del director se distingue del resto de los agentes involucrados en la producción teatral: en él se delega la capacidad de unificar diversos componentes (la iluminación, la actuación, la escenografía, etc.), la intelectualización de la actividad a partir

¹ «La mise en scène est donc une représentation sous l'aspect d'un système de sens contrôlé par un metteur en scène ou par un collectif» (2007, p. 15, la traducción es nuestra).

de la elaboración de escritos teóricos y —en el caso particular de la historia teatral francesa— la monopolización de un conjunto de recursos públicos. El proceso de «artificación» le otorga también al director el estatuto de autor, en una abierta disputa por la legitimidad de su trabajo que lo enfrenta contra dramaturgos y actores.

Por último, frente a la comprensión del oficio de la dirección teatral desde los paradigmas de la *mise en scène*, el «auteurismo» y la «artificación», el investigador alemán Peter Boenisch elabora el concepto de *Regie*, caracterizando la dirección teatral como un ejercicio de mediación y como una forma de pensamiento. Centrándose en el desarrollo del oficio de la dirección en Alemania, Boenisch se distancia de las definiciones elaboradas por Pavis y define la *Regie* como una «práctica relacional de renegociación y de puesta en relación de textos y teatro, de escenas y sentidos, de performances y audiencias, de dirigir-producir y espectral teatro, que se apoya en la forma y la estructura del teatro como una técnica y una institución cultural dentro del 'régimen estético del arte'»². El concepto de *Regie* describe de manera amplia y abarcativa el trabajo de la dirección teatral, en tanto ésta no se reduce a una organización de un conjunto de signos escénicos, ni se limita a un ejercicio de traducción y ejecución. La clave del trabajo de la *Regie* se encuentra en un ejercicio de mediación, a partir del encuentro entre tradiciones y memorias culturales diversas. La *Regie* opera también al nivel de lo sensible, a diferencia del concepto de «dirigir», que indica la condición práctica en la construcción de un espectáculo y de *mise en scène*, que alude a una dimensión analítica, en la cual se describe la transformación de un texto en una experiencia multisensorial.

A continuación, nos proponemos articular este andamiaje teórico para considerar el desarrollo de la dirección teatral de Buenos Aires en el contexto de la última dictadura militar argentina.

2 «(..) It is a fundamentally relational practice of renegotiating and relating texts and theatre, scenes and senses, performances and audiences, directing/producing and spectating theatre, which sits in the very form and structure of theatre of theatre as a cultural technique and as a cultural institution within the 'aesthetic regime of art' (Against authority: the deadlock of 'director's theatre', parr. 1, la traducción es nuestra).

Trayectorias

El desarrollo de la dirección teatral de Buenos Aires a partir de 1976 revela una serie de características vinculadas a las transformaciones del movimiento teatral independiente y a la progresiva integración de muchos de sus referentes en los sistemas de producción del teatro comercial, el teatro oficial y el circuito Profesional de Arte (Dubatti, 2012). En primer lugar, siguiendo a Jorge Dubatti (2012), podemos definir al Teatro Independiente como un fenómeno específico de la actividad escénica de Buenos Aires, caracterizado por un modelo de producción horizontal y grupal, el rechazo al mercantilismo, la promoción de una amplia accesibilidad de público y de creadores a la actividad teatral, la conexión con tendencias teatrales internacionales y la recuperación de las formas del pasado teatral nacional (p. 83-84). A su vez, Dubatti pone el acento en el aspecto diverso y heterogéneo que caracterizó a cada una de las agrupaciones del movimiento teatral independiente desde sus orígenes en la década del treinta, aspecto desarrollado en profundidad por Fukelman (2017).

Durante la década del sesenta se advierten una gran cantidad de cambios en los modos de asociación y producción del Teatro Independiente, producto del incremento y del desarrollo de espacios de formación y de la aceptación de las instancias de profesionalización de sus integrantes. Estas transformaciones serán decisivas para pensar las dinámicas que el oficio de la dirección teatral asume a principios de la década siguiente y durante el período dictatorial. Hacia fines de los años sesenta el movimiento teatral independiente asiste a un proceso de atomización a partir de la proliferación de un conjunto de grupos y compañías organizadas a partir de esquemas de trabajo cooperativos. Según los casos particulares, cada compañía adquiere un mayor o menor grado de organización y define códigos de trabajo más o menos rígidos o mutables, en donde también se observan semejanzas y diferencias con las formas de producción características del teatro independiente en sus fases anteriores. Algunos de estos grupos fueron: el Grupo Repertorio, el Teatro del Centro, el Teatro Popular de la Ciudad, el Equipo Teatro Payró, el Equipo de Teatro Experimental de Buenos Aires, el Taller de Garibaldi, el grupo Los Volatineros y el Grupo de Trabajo. La trayectoria de gran parte de los directores teatrales que continuaron su producción durante la última dic-

tadura militar mantuvieron un vínculo estas formaciones, ocupando a veces el lugar de director invitado (el caso de Alberto Ure y Roberto Durán en el Teatro Popular de la Ciudad), o en otros casos como directores que articulaban las funciones de administradores de compañía y directores de puesta en escena (el caso de Jaime Kogan al interior del Equipo Teatro Payró o el de Rodolfo Graziano al frente del Taller de Garibaldi). De forma complementaria, el vínculo que la figura del director mantuvo con el resto de los integrantes de las compañías permite establecer una serie de diferenciaciones: tanto el Grupo Repertorio como Los Volatineros estaba conformado por alumnos y ex alumnos de actuación de Agustín Alezzo o Francisco Javier, mientras que el Equipo Teatro Payró nació de la confluencia de un conjunto de actores, actrices y directores que habían trabajado juntos en el mítico teatro Idisher Folks Teater (IFT). La labor de Jaime Kogan en la organización administrativa del Equipo Teatro Payró, sus políticas de programación y su trabajo como realizador escénico dentro de la compañía permiten reconocer en su trabajo la confluencia de dos figuras, al erigirse a la vez como director de compañía y como director de puesta en escena. Este aspecto marca una clara continuidad con los roles y las tareas asignadas en el período anterior al director teatral dentro del movimiento independiente, y permiten reconocer en la trabajo de Kogan la convergencia del *metreur en escène* y del *intendant*. Como veremos más adelante, el rol de Kogan al frente del Equipo del Teatro Payró también resulta decisivo para considerar el estatuto político que se afirma en las prácticas teatrales independientes a partir del sistema de programación desplegado en la sala teatral de su compañía durante los primeros años del régimen militar. En lo que refiere a las dinámicas de producción características del Teatro Popular de la Ciudad, el Grupo Repertorio y el Grupo de Trabajo, la fluidez y la movilidad en los roles de trabajo le otorgaron a ambas agrupaciones una marca singular: en ambos colectivos la dirección fue asumida en distintos momentos por diversos integrantes, delegando las decisiones vinculadas a la producción de los montajes y las tareas administrativas a la totalidad de los miembros de la agrupación.

De forma complementaria, el desarrollo de la dirección teatral a partir de 1976 permite reconocer un proceso de marcada integración y diálogo entre el movimiento teatral independiente y los espacios oficiales. En noviembre de 1976

el director teatral Rodolfo Graziano fue convocado por la gestión cultural del gobierno dictatorial para asumir la coordinación artística y administrativa del Teatro Nacional Cervantes. La llegada de Graziano revela un elemento novedoso en los modos de gestión del teatro oficial, en tanto nunca se había convocado a un director proveniente del movimiento teatral independiente para dirigir un teatro público. En 1977, algunos meses después de su designación formal, Graizano inició su trayectoria en su doble rol de director de puesta en escena y director artístico, monopolizando la producción de prácticamente todos los montajes que se pusieron en escena durante el período.

Por su parte, la gestión que el periodista y crítico teatral Kive Staiff llevó adelante al frente del Teatro Municipal General San Martín a partir de 1976 permite profundizar aún más en la articulación entre el movimiento teatral independiente y la esfera oficial. Según refiere Jorge Dubatti (2013), Staiff no creó en el teatro municipal un equipo estable de directores, pero sí desplegó una convocatoria regular de algunos creadores, alternando figuras consolidadas (el caso de Alejandra Boero, Roberto Durán u Omar Grasso) y artistas emergentes durante la década del setenta (el caso de Julio Ordano, Rodolfo Graziano, Hugo Urquijo, Laura Yúsem, Roberto Vega, Juan Cosín o Luis Agustoni).

Retomando a Dubatti (2013, p. 173), en el desarrollo del Teatro Independiente durante los años de la última dictadura militar argentina se advierte la profundización de dos tendencias específicas. Por un lado, las trayectorias de un amplio número de teatristas independientes revela un proceso de profesionalización, al entrar en contacto con el Teatro Profesional de Arte y con el ámbito teatral oficial. Las características que asume el sistema de trayectorias de muchos de los directores nombrados anteriormente resulta ilustrativa de esta tendencia. A la vez, al interior del ámbito teatral independiente, en los años de la última dictadura militar se pone de manifiesto una profundización del devenir micropolítico de las prácticas escénicas iniciado en la década del sesenta.

Como desarrollaremos a continuación, el análisis del sistema de repertorios característico de la programación del teatro oficial en comparación con la producción de un conjunto de directores desarrollada en el Teatro Independiente permite reconocer el carácter «micropolítico» que este circuito teatral desplegó durante los primeros años del gobierno de las Juntas Militares.

Sistemas de repertorio e «imaginarios disensuales»

Con la toma del poder por parte de las Juntas Militares, la totalidad de la producción artística, los medios masivos de comunicación y el sistema educativo en su conjunto padecieron una intervención absoluta del poder represivo, dispuesto a regular la circulación de los bienes simbólicos y a disciplinar el entramado de prácticas capaces de transformar la subjetividad de la sociedad civil (Avellaneda, 1986; Gociol e Invernizzi, 2010; Risler, 2018). De manera complementaria, las dinámicas específicas de la censura al interior del campo teatral han sido documentadas por Zayas De Lima (2001), Dubatti (2013) y en los recientes estudios de Bettendorff y Chiavarino (2020).

En un trabajo anterior (Schcolnicov, 2021), dedicado al estudio de los sistemas de repertorio y a la política de convocatoria de diversos directores teatrales, hemos afirmado que las gestiones llevadas adelante por Kive Staiff en el Teatro Municipal General San Martín y por Rodolfo Graziano en el Teatro Nacional Cervantes durante los años del régimen militar le otorgaron un lugar destacado a las poéticas dramáticas europeas o a la reivindicación de autores nacionales «remanentes» (Williams, 1997). El gesto de exclusión de textualidades nacionales contemporáneas, en particular de aquellas que comenzaron a emerger durante la década del sesenta y el setenta, constituyó una variante más del complejo sistema de censura elaborado por el régimen militar. Esta exclusión contrastó con la amplia productividad que estos autores tuvieron en el circuito independiente, en el Teatro Profesional de Arte y, en menor medida, en la escena comercial. Algunos ejemplos representativos de este fenómeno se observan en los estrenos de *Sucede lo que pasa* (1976) de Griselda Gambaro; *Juegos a la hora de la siesta* (1976) y *María Lamuerte* (1977), de Roma Mahieu; *Telarañas*, de Eduardo Pavlovsky (1977); *Visita* (1978) y *Marathon* (1980), de Ricardo Monti; *Vecindades* (1978), de Máximo Soto; *Familia se vende* (1977), de Eugenio Griffiero; *¿Una foto?* (1977) y *La máscara* (1978), de Eduardo Rovner; o *La nona* (1977), *No hay que llorar* (1979) y *El viejo Criado* (1980), de Roberto Cossa. Así lo revela también la programación y el sistema de repertorio presentado por la sala teatral del Equipo del Teatro Payró durante 1977, dedicado de manera prácticamente íntegra a la representación de autores nacionales, o el desarrollo programático que por esos mismos años llevó adelante el colectivo teatral «Grupo

de Trabajo», integrado por directores y dramaturgos como Carlos Gorostiza, Carlos Somigliana, Roberto Cossa y Héctor Aure.

Si consideramos las propuestas teóricas formuladas por Boenisch —la dirección teatral como un ejercicio mediación y una práctica relacional—, es posible observar en el trabajo de un amplio espectro de directores la puesta en circulación de un conjunto textualidades de autores contemporáneos omitidos de la escena oficial. Estas textualidades intentaron ser invisibilizadas y expulsadas de la vida cultural argentina. Sin embargo, a partir del trabajo programático que creadores como Alberto Ure, Laura Yusem, Jaime Kogan, Héctor Aure, Roberto Villanueva, Julio Ordano o Juan Cosín desarrollaron sobre estas poéticas dramáticas se advierte una voluntad específica de construir, desde la práctica teatral, formas de oposición y resistencia frente a las discursividades hegemónicas motorizadas por el gobierno militar. En este caso, a diferencia de la definición elaborada por Boenisch, el trabajo de la dirección no implicó poner en relación dos tradiciones culturales distantes en el tiempo sino más bien visibilizar aquellas expresiones que buscaron quedar sepultadas bajo el peso de la represión militar. El ejercicio de mediación que la dirección entabló entre estos imaginarios dramáticos y los espectadores apeló a darles voz y materialidad a un amplio espectro de tradiciones culturales arrastradas hacia la periferia por el ejercicio de la violencia dictatorial.

De forma complementaria, es posible identificar en los espectáculos enumerados una redefinición del estatuto político del teatro, a partir de la elaboración de diversas estrategias de alusión metafórica e indirecta al contexto histórico y social (Pellettieri, 1997; Dubatti, 2013; Graham-Jones, 2017). Desde nuestra perspectiva, junto a la visibilización de la producción dramática nacional omitida en la programación oficial, la dirección teatral en el ámbito independiente puso en circulación un conjunto de «imaginarios disensuales»: construcciones morfo-temáticas que, en su dimensión dramático-espectacular, posibilitaron una «reconfiguración de lo sensible» (Rancière, 1996, 2010, 2019). La circulación de estos imaginarios confrontó de manera oblicua con la discursividad y las prácticas militares en dos sentidos: como denuncia implícita de la política cultural ejecutada por el régimen represivo y como contra-modelo de los imaginarios que el gobierno militar desplegó en sus producciones simbólicas y comunicacionales.

Referencias Bibliográficas

- Avellaneda, A. (1986). *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983/ 1 y 2*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Bettendorff, P.; Chiavarino, N. (2021). *Discurso y control cultural en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Boenisch, P. (2015). *Directing scenes and senses: The thinking of régie*, Manchester, Inglaterra: Manchester University Press. E-book. Recuperado de: https://www.amazon.com/-/es/Peter-Boenisch-ebook-dp-B07WFQ3YSB/dp/B07WFQ3YSB/ref=mt_other?_encoding=UTF8&me=&qid=
- Dubatti, J. (2013). *Cien años de teatro argentino: desde 1910 a nuestros días*, Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Fukelman, M. (2017). *El concepto de «Teatro independiente» en Buenos Aires, del Teatro del Pueblo al presente teatral Estudio del período 1930-1946* (Tesis doctoral), Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Graham-Jones, J. (2017). *Exorcizar la historia. El teatro argentino bajo la dictadura*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional del Teatro.
- Gociol, J.; Invernizzi, H. (2010). *Un golpe a los libros: represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Heinich, N.; Shapiro R. (2012). «Postface. Quand y a-t-il artification?». En Heinich N. y Shapiro R. (Eds.), *De l'artification. Enquêtes sur le passage à l'art* (pp. 267-299). París, Francia: EHESS.
- Pavis, P. (2007). *La mise en scène contemporaine. Origines, tendances, perspectives*, París, Francia: Armand Colin.
- Proust, S. (2012). «Les metteurs en scène de théâtre entre réussite sociale et remise en cause ontologique». En N. Heinich y R. Shapiro (Ed.). *De l'artification. Enquêtes sur le passage à l'art* (pp. 95-112). Paris, Francia: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- (2019). «Portrait of the Theatre Director as an Artist». *Cultural Sociology*, 13(3), 338-353.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Filosofía y Política*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Rebellato, D.; Delgado, M. (2010). «Introduction». En M. Delgado y D. Rebellato (Ed.). *Contemporary European Theatre Directors* (pp. 1-27). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Risler, J. (2018). *La acción psicológica: dictadura, inteligencia y gobierno de las emociones (1955-1981)*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón Ediciones.
- Scholnicov, E. (2021). «El teatro oficial durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983): políticas de selección de repertorio y prácticas de dirección teatral». *XII Jornadas nacionales y VII Jornadas latinoamericanas de investigación y crítica teatral de AINCRIT*. Buenos Aires, Argentina.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Península.
- Zayas de Lima, P. (2001). «Censura teatral en Buenos Aires en la época del Proceso». En O. Pellettieri. (Dir.) *Historia del Teatro Argentino en Buenos Aires. El Teatro actual (1976-1998)* (pp. 259-264) Buenos Aires, Argentina: Galerna.

La ciudad es una performance: La Plaza Dignidad como dramaturgia

Octavio Navarrete León

Universidad de Chile

octa.navarrete@gmail.com

La ciudad es una performance, un escenario móvil y vivo. En ella están contenidos los personajes, conflictos y situaciones de la esfera social. Cada creación escénica tiene complejidades y características particulares, que condicionan a los y las artistas a usar técnicas, estrategias y metodologías que respondan a las necesidades propias de sus proyectos. Si tenemos esto en cuenta, una creación de teatro callejero no está exenta de estas complejidades creativas ¿Es lo mismo crear una obra de teatro callejero en el cerro Santa Lucía, en la Vega o en Plaza Dignidad? El teatro callejero contemporáneo manifiesta últimamente una búsqueda persistente por generar una relación indivisible entre ciudad, creadores y espectadores.

Uno de los mayores problemas que tiene el teatro callejero en Chile es que existe, según mi experiencia, escaso registro y pensamiento sobre procesos creativos de arte en el espacio de la calle. Esta información, llámese libros, video, artículos, seminarios, ponencias o ensayos, es mayoritariamente historicista, descriptiva y de registro. Poco es lo que se puede encontrar sobre metodologías que permitan estudiar y abordar creativamente las problemáticas que surgen en el trabajo práctico de la escena callejera. Son pocos los y las artistas que abordan la práctica del teatro callejero como investigación y muchos menos aquellos y aquellas que se adentran o combinan con perspectivas nuevas de trabajo. La mayor parte del conocimiento generado en la práctica de teatro callejero en Chile es repertorio (Taylor, 2012), se transmite a través del hacer.

A mi parecer el problema recae en el intento por diferenciar entre la baja y la alta cultura. El teatro callejero, en palabras de André de Carreira, teórico y director brasileño, ha sido asociado a una cultura popular o baja cultura en oposición al teatro de sala o texto, considerado alta cultura. Esta diferenciación sitúa al teatro callejero lejos de los estudios académicos de teatro. Mientras la academia incorpora poco esta tradición de teatro dentro de sus estudios, los artistas de teatro callejero, a su vez, se auto-marginan de la academia, a un espacio simbólico de superioridad moral frente al teatro de sala considerado burgués y elitista. Se instala una militancia artística política prejuiciosa, ejemplo de esto es la definición de Pavis en su diccionario del teatro, «El teatro callejero responde a un deseo de llevar el teatro a un público que generalmente no asiste a este tipo de espectáculo, producir un impacto sociopolítico directo y enlazar interpretación cultural y manifestación social» (Pavis, 1983). Esta cita solo considera el intento de democratización del teatro callejero, dejando de lado una serie de aristas del fenómeno que solo se pueden observar desde la práctica. Sin registros es difícil generar pensamiento y teoría, y la falta de este se debe a que la investigación y la práctica en el teatro callejero caminan por veredas distintas.

A propósito de lo anterior es que pretendo dialogar la práctica de teatro en la calle con estudios sobre el fenómeno de la ciudad. Intento poner sobre la mesa ciertas cuestiones que hoy me parecen fundamentales para una creación escénica que pretenda ser creada por y para el espacio de la ciudad. ¿Cómo se aborda la creación de una obra de teatro callejero que pretende hacerse cargo de las dificultades, posibilidades y contradicciones del espacio público y su dimensión social y política?

Para acercarme a posibles respuestas al problema planteado, tomo el caso de la obra realizada en Plaza Dignidad *Flores a quien corresponda* del colectivo La Disvariada[sic], del cual soy parte, y me centro específicamente en el proceso de creación de la obra y en algunas reflexiones en torno a las presentaciones (funciones). Comenzaré con una breve reseña del colectivo y una posterior contextualización y descripción del proceso de creación del caso elegido. Los descubrimientos hechos en el proceso de creación de esta obra los analizo desde la teoría de teatro de ciudad de André Carreira como eje principal, y de la producción del espacio de Henri Lefebvre y los estudios

de performances como ejes secundarios. Este análisis podría ser relevante para artistas que pretendan hacer un teatro callejero que busca que la dramaturgia, el uso del espacio y la temática estén determinados y creados a partir de un lugar específico de la ciudad.

El colectivo de teatro La Disvariada[sic] fundado el año 2014 nace como un colectivo en emergencia, independiente, colaborativo e interdisciplinario, integrado por artistas; músicos, actores y diseñadores teatrales, con la consigna de buscar diversas maneras en que el teatro puede vincularse con el público. La noción de comunidad es y será nuestra obsesión. El colectivo ha centrado sus creaciones y su investigación en el espectador y las maneras en que el teatro puede aportar formas diversas de comunicación y relación con los fenómenos de nuestra sociedad. Lógicamente la pandemia presentó un problema gigantesco para nosotros y nosotras como artistas por la imposibilidad de la presencialidad y por ende del convivio (Dubatti, 2012). Nos vimos enfrentados y enfrentadas a la pregunta, ¿Cómo es posible generar el sentimiento de lo comunitario, ahora que sólo podemos vernos y sentirnos a través de dispositivos digitales? Esta es la pregunta que origina la investigación y proyecto escénico *Flores a Quien Corresponda*.

Después de una larga investigación práctica vía remota, con el colectivo pudimos dilucidar una serie de estrategias escénicas virtuales que, según nuestro parecer, generaban la sensación de comunidad, compartir una experiencia y sentido de pertenencia en tiempo presente. Estos descubrimientos fueron ordenados y re estructurados dando como resultado diversas estrategias y recursos, que posteriormente se transformarían en el formato del dispositivo escénico de la obra.

El formato que estructuramos es una experiencia virtual de teatro con carácter performático, en la que el público ve y participa por medio de la plataforma de reuniones Zoom. La interacción con el público se articula como un juego y se les pide relacionarse con un dispositivo escénico desplegado en un espacio en el cual el colectivo está presencialmente y en vivo. En este formato se le pide al público, por medio de una narradora y guía de la obra, cumplir una serie de pruebas, en relación a hitos de una narración, fábula o dramaturgia. La manera de cumplir las pruebas y misiones es a través de la

interacción con una actriz/performer que sigue las indicaciones que recibe por parte del público. Los y las participantes deben generar acuerdos respecto a las instrucciones que se le dan a la performer, deben organizarse como un equipo. Ellos y ellas son quienes guían la acción de esta experiencia, y dan vida al accionar de Esperanza (la performer). Es mediante indicaciones claras y concretas que deben ayudarla a cumplir los objetivos y misiones que propone la obra.

Cuando como colectivo decidimos que el formato articulado tenía suficiente material en tanto recursos y estrategias escénicas para hacer nuestra obra, solo nos faltaba decidir cuál sería la historia o fábula, cuáles serían las misiones que el público tendría que cumplir, en qué espacio se realizaría, dicho de otro modo, con que discurso llenaríamos el formato encontrado durante la investigación vía Zoom. Luego de mucho caminar y buscar por el centro de Santiago es que decidimos finalmente que la obra sea un recorrido por la Plaza Dignidad y sus cercanías. El estallido social estaba aún latente en ese espacio que parecía decirnos algo, un estallido pospuesto por la pandemia pero que seguía ahí. Creímos estar ante la posibilidad de llevar a un público en cuarentena, un espacio tan cargado de historia reciente pero últimamente abandonado. Luego de tomar la decisión lo siguiente fue ir al espacio y dejarlo hablar.

El concepto de teatro callejero contemporáneo lo escuché por primera vez en el texto «Teatro de invasión: La Ciudad como Dramaturgia» de André Carreira. En él propone superar el concepto de teatro callejero, entendido como un teatro que se asocia mayoritariamente a una tradición popular del teatro (comedia del arte, circo, saltimbanqui, marionetas, agitprop ruso, clown, entre otros) y ampliar el campo de estudio hacia una cantidad mayor y distinta de manifestación y prácticas artísticas escénicas que suceden en el espacio de la ciudad. La propuesta no busca invalidar las nociones creadas por los estudios sobre historia del teatro callejero y su práctica, o negar las definiciones que el mismo Carreira hizo en algún punto de su trabajo cuando intentaba definir y delimitar el teatro callejero (Carreira, 2001), sino más bien, agregar ópticas, nociones y referencias de los estudios de urbanismo y los estudios de performance.

El eje central de la propuesta del autor es el concepto de *ciudad como dramaturgia* (Carreira, 2017), que propone que la ciudad, como lugar a intervenir, es un conjunto de elementos relacionales con características materiales, simbólicas e históricas que constituyen el espacio donde usuarios o ciudadanos generan usos y flujos particulares situados. El autor propone que estas características deberían dialogar directamente con las propuestas artísticas que se instalen en la ciudad. Y propone que el diálogo entre el análisis y entendimiento de la ciudad con las prácticas artísticas que se presentan allí, pueden generar rupturas poéticas del tiempo/espacio hegemónico de la ciudad y, posibilitar la construcción y aparición de mundos y miradas nuevas en el espacio común de la calle.

Para Carreira tomar la ciudad como pre-texto de una creación escénica, constituiría una creación callejera contemporánea. En este sentido, no sería solamente ocupar los aspectos temáticos que la ciudad sugiere, sino que, además, poder descifrar las circunstancias, situaciones y condicionamientos que modulan los flujos y usos sociales. Mirar la ciudad como acontecimiento, o en palabras del autor, entender que las reglas de la ciudad funcionan como material dramático. Esto es lo que diferenciaría a un teatro callejero hecho por y para la calle, de aquel que usa sus estructuras físicas como mera escenografía.

Como he mencionado, la ciudad como lugar a intervenir, es un conjunto de elementos entrelazados con características particulares, donde ciudadanos y ciudadanas nos relacionamos. Pero, ¿cuál es la ciudad que habitamos actualmente? Según Henri Lefebvre y su teoría de la producción del espacio (Lefebvre, 2013), las ciudades en las que vivimos son la materialización de los sistemas de producción y consumo, ósea una ciudad capitalista contemporánea o neocapitalista. Estas ciudades se presentan ante nosotros como espacios transparentes, ingenuos, neutrales y definitivos, como construcciones orgánicas del devenir cultural de una sociedad, como un producto social. Esto para Lefebvre es un velo, las ciudades están lejos de ser un producto social y estarían determinadas por las imposiciones institucionales que ordenan el espacio y delimitan los poderes. Dice el autor que los usuarios corremos el riesgo de confundir la realidad del espacio con el espacio visible. Tras el simulacro de la racionalidad, el poder ejerce su fuerza por

medio de la publicidad, la planificación económica y el urbanismo, que controlan los deseos y necesidades de la sociedad, generando una cotidianidad controlada y planificada.

El flujo predominante de los usuarios de la ciudad —neoliberalista y contemporánea— va desde el espacio de habitación hacia el espacio de producción y viceversa. Las normas, reglas y usos están determinados por el sistema de rendimiento que tiene como objetivo último el consumo de la producción. Las normas de tránsito, la utilización prioritaria por vehículos, los espacios de comercio y espacios de trabajo están totalizados por el tiempo de rendimiento económico. Las normas de relaciones socio-espaciales están determinadas por el sistema político y económico imperante, suprimiendo las otras posibilidades que podría tener el espacio público, como, por ejemplo, ser punto de reunión, de generación de subjetividades o como espacio de ocio y recreación más allá de la productividad. Nuestro tiempo está totalizado y esquiva toda posibilidad de creación de imaginarios y subjetividades distintas a las impuestas, por consecuencia, se disuelve toda oportunidad de construcción comunitaria de la ciudad y del tiempo que queremos que prime en ella.

Estas teorías fueron muy útiles para acercarnos a conversar y habitar el espacio de la Plaza Dignidad, pero sentimos que no eran suficientes para nuestra búsqueda. Nos dimos cuenta que por mucho que se intente categorizar un lugar, existen ciertas dimensiones relacionadas a los acontecimientos efímeros que ocurren en el espacio que hacen incapturable la ciudad. Los lugares son cambiantes, y esta maleabilidad de la ciudad vuelve insuficientes las categorizaciones racionales venidas del urbanismo y el teatro callejero contemporáneo, que, si bien son extremadamente útiles para el entendimiento del espacio material, histórico y simbólico, no terminan de ayudar a entender el espacio elegido desde una dimensión performativa, que toma la experiencia de la ciudad como acontecimiento como eje central.

Los espacios de la ciudad pueden transformarse en escena en la medida que las vivimos como experiencias estéticas performativas. La percepción sensible que tenemos de la ciudad sumada a su lectura semiótica es lo que termina de constituir un conocimiento performático basado en la experiencia. Desde la teoría del giro performativo, Erika Fisher Lichte propone que, «La

experiencia estética en el teatro se presenta como experiencia umbral una intensificación, aceleración y a su vez una toma de conciencia de procesos de transformación específicos» (Fischer-Lichte, 2003), esto quiere decir que no solo se transformarían los estados de significación del receptor respecto a algo, sino también sus modos de percepción y por ende sus modos de practicar, en este caso la ciudad. Este estado de transformación, se piensa como un *entre* entre las distintas posibilidades de construcción experiencial que tenemos de la realidad, y deviene finalmente en una nueva forma de percibir e interpretar la ciudad.

Pensar la ciudad como espacio liminal o umbral, que se abre a transformaciones re configuradoras de la percepción, permite acceder a nuevas maneras de vivir las relaciones entre los elementos que conviven en la ciudad. Develar las relaciones impuestas permite la desestabilización de los signos y símbolos hegemónicos arraigados a los espacios. Someter la ciudad, y en este caso la Plaza Dignidad, a una lectura performativa del espacio, de encuentro y percepción de cuerpos en presente, habilitaría porosidades e intersticios en las interpretaciones cotidianas de la realidad.

Volviendo al proceso creativo de *Flores a quien corresponda*, en relación a la anterior, es que visitamos en varias ocasiones el lugar, en distintos horarios y distintos días. Observando y descifrando qué es lo que podíamos leer y percibir es que concluimos que el espacio era una huella en sí misma, una huella de cuerpos que se encontraron por meses allí. Los rayados, las manchas, las cenizas, los afiches, el pavimento quebrado, todo eso comenzó a hablar o quizás nosotros comenzamos a escuchar. Además de lo anterior, no dejaba de llamarnos la atención el tratamiento comunicacional que se le dio al espacio durante la revuelta. Los medios de comunicación oficiales mostraban la Plaza Dignidad como un lugar víctima de la violencia colectiva. El noventa por ciento de las noticias hablaban sobre destrucción, quema y saqueo. ¿Y los mutilados, los heridos, los empujados del puente, los presos por luchar, y la reunión de miles de personas por más de cuatro meses? Tantos cuerpos que no se mencionan, tantos cuerpos escondidos e invisibilizados, solo se daba énfasis en los bienes materiales destruidos. Decidimos, entonces, hacer un recorrido por la plaza con lógica de museo, relevando la información arquitectónica de los edificios quemados; la parroquia La Asunción, la Ca-

sona Schneider y la estación de metro Baquedano; para evidenciar las modificaciones que ha sufrido el espacio y luego tensionarlo con la historia de Anthony Araya, joven que fue empujado por los pacos al río Mapocho desde el puente Pío Nono. El objetivo es cuestionar la importancia que se le da a la pérdida material de bienes respecto de la violencia ejercida a la ciudadanía durante el estallido. Consideramos que esta situación engloba y contiene las sucesivas violaciones a los DDHH que eran escondidas por el estado y los medios oficiales.

Como se puede apreciar, la dramaturgia de la obra, el recorrido y la historia están determinados y creados a partir del espacio. Y no solo de la información teórica del espacio, sino que habitarlo y entenderlo como colectivo. Ensayar en el espacio develó una serie de complejidades técnicas que hacían aún más particular la creación de esta obra. El sonido del ambiente, el olor a lacrimógena de los días viernes, la relación con personas que se tomaron espacio en los que la obra transitaba, fueron determinando nuestra manera de trabajar y estar en creación. No solo en lo técnico, sino que, en lo artístico, lo emotivo y lo experiencial. Poco a poco nos fuimos dando cuenta que solo estábamos creando un dispositivo que hacía hablar al espacio.

El entendimiento y percepción colectiva del espacio respecto al discurso elegido, se enriqueció muchísimo en la comunicación que establecimos con usuarios habituales del lugar. La interacción no solo con el espacio, sino que, con los habitantes del territorio elegido, terminó por agrandar nuestra propia experiencia estética, pero desde la creación, esto nos permitió tener mayor conciencia de lo que queríamos resaltar del espacio más allá de lo aparente. No solo una relación de significados sino también una experiencia perceptiva. Finalmente, el proceso de creación no terminó con los ensayos, las presentaciones a público continuaron determinando nuestra forma de ejecutar lo trabajado. Fue durante las funciones y en la interacción de la obra con la ciudad y el público, que el trabajo terminó de cuajar.

Los usos y flujos de la Plaza Dignidad determinaron nuestra creación, nuestros ensayos, nuestros trayectos y nuestras posibilidades de hacer funciones. Analizar en retrospectiva este proceso creativo me ayudó a entender que la ciudad es por sí misma un texto, y no me refiero a un texto escrito, sino

a un texto performativo, aquel que propone ritmos, tiempos, espacios, relaciones, incluso personajes. Los espacios de la ciudad hablan en sus dimensiones simbólica, histórica y material, Pero además nos hablan de nosotros, cómo los usamos, para que los usamos y quienes los usamos.

En la creación de un teatro callejero que pretende ser contemporáneo, la dramaturgia, el uso del espacio y la temática de la obra están determinados y creados a partir de un lugar específico de la ciudad. Y esto pudimos corroborarlo en la práctica escénica. Al tener la calle una infinita dimensión de relaciones y capas de lectura y percepción, generar categorías de análisis respondería a la ideología creativa o artística de quien quiere intervenir tal o cual espacio de la ciudad. ¿Con qué lente vamos a mirar la ciudad para hacer arte con ella? Este proceso abrió nuevas interrogantes respecto al problema planteado al inicio de este texto. Aparentemente, previo a cualquier análisis que se quiere hacer de un espacio antes de una creación, sería relevante hacerse la pregunta sobre ¿Cuál es el sentido o interés que tengo por un espacio que me lleva a querer intervenirlo? ¿Cuáles son las problemáticas que se esconden tras mi interés por un lugar?

Al pensar la ciudad como performance, esta deja de ser una serie de objetos analizables y pasa a ser un conjunto infinito de relaciones, que pueden estar más o menos evidenciadas. Tener en cuenta que es lo que nos llama la atención de un lugar y saber qué es lo que queremos producir, construir e imaginar en él, es lo que determinará cuales características son relevantes para el artista y por ende que tipo de análisis aplicarle.

La ciudad performa por sí misma, y los acontecimientos escénicos que pretendan establecerse allí, debieran tomar sus características ontológicas y fenomenológicas como parte basal de la creación. Utilizar las características performativas de los espacios a intervenir, permitiría a los y las artistas generar una relectura del espacio, proponer nuevas formas de utilización y de percepción de la ciudad. Tenemos la posibilidad de volver a ejercer nuestro derecho a la ciudad y a crear sobre ella nuevas alternativas colectivas de construcción de mundo. Teatro callejero hecho y creado por y para la calle.

Referencias Bibliográficas

- Carreira, André (2017). *Teatro de Invasión: La Ciudad como Dramaturgia*. Córdoba: Documenta/Escénica.
- Carreira, André (2001). *Delimitación del concepto de teatro callejero: un aporte a la investigación*. Los Rbdomantes, pp. 63-80. <https://racimo.usal.edu.ar/id/eprint/160>
- Fischer-Lichte, E. (2016). *Experiencia estética como experiencia umbral*. *Revista de Teoría del Arte*, (18), 79 - 100. Consultado de <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/RTA/article/view/39056/40705>
- Lefebvre, Henri (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Dubatti, Jorge (2012). *Introducción a los estudios teatrales*. Buenos Aires: Atuel.
- Cruciani, Fabrizio & Falletti, Celia (1992). *El teatro de calle: técnica y manejo del espacio*. México: Gaceta.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Barcelona: Adaba
- Taylor, Diana (2012). *Performance*. Buenos Aires: Asunto.

«Método Ure» de dirección teatral: de Alberto Ure a Cristina Banegas

Lourdes Dolphyn
lourdesole@gmail.com

Introducción

Este trabajo, *El «método Ure» de dirección teatral: de Alberto Ure a Cristina Banegas*, expone avances de mi investigación doctoral en Artes, radicada en la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Artes, bajo la dirección del doctor Jorge Dubatti, por la que obtengo una beca de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la misma Universidad.

Cristina Banegas es actriz, directora y maestra de teatro. Ha desarrollado una larga trayectoria en el teatro bajo la dirección de reconocidos directores en cincuenta años de actividad. Realizó más de diez puestas en escena como directora teatral. Participó en casi cuarenta películas y editó diversas producciones literarias como escritora, adaptadora y traductora. Fundó y dirige desde 1986 El Excéntrico de la 18^o, un espacio de investigación teatral y pedagógica. Recibió numerosas nominaciones y premios por todas sus actividades. Banegas se ha encargado de recopilar y publicar los ensayos de Ure y ha sistematizado lo que ella misma llama «método Ure», con el que dirige sus espectáculos y trabaja como actriz.

En esta investigación nos interesa especialmente: el legado de Ure en Banegas, la transmisión de saberes teatrales del director a la actriz-directora-docente y la productividad de dicho legado en el teatro argentino contemporáneo (especialmente, en el siglo XXI, cuando Alberto ya no dirigió) a partir de la tarea

de Banegas. Para esta ponencia en particular, describiremos los hitos compartidos en sus carreras, cómo entiende Cristina Banegas el concepto de *improvisación* desde y a partir del trabajo singular con Alberto Ure y la segunda de las técnicas que para nosotros conforman el «método Ure»: *el actor como ciruja*.

Pensar las trayectorias: Cristina Banegas y su relación con Alberto Ure

Nos proponemos valorizar y pensar ambas trayectorias, ¿podríamos hablar de etapas? Según Jorge Dubatti en *Cien años de teatro argentino* (2012), las carreras productivas de Ure y Banegas comenzarán en el momento de politización de la izquierda y la consolidación del posperonismo, con el impacto de la Revolución cubana en el '59; entendiendo por posperonismo lo que sucedió luego de las presidencias históricas de Perón y lo que se transforma en legado potencial para su regreso en el '73. Luego de la última dictadura, comienza para Argentina un nuevo período democrático que trae consigo un nuevo régimen de experiencia, un nuevo estado social, político y cultural: la posdictadura.

Las trayectorias de Ure y Banegas atravesarán la predictadura, la dictadura militar y la posdictadura. Durante la predictadura y la dictadura, sus carreras corren en paralelo sin encontrarse. En el caso de Ure, en 1976 permanece un año fuera de Argentina luego de que allanaran dos veces su escuela y prohibieran la obra *Telarañas*. Se radica en España, donde, como dijimos, trabaja como docente en el Conservatorio Real de Madrid y en el Instituto Goethe. Luego se instala en Bahía, Brasil, donde realiza un laboratorio junto a bailarines.

La primera obra en común será en el período incipiente de posdictadura, *Ensayos públicos sobre «Puesta en claro»*, en 1985, y *Puesta en claro*, en 1986. A partir de ese hito, trabajarán siete años juntos, en teatros oficiales e independientes. *Los invertidos*, con casi tres años en cartel, será la última obra que llevarán a cabo. La trayectoria de Ure como director se ve interrumpida en 1998 por un accidente cerebrovascular que le imposibilita trabajar en el teatro hasta su fallecimiento, en 2017.

La familia argentina, editada por Leviatán, integra la bibliografía que dejó Ure (dos cajas con textos ensayísticos, bocetos escenográficos y de vestuario,

entrevistas periodísticas y críticas a sus espectáculos). *Sacate la careta* (2012) es el primer tomo de lo que Banegas denominó «las Obras Completas de Ure».

Luego aparece *Ponete el antifaz*, edición del Instituto Nacional del Teatro. En el mismo acto, se lanzó *Rebeldes exquisitos*, un compilado de entrevistas realizadas por José Tcherkaski (2011). Leviatán editó también *Antígona* por Ure, traducción y bitácoras de una apuesta dramática.

En el 2019, luego del estreno de *Edipo Rey* en el Teatro Cervantes, Banegas presenta el libro: *Asaltar un banco. Conversaciones con Alberto Ure* (2019). Este libro nace a partir de una serie de conversaciones entre Cristina Banegas, Adriana Genta, Telma Luzzani y Alberto Ure, entre 1988 y 1989, en El Excéntrico de la 18°.

A partir del accidente de Ure, podemos decir que Banegas comienza un trabajo de reconstrucción del legado de Alberto, como director y pensador. Es Cristina quien se encarga de recopilar e impulsar las publicaciones de los textos ensayísticos, entrevistas periodísticas, las dramaturgias y las adaptaciones que realizó. También ha sistematizado lo que ella misma llama «método Ure», con el que dirige sus espectáculos y trabaja como actriz. Afirma la actriz y directora:

Los años de trabajo con Ure me aportaron una nueva mirada sobre el teatro, sobre la cultura, sobre la política, sobre la teoría teatral. Ure fue un gran pensador, un gran teórico teatral, un gran director y un gran maestro. Esos siete años con él fueron una travesía fundamental para mi vida, porque revolucionó y resignificó todo lo que yo había trabajado, experimentado y aprendido hasta ese momento (Banegas, como se cita en Cholakian, 2017).

Técnicas Ure según Cristina Banegas

Como hemos demostrado anteriormente, Cristina Banegas, en su experiencia como actriz y directora, se apropia, o mejor dicho, da forma y da nombre a elementos con los que toma contacto a partir del trabajo desarrollado con Ure durante siete años ininterrumpidos.

Podemos sintetizar el «método Ure» en cuatro puntos fundamentales: *la improvisación, los siete ítems para el análisis de texto, el actor como ciruja y el campo de ensayo*. Por una cuestión de espacio, solo desarrollaremos cómo entiende Cristina Banegas el concepto de *improvisación* desde y a partir del trabajo singular con Alberto Ure y la segunda de las técnicas, que para nosotros conforman en su conjunto el «método Ure», *el actor como ciruja*.

En una entrevista que le realiza Jorge Dubatti a Cristina Banegas en la Biblioteca Nacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2016, acepta llamarle «método Ure», aunque en otros momentos niega que se trate de un método, pero sí de una técnica. En los próximos pasos de la investigación, abordaremos la discusión de si podemos sostener que las cuatro técnicas se articulan entre sí como un método; para ello, introduciremos la teoría de qué es un sistema y qué es un método.

Genealogía de la técnica de improvisación: el yo auxiliar y el psicodrama

Banegas se refiere a esta técnica como el «Yo auxiliar». Se trata de una de las modalidades de la acción/reacción que, a manera de estímulo permanente, trata de evitar que la persona actuante «piense». Hablarles al oído y manipular los cuerpos de los actores y actrices disminuye el hiato entre pensar y hacer, para que de esa manera vayan construyendo una especie de segunda naturaleza. Un efecto de cuerpo en vida, no de actriz o actor pensando lo que debe hacer al segundo siguiente, una manera de naturalizar el artificio para que provoque un efecto de espontaneidad. Construir una presencia con organicidad consiste en ensayar para que estas personas puedan, en la performance frente al público, ser creíbles.

Luego del accidente cerebrovascular de Ure en 1998, Banegas comenzó visitar a Ure en su casa una vez por semana para tomar apuntes. Le fue preguntado por esta técnica y por cómo había comenzado, ya que Ure durante mucho tiempo dirigió psicodrama en una clínica psicoanalítica. La actriz, que trabajó con el director, afirma que «fue como una carrera universitaria, haciendo obras» y en una entrevista realizada por Jorge Dubatti en el Centro de la Cooperación aclara la actriz:

Esto no tiene nada que ver con que esto sea una técnica psicodramática. Si es algo que nunca hicimos en los ensayos fue algo psicodramático. Siempre fue una construcción de ficción, ni dramatizaciones de situaciones personales (Biblioteca Nacional Mariano Moreno, 29 de julio de 2016).

Al respecto le comenta Ure en referencia a la cercanía con los actores y actrices durante los ensayos: «Lo que pasó es que alquilamos un departamento para ensayar, porque no teníamos plata y era muy chico» (Fundación SAGAI, 2016). Y Banegas le responde: «Como era chico el departamento y tenías cerca los actores, entonces te pusiste más cerca» (Fundación SAGAI, 2016). «¡Sí, claro!» (Fundación SAGAI, 2016), afirmó Ure.

Acompañar al actor/actriz como un yo auxiliar, como un *alter ego*, acompañándolo y asociándolo con él/ella. En una relación bastante horizontal, aunque, como afirma Banegas: «podría parecer una cierta manipulación, porque estoy ahí, activamente dirigiendo. Pero también, y este es el gran aprendizaje de la técnica, aprendiendo a asociar libremente» (Fundación SAGAI, 2016). Se plantea la improvisación, entonces, no como una variación de la escena, sino como una construcción, un entramado, donde va apareciendo una cierta dramaturgia de acciones, de imágenes corporales, de relaciones entre los personajes, de relaciones con los objetos que van quedando como la construcción de ese mundo físico de la escena.

En el último capítulo, «Lo personal» del libro *Sacate la Careta*, Ure comenta que, durante el primer año dando clases, comenzó a utilizar una modalidad que ya había implementado en los primeros ensayos de *Palos y Piedras* y un poco más en *Sr. Sloane*: hablarle al oído al actor/actriz o intervenir sobre su cuerpo y hasta indicarle palabras para decir. Al principio esta «técnica», dice Ure, «tendía a crear la presencia del «director-estructura en la acción y a romper la pasividad del director que mira la escena, toma apuntes y luego comenta» (2012, p. 259). Si bien afirma que había observado a varios directores hablar en voz alta durante el ensayo dándole alguna indicación, fue descubriendo que de esta manera, manteniéndose cerca, hablándole al oído o manipulando su cuerpo, la concentración «excesivamente interior» del actor/actriz disminuía considerablemente. Esa voz al oído se transforma

gradualmente en una voz interna, y afirma: «Había influido en esa modalidad lo que yo había deducido que quería decir Grotowski con su noción del compañero secreto» (2012a, p. 259). Ure se movía entre los actores, les hablaba mientras actuaban, los imitaba, los cambiaba de lugar. Al respecto cuenta Banegas en las charlas ODA, acerca del oficio del actor, organizadas por Fundación SAGAI:

Hablarle al oído, asociar con él, acompañarlo en viajes desopilantes, porque Ure tenía la teoría de que al actor había que colocarlo en una situación casi de estallido de cerebro, nos tentaba, pero no podíamos reírnos, había que contener y hacer otra cosa, no descargar en la risa, construir otro signo. Eso construía una energía de actuación monstruosa porque por supuesto el inconsciente aflora en el chiste, en los sueños y en los fallidos. Entonces claro que estaba a flor de piel el inconsciente cuando él lograba colocarnos en esos estados, donde después saltábamos a una tragedia griega como *Antígona* o una tragedia naturalista como *El padre* (2016).

Una vez que se van construyendo diferentes capas de sentido, se arriba al texto. Se le pide al actor/actriz que, en una suerte de salto, enuncie alguna parte del texto. Es ahí cuando la improvisación, afirma Banegas, «sirve como un fondo de salsa» (Fundación SAGAI, 2016).

Ure, el cirujeo y el actor criollo

Banegas estudió cinco años con Augusto Fernández. Simultáneamente, tomó seminarios con Hedy Crilla. Después tomó clases con Carlos Gandolfo y algunas clases con Lito Cruz. Luego se fue a vivir a España, donde realizó seminarios intensivos con Dominic de Fazio, asistente de Lee Strasberg durante doce años. Al volver a Argentina, tomó algunos seminarios con Inda Ledesma. Si bien no tomó clases con Ure, los siete años que pasó trabajando con él fueron formativos, afirma Banegas (Fundación SAGAI, 2016).

A lo que se refiere Banegas cuando habla del cirujeo es a un/una actor/actriz que trabaja con una cantidad de hibridez de legados; legados que no llegan a Argentina en su forma ortodoxa. No tendríamos stanislavskianos puros, ni strasbergueanos puros, ni isabelinos puros. «Tendríamos una rara mezcla de heterogeneidad, lo que sería el actor criollo» (Fundación SAGAI, 2016), afirma

Banegas. Modelos de actuación, de representación de la actuación criolla, que están en nuestro inconsciente colectivo, voces argentinas del cine de los años '40 que siguen resonando.

En las charlas ODA (Oficio del actor y la actriz), organizadas por la Fundación SAGAI, Banegas comenta:

La construcción de signos en la actuación, desde lo que llamaríamos actuación criolla, es como si los actores fueran cirujas del ser, gente que va robando signos, imágenes, escorzos de películas, de la realidad, de cosas que leemos. Eso va constituyendo una especie de fondo donde se va cocinando esta construcción que es la actuación (2016).

Forma parte del cirujeo estar atentos a lo que sucede en la realidad. Para Banegas (Fundación SAGAI, 2016), la actuación criolla sería lo que está en los bordes de una actuación naturalista, en los bordes de lo que sería un grotesco contemporáneo. Una actuación corrida del naturalismo, pero sin perder la construcción de la interioridad del personaje que plantea el naturalismo. Después, cuando asume el rol de dirección, afirma: «Puedo construir imágenes absolutamente surrealistas, o acciones absolutamente no realistas» (Fundación SAGAI, 2016). La actuación es, para Banegas, una construcción de signos. Lo que empieza en los cimientos de esa construcción son las acciones, el mundo físico de la escena. Afirma Banegas:

Ure hizo una variación muy interesante: él hablaba de verosimilitud (...) Entonces me parece conceptualmente más correcta la concepción de similitud, el desafío es ser absolutamente real, ser absolutamente verosímil: te miro y te miro. Te toco y no hago como que te toco. En ese plano, la construcción de la actuación tiene que ser verosímil, presente, que estés absolutamente involucrado, que pongas toda la carne a la parrilla (Fundación SAGAI, 2016).

Para Banegas la verdadera técnica es la que no se ve y de la que el actor/actriz se apropia, lo que ha cirujeado de cada una de sus maestras o maestros, de sus experiencias, de lo que pasa alrededor.

Conclusión

A modo de cierre, podemos decir que el «método Ure» consta de cuatro ejes o técnicas: la improvisación, el actor como ciruja, los siete ítems para el análisis de texto y el campo de ensayo.

Como dijimos anteriormente, en esta investigación nos interesa especialmente: el legado de Ure en Banegas, la transmisión y apropiación de saberes teatrales del director a la actriz-directora-docente y la productividad de dicho legado en el teatro argentino contemporáneo (especialmente en el siglo XXI, cuando Alberto ya no dirigió) a partir de la tarea de Banegas. Consideramos que tanto la labor de Alberto Ure como la de Cristina Banegas no han sido suficientemente estudiadas hasta hoy y merecen que se las considere sistemáticamente.

La pregunta central que nos hacemos y que iremos respondiendo en los próximos pasos de la investigación es: ¿qué características distintivas pueden reconocerse en el «método Ure» de dirección teatral sistematizado por Cristina Banegas? ¿En qué consiste dicho método? Y si es realmente un método de dirección y de entrenamiento de actores.

Referencias Bibliográficas

- Banegas, C., Genta, A. y Luzzani, T. (2019). *Asaltar un banco. Conversaciones con Alberto Ure*. Buenos Aires: Teatro Nacional Cervantes.
- Biblioteca Nacional Mariano Moreno. (29 de julio de 2016). *Experiencias. Cristina Banegas / 29 de julio 2016* [Video en YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=F8BScwOiDwM&t=6s>
- Cholakian, D. (2017). Cristina Banegas: «Debe ser porque soy negra que salí así, tan laburante, a los negros no nos queda más remedio». Infobae. Recuperado de <https://www.infobae.com/cultura/2017/09/17/cristina-banegas-debe-ser-porque-soy-negra-que-sali-asi-tan-laburante-a-los-negros-no-nos-queda-mas-remedio/>
- Dubatti, J. (2011). El teatro argentino en la postdictadura (1983-2010). *Stichomythia*, 11(12), 71-80. Recuperado de http://147.156.5.122/Ars/stichomythia/stichomythia11-12/pdf/estudio_7.pdf
- Dubatti, J. (2012). *Cien años de teatro argentino. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires: Biblos.
- Fundación SAGAI. (2016). Charla ODA - Cristina Banegas: «La Técnica de improvisación de Alberto Ure» [Video en YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SpKoPotzY0g>
- Tcherkaski, J. (2011). *Rebeldes exquisitos. Conversaciones con Alberto Ure, Griselda Gambaro, Cristina Banegas*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral. Recuperado de <https://www.celcit.org.ar/bajar/typ/011/>
- Ure, A. (2012a). *Ponete el antifaz. Escritos, dichos y entrevistas de Alberto Ure* (1.a ed.). Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Ure, A. (2012b). *Sacate la Careta* (1.a ed.). Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Itinerarios entre dramaturgia y dirección teatral: experiencias de escritura y políticas de lo común

Leticia Paz Sena
IDH-UNC/CONICET
letipazsena@unc.edu.ar

En el ámbito de las dramaturgias de escena contemporáneas, la especificidad de la figura de lx directorx-dramaturgx parece consistir en su potente inespecificidad. Al nombrar y describir sus prácticas directoriales y dramáticas, quienes asumen esta función en un proceso creativo suelen habilitar solapamientos de categorías —como *montaje*, *organización*, *composición*— que generan una fértil sinonimia en el vínculo entre dramaturgia y dirección. Resulta necesario identificar los itinerarios que se trazan entre ambas tareas para visualizar sus modos de afectación mutua —esto es, pensar la dirección en términos escriturales y pensar la dramaturgia en términos de montaje escénico.

Las experiencias de escritura de Daniela Martín, directora-dramaturga de Córdoba (Argentina), generan lugares híbridos —entre roles, entre cuerpo y palabra, entre temporalidades— que inauguran políticas de lo común dado que configuran *escenas de igualdad* (Rancière, 2014): encuentros que suspenden el orden de lo sensible y trazan un principio de transversalidad de significaciones y discursos. Sus procedimientos compositivos suponen la construcción de un espacio de multiplicación y disolución de autorías que podrían entenderse como *devenires-anónimos* (Rancière, 2005). En este trabajo se presentan algunos de los itinerarios que, desde la dirección y desde

la dramaturgia, postulan experiencias de escritura singulares en los territorios del ensayo, de la dramaturgia y de la particularidad de la reescritura.

En el campo de las dramaturgias de escena contemporáneas es posible encontrar una zona de permeabilidad entre dramaturgia y dirección, donde los límites entre ambos roles se vuelven porosos (Paz Sena, 2021). Esta porosidad es palpable en la figura de lx directorx-dramaturgx, cuya especificidad, precisamente, parece consistir en su potente inespecificidad. Al nombrar y describir sus prácticas directoriales y dramaturgias, quienes asumen esta función en un proceso creativo suelen habilitar un solapamiento de categorías, como *montaje*, *organización*, *composición*. Se conforma, entonces, una fértil sinonimia en el vínculo entre dramaturgia y dirección. Pero todo sinónimo es, en realidad, un bosque de matices de significación; por tanto, resulta necesario identificar los matices de cada tarea y los itinerarios que entre ellas se trazan para visualizar sus modos de afectación mutua —esto es, pensar la dirección en términos escriturales y pensar la dramaturgia en términos de montaje escénico.

Algunas experiencias de escritura de directorxs-dramaturgxs generan lugares híbridos —entre roles, entre cuerpo y palabra, entre temporalidades— que inauguran políticas de lo común dado que pueden pensarse, desde Jacques Rancière (2014), como *escenas de igualdad*, en tanto encuentros que suspenden el orden de lo sensible y trazan un principio de transversalidad de significaciones y discursos.

Una de estas experiencias es la de Daniela Martín (Córdoba, 1978), quien es directora-dramaturga de Convención Teatro, grupo de teatro independiente de la ciudad de Córdoba, Argentina, con actividad desde el año 2007. En su trabajo hay un interés particular por gestar experiencias de escritura que construyan políticas de lo común. La grupalidad de Convención Teatro es particular porque se basa en la permanencia de la directora-dramaturga y la movilidad de sus integrantes, que varían según la obra. Lo colectivo es uno de los ejes centrales de sus procedimientos de trabajo y de su identidad estética. Otro de los pilares de las propuestas teatrales de Convención Teatro es la intervención dramaturgica y escénica de textos de la tradición teatral. En su página web, leemos:

Apuntamos a descentrar la palabra de un único autor (con la consecuente problematización de ese rol), para ponerla en una suerte de contagio productivo con diferentes textualidades: las que surgen en la escena, las que se proponen desde la dirección, las que se rescatan de las múltiples versiones con las que se trabaja. En este sentido, tomamos como criterio de composición dramática la apropiación de los textos-fuente. ¿Qué significa para cada uno de los integrantes las obras elegidas para su posterior versión? ¿De qué nos hablan los clásicos y los textos que forman parte de la tradición teatral? ¿Cómo nos interpelan en lo personal, individual y singular? ¿En qué lugar de nuestra ciudad y sus modos de funcionamiento repercuten? Desde ese vínculo personal, cada uno de los integrantes de los proyectos llevados a cabo aportan a la elaboración de una dramaturgia final, produciéndose ese efecto de contagio, y esa descentralización de una voz única que tenemos como objeto de investigación.

Entre el consenso y el disenso, la palabra circula y se hace cuerpo, obra, discurso.¹

Los procedimientos compositivos que Daniela Martín propone y experimenta en su trabajo en Convención Teatro suponen la construcción de un espacio de multiplicación y disolución de autorías que podrían pensarse, a partir del pensamiento de Rancière (2005), como *devenires-anónimos*, en términos de los propios procesos del arte en los que se ponen en juego las diferencias a través de una indiscernibilidad, una desobjetivación. Esto no significa la invisibilización o la nulidad de una identidad, sino un desplazamiento de las subjetividades impuestas en el orden de lo sensible y un reconocimiento de la singularidad. Además, el devenir-anónimo también puede entenderse desde la experiencia de lo colectivo: la instalación del principio de igualdad de las inteligencias y la emancipación, esto es, la participación de un mundo común a través de una escena de igualdad.

¹ «Sobre Convención Teatro», página web de Convención Teatro: <https://www.convencienteatro.com/sobreconvencion>, última visita: 28/10/21.

La condición de posibilidad para que estos devenires-anónimos se desplieguen es una apuesta por la inespecificidad en el rol de directora-dramaturga. La inespecificidad, noción que Garramuño (2016) explora para estudiar las prácticas artísticas contemporáneas, implica un cuestionamiento de la propiedad y la pertenencia como rasgos de especificidad, sobre los que se cimienta la idea de especie en tanto diferencia excluyente. En las prácticas directoriales y dramatúrgicas de la escena contemporánea es posible observar, entonces, gestos de «una inespecificidad que se constituye en el retiro de todo sentido de pertenencia y pertinencia» (Garramuño, 2016, p. 11). Estos gestos inespecíficos no niegan las singularidades ni los matices de la experiencia, pero los funde en un «fruto extraño» para pensar otros modos del potencial crítico del arte. Ni pertinencia ni pertenencia: en la figura de lx directorx-dramaturgx se transitan desvíos, errancias, deslocalizaciones y reterritorializaciones, préstamos, migraciones y nomadismos de los agrupamientos, las autorías y los roles.

Algunos de estos itinerarios —trazados entre la dramaturgia y la dirección— nos gustaría pensar en el trabajo de Daniela Martín. Para poder leerlos, resulta necesaria una mirada sobre los procesos creativos que observe el despliegue de experiencias y políticas de lo común y sus modos singulares de decantar en las propuestas teatrales. Por eso, recurrimos a documentos de proceso (Almeida Salles, 2004) —registros de ensayos, cuadernos de dirección, entrevistas y discursos metapoéticos (como conferencias y entrevistas públicas, producción académica y ensayística)— que permitan aproximarse a las experiencias de escritura en su carácter procesual e inacabado, reconocida la complejidad del vínculo entre palabra y escena.

La permeabilidad entre dramaturgia y dirección que Daniela Martín asume como espacio de trabajo supone la atención a lo colectivo y a la multiplicación de autorías en más de un trayecto. En el trayecto propuesto desde la dirección, entendida por la artista como «estar a la escucha del acontecimiento» (Martín, 2018), se destaca, como línea de acción, la reivindicación del ensayo como territorio donde se ponen en tensión las jerarquías a partir de la configuración de grupalidades singulares. En el trayecto trazado desde la dramaturgia, resaltamos otras líneas: por una parte, las dramaturgias actorales como materiales fundamentales en la composición —exploradas en

instancias de improvisación durante los ensayos; por otra parte, las *formas dramáticas de apropiación* (Martín, 2013), categoría que Daniela Martín construye en sus reflexiones críticas para conceptualizar los procedimientos dramáticos de la reescritura.

Se pueden discernir las formas en las que algunas políticas de lo común se condensan en la propuesta escénica *Bilis negra. Teatro de autopsia*² y en su proceso creativo. Este monólogo se estrenó en Córdoba en 2015 y su dramaturgia, firmada por Daniela Martín y la actriz Maura Sajeve, está pensada como una reescritura de varios textos: *Hipólito*, de Eurípides; *Fedra*, de Séneca; *Fedra*, de Jean Racine y *Fedra*, de Juan Mayorga, en cruce con textos filosóficos: *El cuerpo utópico*, de Michel Foucault; *58 indicios sobre el cuerpo*, de Jean-Luc Nancy y *Pasajes de la melancolía. Arte y bilis negra al comienzo del siglo XX*, de María Bolaños. Esta puesta se presenta como una autopsia del cadáver de Fedra, quien ha muerto de melancolía y despliega su voz —imposible— para confesar su amor —también imposible— por su hijastro. Sobre esta voz se amalgaman otras voces que se alternan sin aviso, generando una yuxtaposición expandida por el ingreso de citas textuales de los textos reescritos. Esta autopsia se va configurando como un tratado sobre la inscripción del dolor en el cuerpo.

Una política de lo común que Daniela Martín despliega desde la dirección se funda en la reivindicación del ensayo como territorio donde se ponen en tensión las jerarquías a partir de la configuración de grupalidades singulares. Su rasgo determinante, como mencionamos, es su apertura y movilidad, lo que se convierte en una metodología de trabajo escénico y dramático que reorganiza el reparto de lo sensible en las jerarquías impuestas en los modos hegemónicos de creación. Explica Martín:

...está esta tendencia de poner el nombre del director o del dramaturgo y, discutiendo con eso y entendiendo que todo proceso es un proceso de construcción muy grupal, todas

² Ficha técnica de *Bilis negra. Teatro de autopsia*, de Convención Teatro, se estrenó en el Teatro La Luna, en Córdoba en 2015. En escena: Maura Sajeve, música original y diseño sonoro: Agustín Domínguez, diseño lumínico y escenográfico: Lilian Mendizábal, realización escenográfica: Matías Usaín, diseño gráfico y fotografía: Gastón Malgieri (Foto Bruta), dramaturgia: Maura Sajeve y Daniela Martín, dirección: Daniela Martín. Algunas imágenes de la puesta están disponibles en: <https://www.convencionteatro.com/bilis-negra>

las obras se estrenan como Convención Teatro. Me interesa mucho el mundo de las versiones y en esas versiones siempre trabajamos todos los que estamos adentro, así que es una clara pelea contra las figuras de poder al interior de las estructuras grupales, por eso convención. (Martín en Quiroga y Santagada, 2016)

La palabra *convención* alude a esa suerte de pacto tácito que se gesta en la creación teatral, en relación a la ficción y al vínculo entre hacedorxs y creadorxs, que las propuestas de Daniela Martín suelen poner en tensión a través de la experimentación, por ejemplo, con la configuración de la espacialidad o con la indistinción entre lo real y lo ficcional. Al mismo tiempo, *convención* señala la reunión, el encuentro: entre sujetos, entre tiempos, entre textos.

El proceso creativo de *Bilis negra. Teatro de autopsia* comenzó en 2011 y, con algunas pausas, derivó en el estreno de la obra en 2015. Antes que un tema de interés, el azar o alguna exigencia externa, motivó el encuentro el deseo de trabajar juntas que Martín y Sajeve tenían. Esta convención de dos fue la condición de posibilidad de la creación: determinó las lecturas, los tiempos y dinámicas. Los ensayos se configuraron como la experimentación de diversos modos de estar juntas y juntas proponer, decidir, acordar, disentir. Desde esta confluencia creativa afianzada, hacia el final del proceso, se amplió el colectivo de artistas con la inclusión de lxs responsables de los diseños sonoro, lumínico, escenográfico y fotográfico.

Desde el itinerario propuesto a partir de la dramaturgia, una política de lo común que es posible observar en el trabajo de Daniela Martín refiere a la importancia central que tienen las dramaturgias actorales y que en *Bilis negra. Teatro de autopsia* constituye el núcleo de la propuesta. La posterior publicación del texto teatral está acompañada de un paratexto que precisa las particularidades dramaturgias del monólogo, del que se aclara que «nace de la escena, del devenir dramaturgico que la actriz puso a funcionar en pleno estado actoral. Un texto desde el cuerpo de la actriz, en vínculo melancólico con lxs cuerpos de lxs espectadores que luego han visto la obra» (Sajeve y Martín, 2017, p. 77).

Por eso, en una entrevista, la artista se sorprende al ser llamada «dramaturga», porque siente que esa individualización no contempla el trabajo de todxs los hacedorxs que participan en el proceso creativo. La dramaturgia, entonces, no es una actividad solitaria, sino grupal y profundamente involucrada y afectada por los materiales convocados, por las asociaciones y apropiaciones, por las improvisaciones de actores y actrices, por lo propiamente caótico de la escena.

Para escribir hay un momento de necesaria distancia. Para que algo de todo ese caos se asiente, encuentre una forma, encuentre un ritmo, una forma de discurrir por la página (...). En mi caso, esa reconstrucción es compleja porque justamente lo que intenta hacer es no aplanar la singularidad de todas esas voces que participaron y que miran de manera diferente el mundo. Para mí ese es el acto político más importante en la construcción de una obra (Martín, 2018).

Daniela Martín, a continuación, agrega que incluso las instancias de ordenamiento o montaje de elementos buscan ser colectivos, en ello hay una indagación metodológica, en tanto busca que el momento de organizar el material también sea múltiple. Haciendo énfasis en el reconocimiento de la autoría conjunta con la actriz Maura Sajeve y señalando la importancia de reconocer las autorías múltiples en la actividad teatral, la directora explicita cómo la experiencia de lectura y apropiación de las textualidades a reescribir está en sintonía con las experiencias de duelo que se estaban materializando sintomáticamente en el cuerpo de la actriz (*cfr.* Sajeve, 2016). La decisión fue dejarse afectar por esas situaciones y, a su vez, afectar las interpretaciones de la constelación textual trabajada. Las elecciones estéticas en relación al trabajo monologal y al desnudo en escena, entonces, están en profunda relación con ese atravesamiento mutuo entre palabra y cuerpo.

Otra política de lo común que se experimenta en el trayecto propuesto desde la dramaturgia se cristaliza en las diversas *formas dramatúrgicas de apropiación*; en palabras de Daniela Martín (2013): «Formas dramatúrgicas, formas dramatúrgicas de apropiación. De estar-juntos: junto al texto que se toma como base de trabajo, y junto al equipo que potenciará ese material» (p. 14). Para construir esta noción, recurre a especialistas en estética (Laddaga, Bourriaud) y a dramaturgos (Sanchis Sinisterra, Tantanian) y, con ella, apunta

al cuestionamiento de la autoría entendida como autoridad individual. Las prácticas reescriturales resultan el territorio de la multiplicación y disolución de las autorías en un gesto político de apropiación. Reescribir un texto, apropiarse de él, supone involucrarse, comprometerse con él, advertir por qué lxs interpela, qué generó deseo de ese material, cómo discutir con él, dilucidar por dónde resuena, dejarse atravesar (cfr. Martín, 2018). El material que la actriz arroja en improvisaciones está en estrecha relación con las lecturas de las diferentes reescrituras del mito de Fedra y de los textos ensayísticos sobre el cuerpo y la melancolía: se ensayan modos de ingreso, de enunciación, de resonancia que conforman una escritura rapsódica, en términos de Sarrazac (2013). Temporalidades diversas, diferentes lenguas y variadas traducciones se reúnen en una voz monologal y, a la vez, polifónica. El *devenir-anónimo*, de este modo, se condensa en esa indiscernibilidad autoral que el cuerpo de la actriz aloja. Este trabajo minucioso de montaje y collage queda evidenciado en los relieves de la puesta en página (van Muylem, 2013) del texto teatral publicado que, a través de tipografías y tintas distintas, distingue las textualidades engarzadas, a lo que se suma un compendio de notas al pie que explicita las procedencias autorales. Las singularidades, aquí reconocidas con precisión, no inhabilitan la indistinción autoral puesto que el *devenir-anónimo* no suspende la dimensión particular, más bien la amplifica para inventar confluencias nuevas, contactos inesperados que ensayen mundos en común.

A partir de esta aproximación al trabajo de Daniela Martín podemos advertir cómo la práctica inespecífica de esta directora-dramaturga se propone multiplicar y disolver autorías —la de los materiales reescritos, la de los sujetos creadores—, precisamente en una convención singular que rompe convenciones teatrales, para apostar por otros modos de estar juntxs, modos que tracen las coordenadas de comunidades expandidas. Según Garramuño (2016),

Lo que aparece en esa implosión de lo específico al interior de un mismo lenguaje estético es el modo en que esos entrecruzamientos de fronteras y esa puesta por lo inespecífico pueden ser pensados como prácticas de no pertenencia que propician imágenes de comunidades expandidas. (p. 19)

Daniela Martín fue una de las artistas convocadas para una dramaturgia colectiva que devino en la pieza *El cielo que estamos armando*³, estrenada en 2021 con dirección de Belén Pistone y actuaciones de integrantes del elenco de la Comedia Cordobesa. En escena, la actriz Florencia Rubio asume su voz. Citar ahora esas palabras como cierre de este escrito busca ser un eco de esa multiplicación de voces que la directora-dramaturga reivindica. Citarlas, también, es celebrar la potencia del disolverse con otrxs:

En el 95 empecé la carrera de teatro. En tercer año me di cuenta que actuar me aterrorizaba, literal, el terror, parálisis absoluta; los músculos, duros; expresión corporal: la de un bloque de cemento. Con el tiempo aparece de nuevo la escritura, pero también la dirección. Dirigir es escribir con otros, nunca sola. Muchas veces cuando un actor o una actriz lee lo que escribo siente que es literatura, nunca teatro. Una frustración me da. Siento que no entiendo, que no llego ahí, donde ellos necesitan. Es que al teatro no se lo escribe, no, no se lo escribe. Se lo vomita. Con el cuerpo, con la voz, con ese salto al abismo que es actuar y la cuestión es que yo soy miedosa. Me da vergüenza. Esa cuestión de la parálisis, del terror, ¿no? Ese abismo. Y yo con tanto vértigo, tanto temblor en las piernas. Y ensayar, que es como escribir en el aire, bailar sin piso, ahí les veo a ellos, a ellas, operando sobre la materia. Inexplicable. Y hacen unas cosas cuando improvisan... No me alcanzan las manos para anotar todo, no quiero que se pierda nada, quiero que se quede ahí, flotando, esa poesía. Inexplicable, no tengo palabras, eso que pasa, esa corriente, se montan en una bocanada de viento y allá van, con el viento, allá van, huracanes embravecidos, cómo lo hacen, ¿cómo lo hacen? No es lo que dicen, son esos cuerpos abiertos a la nada deviniendo monstruos, trasmutando la carne, agotándose y reinventándose, estallando en intensidades, envolviéndose como orugas y yo ahí, con la baba, desarmándome. Mis órganos se caen, las ideas se caen, las paredes de la sala se

³ *El cielo que estamos armando* se estrenó en el Teatro Real de la ciudad de Córdoba en 2021. Dirección: Belén Pistone; dramaturgia: Soledad González, Elisa Gagliano, Eugenia Hadandoniou, Daniela Martín, Belén Pistone; en escena: Silvia Pastorino, Florencia Rubio, Gabriela Grosó, Victoria Monti, Gonzalo Tolosa, Gabriel Coba (integrantes de la Comedia Cordobesa); composición musical: Jerónimo Piazza; asistencia de dirección y reposición: Adrián Azaceta, Silvia Pastorino. El registro audiovisual de una de las funciones está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3VSlcBwNsAs>

desintegran. Entra el mar o la llanura o la montaña. Defasaje puro. Inexplicable. Esa vibración, esa tormenta, tanto de todo eso. Y me voy a mi casa con mis cuadernos y mis notas, empiezo a conversar con eso, con eso que pasa en los ensayos. Y ese arrojito de ellos, de ellas, me da coraje. Sí, mucho coraje, me siento como para subir al Everest y bajar en monopatín. Y escribo. Escribo empapada de ese delirio, empapada de ese goce de experimentar por el puro goce de experimentar, se disuelve el cemento y vomito algo, que es un poco de ellos, un poco mío, una mezcla en la que nos disolvemos, no hay unos ni otros, somos una comunidad de gente que se confunde, se mezcla, se contagia, una mezcla indistinta que hace poesía con la materia, que se monta al delirio de inventar algo, no importa, lo que sea. (Gagliano et al., 2021)

Referencias Bibliográficas

- Almeida Salles, C. (2004). *Gesto inacabado. Processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP/Annablume.
- Garramuño, F. (2016). Arte inespecífico y mundos en común. En Corro, P. y Robles, C. (eds.). *Estética, medios masivos y subjetividades* (pp. 15-29). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://estetica.uc.cl/noticias/329-libro-estetica-medios-masivos-y-subjetividades>
- Martín, D. (2013). Autorías complejas. La escena y la multiplicación dramaturgica en los procesos de creación. *Revista Territorio teatral*, 7(9). Departamento de Artes Dramáticas, UNA. Recuperado de: http://territorioteatral.org.ar/html.2/articulos/pdf/n9_03.pdf
- Martín, D. (2018). Ciclo «Zona de entrevistas. Ficción en tiempos de posverdad», diálogo entre Daniela Martín, Soledad González y Florencia Vercellone, organizado por Babilonia Literaria. Feria del Libro y del Conocimiento de la ciudad de Córdoba. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=E050JR1os_M
- Paz Sena, L. (2021). Sobre la permeabilidad entre dramaturgia y dirección. En Ansaldo, P.; Marin, F.; Paz Sena, L.; Schcolnicov, E. (eds). *Perspectivas sobre la dirección teatral: teoría, historia y pensamiento escénico* (pp. 134-143). Córdoba: Colecciones del CIFYH, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

- Quiroga, A. y Santagada, L. (2016). *El país en escena*. Capítulo: Córdoba, emitido el 31/10/16 [serie de televisión], Buenos Aires, Argentina: Televisión Pública. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iYd2SjVWXmg>
- Rancière, J. (2005). Política y estética de lo anónimo. En *Sobre políticas estéticas* (pp. 75-82). Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sajeva, M. (10 de abril de 2016). Maura Sajeva, la transformación de todos los dolores. Entrevistada por Beatriz Molinari. Suplemento Vos, La Voz del Interior. Recuperado de: <https://vos.lavoz.com.ar/escena/maura-sajeva-la-transformacion-de-todos-los-dolores>
- Sajeva, M. y Martín, D. (2017). *Bilis negra. Teatro de autopsia. En Monólogos / Páginas / Escenas. Dramaturgias de Latinoamérica y Europa*, pp. 67-79. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Sarrazac, J. P. (dir.) (2013). *Léxico del drama moderno y contemporáneo*. México: Paso de Gato.
- van Muylem, M. (2013). La puesta en página en la traducción de textos teatrales contemporáneos. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 6(2), 330-347. Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/17216>
- Gagliano, E.; González, S.; Hadandoniou, E. Martín, D., Pistone, B. (2021). *El cielo que estamos armando* [obra teatral]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3VSlcBwNsAs>

Juego y dispositivo escénico: apuntes para una metodología de creación escénica

Mario Monge Arriagada

Universidad de Chile

mariomonge.a@gmail.com

El término dispositivo escénico, actualmente muy utilizado, indica que el escenario no es fijo y que el decorado no está colocado en el mismo sitio desde el principio al final de la obra: el escenógrafo dispone las áreas de juego, los objetos, los planos de evolución, según la acción que debe ser interpretada y no duda en modificar esta estructura a lo largo del espectáculo. El teatro es una maquinaria con la que se puede jugar, más próxima a los juegos de construcciones para niños que al fresco decorativo. El dispositivo escénico visualiza las relaciones entre los personajes y facilita las evoluciones gestuales de los actores. (Pavis, 1998, 140)

Si se observa con atención la escena teatral chilena contemporánea —y probablemente la internacional también—, es posible encontrar diversos intentos de alcanzar diferenciaciones discursivas, ideológicas y/o estilísticas que dan un sello autoral distintivo a cada montaje teatral. En esta búsqueda se da nombre a distintas tipificaciones de puesta en escena según la mirada de cada uno de los autores. Así surgen términos tan variados como experiencia museal teatral¹, instalación de teatro y performance² y tantos otros con los

¹ Samantha Manzur, sobre Cuerpo Pretérito en: <https://www.fundacionteatroamil.cl/noticias-2019/samantha-manzur-cuerpo-pret%C3%A9rito-muestra-una-visi%C3%B3n-pol%C3%ADtica-con-respecto-al-archivo/>

² Ebana Garín, sobre 'La Fábrica' en: <https://www.elmostrador.cl/cultura/2017/05/08/la-fabrica-la-performance-teatral-en-la-que-los-personajes-pierden-la-razon-a-causa-de-trabajo/>

que intentan dar respuesta y entregar una conceptualización más definida a la intención y/u operación estética-ideológica que se está aplicando.

Una de las nominaciones más comunes que es posible encontrar tanto en la crítica especializada como en las descripciones que los distintos autores aplican a las diversas obras corresponde a la de dispositivo escénico, definición que pareciera pretender separar aquellos trabajos de las puestas en escenas «convencionales». A través de una síntesis sobre la conceptualización del dispositivo en Foucault y posteriormente la lectura de este según Gilles Deleuze y Giorgio Agamben, se pretende llegar a una definición del término que permita situarlo en el campo de la puesta en escena y de cuenta de su rol como soporte discursivo en esta. A propósito de esto, se pretende relevar la importancia del dispositivo escénico en la escena contemporánea como espacio de análisis del discurso de los montajes que se adscriben a esta tipología utilizando como ejemplo la puesta en escena ya mencionada.

Hablar del término dispositivo escénico supone un problema desde la raíz misma del concepto. Esto implica que, incluso antes de intentar diferenciarle de la idea de puesta en escena o asumir que es una tipología de esta, es necesario alcanzar alguna especie de definición del término que permita aplicarse al campo del teatro. En ese procedimiento aparece como primer obstáculo la falta de una conceptualización universal del concepto mismo, convirtiéndose en un aparente de chivo expiatorio para explicar cualquier puesta en escena que escape a ciertas normas formales comunes —si es que hay tales— en el circuito teatral dentro de las cuales se adscribe el montaje al cual se aplica. Más compleja todavía es la tarea si se tiene en cuenta la definición según el diccionario de Patrice Pavis citada anteriormente, puesto que la descripción que ahí se hace del concepto es posible aplicarla a una amplia mayoría de montajes de la escena chilena contemporánea.

En este escenario, intentar realizar una definición de dispositivo escénico involucra, en primera instancia, separar la composición del concepto en sus palabras, para tomar distancia del teatro y así alcanzar primero un marco referencial y conceptual acerca del concepto dispositivo, cuya utilización en el campo de la filosofía se instala transversalmente en la obra de Michel Foucault —quien sólo enuncia características de este, pero escapa a realizar una defi-

nición tipo diccionario— y luego es reinterpretado Deleuze y Agamben. Cada uno de estos autores toma las características ofrecidas por Foucault para generar nuevas propuestas y lecturas acerca de su utilización en el análisis de fenómenos asociados al poder y las relaciones sígnicas que se construyen alrededor de este, las cuales serán, como veremos más adelante y a juicio de esta investigación, útiles a la hora de su aplicación al campo teatral.

Sobre dispositivo

Como ya se mencionó anteriormente, el concepto es trabajado transversalmente en la obra de Michel Foucault, quien, al utilizar el término e introducirlo en el campo de la filosofía, omite de manera sistemática una definición explícita del término, a veces utilizándolo como «concepto general y otras para hacer referencia a instituciones [...], disposiciones arquitectónicas (panóptico), discursos, reglamentos, artefactos o formas de subjetividad» (García Fanlo, 2011, p. 1) Afortunadamente para esta investigación, las principales características observables en la bibliografía disponible del autor han sido estudiadas largamente en distintas instancias a las que se puede recurrir para acortar camino en la búsqueda por una conceptualización del término. Una rápida revisión permite encontrar algunas de estas características que pueden ser resumidas a tres problematizaciones clave que permitirán acercarse a su aplicación en la escena:

- 1) **El dispositivo es la red de relaciones que es posible establecer entre los distintos elementos de un conjunto que es heterogéneo y que pertenecen a lo dicho y lo no dicho.** Entre estos elementos Foucault sitúa «discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas» (Castro, 2004, p. 148), etc.
- 2) **La naturaleza de la conexión entre los elementos nombrados es establecida por el dispositivo.** De esta manera, dependiendo de esta caracterización, los mismos elementos pueden cumplir distintas funciones: «Así pues, ese discurso puede aparecer como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite

justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad» o cualquier otra función (García Fanlo, 2011, p. 1). En este aspecto, es importante comprender la naturaleza móvil del dispositivo como red, en donde pueden existir cambios de posición, alteración de funciones, entre otros. No implica, entonces, que lo dicho rijan lo no dicho o viceversa, sino que entre los distintos elementos existe «un grado de variancia permanente, así como relaciones de condicionamiento mutuo» (Vega, 2017, p. 139).

- 3) El dispositivo se entiende como una formación que tiene lugar en un momento histórico dado y que tiene por objetivo dar respuesta a una urgencia.** Le es asignada, de esta manera, una función *estratégica*, cualidad en la que le enmarcan las relaciones de fuerza y los juegos de poder que le rodean.

De estas problemáticas es posible desprender algunas afirmaciones necesarias para los efectos de esta investigación, puesto que son aplicables a la puesta en escena. En primer lugar, se debe comprender que, desde una visión foucaultiana, el dispositivo no es una práctica ni una institución, no es un discurso ni un reglamento, sino que es una red en la cual pueden estar enlazados tanto los elementos nombrados como muchos otros más. Así, se establece que el lugar del dispositivo está en la relación entre esos elementos, ese es su espacio y es ahí donde aparece con sus características —y su ideología, en tanto también es homologable a un sistema signico de relaciones.

Seguido de esto, la naturaleza móvil del dispositivo permite un cambio en las relaciones jerárquicas entre sus elementos o incluso múltiples formas de significarse entre sí en todo momento, lo que permite caracterizarle como multidimensional, fluido y adaptable. Finalmente, la idea de que un dispositivo emerge para atender a una urgencia en determinado momento histórico hace posible afirmar que cada dispositivo se relaciona a un contexto dado y debe ser leído y analizado, en tanto su génesis se sitúa y depende de ese contexto y su función estratégica se articula en torno a una problemática dada.

Para Deleuze, por otra parte, el dispositivo se define como una «[...] máquina de hacer ver y hacer hablar» (Deleuze, 2007, p. 305) que, y continuando la

idea de Foucault sobre la heterogeneidad de sus elementos, es definida a su vez como un *conjunto multilineal* en constante variación que articula saber (líneas de visibilidad y enunciación), poder (líneas ligadas a la dimensión de las prácticas no discursivas) y subjetividad. Caracterizándolo como una *madeja*, continúa la lectura del dispositivo como un todo heterogéneo, no armónico y que «deviene de manera no lineal, sino a partir de fracturas y crisis» (Vega, 2017, p. 142), definición que refuerza la dimensión abstracta del concepto, como *grilla de inteligibilidad*, una suerte de episteme para leer las relaciones entre elementos asociados al ejercicio del poder/saber. Paralelamente, y como *máquina*, el dispositivo se instala también en una dimensión productiva, que deviene en la producción de subjetividad(es), reconociendo así sus implicaciones enunciativas, las que también están articuladas según «determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad» (García Fanlo, 2011, p. 4) y que se relacionan directamente con su dimensión ideológica y discursiva. Se observan, entonces, dos posibilidades de dispositivo —como lente o máquina— que serán útiles al momento de aplicarlo a la puesta en escena y el análisis de su discurso.

Por su parte, la atención que pone el filósofo italiano Giorgio Agamben en la universalidad del concepto, que en algún momento Foucault insistiría en desestimar, permitiría en este caso abrir las posibilidades del uso del concepto hacia la puesta en escena. De esta manera, si se piensa que el dispositivo es «cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar, y asegurar los gestos de los seres vivientes» (García Fanlo, 2011, p. 5), es posible que no sólo aquellas instituciones o prácticas comúnmente asociadas al poder —como las prisiones, las prácticas dogmáticas religiosas, las instituciones educativas, etc.— sean dispositivos, sino también objetos y prácticas comunes —como un computador o un cigarrillo— lo serían en tanto formen parte de una red de saber/poder. Un dispositivo, entonces, «no es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esa disposición en red: un individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación» (García Fanlo, 2011, p. 5).

Sobre dispositivo escénico

Antes del traspaso u aplicación del término a una puesta en escena en particular, y para facilitar el marco conceptual de la presente investigación, se hace necesario afirmar que se entenderá el teatro y la puesta en escena en todo momento desde su dimensión como operación ideológica, teniendo en cuenta que las ideologías «[...] se entienden como representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo y como tal, son estructuras mentales de creencias acerca de la sociedad y las funciones cognitivas y sociales que esa estructura cumple en los grupos.» (Olivares, 2016, p. 48). En este escenario, una compañía o grupo que realiza una puesta en escena se entiende como un grupo ideológico, pues entre sus integrantes se comparte —en mayor o menor medida, o a través de ciertos acuerdos— una serie de representaciones en torno al teatro y la sociedad que les rodea, lo que permite a los miembros organizar y coordinar sus acciones (conjuntas) y sus interacciones con miras a las metas e intereses del grupo en su conjunto. (Van Dijk, 2004, p. 12). Metas e intereses que residen, según Žižek (2003) en la «externalización del resultado de una necesidad interna» (p. 10) la cual, comprendida desde la experiencia en puesta en escena, deriva de una contingencia estética o política externa que da origen a una pregunta específica que se manifiesta en el modo teatral —en términos aristotélicos— o situación de enunciación que se relaciona con la subjetividad que tienen tanto los creadores como los espectadores con el contenido de la puesta. Si se tiene en cuenta la idea de que cada tipología de puesta en escena no puede distinguirse de otra si no es por su modo, es decir, la forma de hacerse, sería en esta dimensión del teatro donde se sitúa el dispositivo —al menos desde la perspectiva bajo la cual se le observa en esta investigación— y, por ende, estaría ligado intrínsecamente a la ideología de cada montaje.

Dicho esto, ¿Cómo podríamos definir, entonces, dispositivo escénico? Teniendo en cuenta el marco referencial en torno al concepto de *dispositivo*, podemos apellidarle escénico si le consideramos como una puesta en escena que se compone por una *red* que une a los distintos *elementos heterogéneos* le componen y que pertenecen tanto a lo *dicho* como lo *no dicho* —texto, discurso, cuerpos, música, escenografía, luz, proyecciones, etc. Estos elementos se relacionan a través del dispositivo y es en la estructura de

esas relaciones donde se producen las distintas subjetividades y, por ende, donde se muestra la ideología del montaje. La fluidez de los enlaces entre los elementos del dispositivo permite que estos adquieran mayor o menor visibilidad, importancia o jerarquía en una misma red, es decir, que la naturaleza de cada relación pueda cambiar en el desarrollo del montaje, siempre al servicio de la ideología de este. Además, cada dispositivo escénico tiene su génesis en respuesta a una contingencia histórica determinada, sea cual sea, como estrategia para articular una discusión en torno a los distintos saberes/poderes del contexto dado.

La importancia de la idea del dispositivo escénico como *red* recae en cómo esta forma de organización de los elementos escénicos permite que ninguno esté al servicio de otro sino todos en su conjunto funcionen como partes de una *máquina* que produce subjetividades, y que a cada momento pueda existir un elemento distinto —o varios a la vez— que tensione la puesta en una dirección u otra. De esta manera, cada elemento de la puesta en escena tiene la misma importancia y debe ser tratado y observado con atención para comprenderla, no sólo a través de su naturaleza particular, sino frente a la coordenada en la que se sitúa en relación a los otros en los distintos momentos del montaje.

Aquí cabe detenerse en las dos posibilidades que ofrecía la lectura realizada previamente de la noción de dispositivo en Deleuze y Agamben pues, como ya mencionamos previamente, existen dos formas de entenderlo que comparten las mismas características ya mencionadas, pero que difieren en su aplicación práctica. Por un lado se puede entender al dispositivo escénico como algo que *se hace* intencionadamente, es decir, como *máquina* que estructura un montaje teatral. En esto podemos reconocer una intención de quien lo aplica como modo de hacer teatro, estructurando la puesta en escena en forma de dispositivo. Por otra parte, es posible entenderlo como *grilla de inteligibilidad*, es decir, como *prisma* para poder analizar/leer las relaciones de saber/poder de una puesta en escena. En este formato, la idea de dispositivo escénico sería más bien un lente para entender un montaje, siguiendo así la línea de pensamiento de Agamben, en tanto este plantea que cualquier cosa podría ser un dispositivo mientras forme parte de una red de saber/poder. El principal problema con considerar esta forma como única

para comprender al dispositivo escénico radica en su absoluta universalidad, y por ende, su falta de especificidad —a lo que podríamos agregar que, como se suele aplicar a otros campos, si todo es dispositivo escénico, nada es dispositivo escénico, lo que significaría un gran problema para la conceptualización que se está intentando realizar en este documento, que intenta encontrar una definición concreta del término. Dicho esto, se entenderá el concepto como bi-dimensional en su definición, puesto que no parece posible excluir ninguna de las dos, en tanto ambas son útiles y además se complementan. Se comprenderá, de esta manera, como lente para comprender una puesta en escena y el teatro en general; y también se utilizará como *máquina*, es decir, como tipología de puesta en escena, que se utiliza con una intención clara y estructurando de manera particular un montaje con un fin en específico.

Para comprender el rol que el concepto tiene en la idea de la dimensión ideológica del teatro, si se sitúa al dispositivo escénico como una manera de construir el modo teatral de una puesta en escena, sería a través de la estructuración de la red de relaciones que este implica —y también sus movimientos internos durante el desarrollo del montaje— que se mostraría la ideología de la puesta. Se aclara aquí la noción del «mostrar» la ideología puesto que, «el espectador sólo puede ver aquello que se le muestra: el espectador no puede «representarse» él mismo las cosas, de manera que su visión depende siempre de lo que se le permite ver» (Groys, 2008, p. 38) y, por lo tanto, la ideología de la puesta no sólo puede ser considerada como algo intrínseco a la realización teatral, sino también debe ser intencionalmente expuesta en distintos niveles y dimensiones de un montaje. Contradictoriamente, no se sugiere que esta se presente literal y evidentemente al espectador, puesto que es parte del espacio de la subjetividad que produce el dispositivo. En palabras de Boris Groys (2008), la subjetividad no es más que la «inevitable «su-posición» de que bajo lo visible tiene que esconderse algo invisible. De hecho la subjetividad no puede ser vista o experimentada. Nunca puede mostrarse como signo en la superficie mediática. La subjetividad es siempre tan sólo aquello que se esconde detrás, que se oculta, que permanece en lo oscuro» (p. 37). Esta contradicción, en relación a lo afirmado previamente respecto a que el espectador sólo ve lo que se le permite ver, no es un pro-

blema en tanto el espacio submediático sería accesible a través del dispositivo escénico. La dis-posición de los elementos de este y la relación entre ellos sería la llave de acceso al «espacio de la sospecha». ¿Qué se espera que el espectador encuentre ahí? La dimensión ideológica del montaje,

Para Verón (2005), al menos dentro de la esfera del lenguaje, lo ideológico en un discurso debe buscarse *en todas partes* (p. 47). Si se considera que cada elemento de la red que contempla el dispositivo escénico contiene en sí mismo un discurso que se pone en tensión con muchos otros se vuelve más evidente su función como aparato estructurante de la ideología de un montaje. Si bien Verón trabaja desde el campo de la lingüística y estudio de los discursos sociales, el desarrollo del diccionario que realiza en *Fragments de un tejido* permite fácilmente tomar prestadas sus definiciones para utilizarlas en campos afines a los ya mencionados. El mismo Verón (2005) lo sugiere como las bases para «sugerir la posibilidad de una teoría de la *producción social del sentido*» (p. 39), producción que se relaciona estrictamente con la idea de lo ideológico como *dimensión* que plantea el autor en el mismo texto: «Por el hecho de ser una dimensión, la que concierne a la relación de la incorporación de sentido con los mecanismos de base del funcionamiento social entendidos como condiciones de producción del sentido *lo ideológico está en todas partes* [...] Lo ideológico no es pues algo del orden de la «superestructura»: es una dimensión que atraviesa toda la sociedad». Para encontrar lo ideológico en un dispositivo escénico, entonces, habría que acceder a su espacio submediático, hundirse en la estructura relacional de sus elementos, sumergirse en el espacio de la subjetividad producida por este y analizarlo en su totalidad, no desde una supuesta realidad abstracta que podría crearse, sino por la evidente organización de sus elementos, visible en todo momento para el espectador, dis-puesta en una puesta en escena que, más erótica que pornográficamente, está hecha para ser pensada y analizada.

Sobre el análisis del dispositivo escénico

Para poder dar cuenta de la pertinencia o efectividad del uso del concepto como tipología de una puesta en escena, se hace necesario sentar algunas bases en torno a los procedimientos y nociones que se utilizarán para su análisis.

Regresando a la caracterización del término por Foucault, su estructura de red implica entenderlo compuesto por una serie de líneas: «líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de cesura, de fisura, de fractura, que se entrecruzan y mezclan, yendo unas a parar a otras o suscitando algunas nuevas mediante variaciones o incluso mutaciones por apropiación.» (Foucault, 1975, p. 16). Para poder analizarlo, en tanto el dispositivo escénico ordena la realidad representada, la jerarquiza y además formula un *tipo de espectador*³, se hace necesario trazar una suerte de mapa de un territorio desconocido, es decir, mirar el dispositivo como un dibujo donde los elementos se disponen, y a la vez instalarse en las mismas líneas que le conforman y aquellas que lo atraviesan y le impulsan en distintas direcciones. De esta manera, lo que se pretende es entender el sistema de visibilidad de este dispositivo, es decir, la forma en como este distribuye aquello que se ve y lo que no —lo dicho y lo no-dicho— mientras hace aparecer u oculta elementos al mismo tiempo que define el marco de enunciación sobre el que se instala. Como los dispositivos implican siempre una estructura relacional de saberes/poderes, es importante también descubrir el ejercicio de esa estructura, comprender la producción de subjetividad que genera.

En su dimensión de grilla de inteligibilidad, cualquier teatralidad podría ser dispositivo escénico. No hace falta más que dar un repaso a las reglas que dan forma al comportamiento del público y el espacio escénico durante la representación de una obra de teatro «convencional» para poder tener alguna noción de los elementos que le componen y cómo están organizados, dentro de los cuales se podría encontrar algunas como las siguientes:

- a) El espectador debe permanecer sentado durante la representación, pudiendo salir si lo desea.
- b) El espacio de representación y el espacio del espectador están debidamente separados y delimitados.

³ Para efectos de esta investigación, el espectador será considerado uno más de los elementos escénicos parte del dispositivo, siendo su disposición, jerarquización y relación con los actores, el espacio de representación y otros elementos una parte importante para la comprensión del dispositivo.

- c) La representación se sostiene de manera continuada.
- d) El espectador no debe hablar con los actores.
- e) El espectador no debe invadir el espacio de representación.
- f) El espectador no puede hacer ruido ni comentar en voz alta con los otros espectadores.
- g) La puesta en escena tiene una duración limitada, dependiendo de las costumbres del circuito teatral local.
- h) En la representación, algunos actores realizarán acciones que estarán acompañadas por distintos sistemas de significación escénicos.
- i) Se espera que la representación tenga en sí misma todos los elementos necesarios para que el espectador comprenda su significado.
- j) El espectador asiste a ver un producto escénico acabado.
- k) Nada de lo que sucede sobre el escenario es real, sino que obedece a una ficción que se construye bajo un estricto régimen de seguridad para todos los participantes, aunque se simule que no es así.
- l) Al terminar la representación, el espectador debe abandonar el teatro.⁴

Leyéndola con la suficiente detención, en esta lista sólo se consideran algunos de los elementos presentes en una puesta en escena. Ni siquiera se mencionan reglas —que en el fondo estructuran las relaciones— para la luz, la escenografía, el texto, etc, como «la luz se utilizará para iluminar el espacio de representación» o «los elementos escenográficos se situarán dentro de un espacio delimitado como representacional y a una distancia de los espectadores».

Siguiendo esta línea, analizar un dispositivo escénico como estructura para una puesta implicaría entender cómo funcionan sus «reglas del juego», como

⁴ Enumeración de reglas de forma casual respecto a una representación «convencional» elaborada a base de la experiencia en el teatro local. No se intenta asumir, en ningún caso, que todo teatro contemporáneo obedece a estas normas, sino que se utiliza como referencia de manera instrumental para efectos de esta investigación, en tanto se puede entender como la noción popular que existe sobre teatro, así también la utilización del vocablo «convencional» para definir una tipología de teatro que podría no existir como tal, pero que se asume como cultura general.

se condicionan los elementos unos a los otros y como se posicionan, en tanto espacio físico como distancia jerárquica o nivel de interacción entre ellos. ¿Dónde se sitúa el espectador en relación con el actor? ¿Está delimitado el espacio de representación? ¿Existen todos los elementos necesarios para la comprensión de la puesta dentro de esta o requiere que el espectador complete con su propia información? ¿Se mantiene la representación en todo momento o cruza el límite de la realidad? ¿Sigue la estructura lineal de un texto convencional? Comprender cómo se condicionan entre sí los elementos que son parte de la red del dispositivo escénico permitiría en primer lugar realizar la cartografía mencionada para tener un mapa de este. De alguna manera, se hace necesario comprender las coordenadas de cada elemento para hacerse una idea de cómo está estructurada la puesta antes de poder leer entre líneas y entrar en el campo de la subjetividad.

Una vez realizada la cartografía de los elementos del dispositivo, el segundo paso implicaría analizar las distintas operaciones que pretende realizar en tanto la organización de sus elementos. Se homologará este procedimiento al de análisis de los discursos que plantea el mismo Eliseo Verón (2005) en *Fragments de un tejido*, que implica dar cuenta de lo que él denomina huellas que existen en la superficie de los textos (recordar que Verón trabaja sobre el campo de la lingüística) y que estarían estrictamente relacionadas a las distintas operaciones discursivas que le componen. Sin embargo, y en coherencia a lo estipulado en esta investigación, el autor plantea que «En consecuencia, poner en una secuencia discursiva las operaciones que han de describirse partiendo de las huellas dejadas en la superficie, implica relaciones "a distancia" que no pueden representarse mediante un modelo canónico del enunciado ni tampoco mediante listas de relaciones entre pares de enunciados» (p. 49). Analizar un dispositivo desde esta perspectiva implica comprender que su naturaleza no está entre cada una de las relaciones entre cada par de elementos —a los que Verón llama enunciados— sino que es necesario contemplar todos y cada uno de los elementos y sus relaciones en paralelo, considerando que cada elemento en análisis está conectado en red con todos los demás.

Finalmente, y como el análisis se efectúa en su totalidad sobre el espacio sub-mediático de la puesta, es decir, sobre las subjetividades que produce el dispositivo escénico, es de esperar que este también produzca una serie

de subjetividades sobre el objeto analizado. Esto, pues es imposible generar un análisis sobre operaciones que involucran discursos e ideología sin posicionarse ideológicamente como sujeto en primer lugar.

Teatro, juego y performance: apuntes para un acercamiento conceptual

«Cambiar las reglas del juego» es una expresión común en estos momentos de agitados movimientos socio-políticos y cuestionamiento sobre la redistribución del poder, constituyéndose una metáfora simple, pero que puede extremarse más aún si se intenta comprender la realidad desde la perspectiva lúdica. Al pensar nuestro contexto político-social: ¿Quién o quienes ponen las reglas del juego? ¿Qué está en juego? ¿Quiénes ganan o pierden en el juego? ¿Qué ocurre con las ventajas o desventajas al momento de jugar? ¿Qué rol cumple cada uno de los jugadores? ¿Estamos en igualdad de condiciones frente a este juego? ¿Qué ocurre cuando las reglas se modifican? ¿Qué ocurre con quienes quedan fuera del juego?

Las mismas preguntas elaboradas previamente para el análisis de un contexto sociopolítico serían puestas en práctica para la construcción de la escena, a través de una puesta que se evidencie a sí misma como un juego. En este caso en particular, y al tratarse de un juego representacional, se hace necesario adentrarse en las complejidades de este como dispositivo escénico, es decir, comprender las relaciones entre sus elementos y cómo estas constituyen significados en las distintas capas de acción y representación coexistentes, con el objetivo de establecer claramente el enlace entre representación y juego.

Huizinga (1938) caracteriza al juego como la acción de «dar un paso» desde la vida real hacia una dimensión temporal que tiene sus propias condiciones separadas. Para entender lo que ocurre en un juego, los jugadores deben adoptar un marco referencial nuevo que toma en cuenta las características de la noción de «juego» que le separan de la experiencia ordinaria.

Según Caillois (1961), estas características incluyen convenciones extraordinarias a nivel temporal y espacial que enmarcan la actividad lúdica, además de un conjunto de reglas que se distinguen de las asociadas a los códigos

de comportamiento comunes y cotidianos. Especialmente, se habla de una «conciencia» especial sobre esta realidad paralela, que permite a los jugadores entender como grupo que están participando del mismo juego y que las reglas cotidianas no rigen necesariamente en esta nueva realidad.

Gregory Bateson (1972) llamaría a esta forma de metacomunicación la declaración «Esto es un juego», es decir «Estas acciones que realizamos en este momento no denotan ni significan lo que estas acciones deberían denotar y significar». Particularmente, entender las implicancias y posibilidades de esto último respecto a la existencia de acuerdos tácitos de experiencia de juego entre los participantes permite poner en tensión lo que sucede cuando estos acuerdos se modifican tanto unilateralmente como bajo un contexto de diálogo.

Jugar —dice Richard Schechner (2012)— está en el corazón de la representación. De hecho —agrega— la representación puede ser definida como comportamiento ritual condicionado/permeado por el juego. *Performar*, según el mismo autor, implicaría tres operaciones como mínimo: «ser y estar», «hacer» y «mostrar lo que se hace». Define, también, que éstas están presentes en todo juego. En este aspecto, cuando Schechner presenta la acción y su cumplimiento como principio fundamental para la representación, invierte el orden de las prioridades escénicas: no serían los signos los que enuncian el sentido de la puesta en escena, sino los procedimientos de su creación y ejecución.

Así, la homologación del teatro al juego no es un simple fenómeno metonímico, sino que adquiere un protagonismo al moldear el proceso creativo y al acontecimiento mismo de la puesta en escena desde un punto de vista ideológico: en el juego (escénico) el sentido es contenido y enunciado en los procedimientos y, por lo tanto, en las acciones de los jugadores (performers). Esto no quiere decir que los signos carezcan de importancia, pues son vitales herramientas para el desarrollo de una yuxtaposición en la puesta y, como tales, son elementos fundamentales para la ejecución de las acciones que articulan el discurso.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo?, en *Sociológica*, No. 73, México, Año 26, Mayo-Agosto de 2011.
- Bateson, G. *Steps to an Ecology of Mind* (1972). New York: Ballantine Books
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. New York: Free Press of Glencoe.
- Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- Deleuze, G. (2007) ¿Qué es un dispositivo?, en *Deleuze, G. Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*, trad. José Pardo, Valencia, Pre-Textos
- Foucault, M. (1975): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, trad. A. Garzón del Camino, Madrid, Siglo XXI, 1981.
- García Fanlo, L. ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. Marzo de 2011. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Groys, B. (2008) *Bajo Sospecha*. Trad. Manuel Fontán del Junco y Alejandro Martín Navarro, Valencia, Pre-textos
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Olivares, P. (2016). *El drama como ideología: el teatro chileno de Acevedo Hernández a Guillermo Calderón*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Pavis, P. (1998) *Diccionario del teatro* (Jaume Melendres, trad.) Barcelona: Paidós.
- Schechner, R (2012) *Estudios de la representación. Una introducción*. (Rafael Segovia Aldán trad.) México: FCE
- Van Dijk, T. (2005) *Ideología y análisis del discurso* (Ana Irene Méndez, trad.) *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 10. Nº 29. CESA - FCES - Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Pp. 9 – 36
- Vega, G. (2017) *El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la «microfísica» y el tratamiento de la multiplicidad* en *Revista digital de Filosofía*, Septiembre de 2017. Disponible en <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/2038>
- Verón, Eliseo. (2005) *Fragmentos de un tejido*. 1a reimpresión, Barcelona: Gedisa,
- Zizek, S. (1994) *Ideología: un mapa de la cuestión* (C. beltrame, M. Podetti, P. Preve, M. Rosenberg, J. Sazbón, T. Segovía & I. Vericat Núñez, trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Interdisciplina

POTENCIAS EX-HUMANES: Prácticas de un nomadismo epistémico

Andrea Soto · Sebastián Chandía

Universidad de Chile

c.sebastianchandia@gmail.com

aandrea.soto@gmail.com

En la piel se inscriben más invisibilidades que cualquier otra cosa. La huella, el rastro, asimilados como marca o vestigio de algo, son la capa sensible, por ejemplo, de la experiencia de tiempo. En ello hay, sin embargo, una predominante búsqueda de síntesis escópica, incluso cuando en la piel debería reinar lo háptico. Una cicatriz, resalta mayormente a la vista, que al tacto. Se vuelve, sí, un lugar atractivo y se demarca como diferente, al pasar la yema de los dedos por encima de ella. Experimento la cicatriz háptica y ópticamente. Ahora bien, tomémonos un momento, no muy largo para no matar el interés, en pensar a cada uno de los sentidos como «perspectiva», como forma de construcción de realidad. Una realidad dibujada por los olores propondría un movimiento, y por ende acciones, que, por ejemplo, podría ser ampliamente discutido por la audición. Los sentidos se asisten recíprocamente. De no ser así, la gastronomía no podría concebirse como una experiencia tan completa y placentera. El flujo de dos cuerpos en contacto, no sería tan erótico, de no ser porque el tacto es estimulado, para ser completado por olores, papilas que sostienen sabor a dermis, y finiquitarlo con la visión, que imperativamente se queda con el acontecimiento. Incluso una experiencia tan efímera como el tiempo, la argumento a través de la vista. Sin embargo, para poder darle síntesis, todos los sentidos deben estar involucrados en esa experiencia. Como en toda experiencia, ¿no?

Por ejemplo el limón es esa forma oval abultada en los dos extremos, más ese color amarillo, más ese contacto fresco, más ese sabor ácido(...) Sin embargo, ese análisis nos deja insatisfechos porque no vemos lo que une cada una de esas cualidades o propiedades con las otras, y a pesar de todo nos parece que el limón posee la unidad de un ser, todas cuyas cualidades no son sino diferentes manifestaciones (Merleau-Ponty, 2002, p.27).

El cuerpo no se desmembra para poder sentir unívocamente, es la ficción de la subjetividad, por otra parte, que categoriza cada uno de los aspectos de esta experiencia «[el] "sujeto"» designa el ser propio de un agente de representación o de volición. Eso es al menos lo que entendemos cuando se habla de un sujeto. Un sujeto es ese «alguien» que puede tener representaciones y/o voliciones». (Nancy, 2014, p.19). Los sentidos son formas del estar en el mundo, pero no son mónadas totalitarias. La invitación de este ejercicio, es extender esta pequeña interacción sinestésica, hacia la discusión disciplinar, entendiendo que, aun cuando una disciplina sea categorizable, no se experimenta desde y a sí misma, como aislada. Una disciplina es una síntesis de experiencias que demarcan una forma, una técnica, una construcción de realidad. Pero en estos momentos, en que el concepto «modernidad» cambia de prefijo con la periodicidad del hábito de cambiarse ropa interior, no podemos ver las disciplinas como clausuras. Más bien, somos invitados y atraídos a verlas como aperturas, puntos de inicio, inflexiones en busca de caminos posibles: «En cada etapa del problema, no hay que comparar órganos, sino poner elementos o materiales en una relación que arranca al órgano de su especificidad para hacerlo devenir «con» el otro». (Deleuze&Guattari, 2002, p.262)

En el proceso de *Potencias ex-humantes* hemos analizado ciertas interacciones que nos llevan a identificarlo con trabajos interdisciplinarios, aun cuando, a buenas y a primeras, no pueda ser «visto» como tal. Nos ataca un punto de vista bastante básico: ambas corporalidades implicadas en la realización provienen del arte escénico. ¿Por qué entonces (y ahora dejamos de lado la vista) percibimos este trabajo, como uno de carácter interdisciplinar? Para ello comprenderemos un pequeño principio que comparte la investigación, con nuestras concepciones profundas de mundo: *Un cuerpo es una potencia influenciada y en flujo con múltiples agencias*. Por ende, si se contempla

al cuerpo de aquella forma, no habría problema en una suerte de silogismo que *un cuerpo es una potencia en flujo con otras formas epistémicas*. Esta reflexión nos invita a comprender la relación entre cuerpo y epistemes como un organismo bajo una alianza que está igualmente abierta a los agenciamientos de otros organismos y epistemes. De esta forma, esta relación afectiva podría activar el potencial inherente de transformación de las entes participantes. Desde este punto de vista, y tratando de ejemplificar con ciertos procedimientos performativos, como acciones artísticas, intentaremos proponer que la interdisciplina es molde constituyente de los procesos artísticos. Atención, sin embargo, que esto no quiere decir que, por ello, declaramos a todo ejercicio artístico como interdisciplinario (o por lo menos, no deseamos, ni poseemos background que sostenga, semejante rasgadura de tratados académicos). Más bien, es una invitación a una reflexión en el plano de lo especulativo de los modos de aprehender y entender.

Primeramente, un cuerpo, está en flujo, no es una entidad finita. La subjetividad (digamos así, para resumir genéricamente), delimita y categoriza volitivamente. Los cuerpos están en un espacio (territorio) en contacto con agencias (entes sensibles). Un apasionado seguidor de Colo-Colo o Boca Juniors, migra completamente de hinchada hacia una Universidad Católica o un Racing, mudando de alguna forma de naturaleza. Los movimientos son distintos. Las voces y estímulos. El devenir es una práctica que se encuentra en el proceso, y no en el *thelos*. Es un estado de relación entre organismos en transición constante. Tiene resabios completamente cotidianos. Por ello no complica el campo del fútbol en la ejemplificación. Pero volvamos al campo donde nos «pretendemos inscribir», y de esta forma, siguiendo bajo la idea de devenir entre cuerpos y disciplinas, encontramos un influjo ejemplificador en la teoría del besar (kissing architecture) erguida por Sylvia Lavin ante la conjunción de la arquitectura y las artes de site-specific. La autora desarrolla que al confluir distintas metodologías y sus medios, sería un acto de permeabilidad comparable con la experiencia del beso, generando una noción de intimidad entre las disciplinas en cuestión, comprometiendo sus materialidades y potencias, como lenguas y dientes que se invitan a empararse en un vaivén de umbrales indiscernibles. Esta experiencia del beso implicaría la apertura de los límites de las disciplinas hacia un *entre*, donde se

enredan y mezclan sus flexibilidades, naturalezas y materialidades. Así, cada disciplina es entendida como un agenciamiento, que en contacto, contagia a las otras, invitándose a cuestionarse, contaminarse, complejizarse y deformarse. Devienen así en una multiplicidad, donde las disciplinas se distienden para potenciarse afectivamente, más allá de sus límites, transfigurando sus medios al colisionar en un derrame de sabores y flujos que le ofrecen las otras disciplinas. Se entiende que el besar es una experiencia altamente abrumadora que irrumpe lo intelectual, ya que entremezcla metodologías, desconoce definiciones y academicismos, permitiéndole a estas disciplinas fluir y saborear energías que hace unos instantes le eran ajenas y remotas, estando disponible hacia una renovación de sus sistemas de representación, un nuevo lenguaje que solo le pertenece al proceso de devenir/beso en el que las disciplinas se arrastran mutuamente:

(...) un beso es la conjunción de dos superficies similares pero no idénticas, superficies que usualmente se flexionan y se deforman al contacto, una performance de singularidades temporales, la unión de deslumbrante convergencia e identificación durante la cual la separación es inconcebible; sin embargo, inevitable. Besar difumina la división entre dos cuerpos, creando temporalmente nuevas definiciones de umbral que operan a través de succiones y escurrimientos, más que determinación y limitación» (Lavin,2011,p.5). ¹

Potencias ex-humantes tiene como principio pensar al cuerpo desde su potencialidad, en relación a algo que por el momento se define como membrana/interfaz sensible y capaz de respirar: el vestuario. Cercano a la performance, el realizador que funciona como sitio activo de la experiencia, lo concibe como un im-com-plemento para reforzar una conducta restaurada (Schechner, 2000), mientras que la realizadora que compromete su quehacer con la confección de este, lo concibe como una pieza contextualizadora dentro de un relato que pone a los cuerpos en un estado de transición (Kirby, 1972). En ello, ambas partes requieren de un traslado hacia otra epistemología, por ejem-

¹ Traducción propia. Original: «(...)kiss is the coming together of two similar but not identical surfaces, surfaces that often, flex, and deform when contact, a performance of temporary singularities, a union of bedazzling convergence and identification during which separation is inconceivable yet inevitable. Kissing confounds the division between two bodies, temporarily creating new definitions of threshold that operate through suction and slippage rather than delimitation and boundary.»

plo, la entremezcla entre las concepciones psicoanalíticas lacanianas del vestir propuesto por Bancroft (2012) y la noción poshumanista de *affective fashion* descrita por Stephen D. Seely (2012), que comprenden el impacto del vestuario como contenedor estructural de la subjetividad de los cuerpos y como agenciamiento que potencia el devenir de estos hacia otras territorialidades, incluso aquellas no humanas. De esta forma, la potencialidad que reside en el vestuario, que cataliza devenires fuera de cualquier naturaleza trazada como humana, implicaría igualmente la renovación en las concepciones de subjetividad y de organización de los cuerpos, así como la renovación de los sistemas de significación. El entretejido entre cuerpo y vestuario se expande hacia nuevas experiencias, potenciando otros movimientos, otras materialidades, destacando diferentes sensibilidades a través de la acción de este nuevo ensamblaje. Estas reflexiones son resabio de la alianza de diferentes disciplinas que convergen afectivamente para conformar el estudio de la moda, academia que buscó alero en otras epistemes como los estudios de género, el psicoanálisis, el poshumanismo, entre otros, en pos de comprender el fenómeno de la industria de la moda. Es por esto que, bajo el campo disciplinar que compete a nosotr*s como realizador*s, ha surgido con fuerza el estudio particular en torno al vestuario escénico, organismos y tecnología, el cual contagiado por los lineamientos de los estudios de moda, de performance y arte medial, se mantiene igualmente en constante apertura a la convergencia afectiva de diversas disciplinas, estructurando múltiples diálogos y metodologías respecto a la percepción, construcción, manipulación y vivencia que conllevan estos organismos como objetos activos de hibridación en la creación. Esta forma interdisciplinar converge en pos de la renovación de los sistemas, mutando en nuevas academias, nuevos metarrelatos, que nos permiten ampliar nuestras percepciones del ser y estar en el mundo.

Es a partir de ello que en el proceso se genera una *poiesis* particular, sin renunciar a los campos disciplinares iniciales de cada realizador*. La disciplina así, es tornada medio catalizador que promueve una creación performativa. «Ese cuerpo en acción produce un volumen de acontecimiento que se manifiesta organizado por una *nueva forma* (...) la materia dispuesta/tomada se deja informar por la nueva forma, que a la vez que respeta su entidad la funde en una nueva organización» (Dubatti, 2010, p.77). Esas nuevas formas, que el

trabajo propuesto ofrece en las performatividades que empujan la creación del colectivo, pasan por aquel proceso de catalización, a través de disciplinas diversas. Empero esas disciplinas, difícilmente pueden manifestarse puras o identificarse heterogéneamente. Más bien, se podría pensar que se presentan en transición constante, una suerte de beso ontológico que mezcla sus umbrales en donde diferentes entidades confluyen en un intercambio de sistemas de pensamiento a través de diversas conexiones, permitiendo la transfiguración de los sistemas de representación de las unas y las otras. Desde este tipo de interacción, un ente considerado interdisciplinario habita el *entre* de los epistemes y de las subjetividades, cuya potencia se rehúsa a quedar enmarcada en sólo un agenciamiento y descubre un sinnúmero de potencialidades disponibles, aperturándose al contagio y derrame de todo tipo de conexiones.

Mirado este comportamiento bajo concepciones de otra disciplina que converge en el colectivo —el arte medial— habría una suerte de parecido. Sin embargo, el movimiento es un tanto diferente. Si aplicáramos la teoría de conjunto a lo que se está exponiendo, lo anterior sería parecido a una membrana en intersección que difumina su límite en la otra. Desde el arte medial, se plantearían cruces concéntricos, en una suerte de espiral multiforme. No es menor rescatar que, al igual que los estudios de moda, el arte medial tiene su seno en la interdisciplina. Si nos enfocamos en los medios, estos son catalizadores de representación. Esto nos hace recordar fuertemente a McLuhan, teórico de la comunicación, y su reflexión a partir de la natural conducta de los medios: «Este hecho característico de todo medio, significa que el «contenido» de cualquier medio es siempre otro medio. El contenido de la escritura es el discurso, así como la palabra escrita es el contenido de la imprenta, y la imprenta es el contenido del telégrafo.» (2013, p.22)². Vistas las disciplinas como medialidades, estas encerrarían otras, en constante relación con aquellas que las contienen. No obstante, el comportamiento de los medios lleva también a los palimpsestos y a la saturación. Por un lado, los medios se remedian; quiere decir que toman un objeto, ya desde la mirada de otro.

² Traducción propia. Original: This fact, characteristic of all media, means that the «content» of any medium is always another medium. The content of writing is speech, just as the written word is the content of print, and print is the content of the telegraph.

Todos los medios actuales funcionan como remediadores y aquella remediación nos ofrece, a su vez, un sentido de interpretación del trabajo de medios anteriores. Nuestra cultura concibe cada medio, o constelación de medios, como respuesta, redespliegue, competencia y reforma de otro medio (Bolter & Grusin, 2000, p.55).³

Y por otro lado, generan una hipermediación, es decir, que en un mismo espacio cohabiten representaciones de un mismo objeto, un neo-cubismo híbrido de estilo libre. Esto lo podemos observar en cada página web:

Un nuevo tipo de experiencia medial nace del matrimonio de la TV y la tecnología computacional. Sus ingredientes crudos son imágenes, sonido, texto, animación y video, las cuales son traídas en conjunto en cualquier combinación. Es un medio que ofrece acceso aleatorio (p.31).⁴

Pensar y practicar, desde lo medial, vehiculiza a que el trabajo se permee de distintas disciplinas, lo que en este ejercicio se combina con aquel discurso del cual se parte. Bajo estos lineamientos mediales, y de cuerpo como potencia que se afecta al contagio de diversas epistemes, en busca de generar conexiones entre los diversos sistemas de representación apprehendidos por nosotr*s como realizador*s, uno de los ejercicios que esta investigación artística ha diseñado como instrumento, fue elaborar una dinámica de intercambio entre conceptos, para analizar la manera en que estos se relacionan entre ellos, con un tipo de organización y con la propia subjetividad. Para ello, la acción constaba en que una de las partes sacaba un número determinado de conceptos y desde su lenguaje particular proponía una definición; la otra debía anotar lo que ésta decía, proponiendo un diagrama que abarcara las distintas definiciones que iban apareciendo. De esta forma, se iba contraponiendo la subjetividad particular de cada realizador*, develando la intimidad de sus tejidos conceptuales, en busca de entretejer estos organis-

³ Traducción propia. Original: all currents media function as remediators and that remediation offers us a means of interpreting the work of earlier media as well. Our culture conceives of each medium or constellation of media as it responds to, redeploys, competes with, and reform other media.

⁴ Traducción propia. Original: An entirely new kind of media experience born from the marriage of TV and computer technologies. Its raw ingredients are images, sound, text, animation and video, which can be brought together in any combination. It is a medium that offers random access.

mos (cuerpos-epistemes) en una urdimbre afectiva compuesta por múltiples conexiones provenientes de todo tipo de lenguajes y percepciones, en la que se manifiesta un trabajo que podría coquetear con el prefijo «inter-».

El proceso de *Potencias ex-humantes*, si bien tiene comportamientos interdisciplinarios, su génesis no radica en categorizarse como tal. Sin embargo, la práctica que se hace en esta textualidad, es la de arrojar una reflexión en torno a las relaciones y manifestaciones disciplinares dentro de una creación (¿artística?), postulando, primeramente, que las disciplinas habitan, visitan y saquean corporalidades constantemente. Las hibridan para poder entender la amplitud de un fenómeno y poder tener mayor campo de acción. Visto así, al igual que el devenir de los cuerpos, cuando estas se ponen en relación en la creación, confiamos más en que la interdisciplina no debería ni tendría que ser completamente perceptible, más bien debería tomar la forma de una flor que arroja esporas de una otra forma de concepción de mundo, que no concide con la de su especie. Por ende, la obra debe dejarse, a su vez, hibridar y malentender por otras disciplinas, en el momento en que estas se abren al goce estético.

Referencias Bibliográficas

- Bancroft, Alison. (2012). *Fashion and Psychoanalysis: Styling the Self*. I.B. Londres: Tauris & Tauris.
- Bolter, J. & Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Deleuze G. y Guattari F. (2002). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del teatro II: Cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel.
- Kirby, M. (1972). On Acting and Not-acting. *TDR: The Drama Review* 16 (1): 3–15.
- Lavin, S. (2011). *Kissing Architecture*. New Jersey: Princeton University Press.
- McLuhan, M. (2013). *Understanding Media, the extension of man*. California: Gingko Press. Ed. digital.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *El mundo de la Percepcion, Siete Conferencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nancy, J. (2014). *¿Un sujeto?*. Adrogué: Ediciones la Cebra
- Schechner, R. (2000). *Performance, teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Seely, Stephen D. (2012). How do you dress a body without organs? Affective fashion and nonhuman becoming. *Women's Studies Quarterly, Volume (41, nº 1&2)*, The Feminist Press, pp.247-165.

Anexos

Programa de las jornadas

Todas las actividades comprendidas en estas jornadas se realizaron de forma libre y gratuita y se transmitieron por los canales YouTube del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, y del Instituto de Artes del Espectáculo «Dr. Raúl H. Castagnino» de la Universidad de Buenos Aires.

Comisión Organizadora

- Gabriela Basauri [Universidad de Chile]
- Sebastián Carez-Lorca [Universidad de Chile]
- Jorge Dubatti [Universidad de Buenos Aires]
- María Natacha Koss [Universidad de Buenos Aires]

TEATRO Y EDUCACIÓN

DÍA 1

26 de agosto de 2021

Registro audiovisual: www.youtube.com/watch?v=yGXLXmop01o

Conferencia

16:00 h [Chile] - 17:00 h [Argentina] - 22:00 h [España]

- JORGE EINES [UBA, IAE]: «El talento. La escritura del cuerpo»

Mesa de Ponencias

17:30 h [Chile] - 18:30 h [Argentina] - 23:30 h [España]

- DANIELA V [Universidad de Chile]: «Diseño Escénico: Tránsito hacia una enseñanza territorial».
- MARIANO SCOVENNA [IAE-UBA]: «Diálogos entre teatro independiente y los enfoques de enseñanza en el nivel secundario. Los aportes de Alejandra Boero».
- TANIA FAÚNDEZ [Universidad de Chile]: «Taller de Verso Heroico: retos y posibilidades a través del teatro en la formación inicial docente»
- CONSUELO PINILLA [Universidad de Chile]: «Dejar aparecer los mundos niños: reflexiones en pro de una propuesta político-pedagógica teatral anti adultocentrista»

- NATACHA DELGADO [IAE-UBA]: «Juegos teatrales, educación y salud psicofísica».
- FEDERICA LARRAÍN, NICOLÁS LEIVA, VANIA MATURANA, LUCIANO MAZZO [Universidad de Chile]: «Reflexiones en torno a los procesos iniciales de aprendizaje teatral».
- ANA SEDANO [Universidad Católica]: «Teatro Aplicado en Educación. Experiencias de investigación desde la Escuela de Teatro UC»

DÍA 2

27 de agosto de 2021

Registro audiovisual: www.youtube.com/watch?v=AnG_F5WrrfQ

Mesa redonda

Teatro aplicado, teatro expandido: el teatro en contextos de educación y salud individual y comunitaria

16:00 h [Chile] - 17:00 h [Argentina] - 22:00 h [España]

- MA LAURA FERNÁNDEZ E ISABEL MONTERO [El teatro como oportunidad]
- CLAUDIA BANG [Teatro comunitario]
- PAULO OLIVARES [Núcleo Investigación Teatro y Educación. U. Chile]
- MARÍA FUKELMAN [IAE-UBA]

Mesa de ponencias

18:00 h [Chile] - 19:00 h [Argentina]

- JORGE DUBATTI [IAE-UBA]: «Teatro aplicado, teatro expandido: el teatro en contextos de educación y salud individual y comunitaria»
- CATALINA VILLANUEVA [Universidad de Chile]: «Artistas-docentes: El arte de la educación teatral»
- CECILIA TOCCI [IAE-UBA]: «Pedagogía teatral y diversidad funcional en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio».
- GABRIELA BASAURI [Universidad de Chile]: «Miradas hacia una didáctica teatral no - parametral»
- FABIOLA PAVETTO [Universidad Nacional de Rosario]: [IES Olga Cossetini]. El «espextraño « un nuevo «actor» en las clases de teatro virtuales.
- NICOLE VIAL [Universidad de Chile]: «Problemas y desafíos de la pedagogía vocal en Chile»
- SCARLETT PICCHARA [Universidad de Chile]: «Teatro y educación emocional como herramientas para el autoconocimiento en adolescentes»

DRAMATURGIA

DÍA 1

23 de septiembre de 2021

Registro audiovisual: www.youtube.com/watch?v=MmskNe1llzc

Tesis en Diálogo

16:00 h [Chile - Argentina]

MAURICIO TOSSI [CONICET]: tesis doctoral Poéticas de la otredad en la dramaturgia argentina. Un estudio comparado de las regiones Patagonia y Noroeste [1983-2008], defendida en la UBA en 2021.

Entrevistador/Comentador: Jorge Dubatti [UBA, IAE]

Mesa de Ponencias

17:30 h [Chile - Argentina]

- **CONSTANZA BLANCO** [DETUCH] Dramaturgia, interactividad y digitalización: Hackeando al «bello animal».
- **KARLA CARRASCO** [DETUCH] «Periodismo y dramaturgia: desarmarse para soltar la escritura».
- **MILENA BRACCIALE** [Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET], «La artesanía del relato en escena: desparpajo y resistencia en La Vis Cómica de Mauricio Kartun»
- **MÓNICA DUARTE** [UBA, IAE] y Liliana López [UBA, IAE], «Siglo de Oro Trans, de Gonzalo Demarías, reescritura de Don Gil de las Calzas Verdes de Tirso de Molina»
- **SEBASTIÁN CAREZ-LORCA** [DETUCH] «Hacia una dramaturgia escénica: El rol de la dramaturgia en la experiencia de Los Perros del Patio de Atrás».
- **MARÍA NATACHA KOSS** [UBA, IAE] «Moby Dick y los títeres. Una versión inédita de Juan Carlos Gené»
- **GERMÁN BRIGNONE** [Universidad Nacional de Córdoba, CONICET], «Apropiaciones de lo real en dramaturgias cordobesas del siglo XXI. Las tensiones documento-ficción/público-privado en Reconstrucción de una ausencia [G. Marull, 2017]»

DÍA 2**24 de septiembre de 2021****Registro audiovisual:** www.youtube.com/watch?v=hjXHIUXUfVY**Conferencia: Artista investigador, entender y enseñar la dramaturgia.**

16:00 h [Chile - Argentina]

Conversación entre Javier Daulte y Eduardo Luna.

17:30 h [Chile - Argentina]

Mesa Redonda: Instancias para el fortalecimiento de la dramaturgia: Problemáticas y proyecciones.

Participan:

- Teatro Nacional Chileno.
- Festival Víctor Jara.
- Diplomado de Dramaturgia.

Modera: Gabriela Basauri

DIRECCIÓN**DÍA 1****28 de octubre de 2021****Registro audiovisual:** www.youtube.com/watch?v=B4FTFs1Fiz0**Mesa de ponencias**

17:00 h [Chile - Argentina]

- JAVIER IBARRA [DETUCH]: «Macbeth bajo la dirección de Michael Thalheimer. Una aproximación al elemento terror en el teatro contemporáneo».
- EUGENIO SCHOLNICOV [IAE]: ««Prácticas de dirección teatral en Buenos Aires durante la última dictadura militar [1976-1983]: trayectorias, sistemas de repertorio y producción de imaginarios disensuales»
- OCTAVIO NAVARRETE [DETUCH]: «Teatro virtual en pandemia: La Plaza Dignidad como dramaturgia»
- LOURDES SOLÉ DOLPHYN [UNC- Secyt]: ««Método Ure» de dirección teatral: de Alberto Ure a Cristina Banegas»
- NICOLÁS LEIVA [DETUCH]: «De una materialidad pre-expresiva al campo de la expresión»
- CORA FAIRSTEIN [UBA]: Desafíos de la dirección teatral en los grupos teatrales no profesionales

DÍA 2**29 de octubre de 2021****Registro audiovisual:** www.youtube.com/watch?v=GvAFq6P45bM**Conversación**

16:00 h [Chile - Argentina]

- JESÚS URQUETA [Chile] y BERNARDO CAPPÀ [Argentina] en torno a Identidad y Deporte en la dirección escénica.

Mesa de ponencias

17:00 h. [Chile - Argentina]

- LETICIA PAZ SENA [UNC]: «Itinerarios entre dramaturgia y dirección teatral: experiencias de escritura y políticas de lo común»
- GABRIELA ROBLEDO [DETUCH] «Camino hacia el teatro de grupo e investigación sobre nuestros Orígenes»
- FWA LA-LO MARIN [Conicet / UNC]: «Dirección teatral en el ámbito independiente: la ilusión de la producción ejecutiva y el peso de la consigna»
- DANIELA CASTILLO [DETUCH]: «Rutas de creación en búsqueda de un lenguaje escénico particular»
- MARÍA FUKELMAN [Conicet / UBA]: «Directoras en el teatro independiente: ayer y hoy»
- MARIO MONGE [DETUCH] «Juego y dispositivo escénico: apuntes para una metodología de creación escénica»

